

# Diccionario Latinoamericano de Educación

(una muestra de conceptos y términos útiles para el estudio  
de la educación escolar en nuestra América)

Luis Bravo Jáuregui  
(Coordinador)

Carmen Elena Chacón  
(Revisora)



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA  
Facultad de Humanidades y Educación  
Fondo Editorial de Humanidades y Educación



FUNDACIÓN GRAN MARISCAL DE AYACUCHO  
Fondo Editorial

FONDO EDITORIAL  
FUNDACIÓN GRAN MARISCAL  
DE AYACUCHO

*Dirección*

ANDRÉS MUJICA

CARLOS MUJICA

RAÚL PACHECO

MILAGROS REINA

*Secretaria*

FILOMENA MILITE

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

GIUSEPPE GIANNETTO

*Rector*

ERNESTO GONZÁLEZ

*Vicerrector Académico*

HUMBERTO GRACÍA LARRALDE

*Vicerrector Administrativo*

ELIZABETH MARVAL

*Secretaria General*

AUTORIDADES FACULTAD  
DE HUMANIDADES Y EDUCACION

BENJAMÍN SÁNCHEZ MUJICA

*Decano*

LOURDES SÁNCHEZ

*Coordinadora Académica*

EDUARDO SANTORO

*Coordinador Administrativo*

VINCENZO PIERO LO MONACO

*Coordinador de Postgrado*

AURA MARINA BOADAS

*Coordinadora de Extensión*

CONSUELO RAMOS DE FRANCISCO

*Coordinadora de Investigación*

---

© Fondo Editorial de Humanidades y  
Educación.  
Departamento de Publicaciones. Universidad  
Central de Venezuela  
Ciudad Universitaria. Caracas  
Teléfonos 605.2938. Fax: 605.2937

© Fondo Editorial  
Fundación Gran Mariscal de Ayacucho  
Calle 3-B, Edif. Fundayacucho.  
La Urbina, Caracas  
Teléfonos: 240.1572. Fax: 241.8049

*Revisión de prueba y estilo*  
Carmen Elena Chacón

*Diseño de portada:*  
Nuncia Moccia

Edición al cuidado de L+N XXI Diseños  
(Luz Márquez Negretti y Nuncia Moccia)

ISBN: 980-00-2099-3  
Depósito Legal: lf-1752003370120X

Impreso en Venezuela  
Printed in Venezuela

*Dedicado a la comunidad de la Escuela de Educación de la  
Universidad Central de Venezuela, agradecidos por su amable  
confianza en la posibilidad de materializar este proyecto.  
Sirva esta muestra de esfuerzo académico como sentido  
homenaje a sus cincuenta años de existencia institucional.*

A la memoria de **Fernando Valera**,  
amigo,  
compañero de faena  
e inspirador de este trabajo.

# Agradecimientos

Nuestro más sentido agradecimiento a las siguientes personas e instituciones, sin cuyo concurso jamás podría haber sido posible acometer tamaña empresa:

A los estudiantes de los Estudios Universitarios Supervisados (EUS) y de la modalidad presencial de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela (UCV)

A los estudiantes y profesores de la Maestría de Política y Planificación Educativa de la Facultad de Humanidades y Educación-UCV.

A los estudiantes del Doctorado de Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UCV.

A los compañeros de la Revista de Pedagogía, muy especialmente a la memoria de Fernando Valera inspirador de la idea inicial de este proyecto, a Carlos Blanco y Guillermo Luque, Aurora Lacueva, Carlos Manterola y Tulio Ramírez.

A Peter Knost de la Universidad Humboldt de Berlín.

A Eloísa Vasco de la Corporación Universitaria IBEROAMERICANA de Santafé de Bogotá y Alberto Matínez Boom de la U. Pedagógica de Colombia.

A María Eugenia Bello, Antonio Arellano, Mireya Vivas, Gustavo Villamizar, Román Hernández, María Auxiliadora Maldonado, Edgard López, Otto Rosales, de la Universidad de los Andes-Táchira.

A los tesisistas: Franklin Leonard, Elisa Castro, Jenny González y Leida Díaz.

A Claudio Lozano de la Universidad de Barcelona, España.

A Carolina Kaufman de la Universidad de Entre Ríos, Argentina.

A Rafael Fernández Heres, Elvira Fernández Villegas y Jesús Andrés Lasheras de la Universidad Central de Venezuela, cuyos aportes resultan capitales para esta empresa.

Al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Venezuela (CONICIT)

Al Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad Central de Venezuela (CDCH-UCV)

A la Escuela de Educación y a la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela.

A todos los asistentes al Seminario: Latinoamérica en tempo de educación, realizado entre el 12 y el 20 de Noviembre de 1997 en la Universidad Autónoma de Barcelona.

A Adalberto Ferrández, José Tejada, Samuel Carvajal y restantes miembros del Grupo CIFO/Dpto. de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona.

A Mario Molins Pera, María Goretti Rodríguez, José Clemente Marín, José Leonardo Sequera, Ruth Díaz, Clara Ferreira y Colombia Amezquita, quienes animaron decididamente los inicios de este proyecto.

A mi querida familia: Yrama Capote, María Jáuregui, Daniel Bravo, América Bravo, Carmen Jáuregui, Julieta Jáuregui, Graciela Capote y Urimare Capote, que siempre me han acompañado amablemente en todas las empresas académicas y personales que he trabajado.

A todos, muchísimas gracias...



# Introducción

Cerca de diez años de trabajo se encarnan en esta nueva versión del Diccionario Latinoamericano de Educación-DLAE. Muchos esfuerzos, desencantos y satisfacciones. Infinitas equivocaciones, varios intentos de publicación, otras tantas cosas más, que sería muy largo relatar, y que no hacen otra cosa que reflejar la dificultad de llevar adelante proyectos como éstos y en las condiciones en que podemos hacerlo los venezolanos en el país que tenemos, en la universidad que tenemos. Pero el DLAE ya no tendrá la peor cualidad de todas: el permanecer inédito.

Ya podemos decir que valió la pena reunir en los mediados de los noventa a profesores como Mario Molins, María Goretti Rodríguez, Colombia Amezcua, Ruth Díaz, José Leonardo Sequera y Clara Ferreira para que acompañaran el arranque de una aventura típicamente académica, entre otras cosas, porque ya tenemos una muestra palpable de que se podía hacer lo que soñábamos. Ciertamente es que el grupo no pudo sostenerse en el tiempo, pero la idea sí, tal cual se relata más adelante, pero la realidad real es que una vez que las autoridades de la Facultad de Humanidades y Educación decidieron que valía la pena el esfuerzo de materializar una edición del DLAE, Carmen Elena Chacón estaba ahí para echarnos una laboriosa mano para convertir buena parte de los textos que teníamos en esta versión, que hoy puede consultarse y que recoge una buena muestra de lo que son capaces de hacer los profesores y estudiantes de la Escuela de Educación y más allá de ella. Versión, que es posible que sea generadora de muchas otras más, en la medida misma en que vaya madurando el hecho de que una obra como ésta es la mejor opción para producir materiales de consulta para enriquecer el patrimonio documental de los estudiantes que tenemos, sobre todo de aquellos que se forman en modalidades de instrucción no convencionales, como son los Estudios Supervisados de la Escuela de Educación de la UCV.

Esta edición del DLAE no es producto del azar ni de un arrebatado caprichoso de la voluntad divina. Es una iniciativa de la Facultad de Humanidades y de su Sección de Publicaciones, a quienes les pareció buena y oportuna la posibilidad de hacer una edición electrónica de esta selección de las entradas ya disponibles. Lo que sigue es aproximadamente la historia de esta iniciativa y el conjunto de ideas que la justifican, tal cual lo registramos en el estudio preliminar realizado bajo el título *Latinoamérica en tempo de educación*, del cual reproducimos su *puesta en escena*, con algunos ajustes de redacción y contenido.

## Una obra de referencias

La base de datos del Diccionario Latinoamericano de educación es enorme, inmanejable a los efectos de publicación con los recursos que en estos momentos efectivamente disponemos. Por ello hemos decidido publicar esta primera versión definitiva luego de las distintas que hemos ya intentado bajo formato electrónico ([dlae.tripod.com](http://dlae.tripod.com); y [www.editronica.com](http://www.editronica.com)) y las dos versiones en CD editadas por Ediciones Electrónicas CDCA y la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central

de Venezuela, donde se registra la base de datos completa que se ha logrado producir. Así, dejando de lado referencias a innumerables personajes y eventos cruciales de la educación latinoamericana, lo expuesto se concentra en los conceptos y términos que estimamos son básicos para la formación y desempeño de un docente latinoamericano promedio, que es en definitiva el objetivo central que nos propusimos cuando enfrentamos el desafío de producir esta opción de lectura para los interesados en este tema crucial para la integración económica, social y cultural de nuestra región.

Esta versión del DLAE reúne una importante colección de referencias al conocimiento que supone el ejercicio de la docencia en nuestro medio. Lo que pudimos hacer está a la vista, el lector que recorra estas páginas podrá comprobarlo sin intermediación alguna, esta es nuestra contribución, con sus virtudes y miserias. Pero falta mucho pues la formación de los docentes en nuestros días, es a todas luces insuficiente al lado de una actividad sumamente compleja, que acrisola la intervención de muchas instituciones de apreciable nivel académico (que debería ser mayor) y el esfuerzo sostenido de innumerables pedagogos que dedican sus mejores esfuerzos a tan alto cometido (no obstante, tienen que hacer más), además de la gigantescas masa de personas que han escogido a la docencia en las distintas expresiones de la escuela latinoamericana como su medio de vida (quienes tienen que ponerle más energía a tal empeño). A todos nos toca tomar la palabra y actuar. Pues se trata de escribir mejores libros de estudio (sin duda, mejor que este diccionario) y trabajar más, estudiar más y mejor. Nada de lo que hagamos para que la educación escolar del continente sea mejor de lo que es, puede obviar la necesidad de incrementar nuestros esfuerzos y buscar opciones que mejoren sus resultados.

Esta obra es un diccionario de referencias, bastante distante de otros que hay en el mercado porque no pretende tener la última palabra respecto a lo que se dice. Se quiere nada más orientar al lector para que por sus propios medios penetre en el significado básico de cada una de las entradas. Sus textos son apenas ventana que abre un espacio de contenido, un punto de arranque, jamás definiciones redondas y definitivas. Es por ello que nos parece pertinente recomendar a quien tenga interés en conocer plenamente las circunstancias dentro de las cuales se produjo esta versión, para que revise el libro: *Latinoamérica en tempo de educación, estudio preliminar para el Diccionario Latinoamericano de Educación* (Comala.com, Caracas, 2001), donde se establecen unos alcances y limitaciones de nuestro trabajo que harían muy larga esta introducción.

## Las raíces del DLAE... en tono agridulce

El DLAE como proyecto académico no es un capricho académico, más bien responde a necesidades ampliamente sentidas y demostrables, vinculadas a lo que hay que hacer para que quien necesite saber sobre educación tenga una opción de lectura que lo permita con cierta inmediatez, pluralidad y amplitud. Es así que a finales del año 1994, en el seno de la *Revista de Pedagogía* (Órgano académico de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela desde el año 1971) se planteó con mucha crudeza los límites de esa empresa, al constatar su debilidad como material de apoyo efectivo para los docentes en servicio que cursaban en la modalidad de enseñanza a distancia de los Estudios Universitarios Supervisados (EUS), es decir en los cinco núcleos

que la Escuela de Educación tiene en los principales polos de desarrollo del país; bajo una fórmula curricular que combina una presencialidad mínima de cuatro a seis sesiones grupales del docente con sus alumnos y una instrucción formalmente sustentada en materiales escritos que pretenden la autoinstrucción. Discutíamos con manifiesta preocupación, el bajo impacto de nuestra Revista en esa modalidad instruccional, a pesar de que uno de los objetivos que nos habíamos planteado al asumir su dirección en el año 1998, quizás el más sensible para quienes discutíamos estos asuntos, Fernando Valera, Guillermo Luque, Carlos Blanco, Mario Molins, Yolanda Ramírez, era precisamente hacer algo significativo para que la Revista de Pedagogía fuese un material de uso para la enseñanza aprendizaje en los EUS. Pero la hiriente realidad era, que ni los docentes ni mucho menos los alumnos de la modalidad, a siete años de tales decisiones de política editorial, consultaban la Revista, incluso, ni siquiera la conocían realmente. Dos razones de ese alejamiento de los propósitos fundantes que animaron la edición de la Revista de Pedagogía se señalaban: una, su conversión en una Revista tipo Journal (de inspiración anglosajona) que respondía más a los requerimientos de publicación y divulgación de materiales muy especializados, tal cual lo imponían los mecanismos de financiamiento y legitimación (arbitraje, indización, internacionalización) que imponían los financistas: el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la UCV (CDCH-UCV) y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Humanísticas (CONICIT), quienes hacían de los imperativos tipo Journal condición extrema para asignar recursos para la edición de la nuestra Revista. Esa adecuación mecánica nos fue alejando paulatinamente de un tipo de escritura próxima a las necesidades de la instrucción que se requiere en los EUS y acercándonos más a la escritura especializada que domina en los círculos de poder de las élites académicas internacionales. Muy útil para fortalecer la circulación y producción del conocimiento altamente especializado, pero con muy bajo impacto en las necesidades de un lector que por muchas razones culturales y de clase social esta bastante alejado de esa realidad.

La segunda razón del alejamiento que nos preocupaba, se explica por la manifiesta incapacidad de distribución que desplegamos en ese período. No había manera de que las sucesivas ediciones de la Revista alcanzaran al común de los estudiantes y se hiciera parte del entorno de aprendizaje natural del estudiante en su centro de estudio y en su medio cultural más próximo. En esos siete años pudimos lograr la edición de los cuatro números que correspondían a cada año (lo que no es poca cosa, si se conoce que durante los cuatro años anteriores sólo se había logrado una edición, el No. 16, magnífico ejemplar, pero sólo uno) pero no pudimos ponerlas al alcance de los usuarios que privilegiamos, al fallar la distribución, vía suscripción, vía venta directa en los locales, vía venta en las librerías próximas a los Núcleos de los EUS, en Puerto Ayacucho, Barcelona, Ciudad Bolívar, Barquisimeto y Caracas. Apenas si en Caracas logramos algo a través de la Librería Ciencias Sociales que funciona en la sede nacional de la Escuela de Educación y por especial dedicación del recordado Sergio Mejías, su propietario, lo que se perdió posteriormente al producirse su lamentable desaparición física.

Lo concreto era que teníamos una buena Revista Académica para los postgrados y para los investigadores, pero carente de significado real para los pregrados y la formación continua, muy principalmente para la modalidad a distancia, donde se forma el grueso de los docentes en servicio que estudian en nuestra escuela universitaria. Ante lo cual era muy difícil desandar lo avanzado, sobre todo, por carecer de medios alternos de financiamiento y legitimación. Se imponía, entonces, explorar otros espacios de trabajo

en materia de difusión de cultura pedagógica, si queríamos hacer algo como consecuencia del descarnado análisis que hicimos respecto a la pobreza de resultados en materia de apoyo a la docencia en las modalidades presencial y a distancia que protagonizaba nuestra institución.

Así, dentro de ese marco de angustia, Fernando Valera al poner en juego sus propias conclusiones respecto a que los alumnos de los EUS leían, que era escandalosamente poco y que tenía que ver con la comunicación oral inmediata y la consulta a materiales de referencia tipo diccionarios y enciclopedias, que constituían las consultas principales en las bibliotecas de cada uno de los centros de los EUS, se produjo como efecto casi automático el que apareciera la idea de crear una fuente de consulta con formato tipo diccionario. No tanto por decisión oportunista, como por necesidad sentida de ajustarnos a los tiempos que corren, donde las Enciclopedias y Diccionarios se imponen en cada una de las especialidades académicas conocidas. Por ello decidimos, primero, crear una Enciclopedia y luego un Diccionario por considerarlo más apropiado al tipo de necesidad que aspirábamos satisfacer con los recursos que teníamos.

Luego, en la medida de que la idea fue tomando cuerpo, durante una pasantía en la Universidad Humboldt de Berlín realizada por invitación del Prof. Peter Knost, pudimos aproximarnos a una realidad muy próxima a la decisión que habíamos tomado al dejar la Revista de Pedagogía y embarcarnos en el Proyecto DLAE, en el año 1995, la cual tiene que ver con la proliferación de diccionarios dentro de las muy distintas especialidades de la educación, perceptible en la ciudad de Berlín y en otros centros de producción cultural de los países centro del desarrollo occidental, cuando buena parte del esfuerzo editorial que se hace en el mundo de la educación y sus correspondientes líneas de investigación se canalizan en la dirección de producir diccionarios y enciclopedias especializadas, como una fuente de consulta privilegiada para información y formación requerida en el campo de la docencia. Eso nos motivó con inocultable fuerza, sobre todo cuando accedimos a las formidables secciones de referencia de las bibliotecas de esa Universidad y otras semejantes de la Ciudad de Berlín donde los Diccionarios Especializados en Educación son las opciones más consultadas por los docentes que concurren a ellas. Cosa que, a decir de los especialistas en comunicación educativa, suele ser una constante en la Europa actual y que determina, por elemental respuesta de mercado, la proliferación de proyectos de este tipo que existen a todo lo largo de la geografía europea.

En el plano teórico, tal como visualizamos el proyecto, se nos plantearon dos tipos de cuestiones esenciales a resolver: por un lado, lo atinente al método de elaboración del Diccionario. Asunto complejo, como ya veremos, que pasa por ajustarnos a la normativa técnica que acompaña este tipo de producción intelectual en correspondencia con lo que es la realidad de la pedagogía que se hace en la región. Ante lo cual, decidimos potenciar inicialmente la teoría que desarrolla Alain Rey (1982) para a continuación realizar una serie de conversaciones informales con personalidades del país que sabemos tienen experiencia en esta materia, como es el caso de María Josefina Tejera coautora del Diccionario de Venezolanismos, Elías Pino Iturrieta participante destacado en la elaboración de un Diccionario de Historia de Venezuela y Mirla Alcibíades coautora del Diccionario de Literatura de América Latina y los profesores Rafael Fernández Heres y Jesús Andrés Lasheras quienes elaboraron sendos diccionarios sobre educación en el mismo ambiente institucional dentro del cual se desarrolla el nuestro.

Respecto a lo último, es de destacar la importancia de no haber empezado desde cero, pues ambos profesores no sólo nos transfirieron generosamente su sabiduría, sino las propias entradas que forman parte del contenido germinal del proyecto, abarcando una interesante gama de conocimientos útiles para el ejercicio de la docencia en nuestro medio latinoamericano. De igual manera, es de destacar los aportes de Elvira Fernández, quien en calidad de tesista asociada al proyecto en sus inicios, puso en tensión sus mejores esfuerzos para transmitir la experiencia lograda junto a su padre el Dr. Fernández Heres en la última versión del Diccionario de Pedagogía que con mucho éxito editorial publicaron en el año 1990.

Cuando se inicio la creación del DLAE, una vez que arribamos a la convicción de que valía la pena el esfuerzo, aunque fuera muy duro y exigente. Cuando ya reunimos el suficiente arrojo como para admitir sin desasosiego la amenaza de ser desbordados por los reclamos de una tarea que exigía una sabiduría de la cual carecíamos. En ese momento, y aun con todas las prevenciones que nos fueron hechas respecto a la *quimera* que perseguíamos, no pensábamos que fuese tan difícil convencer a la comunidad académica cercana sobre las virtudes y factibilidad del proyecto que teníamos en la mano. Que era posible hacerlo, sobre todo, si dejábamos de lado ese espíritu de minusvalía, de *pequeñez histórica*, que empaña nuestra voluntad de trabajo para acometer empresas de cierta magnitud.

Siempre, muy ingenuamente, creímos que una vez expuesta la idea en reuniones académicas, escribiendo algunos instructivos y cartas y, divulgando profusamente el Proyecto Académico, las entradas *lloverían cual maná del cielo*, mucho más cuando en nuestro medio se empezaba a hacer rutina la máxima académica norteamericana de *publish or perish* (publicar o perecer). ¡Cuánta candidez!, pues la realidad es más dura de lo que soñábamos y discutimos en los inicios del proyecto, a finales del año 1994. La realidad-real presente es que los que tienen que decir algo respecto a la educación siguen atrapados en esa cultura oral que hace casi imposible la escritura, continúan dominados por la tentación de reducir su comunicación a la palabra hablada, esquivando la escritura hasta donde la laxitud de las instituciones que los emplean lo tolera, evadiendo el compromiso adquirido de multiplicar su auditorium por otros medios, distintos a la clase o a la *conversación ilustrada de pasillo y cafetín*. Dominados por el terror al *qué dirán*.

Contra lo anterior y porque este Diccionario no será posible sin la escritura de quienes nos acompañan en el día a día de la formación de docentes, va este esfuerzo. Este es un *misil* contra ese *achante*, como bien lo dice Luis Bigott cuando se refiere a esa *pesadez ambiental* que domina la vida académica de buena parte de quienes en calidad de docentes y estudiantes pueblan las aulas de las instituciones de formación docente. Pero también lo es, contra esa *inteligentsia* que por una u otra razón domina la escena de las instituciones formadoras de educadores de nuestros países, quienes cual *torquemadas académicos* se abrogan el *derecho divino* a sancionar lo bueno y lo malo de lo poco que se escribe, *castrando* la voluntad de los nuevos escritores con sus exigencias imposibles, tanto que ni ellos mismos han sido capaces de crear una obra que pueda *pasar* las normas que exigen a los demás. Verdaderos *samanes* (frondoso árbol tropical bajo el cual nada crece) *académicos*.

“Por haber considerado indigno de un hombre erudito el confesar que uno ignora algo, se han habituado de tal manera a disfrazar sus razones ficticias

que al final han acabado por convencerse a sí mismos de ellas y después de ello se las han hecho valer por verdaderas” (*René Descartes, 1983*)

Para resolver esos asuntos y sacudir el ambiente adverso a este tipo de iniciativas, hemos movilizado este trabajo, haciendo nuestras las angustias de D´alembert y Diderot, magistralmente expuestas en el *Prospectus*, primero, y luego, en el Discurso Preliminar de la Enciclopedia. Sobre todo, cuando *disparaban a mansalva sus verdades* respecto a la escasa originalidad de la estructura o árbol enciclopédico que ordenaba su esfuerzo, cuando le decían a los sabios del momento, sin mayores rubores, que su esfuerzo copiaba en gran medida la obra de Bacon:

“Hemos confesado en varios lugares del *Prospectus* que *debíamos principalmente* nuestro árbol enciclopédico al canciller Bacon. El elogio a ese grande hombre, que se ha leído en el *Prospectus*, incluso parece haber contribuido a hacer conocer a varias personas las obras de este filósofo inglés. De modo que, después de una confesión tan pública, no debe permitirse que se nos acuse de ser **plagiarios** ni siquiera sospechosos de tales”. (*D´alembert, 1984*)

Pero nuestra *copia* del estilo enciclopédico no se reduce a *imitar* el desafío a la falsa moral campeante en sus tiempos, cuando insurgían contra lo establecido en el medio culto francés, dominado por una agobiante persecución de la originalidad religiosa, postiza, forzada y, como desde siempre, inhibidora de las más lúcidas iniciativas del espíritu humano, para ser eso: humano. Nosotros, también queremos quebrar un elitismo ramplón que, considerando las distancias, hoy bajo la versión de un *elitismo sectario y exquisito* esconde las maravillas de la sabiduría pedagógica al común de los mortales que encarna el maestro latinoamericano, porque hemos decidido también reproducir el espíritu de los supuestos del esfuerzo enciclopédico, según decir de Ortega y Gasset:

“El movimiento enciclopédico llena todo el Siglo de la Luces y tiene una serie de supuestos que no han sido todavía suficientemente desentrañados. A este respecto escribe Ortega: “Para vergüenza nuestra, es forzosa declarar que no existe una sola página donde se nos defina con perspicacia histórica lo que fue el *enciclopedismo*. Sin que yo entre ahora de lleno en ese tema, déjese me decir que todo lo esencial quedaría claro si lográsemos entender, íntegramente esta frase de Diderot: **‘Hâtons-nous de rendre notre philosophie populaire’**. ‘Reduciéndome al mínimo imaginable’ agrega Ortega líneas más abajo, ‘haré notar, simplemente, que en esa frase hay a la vista tres factores: la filosofía o saber, la popularidad y la prisa’. Un análisis de esos tres factores es el programa mínimo que Ortega nos propone para ‘desenvolver todas las implicaciones que esa exclamación lleva dentro’”. **Antonio Rodríguez Huéscar. *Prólogo al Discurso Preliminar de la Enciclopedia de Jean Le Rond D´alembert y Denis Diderot***. ORBIS, Aguilar. Argentina, 1981

Así, lo que queremos con este prospecto, siguiendo el *programa mínimo* a que se hace referencia en la cita anterior, es animar la producción de los universitarios y de quienes se ocupan de la educación, para editar un *saber pedagógico útil*, para y desde el docente cotidiano, pero ya, *impacientemente*. Parafraseando a André Maurois (1945) siempre será mejor un trabajo como éste que ninguno, aunque no sea más que un crisol de prisas pues *lo perfecto es enemigo de lo bueno*, según el viejo proverbio Árabe.

De manera que las nuevas generaciones puedan criticar lo que hoy sabemos y



producir los nuevos saberes que habrán de producirse; aunque la tarea sea larga y difícil, como D'alembert magistralmente lo expresa al darle punto final a *su Discurso Preliminar de la Enciclopedia*:

“He aquí lo que teníamos que decir sobre esta inmensa colección. Se presenta con todo lo que pueda suscitar el interés por ella: la impaciencia que se ha mostrado por verla aparecer; los obstáculos que han retrasado su publicación; las circunstancias que nos han obligado a encargarnos de la misma; el celo con que nos hemos entregado a este trabajo, como si lo hubiéramos elegido nosotros; los elogios hechos a la empresa por los buenos ciudadanos; las ayudas innumerables de toda especie que hemos recibido; la protección que el gobierno nos debe y parece dispuesto a otorgarnos; enemigos tanto débiles como poderosos que han procurado, aunque en vano, ahogar la obra antes de que naciera; finalmente, autores sin camarilla y sin intriga que no esperan de sus esfuerzos otra recompensa que la satisfacción de haber merecido bien de la patria. No comparamos este Diccionario con otros; reconocemos de buen grado que todos nos han sido útiles, y nuestro trabajo no consiste en desacreditar el de nadie. Al público que lee le incumbe juzgarnos: creemos que hay que distinguirlo del que habla”

Como es de no ocultar, sino más bien de resaltar, que esta iniciativa se explica, limita y potencia dentro de un medio institucional muy particular, como es el que se produce dentro de una institución que forma docentes dentro de una universidad latinoamericana de *vieja solera*. La Escuela de Educación de la facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela, con cincuenta años de vida institucional, es el escenario inmediato donde surge y se desarrolla esta idea. Institución, que, como todas las que conocemos, tiene maravillosas virtudes e imperdonables debilidades y omisiones.

Una de esas debilidades, es la reticente persistencia de un espíritu académico divorciado de las realidades latinoamericanas. Pero divorcio espiritual porque en la práctica real esta institución no puede ser más latinoamericana de lo que en efecto es. Nuestra institución, como la mayoría de las que conocemos de la región, tiene sus ojos y corazón puesto en los centros del desarrollo pedagógico que por antonomasia quedan fuera de nuestra órbita geográfica y cultural, nada más latinoamericano que eso. De no ser por uno que otro autor de la región, de uno que otro estudio de las migraciones teóricas que han ocurrido en la región, nada se ocuparía de lo real maravilloso de la educación que se piensa y crea en estos espacios de abajo el río grande. Estamos de espaldas a nuestro vecinos como lo referiremos más adelante. Tamaño aldeanismo en el que incurrimos, pues mucha de la teoría que se produce en la región nos puede ayudar a vernos tal como somos para vislumbrar cómo ser mejores. Contra ello insurge este diccionario y su discurso de presentación. Perseguimos incansablemente darle una vuelta a esa realidad, presentando una opción de estudio para que los docentes que se forman lean lo que se produce en la región y desde la región. Se espera reflejar en el DLAE la manera como desde aquí se abordan los problemas actuales y los de siempre, a la vez que aspiramos a presentar lo que otros dicen de nuestra educación, desde otras realidades pero registrado aquí. Ordenado aquí, en estas latitudes, lo que automáticamente le imprime un sello particular, un sabor y tempo particular, pues las decisiones de lo que habrá de conseguirse en el DLAE las protagonizaremos nosotros y nadie más, aunque no cerremos los ojos a los adelantos y virtudes de la pedagogía que se genera en otras latitudes. En todo caso, el DLAE habrá de representar una muestra de la pedagogía latinoamericana y la que a propósito de ella se produce. Esa es la dirección mayor de

este esfuerzo y la historia esperamos que nos juzgue por ello y no por otra cosa. Para no ser tan *estrechos de miras* como lo somos actualmente, donde lo latinoamericano no pasa de ser un espacio marginal de la producción teórica que generamos y, lo que es más grave aún, un accidente en la obra que se le presenta a los docentes cuando se forman en nuestros establecimientos de formación universitaria.

## Haciendo nuestra Pedagogía Popular

Adicionalmente a lo ya dicho respecto a lo que nos proponemos con esta empresa, dos ideas marcan profundamente lo que perseguimos con la elaboración del DLAE. La primera, expresada en el subtítulo y que se emparenta con las aspiraciones políticas que animaron la producción de la Enciclopedia Francesa. Queremos decir que nosotros también insurgimos contra un estatus que dolorosamente define lo que los docentes hacen en nuestro medio. Tiene que ver con la pretensión de sacudir un ambiente anímicamente proclive a la repetición ritual de prácticas pedagógicas mal y tardíamente asimiladas. Prácticas que tienen como constante la búsqueda de una educación de calidad, pero, una calidad vacía, extraña, bobalicona, ahistórica, respecto al transcurrir de la práctica pedagógica real en las escuelas que hoy tenemos en el continente. Sobre todo, de aquellas escuelas a las que asisten las mayorías, el grueso de los niños provenientes de los depauperados hogares (si a eso se le puede llamar así) de la América que duele. Una calidad que sólo se fija en los resultados del aprendizaje escolar y que tiene como modelo la educación que reciben las élites en las escuelas de excepción de este circuito de minorías. Así, se ha formado una suerte de paradigma de la calidad que tiene como ejes la propensión a inculpar al docente por el bajo desempeño de los alumnos y a incorporar acriticamente novedades instruccionales que actúan como *espejismos pedagógicos*, que más pronto que tarde, demuestran su formidable ineficiencia para mejorar en algo los ambientes de comunicación de las escuelas que tenemos. Ayer fueron los objetivos instruccionales, luego la incorporación masiva de aditamentos tecnológicos costosos (la tecnología educativa dura, las computadoras, por ejemplo), hoy es la ideología de la calidad (¿total?) oculta la complejidad y la historicidad del acto pedagógico básico, que terminará por ser una nueva decepción de las tantas que tapizan la ya larga historia de *dorados pedagógicos* que han plagado nuestra realidad educativa Latinoamericana, y están en la base misma de este *pesimismo* que obstaculiza la comprensión de nuestros actos de trabajo educativo cotidianos y molesta el pensar sobre las maneras de hacerlo cada vez mejor.

La otra idea fundante, se relaciona con la necesidad acortar las distancias entre el conocimiento que produce la academia y los requerimientos de los docentes en el diario trajinar en la educación real. Pues es ampliamente cierto que en nuestras universidades y centros de investigación hay una masa apreciable de conocimientos que pueden ser útiles para el mejoramiento de la educación de los que son más. También lo es, que existe una ya larga tradición pedagógica latinoamericana que tiene mucho, pero mucho que aportar, a una pedagogía más popular que la que hoy tenemos, que hay que ir ordenando, para que no esté tan lejana del aula de clase (si lo que tenemos puede llamarse así) como lo que actualmente está.

Pero no se trata sólo de acortar las distancias desde la perspectiva de esa élite que tiene tiempo y voluntad para estudiar con detenimiento a la educación, sino que



también de volver a entusiasmarlos con la idea de que las escuelas reales tienen mucho que decirnos respecto a lo que ellas mismas deben ser. Que los docentes reales, día a día, acumulan una experiencia valiosa para los fines de hacer el oficio más eficaz y eficiente de lo que actualmente es. Porque se trata de sintonizarnos con el hecho insoslayable de que las comunidades académicas que se ocupan de la educación, están integradas en buena medida por maestros/estudiantes que trabajan en las escuelas que el Estado sostiene, la mayoría de las cuales deberían ser mejores que lo que actualmente son. Incluso, es cierto que los *investigadores de punta* tienen un origen socio-económico-ideológico que los articula a circuitos sociales no muy favorablemente colocados en la distribución de la riqueza que se produce en nuestras sociedades, y aunque trabajen en un medio que los obliga a ser y a producir tal cual las aristocracias del conocimiento lo hacen, puede hacerse mucho para que ***escriban mirando a los ojos de los docentes reales***, quienes en definitiva no son tan distintos a ellos, como aparentan ser desde una óptica mediatizada por esa pedagogía tan postiza como la que tenemos.

Si la Enciclopedia de Diderot y D´alembert se impuso en su tiempo y realidad histórica, seguir los pasos de Descartes porque “*se atrevió al menos a enseñar a las buenas cabezas a sacudirse el yugo de la escolástica, de la opinión, de la autoridad; en una palabra de, los prejuicios y de la barbarie, y, con esta rebelión cuyos frutos recogemos hoy, ha hecho a la filosofía un servicio más esencial quizá que los que ésta debe a los ilustres sucesores de Descartes*”, nosotros aspiramos con el DLAE romper los esquemas de pensamiento que alejan a los productores de conocimiento de los usuarios de ese conocimiento y hacerlo dentro de los términos que mejor permitan la revalorización de la experiencia que se acumula en la región, respecto al ser y deber ser de nuestra escuela y de nuestra educación. Todo ello con prisa, con la urgencia de quien se angustia frente a la realidad educativa que vivimos, pues la acción impone sus plazos:

“El tiempo es un factor esencial de toda acción. En muchos casos vale más un proyecto imperfecto, ejecutado en tiempo hábil, que un proyecto perfecto que sólo podrá ser realizado demasiado tarde. Algunas veces el factor Tiempo es tan importante que debe ser considerado como el elemento principal del problema a resolver” (Maurois, 1945)

También hay otro asunto emparentado con la pretensión de hacer nuestra pedagogía popular, y es que nuestro esfuerzo editorial asume la voluntad política de representar a los que son más, a su pedagogía, a la *pedagogía de las masas* más que a los estrictos intereses que pueda reflejar una *pedagogía de las élites*. Elegimos voluntariamente el modelo de comportamiento de Antístenes, nuestra escuela (el DLAE quiere ser una escuela para los que trabajan en la escuela) va más por el Cinosargo que por el Liceo:

CINOSARGO. Gimnasio situado fuera de Atenas, cerca del Liceo, al este del río Iliso, construido para la gente baja que no podía concurrir a los gimnasios de los verdaderos ciudadanos. El kinosargo estaba consagrado a Heracles, y allí enseñó Antístenes y surgió la escuela cínica. Antístenes no aceptaba como discípulos sino a los que pudieran soportar durezas. Diogenes llegó a ser el más famoso de los cínicos...” (ALIZO, 1995)

## Mirando a los ojos del docente

Quisiéramos haber titulado este aparte *mirando con los ojos del docente*. Pero,

de haberlo hecho, hubiésemos traicionado la credibilidad del lector. Porque si bien nos interesa, muy por encima de todo, conmover al docente y su inacabada ruta por hacer mejor su trabajo y que a la vez sea más digno, también lo es que este trabajo creativo (el de producir el DLAE) tiene sus protagonistas concretos y éstos despliegan su trabajo pedagógico en circunstancias físicas y espirituales que no son las del maestro habitual. Aquí no admiten ambigüedades u omisiones que *edulcoren* la realidad. Lo que se hace con y por el DLAE, es producto principal de académicos, que tiene al ideal de ciencia como guía de su actividad de escritura. No hay engaño posible, somos eso y no otra cosa, gentes que se ganan la vida enseñando, investigando, escribiendo sobre educación. Inmersos en medios académicos universitarios o no, pero que tienen un cometido social perfectamente inscrito en la pretensión de ampliar los horizontes de la actividad educativa. Al menos, para eso nos pagan, aunque sea poco. No somos profesionales de la redención. No somos portadores de mensajes de salvación eterna. Apenas si podemos hacer algunas recomendaciones para que el trabajo cotidiano del docente sea más eficaz y más digno. Cosas que, por cierto, no son poca cosa. O visto de otra manera, hacer más accesible el conocimiento requerido para el ejercicio profesional de la educación, aunque nos cueste perder un poco de esa admiración de que disfrutamos: *es fácil ser admirable cuando se permanece inaccesible* (Maurois, 1945)

Producir el DLAE es un trabajo de *mirada larga*. Para mucho tiempo, con muchas contribuciones. Es más que una obra, es un camino, una ruta. Una suerte de utopía concreta. Un hacer inconcluso, perpetuamente inconcluso. Una contribución más que un logro acabado. Es esta obra una suerte de **no importa** que acompaña el perpetuo renacer “*de las esperanzas humanas, de las promesas que fían eternamente al porvenir la realidad de lo mejor*” (RODO, 1986) como bien lo ilustra en su portentoso Ariel:

“La humanidad, renovando de generación en generación su activa esperanza y su ansiosa fe en un ideal, al través de la dura experiencia de los siglos, hacía pensar a Guyau en la obsesión de aquella pobre enajenada cuya extraña y conmovedora locura consistía en creer llegado, constantemente, el día de sus bodas. Juguete de su ensueño, ella ceñía cada mañana a su frente pálida la corona de desposada y suspendía de su cabeza el velo nupcial. Con una dulce sonrisa, disponíase luego a recibir al prometido ilusorio, hasta que las sombras de la tarde, tras el vano esperar, traían la decepción a su alma. Entonces tomaba un melancólico tinte su locura. Pero su ingenua confianza reaparecía con la aurora siguiente; y ya sin el recuerdo del desencanto pasado, murmurando: *Es hoy cuando vendrá*, volvía a ceñirse la corona y el velo y a sonreír en espera del prometido.

Es así como, no bien la eficacia de un ideal ha muerto, la humanidad viste de nuevo sus galas nupciales para esperar la realidad del ideal soñado con nueva fe, con tenaz y conmovedora locura. Provocar esa renovación, inalterable como un ritmo de la naturaleza, es en todos los tiempos la función y la obra de la juventud. De las almas de cada primavera humana está tejido aquel tocado de novia. Cuando se trata de sofocar esa sublime terquedad de la esperanza, que brota alada del seno de la decepción, todos los pesimismos son vanos. Lo mismo los que se fundan en la razón que los que parten de la experiencia, han de reconocerse inútiles para contrastar el altanero **no importa** que surge del fondo de la Vida” (RODO, 1986).

## El Proyecto DLAE tiene dos vertientes o dimensiones

Como proyecto editorial y como oportunidad para investigar, producir conocimientos útiles para comprender mejor la educación de la región. Se persigue con este proyecto estimular el interés de académicos e instituciones de Venezuela, América Latina y, eventualmente, de otras regiones, para la definición de un instrumento para la investigación, registro y divulgación del pensamiento y acción educativas, que sean útiles para la formación de los profesionales que se desempeñan en este sector clave para el desarrollo de la región. De igual forma, se trata de hacer una contribución efectiva a la integración cultural de una parte del planeta profundamente afectada por los efectos de la dispersión y la incomunicación que todavía se viven a pesar del enorme potencial que tienen las nuevas tecnologías comunicacionales hoy disponibles en el medio educativo de la región. Lo concebimos como un banco interactivo de datos, que pueda permanentemente ampliarse y mejorar, según los recursos vayan haciéndose accesibles y las competencias requeridas para este tipo de empresas continúen madurando.

El Proyecto DLAE tal cual se enuncia tiene dos vertientes de actividad. La primera, de carácter editorial, orientada a producir una opción de consulta para los estudiantes y profesionales de la educación y, la segunda, vinculada a una investigación que sustente el DLAE en términos tales que lo hagan accesible, actualizado y estimulador del proceso de integración latinoamericana en curso. La primera vertiente conduce a un texto de consulta editado por medios electrónicos y en papel y la segunda constituida por un estudio preliminar que se materializará en un libro tipo prospecto para la presentación del DLAE, que lo defina y que incorpore diversos índices temáticos que orienten su consulta a propósito de temas claves del desarrollo de la educación en el ámbito latinoamericano. Cada uno de esos índices estará precedido por un estudio preliminar que defina el espacio semántico de cada uno de los subtemas involucrados en los índices temáticos.

Ambas vertientes se emparentan con la pretensión de dar cuenta de los siguientes cometidos que se materializan en la obra que presentamos:

- 1- Registrar en una base de datos, según las normas mínimas establecidas para este tipo de medio de información, los términos y conceptos más representativos de la Educación Latinoamericana
- 2- Crear una base de información útil y económica para el apoyo de la formación y actualización de los educadores de la región.
- 3- Estimular la acción conjunta de académicos interesados en este tipo de trabajo, dentro de un clima respetuoso de los aportes que cada interesado pueda realizar.
- 4- Potenciar la difusión de los conocimientos que se producen en los centros de formación e investigación educativa de la región.
- 5- Crear una plataforma cierta para asociar a investigadores de la región y de más allá de ella en el estudio sistemático del proceso educativo concreto que se produce en Venezuela y América Latina, mediante la ejecución de subproyectos que den cuenta de problemas particulares de la educación latinoamericano, tales como, lo político del oficio docente, la ciencia y la educación, el tema de la mujer y la educación, la cultura y la educación, la didáctica y otros tantos más, que se irán definiendo a medida que el proyecto se desarrolle.

Que el lector tome la palabra y diga si esas pretensiones se reflejan aproximadamente en el texto que viene, si es así nuestro esfuerzo estará largamente recompensado. Y si es el

caso contrario, esperamos saberlo para que las próximas ediciones de este diccionario de referencias, nos aproximen más a los que es una necesidad central de la educación en nuestra región, como es contar con obras de referencia que hagan más viable la formación y crecimiento cultural de quienes se ocupan del oficio docente.

Carmen Elena Chacón hizo su trabajo de revisión, Luz Márquez y Nuncia Moccia hizo el suyo cuando levanto los textos y los colocó en un lenguaje apropiado para la edición electrónica, la Facultad de Humanidades hizo lo propio al promover y financiar esta edición, sea entonces el usuario quien decida si valió la pena el esfuerzo, es su privilegio. Nos resta sólo esperar que los estudiantes y los interesados lo lean y les aproveche, también que lo critiquen para cargar las energías cara a futuras ediciones. Qué bueno sería, ante nuestros múltiples *tropiezos en los matorrales del castellano* y las *estrecheces de la sabiduría desplegada*, que alguien tenga la paciencia de un Alfonso para escrutar los intersticios de esta obra de consulta, parecidamente a lo que cuenta García Márquez:

*El plazo debió ser también un alivio para Alfonso, porque en lugar de lamentarlo se quitó la chaqueta y se sentó al escritorio para seguir corrigiendo la edición reciente del diccionario de la Real Academia, que nos había llegado por esos días. Era su oficio favorito desde que encontró un error casual en un diccionario de inglés, y mando la corrección documentada a sus editores de Londres, tal vez sin más gratificación que hacerles un chiste de los nuestros en la carta de remisión: por fin Inglaterra nos debe un favor a los colombianos. Los editores le respondieron con una carta muy amable en la que reconocían su falta y le pedían que siguiera colaborando con ellos. Así fue, por varios años, y no sólo dio con otros tropiezos en el mismo diccionario, sino en otros de distintos idiomas. Cuando la relación envejeció, había contraído ya el vicio solitario de corregir diccionarios en español, inglés o francés, y si tenía que hacer antesalas o esperar en lo autobuses o en cualquiera de las tantas colas de la vida, se entretenía en la tarea milimétrica de cazar gazapos entre los matorrales de las lenguas. (Gabriel García Márquez en *Vivir para contarlo*)*

Bienvenidos los lectores sedientos de cultura pedagógica, bienvenidos los que tengan ganas de contribuir a futuras ediciones, bienvenidos los Alfonsos, todos caben, todos pueden decir algo. Esta es la idea: que nuestro esfuerzo los aburra lo menos posible y les sea de provecho...

## Bibliografía

- ALIZO, David (1996) *Saber de Grecia, diccionario de asuntos griegos*. Rayuela, Taller de Ediciones. Caracas.
- ANDRES LASHERAS, Jesús (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas
- BARNHART, Clarence L. (1971) *Problems in editing dictionaries*. En: W BRUCE FINNIE Y THOMAS L. ERSKINE. *Words on Words. A language Reader*. Random House. New York
- BRAVO JAUREGUI, Luis (1995) *Primeras ideas para la creación del Diccionario Latinoamericano de Educación (DLAE)*. *Revista de Pedagogía*, Abril- Junio, Vol. XVI, No. 42. Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- BUISSON, Ferdinand (1911) *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et de l'instruction primaire*. Librairie Hachete el c<sup>e</sup>. Paris.
- CALDERON, Miguel (1994) *Sobre la elaboración de diccionarios*. Ediciones de la Universidad de Granada. Granada. España.
- D'ALEMBERT, Jean le Rond y Denis Diderot (1984) *Discurso preliminar de la ENCICLOPEDIA*. ORVIS. Aguilar. Argentina.
- DESCARTES, René (1983) *Discurso del método. Reglas para la dirección de la mente*. Ediciones Orbis. Barcelona
- DURKHEIM, Emilio. (1974) *Educación y Sociedad*. Shapire Editorial Brives, Buenos Aires.
- ENCICLOPEDIA BRITÁNICA. Willian Benton Publisher. University of Chicago. Vol. 7. U.S.A. 1964.
- ESPASA/CALPE Enciclopedia Universal Ilustrada. Vol. 42. Madrid, 1966.
- FERNANDES HERES y Elvira FERNANDEZ V. (1989). *Diccionario Pedagógico*. BIOSFERA. Caracas
- FERRANDEZ, Adalberto y Jaime Sarramona. *La Educación Constantes y Problemática Actual*. Edic. CELAC. Barcelona 13 p. 1978.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel (2002) *Vivir para contarla*. NORMA. Bogotá.
- GARCÍA HOZ, Victor. *Diccionario de Pedagogía*. Editorial Labor. Barcelona, 1974.
- HIRSHBEIN, Cesia Z. (1993) *Identidad versus complejo de inferioridad*. *Extramuros*. Revista de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV. Caracas
- JAEGER, Werner (1987) *Paideia*. Fondo de Cultura Económica. México.
- LOZANO, Claudio. *La Escolarización: Historia de la Enseñanza*. Montesinos Edit. Barcelona, España 1980.
- MÁRQUEZ RODRIGUEZ, Alexis (1996) *Lexicología Venezolana*. Cuenta de Libros. *El Nacional*, C.11. 1/03/96
- MAUROIS, André (1945) *Un arte de vivir*. Libreria Hachette S.A. Buenos Aires
- MOUREAU, François (1990) *Le roman vrai de l'Encyclopédie*. GALLIMARD. París
- REY, Alain (1988) *Enciclopedias y Diccionarios*. FONDO DE CULTURA ECONOMICA. México
- RODO, José E. (1986) *Ariel*. Ediciones Universales. Bogotá.
- SAVATER, Fernando (1997) *El valor de educar*. Ariel . Barcelona.
- STRAUSS, Rafael (1993) *Los Cuatro tempos del tiempo prehispánico de Venezuela*. *Extramuros*. Revista de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV. Caracas

# A

## A POSTERIORI - AZAR

### A POSTERIORI

Mario Tamayo y Tamayo habla de esta expresión cuando es usada en el medio científico como: “Razonamiento mediante el cual se obtienen conclusiones a partir de juicios fundamentados en la experiencia.” (TAMAYO, 1994) Más generalmente, dice el Diccionario de la Lengua que “indica la demostración que consiste en ascender del efecto a la causa, o de las propiedades de una cosa a su esencia (...) Después de examinar un asunto de que se trata” (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1992).

**BIBLIOGRAFÍA: REAL ACADEMIA ESPAÑOLA.** (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Espasa. Madrid. / **TAMAYO y TAMAYO, Mario.** (1994). *Diccionario de la Investigación Científica*. Limusa. México.

**BRAVO JÁUREGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

### A PRIORI

Mario Tamayo y Tamayo habla de esta expresión cuando es usada en el medio científico como: “Razonamiento mediante el cual se obtienen conclusiones a partir de definiciones o premisas supuestas y previamente conocidas” (TAMAYO, 1994)

El Diccionario de la Lengua Española le da dos matices de significado: “1. Indica la demostración que consiste en descender de la causa al efecto o de la esencia de una cosa a sus propiedades. De esta especie son todas las demostraciones directas en las matemáticas. 2. Antes de examinar el asunto de que se trata” (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1992).

**BIBLIOGRAFÍA: REAL ACADEMIA ESPAÑOLA.** (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Espasa. Madrid. / **TAMAYO y TAMAYO, Mario.** (1994). *Diccionario de la Investigación Científica*. Limusa. México.

**BRAVO JÁUREGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

### ÁBACO

Es una máquina de calcular (BYNUM, 1996) que se propaga en occidente

desde la cultura China primitiva. Destacando su constitución y utilidad en el medio educativo, el Diccionario de la Lengua Española lo describe como un “Cuadro de madera con diez cuerdas o alambres paralelos y en cada uno de ellos otras tantas bolas móviles, usado en las escuelas para enseñar a los niños los rudimentos de la aritmética, y en algunos países para ciertas operaciones elementales en el comercio” (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1992).

**BIBLIOGRAFÍA:** BYNUM, W.F, E.J. BROWNE y Roy PORTER. (1996). *Mcmillan Dictionary of The History of Science*. Mcmillan. Inglaterra. / REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Espasa. Madrid.

**BRAVO JÁUREGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela

## ABDUCCIÓN

Habla el Diccionario de la Lengua Española de abducción como un tipo de “silogismo cuya premisa mayor es evidente y la menor menos evidente o sólo probable” (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1992).

También, a decir de BYNUM (1996), refiere, según traducción nuestra, a la “descripción del proceso de inventar una teoría para explicar hechos observados (...) es esencialmente un proceso de creación de teoría distinto a la simple inducción”.

**BIBLIOGRAFÍA:** BYNUM, W.F, E.J. BROWNE y Roy PORTER. (1996). *Mcmillan Dictionary of The History of Science*. Mcmillan. Inglaterra. / REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Espasa. Madrid.

**BRAVO JÁURGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela

## ABSOLUTO

Habla el Diccionario de la Lengua Española de la siguiente manera, entre otras acepciones: “1. Que excluye toda relación. 2. Independiente, ilimitado, sin restricción alguna. 3 hablando de juicios, opiniones, etc. y de voluntad y sus manifestaciones, terminante, decisivo, categórico...” (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1992).

En términos de tiempo y espacio, BYNUM (1996) señala según traducción nuestra: “La teoría según la cual la existencia y propiedades del espacio y tiempo son independientes de cualquier otra cosa, son intrínsecas...”.

**BIBLIOGRAFÍA:** BYNUM, W.F, E.J. BROWNE y Roy PORTER. (1996). *Mcmillan Dictionary of The History of Science*. Mcmillan. Inglaterra. / REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Espasa. Madrid.

**BRAVO JÁURGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela



## ABSTRACCIÓN

Este término tiene una connotación filosófica y psicológica, dentro de la enseñanza de las ciencias, tomaremos la acepción psicológica. Entonces la abstracción se puede considerar como un proceso mental que consta de dos fases simultáneas:

- a) La fase positiva que consiste en desatacar o separar específicas propiedades o características de un objeto (por ejemplo el color)
- b) La fase negativa en donde se pasa a un plano menos importante las demás cualidades (por ejemplo, el tamaño, la forma).

A la abstracción se llega a través de mecanismos psicológicos que parten de la percepción y que conducen a la construcción de conceptos y el planteamiento de normas y leyes. Es junto a la generalización, el análisis y la síntesis, uno de los elementos fundamentales en el proceso del pensamiento humano.

**BIBLIOGRAFÍA: SANTILLANA.** (1987). *Diccionario de las Ciencias de la Educación.* (Vol. I). Editorial Santillana. Madrid.

**LEONARD, Franklin.** (1999). *EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION.* Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

## ABSTRACCIÓN

La experiencia sobre los objetos da lugar a la abstracción, es decir, al reconocimiento de cualidades comunes a esos objetos. Pero hay distintos tipos de experiencias y, en consecuencia, distintos tipos de abstracción. Así la experiencia física que se hace sobre los objetos mismos, da lugar a una abstracción empírica; por su parte, la experiencia de las acciones que hacemos sobre los objetos, dando lugar a la abstracción reflexiva. Mientras que el primer tipo de abstracción (llamada también simple) procede de la experiencia empírica, el segundo lo hace de la experiencia lógico-matemática.

**BIBLIOGRAFÍA: ANDERSON, Leonor y Colaboradores.** (1989). " *Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares*". Dirección de Educación Preescolar Tercera Edición. Caracas.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZALEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela En: *El Tema del Preescolar en el DLAE.* Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## ABSTRACCIÓN, ABSTRACTO

Coloquialmente en el medio escolar que conocemos se suele referir con abstracto a lo que es difícil de comprender por carecer de antecedentes que lo



concreten y lo hagan manejable. Se quejan los alumnos de que un conocimiento es abstracto cuando es muy elevado, complejo y alejado de su experiencia, eso dicen mis alumnos cuando trabajo con conceptos no articulados a sus conocimientos previos, cuando piden que los acerque mediante ejemplos a la comprensión del significado de lo expuesto.

Sin embargo, en el plano de la alta cultura pedagógica abstracción tiene que ver con: “Operación mental, la acción que considera separadamente lo que en realidad no está separado ni es separable. Esta operación mental, que permite el conocimiento acabado de algo, debe ser desarrollada en los educandos de manera incesante y continuada al iniciarse la tercera infancia.” (MERANI, 1985).

De modo muy parecido a lo afirmado por Alberto Merani, en la jerga científica, tal cual lo sostiene Tamayo, abstracción remite a un “Proceso mental por el cual se atiende a algún atributo o característica independiente de otras características o de una experiencia en conjunto.” (TAMAYO, 1994)

En el Diccionario de la Lengua Española se registra abstracción como acción y efecto de abstraer o abstraerse y abstraer como “...Separar por medio de una operación intelectual las cualidades de un objeto para considerarla aisladamente o para considerar el mismo objeto en su pura esencia o noción...” (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1992).

**BIBLIOGRAFÍA:** BYNUM, W.F, E.J. BROWNE y Roy PORTER. (1996). *Mcmillan Dictionary of The History of Science*. Mcmillan. Inglaterra. / MERANI, Alberto. (1985). *Diccionario de Pedagogía*. Grijalbo. Barcelona / REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (1992), *Diccionario de la Lengua Española*. Espasa. Madrid. / TAMAYO y TAMAYO, Mario. (1994). *Diccionario de la Investigación Científica*. Limusa. México.

**BRAVO JÁURGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## ABSTRACTO, RESUMEN (ABSTRACT)

Suele referir en el medio académico a los resúmenes de investigaciones, utilizados para acompañar al título y dar una idea precisa del contenido general de la investigación. Tiende a reunir los objetivos de la investigación, la síntesis metodológico-procedimental y una breve semblanza de los resultados obtenidos o por obtener en el proceso.

Su utilidad principal reside en la posibilidad de ser utilizado para construir índices de investigaciones y para editar los resultados de eventos científicos a manera de testimonio de los resultados de un congreso, seminario, etc.

Alberto Merani hace un precisión importante respecto al uso del termino abstracto en el medio Latinoamericano, que bien vale la pena considerar: “...Término forjado y utilizado a partir del ingles abstract, que significa sintetizar de modo sumario. Su empleo es incorrecto en castellano para designar, como es corriente, resúmenes de libros o de artículos. La palabra ajustada es sumario.” (MERANI, 1985).

**BIBLIOGRAFÍA: MERANI, Alberto.** (1985). *Diccionario de Pedagogía*. Grijalbo. Barcelona.

**BRAVO JÁURGUI, Luis.** *Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela*.

## ABULIA

Debilidad o incapacidad de la voluntad para tomar resoluciones. La abulia coloca al individuo en estado de inactividad e indecisión.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## ABUSO SEXUAL INFANTIL

Es la utilización de un niño sin importar la edad, sexo, mediante la seducción o la fuerza para estimular sexualmente a un adulto o cualquier persona mayor que éste. El Abuso Sexual Infantil es mucho más común de lo que la mayoría de las personas sospechan, en general las personas tienen la creencia de que la inocencia e inmadurez de los niños los salvan de ser abusados con fines sexuales, y que este tipo de agresión va dirigida sólo a las mujeres. El Abuso Sexual deja graves secuelas a nivel físico y psicológico. Su impacto es una experiencia disruptiva desorientadora para el niño que no tiene capacidad de asimilarla y sus efectos inmediatos o a largo plazo bloquean el desarrollo del menor. Estos niños necesitan asistencia médica y psicológica especializada para superar los efectos de los eventos agresivos o desagradables que surgen como resultado de la agresión sexual. Estas alteraciones de las contingencias ambientales, han contribuido a la percepción inadecuada del menor abusado como “dañado” o “alterado” para toda la vida por la experiencia sexual prematura siendo probable entonces que el niño se forme una concepción negativa de sí mismo, haciendo esto que él evite situaciones de interacción social y emerjan comportamientos desadaptativos o disfuncionales.

**BIBLIOGRAFÍA: MARÍN, Grecia.** (1994). *“Abuso Sexual Infantil”*. CECODAP. Editorial. Papagayo. Caracas.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## ACADEMIA

Originariamente es la institución fundada por Platón en el siglo IV a. C. en un jardín cerca de Atenas, dedicado al héroe *Academos* y organizada en forma

de corporación o comunidad filosófico-religiosa, para el estudio y la enseñanza. En la actualidad se usa como reunión de profesionales de las letras, las ciencias o las artes.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## ACADÉMICO

Miembro de una academia. Estilo que respeta las normas de la academia.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## ACCESO A DISTANCIA

Acceso a un sistema de información desde lejos.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa*. París.

## ACCESO AUTOMATIZADO A LA INFORMACIÓN

Acceso a un banco de datos mediante la composición de un código en un teclado o en un disco selector.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa*. París.

## ACCESO DIRECTO

Localización y acceso a una posición por su propia dirección, independientemente de su situación respecto a otras informaciones.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa*. París.

## ACCESO A LA EDUCACIÓN

Implica que las aptitudes y la escogencia vocacional del aspirante deben estar, no solo en concordancia con la carrera y el nivel profesional seleccionado, sino también con la demanda del Recurso Humano que el país requiere para su desarrollo y progreso.

La oferta de oportunidades de ingreso a una variedad de carreras con diferentes niveles de profesionalización, integradas en un sistema de Educación Superior, donde las opciones ofrecidas deben satisfacer las expectativas de quien las demanda y el desarrollo económico social del país determine las opciones”

**BIBLIOGRAFÍA: SILVA, Moravia y otros.** (1982). *Reporte Técnico*. PAA. CNU-OPSU. Caracas.

**MATA, Carmen.** Maestría en Diseño de Políticas Educativas de la Facultad de Humanidades y Educaciónn/UCV,

## ACCIÓN

Es la unidad inmediata de desagregación de las operaciones en la estructura modular del plan.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BASICOS DE EDUCACION.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## ACCIÓN DE COMPORTAMIENTO

Es una acción predecible con certeza o sólo probabilística porque responde a una función de comportamiento de un individuo, un agregado social o una institución.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BASICOS DE EDUCACION.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## ACCIÓN EDUCATIVA

“Es primordialmente una ayuda al desarrollo del educando y a su integración social; es plena formación humana, no mero acopio de conocimientos”. (OEA-UNESCO. Declaraciones y conclusiones del seminario Interamericano del Magisterio en Servicio, Montevideo, octubre de 1958. Véase Revista “Educación” N° 88 (Caracas), 1959.

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *Diccionario Pedagógico*. BIOSFERA. Caracas.

## ACCIÓN PEDAGÓGICA PROACTIVA

Conjunto de actividades que cada alumno planifica y realiza, para satisfacer sus necesidades futuras e intereses intelectuales de aprendizaje, creación, comunicación y extensión. Estas actividades forman una tétrada pedagógica a saber:

- Docencia en cualquier especialidad o nivel educativo.
- Estudio formal o informal, individual o colectivo.
- Actividad creativa científico-técnica, artística, etc.

- Trabajo socialmente útil en la producción, los servicios, o tareas de la comunidad.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

## ACELERACIÓN

Es entendida como cambio de la velocidad. En los deportes, la velocidad raramente es constante y debemos siempre pensar en términos de ganar o perder velocidad. Un aumento en la velocidad es llamado aceleración positiva y su disminución es llamada aceleración negativa (desaceleración). De acuerdo con la física, aceleración es la variación de velocidad en la unidad de tiempo.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Ciencia y Tecnología- Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## ACEPCIÓN

Significado en el que se toma una palabra cuando tiene varios significados.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## ACLIMATACIÓN

Ajustes fisiológicas producidos por una exposición continua a un clima o a una altura diferentes.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Ciencia y Tecnología- Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## ACOMODACIÓN

Desde un punto de vista psicológico según J. Piaget, la acomodación junto a la asimilación son tipos de intercambios de relación entre la persona y el medio. En el caso de la acomodación el sujeto es influido por el objeto (o ambiente). Pero esta influencia no produce una respuesta mecánica pasiva en el individuo, sino que éste modifica su comportamiento según las exigencias del objeto (o ambiente) al mismo tiempo que intenta influir en el desarrollo de esas exigencias. La acomodación se da a la par de la asimilación y el equilibrio entre ambas constituye la inteligencia.

Palabra Clave: Asimilación.

**BIBLIOGRAFÍA: SANTILLANA.** (1987). *Diccionario de las Ciencias de la Educación.* (Vol. I). Editorial Santillana. Madrid.

**LEONARD, Franklin.** (1999). *EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION.* Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

## ACOMODACIÓN

Proceso de una acción operativa orientada hacia un estado particular de la realidad. La acomodación aplica una estructura general a una situación particular. Como tal, contiene siempre algún elemento novedoso. En un sentido estricto, la acomodación a una situación nueva conduce a la diferenciación de una estructura previa y a la emergencia de estructuras nuevas.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). *GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA.* Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## ACREDITACIÓN

Sistema de evaluación mediante el cual se reconoce públicamente que un determinado programa satisface los requisitos mínimos de calidad. Tiene un marcado carácter pedagógico y de orientación. Se utiliza como procedimiento para registrar y controlar las matrículas o participación en cursos, eventos, congresos, forum, etc.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA,* CENESEDA/República de Cuba.

## ACREDITACION UNIVERSITARIA (Calidad y excelencia como naturaleza de la)

Hablar de calidad y excelencia ha sido siempre constantes en cualquier actividad del hombre; puesto que estas dos condiciones mas que adjetivos calificativos se constituyen en finalidades que pretende lograr el ser en sus obras con un sentido idealista que privilegia a la razón sobre la experiencia. Cada vez resulta mas cotidiano en diversos ámbitos (sectores económicos, productivos, sociales) invocar la discusión reflexiva y critica sobre estos dos puntos esenciales del éxito, y tal vez ello se deba a que dentro del proceso histórico de la humanidad en su evolución hemos progresado a un nivel científico y tecnológico de manera importante y acelerada contando cada vez con mas recursos que potencian estar cerca de la excelencia y la calidad,

pero también porque conceptualizamos al hombre con más humanismo y nos damos cuenta que en su curso vital debe estar la satisfacción y bienestar acorde a sus expectativas y realidades, ligando ello a la calidad y excelencia. Ciertamente es que vivimos una época marcada por la globalización mundial, a partir de un modelo económico y político que privilegia la competitividad en la libertad de una oferta y una demanda que se dan en un marco geográfico de tiempo y espacio llamado escenario de mercado en el que confluyen diversos actores y procesos, demandando este contexto calidad y excelencia en la producción de bienes y servicios para ganar posicionamiento dentro del mercado. La calidad ya decíamos no es algo nuevo, siempre de una u otra forma se ha buscado, al punto que en el campo administrativo hablamos de la estrategia de la calidad total, donde no solo es cumplir con los parámetros que requiere un bien o un servicio, sino que el productor y el usuario se sientan al unísono satisfechos con el bien generado y su aplicación para su bienestar y satisfacción, hoy nos damos cuenta que esto es una necesidad preponderante y que con celeridad debe obtenerse en nuestra realidad reconociéndola y mejorando sus aspectos positivos en lo que conocemos como reingeniería.

Siempre nuestro intelecto tiende a hacer asociaciones entre conceptos por hechos que se dan en la realidad creando esquemas donde se establece toda una abstracción, y es así que cuando pensamos en calidad y excelencia lo asociamos más con algo que tiene que ver con la producción, y nos parece raro hablar de ellos en un ambiente altruista, espiritual, como la academia, lejano hasta ahora a la idea de la producción en un contexto de mercado, pero la educación y la formación universitaria no pueden aislarse de las tendencias mutantes que dominan la sociedad y debe involucrarse en ellas para ser la conciencia crítica y reflexiva en favor del hombre, y por ello involucrados a un mercado y una competitividad busca para la finalidad de su naturaleza la calidad y la excelencia apareciendo ellas como base de la acreditación.

Antes del momento actual acreditación era sinónimo de reconocimiento a la tradición de una universidad con un sentido estático dentro de la dinámica de su existencia y se tomaban como parámetros referentes la posición que los egresados tenían en la sociedad dentro de sectores científicos o productivos, hoy no basta con la tradición sino que tiene que ir más allá y del posicionamiento de los egresados, tiene que tener conciencia de su historia, su dinámica, y proyección con la identificación de una misión para la que buscare calidad y excelencia siendo su sello social que la presentara ante sus pares y ante el conjunto de la sociedad.

### **La Excelencia y la Calidad**

Iniciemos por la calidad, que nos refiere al grado de cumplimiento de propiedades en un proceso o una acción para su éxito, y de la excelencia podemos decir que es el máximo grado o ideal de resultados logrados en un proceso, que superan en consideración las normas establecidas para el proceso. Con lo anterior entonces entendemos que en un momento ante un determinado proceso podemos tener calidad porque cumplimos con las propiedades que lo determinan logrando un éxito, pero aun podrían ser superadas en un grado mayor, por lo cual nos faltara la excelencia, pero cuando concretamos la

calidad y la excelencia a la universidad tenemos que pensar y lograr las dos en la educación y la formación de hombres que van a servir a hombres.

### **La Excelencia y la calidad en la universidad**

Este es un tema extenso y propicio para amplias discusiones filosóficas, como que es la calidad en la universidad?; como se mide la calidad universitaria?. Cuando se cita a sectores productivos de la sociedad para hablar de la calidad universitaria, juzgan que ella no es adecuada, porque los egresados no cumplen con los requerimientos que ellos esperan para su labor, y que deben entrenarlos antes que ingresen formalmente a sus sectores.

Lo cierto es que para mirar la calidad en la universidad, debemos partir de mirar la naturaleza institucional de la universidad, que no se desvirtúa porque ella este inmersa en un mercado competitivo, pues seria perder su esencia y transformarse en una fábrica más que de profesionales, de personas que manejan un conocimiento y una actividad.

La universidad es una agremiación o reunión de hombres mayores de edad, porque para su pensamiento y acción no son mandados impositivamente por ordenamientos externos, sino que reconociendo un marco conceptual obran en la realidad por su razón, constituida democráticamente, es decir en su interior están representadas todas las corrientes de nivel social o pensamiento para practicar la dialéctica que piensa desde la ciencia y el humanismo en el hombre, adquiriendo una voz crítica que propugna por el. La calidad y la excelencia universitaria entonces no se miden por el solo dominio de la ciencia, o por su respuesta a sectores de la sociedad, y menos por su tradición educativa se liga con la capacidad de comprender la realidad del hombre con ciencia y humanismo, señalando sus problemas para procurar resolverlos como su impacto, con pertenencia a un medio sin olvidar el universo, y pertinente en el momento que se requiere saber de su posición. Muchas veces nos olvidamos del hombre y la sociedad, y la universidad se vuelve una fría mole de salones y laboratorios para la ciencia y cuando habla de ir a la sociedad, habla de trabajos extramurales, cuando sociedad y ciencia son un binomio interdependiente para propugnar de manera integra e integral por el hombre. No podemos aceptar el extremo que la universidad es social si cada vez que hay una injusticia, o una medida antidemocrática de sectores de poder, se organizan protestas que alteran el orden publico, ello desdice que entendemos a la universidad como un foro dialéctico de la razón que para su acción recorre senderos de derecho, y no los de hecho donde la razón queda relegada a la violencia de la fuerza, si la universidad quiere ser social puede convocar a la sociedad a pensar en sus problemas planteando un conjunto de posibles soluciones.

### **La excelencia y la calidad como naturaleza de la Acreditación Universitaria**

Cada universidad es única y singular por su filosofía y su postura ante el hombre y sus realidades a pesar de compartir las notas fundamentales de pensar en el ser, la sociedad, y la ciencia, y esa individualidad dentro de la naturaleza común la presenta ante el mundo por una construcción intelectual que es su misión o razón de ser, y por la cual pretende favorecer la satisfacción y el bienestar del hombre desde la unión indivisible de ciencia y



humanismo, por lo que investiga con permanencia y renueva su discurso en la dinámica del hombre al que orienta en su destino; por lo cual tendrá calidad la universidad si cumple su misión con los parámetros e impactos que ella pretende consolidar, y será excelente si la lleva a niveles ideales superando los lineamientos que enuncia por los impactos de resolución o mejoramiento que da en la realidad del hombre.

La acreditación es un proceso continuo, no de un momento, que reconoce la excelencia y la calidad de la universidad desde su autonomía presentándola a la sociedad partiendo de una conciencia propia de su realidad que pretende mejorar por lo cual la acreditación no es un momento sino un proceso, donde ayudan pares que valoran esa realidad para tener un reconocimiento de su calidad y excelencia por organismos sociales, siendo un proceso que involucra todas las partes y agentes formantes de la universidad, no para cumplir una tarea, sino para involucrarlos en lo que pretenden sea su formación y comprometerlos con ella y el hombre con calidad y excelencia.

**BAQUERO Sastre, German AUGUSTO.** *Fisioterapeuta. Escuela Colombiana De Rehabilitación.*

## ACTITUD

El concepto de actitud se relaciona con los campos de la psicología social y de la psicología de la personalidad y puede entenderse como un conjunto de creencias, conocimientos, expectativas e hipótesis que se relacionan entre sí.

El comportamiento de un sujeto es el resultado de la integración de actitudes activadas por un objeto en sí y por la situación en que se desarrolla el encuentro sujeto-objeto.

Las actitudes procuran un marco referencial para la organización del conocimiento y por su característica dinámica, está sujeta a cambios.

Los documentos internacionales que describen las diferentes áreas de la Educación para la Paz, también describen las actitudes y los conocimientos necesarios para el aprendizaje y la enseñanza del área que se pretende desarrollar. El desarrollo de ciertas actitudes como la tolerancia, el respeto, la cooperación, la aserción, la reciprocidad, la comprensión y la solidaridad, son comunes al curriculum de la escuela e indispensables de lograr para poder hablar de una Educación para la Paz.

**BIBLIOGRAFÍA: INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS.**(1988). *"Educación y Derechos Humanos. Temas Introductorios Y"*. Fundación F. Naumann. Costa Rica.

**HERRERA, María Antonieta y Marbella PINEDA.** *Escuela de Educación UCV. Apuntes para un Diccionario de Educación para la Paz.*

## ACTITUD

El término actitud hace referencia a una construcción hipotética que alude a una tendencia individual predominante a responder favorable o desfavorablemente ante un objeto, cosa, persona, o grupo.

Más específicamente, la actitud la podemos definir como un conjunto organizado de creencias que predisponen, favorable o desfavorablemente, a actuar respecto a un objeto social específico.

Tradicionalmente, se hace mención a tres componentes, que interrelacionados forman la actitud. Ellos son el componente cognitivo, el afectivo y el conductual.

El componente cognitivo se refiere a la asociación entre determinadas creencias relacionadas con el objeto actitudinal y ciertos atributos que se le asignan a cada una de las creencias que conforman la actitud. Por ejemplo, a la creencia: “Estudiar permite ampliar mis conocimientos” la persona le puede asociar el atributo: “ampliar mis conocimientos es bueno”.

El componente afectivo está asociado a los sentimientos que, a favor o en contra, generan un determinado objeto social. El objeto me gusta o no me gusta.

El componente conductual se refiere a la acción o conducta que manifiesta el individuo ante la presencia del objeto social. En teoría, se trata de la consecuencia que se deriva de los dos componentes antes mencionados. Ante situaciones que a la persona le resultan agradables y cree que son beneficiosas, se observarán conductas de aceptación y/o acercamiento; y por el contrario, ante situaciones que se creen dañinas y resultan desagradables, se observarán conductas de alejamiento y/o rechazo.

Cook y Selltiz (1964) hacen referencia a cinco formas diferentes que se usan para medir las actitudes, ellas son: el autoinforme, mediante el uso de escalas de rating, acerca de las creencias y conductas; la observación directa de la conducta en situaciones naturales; la evaluación de la reacción del individuo o la interpretación de estímulos parcialmente estructurados a través del uso de técnicas proyectivas; el rendimiento del individuo en tareas “objetivas”; la medición de reacciones fisiológicas ante el objeto actitudinal o su representación.

En la actualidad, el método más utilizado es el autoinforme a través del uso de índices aditivos compuestos por escalas de rating en las cuales la persona manifiesta su grado de acuerdo o desacuerdo. Los resultados obtenidos son sometidos a procedimientos estadísticos específicos que dan como resultado la ubicación de la persona en un continuum de aceptación-rechazo, que sería el reflejo de su actitud respecto al objeto evaluado.

**BIBLIOGRAFÍA:** COOK, S y SELLTIZ, C. (1976). Enfoque de indicadores múltiples en la medición de actitudes. En: Summers, G. *Medición de actitudes*. México: Trillas / Rodrigues, Aroldo (1977). *Psicología Social*. México: Trillas. / RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, Angel. (1989). Interpretación de las actitudes. En: Rodríguez, Angel y Seoane, Luis (Coordinadores). *Creencias, actitudes y valores*. Madrid: Ahambra. / SALAZAR, J.M. y otros. (1978). *Psicología Social*. México: Trillas. / RODRÍGUEZ C., Pedro R. Instituto de Psicología de la UCV.

## ACTITUD

Es un estado interno adquirido que influye en la selección de acciones personales hacia alguna clase de cosas, personas o sucesos.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## ACTITUD

Disposición habitual, generalmente adquirida, a reaccionar de una determinada manera frente a un objeto o frente a una clase específica de objetos, como personas, acontecimientos, opiniones o teorías. Las actitudes son tendencias a obrar relativamente duradera y varían según los individuos y las culturas. Dependen de factores constitucionales, socioculturales, educativos y personales. Las actitudes tienen forzosamente carácter selectivo o afectivo. Generalmente las actitudes se miden en test subjetivos.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## ACTITUD NO DIRECTIVA

Expresión que designa una actitud del educador caracterizada por dejar una gran iniciativa a los alumnos y por ausencia de una influencia deliberada de parte del docente. No está centrada en el contenido de lo que se transmite, ni en la transformación que se puede producir, sino sobre la persona como tal. Se basa en el respeto a la libertad del otro, en la escucha y la aceptación del otro tal cual es. No debe confundirse con el «laissez-faire» que es sólo una de las modalidades alternativas de ejercer la autoridad (G. Rogers).

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París

## ACTITUDES POSITIVAS HACIA LA CIENCIA, PROMOCIÓN

Como quiera que un valor esencia que el docente debe desplegar en la oportunidad de trabajar con las ciencias se asocia a la necesidad de no sólo informar sino formar al alumno, mucho de su trabajo se debería orientar al estímulo de actitudes favorables al quehacer científico en la escuela y la vida misma. Valga el texto que sigue para demostrarlo:

“ORMEROD y DRUCKWORTH (1975) mostraron cómo el interés de los niños por las ciencias aparece a muy corta edad. Ya en 1959, la investigación de los factores que afectaban a la elección de ciencias por los alumnos de segunda enseñanza a los 13 años, puso de manifiesto que “los científicos tenían desde tiempo atrás actitudes favorables hacia las ciencias, mientras los no científicos no se plantearon el asunto hasta poco antes del momento de la elección” (KELLY, 1959). DUCKWORTH (1972), confirmando los hallazgos anteriores, descubrió además que los atributos que favorecen la elección de ciencias en la enseñanza secundaria se ponen de manifiesto antes en las niñas que en los niños.

Aunque la opción por las ciencias en el nivel secundario, que, por regla general, significaba “abandonarlas”, no es en la actualidad un problema, desde el punto de vista oficial, ya que, de alguna manera, las ciencias forman parte

del *curriculum* de la enseñanza obligatoria, esto no elimina la falta de interés o el “abandono mental” de las mismas. Si, en el primer encuentro de los niños con la asignatura denominada “ciencias”, las ideas que se presentan son diferentes de las suyas propias y parece que carecen de sentido en relación con la experiencia cotidiana, no es extraño que con carácter bastante general, se cree una actitud negativa hacia ellas. Es evidente que una iniciativa para impedir esta situación consiste en asegurar que el primer encuentro de los niños con las actividades científicas no sea de ese tipo (que tiene consecuencias tanto para las ciencias de la escuela secundaria como para las de la primaria), sino de otro que, desde una edad temprana, garantice que las ciencias tengan algún significado real directo para ellos, como algo divertido y útil.

Quizá convenga insistir en que nuestra preocupación no se dirige aquí hacia la minoría que va a estudiar ciencias, sino a la educación de la mayoría. El nivel de técnicas generales de pensamiento analítico y crítico (al que contribuyen las ciencias de modo importante aunque no exclusivo), que la era de la tecnología de la información requiere de cada uno es muy superior al necesario en otras épocas. Es más, corremos el riesgo de que se abra una auténtica sima entre quienes entienden y manejan la compleja tecnología científica y aquellos cuyas vidas son gobernadas por ella, a menos que se extienda por la sociedad un alto grado de comprensión científica. Las ciencias ocupan un lugar decisivo en la prevención de esa temible disociación. De este modo, asegurar que todo el mundo desarrolle tanto las técnicas generales de procedimiento, como las específicamente científicas, constituye una importante necesidad social. Y esa necesidad no puede ser cubierta si la formación científica comienza solamente en la enseñanza secundaria” (HARLEN, 1998)

**BIBLIOGRAFÍA:** DUCKWORTH, D. (1972). *The choice of science subjects by grammar school pupils*. Tesis doctoral inédita, University of Lancaster. / HARLEN, W. (1998). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Morata. Madrid. / KELLY, P. J. (1959). *An investigation of the factors which influence grammar school pupils to prefer science subjects*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Londres. / ORMEROD, M. B. y DUCKWORTH, D. (1975). *Pupils' Attitudes to Science*, NFER, Windsor. OSBORNE, R. J. (1985). Children's own concepts. En: W. HARLEN (ed.), *Primary Science: Taking the Plunge*, Heinemann, Londres.

**BRAVO JÁURGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## ACTIVA, ESCUELA

Movimiento pedagógico originado en Europa y Estados Unidos a finales del siglo XIX que supone principalmente el reconocimiento de la actividad del alumno y el respeto a sus características como base de la educación. La escuela activa se fundamenta en razones psicológicas, sociales y pedagógicas. El sentido de la escuela activa es de desarrollar con un mínimo de materia instructiva un máximo de destrezas, capacidades y satisfacción por el trabajo puesto al servicio de un carácter cívico. Aunque tuvo diversas tendencias notables una de las más importantes es la fundada en el pensamiento del filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey para quien la escuela debe ser una comunidad embrionaria llena de actividades de diversos tipos y ocu-

paciones que reflejen la vida de la sociedad más amplia que la envuelve, y penetrada del espíritu del arte, de la historia y de la ciencia.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## ACTIVIDAD

Se refiere a ese conjunto de acciones o tareas que se realizan en el desarrollo del proyecto, sin las cuales se haría muy difícil cumplir con los objetivos que se plantea.

**CERDA G., H.** (1994). *Cómo elaborar proyectos*. (Colección Mesa Redonda). Santa Fe de Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio. p. 12. / **MUÑOZ, LUIS.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## ACTIVIDAD

Facultad de obrar. La actividad es una de las bases de toda educación ya que el hombre, y más el niño, es ante todo un ser activo. La actividad educativa no es una actividad arbitraria y caprichosa, nacida de la improvisación, sino regulada, aunque esta regulación debe ser interna más que impuesta, es decir, debe ser autoactividad.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## ACTIVIDAD (ESCUELA NUEVA)

Sobre el trasfondo de las leyes del progreso y la biogenética, emerge el principio de la **actividad** que primariamente se liga a la **espontaneidad** e inteligencia, cuya auténtica significación cobra sentido como **acción de lo interior hacia afuera** e implica la totalidad del ser humano: lo sensible, lo estético, lo corporal, lo racional. A decir de Ferriere:

“El que desde su más tierna infancia haya aprendido a trabajar (subrayado personal), en el sentido restringido, pero superior, que propongo para esta palabra; aquel -dicho de otro modo, cuyo aprendizaje de la vida haya sido plenamente activo, ése sabrá llegar lejos... Habrá aprendido a protegerse contra el verbalismo vacío, hijo de un intelectualismo exagerado que es la desgracia del escolar de ayer y de hoy.” (FERRIERE:1982:9-10).

La actividad en cuanto tal, involucra la plenitud de la espontaneidad, los potenciales afectivos, despliega la noción de finalidad se conjuga la imagen, la prefiguración de lo que se va a realizar, mediante la articulación en ideas. Eso permite que se produzca una reorientación de los elementos internos, tanto los antiguos, los adquiridos o imitados

La crítica al intelectualismo, a una escuela que oprime las expresiones espontáneas de los niños, la cual se concreta en la separación del mundo intelectual y manual, plantea una alternativa que va a tomar como eje base de la

acción escolar cotidiana, **la actividad manual**. Esta, va a ser concebida de una manera realmente innovadora, máxime cuando parte del principio de vitalidad (ver: Principio de Vitalidad), que entiende al niño como un haz de fuerzas y energías en búsqueda de integración y equilibrio en la dinámica educacional. Se sostiene que la actividad manual desarrolla procesos mentales complejos, permite que afloren afectos, inclinaciones y gustos, aporta condiciones que cotidianamente revelan las manifestaciones sociales y morales

Permite la confluencia de relaciones entre lo muscular y cerebral, propicia ambientes para comparar y relacionar las fuerzas físicas y las ideas abstractas, mediante acciones concretas. Ello, contribuye a la construcción de un estilo de pensar que articula la precisión, la capacidad para diseñar anticipadamente. Permite un encuentro entre la vida, la escuela y la ciencia, el trabajo y la experiencia, siendo el método científico un gran puente unificador.

Como progreso psicológico, posibilita la integración de las facultades, el plan permite que sentidos, órganos y funciones del cuerpo/espíritu, se armonicen con la espontaneidad sistemática y reglamentada. Lo mismo ocurre con el **sentido de lo estético**, el gusto por lo bello en la aprehensión, descubrimiento del orden, cuando se descubren las relaciones, objetos y fines. Lo moral y social se unifican, la emulación, la seguridad, el compañerismo y la cooperación

Desde el principio de la actividad surge la idea, la concepción del aprendizaje en Ferriere:

“Mientras el alumno no haya comprendido la relación efecto y causa que hay entre la excelencia del propósito y la excelencia de medios adecuados para alcanzarlo, no estará capacitado para captar la intención del aprendizaje. La misma técnica que impuesta antes de tiempo produce fastidio y causa desagrado, inculcada cuando el escolar conoce su valor y la desea, constituye una fuente de placer”. (FERRIERE:1982:68).

El móvil de la **actividad** se encuentra en la **vitalidad** (ver: Principio de Vitalidad), ese torrente, esa cascada por donde se desborda la vida, conquistando y creando cauces.

**BIBLIOGRAFÍA:** DEWEY, John. (1967). *Democracia y Educación*. Losada. Buenos Aires. / FERRIERE, A. (1959). *EL abc de la Educación*. Kapeluz. Buenos Aires. / FERRIERE, A. (1975). *La escuela activa experimental*. F. Beltran Madrid. / FERRIERE, A. (1982). *La escuela activa*. Herder. Barcelona. / KILPATRICK, W. (1968). *Teoría pedagógica en que se basa el programa escolar*. En: *Nuevo programa escolar*. Losada. Buenos Aires.

**ARELLANO D., Antonio y María Eugenia BELLO.** (1993). Universidad de los Andes. Núcleo Táchira/Venezuela. *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Conjunto programado de acciones seleccionadas, organizadas y dirigida a promover cambios de conductas previstos.(Departamento Nacional de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Bolivia.)

Es una forma de organización (como categoría curricular) que utiliza las necesidades, los problemas e intereses de los alumnos como base para selección, orientación y evaluación de experiencias de aprendizaje. Esa necesida-

des, intereses y problemas deberán tener origen en las áreas de la vida personal, en las relaciones interpersonales, sociales cívico-sociales y económicas, que son las fuentes para aquella selección. Es importante que las actividades seleccionadas propicien situaciones de experiencias de las cuales puedan derivar los “contenidos” que proporcionen bases para la ampliación de los mismos en extensión y profundidad en etapas posteriores. (Dpto. de Enseñanza Fundamental; Comisión Central de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Brasil).

Es el acto de incorporar al comportamiento del aprendiz nuevas formas de pensar, actuar y/o sentir, como respuesta a estímulos organizados sistemáticamente. (Centro de Operación del Curso de Post Grado de Educación; Convenio MEC-OEA-UFSM: Brasil).

Son estrategias didácticas para lograr los objetivos específicos propuestos. Las actividades iniciales son acciones que proporcionan el proceso didáctico; las actividades de realización son acciones intermedias que desarrollan normalmente el proceso y las finales son las que generalmente están orientadas a comprobar o a verificar la existencia del aprendizaje. Las actividades complementarias son las que se realizan en el tiempo extra clase a fin de reforzar el aprendizaje. Las actividades de recuperación son aquellas que realiza el alumno a fin de lograr los objetivos que no ha alcanzado en el tiempo previsto inicialmente; tienen una función retroalimentadora. Los programas de aprendizaje de cada área, para cualquier nivel y tipo de educación, presentan un número suficiente de actividades que se ofrecen como sugerencias a los maestros, en forma flexible, ya que si por algún motivo dichas actividades no pueden realizarse, el maestro puede cambiarlas por otras equivalentes que logren el objetivo específico. (Consejo Nacional Técnico de la Educación. México).

Una situación organizada con el propósito expreso de facilitar la demostración a posteriori del logro de un objetivo de conducta. (Dpto. de Curriculum y Administración Educativa; Universidad de Oriente. Venezuela.)

Conjunto de operaciones o tareas apropiadas (diseñadas y/o utilizadas) para inducir aprendizaje. El diseño y/o planificación de actividades de aprendizaje se apoya fundamentalmente en las teorías y principios del aprendizaje y quedan delimitados por el contexto del cual va a enmarcarse dicho aprendizaje (curriculum en general, programa o tema en particular). (Instituto de Investigaciones Educativas; Universidad Simón Bolívar. Venezuela.)

Situaciones reales o simuladas que se seleccionan, organizan y llevan a cabo en función de las conductas establecidas como objetivos con fines de promover en el alumno el desarrollo de las mismas. Al planificarlas, el profesor debe integrar tres grupos de elementos fundamentales: los materiales educativos, las estrategias metodológicas y las experiencias previas de los estudiantes. (Centro de Operaciones del Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores en el Área de Curriculum; Convenio ME-OEA-USB. Venezuela).

**GLOSARIO DE TERMINOS UTILIZADOS EN AMERICA LATINA EN MATERIA DE DESARROLLO CURRICULAR. (1976).** *PROYECTO MULTINACIONAL DE CAPACITACION PARA PROFESORES DE AMERICA LATINA EN EL AREA DE CURRICULUM. OEA/ MINISTERIO DE EDUCACION/UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR. CARACAS.*



## ACTIVIDAD DE CAMPO

Excursión que se hace fuera de la escuela para observar un lugar o algún fenómeno con fines educativos. Puede alcanzar una duración de uno o varios días.

**SECRETARIA EJECUTIVA PERMANENTE DEL CONVENIO ANDRES BELLO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACION DE LA UNESCO PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE.** (1985). Seleccionado y modificado por CLARA FLORES (Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela) del: *Manual para el fomento de las actividades científicas y tecnológicas juveniles*. Serie: CIENCIA Y TECNOLOGIA. SECAB/UNESCO. Bogotá. Colombia.

## ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN

Procedimiento que permite verificar si los objetivos de la enseñanza fueron alcanzados y de cuya continuidad depende el proceso de recuperación de estudios. (Departamento Nacional de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Bolivia. Dpto. de Enseñanza Fundamental; Comisión Central de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Brasil. Instituto de Investigaciones Educativas; Universidad Simón Bolívar. Venezuela).

Es el acto de determinar el grado con el cual se ha alcanzado un objetivo, tomando como marco de referencia una escala de expectativas, considerando no sólo lo que se ha logrado sino cómo se han satisfecho las citadas expectativas. (Centro de Operación del Curso de Post Grado de Educación; Convenio MEC-OEA-UFSM: Brasil).

Son las acciones que realiza el maestro durante el desarrollo del proceso didáctico en forma inicial o diagnóstica, durante la realización del proceso, mediante la observación continua; y las dirigidas a comprobar la existencia del aprendizaje de los alumnos, en forma final. La evaluación inicial es la exploración diagnóstica, que consiste en un conjunto de actividades de auscultación, mediante las cuales el maestro detectará el nivel de aprendizaje de los alumnos, lo que permitirá seleccionar los recursos necesarios para lograr los objetivos subsecuentes.

La evaluación continua permite valorar constantemente los cambios que se realizan en la personalidad del alumno (actitudes, capacidades, habilidades, hábitos, destrezas e información), demostrados a través de las actividades de aprendizaje.

Esta evaluación permite planear, permanentemente, nuevas actividades para reforzar el aprendizaje en el momento preciso, y constituye el lazo de unión entre el objetivo alcanzado y el siguiente.

También se consideran las actividades de autoevaluación del maestro y alumnos, las actividades de evaluación por equipos de alumnos, las actividades de recuperación que se evalúan en forma permanente y las actividades de recuperación periódicas de fin de curso.

Y, por último, las actividades de seguimiento de los alumnos y las de seguimiento de los programas de aprendizaje, por medio de la supervisión escolar. (Consejo Nacional Técnico de la Educación. México).

Una situación organizada con el propósito expreso de facilitar la demostra-



ción, en presente de un objetivo de conducta ya logrado. Su intención es comparar y contrastar un patrón de conducta que aparece “aquí y ahora” con el patrón correlativo presupuesto, a través de su ejecución.

Es aquella que permite (o destinar por el profesor para ...) determinar o estimar el nivel alcanzado por los estudiantes en cualquier momento, en comparación con los objetivos propuestos. (Dpto. de Curriculum y Administración Educativa; Universidad de Oriente. Venezuela.)

Situaciones planificadas y realizadas en función de los objetivos a lograr por los alumnos, con el fin de que ellos exhiban o manifiesten las conductas que hayan podido desarrollar como producto de la ejecución de las actividades. Sus resultados permiten determinar: 1.- El grado en que cada estudiante ha alcanzado los objetivos propuestos y las condiciones en las cuales se produjo dicho logro. 2.- En caso de que sea necesario, las medidas a tomar para que el alumno alcance de mejor manera los citados objetivos. (Centro de Operaciones del Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores en el Área de Curriculum; Convenio ME-OEA-USB. Venezuela.)

**GLOSARIO DE TERMINOS UTILIZADOS EN AMERICA LATINA EN MATERIA DE DESARROLLO CURRICULAR.** (1976). *PROYECTO MULTINACIONAL DE CAPACITACION PARA PROFESORES DE AMERICA LATINA EN EL AREA DE CURRICULUM.* OEA/ MINISTERIO DE EDUCACION/UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR. CARACAS.

### ACTIVIDAD DIRIGIDA

Opciones de carácter educativo insertas al margen del trabajo estrictamente escolar en las que el alumno goza de libertad de iniciativa y escogencia.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación.* PANAPO. Caracas.

### ACTIVIDAD GRÁFICA

Son juegos basados en actividades artística, que realiza el niño al expresar o representar sobre un papel o cualquier superficie bidimensional situaciones de la vida real o inventadas por él estimulando la creatividad, la imaginación, la visualización y facilitando el desarrollo óculo-manual para agilizar el proceso de pre-escritura. Una actividad de expresión gráfica para niños pequeños comprende cinco procesos básicos: dibujar, pintar, cortar y pegar, modelar e imprimir. A partir de aquí se pueden realizar múltiples experiencias artísticas. Las actividades cotidianas, como dibujar con lápices de cera y pintar en caballete, pueden alternarse por muchas otras, durante toda la estadía en el preescolar y fuera de él.

**BIBLIOGRAFÍA: BARANOFF, Timy.** (1986). “El Jardín de Infancia minuto a minuto”. Ediciones Ceac. Barcelona-España.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZALEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

### ACTIVIDAD. PRINCIPIOS. PEDAGOGICOS.( Ver: ESCUELA NUEVA)

Lorenzo Luzuriaga (1967), realiza una importante síntesis sobre los criterios pedagógicos que acompañan al principio de actividad de la manera siguiente:

- La actividad como expresión de la vitalidad es torrente espontáneo de vida, posee propósitos y objetivos definidos que se deslindan del desorden y el capricho.
- La actividad, para ser tal, debe responder a los intereses, necesidades, aspiraciones y propósitos conscientes de los niños, por lo tanto, es una acción continuada, en correspondencia con los ritmos propios e intransferibles, lo cual significa poder y conquista de libertades, debe realizarse plenamente, no debe estar sujeta a interrupciones, a las exigencias caprichosas del momento.
- Debe propiciar ambientes para la formación de normas y reglas que faciliten una real autonomía e independencia. Se deben realizar en cooperación, a través de un conjunto de procesos que van del juego libre al organizado, de la unión espontánea a la comunidad organizada.

**BIBLIOGRAFÍA: LUZURIAGA, Lorenzo.** (1967). *La escuela nueva*. Losada. Buenos Aires. / **ARELLANO D., Antonio y María Eugenia BELLO.** Universidad de los Andes-Núcleo Táchira/Venezuela.

### ACTIVIDADES DE AULA QUE VALGAN LA PENA: UN RETO A RESPONDER ENTRE MUCHOS EDUCADORES

Para mejorar la enseñanza de la ciencia un buen punto de partida son las actividades de aula: ¿Qué se les manda a hacer a los niños? ¿Qué les deja a los niños eso que se les manda a hacer?.

Nuestro reto es encontrar actividades que verdaderamente ayuden a alcanzar esas finalidades. No nos satisfacen las actividades que predominan hoy, creemos que son ineficientes si nuestro propósito es educar a los niños. Perdemos tiempo en rutinas que no dejan ni conocimientos sólidos ni habilidades valiosas.

Reconocemos que el reto de encontrar nuevos caminos para la clase de ciencias no puede ser afrontado por una sola o pocas personas. No pretendemos dar una respuesta completa y definitiva en estas páginas. Nos aprovechamos de los que hemos observado hacer, de lo que hemos leído que otros han hecho, dentro y fuera de Venezuela, y de lo poco que hemos podido experimentar. Aunque lo que predomina en el mundo de la escuela tradicional, con sus pupitres en fila y sus experiencias ultraestructuradas, también es verdad que, desde hace décadas, muchas personas en distintos países –entre ellos el nuestro– han desarrollado experiencias innovadoras, a menudo relevantes y practicables. Podemos aprender de estos esfuerzos para no tener que partir de cero.

Las experiencias estimulantes o desencadenantes: ventanas al mundo

Se trata de experiencias poco estructuradas que tienen como propósito “abrir ventanas” al conocimiento de los niños, poniéndolos en contacto con fenómenos, ideas, prácticas, poco conocidas por ellos y que encierran carga formativa. Estas experiencias son valiosas en sí mismas, por lo que permiten aprender y por las inquietudes que despiertan. Pero, además, tales inquietudes pueden resultar el punto de partida de proyectos de investigación diversos, que nacerían así “naturalmente” de la curiosidad infantil ante eventos interesantes y de potencialidad educativa.

Entre estas experiencias desencadenantes podríamos mencionar:

- \* La visita a lugares de trabajo: la arepera, la fábrica de calzado, la estación de radio, el banco, el taller del escultor...
- \* La visita a espacios naturales o “semi-naturales”: el río, el parque, una playa poco intervenida...
- \* La visita a centros de exhibición: museo de arte, museo de ciencias, zoológico, feria artesanal...
- \* La conversación con expertos: la enfermera, el jardinero, el montañista, la escritora...
- \* El compartir vivencias entre los niños: viajes, enfermedades y accidentes, miedos, saberes y habilidades (ejecución de un instrumento musical, repostería, carpintería...).
- \* La entrada ocasional en el salón de clases de especímenes naturales o de muestras culturales, aportados por la escuela, el docente o los niños: la pintura que realizó una representante, una estrella de mar que se encontró un niño en la playa, los pollitos que nacieron en la casa de al lado, las orquídeas que se abrieron ayer en el patio de la maestra...
- \* La existencia de microambientes en la escuela, para observar, curiosear, transformar. Como el acuario, el terrario, el formicario, el huerto, el “rincón salvaje”... Estos microambientes pueden mantenerse durante un tiempo definido, para eludir las difíciles exigencias de un cuidado prolongado. Hay que prever el destino final de los seres vivos allí alojados, evitando su eliminación.
- \* La presencia de equipos e instrumentos que abren nuevos mundos: el microscopio, el telescopio, la radio de onda corta... El préstamo circulante puede permitir el uso de aquéllos que funcionan mejor en horas nocturnas.
- \* La lectura de obras de ficción o de no ficción: novelas, relatos de viajeros, biografías, experiencias de naturalistas, libros divulgativos...  
Todas estas experiencias se realizan de manera muy abierta, sin llevar necesariamente a determinados aprendizajes específicos y sin pautar actividades muy precisas. Diferentes niños obtendrán de ellas diferentes aprendizajes. Son parte del ambiente de estímulo y de variedad cultural que debe ofrecer la escuela. Y, como dijimos, este tipo de experiencias, además de su valor intrínseco, son fuente de inquietudes, preguntas, curiosidades, las cuales el docente puede en ocasiones derivar hacia proyectos de investigación más o menos ambiciosos. Es por eso que las llamamos “desencadenantes”, término, por cierto, que nos fue sugerido por la educadora Vivian Zulay Rodríguez, quien fue nuestra alumna en la Universidad Central de Venezuela.

Los tres ejemplos siguientes pueden clarificar mejor nuestra propuesta.

### Un micro-ambiente: el rincón salvaje

Un pedazo de jardín creciendo en forma salvaje atrae más a los animales. Y es un buen lugar para ver desarrollarse diferentes tipos de plantas. Los alumnos pueden prepararlo, bajo su orientación, y quedará allí para el uso de toda la escuela. Dejen que crezcan la hierba y la maleza, no recojan las hojas secas ni las ramas caídas; incluyan además tres o cuatro pedazos de madera en un montón y alguna piedra. Siembren una trepadora que crezca sobre el muro o reja, planten matas con flores que atraigan a los insectos, y plantas cuyos frutos coman los pájaros. El rincón salvaje es un sitio para visitar y observar.

Algunas plantas cuyas flores atraen insectos: coqueta, lirio, ojo de pajarito, campanuela o celedonia, riquirriqui, estropajo, jazmín, pira brava, girasol, tabaco, cayena, tara, copa de ángel, cují de jardín, palo negro (árbol). Algunas plantas cuyos frutos atraen a pájaros, ardillas y otros animales: cundeamor, cambur, pitahaya, chigüichigüe, coralito, palma de la reina (6-15 m), palma de Navidad o de Manila (4-6 m), guayabo, naranjo, mango. Plantas que sirven de alimento a algunas orugas: algodón de seda, lechoso, casia de Siam (las dos últimas son árboles). En general, todas estas plantas requieren pocos cuidados.

(La idea para esta actividad ha sido tomada del libro de Andrew Mitchell **El Joven Naturalista**. Plesa. Madrid, 1983. p.22. **Para la Un libro: Julie y los lobos** La lectura de la novela juvenil **Julie y los lobos**, de la autora Jane Craighead George (Alfaguara, Madrid, varias ediciones), puede resultar una experiencia estimulante para muchachos de once años o más que tengan suficiente competencia lectora. Miyax (o Julie, para los blancos) es una muchacha esquimal de doce años que, huyendo de un matrimonio prematuro y desdichado, se pierde en la tundra. Luego de varios días de hambre y frío, descubre de pronto a un grupo de lobos... y sabe que son su última esperanza. Pues su padre le había explicado que los lobos adoptan a los que perciben como compañeros en desgracia. La cuestión para Miyax era pedir ayuda a los animales en un lenguaje que ellos pudieran entender. La aventura de la niña y los nobles lobos está ajustada a lo que científicamente se conoce del comportamiento de estos mamíferos. La lectura permite también conocer las bellas y difíciles regiones del "Gran Norte", hoy amenazadas por la civilización post-industrial. Como dice el prologuista a la edición en español, la autora engarza magistralmente en este libro tres movimientos culturales y políticos de extrema importancia en el mundo de actual: el feminismo, el ecologismo y el indigenismo.

*Miyax empujó hacia atrás la capucha de su parka de piel de foca y contempló el sol del Artico. Era un disco amarillo en un cielo verde lima, con los colores de las seis de la tarde, la hora en que se despertaban los lobos. Silenciosamente, dejó en el suelo su cazuela y trepó hasta la cima de un montículo de hielo en forma de cúpula, una de las tantas ondulaciones de tierra que suben y bajan en el frío crepitante del invierno polar. Tendida sobre su estómago, miró a través de una vasta extensión de pastos y musgo y centró su atención en los lobos que había descubierto dos sueños antes. Estos agitaban la cola a medida que despertaban y se veían unos a otros. (p.19 de la novena reimpresión, 1988).*

Un visitante: el cachorrito

Esto lo cuenta Edgar, de 8 años:

*Hoy miércoles vino un perrito a la clase. El perrito lo trajo Pepe y se llama Tipi. Era un perrito bonito y tenía el pelo corto y tenía dos orejas pequeñas. Se orinó dos veces una debajo de la silla y otra cerca de los casilleros. El perrito tenía una cola pequeña y la movía mucho. Tiene los ojos pequeños y tiene unos colmillos. El pelo es suave y es de color marrón claro. Nosotros lo encerramos en el baño y se puso a ladrar. Cuando Ana fue al baño el perrito Tipi se le fue atrás. Alejandro cuando abrió la puerta casi que se salió. A mi casi que me mordió. Barle lo pisó y se puso a llorar. Nelly le dio galletas y él se las comió. El perrito durmió debajo de la silla. El sólo durmió un poquito.*

(Tomado del libro de Josefina Urdaneta **El niño y la palabra**. Monte Avila. Caracas, 1969. p. 148).

### Los proyectos: el niño investigador

Los proyectos son actividades mucho más estructuradas y precisadas que las experiencias desencadenantes. En ellos los niños, individualmente o por equipos, se plantean dar respuesta a inquietudes o interrogantes sentidos por ellos, de manera planificada, y combinando la consulta documental y el trabajo de campo con mayor o menor intensidad. Normalmente, exigen al menos dos o tres semanas de labor.

No deben confundirse con las “falsas investigaciones” de las que nos habla Tonucci (1977), y que consisten en copiar información de libros bajo el mandato del docente.

Los proyectos se descomponen a su vez en diversas actividades, de gran valor educativo. Entre ellas pueden darse: la observación de fenómenos naturales y sociales -abierta o mediante guías estructuradas-, las entrevistas, los cuestionarios, los experimentos, el análisis de documentos (registros en la Unidad Sanitaria, fotografías de un suceso, diario de vida de un alumno...), la consulta a libros y otras fuentes de información general, la construcción de objetos, la propuesta sobre formas de acción, la propia acción sobre problemas y situaciones reales.

Es deseable que los niños combinen el trabajo empírico con la consulta teórica. Pues no se trata de que “redescubran lo ya sabido”, sino que lo utilicen en su exploración del mundo.

### Tres procesos fundamentales en un proyecto

Los proyectos pueden ser de rasgos muy diversos, pero es importante que siempre incluyan tres procesos fundamentales: **la planificación, el seguimiento y la comunicación**. Un proyecto no es una tarea, que se le asigna a los niños sin más. Tampoco es una guía de actividades hecha por el docente, con preguntas a responder. Es, en principio, sólo una idea, un interrogante, una inquietud. Desarrollarlo implica una reflexión y una preparación. Preferiblemente el proyecto debe surgir de las inquietudes infantiles, pero aunque tenga su punto de partida en una sugerencia del docente ha de involucrar siempre a los niños en **la planificación**, en la determinación de qué se va realmente a hacer y de cómo se va a hacer. Debe destinarse un tiempo prudencial para esta planificación, que seguramente exigirá discusiones, consulta al docente y, a veces, sucesivas modificaciones hasta estar listos para

empezar a trabajar. Valen poco los proyectos que los estudiantes siguen a ciegas, o arrancando precipitadamente, sin tener muy claro qué es lo que van a hacer ni por qué. Por el contrario, ganar control de la labor, decidir sobre ella y pensarla antes de emprenderla resultan experiencias muy formativas para los escolares, las cuales van a potenciar las posibilidades de aprendizaje durante los subsiguientes pasos del trabajo.

En la planificación del proyecto puede ser importante la consulta a libros de “cómo hacer”: cómo hacer un cuestionario, o cómo hacer la disección de un insecto, o cómo hacer una veleta rústica. Notemos la gran diferencia que hay entre hacer estas cosas “por hacerlas”, como es usual en la escuela tradicional, y hacerlas porque son parte del proyecto **de los niños** y tienen en él una razón de ser.

La planificación, como el resto de las etapas de un proyecto la asumimos de manera flexible y con pocos formalismos. El plan no debe ser un cartabón rígido, sino una guía que los niños pueden ir modificando conforme avanzan, según lo dicten las circunstancias. Tampoco es recomendable imponer prematuramente esquemas de planificación formales, al estilo de: título, problema, objetivos generales, objetivos específicos, metodología... En ocasiones, ni siquiera es necesario poner los planes por escrito. Y en caso de escribirse, el plan puede ser sencillo y personal, con tal de que indique qué se quiere hacer y cómo se va a hacer. El docente habrá de ver en cada caso si la información presentada es o no suficiente. Los planes rígidos pueden resultar forzados y desestimulantes para los pequeños aprendices. Además, hay muchos tipos de investigación, con metodologías muy distintas. El modelo de planificación más conocido (que podríamos llamar “científico-positivista”) no se adecúa a todos los casos.

**El seguimiento** debe ser realizado por los propios niños y niñas investigadores, ayudados por su docente. No es cosa de dejar a los estudiantes solos hasta el final del trabajo. Hace falta ir viendo cómo se desarrolla la labor, qué logros va arrojando y qué obstáculos encuentra. Las modificaciones al plan inicial pueden darse a raíz de estas reflexiones. El seguimiento culmina en la evaluación final del proyecto. En principio, el propio equipo investigador debe evaluarse, de manera oral o escrita según el caso. El esfuerzo de juzgar el proceso seguido y los resultados alcanzados es una excelente oportunidad formativa para los niños, tanto en lo cognitivo, como en lo afectivo y en lo moral. La planificación propia, el seguimiento y la auto-evaluación son parte de esas actividades meta-cognitivas de las que hoy empieza a hablarse con más fuerza. Es decir, el aprendiz de esta manera dirige y controla su propio proceso de aprendizaje, con conciencia de lo que está haciendo y de hacia dónde va. La investigación psicológica destaca cada vez más la importancia de este tipo de actividades. También estará presente la evaluación del docente. Y, si es apropiado, la de los demás compañeros de la clase.

**La comunicación** es un paso indispensable en toda investigación verdadera. Lo que se ha logrado saber, producir o resolver se informa a otros, se hace parte del acervo común. Así ha de ser en estos proyectos infantiles, que no pueden quedar como meras asignaciones para que el educador las lea y las califique. Según el caso la comunicación se hará mediante un informe escrito, una cartelera, una dramatización, un artículo en el periódico escolar, un afiche, una exposición... A veces, podrá incluso rebasar los límites del aula y de la escuela y llegar a un periódico regional, a una emisora de radio de la



localidad, a la instancia de gobierno pertinente, etcétera. Al igual que en el momento de la planificación, tampoco creemos en modelos rígidos para la comunicación del proyecto, al estilo de informes con secciones fijas y estereotipadas.

¿De dónde pueden surgir las ideas para los proyectos?

Por una parte, de las experiencias desencadenantes. Ellas pueden dar pie a discusiones, a conversaciones, a preguntas que quizás puedan ir perfilando uno o varios proyectos, a desarrollar por niños o equipos diferentes. Como en este ejemplo, que nos presenta el educador francés Raoul Faure, del grupo de la Escuela Moderna freinetiana:

*Pierre, cuyo padre es transportista de frutas y legumbres, llega a la escuela con un saco: "Miren lo que he encontrado esta mañana buscando en el almacén". Con mucho cuidado extrae del saco un racimo de bananos en cuyo tronco hay un enorme insecto.*

-¿Qué es?

Rápidamente buscamos en el Atlas de insectos. Estamos ante uno de los mayores insectos del mundo: la Dinasta Gigante. Parece muerto, no ha soportado el viaje.

-¿De dónde vienen los bananos?

-De Marsella. Los ha traído un camión.

-Pero en Marsella no hay palmeras (sic).

-Se lo preguntaré a papá.

Por la tarde, Pierre nos explica que los bananos vienen de Guinea, y también de las Antillas. No puede precisar más.

Nuestras investigaciones nos hacen saber que la dinasta gigante es un insecto de América tropical. Por lo tanto, los bananos venían de las Antillas.

He aquí un complejo de interés suscitado por frutas y un insecto.

Ciencias: *el banano; la dinasta (coleóptero).*

Cálculo: *el comercio de bananos, precios al por mayor, precios al detal, precio de venta por unidad, etc.*

Encuesta: *el comercio al detal en el barrio; los tenderos; el mercado.*

Geografía: *las frutas exóticas: bananos, piña. La planta del banano, sus exigencias. Necesita calor y agua. Un nuevo concepto que aparece: las zonas climáticas. Las zonas tropicales húmedas.*

(Raoul Faure. **Medio local y geografía viva.** Col. Biblioteca de la Escuela Moderna, n° 21. Laia. Barcelona, 1979. pp. 31-32).

Otra fuente de ideas para proyectos de investigación son las conversaciones espontáneas de los niños, dirigidas o no al docente, pero que éste puede ir siguiendo para encontrar temas que se repitan y que parezcan tocar áreas importantes para los muchachos. Así lo recomienda el maestro Mario Lodi (1977, 1980).

Aunque los mejores proyectos son aquéllos propuestos por los propios niños, creemos posible que el docente plantee también algunas posibilidades, para enriquecer la temática explorada o para dar dinamismo a un proceso de aula algo estancado. Además, no podemos olvidar que la existencia de un Programa Oficial muy minucioso obliga a la consideración de ciertos temas. En estos casos nos parece más recomendable no la selección de un solo proyecto para toda la clase, sino la invitación a escoger, individualmente o por equipo, de un grupo de proyectos posibles. Con tal fin puede ser buena



idea disponer de un fichero de proyectos, organizado por áreas temáticas o de otra manera que se estime conveniente. Los proyectos del fichero pueden provenir a su vez de varias fuentes. Por una parte, la inventiva del docente. También, de proyectos hechos por niños de cursos anteriores, y que hayan resultado interesantes. Y una fuente muy buena son los libros de ciencias llamados “divulgativos”, tanto los dirigidos a niños como los de adultos. Con frecuencia, se sugieren allí trabajos de investigación factibles y relevantes. Así mismo, hay libros para docentes que incluyen buenas propuestas. Las bibliotecas públicas del país ofrecen libros valiosos de estos tipos. Es importante también su presencia en la biblioteca de la escuela, para la consulta de docentes y alumnos.

Por otra parte, la investigación es muy dinámica y, a menudo, de un proyecto en marcha saldrán ideas para nuevas investigaciones, las cuales podrán ser abordadas en el momento o, en caso contrario, ser anotadas en el fichero.

Como grandes pedagogos han dicho, la didáctica de intereses es superior a la didáctica de ocasiones. Corresponde al educador o a la educadora estar atento/a para discriminar el interés de la curiosidad ocasional. Y para canalizar el trabajo de los niños hacia los intereses más fructíferos desde el punto de vista educativo: por las áreas del conocimiento que permitan explorar, por la variedad de temas que encierren, por el alcance a que se encuentren dada la edad de los niños, por la importancia social que revistan, entre otros factores. El origen de los proyectos en inquietudes sentidas de los pequeños aprendices o, al menos, despertadas a partir de las sugerencias del docente, hace difíciles las macro-investigaciones donde varias secciones (o, más complicado todavía, toda la escuela) se encuentran implicadas. Sin descartar que sea usada eventualmente, no recomendamos mucho esta modalidad. Nos parece arduo lograr involucrar sinceramente, de corazón, a tantos niños a la vez en el mismo proyecto. La práctica puede resultar forzada y, además, engorrosa, pesada de marcha y con más aparato que sustancia. Incluso el proyecto único para toda la clase puede ser demasiado uniformador. Preferimos la diversidad de los pequeños proyectos de los muchachos, aunque a veces parezcan menos trascendentales que los macro-temas. Creemos que, luego de alguna experiencia con este tipo de labor, el docente puede asumir con comodidad la coordinación de distintas indagaciones simultáneas.

### Proyectos científicos, tecnológicos y ciudadanos

Puede ser útil dividir a los posibles proyectos de la clase de Ciencias en tres grandes tipos: científicos, tecnológicos y “ciudadanos”.

En los proyectos **científicos** los estudiantes buscan generar nuevos conocimientos, para ellos al menos, apoyándose en las teorías que ya poseen y/o en las que están aprendiendo. Podría ser: experimentar con bombillos, pilas, cables, interruptores y resistencias, tratando de encontrar regularidades al montar circuitos eléctricos; estudiar cómo se mueven diferentes animales que nos rodean, observándolos con atención, registrando de diferentes maneras lo observado y comparando los datos con los de otros compañeros; producir cambios en las condiciones de vida de las hormigas en un formicario, contrastando los resultados con hipótesis previas.

En los proyectos **tecnológicos** los estudiantes persiguen elaborar un producto o diseñar un proceso, con basamento teórico. Serían ejemplos de este tipo de

proyectos: construir una pantalla apropiada para una lámpara; hacer pan, investigando los pasos a seguir y la explicación científica del proceso; diseñar el procedimiento más efectivo para la distribución de la merienda escolar.

Por último, en los proyectos “**ciudadanos**” o de investigación ciudadana, el énfasis está no en generar nuevos conocimientos o nuevos procesos y productos, sino en clarificar problemas sociales, proponer soluciones y, de ser posible, ponerlas en práctica. Los problemas pueden ir desde los muy locales hasta los que tienen proyección nacional o internacional, dependiendo de la edad de los estudiantes y de otras circunstancias, siempre que el asunto tenga incidencia sobre los alumnos. Algunos temas que se pueden investigar con proyectos de este tipo: la calidad de la cantina de la escuela; el uso del agua en nuestra comunidad; la violencia en la televisión; ideas y prácticas sobre sexualidad y embarazo entre jóvenes de la comunidad.

Puede apreciarse que cada uno de estos tipos de proyectos exige del aprendiz el desarrollo de diferentes clases de conocimientos y de habilidades, aunque tengan en común el ser todos actividades investigativas. Desde luego, muchos proyectos concretos no serán “puros”, y compartirán rasgos de dos o más de los tipos aquí presentados. Pero la clasificación nos parece útil para clarificar y precisar posibilidades didácticas. Ayuda a apreciar que las investigaciones estrictamente “científicas”: experimentos, observaciones, encuestas..., no son las únicas posibles en la clase de ciencias. Por una parte, están también las investigaciones de corte tecnológico, tan importantes en el mundo de hoy y tan atractivas para muchos niños que pueden sentirse poco interesados en las ciencias puras. Y un lugar fundamental deben ocuparlo las investigaciones de naturaleza “ciudadana”, que son las que más preparan al niño para ser un futuro ciudadano crítico y participativo. Las que le ayudan a **ver** mejor las realidades que le rodean, a perfilar situaciones problemáticas, a analizar su impacto y consecuencias -ayudándose para esto con conocimientos científicos y tecnológicos-, y a plantear y, de ser posible, implementar acciones tendentes a mejorar la situación estudiada.

Hemos seleccionado algunos casos reales que pueden iluminar mejor las posibilidades de estos tres tipos de proyectos. Algunos se han desarrollado siguiendo propuestas nuestras, otros son experiencias ajenas que citamos porque concuerdan con lo que venimos planteando y nos parecen muy ilustrativas. En estas situaciones, por supuesto, no presuponemos acuerdo de los autores con nuestra proposición global. Tampoco presentamos los ejemplos como modelos sino como referencias: son intentos que se han llevado a la práctica y, con sus aciertos y errores, nos ayudan a seguir adelante. En todos los casos, valoramos la iniciativa, la creatividad y el esfuerzo de los educadores participantes.

### **Una investigación científica: “Retrato de una planta”**

Este proyecto fue pensado en principio para alumnos de Cuarto Grado en adelante, pero la maestra de un Tercer Grado lo ensayó y obtuvo buenos resultados, de acuerdo al nivel de los niños.

La ficha del proyecto pide elegir una planta para hacerle un “retrato” a fondo. Se sugiere observar las características de sus diferentes partes, utilizando distintos sentidos (vista, oído, tacto, olfato...). Se indica la conveniencia de ver si hay otros vegetales o animales relacionados con la planta en obser-

vacación. Y se solicita información sobre el lugar donde crece la misma.

Los niños trabajaron en el patio de su escuela. Cada equipo “adoptó” una planta, e incluso le puso nombre. Por cierto que el árbol de mango fue uno de los favoritos, disputado entre varios grupos. La propuesta permitió un trabajo de observación más rico que el que se había visto en otras oportunidades. Los niños percibieron mayor número de características de los árboles y de su entorno.

Este es un árbol muy grande y tiene muchas hojas. Tiene algas secas. Parece un laberinto para hormigas. El tronco es grueso. Hay muchas hormigas. Tiene una parte quemada. Huele a tierra. Es suave. La hoja tiene arañitas chiquitas. Tiene telarañas. Se protege un poco del Sol. Tiene algunas hojas marroncitas y otras amarillas. Tiene muchas ramas. Es muy bonito. A veces se le paran pajaritos. Se le caen las hojas secas. Está al lado de otro árbol. En algunas hojas tiene manchitas. Está enfrente de una pared. FIN.

(Cristina Moreira, 8 años. La niña completa el trabajo con un dibujo del árbol observado).

### Una investigación científica: “Un día con un bebé”

La ficha de trabajo de este proyecto dice lo siguiente:

Si en su casa o en una casa amiga hay un bebé, pueden realizar este proyecto. Observen al bebé durante diferentes momentos de un día o de varios días: cuando lo bañan, cuando come, cuando manipula objetos... Interactúen con él. Anoten lo que hace el bebé en cada caso. Traten de dibujar a su pequeño amigo o amiga en alguna de sus actividades. Fíjense en su lenguaje. Realicen algún juego con su amiguito o amiguita y anoten lo que pasó. Traigan su información a clase y discútanla con sus compañeros.

Los muchachos de un Sexto Grado estudiaron la ficha de trabajo y la asumieron con interés. Observaron bebés e infantes de diferentes edades. Algunos informes fueron breves, aunque no dejaron de aportar características relevantes. Otros fueron extensos, muy ricos en informaciones sobre diversos aspectos de la vida del nené estudiado. Durante la discusión en clase de lo realizado surgió la idea de hacer tablas comparando los datos de bebés de diferentes edades. Las tablas se hicieron por equipos, y resultaron un intento valioso de organizar datos recogidos, y de completarlos con información bibliográfica.

Diversos interrogantes se generaron durante la discusión en clase. A partir de ellos, se despertó el interés en algunos equipos de ir a observar el comportamiento de los niños de Pre-escolar y de Primer y Segundo Grado del colegio, lo cual realizaron. El proyecto generó también en los pequeños investigadores interés por su propio pasado como bebés, y muchos de ellos preguntaron a su mamá cómo había sido su desarrollo durante esta etapa. Surgió así mismo la inquietud de investigar más sobre el cerebro humano y sobre el desarrollo en las diversas esferas de lo motor, el lenguaje, lo social y lo cognitivo. Lamentablemente, la cercanía del fin de curso impidió que se dieran estas últimas indagaciones.

### Un día con un bebé

**Baño:** La bañan con agua tibia. Juega, canta, grita y después no se quiere salir del agua. En conclusión: le gusta bañarse.

**La hora de la comida:** Cuando va a comer no le gusta que le pongan el babero y le gusta agarrar con la mano el tenedor o cucharilla y comer sola. Habla muchas cosas pero también muchas sin sentido.

**La hora de dormir:** Cuesta para que se duerma.

**La hora de despertarse:** No le gusta que la toquen ni que la carguen.

**Conclusión:** Me gustó mucho haber hecho este proyecto porque disfruté oyendo hablar a Adriana y viendo cómo cada vez aprende e inventa muchas cosas. (Selecciones del informe de Karen Marquina Sánchez, 11 años).

Una investigación tecnológica: “Mini-cooperativa de encurtidos”

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación y producción más amplio, de nombre “Nutrición y realidad” y se llevó a cabo con alumnos de lo que es hoy Octavo Grado, para entonces Segundo Año de Ciclo Básico.

*(...) En vista de que el Taller de Comercio exige que los alumnos conozcan las diferentes formas de organización de la actividad comercial, pareció adecuado que los alumnos lograsen estos objetivos simulando por lo menos una de esas formas. Es así como planteamos que los estudiantes se agruparan en pequeñas empresas cooperativas de cinco miembros cada una. Para formar la empresa los alumnos debían darle un nombre, crear sus estatutos, formar el capital inicial y establecer los cargos y responsabilidades necesarias para el funcionamiento de la misma. Para formar el capital los socios aportaban, todos, una misma cantidad de dinero que ellos establecían de mutuo acuerdo.*

*(...) Una vez constituidas las empresas, los alumnos realizaron un estudio de mercado para conocer cuáles eran los productos (encurtidos) con los que competirían, características y precios de los mismos, posible aceptación del nuevo producto y cuál sería el volumen aproximado de su producción. Conseguido esto, los estudiantes realizaron una investigación sobre cuáles materias primas utilizarían, el costo de ellas y cómo se confeccionaban los encurtidos. A la vez, recolectaban los frascos necesarios para envasar los encurtidos.*

*(...) La elaboración de los encurtidos se realizó en la cocina del colegio. (...) El proceso de preparación y envasado tardaba un día (7 horas).*

*(...) Dos semanas después de la elaboración de los encurtidos se llevó a cabo el etiquetado del producto. (...) Durante las clases de Educación Artística cada alumno diseñó un modelo de etiqueta para su empresa, que luego fue presentado en una reunión de socios para escoger uno que representara al grupo. Más tarde se realizó un concurso para escoger un modelo de etiqueta único para todas las empresas, esto debido a que las etiquetas se imprimirían en una litografía, lo cual hacía imposible imprimir todos los modelos de los grupos por razones económicas. Algunos alumnos presenciaron la impresión de las etiquetas en la litografía y luego contaron la experiencia a sus compañeros.*

*(...) La venta. Para cumplir esta etapa los alumnos organizaron en el Salón Múltiple del colegio la “Feria del Encurtido”. Allí las empresas pusieron a la consideración del público asistente los productos y lograron vender buena parte de ellos.*

*(...) Por último se realizó la etapa de cierre de la empresa. Allí cada Administrador mostró su libro de contabilidad que llevaba desde la fundación de la empresa y entregó cuentas de su gestión económica para la aprobación del resto de los socios.*

(Tomado de Rosa E. Bolívar, Roberto Calzacorta, Audy Salcedo y Armando Zambrano. **Trabajo productivo escolar y organización de los alumnos**. Ponencia al Primer Congreso Pedagógico, Colegio “Presidente Kennedy”, Fe y Alegría. Mimeo. Petare, Julio de 1987).

Puede apreciarse que este es un proyecto complejo, que atraviesa varias asignaturas e implica una rica red de aprendizajes interconectados. Lo clasificamos como “tecnológico”, pero tiene además facetas de investigación “ciudadana”. Son posibles trabajos tecnológicos más sencillos que compartan algunas de sus características.

### Una investigación ciudadana: “Serviguía del barrio”

(...) La experiencia nos dice que estudiar el barrio por el barrio no suele ser interesante para nuestros alumnos, por lo tanto (...) lo que les planteamos fue la elaboración de una guía informativa de los servicios existentes en el Barrio Bolívar y sus alrededores, dirigida al público en general y a la cual denominamos “SERVIGUIA BOLIVAR '89”.

De este modo los alumnos debían, para hacer la SERVIGUIA, conocer qué son los servicios públicos, cuáles servicios se prestan en el barrio, de qué forma se distribuyen en el espacio, cómo funcionan y cómo y para qué los usamos. En definitiva, de lo que se trataba era de regresar al barrio para estar en él de una manera diferente: reconociéndolo y reconociéndonos en él, estudiándolo, identificando algunos de sus componentes a través de una acción más o menos sistemática; en fin, estar presentes de una manera consciente y reflexiva.

(...) Luego de algún trabajo en el aula para estudiar teóricamente los servicios y recopilar la información que permitiera planificar el trabajo, los estudiantes, en equipos, salieron a recolectar los datos sobre los diferentes servicios que funcionaban en el área previamente determinada.

(...) Posteriormente los alumnos procesaron y organizaron la información y presentaron un informe sobre las actividades realizadas y los resultados obtenidos. El material entregado fue, a su vez, reprocesado y reorganizado por un grupo de cuatro estudiantes, junto a un docente del equipo, para así darle forma a lo que sería el producto final de nuestro trabajo.

Ese mismo equipo de estudiantes, asesorado por el docente, se dedicó a aprender a utilizar las computadoras del colegio como procesadores de palabras, para luego transcribir y diagramar toda la información recabada y así elaborar en un folleto la SERVIGUIA, cuyas matrices se entregaron a la oficina de Fe y Alegría para su reproducción.

(Tomado de Irene Plonczak, Armando Zambrano y Audy Salcedo. **Condiciones básicas para el desarrollo de una actividad generadora en Séptimo Grado**. Ponencia al III Congreso Pedagógico, Colegio “Presidente Kennedy”, Fe y Alegría. Mimeo. Barrio Bolívar, Petare. s.f.).

### Una investigación ciudadana: “Fabricando medicinas”

Un día, nos enteramos de que el papá de Ramón estaba enfermo y que le habían recetado unas ampollitas que cada una costaban 116 bolívares. Estuvimos conversando en el salón de lo caras que están las medicinas y sacamos problemas de matemáticas con lo que está gastando la familia de Ramón. De ahí empezamos a preguntarnos cómo se curaban nuestros antepa-

sados, antes de que existieran las farmacias y los hospitales. La maestra nos explicó que la mayor parte de las medicinas se sacan de las plantas y nos dijo que todavía muchos indígenas y campesinos se curan con ellas. Hasta los animales saben de eso, pues los perros comen monte para purgarse. Después, la maestra nos preguntó si nos gustaría investigar sobre las plantas y hacer medicinas. Todos dijimos que sí. La idea nos pareció muy emocionante. Una mañana, salimos a recorrer el barrio y observamos las matas. Vimos que unas eran hierbas, otras arbustos y otras árboles. Estuvimos conversando con muchas señoras que nos contaron que algunas de esas plantas servían para curar. Nos llevamos a la escuela las que pudimos y las sembramos en un trozo de terreno que ya habíamos preparado y alistado para ello. Ese es el huerto medicinal de nuestra escuela. Después, hicimos una investigación en libros, revistas, y preguntando en nuestras casas y así aprendimos muchas cosas. También una mañana vino un doctor que nos habló del cuidado de la salud y de lo que teníamos que hacer para conservarnos sanos y fuertes.

Y un día, decidimos hacer medicinas en la escuela...

Ese día fue emocionante. Vinieron las mamás con ollas, frascos, mecheros, cocinas, licuadoras y muchos envases. La maestra trajo tubos de ensayo y otros aparatos de un laboratorio.

Ese día hicimos muchas medicinas y aprendimos muchísimo sobre las plantas medicinales y cómo podemos curarnos de algunas enfermedades. Todo lo que aprendimos lo escribimos en una revista y luego la publicaron los amigos del Centro de Formación Padre Joaquín de Fe y Alegría.

(Cita del escrito de unos alumnos en: MARÍNa Araujo y Nírsida Soto, "Escuela y comunidad se organizan en defensa de la salud". **Movimiento Pedagógico**. Año I, N° 2. Enero, 1994. pp. 33-35).

Puede verse que este proyecto incorpora conocimientos y actividades científicas y tecnológicas dentro de un trabajo de mayor aliento y vinculación social, que calza muy bien con lo que hemos llamado investigación "ciudadana".

### Otros ejemplos de propuestas de proyectos

Complementamos nuestra exposición con algunos ejemplos, todos propios, de propuestas de proyectos. Queremos así clarificar mejor las ideas que estamos defendiendo. En estos casos no presentamos información sobre la puesta en práctica, sino sólo las propuestas en sí, por cierto redactadas como si fueran ya las fichas a ser leídas por los niños. ¡Quizás los lectores se animen a desarrollarlas! Incluimos propuestas dirigidas a niños de diferentes grados, aunque siempre es posible para cada una la adaptación a niveles superiores o inferiores.

#### *Espejito, espejito (Científico)*

¿Por qué no investigan la reflexión en los espejos? Algunas cosas que pueden hacer (otras se les ocurrirán a ustedes): obsérvense en un espejo, moviendo diferentes partes de su cuerpo. Acérquense, aléjense. ¿Qué pasa con su imagen? ¿Qué pasa con lo que pueden ver de su alrededor?

Dos o más amigas o amigos frente a un espejo, ¿todos ven lo mismo? Obsérvense en dos espejos, poniéndolos de diferentes maneras. Observen objetos



reflejados en uno, dos y tres espejos (pueden usar espejos de bolsillo, fijándolos con plastilina).

Escriban algo y observen lo escrito en un espejo. Escritura secreta: escriban sobre un papel sin dejar huella, marcando con la punta de un tenedor o algo parecido, y poniendo bajo su papel una hoja de papel carbón al revés; prueben leer en un espejo lo que se marcó por detrás de su papel.

Si están sentados debajo del borde de una mesa o de una ventana, ¿pueden ver lo que hay arriba usando dos espejitos de mano? ¿Pueden dirigir un rayo de luz hacia donde ustedes quieran usando un espejo? ¿Y usando dos espejos? Es más fácil ver el rayo de luz en una habitación a oscuras, y con polvo de tiza en el ambiente. ¿Pueden hacer un juego de “tiro al blanco” con espejos y rayos de luz?

Presenten un informe a la clase de sus investigaciones. Incluyan una demostración.

### ***Inventando con las máquinas simples (Tecnológico)***

Combinando diversas máquinas simples pueden producir juguetes, adornos o aparatos útiles. ¿Qué se les ocurre? Discutan, hagan bocetos de su invento, determinen qué herramientas y materiales necesitan, consíganlos, construyan modelos, ensayen. Seguramente tendrán que hacer varias pruebas antes de lograr el producto final. ¡A ver qué resulta!

Los juguetes y adornos serán más “locos”, los aparatos útiles seguramente perfeccionarán o aplicarán para un caso particular algún invento ya en uso.

### ***Los alimentos en la televisión (Ciudadano)***

¿Qué propagandas de comidas y bebidas pasan por la televisión? ¿Recomiendan buenos alimentos? ¿Qué mensaje tiene cada propaganda? ¿Qué alimentos se anuncian más? Pueden estudiar éstas y otras preguntas que se les ocurran. Recomendamos que se dividan en equipos, para cubrir diferentes días y horas durante una semana. Planifiquen bien su trabajo. Hablen con su docente. Al final, hagan un informe de lo investigado. Discútanlo en clase.

### ***Las actividades fértiles: breves encuentros con la ciencia***

Las experiencias desencadenantes son actividades amplias y muy abiertas, de exploración del mundo. Los proyectos de investigación son trabajos largos de mayor complejidad, que involucran al aprendiz por varios días o semanas en un esfuerzo sistemático. Por su parte las actividades fértiles son tareas cortas, quizás apenas de unos minutos de duración, y más guiadas que los anteriores tipos de labor escolar. En efecto, aquí el aprendiz o el grupo de aprendices recibe más instrucciones sobre lo que va a hacer y cómo lo va a hacer. Sin embargo, a pesar de todo, siempre se deja espacio para la participación pensante y decisoria del alumno. No son trabajos totalmente estructurados.

¿Por qué hacer actividades “fértiles”? ¿Es que no basta con las experiencias desencadenantes y los proyectos? En realidad, una de las razones por las cuales las proponemos es para poder cumplir con los Programas Oficiales del área. Actualmente, estos Programas establecen la obligatoriedad de enseñar muchos temas cortos durante el año escolar. Nos parecería más recomendable que los Programas fueran semi-abiertos y señalaran pocas y am-



plias áreas temáticas en cada grado. De este modo, los aprendices podrían involucrarse verdaderamente en el estudio serio y significativo de cada asunto, en vez de pasearse superficialmente por múltiples mini-tópicos. Pero siendo las cosas como son hoy, es inevitable que no todos los temas podrán explorarse a cabalidad, pues no hay tiempo para ello. Aquí pueden venir a jugar un papel útil las actividades fértiles pues, resultando más breves y estructuradas que los proyectos, permiten un tratamiento rápido (aunque menos profundo, desde luego) de diversos contenidos. Y lo hacen sin caer en los caletres ni en las copias, sino invitando a los niños a observar y registrar fenómenos, a desarrollar experiencias con seres vivos y con materiales, a realizar predicciones, a emitir opiniones, a proponer modelos, a dramatizar eventos...

Incluso, además de su valor práctico para el cumplimiento del Programa, creemos que estas actividades pueden ser en sí mismas interesantes. En el sentido de que llevan a los pequeños aprendices a tener breves encuentros con temas que de lo contrario les podrían pasar desapercibidos. Gracias a ellas, los niños empiezan a familiarizarse y a pensar sobre determinados fenómenos, los cuales quizás tendrán ocasión de estudiar con mayor propiedad más adelante. Diríamos que en las actividades fértiles el maestro o la maestra les presenta a los niños una bandeja con pedacitos de diversos “alimentos de la mente”, para que los muchachos prueben un poquito de cada cosa y conozcan así sabores y texturas de las que no tenían noticia y que a lo mejor van a ser de sus favoritos en un futuro.

Claro que esto implica que los alimentos sean nutritivos y sabrosos. Es decir, implica que las actividades fértiles sean formativas y puedan resultar atractivas para los estudiantes. Buscar y/o inventar buenas actividades fértiles es un reto que tienen planteado los educadores. No son de mucha ayuda ni los Programas ni los textos, pues por lo general ofrecen actividades demasiado estructuradas, donde se guía al niño paso a paso hasta un final único, de respuesta cerrada. Además, con frecuencia las sugerencias de los textos son aburridas, y de una seriedad vacua. Encontramos propuestas más ingeniosas y educativas en los libros que ya mencionamos, los llamados libros “divulgativos”. Estos libros son una mina que el educador debe explorar y explotar.

### Haciendo mantequilla en clase

La idea de esta actividad fértil está tomada, con modificaciones, del libro de Vicki Cobb *Science experiments you can eat* (es decir, **Experimentos científicos que se pueden comer**. Harper and Row. U.S.A., s.c., 1972). Está planteada para el tema de mezclas y separación de mezclas, aunque podría seguramente cubrir otros temas programáticos. Se presentó en una ficha de trabajo que dice así:

**Haciendo mantequilla.** La leche es una mezcla de agua, proteínas, azúcar, grasa, vitaminas y minerales. Separando la grasa del resto de los componentes de la leche obtenemos mantequilla. Pero la crema tiene más grasa que la leche, por lo que es más fácil trabajar con ella para producir mantequilla. Pueden hacerlo. Pongan la crema en un frasco de vidrio con tapa que cierre bien. Añadan una metra. Cierren el frasco. Agiten en un movimiento que forme un ocho.

Observarán que en unos minutos la mezcla se pone tan espesa que ya no se oye el chocar de la metra. Sigán agitando hasta que vean formarse la mantequilla. Escúrranla. No boten el líquido, es alimenticio. Laven la mantequilla con agua fría, para remover el líquido que le quede. Guárdenla en el refrigerador. ¿Qué tal sabe con pan tostado?

Si ordeñan una vaca y dejan reposar esa leche, al poco tiempo la mezcla se separará en capas, con crema arriba. Pero con la leche comercial no sucede lo mismo. Ello se debe a que ha pasado por un proceso llamado “homogeneización”, el cual consiste en romper la grasa de la leche en gotitas muy pequeñas, tan pequeñas que quedan flotando en el líquido y tardan mucho en separarse.

La maestra leyó la ficha y realizó previamente la experiencia en su casa, de manera de comprobar su factibilidad, determinar el tiempo del proceso y, en fin, conocer de forma directa el trabajo que pensaba proponer a los niños.

Ya en clase, la actividad inicial fue la conversación sobre la forma como se obtiene la mantequilla. Todos, o casi todos, los estudiantes refirieron que la mantequilla se obtiene de la leche de vaca, que pasa por un proceso de industrialización (desconocido) y que luego se compra. La educadora anunció a los niños que prepararían su propia mantequilla en el salón, utilizando procedimientos manuales y haciendo énfasis en lo que sucede durante el proceso de elaboración (composición del material). Esto levantó bastante expectativa.

La maestra señaló los materiales que debían traerse por equipo, dando suficientes días para que los estudiantes los recabaran. Les recomendó traer la crema más rica en grasa, para facilitar la experiencia.

El día prefijado, los equipos se presentaron con los materiales de trabajo (aunque uno no aportó la crema de leche). Los niños se repartieron el batido de la crema por turnos. A los veinte minutos, ya se tenía el producto.

Causó gran interés entre los muchachos el surgimiento de los grumos amarillos y, de pronto, la aparición de la bola de mantequilla en el frasco. Cuando todos hubieron observado, se dividieron la tarea de lavar la mantequilla con agua filtrada y de envasarla. Algunos la probaron, quejándose de que le faltaba sal. Otros prefirieron no hacerlo hasta que estuviese dura. A tal efecto, la guardaron en la nevera de la cantina hasta próximo día.

Faltaba, como propone la ficha, comer el producto elaborado. Para ello, días después (hubo problemas de suspensión de clases) los muchachos trajeron pan de sandwich de sus casas y la maestra llevó a la escuela su tostadora. Se preparó el pan tostado, se le untó la mantequilla y... ¡qué divino! “De verdad sabe a mantequilla”, dijeron algunos que todavía no creían que ellos hubieran elaborado el producto real. Todos saborearon con satisfacción la exquisita mantequilla hecha en clase.

### **El “radio-esqueleto”**

Esta actividad corresponde al tema del esqueleto. Se pidió a los niños que trajeran de su casa radiografías que allí tuvieran, de distintas secciones del cuerpo humano. También la docente y sus colaboradoras (compañeras de Tesis de Grado) aportaron algunas, pues los niños trajeron más que nada de brazos y piernas. Todas las radiografías se colocaron sobre un escritorio, y los estudiantes las fueron organizando según las distintas partes del cuerpo

a las que correspondían. Posteriormente, se pegaron sobre papel bond, para que resaltaran más. Y se fueron ubicando en una pared, tratando de formar un esqueleto lo más completo posible. Faltaron secciones, pero se logró bastante. Los muchachos ubicaron al radio-esqueleto con un brazo levantado en señal de saludo, y le pusieron abajo un par de zapatos viejos. La maestra tomó fotografías, que se exhibieron luego en la cartelera. Al lado del radio-esqueleto se pegó una lámina grande del cuerpo humano que hay en la escuela (en una mitad tiene los huesos y vasos y en la otra los músculos y tendones). De esta manera, los niños pudieron comparar las radiografías con el dibujo.

### **Pintando sentimientos**

Los Programas de Educación para la Salud incorporan contenidos de salud mental. Esta actividad fértil se refiere a tal área. La propuesta de trabajo dice así: Pinta una situación que te haya hecho o te haga sentir alegría, o tristeza, o rabia, o amor... Con las pinturas realizadas por todos los niños de la clase puede hacerse una cartelera. Luego de un tiempo de exposición, es posible organizar las pinturas en un libro. Cada una puede tener su comentario.

La educadora inició el trabajo comentando con los niños los distintos sentimientos que cada uno de ellos experimenta con frecuencia en algunas situaciones. Aunque dos o tres estudiantes se abstuvieron de participar, el resto lo hizo con animación. Sin embargo, al sugerirles que sería interesante que expresaran lo comentado en un dibujo, se desconcertaron. Por momentos hubo dudas, pensaron..., pero finalmente, unos más tarde que otros, se decidieron a trabajar.

La celebración de cumpleaños fue uno de los principales temas de alegría. Para el mismo sentimiento, un niño se dibujó disfrazado en Carnaval, entre serpentinas y globos. Los paseos a la playa y a otros lugares fueron también ilustrados. En un trabajo muy rico en detalles, una niña se representó a sí misma a punto de lanzarse del trampolín en una piscina. Algunos niños dibujaron en la misma hoja, de manera contrapuesta, un suceso que les causó alegría y otro que les provocó tristeza o rabia. Como, por ejemplo, recibir una boleta con buenas y con malas calificaciones, o recibir una boleta con buenas calificaciones (alegría) y encontrarse con que alguien ha rayado el pizarrón (rabia). Los daños a pizarrones y mesas del salón fueron mencionados por varios estudiantes, siendo esta sección una de las del plantel que ha tenido más cuidado con los enseres del aula. La tala de árboles surgió como algo que provoca tristeza. También, la muerte de un ser querido. La violencia que vivimos hoy se manifiesta dramáticamente en el dibujo de un muchacho, que representa a un jovencito vestido con bermudas y franela que apunta con una pistola a un señor. En su otra mano, el joven lleva una navaja. El suceso ocurre con un fondo de cerros con casas. Al discutir la obra en clase, sin embargo, hubo consenso en el grupo de que el problema no es sólo de los barrios sino de toda la ciudad.

Copiar dibujos es una costumbre tan arraigada que algunos niños la practican incluso cuando está fuera de lugar, como en este trabajo. Un alumno, por ejemplo, entregó un dibujo de "alegría" claramente tomado de un libro. Unos visitantes llegan a la casa de una familia, que los recibe en la puerta. El estilo es característico de un dibujo profesional estereotipado. Y, además, la casa ostenta una flamante chimenea. Sin embargo, estos casos fueron minoritarios.

### Otros ejemplos de actividades fértiles

De similar manera que en el caso de los proyectos, añadimos a los ejemplos anteriores de actividades realizadas algunos otros, pero sólo en forma de propuesta.

La noción del tiempo. ¿Cuánto te tardas haciendo lo siguiente?: -bebiendo un vaso de agua / -yendo de tu casa a la escuela / -bañándote / -caminando alrededor del patio de la escuela / -leyendo una página de un libro que tú escojas.

Calcula el tiempo que tú crees te toma cada una de estas actividades. Luego, haz la actividad midiendo con un reloj su duración. ¿Acertaste? Compara tus resultados con los de tus compañeros.

Una colección de guijarros. Puedes formar una colección de piedras desgastadas por la acción del mar o de un río. Trata de conseguir de diferentes tamaños, hasta arena. Además, con piedras pequeñas puedes decorar la tapa de una caja o un marco. Las más grandes son buenos pisapapeles y adornos de jardín.

Hojas y contaminación del aire. Las hojas de los árboles pueden ayudarnos a saber más de la contaminación del aire. Observen hojas no tocadas de árboles situados en diferentes lugares: avenidas, parques, patios de casas... Pásenle a cada una una servilleta limpia. Comparen resultados. Anoten. Informen al resto del salón. (No es necesario que arranquen las hojas de su planta).

También pueden ubicar pedazos de cartón con vaselina en diferentes lugares (en su escuela, en sus casas). Los dejan una o dos semanas. Luego, los observan, de ser posible con lupa. ¿Qué aprecian? Informen a la clase.

El tiempo atmosférico en el refranero. *El tiempo tiene una gran influencia sobre los seres humanos, quienes siempre le han prestado bastante atención. La tradición popular recoge abundantes alusiones, dichos y refranes referidos al tiempo. “En abril, aguas mil”, “El cordonazo de San Francisco”, “Si canta el carrao, va a llover”... Entre ustedes, y sus familiares y amigos, traten de recopilar expresiones de este tipo. Analícenlas. ¿Saben lo que significan? ¿Cuáles les parecen con fundamento? ¿Cuáles consideran simple especulación?*

*Sería conveniente que pudieran conversar con un experto sobre ellas.*

Las actividades fértiles no son “recetas de cocina”

Hemos tratado de proponer actividades que, aunque guiadas, no llamen a un cumplimiento mecánico de tareas paso a paso, sino que exijan la intervención reflexiva del estudiante: por las interrogantes que planteen, por el espacio para la toma de decisiones que permitan y por la comunicación que exijan. Al mismo tiempo, intentamos perfilar labores que puedan llamar la atención y retar el interés de los muchachos.

En lo posible, resulta recomendable que cada tema implique no una sino varias actividades fértiles. De este modo, los niños pueden pasar más tiempo “dándole vueltas” al tópico, explorándolo desde diversas facetas, y sacando a la superficie y discutiendo con los demás sus ideas sobre el asunto. En ocasiones, diferentes equipos pueden desarrollar actividades diferentes. Es una ilusión perjudicial creer que puede “pasarse” un tema en dos horas de clase. En tan breve lapso, no hay oportunidad para que los estudiantes incorporen de manera significativa nuevas nociones a sus “redes teóricas”. Y menos tratándose de las áreas científicas y tecnológicas, tan ricas, complejas y, en ocasiones, contrapuestas al saber “de sentido común”.

La consulta a libros y a otras fuentes de información debe entremezclarse con la realización de actividades fértiles. Así mismo, las discusiones en el

equipo y en el grupo clase completo. A veces, la realización de una o varias actividades fértiles puede ser la fuente de inquietudes y preguntas que lleven a un proyecto de investigación. O, en caso de que el proyecto sea propuesto por el docente, las actividades fértiles pueden resultar la adecuada introducción que hace a los alumnos más receptivos a la invitación del educador.

Es importante que el docente vaya construyendo su fichero de actividades fértiles, a partir de lo que encuentre en libros, de lo que se le ocurra y de lo que los niños propongan.

### Las fichas de trabajo auto-correctivas: apoyo y refuerzo

Tomamos esta idea del gran pedagogo francés Célestin Freinet (1975). Es bueno aprovechar para reconocer aquí, entre muchas, dos fundamentales influencias en nuestro trabajo pedagógico. Por una parte, la de Freinet, maestro de maestros, investigador y organizador, estructurador de una pedagogía comprometida con el cambio social y con la cabal formación de los sectores populares. Por otra, la de nuestro Paulo Freire, otro pedagogo del pueblo, quien nos ha enseñado la importancia de educar para “tomar la palabra”, para “estar insertos” (frente a “estar inmersos”) en la sociedad y para hacerlo con esperanza.

Pero hablábamos de las fichas auto-correctivas. En el transcurso de los diferentes tipos de actividades ya mencionados, los propios niños y niñas o el docente pueden sentir de tanto en tanto la necesidad de que los educandos refuercen su dominio de ciertos conocimientos o destrezas básicos, en los cuales presenten insuficiencias. Las fichas auto-correctivas pueden resultar muy útiles en estas ocasiones, pues permiten a cada niña o niño ir a su ritmo en la superación de particulares fallas y/o lagunas, hacia el logro de conocimientos y destrezas.

Las fichas que primero vienen a la mente son, con probabilidad, las de Castellano y Matemáticas: para mejorar ortografía, para aprender a resumir un texto o a encontrar sus ideas principales, para practicar aritmética, para resolver problemas geométricos, entre tantos otros casos. Pero no dejan de ser posibles las fichas en otras áreas, incluida la de ciencias: fichas para practicar clasificación y seriación, para mejorar en la realización de tablas y gráficos, para profundizar en alguna noción científica...

El carácter autocorrectivo de este material (respuestas en otra ficha o al reverso de la primera) permite el trabajo independiente del niño y su propio control de la marcha del proceso. A la vez que libera al maestro de una tarea de enseñanza individualizada imposible de realizar bien en clases numerosas como las nuestras.

No confiamos mucho en las fichas que demandan la mera ejecución mecánica y repetida de fríos ejercicios (como, por ejemplo, hacer gráficos con series de números sin mayor sentido). Preferimos las que plantean problemitas, preguntas, pequeños retos, con cierto ingenio y sentido del humor, de manera menos descarnada.

**BIBLIOGRAFÍA:** BELPERRON, Roland. (1977). *El fichero escolar*. Colección Biblioteca de la Escuela Moderna, N° 15. 2a. ed. Barcelona: Laia. / CAÑAL, Pedro; José E. GARCIA y Rafael PORLAN. (1983). *Ecología y escuela*. Colección Cuadernos de Educación, N° 107. Caracas: Laboratorio Educativo. / CIARI, Bruno. (1977). *Modos de enseñar*. Barcelona: Avance. / CIARI, Bruno.

(1981). *Nuevas técnicas didácticas*. Barcelona: Reforma de la Escuela. / **DRIVER, Rosalind; Edith GUESNE y Andrée TIBERGHIE**. (1989). *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Morata/M.E.C. / **DUCKWORTH, Eleanor**. (1988). *Cómo tener ideas maravillosas y otros ensayos sobre cómo enseñar y aprender*. Madrid: Visor/M.E.C. / **FAURE, Raoul**. (1979). *Medio local y geografía viva*. Col. Biblioteca de la Escuela Moderna, N° 21. 2a. ed. Barcelona: Laia. / **FERNÁNDEZ PEREZ, Miguel**. (1988). *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*. 2a. ed. Madrid: Morata. / **FREINET, Célestin**. (1975). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. 6a. ed. México, D.F.: Siglo XXI. / **FREINET, Célestin**. (1977a). *Parábolas para una pedagogía popular*. Ediciones de Bolsillo. 4a. ed. Barcelona: Laia. / **FREINET, Célestin**. (1977b) *Por una escuela del pueblo*. Col. Cuadernos de Educación, N° 49-50. Caracas: Laboratorio Educativo. / **FREINET, Célestin**. (1979). *Las invariantes pedagógicas*. Col. Biblioteca de la Escuela Moderna, N° 2. 6a. ed. Barcelona: Laia. / **FREIRE, Paulo**. (1973). *Pedagogía del oprimido*. 10a. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina. / **FREIRE, Paulo**. (1993) **Pedagogía de la esperanza**. México, D.F.: Siglo XXI. / **HAUSMANN, Hanny**. (1992). *El niño: futuro ciudadano*. Caracas: Monte Avila. / **ICEM, Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna**. (1980). *Un modelo de educación popular*. Cuadernos de Educación, N° 71-72. Caracas: Laboratorio Educativo. / **LACUEVA, Aurora**. (s.f.) *Recursos para el aprendizaje y desescolarización en la escuela básica*. Col. Cuadernos de Educación, N° 132. Caracas: Laboratorio Educativo. / **LACUEVA, Aurora**. (1993). *Por una didáctica a favor del niño*. Col. Cuadernos de Educación, N° 144. Caracas: Laboratorio Educativo. / **LODI, Mario**. (1977). *El país errado*. Barcelona: Laia. / **LODI, Mario**. (1980). *Empezar por el niño*. Barcelona: Reforma de la Escuela. / **OLIVER JAUME, Jaime**. (1981). *Los programas escolares y la investigación del ambiente*. Col. Cuadernos de Educación, N° 90. Caracas: Laboratorio Educativo. / **PODDIÁKOV, N.** (1987). Sobre el problema del desarrollo del pensamiento en los preescolares. En: VV.AA. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología*. Moscú: Progreso. / **RICO VERCHER, Manuel**. (1990) **Educación ambiental: diseño curricular**. Serie Educación y Futuro. Monografías para la Reforma, N° 15. Barcelona: Cincel. / **SOLVES, Hebe (comp.) y otros**. (1993). *La escuela, una utopía cotidiana*. Buenos Aires: Paidós. / **TONUCCI, Francisco**. (1977). *La investigación como alternativa a la enseñanza*. Col. Cuadernos de Educación, N° 43. Caracas: Laboratorio Educativo. / **WEISSMANN, Hilda. (comp.)**. (1993). *Didáctica de las ciencias naturales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós. / **WILLIAMS VERLEE, Linda**. (1986). *Aprender con todo el cerebro*. Barcelona: Martínez Roca.

**LACUEVA, Aurora**. (1996). Escuela de Educación Universidad Central de Venezuela En: LAS CIENCIAS NATURALES EN LA ESCUELA BASICA FE Y ALEGRIA. Colección Procesos Educativos, N° 10. Caracas.

## ACTIVIDADES EXPERIMENTALES DE LOS ALUMNOS

La necesidad de lograr la participación cada vez más activa y consciente de los alumnos en el proceso de la asimilación de los conocimientos y la formación de las habilidades y hábitos, nos ha llevado a concebir la estructura organizativa para los experimentos químicos que proponemos en el presente trabajo. Con la nueva estructura se procura ante todo, que los alumnos sean sujetos conscientes de su propia actividad o lo que equivale a decir, que se logre el vínculo necesario entre las acciones mentales y las manuales en el proceso de realización del experimento.

La nueva estructura organizativa de las actividades experimentales de los alumnos se desarrolla de acuerdo a tres fases o etapas: **la orientadora, la ejecutiva y la de control**.

**La Fase Orientadora (FO)**, garantiza la necesaria orientación de los alumnos para la realización de la actividad experimental, lográndose con ello la participación consciente del alumno durante la ejecución de los experimentos orientados en la tarea experimental. Además de garantizar la participación consciente”, la orientación, si responde a los requisitos y exigencias neces-



rios, permite que en los alumnos se formen procedimientos generalizados para abordar la solución de tareas similares e inclusive de otros tipos de tareas” (1:37).

Lamentablemente a esta fase no siempre se le dedica la atención necesaria. Los maestros, en la realización de la fase orientadora de las actividades experimentales de los alumnos, muchas veces la consideran sólo como un momento de motivación inicial, en otras ocasiones la limitan al planteamiento del objetivo de la actividad, el cual es transmitido, sin la necesaria claridad para que puedan comprender qué es lo que se debe lograr como producto de la actividad. En el mejor de los casos, la FO se limita a la presentación y análisis del producto que se va a lograr, pero queda fuera de la orientación el cómo proceder y los medios que se van a utilizar.

**La fase ejecutiva (FE)** está condicionada en su -metodología al carácter asumido por la FO. Si ésta se desarrolló a nivel ilustrativo, entonces por lo general durante la realización de los experimentos los alumnos se concretan a ejecutar las acciones físicas reglamentadas por la técnica operatoria o modo de operar, produciéndose un nivel muy bajo y elemental de la actividad cognoscitiva independiente. Para que esto no ocurra, la tarea experimental que confeccione el maestro debe estar dirigida a vincular los conocimientos de los alumnos con el experimento que realicen, mediante el empleo de diferentes operaciones lógicas. De esta manera, las acciones físicas y mentales que ejecutan los alumnos durante la actividad experimental estarán prácticamente en un mismo nivel y el nexo entre ellas será más sólido.

Si la orientación se desarrolló con un enfoque investigativo, entonces la ejecución de los experimentos se convierte en una continuación del trabajo independiente iniciado ya durante la preparación de la actividad experimental por los alumnos garantizándose así la necesaria unidad entre las acciones físicas y mentales, toda vez que estas últimas juegan un papel fundamental en la ejecución de la parte práctica, como ocurre en el caso de los problemas experimentales.

**La fase de control (FC)**, generalmente limitada a la evaluación del informe del alumno y a la formulación de una u otra pregunta, tiene un alcance mayor que el que con frecuencia se le confiere.

Esta fase tiene que desempeñar un papel fundamental dentro del problema de la formación de las habilidades y los hábitos. en ella el alumno deberá adquirir una conciencia clara de sus dificultades y las vías para resolverlas.

Es importante que se comprenda que el control debe estar presente durante todo el proceso de realización de la actividad experimental, aun cuando se le de un lugar especial al final. Esta fase está dirigida a seguir el curso de la acción, a comprobar los resultados obtenidos con los modelos inicialmente propuestos. Con su ayuda puede tener lugar la indispensable corrección tanto de la fase orientadora como de la fase ejecutiva de la acción, o lo que es lo mismo, tiene lugar la retroalimentación del proceso de la actividad experimental.

Es importante que se comprenda que esta estructura organizativa de la actividad experimental del alumno, en sus tres fases, debe integrarse como un todo único; cada fase tiene un papel determinante en el logro de los objetivos propuestos. Esto no quiere decir que las tres fases tienen que coincidir en el mismo tiempo y lugar, es decir, la fase orientadora comienza a realizarse días antes de la actividad, la fase de control comienza desde la propia fase



orientadora y puede llegar a la clase siguiente de la actividad experimental, donde el maestro aplique alguna modalidad de control sobre los experimentos realizados por los alumnos. todo ello estará en dependencia de la planificación que el maestro haga de la actividad experimental.

Todo lo expuesto contribuye al perfeccionamiento del modo de actuar en la dirección del proceso de formación de las habilidades y los hábitos asociados al experimento químico. Antes de plantear la estructura organizativa de las actividades experimentales de los alumnos, debemos señalar que la misma no puede ser considerada como algo universal, totalmente completa, ya que puede ser enriquecida a partir de la creatividad del maestro en el proceso de su ejecución. Para el análisis de la estructura organizativa, hemos separado los problemas experimentales del alumno, por tener características muy propias que los diferencian de las prácticas de laboratorio de clases tradicionales.

En la tabla I del anexo, aparece la estructura organizativa general para las diferentes actividades experimentales que se efectúan en la enseñanza en Cuba.

**BIBLIOGRAFÍA: LOPEZ HURTADO, Josefina.** (1989). "La motivación como parte de la actividad cognitiva de los escolares.". En: *Temas de Psicología Pedagógica para Maestros II*. Ed. Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, Cuba. / **ROJAS ARCE, Carlos y Gustavo. ACHIONG CABBALLERO.** (1990). "El experimento químico y su papel en la realización de la función desarrolladora en la enseñanza". Congreso Internacional Pedagogía '90. Palacio de las Convenciones, La Habana. / **ROJAS ARCE, Carlos.** (1985). "Las prácticas de laboratorio de Química y el desarrollo de la actividad independiente". *Revista Varona*, Cuba (14) 43-53- Enero-Junio.

**RIONDA SÁNCHEZ, Haydee.** Instituto Superior Pedagógico Enrique J. Varona Facultad de Química. La Habana, Cuba.

## ACTIVIDADES CIENTÍFICAS EXTRAESCOLARES

Son actividades realizadas por los alumnos fuera de la escuela y de acuerdo a un plan general cuya finalidad esencial es complementar y extender la educación científica que se imparte en los establecimientos educativos. Las actividades más difundidas son: club de ciencia, feria de ciencia, congreso científico juvenil, concurso científico juvenil, excursión o viaje al campo y campamento científico.

**SECRETARIA EJECUTIVA PERMANENTE DEL CONVENIO ANDRES BELLO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACION DE LA UNESCO PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE.** (1985). Seleccionado y modificado por CLARA FLORES (Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela) del: *Manual para el fomento de las actividades científicas y tecnológicas juveniles*. Serie: CIENCIA Y TECNOLOGIA. SECAB/UNESCO. Bogotá. Colombia.

## ACTIVIDADES

Conjunto de acciones, operaciones o tareas, previamente planificadas, que contribuyen al logro de determinado objetivo.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela

### ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

Sistema de acciones adicionales de profundización que se realizan después de las lecciones.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

### ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

Actividades adicionales y/o de profundización que se realizan después de las lecciones.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa.* París.

### ACTIVIDADES DE INICIACION

(Traducción de la expresión francesa *activités d'éveil*) Bajo los términos actividades o disciplinas de iniciación (en oposición a las disciplinas fundamentales) se agrupan una serie de disciplinas estudiadas en la escuela elemental: historia, geografía, ciencias de la observación (o lecciones de cosas), moral, dibujo, trabajo manual y música. Sin excluir la adquisición de conocimientos, estas actividades hacen hincapié en la formación de aptitudes y en la preparación psicointelectual para una acción ulterior.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa.* París.

### ACTIVIDADES EN EL BAÑO

Para los niños las tareas del baño tienen un significado propio, distinto al del adulto. Estas tareas son para el niño una más de las tantas que realiza. Cada niño puede agregar a ese significado su sello personal, fruto de su experiencia en el hogar. Durante los años preescolares, cuando el niño ingresa a la institución ya es capaz de realizar sus eliminaciones sin mayor inconvenientes; de igual manera, y mucho antes, también han dado demostraciones evidentes de sus primeros ensayos de autonomía. Las actividades relacionadas con el cuidado e higiene del cuerpo y las funciones de eliminación, son tan importante en el desarrollo integral del niño como las de cualquiera otro aspecto de la conducta infantil. Algunas veces se desconocen las posibilidades que brinda este tipo de rutina para que los niños desarrollen sentimientos positivos y de confianza en sí mismo y en el ambiente. El adulto ha de apoyar al niño a estimular sus esfuerzos de control procurando que se sienta bien y no reducir todo a un aprendizaje mecánico de hábitos.

**BIBLIOGRAFÍA: Anderson, Leonor y colaboradores.** (1989). "Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares". Dirección de Educación Preescolar Tercera Edición. Caracas.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZALEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela En: *El Tema del Preescolar en el DLAE.* Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## ACTIVIDADES ESCOLARES

Constituyen cada una de las asignaciones que hacen posible el aprendizaje de los alumnos día a día, las cuales se dan a través de ejercitación de lo planificado por los docentes en sus cursos, con el propósito fundamental de que los alumnos aprendan mediante la práctica, pudiendo experimentar y vivenciar sus aprendizajes adquiriendo conocimientos, desarrollando actitudes sociales, etc, para el logro de sus habilidades y destrezas.

En el Diccionario de las Ciencias Sociales de la educación (1983) se señalan cinco principios que configuran el sentido de las actividades escolares. Estos son:

- Para el logro de un objetivo, al alumno hay que proporcionarle las actividades que le permitan practicar el tipo de conductas provistas por aquel.
- La actividad de aprendizaje debe satisfacer al alumno en su nueva experiencia según el objetivo.
- Las respuestas incitadas por medio de las actividades de aprendizajes, deben adaptarse a las capacidades de los alumnos.
- Distintas actividades particulares conllevan al logro de un mismo objetivo.
- Una misma actividad producirá varias experiencias.

**BIBLIOGRAFÍA: DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.** (1983). (Vol II). Madrid: Editorial Santillana.

**Castro, Elisa y Díaz, Leida.** (1997). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema de la Didáctica en el DLAE.* Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## ACTIVIDADES INTEGRADAS

Conjunto de actividades y ejercicios que se sugieren y proponen el profesor y/o todas las actividades realizadas por el profesor - con la intención de integrar una actividad extensa y compleja (programa de radio o TV, películas, etc.) dentro de una secuencia pedagógica organizada.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## ACTIVIDADES JUVENILES

Servicios y acciones extraescolares, organizados en beneficio de los adolescentes.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación.* PANAPO. Caracas.

## ACTIVIDADES LIBRES

En la enseñanza primaria, actividades individualizadas cuyo tema y modalidades de realización eligen libremente los alumnos.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## ACTIVIDADES PREESCOLARES

Los niños son por naturaleza curioso y están deseosos de aprender. Quieren tocar, saborear, oler, ver y oír cuanto les rodea. Así, se entiende por actividad preescolar a toda la variedad de juegos diseñados para ayudar a los niños a desarrollar habilidades y conceptos que les facilitaran la transición de la enseñanza preescolar a la básica. Entre las características que deben tener estas actividades se encuentra: Ofrecer a los niños tareas simples que puedan realizar con facilidad en un primer momento y luego tareas más complejas que permitan comprender conceptos más complicados.

**BIBLIOGRAFÍA: ZEITLIN, Sandia y TAETZSCH, Lyn.** (1987). "Juegos y Actividades Preescolares". Ediciones CEAC. Barcelona - España.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZALEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## ACTIVISMO

Tendencia a perderse en la acción con un comportamiento en el que prima la actividad desbordada e irreflexiva.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## ACTIVO (MÉTODO)

“Los métodos nuevos o activos son particularmente recomendados:

- a) Porque se basan en el estudio de la psicología infantil.
- b) Porque colocan al niño en un medio que se aproxima a la realidad.
- c) Porque ofrecen las condiciones más favorables para la expresión del pensamiento personal.
- d) Porque favorecen la actividad espontánea y creadora, fomentan un ambiente de libertad donde se pueden manifestar la vocación y las aptitudes sobresalientes, revelándose así la personalidad del alumno.
- e) Porque favorecen la afirmación del sentido de responsabilidad y autogobierno necesarios para la formación de ciudadanos de una democracia.

- f) Porque, interpretando las diferencias individuales de capacidad y de carácter que han creado dificultades en la organización escolar tradicional, procuran adaptar la enseñanza a cada niño”. (OEA-UNESCO. Seminario Interamericano Sobre Educación Primaria. Montevideo, año 1950. Véase: Oficina de Educación Iberoamericana: “La Educación en el Plano Internacional Educación Primaria”. Tomo I, Pág. 218)

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *Diccionario Pedagógico*. BIOSFERA. Caracas.

## ACTIVOS (MÉTODOS)

Se denomina así, especialmente, aquellos, métodos de educación que se basan esencialmente en la idea de la autoactividad del alumno. Los métodos activos actuales son muy numerosos y variados, sin embargo, se les puede reunir en varios grupos, según el tipo de actividad que en ellos predomine, a saber: 1) métodos de trabajo individual, que comprende: el método Montessori, el método Mackinder y el Plan Dalton; en ellos la actividad es principalmente personal aunque no se excluye la colectiva; 2) métodos de trabajo individual-colectivo, que tratan de combinar ambos tipos de actividades, como el sistema de Winnetka y el Plan Howard; 3) métodos de trabajo colectivo, que acentúan sobre todo el Método de Proyectos y el método de la enseñanza sintética o global; 4) métodos de trabajo por grupos, en los que la actividad se realiza libremente en pequeños equipos de alumnos, como el método Cousinet y el Plan Jena. Métodos de carácter social, como el régimen de autonomía, la comunidad escolar y las cooperativas escolares. Los métodos activos, basados en las teorías de las cooperativas escolares. Los métodos activos, basados en las teorías de sociología infantil, son particularmente recomendados por una serie de razones: favorecen la actividad espontánea y creadora del niño, en un ambiente de libertad que le permite revelar su personalidad y la expresión del pensamiento personal; favorecen la afirmación del sentido de responsabilidad y autogobierno necesarios para la formación de ciudadanos de una democracia; colocan al niño en un medio que se aproximan a la realidad; dan salida a las diferencias individuales procurando adaptar la enseñanza a cada niño.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## ACTO PEDAGÓGICO

El Hombre está dotado para el análisis y el pensar; tiene lengua, produce, construye, destruye, re-construye, imagina, crea, etc. En su desarrollo ecocognitivo, está sometido a la crianza, la instrucción y la formación para alcanzar un nivel de pensamiento que le permite la creación, acorde con su actitud sensible, estética y afectiva. Eso le configura una vida que transcurre con su oralidad, sus escritos y la imagen que del mundo logra tener.

Cuando el Hombre se inquietó por organizar la enseñabilidad inició la escuela. Cuando tuvo la voluntad expresa de agrupar a otros para transmitirles reflexiones propias y ajenas, inició el acto pedagógico.

El acto pedagógico es una articulación entre relaciones comunicativas ejecutadas por maestros y alumnos en las/sus relaciones personales, profesionales y sociales: Personales, en tanto interviene la opción sensible, estética y afectiva de los sujetos- agentes que la realizan. Profesionales, por cuanto depende del nivel intelectual e institucional para que se de una relación dialogal-cognitiva; y Social, al conjugar los elementos familiares y comunales que en la escuela confluyen para lograr los aspectos políticos, económicos e intelectivos que a ella corresponden.

El acto pedagógico no consiste sólo en transmitir información, (darle a alguien información deportiva no lo convierte en deportista) por lo tanto, el acto pedagógico se ejecuta si hay una Voluntad con Sentido para formar y no sólo informar.

Así entendido, el acto pedagógico se centra en asimilar/producir un contenido cultural conformando un pensamiento crítico en los dialogantes, privilegiando lo multívoco y lo plural para enfrentar el devenir. Entonces, el acto pedagógico -en una primera aproximación- debe entenderse como un proceso que se caracteriza por la acción intencional, argumentativa y con sentido para transmitir conocimientos con un *telos*: repensar las ideas del devenir.

El acto pedagógico es una intercomunicación desnivelada, con la intencionalidad de nivelarse; el maestro tiene disposición para estimular la superación del alumno y éste, a tener disposición para superar al maestro. Esa relación vincula saberes con la finalidad de producir un nivel cognoscitivo (material y espiritual) siendo por ello un proceso que involucra las esferas del orden vital-cognoscitivo a saber: el trabajo, el lenguaje y el dominio (Cf. Foucault, Habermas, Deleuze, Guattari y otros).

En el acto pedagógico, maestros y alumnos despliegan actos de habla que recurrentemente argumenta su sistematicidad (acto metódico) para determinar su sentido (modalidades de hablas) y consecuentemente, pretende la comprensión de sus contenidos (acto hermenéutico) para con ello conformar una racionalidad (acto de pensamiento) acorde con lo contextualmente establecido (acto de dominación).

Aunque suene tautológico, quien estudia y ejecuta el acto pedagógico es un Pedagogo; quien enseña es un «enseñante». Quien enseña considera que la formación vendrá por añadidura. Ese supuesto implícito no moviliza la Voluntad, ni del Maestro ni del Alumno; en el acto pedagógico se amerita de una Voluntad con Sentido para estudiar los saberes constituidos y conocer las relaciones entre sus contenidos. Es propiciar la Onto-crea-ti-vida-d (repensar las ideas del devenir) para formar por explicación, comprensión e interpretación. En el acto pedagógico se explican los saberes existentes para reflexionar crítica-mente, técnica-mente, científica-mente, política-mente, a fin de con-formar una mente: crítica, científica, técnica, política, etc.

Por acción y contenido la escuela impone saberes constituidos, exigiendo su reproducción para acceder a la promoción (vía titulación o ascenso social). Hoy en la escuela, es necesario romper el contrato de aprendizaje entre maestro y alumno. Aunque algunos no están muy dispuestos a «negociar» porque en eso fundan su relación de dominio.

Así entendido, el acto pedagógico es un proceso que desarrolla la interacción entre una práctica específica (la práctica educativa escolar) y unas relaciones sociales que configuran formas especializadas de la relación saber/poder.

Como se observa hay diferencias específicas, en sus aspectos funcionales, en el contenido mismo y en su finalidad. Esos elementos diferenciales han tendido a confundirse en lo teórico y lo práctico, generando discursos que no discriminan la especificidad de una y otra actividad.

**BIBLIOGRAFÍA:** APPEL, Michael. (1982). *Educación y Poder*. Edit. Paidós./M.E.C. Barcelona - España. / \_\_\_\_\_ (1986). *Maestros y Textos*. Edit. Paidós/ M.E.C. Barcelona - España. / **DELEUZE, Gilles**. (1988). *Diferencia y Repetición*. Ediciones Juglar, España. / \_\_\_\_\_ (1969), *Lógica del Sentido*. Edit. Paidós. Barcelona - España. / **DELEUZE, Gilles; y Félix GUATTARI**. (1993). *¿Qué es la Filosofía?*. Edit. Anagrama. / **FOUCAULT, Michel**. (1990). *El Orden del Discurso*. Tusquets Editores. Barcelona. / \_\_\_\_\_ (1972). *La Arqueología del Saber*. Edit. Siglo XXI. México. / \_\_\_\_\_ (1978). *Microfísica del Poder*, Edic. La Piqueta, España. / \_\_\_\_\_ (1988). *Un diálogo Sobre el Poder*. Edit Alianza, Madrid. / **GADAMER, Hans G.** (1991). *Verdad y Método*, Ediciones Sígueme. España. / **GIROUX, Henry**. (1988). *Los Profesores como Intelectuales*. Edit. Paidós. Barcelona. / **IBÁÑES, J.**(1995). *Del Algoritmo al Sujeto. Perspectivas de la Investigación Social*, Edit Siglo XXI, Madrid, España. / **ILLICH, Iván y otros**. (1977). *Un Mundo sin Escuelas*. Edit. Nueva Imagen. México. / **JAEGER, Werner**. (1992). *Paideia*, F.C. E. Segunda Edic. Bogotá, Colombia. / **MORA, José Pascual**. (1996). *Del fin de la Historia a la Postmodernidad*. U.LA.-Táchira. / **MORIN, Edgar**. (1981-94) *El Método*. Vol. 1 al IV Edit. Cátedra. Madrid-España. / **PALACIOS, Jesús**. (1980). *La Cuestión Escolar*. Edit Laia. Barcelona.

**UGAS FERMIN, GABRIEL.**(1997). *La ignorancia educada y otros escritos*. Universidad de los Andes. Núcleo del Táchira. Venezuela.

## ACTOR O FUERZA SOCIAL

Es un grupo de personas organizadas de la sociedad que tienen características propias y representan a una dimensión dentro de ella. Gobierno, Partidos Políticos, Fuerzas Armadas, Sindicatos, Organismos Públicos y Privados, Gremios Profesionales, Asociaciones Empresariales, Transnacionales, etc., constituyen fuerzas sociales a nivel nacional. Los principales actores del Estado son el Ejecutivo Nacional, el Congreso de la República y la Corte Suprema de Justicia.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BASICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## ACTOR SOCIAL

Es una personalidad, una organización o una agrupación humana que en forma estable o transitoria tiene capacidad de acumular fuerza, desarrolla intereses y necesidades y actuar produciendo hechos en la situación.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BASICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.



## ACTO DE HABLA

Es el módulo básico de las significaciones en un discurso. Se pueden distinguir dos tipos de actos de habla, los actos ilocutivos y los actos perlocutivos.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BASICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA

## ACTO EDUCATIVO

Relación que se establece entre el educando y el educador. Este constituye una influencia intencional, cuyo propósito es la formación del educando para que alcance los fines de la educación.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## ACTUALIZACIÓN

Objetivo didáctico que posibilita la renovación sistemática de los conocimientos y habilidades profesionales a tenor con los avances y el desarrollo científico-técnico que se derivan de las nuevas necesidades que confrontan los recursos humanos.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

## ACTUALIZACIÓN DE CONOCIMIENTOS

Formación mediante la cual una persona se pone al día acerca de las innovaciones que han surgido en lo relativo a sus actividades.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa*. París.

## ACÚSTICA

Parte de la física que trata de la formación y propagación del sonido. Acústico(a) (adjetivo): Favorable para la producción y propagación del sonido.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). *GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA*. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## ADAPTACIÓN

Es el ajuste del niño a su medio que permite desarrollarse de manera exitosa. La adaptación del niño a las nuevas situaciones que se le van presentando a lo largo de su proceso evolutivo, así como al entorno en que se desenvuelve su vida, constituye uno de los puntos más complejos de la problemática en la educación preescolar. En términos educativos no se puede hablar de adaptación sin hablar de flexibilidad como si ambos términos fueran correlativos. Y así es, en efecto, ya que conseguir una buena adaptación para el niño supone la existencia de un proceso de flexibilidad en los educadores que han de ir “pacientemente” acomodando su situación a las diferentes pautas que el niño va marcando con su conducta según el ritmo de maduración y la aparición de los conflictos.

**PALABRAS CLAVE:** Adaptabilidad

**BIBLIOGRAFÍA:** GARCÍA, Emilia; DOMÍNGUEZ, Jesús y otros. (1987). “Biología, Psicología y Sociología del Niño en Edad Preescolar”. Ediciones CEAC. Barcelona-España.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZALEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: El Tema del Preescolar en el DLAE. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## ADAPTACIÓN

Estado de equilibrio de una organización biológica, en su medio. En la conducta, equilibrio entre la asimilación y la acomodación.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## ADAPTACIÓN

En el ambiente educativo esta voz puede referir a muchas cosas, pero una que destaca es la que designa al proceso de aclimatación de los niños y jóvenes a la escuela. También es usado para por los profesores para designar los ajustes de comportamiento que los alumnos deben desplegar para atender los requerimientos particulares de un curso.

En el ámbito de la ciencia: “Aplicado a organismos vivos puede referir a tres cosas: a seres adecuados a las condiciones de su existencia; al proceso de ajuste a nuevas condiciones; o a los atributos (estructurales, fisiológicos y conductuales) positivos de desempeño que poseen.” (BYNUM, 1996)

**BIBLIOGRAFÍA:** BYNUM, W.F; E.J. BROWNE y Roy PORTER. (1996). *Mcmillan Dictionary of The History of Science*. Mcmillan. Inglaterra.

**BRAVO JÁURGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## ADAPTACIÓN

Originariamente significaba un cambio en la estructura o conducta de un ser vivo, que tiene un valor de supervivencia. Indica cualquier cambio benéfico de un individuo para enfrentarse a las exigencias del medio. Es el proceso mediante el cual se compensan las perturbaciones generadas al equilibrio interno del individuo por la estimulación del ambiente.

(Realizado por los estudiantes del primer año de la Asignatura “Sistemas Educativos” y reseñado por la Profesora Laura Hernández. Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Caracas 1999-2000).

## ADAPTACIÓN EDUCACIONAL

Dentro del contexto de la escuela, se puede entender por adaptación educacional el proceso mediante el cual el educando puede vincularse crítica y creativamente con su medio ambiente educativo.

El autor de este trabajo considera que esta definición es novedosa, pero para crearla se basa en el concepto de adaptación en el lenguaje común expresado por Komisar (1972) al señalar que:

“La palabra ‘adaptar’ deriva etimológicamente de los vocablos latinos *ad* y *aptus*, que aproximadamente significan ‘hacia’ y ‘adecuado o conveniente’. En inglés el significado es diferente, por supuesto, pero la palabra encierra todavía la idea de ponerse en relaciones correctas o apropiadas con el medio ambiente. Así pues, el término ‘adaptarse’ suele definirse como ‘conformarse a, o permitir ser puesto en una posición relativa apropiada o en las relaciones adecuadas’. Es evidente que todo acuerdo respecto a si una persona está o no adaptándose dependerá en última instancia de qué exprese la ‘posición relativa apropiada’ o las ‘relaciones adecuadas’ entre el individuo y su medio ambiente”. (pp. 54-55).

Parece más conveniente la idea de adaptación según el lenguaje común que el enfoque que pueda tener este concepto en el ámbito psicológico.

En el lenguaje común se puede indicar que una persona se ha adaptado a alguna condición ambiental si se cumplen los siguientes hechos:

1. La condición es no conocida y/o dificultosa para el sujeto.
2. El individuo ha permanecido en el lugar en presencia de esa condición ambiental.
3. La condición no ha cambiado de manera significativa como resultado de la presencia del sujeto en el lugar o de su adaptación a él.

Si tomamos la expresión “Esta clase de comportamiento son adaptativos debido a que disminuyen tensiones” como una de las descripciones del concepto de adaptación en el enfoque psicológico; es evidente que éste no distingue los mismos tipos de comportamiento que el concepto del lenguaje común. Este, como ya indicamos, diferencia las acciones por las cuales un sujeto hace propio el ambiente en que vive y llega a tener ‘relaciones apropiadas’ con él, de las que le permiten escapar de su medio o modificarlo de alguna manera.

El concepto psicológico, por el contrario, permite que se diga que cualquier individuo se está adaptando si reduce o no alguna tensión. Más aún, cual-

quiera que sea los pasos que él emplee para reducir la tensión será tenido como su medio de adaptación. El punto de vista psicológico produce discrepancias con los puntos señalados en el enfoque del lenguaje común ya que según Komisar (1972) se tiene que:

“Aquello a lo cual la persona se está adaptando es una tensión. Cuando se adapta la tensión desaparece. En otras palabras, ocurre un cambio sumamente significativo en el ‘medio ambiente’: ¡La situación problemática desaparece! El enunciado ‘Juan se está adaptando a la tensión’ carece de sentido en el significado habitual de ‘adaptarse’, pues si se está adaptando (o ha conseguido adaptarse) a la tensión, ésta ya no se halla presente. Lo cual equivale lógicamente a la conjunción de enunciados: ‘Juan se está adaptando a la rutina escolar, ha escapado de ella’.” (p.59)

Si se entiende que el concepto de adaptación seguirá usándose en el ámbito educacional, será necesario inclinarse por uno de los dos sentidos: el del lenguaje común o el psicológico. La segunda posibilidad solamente se justifica cuando el concepto explica válidamente el comportamiento. Como indica Komisar (1972) al expresar que:

“No es que la adaptación no puede explicar nada, sino más bien que no puede explicarlo todo. Una teoría que permite considerar toda conducta como adaptación puede suministrar una unidad de aproximación a todo comportamiento, pero no proporcionará las distinciones necesarias para comprender las distintas conductas y guiar el proceso educacional mediante un pensamiento racional e hipótesis válidas.” (p. 61)

Como conclusión un mejor concepto de Adaptación en el ámbito educacional debe contar con el aporte del enfoque psicológico que le dé validez científica pero evitando la sobresuficiencia de manera que le dé cabida a las consideraciones distintivas del ámbito de la adaptación en el lenguaje común.

**BIBLIOGRAFÍA:** CRAIG, R.; MEHRENS, W.; CLARIGIO, H. (1979). *Psicología Educativa Contemporánea*. México. Editorial Limusa. / KOMISAR, Paul B. y C.B. MACMILLAN. (1972). *Conceptos Psicológicos en la Educación*. Buenos Aires: Editorial Ateneo.

**LEONARD, Franklin. (1999).** *EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION*. Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

## ADAPTACIÓN AL ENTRENAMIENTO

Es un cambio ventajoso en el funcionamiento o constitución de los tejidos, órganos, sistemas, o del propio cuerpo para encontrar nuevas condiciones. Son cambios funcionales y morfológicos de un sistema orgánico por estímulos mas fuertes, orientados al rendimiento solicitado. La capacidad de rendimiento solicitado por una exigencia elevada; es por ejemplo, el que ocurre con una exigencia de fuerza, mejorando la fuerza, con una exigencia de resistencia, mejorando la resistencia.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Ciencia y Tecnología- Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

### ADAPTACIÓN FÍSICA (PHYSICAL FITNESS)

Es un estado de desarrollo del cuerpo, cuya condición permite realizar con eficiencia un determinado trabajo físico con un mínimo de desgaste posible. Esta eficiencia en los trabajos físicos depende de un desarrollo mutuo de los sistemas muscular, circulatorio y respiratorio, integrados y coordinados por el sistema nervioso central.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Ciencia y Tecnología- Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

### ADAPTACIÓN LABORAL

Objetivo didáctico para la superación profesional que garantiza, a los recién egresados, familiarización psíquico-social, los conocimientos, habilidades y destrezas específicas para asumir con eficiencia las funciones inherentes a los cargos a que se destina la producción, en los servicios, en la cultura, etc.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

### ADIESTRAMIENTO

Constituye una formación de enseñanza basada en la influencia externa de normas rígidas y realizadas por la ejecución automática de ciertos actos.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### ADIESTRAMIENTO DE PERSONAL

Es el proceso mediante el cual una empresa estimula al trabajador a fin de incrementar sus conocimientos, destrezas y habilidades para aumentar la eficiencia en la ejecución de las tareas y así contribuir a su propio bienestar y al de la institución.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela

## ADiestRAMIENTO LABORAL

Forma de superación o pasantía de carácter tutorial que comprende a todo el egresado incorporado al trabajo profesional ( universitario, técnico medio u obrero calificado ) e incluye la atención especializada que todo organismo empleador debe ofrecer durante la etapa formativa, como vía para adquirir, consolidar y perfeccionar sus conocimientos hábitos y habilidades. Las posibilidades de desarrollo en el adiestramiento se determinan mediante una evaluación integral que permita ocupar un cargo o puesto de trabajo. Su organización, evaluación y control es responsabilidad de los organismos empleadores.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

## ADMINISTRACIÓN

Actividad que determina el régimen de las relaciones entre los elementos de un grupo o sistema y proporciona los medios para modificar tal régimen, según las exigencias que se manifiesten, tanto en el grupo o sistema como en las interrelaciones de los grupos o sistemas. Chadwick, Clifton y Alicia Mabel Rojas.

**GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA.** (1980). Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## ADMINISTRACIÓN DE EMPRESA

Proceso educativo destinado a preparar al estudiante para una carrera relacionada con el comercio o la industria, particularmente en sus aspectos administrativos y contables.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Hay que distinguir, relativamente a este término, entre el contexto europeo y el contexto norteamericano, particularmente el de los Estados Unidos y del Canadá. La administración de la educación en el contexto europeo denota principalmente un acercamiento de tipo legal y reglamentario. En el contexto norteamericano, la administración de la educación adopta más bien un acercamiento de tipo *management*. En este contexto, también se tienen en cuenta los aspectos legales y reglamentarios, pero se enfatizan más los aspectos de planeamiento, organización, dirección, evaluación y monitoreo. Las fuentes de la administración de la educación son variadas. Desde el punto de vista teórico, sus fuentes principales se encuentran en la sociología de las organizaciones, la psicología industrial y la administración de negocios. La

sociología de las organizaciones sirve de referencia para la comprensión de la estructura y procesos sociales de las organizaciones educativas, incluyendo la cultura organizacional, así como para la medida de su eficacia. La psicología industrial aporta elementos para el análisis del rendimiento, satisfacción y motivación del personal; ella contribuye también a la comprensión de los fenómenos de clima organizacional y de liderazgo. La administración de negocios aporta estrategias y métodos de análisis relativos al financiamiento, productividad, gestión por objetivos, reingeniería de procesos y otros. Sus fuentes legales comprenden entre otras: las políticas gubernamentales, las leyes básicas de la instrucción pública, los reglamentos ministeriales, las leyes de la función pública y el código de trabajo. La administración de la educación se funda también en la experiencia acumulada que guía el comportamiento de los gestores en el quehacer educativo. También las cuestiones de orden ético tales como, por ejemplo, la no discriminación y el respeto a la diversidad, la evaluación sin sesgo cultural y la utilización de seres humanos para la investigación forman parte del ámbito de la administración de la educación. Sin excluir la cuestión de la accesibilidad y democratización de la enseñanza a todos los niveles, la problemática de la gestión educativa y el déficit presupuestario ocupan un lugar preponderante en las preocupaciones de los administradores de la educación y de los investigadores en ese dominio. Se buscan formas de gestión innovadoras que mantengan la calidad de la educación a un menor costo. Ciertos temas comienzan a ser abordados en la investigación como por ejemplo la problemática de la mundialización de la economía y la globalización de la información y sus incidencias sobre la oferta educativa. En varias provincias del Canadá y en numerosos estados americanos, es necesario para ejercer la función de directos de escuela primaria o secundaria poseer una información en administración de la educación. Según las provincias o estados, esta información es exigible antes de comenzar en la función o puede ser adquirida en ejercicio. La formación o perfeccionamiento incluyen una iniciación a las teorías de la administración de la educación así como aspectos de gestión propiamente dicha, tales como gestión de recursos humanos, gestión financiera, planificación educativa, gestión de conflictos, evaluación y supervisión pedagógica. La duración y envergadura de la formación o perfeccionamiento varían según los contextos. Se exige cuando menos unos 20 o 30 créditos; en algunos casos, se exige una Maestría profesional. En algunos estados de los Estados Unidos, se requiere para ejercer la función de director general de distrito escolar un Ph.D en Administración de la Educación. Son las universidades las que dispensan generalmente los cursos y actividades de formación. Un gran número de universidades canadienses y norteamericanas tienen programas de administración de la educación, sea a nivel solamente de certificado (un año) o de Maestría, sea a todos los niveles, incluyendo el Ph.D. En Europa, no existe como tal un diploma o grado de administración de la educación, aunque se discute actualmente en algunos países la necesidad de una formación de tipo management para los responsables de la gestión educativa. En América Latina, el desarrollo de las administración de la educación no es uniforme. En algunos países, tales como Brasil, Chile, Costa Rica, República Dominicana y Venezuela, existen institutos o facultades universitarias que dispensan una formación en administración de la educación,



sin que se exija una certificación para ejercer una función administrativa en el sector educativo. Existen varias asociaciones internacionales de administración de la educación. Dentro de las más conocidas se encuentra la Asociación Interamericana de Administración de la Educación, el University Council for Educational Administration y el Commonwealth Council for Educational Administration. Dos revistas de carácter científico se destacan en el sector de la Administración de la educación: *Educational Administration Quarterly* y *Journal of Educational Administration*.

**BIBLIOGRAFÍA:** CASASSUS, Juan. (1996). *Tareas de la educación*. Buenos Aires: Kapeluz / HOY, Wayne K & Cecil G. MISKEL. (1996). *Educational Administration*. Theory, Research and Practice, 5ta. edición, New York: MacGraw-Hill, Inc./ SANDERS, Benno. (1995). *Gestão da Educação na America Latina*. Brasilia: Editora Autores Asociados. / UNESCO-OREALC. (1994). GESEDUCA. *Un modelo para armar*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

**CRESPO, Manuel.** Universidad de Montreal, Quebec, Canadá-

## ADMINISTRACIÓN ESCOLAR

La Administración Escolar es una disciplina que forma parte de la Administración General y se encuentra regulada por el derecho público.

Tanto la Administración General como la Escolar consideran el factor humano, como el elemento fundamental para lograr las metas y objetivos propuestos. Roger Kaufman (1988) la define: ‘...como el proceso que lleva al logro de los resultados necesarios que constan de cinco partes, destinadas a alcanzar objetivos predeterminados (...) planificación, organización, personal, dirección y control’.

El autor citado considera la Administración Escolar como un proceso, lo que implica que debe cubrir varias etapas con la finalidad de lograr las metas y objetivos propuestos, en concordancia con los planes y políticas del Estado. Asimismo, encontramos en el Normativo de Educación Básica (1985) lo siguiente: “La Administración Educacional es el conjunto de órganos encargados de asegurar que se de la enseñanza. En consecuencia, es un proceso que contempla la producción, adquisición, mantenimiento, promoción y unificación de recursos tanto humanos como materiales, los organiza formal e informalmente y los pone a funcionar dentro del sistema educativo del país, para que se cumpla los objetivos educacionales señalados en los instrumentos legales y en la normativa, tanto técnica como administrativa...”

En el Normativo se considera igualmente como en la cita anterior, la Administración Escolar como un proceso donde interviene una serie de acciones las cuales están en función de los recursos materiales y humanos, siendo estos puestos en practica a través de la Administración Escolar.

Definimos la Administración Educativa como una disciplina de la Administración General que se encarga de todo lo relacionado con el ámbito educativo con el objeto de alcanzar los fines propuestos por el Estado Venezolano. La misma, se encuentra constituida por los elementos Dirección y Organización, siendo procesos del primero, la planificación, la supervisión, la información, la toma de decisiones, la coordinación, el financiamiento, la dotación de personal y la evaluación. Son procesos del segundo elemento, la estructuración, la sistematización y la instalación.

**BIBLIOGRAFIA: KAUFMAN, Roger.** (1988). *Planificación de Sistemas Educativos*. Segunda Edición. Editorial Trillas. México. / **MINISTERIO DE EDUCACIÓN.** (1987). *Normativas de Educación Básica*. Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto. Caracas.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V., María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## ADMINISTRACIÓN ESCOLAR

La Administración Escolar es una disciplina que forma parte de la Administración General y se encuentra regulada por el derecho público.

Tanto la Administración General como la Escolar consideran el factor humano, como el elemento fundamental para lograr las metas y objetivos propuestos. Roger Kaufman (1988) la define: ‘...como el proceso que lleva al logro de los resultados necesarios que constan de cinco partes, destinadas a alcanzar objetivos predeterminados (...) planificación, organización, personal, dirección y control’.

El autor citado considera la Administración Escolar como un proceso, lo que implica que debe cubrir varias etapas con la finalidad de lograr las metas y objetivos propuestos, en concordancia con los planes y políticas del Estado. Asimismo, encontramos en el Normativo de Educación Básica (1985) lo siguiente: “La Administración Educativa es el conjunto de órganos encargados de asegurar que se de la enseñanza. En consecuencia, es un proceso que contempla la producción, adquisición, mantenimiento, promoción y unificación de recursos tanto humanos como materiales, los organiza formal e informalmente y los pone a funcionar dentro del sistema educativo del país, para que se cumpla los objetivos educacionales señalados en los instrumentos legales y en la normativa, tanto técnica como administrativa...”

En el Normativo se considera igualmente como en la cita anterior, la Administración Escolar como un proceso donde interviene una serie de acciones las cuales están en función de los recursos materiales y humanos, siendo estos puestos en práctica a través de la Administración Escolar.

Definimos la Administración Educativa como una disciplina de la Administración General que se encarga de todo lo relacionado con el ámbito educativo con el objeto de alcanzar los fines propuestos por el Estado Venezolano. La misma, se encuentra constituida por los elementos Dirección y Organización, siendo procesos del primero, la planificación, la supervisión, la información, la toma de decisiones, la coordinación, el financiamiento, la dotación de personal y la evaluación. Son procesos del segundo elemento, la estructuración, la sistematización y la instalación.

**BIBLIOGRAFÍA: KAUFMAN, Roger.** (1988). *Planificación de Sistemas Educativos*. Segunda Edición. Editorial Trillas. México. / **MINISTERIO DE EDUCACIÓN.** (1987). *Normativas de Educación Básica*. Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto. Caracas.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## ADMINISTRACIÓN GENERAL

Quizás no haya otro campo de la actividad humana más importante que la Administración, pues, la tarea del administrador consiste en crear un ambiente adecuado para que grupos de personas puedan trabajar eficiente y eficazmente en el logro de objetivos comunes.

En tal sentido, la Administración es esencial en toda la actividad organizada, y en todos los niveles de la organización de una empresa y en un sentido muy real, el objetivo de todo administrador es lograr los objetivos previamente establecidos.

Kontz y o' Donnell (1972) expresan que la Administración entendida como arte es 'saber hacer las cosas' para lograr resultados concretos. Quienes diagnostican por libros o diseñan por Manual o tratan de analizar memorizando la teoría, casi con seguridad pasan por alto las realidades prácticas. Con la posible excepción de la Investigación Científica, el arte es la forma más creativa de la actividad humana. Cuando se considera lo importante que es, en cualquier sociedad; que las actividades colectivas sean efectivas y eficientes, no es difícil concluir que la Administración es la más importante de todas las artes.

Continúan afirmando los autores que la forma más productiva del arte es la que se basa en el conocimiento de las ciencias que lo respaldan. Por tanto, ciencia y arte no se excluyen sino que son complementarias.

Jiménez Castro (1981) afirma que la Administración es una ciencia social compuesta de principios, técnicas y prácticas y cuya aplicación a conjuntos humanos permite establecer sistemas racionales de esfuerzos cooperativos, a través de los cuales se pueden alcanzar propósitos comunes que individualmente no es posible lograr.

La Administración como actividad y ciencia está ligada a la estructura social y contribuye decisivamente al desarrollo de la sociedad, ligándose la Administración a la producción a través de la técnica.

**BIBLIOGRAFÍA:** KOONTZ, y O'DONNELL (1972): *Curso de Administración Moderna*. Mc. Graw Hill, México. / JIMENEZ CASTRO, Wilburg (1981): *Introducción al estudio de la Teoría Administrativa*. Fondo de Cultura Económica. México.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## ADMINISTRACIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Quizás no haya otro campo de la actividad humana más importante que la administración, pues la tarea del administrador consiste en crear y conservar un ambiente adecuado para que grupos de personas puedan trabajar eficiente y eficazmente en el logro de objetivos comunes.

En tal sentido, la administración es esencial en toda actividad organizada, y en todos los niveles de la organización de una empresa y en un sentido muy real, el objetivo de todo administrador debe ser lograr un excedente.

Koontz y o'Donnell (1990) expresan que la administración entendida como Arte es "saber hacer las cosas" para lograr resultados concretos. Quienes diagnostican por libros o diseñan por manual o tratan de administrar memo-

rizando la teoría, casi con seguridad pasan por alto las realidades prácticas. Con la posible excepción de la investigación científica, el arte es la forma más creativa de la actividad humana, cuando se considera lo importante que es, en cualquier sociedad que las actividades colectivas sean efectivas y eficientes, no es difícil concluir que la administración es la más importante de todas las artes.

Y continúan diciendo los autores que la forma más productiva del arte es la que se basa en el conocimiento de la ciencia que lo respalda. Por tanto, ciencia y arte no se excluyen sino que son complementarias.

En cuanto a ciencia y administración los autores señalados afirman que aunque la organización de seres humanos para obtener objetivos comunes es muy antigua, la ciencia de la organización es relativamente reciente. La sociedad actual ha presenciado un progreso casi revolucionario en las ciencias físicas y biológicas, mientras que las ciencias sociales no han marchado a la par.

La ciencia según los autores explica los fenómenos, se basa en la creencia de la racionalidad de la naturaleza, o sea en la idea de que es posible encontrar relaciones entre dos o más conjuntos de sucesos. La característica esencial de la ciencia es que permite organizar sistemáticamente el conocimiento por medio de la aplicación del método científico. La ciencia está sistematizada, puesto que se han precisado las relaciones entre variables y límites y se han descubierto sus principios básicos.

El método científico consiste en la determinación de ciertos hechos o realidades por medio de la observación de los fenómenos y en la precisión de estos hechos con base en observaciones continuas. Una vez que los hechos se analizan y se clasifican, la ciencia busca relaciones causales para explicarlos. Estas generalizaciones se llaman hipótesis que han sido comprobadas y que reflejan o explican realidades y por lo tanto, son valiosos para predecir lo que bajo circunstancias similares debe ocurrir.

Por otra parte, George Terry (1986) afirma que la administración imparte efectividad a los esfuerzos humanos. Ayuda a obtener mejor equipo, plantas, oficinas, productos, servicios y relaciones humanas, se mantiene al frente de las condiciones cambiantes y proporciona previsión e imaginación. Y continúa el autor señalando que uno de los notables conceptos básicos de la administración es que existe una ciencia de la administración, definiéndola como un cuerpo de conocimientos sistemáticos acumulados y aceptados, con referencia al entendimiento de verdades generales relativas a un fenómeno, tema u objeto de estudio en particular. Estos conocimientos son objetivos, están libres de prejuicios y propensiones; comúnmente están codificados y clasificados para facilitar su entendimiento.

Una ciencia sin embargo, señala verdades universales pero existen serias dudas acerca de la ciencia de la administración, la cual es tan amplia y tan exacta como una de las llamadas ciencias físicas, como la química o la física. La administración trata no sólo de entidades no humanas, sino también de humanas. La inclusión y el efecto de los seres humanos en el conocimiento administrativo es lo que despierta dudas en algunas mentes acerca de la administración calificada como ciencia. El autor termina señalando que quizás en el caso de la administración, el término más apropiado sería el de "seudociencia" o "el término genérico de ciencia social", igualmente plantea que también existe el arte de la administración.

La posición de los teóricos burgueses tiene por finalidad justificar la dominación de una clase social sobre la otra, en tal sentido, comparto plenamente los juicios del profesor Jesús Rivero en su texto: *Planificación Administrativa y Compromiso Social*, cuando afirma que “La opción metodológica prevaeciente en los trabajos de investigación administrativa, es sin lugar a dudas el funcionalismo del más bajo nivel... si deseamos responder objetivamente a la configuración de una administración capaz de buscar y lograr soluciones a los problemas sociales que debe enfrentar, está planteado en primer lugar, el rompimiento metodológico generador de la conformidad y de dependencia mental y continua el autor expresando que la sociedad capitalista por su carácter explotador, necesita de científicos y técnicos que reproduzcan tal explotación en el campo del conocimiento, la justifiquen sofisticadamente y traten de ocultarla mediante “teorías científicas”, que intentan y logran la extensión de su dominio a través de la alienación profesional, la idolatría de la eficiencia norteamericana y el fetichismo de títulos. Así puede enmarcarse la mayoría del conocimiento administrativo como un conocimiento ideológico, en cuanto es transmisor de falsa conciencia y está dirigido a fortalecer la dependencia intelectual de gruesos contingentes humanos.

Al carácter clasista del conocimiento administrativo capitalista, sus métodos, forma y contenido, dirigidos al mantenimiento del sistema explotador, reproductor ideológico del fortalecimiento de las instancias, instrumentos y mecanismos de la explotación, no podemos calificarlo de científico.

A una administración focalista, productora de conocimiento empirista-pragmático, le será ajena la ausencia de un método científico para la producción de conocimiento, la imposibilidad de interpretar objetivamente la realidad, así como los intereses que abraza, no puede sino plantearse el mantenimiento del sistema de la situación existente; por ello, sólo puede hablar de mejoras y reformas no esenciales. Así frente a los problemas de las instituciones y empresas se presentan “formulas” “recetas” y formatos pre-elaborados. Conforme a esas nociones, la administración es arte, destreza, experiencia acumulada y el medio para estudiar y lograr esas mejoras, es la técnica de organización y métodos.

En tal sentido, comparto la postura de Jimenez Castro (1981) cuando afirma que la administración es una ciencia social compuesta de principios, técnicas y prácticas y cuya aplicación a conjuntos humanos permite establecer sistemas racionales de esfuerzo cooperativo, a través de los cuales se pueden alcanzar propósitos comunes que individualmente no es factible lograr. Por otra parte, Melinkoff R. (1990) afirma que el análisis de la administración como actividad integrada a la función productiva del hombre, señalando sus características más importantes y determinantes, sería un análisis unilateral, incompleto y superficial si no se estudia la administración como ciencia, dada la importancia que tiene para juzgar con criterios objetivos la administración, dentro de un ámbito universal como uno en particular, en especial cuando se trata de valorar la administración pública y las funciones del Estado.

En este mismo orden de ideas, señala el autor que es importante fijar algunos conceptos sobre ciencia, para facilitar la comprensión de la administración como tal. Se considera ciencia: “un sistema de conocimiento sobre la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, acumulados en el curso de la historia. La ciencia representa el balance de un largo desarrollo de los conoci-

mientos, su objetivo consiste en descubrir las leyes objetivas de los fenómenos y hallar la explicación de ellos”. Podríamos agregar señala Melinkoff R. (1990) que la ciencia aparece y se desarrolla gracias a la actividad práctica de los hombres. La ciencia refleja el nivel de conocimientos alcanzados en cada momento de la historia. Las leyes, principios y teoremas de la ciencia, se aplican a la actividad práctica del hombre, transformándose en técnica. Asimismo nos expresa el autor, la ciencia de la administración responde a los lineamientos generales de los conceptos expuestos (**Organización:** 1.- Instalación, 2.Estructuración y 3.-Sistematización. **Dirección:** 1.Coordinar, 2.-Informar, 3.-Controlar, 4.-Planificar-Fines, A.-Eficiencia, B.- Eficacia). La ciencia de la administración poseen un conjunto de leyes, principios y teoremas de aplicación práctica a la actividad productiva del hombre y representa la administración un sistema de conocimientos sobre la sociedad y el pensamiento. La administración como actividad y ciencia está ligada a la estructura social y contribuye de alguna manera al desarrollo social. Existen factores que influyen e integran la vida social y que condicionan el desarrollo de la sociedad a través de múltiples interrelaciones. Estos factores son: El medio físico-natural, el modo de producción, la formación, que constituye la llamada base o estructura económica y la super-estructura, con su régimen político-social y su conciencia social.

En conclusión, Melinkoff R. (1990) afirma que la administración como ciencia se liga a la producción a través de la técnica, cuando esta participa en el conjunto de las fuerzas productivas, como un medio de trabajo esencialmente.

### **NATURALEZA DE LA ADMINISTRACION EDUCATIVA**

Armando González (1975) afirma que el propósito central de la administración en cualquier organización es el de coordinar los esfuerzos de las personas hacia el logro de los objetivos prefijados y por ende, en la educación esos objetivos tienen que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todas las actividades del administrador escolar ya sea trabajando en la Escuela Básica, Media Diversificada, Profesional o Superior, pública o privada, tendrán por lo tanto, como fin último, elevar la calidad del proceso anteriormente señalado.

El administración escolar, no debe olvidar que una simple escuela está ubicada en una entidad federal, que esa entidad federal es parte de la nación, que la nación forma parte de un continente, que los continentes forman el mundo y que nuestro mundo es apenas una minúscula parte del universo.

Por lo tanto el administrador escolar es más complejo social, política y económicamente, porque muchas personas y grupos que desempeñan diferentes papeles están envueltos en la tarea educativa y estas actividades deben ser coordinadas y la misma tiene que ser realizada por el administrador escolar ubicado en cualquiera de los niveles jerárquicos de la organización, asumiendo que esta función dirigente tendrá que tomar decisiones y realizar acciones con miras a alcanzar las metas que el Estado, la sociedad y la institución le han impuesto.

Las razones anteriormente señaladas han obligado a organizaciones internacionales a establecer criterios válidos en relación a las funciones de la administración asignadas en el seminario interamericano sobre planteamiento integral de la educación que se llevó a efecto en Washington en 1968 y 1969. En el mismo se establecen normas generales que tienen que ver con la admi-



nistración educativa, y entre las mismas tenemos:

1. La necesidad de establecer normas y principios generales y adecuados de la administración, que puedan servir de guía a los países americanos para el plan de reformas de la escuela y para el desarrollo de las actividades educativas.
2. La conveniencia de armonizar lo más posible los criterios de administración para facilitar la común acción de los países y la colaboración de los organismos internacionales.
3. Que se reconozcan como tarea fundamental de la administración de la educación, organizar y coordinar actividades referidas a la investigación socio-económica del país para conocer la dirección hacia donde se desarrollará el trabajo educativo, planificación, organización del trabajo educativo, etc.

Igualmente se planteó que se organizaran los sectores de la educación teniendo bien presente los aspectos siguientes:

Organismo Ejecutivo de la Administración se ocupa de traducir en forma práctica problemas, disposiciones legales y las normas organizativas.

### **1. Estructura**

Organismo Consultivo dentro de la estructura del Ministerio, un consejo superior o nacional de la educación, cuya función será dictar normas sobre educación así como sugerir a los organismos ejecutivos los mejores planes y formas de acción.

### **2. Personal**

El buen resultado de la administración escolar depende ante todo del factor humano y por tanto, hay que encaminar hacia el área personas capaces, seleccionándolos y formando futuros funcionarios.

### **3. Métodos y Materiales**

Por su parte Requeijo Daniel y Lugo Alfredo (1984) expresan que la importancia de la administración y organización escolar, radica en el hecho de que nos permite elevar al máximo nuestro nivel de eficiencia y obtener mayor dominio de la acción intencional de educar, basándonos en los principios comunes de financiación, orientación general, supervisión, control y evaluación.

Finalmente considero que la dirección de un sistema escolar, es el conjunto de instrumentos y servicios que promueven y dirigen la educación de una Ciudad, de un Municipio o un Estado y han de preocuparse de algo más que el funcionamiento fácil y preciso de las piezas administrativas, ya que esa dirección no se cuida sólo de hechos, sino principalmente de la suerte de las personas y del futuro nacional. Por tanto, ninguna otra modalidad de la administración pública requiere de mayor dosis de flexibilidad, de supervisión, de planificación, de habilidad, inteligencia y saber, siendo la educación el deber, el fin primordial del Estado, porque es la necesidad esencial del pueblo.

Es por ello, que la administración educativa como parte integrante de la administración pública, debe buscar de mejorar constante y permanentemente la administración del curriculum escolar en forma integrada con la finalidad de lograr las metas y objetivos propuestos por el Estado en el sector educativo.



*Introducción al Estudio de la Teoría Administrativa.* Santino Distribuidora Escolar. Caracas. / **KOONTZ y O'DONNELL.** (1990). *Curso de Administración Moderna.* Mc. Graw Hill, México. / **MELINKOFF, Ramón V.** (1990). *Los Procesos Administrativos.* Editorial Panapo. Caracas. / **REQUEIJO D. y LUGO A.** (1984). *Administración Escolar.* Editorial Biósfera. Caracas. / **TERRY George.** (1986). *Principios de Administración.* Editorial Panapo. S.R.L. Caracas.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## ADOCTRINAMIENTO

Inculcación de ideas religiosas, sociales o políticas conforme al credo de una religión, de un régimen o de un partido. El adoctrinamiento es opuesto a todo sentido pedagógico ya que se basa en la autoridad externa e impide la formación de la personalidad para lo que se requiere espíritu crítico e independiente.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación.* PANAPO. Caracas.

## ADOLESCENCIA

Período de la vida que sigue a la infancia y precede a la edad adulta. Constituye una etapa en el desarrollo humano con caracteres propios y no meramente accidentales. No hay límites precisos para su determinación; depende de las condiciones psicofísicas, raciales, culturales, etc., pero en el mundo occidental se pueden considerar los años comprendidos entre 11 y los 18. La adolescencia va acompañada de profundos cambios físicos y psíquicos. Se pueden distinguir tres estadios: La preadolescencia o período de transición durante el cual comienzan las transformaciones pubertarias (entre los 12 y 14 años); la adolescencia propiamente dicha o edad de la crisis pubertaria y de la crisis psicológica, período de los conflictos generacionales (entre los 15 y 17 años); y la adolescencia final que desemboca en la edad adulta después de la liquidación de los conflictos (entre los 18 y 20 años).

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación.* PANAPO. Caracas.

## ADOLESCENCIA

Es un período de transición en el desarrollo del cuerpo y de la personalidad, que corresponde a la fase de maduración sexual y que conduce al estado adulto. En ella, se dan cambios corporales, físicos y fisiológicos y la rapidez con que se suceden estos cambios son variables de una persona a otra, sin que esto signifique anormalidad.

Transcurre entre la niñez y la juventud, desde los 11-12 a los 20 años. Se inicia con la Pre-pubertad hacia los 11 años, y continua con la pubertad hasta los 15-16 años, épocas en las cuales se manifiestan los cambios corporales más evidentes.

**BIBLIOGRAFÍA: PALACIO, Martha y otros.** (1986). *Sexos en los Adolescentes*. Editora Cinco. Bogotá.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZALEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación*.

## ADOLESCENCIA, ALGUNOS ASPECTOS BÁSICOS

Todos sabemos que el ingreso a la adolescencia está marcado por los signos que indican la presencia de la pubertad. Aunque todos contamos con este conocimiento puedo afirmar con certeza que muy pocos entienden lo que realmente sucede y experimenta aquel que atraviesa por esa edad, pues la mayoría circunscribe el fenómeno a los signos externos que se objetivan en los cambios físicos, y ahí marcan límites algo semejante, en general, ocurre en la adolescencia, pues de ella todos tienen algo que decir y basta para ello la experiencia de contacto que tienen, ya sea en su condición de padres, maestros, o de un interesado o imparcial observador. Pero, ¿cuánto de lo que dice y se piensa corresponde a lo que es, realmente, la adolescencia?. El presente artículo tiene como finalidad ofrecer algunos criterios que creemos son necesarios para entender y trabajar con gente de este grupo etario.

### Rasgos característicos del adolescente

El sistema educativo ha establecido una nueva conceptualización respecto al sujeto a quien van dirigidos los objetivos educativos, ha puesto el énfasis en la persona como una totalidad y no como un sujeto fragmentado al que le exigían rendimiento, pero ceñido éste al aspecto intelectual. La visión moderna enfatiza la cosa en la persona como una totalidad. Para el caso del nivel secundario reemplaza los términos educando, estudiante y alumno, por el de adolescente, absorbiendo las denominaciones anteriores y enriqueciéndolas. Un primer efecto de este tipo de aproximación se da en el hecho de tener que definir al sujeto con el que uno trata contextualizándolo dentro de variables sociales, culturales, económicas, políticas, etc. Pero además la visión de totalidad, la que pasaremos a definir como integralidad, incorpora el continente de la afectividad. Por tanto, del sujeto ya no se habla, con exclusividad, de la franja cognitiva, y lo que es más, se reconoce que ambos espacios ( el afectivo y el cognitivo) sólo admiten separación por razones prácticas y hasta, a veces, de orden metodológico, pero su realidad es la de una unidad dinámica en la que ambos se intercalan, complementan y hasta se interfieren.

### El adolescente: sujeto integral.- Faces

En una primera síntesis diremos que cuando hablemos de la adolescencia y/ o del adolescente tenemos que entenderlo como sujeto integral dentro de la trama social y económica en la que se desenvuelve. Este es un aspecto esencial y su valor se aprecia de entrada en un país como el nuestro signado por grandes distancias entre los diversos sectores, clases y estratos. La diversidad étnica y lingüística que existe entre nosotros, así como los grandes escalonamientos entre los sectores económicos y sociales a lo largo y ancho

del país, hacen la exigencia de tomar en cuenta estos dos factores para empezar a evidenciar el fenómeno adolescente.

De otro lado, tenemos que tomar en cuenta otros factores para poder obtener una visión completa. Decir adolescente es hacer referencia a alguien que está pasando por etapa del desarrollo, esto es reconocible, pero no nos dice nada concreto acerca del sujeto específico al cual nos referimos. Las variables anteriores nos dejan aún en este nivel. Pero entonces, ¿qué es lo que da concreción y especificidad al fenómeno?. La respuesta es la siguiente:

1. Es necesario entender que dentro de la adolescencia existen fases y que en cada una de éstas hay grandes y significativas diferencias respecto de las otras en relación con las tareas que el adolescente tiene que cumplir en cada una de ellas. Transemos, por ahora, en definir estas fases como inicial, propiamente dicha o intermedia y terminal.
2. Al interior de cada una de estas fases existen marcadas distancias entre los sujetos que la componen, aún tratándose de dos de ellos que tienen muchos rasgos en común.
3. La edad del sujeto es también un factor que debemos tomar en cuenta, nos sorprendería ver el cambio tan grande que puede apreciarse dentro de la fase de un año a otro: un chico(a) de 13 años es muy distinto a uno de 14, y en este mismo chico se aprecian cambios sustanciales de un año a otro.
4. Otro factor es el de la sexualidad. Resulta importante comprender los caminos tan distintos que emprenden los chicos de uno y otro sexo a lo largo de su tránsito por esta etapa. Es ampliamente conocido, por ejemplo, que durante los primeros años de la adolescencia las chicas tienen un desarrollo más rápido en cuanto a intereses en relación a la pareja que sus congéneres del sexo opuesto.

### **Complejidad de características**

Bien, ahora podemos cruzar las distintas variables que hemos señalado y obtener un resultado aceptable, sin embargo aún no hemos logrado arribar a la meta deseada, pues todavía nos quedan tres aspectos que nos van a permitir una visión de continuidad. Aclaremos esto, pues mediante los factores antes señalados sólo logramos, y no por eso de poca importancia, una visión transversal. Un corte en cualquier momento del desarrollo nos permite una perspectiva de lo que pasa en ese instante con el adolescente, pero no nos permite comprender de dónde surgen y cómo se explican los rasgos que observamos en el momento que nos acercamos a él; y esto es de la mayor importancia pues es el único camino para evitar ingresar en ese amplio callejón sin salida que es el estar enumerando, o armando listado de características de los chicos de esta edad, recurso que de entrada rechazo, puesto que nunca, en mi trabajo, me permitió entender siquiera los aspectos más simples en esta edad. Para poder comprobarlo tómense la molestia de preguntar a 10 personas escogidas al azar acerca de lo qué es ser adolescente y vean las enormes diferencias en las respuestas, luego traten de certificar cuánto de lo que se dice corresponde a la realidad adolescente y cuánto es parte de una no controlada distorsión, o de lo que ya hace más de 25 años James Anthony, psicoanalista norteamericano demostró como los estereotipos formados por los adultos alrededor de la adolescencia. Pasemos pues a enunciar estos tres aspectos.

### Visión de continuidad: de la niñez a la adolescencia

1. Existe una solución de continuidad entre la niñez y la adolescencia. Muchas de las características de este segundo momento sólo pueden ser entendidas si las ligamos al pasado del sujeto. Es la única manera que tenemos para comprender su sentido y significado. Mediante esta fórmula es posible acceder de una manera distinta a desenvolvimientos que juzgados desde afuera tienen un tipo de interpretación distinto a aquel que se consigue “metiéndose” en el individuo y relacionarlo con eventos anteriores. Pongamos por ejemplo el aislamiento frecuente que se observa en los púberes. Desde afuera se puede ver como timidez y uno decide, para resolverlo, buscar un acercamiento cauto para sacarlo de este estado, asumiendo que es una conducta inadecuada. Desde la otra perspectiva, la que propongo, tendría que entenderse que dada la erotización del cuerpo que se experimenta, y el desconcierto que el chico(a) siente, ante el flujo de cambios tan rápidos e inesperados, distintos a los vividos durante todos los años de vida, opta por una posición defensiva de retirada; la medida práctica es respetar su privacidad, dejarlo que tome su tiempo, ya que la distancia le es necesaria. Esta medida es válida para el colegio en donde la exigencia de rendimiento debe contemplar la situación difícil emocional por la que atraviesa; no olvidemos que el mayor número de repitentes se halla en primer grado de secundaria, y aunque éste no es el factor explicativo central, es un factor a tomar en cuenta. En el espacio familiar la situación es parecida, las medidas también; el desconcierto de los padres por los cambios que observan en sus hijos, a los que sienten muchas veces extraños, los lleva a forzar situaciones y no logran corregir nada, pues lo que muchas veces está en juego no es el rendimiento del hijo, lo que no excluye el amor y dedicación a él, sino formas de acción para resolver su angustia ante lo que no entienden y presumen dañino. Es obvio que no sólo el púber está descentrado y desconcertado, sino los padres también. El problema tanto en la escuela como en la casa es por un lado de información y por el otro de técnica de manejo; se resuelve si es que no hay bases para posibles patologías, si se enteran qué es la pubertad, y que durante ella se repite mucho de lo vivido en la infancia y la niñez, y que un buen soporte es la base, una buena crianza, genera las columnas que permiten resistir con éxito la arremetida fuerte de este período.
2. Tenemos que asumir que hay tres áreas en las que, irrevocablemente, se producen cambios en el tránsito de la niñez a la adolescencia:
  - a. En el ámbito de lo somático: las variaciones son evidentes, pues se refiere a todos los cambios que va a experimentar en su cuerpo. Naturalmente no sólo hay que entenderlos como variaciones corporales sino el significado que esto tiene para el muchacho(a) que lo experimenta.
  - b. En lo propiamente psicológico: en los aspectos cognitivo y afectivo, que vienen signados por las experiencias vividas desde la infancia y la niñez.
  - c. En lo que respecta a su relación con los padres: el contraste se da en el cambio de status de niño al de adolescente, y todas las implicancias que esto tiene.

Se hace evidente que estos factores no actúan aislados sino interactuar de forma dinámica permanentemente.

3. Por último es ineludible aceptar que todo este período está atravesando por un permanente estado de crisis, inevitable y necesario. Un objetivo claro y preciso de todo esto permite algo esencial: el logro de la identidad, eje central en el desarrollo adolescente.

### Adolescencia y colegio

Pues bien, todo lo referido conforma, de acuerdo a mi punto de vista, los criterios para aquel que se interese, o tenga que enfrentar o trabajar con adolescentes. Aunque parezca exigente, diré que estamos recién ante la primera pieza del rompecabezas. Trabajar con adolescentes no es tarea fácil, no obstante, los obstáculos están, básicamente, al principio. Es curioso, pero los educadores vienen sosteniendo, desde siempre, a diferencia de cualquier otro profesional, un contacto permanente con los adolescentes; y esto gracias a las condiciones naturales que supone el estudio. El colegio es un espacio natural en el que se congregan ellos y pasan un buen número de horas juntos. Es por tanto el lugar que mejores posibilidades ofrece para intentar los cambios que se hacen necesarios en ellos. Ahora bien, esto lo creo cierto pero resultaría estéril si es que los profesores no empiezan por drenar toda la experiencia que tienen acumulada en el trato con ellos y se permiten elaborarla de un modo sistemático. Las propuestas que hago pueden servir a ese fin.

Es importante dejar expresada la idea que los planteamientos aquí formulados tienen el carácter de una introducción al tema. Por tanto, y es nuestra pretensión, ofrecer en el futuro el desarrollo detenido que cada aspecto merece, y orientar la temática a la relación que existe entre la adolescencia y el sistema educativo de un modo más preciso.

- (1) Este último término es muy importante para entender cómo es que alumnos con talento reconocido no ofrecen todo su potencial, ya que éste se encuentra bloqueado por ansiedades que obstaculizan su expresión. También nos da una idea de la presencia de chicos que han “matado” la parte afectiva y operan con una ‘limpieza’ intelectual mostrando un rendimiento destacado, que incluso los hace merecedores de admiración por parte de profesores y compañeros, pero que en su vida privada y en su desenvolvimiento social son un fracaso.

**TRELLES HERNÁNDEZ, Hugo. (1995). Maestros.** Revista Pedagógica. Año II, Nº 5. Perú. Octubre.

## ADULTO

Individuo que ha terminado el desarrollo sicoorgánico: Se supone que el adulto humano es capaz de juzgar, tomar decisiones y actuar por sí mismo.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador). (1993). Diccionario de Educación.** PANAPO. Caracas.

## ADULTO, FORMACIÓN DE

Denominación de conjunto para los esfuerzos que, de forma organizada institucionalizada, se hacen con el fin de activar el proceso de

autoperfeccionamiento, actualización, recuperación o readaptación de la persona adulta más allá de los conocimientos adquiridos en la escuela o en la universidad.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## ADULTOS, EDUCACIÓN DE

Es la educación que se imparte a las personas que han sobrepasado el límite de edad escolar, para proporcionarles cultura general o capacitación profesional. La educación de adulto ha adquirido a partir del siglo XVIII un gran desarrollo por las condiciones de ilustración o de elevación cultural que exigen a todos para desenvolverse y aun sobrevivir los cambios en la producción y los cambios sociales y políticos.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## AFASÍA

Incapacidad para producir o comprender las palabras, independiente de toda debilidad o perturbación mental. Es motriz cuando no se pueden expresar las palabras, y sensorial cuando no se comprende el sentido de las mismas. Su tratamiento cae dentro de la Pedagogía especial.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## AFECTIVIDAD

Capacidad individual para manifestar sentimientos o emociones y denotar cualquier variedad de experiencias o de concomitantes emotivos, emociones fuertes y también estados de ánimo, agrado o desagrado.

La génesis y la adecuada evolución de la afectividad durante los primeros años de vida del niño es de trascendental importancia a todos los niveles del posterior desarrollo personal del individuo. Hasta tal punto es definitivo el normal desarrollo de la afectividad del niño que condiciona no sólo su personalidad y su carácter posterior sino también la evolución y el desarrollo de su inteligencia.

Al hablar del niño pequeño hay que tener muy presente que debido a la indiferenciación de funciones no se puede hablar de la afectividad infantil con la indiferencia de otros conceptos, pues durante la primera infancia la afectividad se desarrolla en estrecha relación con otra serie de factores como son el lenguaje, las características motrices, la inteligencia, etc.

**BIBLIOGRAFÍA: GARCÍA, Emilia; DOMÍNGUEZ, Jesús y otros.** (1987). "Biología, Psicología y Sociología del Niño en Edad Preescolar". Ediciones CEAC. Barcelona-España.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZALEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: El Tema del Preescolar en el DLAE.Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

### AGENDA DEL DIRIGENTE

Ordenar el uso del tiempo del dirigente en cada día y expresa la selección de problemas que atiende y su encadenamiento en el tiempo.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BASICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

### AGENTE DE CAMBIO

Individuo o grupos de individuos involucrados en algún proceso de cambio, o que facilite ayuda a quienes están envueltos en este proceso, o que asisten a aquellos que enfrentan situaciones de cambio o situaciones de conflicto.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos.Courvoisier S.A. Suiza.

### AGENTES DE LA EDUCACIÓN

Término genérico que designa las personas que intervienen directa o indirectamente en el proceso educativo: docentes, documentalistas, productores y técnicos de medios de enseñanza, consejeros de orientación, animadores de actividades extraescolares, etc.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París

### AGRESIVIDAD

Comportamiento caracterizado por el acto de atacar que se opone al de huir de las dificultades. Es una actitud que sume el niño ante situaciones que lo hacen sentir molesto, inseguro, causando riñas, desafiando o provocando al otro de cualquier forma.

**BIBLIOGRAFÍA:** "Psicología Infantil y Juvenil", En: *Curso de Orientación Familiar*. Ediciones Océanos. Barcelona-España, 1979.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZALEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: El Tema del Preescolar en el DLAE.Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.



## AGRUPAMIENTO POR APTITUDES

Distribución de los alumnos en grupos homogéneos en función de los resultados de la medida de sus aptitudes.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## AGRUPAMIENTO POR NIVELES

Forma de agrupar los alumnos en función de los resultados escolares en determinadas materias. Esta forma de agrupamiento es flexible y en principio provisional.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## AGUSTINOS EN LA UNIVERSIDAD DE S. NOCOLÁS DE BARI, EN SANTAFÉ DE BOGOTÁ, DURANTE EL SIGLO XVIII, FRANCISCO SAN JOSÉ, GREGORIO AGUSTÍN SALGADO Y DIEGO FRANCISCO PADILLA.

### 1. LA EDUCACIÓN AGUSTINIANA EN SANTAFÉ DE BOGOTÁ,

Con motivo del Primer Congreso Iberoamericano de Docentes e Investigadores en Historia de la Educación Latinoamericana, celebrado en Santafé de Bogotá del 2 al 5 de septiembre de 1992, se ha dado un gran paso de avance sobre la Historia de la Educación en Hispanoamérica. La andadura iniciada hace un siglo, al celebrarse el IV Centenario del Descubrimiento de América, ha obtenido una alta cota en 1992, con amplia documentación y nuevos aportes para conocer la educación en el pasado y ver su repercusión en el presente con planificaciones hacia el futuro.

Al hacer un resumen de la investigación sobre “La educación agustiniana en Hispanoamérica”, se pudo de relieve el método agustiniano y su ratio studiorum en la Universidad de San Nicolás de Bari con el Colegio de San Miguel.<sup>1</sup> Se tenía noticias de la existencia de algunos textos utilizados por los agustinos y sus autores; pero no se conocía su contenido. Durante la estancia en Santafé de Bogotá para asistir al Primer Congreso Iberoamericano, se continuó la investigación en el Archivo Nacional de Colombia, donde se consiguieron los textos que se buscaban y otros nuevos, como uno del P. Diego Francisco Padilla, muy valioso para ver cómo estaba la cultura y la enseñanza de la Filosofía Moderna en Bogotá a finales del siglo XVIII. Se tenían en cuenta las orientaciones del P. Francisco Javier Vázquez sobre los estudios, como luego veremos, llamando la atención con sus conclusiones y

1. CAMPO DEL POZO, Fernando, «La educación agustiniana en Hispanoamérica», Revista de Ciencias de la Educación, n. 155, julio-septiembre (1993) 423-433, donde hay algunas erratas de nombres al no haber las pruebas de impreta. Tiene la bibliografía existente hasta 1992.

disertaciones a los dominicos, al sabio José Celestino Mutis y a las autoridades civiles y eclesiásticas de Santafé de Bogotá.<sup>2</sup>

Poniendo en práctica la normativa del P. Vázquez, el P. Diego Francisco Padilla explicaba la Filosofía moderna y las ideas de los enciclopedistas franceses en cuanto tenía de buenas y cristianas. Su cultura era semejante a la de las Universidades de España, Francia, Italia y Portugal. Los escritos e ideas del P. Diego Francisco Padilla y de otros agustinos influyeron en la educación e Independencia de Colombia y Venezuela.

Esto se realizó en la Universidad de San Nicolás de Bari, fundada en 1696 según el Breve Ex iniuncto nobis de Inocencio XII, del 24 de abril de 1694.<sup>3</sup> En local aparte y cercano, utilizado actualmente como Museo de la Asociación Colombiana y Restaurante titulado “Claustro de San Agustín”, funcionó el Colegio de San Miguel desde 1739 hasta 1774.<sup>4</sup> El P. José Pérez Gómez creyó que había cesado la Universidad de San Nicolás de Bari en 1774. Esta siguió funcionando en el convento de San Agustín, donde había estado al principio. Tuvo gran repercusión en la cultura de Bogotá, especialmente durante la Guerra de la Independencia. La Universidad siguió hasta 1861 con las cátedras de Teología, Filosofía, Escritura, Teología Moral, Retórica y Matemáticas. Se conservan varios catálogos de los libros de su Biblioteca, una de las mejores del Nuevo Reino de Granada, destruida en su mayor parte los días 26 y 27 de febrero de 1862.<sup>5</sup>

#### **a) Normas y textos utilizados al principio.**

Comenzó a funcionar la Universidad de San Nicolás de Bari en Bogotá siguiendo la normativa de las Constituciones de la Orden del año 1686, que trataban de los estudios en la parte V con los derechos y las obligaciones de los Regentes, Maestros, Lectores y Estudiantes, modo de obtener los títulos y de realizar las conclusiones acomodándolo a la realidad del Nuevo Reino de Granada con diversidad de lenguas y costumbres.<sup>6</sup>

Estas Constituciones se tenían en cuenta, junto con los Decretos capitulares del año 1685, bajo la dirección del P. Fulgencio Travalloni y los Estatutos de los Estudios Generales de los PP. Nicolás Oliva y Domingo Valvassori, cuyas disposiciones se referían expresamente a los estudios de la Orden en Italia, donde a los cuatro años de Filosofía seguían seis de Teología, mientras que en Hispanoamérica, tal como sucedía en la provincia de Ntra. Sra. de Gracia, se continuaba con tres años de Filosofía y cuatro de Teología, permitiéndose la consesión del título de predicador con tres de Teología. Al no tener la edad canónica para recibir la ordenación sacerdotal, se daban casos de pre-

2. *Ibíd.*, pp. 429-430.

3. Bullarium Romanum. Turín, A. Vecco et sociis, 1870, pp. 622-623. Cf. CAMPO DEL POZO, Fernando, *El Agustinitismo y la “Ratio Studiorum” de la provincia de Nuestra Señora de Gracia en el Nuevo Reino de Granada*. San Cristóbal, Universidad Católica del Táchira, 1984, pp. 47-49.

4. PEREZ GOMEZ, José, «Apuntes para la Historia de la Provincia de Nuestra Señora de Gracia», *Archivo Agustiniiano*, 20 (1923) 318-340.

5. CAMPO DEL POZO, Fernando, «Notas agustinianas de Dionisio Copete Duarte en el IV Centenario de la Fundación del convento san Agustín de Bogotá 1575-1975», *Estudio Agustiniiano*, 10 (1975) 95-98.

6. *Constituciones Ordinis Eremitarum S. Augustini*, part V. cap. 1-11, Roma 1686, pp. 318-340.

dicadores titulares titulares, mientras continuaban los estudios, sin desempeñar el oficio.<sup>7</sup>

Se utilizaban los mismos textos de la Escuela Agustiniiana, como en las demás Universidades de la Orden, según las orientaciones de las Constituciones de 1686, donde se establece que “en materia de la gracia, de la predestinación y cuestiones conexas debía seguirse la doctrina segura de san Agustín”. Se añade luego los nombres de los autores que debían utilizarse: “Tomás de Argentina, Gregorio de Rímini, Santiago de Veterbo, Gerardo de Siena, Alfonso de Toledo, Miguel de Masa, Agustín de Ancona, Miguel Salón, Egidio de Portugal y otros, cuyos nombres alargarían demasiado la enumeración.”<sup>8</sup>

En Hispanoamérica se nota en esta época la influencia de los textos utilizados en las Universidades de Salamanca, Alcalá, Méjico, San Marcos de Lima, etc. Esto se debe a que algunos se habían formado allí o recibido su influencia, como se comprueba por las actas capitulares y los inventarios de los libros.<sup>9</sup>

### **b) Constituciones de la universidad de San Nicolás en 1708.**

En junio de 1708 fue nombrado rector de la Universidad de San Nicolás de Bari el P. Maestro, fray Francisco de San José, que era calificador del Santo Oficio y cronista de la provincia de Ntra. Sra. de Gracia, encargándose de elaborar las Constituciones con plenas facultades, según desición tomada en el capítulo privado celebrado el 7 de septiembre de ese año en el convento San Agustín de Santa Fe de Bogotá. Se debían de tener en cuenta las Constituciones de la Orden, normas canónicas, usos y costumbres, que eran semejantes a los de las Universidades de San Fulgencio de Quito y San Ildefonso de Lima. Una vez hechas las Actas o Constituciones se sometieron a la correspondiente aprobación el 12 de septiembre de 1708 en estos términos:

“Leídas dichas Actas, sus cláusulas y determinaciones, y viendo que todas serían en manifiesta útil de las letras de esta Provincia, en realce de sus sujetos y en aumento de dicha Universidad Pontificia y su Colegio pasaron a definir, y confirmaron y aprobaron dichas Actas y de facto las confirmaron y aprobaron como ellas se contiene, in nomine *Patris et Filii et Spiritu Sancti. Amén.* (Aparecen luego tres creces). Y mandaron a todos los PP. Rectores, Regentes, Maestros y Doctores de dicha Universidad, catedráticos, colegiales y demás estudiantes de los conventos de esta Provincia y a todos los religiosos de ella así las guarden y ejecuten so pena de inobediencia a los decretos de este Definitorio, etc.”<sup>10</sup>

Estas Actas o Constituciones se registraron en el Libro de la Universidad y debían leerse todos los años al comienzo del curso en los primeros días del mes de octubre. Fueron ratificadas las Actas en el capítulo provincial cele-

7. GUTIERREZ, David, «Los estudios en la Orden Agustiniiana», *Analecta Agustiniiana*, 33 (1970) 117-118;

8. PEREZ GOMEZ, José, «Apuntes para la Historia de la Provincia de Nuestra Señora de Gracia», *Archivo Agustiniiano*, 20 (1923) 325-326.

9. Constituciones (1686) pars V, cap. 2, 3, pp. 401-402.

10. Archivo del convento san Agustín de Lima, «Los libros que hay 1573-1614», en Libro Becerro 1, Memoria de Capellanías etc., ff. 162r-167v; Archivo Nacional de Colombia (COL. CULTURA), Ms. 454 «Libros inventarios de la librería del convento S. Agustín de Santa Fe, año de 1789» con los del Colegio de S. Miguel, 454 ff. 129-130.

brado en junio de 1711, dando normas sobre precedencia de los “Graduados y Lectores o Catedráticos,... no según la antigüedad de profesión, sino de cátedra y lectura.”<sup>11</sup>

Se copoaban textos de las Constituciones de 1686, parte quinta, sobre los derechos y obligaciones de los Regentes, Lectores, Maestros y Estudiantes, junto con el modo de realizar las conclusiones, que se tenían los lunes, miércoles y viernes con la duración de una hora para la disertación y media para las explicaciones u observaciones. El curso debía comenzar el 11 de septiembre y terminar el 25 de julio, aunque en España y sus provincias, como las de América, cesaban las clases el 23 de junio según una antigua costumbre. Se tenían también los casos de conciencia con la proposición de tres puntos de discusión y luego las soluciones prácticas con la asistencia obligatoria de confesores, estudiantes y profesores.<sup>12</sup>

### c) Aplicación de las normas del P. Vázquez en Santafé de Bogotá

En la Universidad de San Nicolás de Bari y Colegio de San Miguel se pusieron en práctica las normas y orientaciones del P. Francisco Javier Vázquez, de origen peruano, que promovió la reforma de los estudios eclesiásticos de la Orden en 1753. Se aspiraba a unir la teoría con la práctica, teniendo en cuenta los adelantos de las ciencias y dando mayor importancia a la Teología agustiniana y positiva, como lo había hecho Juan Lorenzo Berti, con su curso teológico, texto oficial dentro la Orden, fiel a la Sagrada Escritura, tradición, sentir unánime de los Santos Padres, Concilios Ecuménicos y decretos de los Papas. Se nota un despertar de la nueva conciencia en el catolicismo y en la Orden de San Agustín con una metodología especulativa - práctica y una orientación apologética ante los retos de las controversias y la modernidad. Hay aditamentos del Regalismo y la Ilustración.

Aunque las Constituciones del P. Vázquez, que estaban listas para la imprenta en 1773, no llegaron a publicarse, se pusieron en práctica en cuanto a los estudios mediante decretos, como sucedió desde el capítulo General de 1753. Después de dar las orientaciones generales sobre los estudios y la doctrina que se debía de explicar, precisa bajo penas de privación no sólo de voz activa y pasiva, sino también del mismo grado académico, que se eviten las cuestiones inútiles:

“Tu omnes Praefecti, Regentes, atque Lectores studiorum nostrorum inutiles, frivolas, indecentes que quaestiones, necnon et innumerabiles illas vanas speculationes, quibus quo ,agis nutritur, eo magis languescit mens humana, omnino a Scholis nostris emendare in primis curent.”<sup>13</sup>

El P. Juan Bautista González, recogiendo las normas de las Constituciones y las Instrucciones del mismo General, F. J. Vázquez, del 1 de agosto de 1771 para los visitadores, estableció el 18 de octubre de 1773, entre otras cosas, lo siguiente:

“Se destierre, que del todo se quite de las escuelas aquella Filosofía y Teología peripatéticas llenas de cuestiones inútiles y cavilosas, que no sirven

11. Archivo del Convento San Agustín de Bogotá (ACAB), 7, «Libro 2º de capítulos provinciales» ff. 129-130..

12. Ibís., ff. 136-139.

13. Constituciones Ordinis (1686), pars V, caps. 2-8, pp. 399-428.

para otras cosas que para perder el tiempo inútilmente, y que se enseñe una Filosofía útil y provechosa, capaz de habilitar a los estudiantes para el estudio fructuoso de las demás facultades y hallar la verdad, que es el fin a que todos aspiran.”<sup>14</sup>

Esta normativa, junto con otras disposiciones de las Constituciones del P. Vázquez, se recogieron entre las disposiciones del capítulo provincial continuado, el 1 de julio de 1776, fijando 3 años para la Filosofía y 5 para la Teología, en la que debía seguirse el texto de J. L. Beti (1695 - 1766):

“Ordenamos y mandamos que en nuestra aulas no se lea otra Teología que la de nuestra Berti, por hallarse en todas las circunstancias de un verdadero estudio teológico con la imparcialidad, que desea nuestro soberano Monarca, deseoso de desterrar de las escuelas todo el espíritu de facción. Su estudio será de cinco años, entrando en ellos un año, que se ha de dedicar al estudio De locis theologicis; a este estudio teológico precederá un curso filosófico de tres años, en que se evitarán todas las cuestiones inútiles y vacías de que usaban los peripatéticos, esforzándose en el estudio de la Filosofía moderna, que tenga el mejor método para el adelantamiento de los estudiantes.”<sup>15</sup>

Se tuvieron también en cuenta las orientaciones de la ilustración regalista. Vamos a ver los textos de tres agustinos colombianos con una breve biografía por orden cronológico: fray Francisco de San José, fray Gregorio Agustín Salgado y fray Diego Francisco Padilla. Se expone el contenido de sus escritos, especialmente los del Padre Padilla, el más importante e influyente en su época. No sólo fue profesor universitario, sino que, en los últimos años, fundó una escuela de primeras letras en Bojacá para educar a la juventud, con unas preocupaciones educativas semejantes a las del beato Esteban Bellesini. Se trataba de una escuela abierta a todas las clases sociales, haciendo evolucionar los sistemas educativos del pasado con las nuevas técnicas y adelantos de las ciencias.”<sup>16</sup>

## 2. FRAY FRANCISCO DE SAN JOSE Y SUS ESCRITOS (1669-1722)

Este agustino era de Santafé de Bogotá y profesó en el convento San Agustín de esta ciudad el 6 de octubre de 1685, como “hijo de la Iglesia”, es decir, expósito o hijo de padres desconocidos, ante fray Antonio Montero. Da fe D.

---

14. VAZQUEZ, F. J., Constituciones Universi Ordinis, etc. Ms. existente en el Archivo General de la Orden de San agustín (AGA), pars V<sup>a</sup> sobre los estudios y el método. Hay un resumen por el P. Eustasio ESTEBAN, «De constitutionibus ineditis Rmi. Vazquez». *Analecta Augustiniana* 2 (1907-1908) 133-140. La parte de los estudios en pp. 138-139.

15. Archivo Nacional de Colombia (COLCULTURA), antes en Biblioteca Nacional de Colombia, Fondo conventos, 47, f. 92v. El decreto e informe ocupan los ff. 86-106. Fondo Indiferente General, 40, ff.325-395. Cf. PEREZ GOMEZ, José, «Apuntes para la Historia de la Provincia de Nuestra Señora de Gracia», *Archivo Agustiniiano*, 20 (1923) 338-339. Reeditado, como Provincia Agustiniiana de Nuestra Señora de Gracia en Colombia. I, Santafé de Bogotá 1993, p. 116.

16. ACAB, 9 «Libro IV de Capítulos Provinciale», f. 22v. Coincide con lo establecido en la parte V., cap3, n. 2 de las Constituciones del P. Vázquez, tanto en el número de años como de asignaturas, poniendo en el primer curso teológico el De locis theologicis de Berti. Sobre las ediciones de las obras de Berti ver ROJO, Fernando, «Ensayo bibliográfico de Noris, Ballelli y Berti», *Analecta Augustiniana*, 26 (1963) 336-35

Esteban Gallo.<sup>17</sup> Debía de ser hijo de algún noble por la protección que tuvo. Como solían profesoar a los 16 años se puede poner su fecha de nacimiento en 1669.

Después de terminar sus estudios en Bogotá y practicar la docencia, fue nombrado profesor de Teología, como lector, en el convento de Cartagena en 1690. En 1693 tenía ya el título de Maestro y era profesor de Vísperas en Cartagena. Seguían en junio de 1696 en Cartagena, donde se le postula para el titular de Lector de Completas. Como no era hijo legítimo no podía ocupar cargos. En junio de 1699, al celebrarse el Capítulo provincial, se le dispensó para que pudiese tener cargos, junto con fray José de la Concepción y otros dos religiosos.<sup>18</sup>

En 1700 estaba en Santafé de Bogotá, donde comenzó su obra *Substantiales micae* el 20 de febrero. La continuó en la doctrina de San Juan de Sahagún en Chita. Allí concluyó la obra el 3 de noviembre de 1700. Luego pasó a Tunja, donde comenzó a hacer los índices el 5 de enero de 1701 y los concluyó el 14 de marzo.<sup>19</sup>

Siendo calificador del Santo Oficio, cronista de la provincia y Maestro, fue elegido rector de la Universidad de San Nicolás de Bari en junio de 1708. El 12 de septiembre de ese año elaboró las Constituciones de la Universidad y pensó en un Colegio mayor aparte, lo que iniciará y pondrá en práctica el P. Gregorio Salgado. Luego fue rector del convento San Agustín de Bogotá desde 1711 hasta 1714. Posteriormente estuvo en Cartagena, donde se encontraba en 1716. Desde 1718 fue vicario de Fómeque. Allí concluyó y copió algunos de sus escritos, como luego veremos, sorprendiéndole la muerte el 28 de octubre de 1722.

#### a) “*Substantiales micae*” y “*Fragmenta varia*”.

El manuscrito 413 del Archivo Nacional de Colombia, que estaba la Biblioteca Nacional de Colombia y ha pasado a COLCULTURA, se encuentra catalogado como Vocabulario teológico y comentarios, porque comienza con una especie de Diccionario en los 8 primeros folios. Tiene la letra A, desde Abraham hasta Adromante. Siguen varios fragmentos: Centenaria fragmenta.<sup>20</sup>

En este volumen se han encuadernado juntos varios opúsculo, siendo el más importante *Substantiales micae* de circuitu mensae Dimini, sacrae inguam paginae et a eius ministrantibus, nimirum Sanctis Patribus et Doctoribus colectae, nuper quasi in piscina congeste ..Initium posuit in conventu Sancti P. N. Augustini, civitatis Sanctae Fidei, die 20 mensis februarii. Anno Domini 1700, additis duobus indicibus nimirum Sacrae Paginae et rerum notabilium.<sup>21</sup>

17. GALDEANO, J. Luis, El beato Esteban Bellesini, agustino (1774.1840). Madrid, Revista Agustiniiana, 1994, pp. 29-33.

18. CAMPO DEL POZO, Fernando «Las profesiones religiosas del convento San Agustín de Santafé de Bogotá (1637-1757)». Archivo agustiniano, 77 (1993) 43.

19. ACAB, 7 «Libro 2º de Capítulos Provinciales», f. 103r.

20. Archivo Nacional de Colombia, (COLCULRURA), Ms. 413, f. 102r.

21. *Ibid.*, ff. I-20. PALOMINO, Delia, Catálogos de la Biblioteca Nacional de Colombia. I., p.195, n. 1451, donde se afirma lo siguiente: «FRANCISCO DE SAN JOSE. AGUSTINO, Vocabulario teológico y comentarios sobre la obra. Del convento San Agustín de la ciudad de Tunja, 1701, (Texto en latín). Pasfa de pergamino. Procede del Archivo Nacional (N. 245.). 5 folios en blanco. Buen estado 31 x 21com.,» 105 ff.



Esta obra, concluida en Chita el 3 de noviembre de 1700, fue enriquecida con un índice de los lugares, que se mencionan de las Sagradas Escrituras y otros índices analítico. Los hizo en Tunja entre 5 y el 14 de enero de 1701.<sup>22</sup>

Entre el Diccionario o Vocabulario incompleto de la letra A y las Substantiales mīcae, están los Centenaria fragmenta, ya mencionados, que concluyó el 31 de diciembre de 1720.<sup>23</sup> Ay una recensión más amplia titulada Fragmenta varia ordinata en el manuscrito 89 con 1422 cuestiones y su índice. Este manuscrito tiene puesta una nota por un autor colombiano y desconocido, que parece ser de este siglo por la buena letra, con estas palabras:

“Gran obra que de ser de un Europeo nos había de convencer que no tenía igual un hombre de una literatura completísima, que corresponde a una eximia aplicación a los libros de que le dotó largamente la liberal mano de Dios y que la dedicó con esmero a una incesante tarea digna de perpetua inmemorial memoria.”<sup>24</sup>

Se trata de canciones y cuestiones bíblicas y teológicas, que indican una gran cultura. Son fruto de la docencia y la predicación. Muchas de las cuestiones tratadas son verdaderos casus conscientiae.

### **b) De laudibus Santissimae Virginis Mariae. Opus Mariae.**

El manuscrito 253 del Archivo Nacional de Colombia contiene un buen tratado de Mariología, catalogado por Delia Palomino como Textos apologéticos y bibliólogos sobre la Virgen María.<sup>25</sup> Aunque tiene un folio en blanco, le falta el título, comenzando con estas palabras: Lux manifestat ea que antea non apparebant et per augustissimam rimam ingreditur, et hoc etiam mirabiliter operatur lux mariana.<sup>26</sup> Posteriormente se le menciona como Opus Mariae, como sucede al concluir el tratado, donde da la fecha del comienzo y fin de la obra afirmando:

“Initium operis die 15 mensis Augusti anni Domini currentis 1702. Finis vero die Sabbathi 15 mensis Junni, anno a puerpera enixa 1709 in nostra cellula Coventus Magni Patris Nostri Augustini Civitatis Sanctae Fidei Novi Regni Granatensis, vespera hora, hora secunda. Laus Deo. Sub correcthione Sanctae Matris Ecclesiae simul cum opere Mariae stat autor semper et pro semper. Fray Franciscus a Sancto Josepho.”<sup>27</sup>

Sigue dando detalles de esta obra en una especie de conclusión con un anagrama de letras del adecedario y números, que le dan la cifra de 2734.

22. Ms. 413, f. 24.

23. *Ibíd.*, f. 103r.

24. *Ibíd.*, f. 20v.

25. Ms. 89, f. 1. Aparece su firma en el f. 3 con la dedicación de la obra a San Agustín. Delia Palomino Urbano se limita a dar título: FRANCISCO DE SAN JOSE, 1702, Fragmenta varia pro variis concionibus (En latín y español). Pasta pergamino, 21 x 15,5 cm. 156 f. Catálogos de la Biblioteca Nacional de Colombia Manuscritos, I, P. 32, n. 124. Esta obra está en latín y sólo aparece en español la nota mencionada.

26. PALOMINO, Delia, Catálogos de la Biblioteca Nacional de Colombia. Manuscrito, I, Santafé de Bogotá, COLCULTURA, 1989, p. 106, n. 773: «FRANCISCO DE SAN JOSE, Fray. Textos apologéticos y bibliólogos sobre la Virgen María. Bogotá y Fómeque. 1707.1718. (Texto en latín) Pasta de pergamino. Buen estado, 4 fls. En blanco. 22 x 15,5 cm.» 355 ff. El tratado de «Mariología» ocupa los ff. 2-77. Hay luego añadiduras.

27. Archivo Nacional de Colombia (COLCULTURA). Ms. 253, f. I, donde aparece también: «Ex librería Sancti Patris Augustini de Sancta Fide».



Hace esto el 16 de junio de 1709, cuando tenía los títulos de “Maestros, Cronista y Rector de la Universidad”, considerando esta obra como micas marianas:

“In hac conclusione operis programmae. Gabriel Arcangelus, Elisabeth et Mater Ecclesia, Mysterium sacrae nostrae Redemptionis cognoscimus ita cum Virgine fantur (sic): Ave María, Sancta María. Anagramma. Frater Franciscus a Sancto Josepho, augustinus, indignus Novi Regni Magister, Chronologus et Nicolaitanae Rector Universitatis, jubilatus, Sacrae Scripturae et Patrum mensam, Marianas has inveni micas. Uberum mitto buccellae Beatae; et debetur: pereant Docti, indocti mirent. Eli ter mecum salus... Redime me. Medere omnes 2734. ..Fetit author die 16 mensis juni. Anno 1709. Explicatur. Cuando enin affero in corpore anagramatico quod mihi buccellae beatae uberum, scilicet in lucere de operibus loquor purissimis Beatisimae Santissimae Mariae, nam sicuti in Maternitae Filii Dei commendatur Deipara Sanctissima in omnibus et per omnia et per omnia longe mirabilis et varietatibus plena. Psalmus 44, n 10: Astitit regina a dextis tuis in vestitudaurato, circumdata varietate.”<sup>28</sup>

Continuó ampliando la obra con textos e índices (Index uberrimus) que inició el 21 de julio de 1718.<sup>29</sup> Lo concluyó el 4 de septiembre del mismo año con estas palabras:

Et ad maiorem Dei et Deiparae nostrae Mariae gloriam finitur index rerum et verborum, die Reginae Mariae de Consolatione sacrae nostrae zonae augustiniana Patrona, ocurrente octava Santissimi Patriarchae nostri, Magni Aurelii Augustini Ecclesiae Doctoris excellentissimi; hoc in populo Virgini Mariae de Concepcione de Fomeque. Die quarta mensis septembris. Anno Dominico 1718. Mag. Fr. Franciscus a Sancto Josepho.”<sup>30</sup>

### c) Comentarios a la Sagradas Escrituras y sermones.

Como profesor de Sagrada Escritura escribió la obra *Comentarium in epistolam D. Pauli ad Hebreos* que se encuentra en el manuscrito 79 del Archivo Nacional de Colombia.<sup>31</sup>

Esta obra, como su tratado de Mariología, son dignos de estudios especiales para comprobar que fray Francisco de San José era muy competente en Teología y Sagrada Escritura.

Conjugó la docencia con la praxis pastoral, predicando muchos sermones de las fiestas del Señor, de la Santa Cruz, de la santísima Virgen bajo sus diversas advocaciones, apóstoles y los santos, lo mismo que durante el advenimiento y la cuaresma. Algunos de estos sermones son verdaderas disertaciones bíblicas, catequéticas y teológicas. Hizo la colección de los sermones en Cartagena, el 26 de abril de 1716. Unos están en latín y otros en castellano.<sup>32</sup> Algunos de estos sermones son bastantes largos, como sucede con los que

28. *Ibid.*, f. 77r.

29. *Ibid.*, ff. 77v-78r.

30. *Ibid.*, f. 234r.

31. *Ibid.*, f. 355rv.

32. PALOMINO, Delia, Catálogos de la Biblioteca Nacional de Colombia. Manuscritos, I, p. 30, n. 110, donde se describe este Ms. de 216 ff., «Pasta de pergamino», 4 folios en blanco 22 x 16 cm».

tratan sobre Agustín, al que dedicó filialmente sus escritos de Teología dogmática y Sagrada Escritura. Estos sermones tienen valor religioso y cultural, incluso pedagógico, porque era un modo de enseñar al pueblo. En ellos se encuentran aportes folclóricos, históricos, pastorales y sociológicos. Vienen a ser como una radiografía de la sociedad colonial de comienzos del siglo XVIII, porque se acomodaba a las circunstancias del lugar y tiempo con sus cultos y devociones. Intentó inyectar la sabia positiva de la Sagrada Escritura a la predicación y a la Teología moral.

Parte de sus sermones están mezclados o unidos a sus *Fragmenta varia*, con notas que iba tomando de diversos autores como sucede con el manuscrito 417 titulado *Fragmenta varia ordinata a Magistro Padre Francisco a S. Josepho, Agustiniano*.<sup>33</sup>

Hay notas y esquemas de sermones sobre la Bula de la Santa Cruzada, la profesión de una religiosa, 5º Domingo de Cuaresma, S. Agustín, S. José, Santa Cruz, Santísima Virgen, Santo Tomás de Villanueva, etc. El último, sobre San Juan de Dios en Santafé de Bogotá, tiene fecha del 13 de junio de 1721. Hay un total de 210 fragmentos con 206 números marginales en la 1ª parte, en latín, con su programa y anagrama. En la segunda y tercera parte, algunos sermones están en castellano. Predicados desde 1714 hasta 1721. Se suele indicar la fecha de composición y el lugar donde fue predicado cada sermón.

### 3. FRAY GREGORIO AGUSTIN SALGADO, FILOSOFO (1680 - 1744)

Nació en Santafé de Bogotá hacia 1780. Hijo legítimo de José Salgado y Petronila Salazar, que era de familia noble. Profesó el 21 de noviembre de 1696 ante fray Sebastián Serrada. Da fe D. Esteban Gallo.<sup>34</sup>

El 23 de diciembre de 1697, un año después de haber profesado, se le designó alumno de la Universidad, junto con otro corista y tres sacerdotes que ya habían terminado sus estudios sacerdotales.<sup>35</sup> El hecho de ser designado alumno universitario, siendo aún corista, demuestra sus dotes excepcionales, que se confirmarán luego por sus frutos. En 1702, terminados sus estudios, es elegido maestro de estudiantes universitarios, mientras se especializa en Filosofía y tomaba parte en los llamados casos de conciencia.

#### a) Su labor en la Universidad de S. Nicolás de Bari en Santafé.

En 1705 es nombrado lector de Artes y Filosofía; en 1708, lector de Vísperas y en 1711 lector de Prima, cuando ya tenía el título de Maestro. En 1714 fue elegido prior del convento San Agustín de Santafé de Bogotá; en 1717, Regente de estudios y en 1720 Rector de la Universidad. Se dio cuenta de que era necesario un edificio aparte y pensó en un solar donado por el arcediano de la catedral, D. Salvador López de Garrido. Estaba al lado del convento, calle

33. *Ibíd.*, p. 30, n. 103. Ms. 74, 216 ff. «FRANCISCO DE SAN JOSE, fray. Sermones. Cartagena, 1716, (En latín y español). Pasta de cuero. 21 x 15 cm.» «Aparece su firma autógrafa en el f. 216.

34. *Ibíd.*, p. 196, n. 1454 bis. Ms 417, 193 ff. «FRANCISCO DE SAN JOSE, Agustino. *Fragmenta varia ordinata*. Sermones. (En tres partes) 1718 (Texto en latín). Este libro procede del Archivo Nacional (n. 229). Pasta de pergamino manchado. Contiene índice. 30 x 21.5 cms.» La 1ª parte ocupa los ff. 1-103; la 2ª, los ff. 104-138; y la 3ª, los ff. 139-190. El índice anagramático, ff. 191-193.

35. CAMPO DEL POZO, Fernando, «Las profesiones religiosas», p. 47.

por medio, con una edificación de bahareque y paja. Aunque el edificio era amplio, estaba muy deteriorado y no ajustado a las tareas escolares. Siendo provincial (1723-1726) decidió construir un nuevo edificio con un plano arquitectónico y bien elaborado, que compitiera con los mejores de su época, como los del Rosario y la Javeriana. La primera piedra se puso siendo provincial por segunda vez (1732-1735) el día 23 de junio de 1733. Tuvo que superar no pocas dificultades e intervenir más de 30.000 pesos. El obispo de Popayán, D. Diego Fermín de Vergara (1735-1741) donó 10.000 pesos para este fin. Luego fue arzobispo de Santafé de Bogotá (1741-1744). El traslado de los estudios para el Colegio denominado de San Miguel se hizo el 29 de marzo de 1739.<sup>36</sup>

Al morir el P. Gregorio Agustín Salgado, el 19 de noviembre de 1744, se estaban haciendo aún obras complementarias, por lo que en el Capítulo Provincial celebrado en junio de 1745 se designa al P. Maestro Francisco de Cárdenas bibliotecario, con autorización para ampliar la biblioteca del Colegio de San Miguel, «poniendo a su cuidado la librería que fue del P. Gregorio Salgado para el Colegio, y la recibirá a título de inventario».<sup>37</sup>

### **b) «Peripatetica Phylosophia» del P. Gregorio A. Salgado.**

Su buena biblioteca le sirvió para componer su tratado *Peripatetica Phylosophia* según Aristóteles, San Agustín, Egidio Romano, Maestra de la Orden Agustiniana, y santo Tomás de Aquino, seguidor de san Agustín, etc., con este título en latín:

*Peripatetica Phylosophia iuxta Principem Aristotelem Stagiritam, Mira Doctrina Beatissimi P. Augustini, Ecclesiae Doctoris, Beati Aegidii Columnae ex Ordine eiusdem S. P. N. Augustini, S. R. E. Cardinalis Archiepiscopi Bituricensis, Angelici Praeceptoris St. Tomae Aquinatis eiusdem Mag. Protoparentis Augustini discipuli gloriosissimi. Autore P. Gregorio Augustino Salgado.*<sup>38</sup>

Comienza por una especie de introducción, con las cuestiones de la Filosofía en general según Aristóteles, San Agustín, Egidio Romano, santo Tomás y otros doctores.<sup>39</sup> Sigue la *Logica parva* en tres libros<sup>40</sup> y la *Logica magna seu Dialectica Aristotelis* en tres partes.<sup>41</sup> Dedicó un tratado especial *In Isagogem de Porfirio* con anotaciones especiales.<sup>42</sup> Siguen el *Liber categoriarum Aristotelis*<sup>43</sup> y las *Annotationes in secundam partem Dialecticae Aristotelis*.<sup>44</sup> Lo anterior forma todo un conjunto, al que sigue sin numeración especial *Prima pars Physices (sic) de ente mobili incommune super octo libros Physicorum Aristotelis*.<sup>45</sup> Con la misma letra y, como un apéndice, está un *Breve tratado de la lengua francesa*.<sup>46</sup>

36. ACAB, 7, f. 98r.

37. CAMPO DEL POZO, Fernando, *El Agustinismo y la «Ratio Studiorum»*, pp. 56-59. PEREZ GOMEZ, José, *Provincia agustiniana de Nuestra Señora de Gracia*, I, pp. 106-117.

38. *Ibid.*, p. 60.

39. Archivo Nacional de Colombia, COLCULTURA, Ms. 150, f. Ir.

40. *Ibid.*, f2 rv.

41. *Ibid.*, ff. 3r-56v, nn. 1-569.

42. *Ibid.*, ff. 57r-93v, nn. 570-962.

43. *Ibid.*, ff. 93v-171v, nn. 963-1970.

44. *Ibid.*, ff. 57172r-258, nn. 1971-3.048.

45. *Ibid.*, ff. 258r-280r, nn.3.049-266.

46. *Ibid.*, ff. 281r-391r.

Delia Palomino hace la catalogación de esta obra considerando al P. Agustín Gregorio Salgado como jesuita, por lo que pone S. J. en vez de agustino.<sup>47</sup>

El P. José Pérez Gómez tuvo noticia de esta obra, que cita también el P. José Abel Salazar, aunque no llegaron a conocerla. Se limitan a constatar que se encontraba en la Biblioteca Nacional de Colombia y que no habían logrado verla como afirma el P. José Pérez Gómez:

«El Padre Gregorio Agustín Salgado, fecundo escritor, profundo teólogo, aventajado filósofo, autor de una filosofía (que dicen se conserva manuscrita en la Biblioteca; pero que no hemos logrado verla, a pesar de que lo hemos intentado repetidas veces), hombre de grandes iniciativas, como lo acredita la fundación de la Universidad de San Nicolás de Bari, conocida más comúnmente como de San Miguel».<sup>48</sup>

Como se ha observado anteriormente, fray Gregorio Agustín Salgado formó parte de los primeros alumnos de la Universidad y fue uno de los fundadores del Colegio de San Miguel, al que dejó su rica biblioteca. Se juntó a la de la Universidad de San Nicolás, según hemos visto anteriormente.

### c) **Novena del Gran Padre y Doctor de la Iglesia San Agustín.**

A finales de agosto de 1958, al visitar el pueblo de Acequias, Estado Mérida, Venezuela, que fue atendido temporalmente por los agustinos desde el convento de Mérida y la misión de Acarigua, me sorprendió que desde el 19 día 19 se estaba haciendo la Novena a San Agustín, con los gozos cantados, según un antiguo manuscrito del tiempo de la Colonia. Me permitieron hacer una transcripción y la publiqué en 1968 sin saber que era del P. Gregorio Agustín Salgado.<sup>49</sup>

Al ir a Bogotá en junio de 1968, pude ver esta Novena impresa en 1790 con ese título: Novena/ del Gran Padre/ y doctor de la Iglesia, San Agustín./ Dispuesta por el M. R. P. Ma - / estro Fr. Gregorio Sal- /gado, Religioso en el Sagrado / Orden de este Santo Padre, / hijo de este Convento Máximo / de Santafé, su Patria./ Con la licencia en santafé./ Por Antonio Espinosa de los/ Monteros. Año de 1790, 38 páginas en 8º. Me la enseñó el P. David Mucientes, que ha escrito lo siguiente:

«Pero lo más importante para nosotros es una Novena de San Agustín (impresa en 1790). Este libro es uno de los incunables de la imprenta colombiana y se reeditó dos veces más (1821 y 1887)».<sup>50</sup>

Conoció también estos ejemplares el P. José Pérez Gómez, informando que la edición de 1790 fue hecha por el procurador general de la provincia, fr. Francisco Javier Sánchez. La de 1887 por el P. fray Pedro Bonilla, agustino hacien-

47. *Ibíd.*, ff. 391v-397v.

48. PALOMINO, Delia, Catálogos de la Biblioteca Nacional de Colombia. Manuscritos, I, p. 43, n. 204: SALGADO, GREGORIO AGUSTIN, S. J., Peripatética Phylosophia iusta (sic) principem Aristolem Stagirita. Santafé 15. (En latín) «Pasta de pergamino» 23 x 17 cm». Ms. 150 con 397 ff. La letra es semejante a la de la «Novena».

49. PEREZ GOMEZ, José, Apuntes Históricas de las Misiones Agustonianas en Colombia, Bogotá 1924, p. 19; SALAZAR; José Abel, Los estudios eclesiásticos superiores en el Nuevo Reino de Granada (1563-1810). Madrid, C.S.I.C., 1946. P.188.

50. CAMPO DEL POZO, Fernando. Historia documentada de los agustinos en Venezuela durante la época colonial. Biblioteca de la Academia de la Historia, 91. Caracas 1968, pp. 259-268.

do de censor el P. fray Juan José Alcocer, franciscano y Ministro Provincial, con este elogio:

«He leído con toda atención la Novena del Gran Doctor de la Iglesia, San Agustín, compuesta por el M. R. P. Maestro Fr. Gregorio Agustín Salgado, ... en ella muestra el autor la fecundidad y raro primor de su entendimiento e ingenio, incluyendo en tan corto margen, como ofrece una obra tan reducida, muchos sabrosísimos racimos de sartada erudicción de la admirable vida del Gran Doctor de la Iglesia y cuáles son los verdaderos júbilos, gozos y contentos de un verdadero y perfecto cristiano. La obrita es áurea, en entidad grande y producción de una inteligencia maestra». «La censura para obtener la aprobación del Virrey (Pedro Mendinueta) se le encargó al Doctor Agustín Manuel de Alarcón, Rector mucho tiempo del Colegio Mayor de Ntra. Sra. del Rosario».<sup>51</sup>

Un manuscrito de esta Novena con la censura y algunos sermones se encuentra en el Archivo Nacional de Colombia y ha sido catalogado sin mencionar el autor por Delia Palomino.<sup>52</sup>

El P. Diego Francisco Padilla, como luego veremos, fue defensor de la Novena a San Agustín por el P. Salgado, autor de varios panegíricos al mismo santo. Uno es de un agustino descalzo y traducido por otros agustino calzado, que probablemente es el P. Salgado, lo mismo que un sermón sobre Ntra. Sra. de la Consolación y otro de la Inmaculada Concepción. Uno de los reparos que se hace es que se considera a san Agustín «principal fundamento de la Iglesia» a lo que debía añadirse: «después de los apóstoles».<sup>53</sup> Se publicó sin esta añadidura.

#### 4. FRAY DIEGO FRANCISCO PADILLA, POLIGLOTA Y PEDAGOGO (1754 - 1829).

Nació en Santafé de Bogotá el 2 de noviembre de 1754, aunque algunos afirman que nació en 1751. Hijo legítimo de D. Alejo Padilla y de D<sup>a</sup>. Juana Francisca Rico. Profesó en el convento San Agustín en 1770 a los 16 años.<sup>54</sup>

En 1771 pasó a estudiar en el Colegio de San Muguel, donde era profesor de Filosofía su hermano, fray Agustín, que era Lector de Filosofía y moderador. Terminados los estudios se incorporó al mismo centro en 1775, figurando como Lector de Filosofía y moderador en 1776.<sup>55</sup>

51. MUCIENTES DEL CAMPO, Davis, *Centurias Colombo-Agustinianas 1525-1967*, Bogotá 1968, p. 114.

52. PEREZ GOMEZ, José, «Bibliografía» en un Cuaderno de apuntes, existente en Archivo de la Provincia del Santísimo Nombre de Jesús de Filipinas, Valladolid, 732/22, p. 60.

53. PALOMINO, Delia, *Catálogos de la Biblioteca Nacional de Colombia. Manuscritos*, I, p. 99, n. 719, Ms. 221: «NOVENA DE SAN AGUSTÍN. Reparos que se le han hecho a la novena del glorioso doctor. (S./f). Pasta deteriorada y algunos folios. (Signatura antigua: XVII-122) 3 fls. En blanco, 22 x 18,5 cm.» 90 ff.

54. Archivo Nacional de Colombia (COLCULTURA), Ms. 221, ff. Llv-15v. La Novena ocupa los 10 primeros folios. Siguen los reparos desde el f. 11 al 15. Desde el f. 16 en adelante están las plásticas y sermones. En uno de los sermones y al final firma O.S.C.R. E.C.A.O. La edición hecha en Bogotá, Imprenta de Espinosa, 1821, tiene 28 pp., sin los gozos. Esta Novena se hacía en los distintos conventos y doctrinas de los agustinos, antes de la fiesta de San Agustín, 28 de agosto. Hay bastantes manuscritos. Cf. CAMPO DEL POZO, Fernando, *Historia documentada de los agustinos en Venezuela durante la época colonial*, pp. 259-269, donde se reproduce el Ms. de la Novena, con los gozos, que se cantaban en el pueblo de Acequias, Estado Mérida (Venezuela).

En el primer curso de Teología defendió en públicas conclusiones el tomo íntegro *De locis theologicis* de J. B. Berti y sobresalía de tal manera por su cultura que, el visitador Juan Bautista Gonzalez informó al virrey Manuel Guirior «no haber visto en toda la Península (España) talento más sublime y distinguido». <sup>56</sup> El P. Padilla protestó contra el cierre del Colegio de San Miguel por el visitador J. B. Gonzalez y apoyó la continuación de la Universidad de San Nicolás de Bari en el convento de San Agustín. En 1786 asistió, como discreto, al capítulo general, celebrado en Roma, donde tuvo el discurso oficial, que se le había encomendado, dos días antes, ante el Papa Pío VI. Llamó la atención del Santo Padre por su elocuencia y dominio del latín, ofreciéndole una mitra, que renunció. Aceptó sólo el título del «Magisterio de número». <sup>57</sup>

### **a) Lleva parte de la Enciclopedia Francesa a Santafé de Bogotá.**

Al regresar de Roma pasó por Pisa, Liorna, Sena, Parma Plasencia y otras ciudades, donde consiguió parte de la Enciclopedia Francesa, que llevó a Bogotá, donde, con la debida cautela y rectificando algunas de sus doctrinas, procuró darla a conocer. Las ideas de libertad, igualdad y fraternidad eran cristianas. En 1788 es nombrado Regente con funciones de Rector, elevando la /Universidad a su mayor apogeo con nueva cátedra de Matemáticas y Música. En 1792 fue elegido provincial, sucediendo a su hermano fray Agustín. Ese año recibió el encargo de visitar la provincia de San Miguel de Quito para fomentar la reforma. Siguió colaborando con la Universidad, especialmente al dejar de ser provincial en 1796. Ese año asistió a las conclusiones sobre la Sagrada Escritura, dedicadas al arzobispo, Dr. Baltasar Jaime Martínez Camoañón. Le tocó contestar satisfactoriamente a las objeciones. Otro tanto hizo ante los virreyes D. Pedro Mendinueta y D. Antonio Amar, que lo vieron «explicar la Geometría práctica, la Geometría y la Cronología sagrada. El fue quien plantó la escuela de canto, haciendo venir al claustro maestros peritos en el arte, a fin de que el oficio divino se cantase por principios y con aquella dignidad que prescribe la Iglesia». <sup>58</sup> Era buen orador y defendió la monarquía, por lo que el 8 de junio de 1798 tuvo el «elogio fúnebre de Carlos III». <sup>59</sup>

En 1081 se dedicó a la cura de almas en Bojacá, donde fundó la escuela de primeras letras para niños y niñas. El mismo donó 800 pesos para material de enseñanza y mejorar el local. En 1083, al morir el P. provincial, fue elegido rector provincial y en 1804 provincial. Procuró visitar los distintos conventos y centros de estudios, como la Universidad de San Nicolás, preocupándose también de las misiones, como la de los Andaquíes, enviado varios religiosos para que les adoctrinasen y enseñasen la cultura cristiana. En 1809, al

---

55. FERNANDEZ, Agustín, Oración Fúnebre en las honras, que hizo el convento de Agustinos calzados en Bogotá, el día 19 de mayo de 1829, a la feliz memoria de su hijo y padre. N.M.R.P. Maestro fray Diego Francisco Padilla. Bogotá. Bruno de Espinosa, 1829, pp. 19-20- Tuvo ocho hermanos: fray Agustín, también agustino; fray Gaspar y fray Joaquín, franciscanos; fray Francisco, agustino descalzo (recoleta): Josefa de S. Francisco y Bárbara de la Trinidad, religiosa de Santa Inés; y Teresa del Sacramento, carmelita.

56. ACAB, 9 «Libro 4º de Capítulos Provinciales», ff. 3v y 19r.

57. FERNANDEZ, Agustín, Oración fúnebre, p. 21.

58. *Ibid.*, p. 23.

59. *Ibid.*, p. 35.



volver a Bojacá, «tenía ya publicados 49 opúsculos sobre diversas materias, todos encaminados a la felicidad de la Patria». <sup>60</sup>

### **b) Su participación en la Independencia de la Gran Colombia.**

En Bojacá le sorprendió el comienzo de la Independencia, cuyo movimiento apoyó decididamente, porque consideraba al Nuevo Reino de Granada y a toda Hispanoamérica lo suficiente preparados para autogobernarse. Al principio se hizo la declaración de Independencia contra el gobierno afrancesado e intruso de José Bonaparte. Tomó parte en la redacción del Acta de Independencia, aunque no la firmó él, sino el P. provincial fray José Chavarría, el 20 de julio de 1810. El P. Padilla es el autor principal del manifiesto revolucionario, titulado: *Motivos que han obligado al Nuevo Reino de Granada a resumir los derechos de soberanía, remover las autoridades del antiguo Gobierno e instaurar una Suprema Junta bajo la denominación y nombre de nuestro Soberano Fernando VII y con independencia del Consejo de Regencia y cualquier representación, sonde recogían también el sentir de los demás miembros de la Junta Suprema el 26 de julio del mismo año. Lo reconoce como algo suyo en el primer número del Aviso al Público del 29 de septiembre de 1810, donde afirma que ya ha dicho en «otro papel, cuál fue el origen y cuáles las operaciones del Consejo».* <sup>61</sup>

Fue nombrado miembro de la primera Junta Suprema, que se constituyó en la madrugada del 21 de julio de 1810, siendo designado para Asuntos Religiosos. Puso la renuncia el 22 de agosto de 1810 denunciando ciertas anormalidades. No fue aceptada su renuncia y continuó actuando como miembro a pesar de sus achaques y deseos de estar en la parroquia de Bojacá. Antes era la Patria. En el 29 de octubre pasó a ser miembro del cuerpo ejecutivo, siendo ratificado el 8 de enero de 1811, preocupándose mucho de la economía y la educación. <sup>62</sup> Contestó en El Montalbán a su amigo D. Antonio Nariño, del que disentía a veces. Lo hizo también en Aviso al Público, donde publicó, como adición, en diciembre de 1810, la Traducción libre del tratado de Economía Política de la Enciclopedia Francesa V, «Economie Politique» de Juan Jacobo Rousseau. <sup>63</sup> Su cultura y responsabilidad le llevaron a contestar al irlandés D. Guillermo Burke por un artículo publicado en la Gaceta de Caracas el 19 de febrero de 1811 sobre «Apología de la Intolerancia Religiosa». Tuvo réplicas en Venezuela; pero la más contundente se la hizo ese mismo año el P. Padilla, siendo

60. *Ibíd.*, p. 22. Cf. *Papel Periódico Ilustrado de Santafé de Bogotá*, del 4 de mayo de 1792, n. 64, pp. 92-94, donde aparece un extrato del «Elogio fúnebre», Hay ediciones facsímil por el Banco de la República en Bogotá, Litografía Arce, 1978. Se encuentra el texto completo en Fondo Pineda, n. 314.

61. Archivo Nacional de Colombia (COLCULTURA), «Curas y Obispos», 21, f. 250r. Cf. PEREZ GOMEZ, José, *Apuntes Históricos de las Misiones Agustinas en Colombia*. Bogotá, La Cruzada, 1924, pp. 19-20.

62. *Aviso al Público*, n. 1, sábado 26 de septiembre de 1810, pp. 1-2. Hay un ejemplar en la Biblioteca Nacional de Colombia, «Fondo Pineda» n. 726. Es considerado como el primer fraile periodista. Cf. TISNES, Roberto María, CMF., *Historia Extensa de Colombia*, XIII. *Historia Eclesiástica*, 4. Bogotá, Lerner, 1971, pp. 273-293.

63. Archivo Nacional de Colombia, (COLCULTURA) «Historia, anexo», 11, ff. 55 y 401-403. Cf. TISNES, Roberto María, «Fray Diego Padilla» en *Historia Extensa de Colombia*. XIII. *Historia Eclesiástica*, 4. Bogotá. Academia Colombiana de la Historia, 1971, pp. 274-282.



cura de Bojacá en su obra: Diálogo entre un cura y un feligrés del pueblo de Boxacá sobre el párrafo inserto en la Gaceta de Caracas... sobre la Intolerancia, Santafé de Bogotá, año de 1811, en la Imprenta de D. Bruno Espinosa de los Monteros.<sup>64</sup>

Siguió escribiendo opúsculo y participando en la prensa de entonces. El Colegio Electoral de Cundinamarca, instalado el 23 de diciembre de 1811, nombró presidente a D. Pedro Groot y vicepresidente al P. Padilla. Al año siguiente, en 1812, fue nombrado Presidente del Congreso. Su amor patriótico le llevó a entregar el dinero que tenía de la escuela de Bojacá para ayudar a las tropas patrióticas. En 1813 dejó la parroquia de Bojacá y se fue con Antonio Nariño a la campaña del Sur. Seguía de Presidente del Congreso en 1815. Antes de entrar las tropas realistas en Santafé, el 6 de mayo de 1816, huyó acompañado al ejército como capellán. Al ganar los realistas la batalla de la Cuchilla del Tambor, junto a Popayán, el 29 de junio de 1816, cayó preso el P. Padilla. Fue procesado en Bogotá, y conducido a Caracas, pasando por las cárceles de Coro, Puertocabello y La Guaira, hasta llegar a la Carraca de Cádiz y luego a Sevilla, donde fue puesto en libertad en 1821. Volvió a regentar ese año la parroquia de Bojacá, donde estuvo hasta pocos días antes de su muerte el 9 de abril de 1829 en Bogotá. Regentó esta parroquia 20 años y allí recibió la visita del Libertador Simón Bolívar en las Navidades de 1828. Estuvo en el convento San Agustín de Bogotá desde septiembre hasta diciembre de 1824. Se hizo un solemne funeral en la Iglesia San Agustín de Bogotá el 18 de mayo de 1829 con «Oración fúnebre» a cargo de fray Agustín Fernández, que es su «mejor biografía».<sup>65</sup>

### c) Obras o escritos publicados del P. Diego Francisco Padilla.

Además de sus escritos en Aviso al público, desde el 29 de septiembre de 1810 hasta el 16 de febrero de 1811 son 26 números, están sus colaboraciones en El Montalván, 1811 - 1812, editado en la Imprenta Patriótica, en Santafé de Bogotá, donde no solía firmar con su nombre, aunque a veces se declara autor, como sucede en su polémica contra La Bagatela de D. Antonio Nariño.<sup>66</sup> También firmaba como Tomás Montalván y Fonseca en El Montalván. Es suya la Carta de un amigo estudiante a su amigo Montalván, Santafé de Bogotá, Imprenta de Espinosa, 1812.<sup>67</sup> Algunos de sus escritos ya se han reseñado como Diálogo entre un Cura etc. Otros han desaparecidos; pero se conservan los siguientes:

Espíritu del Español, notas a un americano sobre su papel de reforma de regulares. Santafé, Imprenta de Espinosa, 1814.<sup>68</sup>

- 
64. POPESCU, Oreste, Un Tratado de Economía en Santafé de Bogotá en 1810. El Enigma de Fray Diego Padilla. Bogotá, Banco de la República, 1968, pp. 57-95.
65. FELICE CARDOT, Carlos, La Libertad de Cultos en Venezuela. Madrid, Guadarrama, 1958, pp. 73- 79.
66. FERNANDEZ, Agustín, Oración fúnebre, pp. 17-39. Hay 25 poesías laudatorias, 2 estrofas latinas, 12 sonetos, dos anacreónticas, 4 décimas, una oda y cinco octavas. Un óleo del P. Padilla existente en el convento San Agustín de Bogotá, pone la fecha del nacimiento el 2 de noviembre de 1751. Nació en 1754.
67. El Montalván, Santafé de Bogotá, Imprenta Patriótica, 1812, En Biblioteca Nacional de Colombia, «Fondo Pineda», 1.277.
68. *Ibid.*, «Fondo Pineda», 1457, pieza, 469, donde se encuentra Necesidad del Congreso, folleto firmado por Tomás Moltaván y Fonseca, Santafé de Bogotá, Imprenta Patriótica, 1812.

Proclama del Congreso de las Provincias Unidas de Nueva Granada, a sus habitantes, Santafé de Bogotá, 9 de septiembre de 1815.<sup>69</sup>

El P. Agustín Fernández menciona entre sus obras «a la Novena e historia de Ntra. Sra. del Buen Consejo; la (Novena) de Ntras. Sra. de Belén, la Historia de Regla, la docta y erudita defensa de la Novena de N. P. San Agustín, la censura sobre la fuerza de la fantasía por el recomendable Luis Muratari, en la vindicación de la Monarquía y en otros documentos que se conservan en nuestra Biblioteca».<sup>70</sup>

Actualmente se dispone de tres inventarios de la Biblioteca del Convento San Agustín, uno del año 1789, con este título:

«Libro inventario de la Librería del convento de N. P. S. Agustín de Santa Fe. Mandado hacer y ordenar nuevamente por N.M.R.P. Maestro fr. Agustín Padilla siendo Provincial el año de 1789. Este libro se halla juntas las dos Librerías, así la del convento como también la que se trajo del Colegio de San Miguel». Otro de 1819 y un tercero sin año, aunque es anterior, con un Catálogo de los libros por orden alfabético y los duplicados y triplicados, razón de los que hay y salen y entrega que hacen a los religiosos».<sup>71</sup>

#### **d) Un «Diccionario teológico, filosófico y científico» inédito.**

Por estos Inventarios y Catálogos sabemos los textos que utilizaba el P. Padilla, a cuyo nombre aparecen las obras de J. B. Berti, la *Theología* de Gavardi, las obras filosóficas de santo Tomás, «Brixia, Manzo, Javier, Bouce», etc.<sup>72</sup> De los libros, que pertenecían al P. Diego Francisco Padilla, se ha localizado un manuscrito, al que le faltan los 6 primeros folios; pero se trata de una especie de Diccionario teológico, filosófico y científico, en latín, con anotaciones en castellano tomadas de la Revolución Francesa.<sup>73</sup> Tiene diferentes letras, por los copistas; pero entre los folios 13 y 14 aparecen una carta, donde consta que esta obra es del P. Padilla y fue utilizada por él en Bojacá. Menciona el Sistema de la naturaleza, escrito por el barón de Holbach con notas de Diderot.<sup>74</sup>

En la parte vuelta de los folios hay muchos espacios en blanco, que se llenan con referencias al iter de la Revolución Francesa y anécdotas, algunas históricas, como la de los anteojos, que usaron Franklin y Robespierre, la toma de la Bastilla el 14 de julio de 1789, la ejecución de Carlota Cosazi, que fue guillotizada el 13 de julio de 1793, etc. Otras son de carácter científico, como

69. *Ibíd.*, «Fondo Pineda», n. 3281, pieza 164.

70. *Ibíd.*, «Fondo Pineda», 12.115, pieza 199.

71. FERNANDEZ, Agustín, *Oración fúnebre*, p. 22. Luis Antonio Moratori (1662 - 1749) defendió que la duda es un contrasentido en el hombre cristiano. Su obra se titula *Trattato della forza dell' intendimento umano, ossia el Pirronismo confutato*. Venecia 1745. Defendió también la tolerancia. El parecer elogioso del P. Padilla sobre esta obra «De la fuerza de la fantasía humana está fechado en el Convento Real de Nuestro Padre San Agustín de Santafé de Bogotá, el 13 de marzo de 1793. Obra traducida del italiano al español por D. Francisco Martínez en Santafé de Bogotá, Impresa por Don Antonio Espinosa de los monterios, Santafé de Bogotá, año de 1793.

72. Archivo Nacional de Colombia (CONCULTURA), manuscrito 464, 465 y 466.

73. *Ibíd.*, Ms 464, «Inventario de la Librería de año 1789», f. 188.

74. *Ibíd.*, Ms. 416, 157 ff. Cf. PALOMINO, Delia, *Catálogos de la Biblioteca Nacional de Colombia, I*, Manuscrito, p. 195: «VOCABULARIO TEOLOGICO en orden alfabético. Incluye algunas anotaciones de la historia de Francia del S. XVIII. (s/f). (Texto en latín). Este libro procede del Archivo Nacional. Pasta de pergamino. Manchado. Con índice, 30 x 21,5 cm.»

el descubrimiento del pararrayos, y políticas e informativas, como la referente a J. Rousseau.

Hay que tener en cuenta que algunas de esas notas, que hoy resultan culturales y formativas, en aquella época y durante la Guerra de la Independencia, con sus oscilaciones en Colombia, eran consideradas peligrosas y subversivas. Habrá que hacer un estudio aparte y especial sobre ellas. Una cosa es clara. La mayor parte de ellas están tomadas de la Enciclopedia Francesa y tratan de cómo se realizó la Revolución Francesa, la ejecución de Luis XVI y otros hechos posteriores<sup>75</sup> para orientar al pueblo americano, especialmente al de Colombia, en su enrumamiento democrático.

En la última nota hace referencia a Voltaire, del que afirma lo siguiente:

«Aquel filósofo loco, como le llama Rousseau, su rival, nació en París en 20 de febrero de 1694 y murió allí en 30 de mayo de 1778. Fue depositado en el Pateón en 12 (11) de julio de 1791. Jefe de los incrédulos, abominable hidra, que ha causado a la Iglesia tantas persecuciones, como Calvino y Lutero. Dios corrigió a la Francia con las calamidades de la Revolución por haber sostenido y fomentado este monstruo, cuyas máximas fueron el principio de tantos desastres».<sup>76</sup>

El P. Padilla trató en su época de conciliar la fe y la cultura, con una orientación apologética y científica según la Ilustración, por lo que en la Universidad de San Nicolás se trataban temas como el sistema de Copérnico, Newton y otros sobre Astronomía. Al tratar de esto, concluye el sabio José Celestino Mutis diciendo «que la cita proposición de las Conclusiones, que intentaban defender los Reverendos Padres Agustinos, en nada se oponen a la fe, buenas costumbres, etc. Santafé 20 de junio de 1801».<sup>77</sup>

En la comunicación presentada en Santafé de Bogotá, en 1992, se hacía al final un resumen de los 31 centros educativos de los agustinos en América Latina con unos 45.000 alumnos.<sup>78</sup> En estos centros se sigue el método agustiniano de «enseñar deleitando», con una educación integral, dando una formación religiosa y teniendo en cuenta la pedagogía moderna y las peculiaridades de cada lugar. Se está echando de menos una Universidad agustiniana en América del Sur, para continuar la tradición de las que existieron durante el tiempo de la Colonia, donde se incentivó el espíritu misionero y el estudio de las lenguas indígenas.<sup>79</sup> Se dieron nuevos horizontes a la llamada Teología escolástica y la Filosofía peripatética, con gran influencia en el P. Gregorio Agustín Salgado. Se supera esto con el P. Diego Francisco Padilla que, siendo fiel a la tradición agustiniana y escolástica, supo incorporar las nuevas ideas filosóficas, pedagógicas y políticas.

---

75. *Ibíd.*, f. 13 de la nueva paginación. Pablo Enrique Thiry, Barón de Holbach (1723-1789) publicó *Systeme de la Nature au des lois du Monde Physique et du Monde moral*, Londres, Amsterdam, Leyden 1770. Se trata de un manual ateo, que refutó el P. Padilla. En la Biblioteca del Convento San Agustín de Bogotá había 6 volúmenes con los escritos de Diderot, como el *Diccionario universal de Medicina*, en «Inventario», Ms. 456, f. 149v.

76. *Ibíd.*, ff. 86v y 88v.

77. *Ibíd.*, f. 157v. Estas notas son posteriores a julio de 1791.

78. GREDILLA, A. F. *Biografía de José Celestino Mutis con la relación de su viaje y estudios practicados en el Nuevo Reino de Granada*, Madrid, Fortanet, 1911, pp. 49-61. Cf. CAMPO DEL POZO, Fernando, *El agustinismo y la «Ratio Studiorum»*, pp. 72-73; SOTO ARAGON, Diana, *Mutis: Filósofo y educador. Una muestra de la realidad educativa americana en el siglo XVIII*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1989, pp. 76-84.

79. CAMPO, Fernando, «La educación agustiniana en Hispanoamérica», p. 433.

## 5. CONCLUSIONES.

El conocimiento de los textos utilizados por los agustinos en Santafé de Bogotá durante el siglo XVIII nos permiten llegar a las siguientes conclusiones:

- 1<sup>a</sup> Su nivel cultural era semejante a las otras Universidades de Hispanoamérica y de Europa en general. Las obras de fray Francisco de San José, fray Gregorio Agustín Salgado y fray Diego Francisco Padilla lo confirman.
- 2<sup>a</sup> Su rica y valiosa Biblioteca estaba bien dotada y catalogada por autores y materias, levándose un serio control sobre la lectura y salida de libros.
- 3<sup>a</sup> A finales del siglo XVIII, con fray Diego Francisco Padilla, la Universidad Agustiniiana de San Nicolás seguía las corrientes de la Filosofía moderna y de las ciencias. El tradujo el Tratado de Economía Política de Rousseau. Levó a Colombia parte de la Enciclopedia Francesa y procuró aprovecharse de sus aportaciones y de la experiencias de la Revolución Francesa.
- 4<sup>a</sup> Aunque tenía este centro un fin principalmente eclesiástico tuvo repercusión política, procurando conciliar la fe y la cultura, al servicio de las nuevas nacionalidades de Hispanoamérica, especialmente de Colombia y Venezuela.
- 5<sup>a</sup> El conocimiento de estos textos puede servir de base a estudios especiales sobre los mismos. Se trata de materiales valiosos para posibles tesinas o tesis doctorales.
- 6<sup>o</sup> Se nota en algunos de estos textos la influencia de la Ilustración y un fin apologético. Se daba mucha importancia a los llamados Casos con ejercicios prácticos sobre la casuística de la Teología Moral y del Derecho Canónico.
- 7<sup>o</sup> Las Sagradas Escrituras servían de fundamento principal a la Teología, especialmente en los textos del P. Francisco de San José, que las considera como la sabia de la verdadera Teología.
- 8<sup>a</sup> Se abren nuevos horizontes a la Filosofía y la Teología, junto con los demás estudios eclesiásticos, con las orientaciones del O. Francisco Javier Vázquez, para evitar las cuestiones inútiles con una nueva toma de conciencia metodológica.
- 9<sup>a</sup> Se incorporan a finales del siglo XVIII los estudios de los ciencias exactas, como las Matemáticas, Geografía, Geometría, Economía, etc., hasta el punto de llamar la atención del sabio José Celestino Mutis.
- 10<sup>a</sup> La Universidad de San Nicolás de Bari incentivó el espíritu misionero y el estudio de las lenguas indígenas, promoviendo una pastoral de conjunto y el progreso de la cultura en el Nuevo Reino de Granada. Promovió y colaboró en la Independencia de Colombia hasta 1861.<sup>80</sup>

---

80. CAMPO DEL POZO, Fernando, *Los Agustinos y las Lenguas Indígenas de Venezuela*; Caracas, Universidad Católica Andrés Bello, 1979, pp. 129-130; en las pp. 17-20 se menciona al Arte de la Lengua Sáliba, existente en el AGI, «Indiferente General», 1354, que copiaron los agustinos descalzos en el pueblo de San Miguel de Macuco (Colombia) en 1790 y está ya en la imprenta.

Estas conclusiones, junto con este trabajo, fueron expuestas en el Symposium celebrado en Roma del 4 al 6 de octubre de 1994 sobre los 750 años de la Unión de la Orden de San Agustín. La parte referente al P. Diego Francisco Padilla va a ser objeto de una ponencia titulada «Modernización de los Estudios Agustiniianos en Santafé de Bogotá por fray Diego Francisco Padilla a finales del siglo XVIII» en el III Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, que se va a celebrar en Caracas del 9 al 14 de junio de 1996.

## AJEDREZ, PARADIGMA DEL PENSAMIENTO RACIONAL

El ajedrez, del cual un gran Campeón Mundial dijo que era demasiado para ser un juego, es un modelo de razonamiento científico, un ejercicio mental de carácter lógico y un modelo de la toma de decisiones con fundamento racional. Por esta razón, la práctica del ajedrez tiene potencialidades educativas relevantes, sin embargo, son poco explotadas en nuestro medio, no obstante que en otros países ya se incluye en el currículo escolar.

Entre las virtualidades educativas que hacen del ajedrez un recurso pedagógico excelente para la formación del niño, cito las siguientes:

1. Es un instrumento formidable para efectuar una parte importante del diagnóstico psicopedagógico del alumno ajedrecista, pues, en la lucha ajedrecista se transparentan tanto las cualidades positivas como los defectos psicológicos del jugador. “Para estudiar la psicología de una persona, basta hacerle jugar varias partidas de ajedrez”, decía el eminente psiquiatra peruano Dr. Carlos Alberto Seguí (“Caretas”, agosto de 1972). El ajedrez, como instrumento para conocer la psicología del alumno, tiene la ventaja de no generar efectos declinantes (la simulación por ejemplo), como ocurre con los test psicológicos.
2. La práctica del ajedrez favorece en el niño el desarrollo del razonamiento de carácter científico, pues estimula poner en juego procesos mentales complejos que alimentan la formación de estructuras que son el soporte de las operaciones intelectuales de alto nivel, tales como: el análisis, la síntesis, la evaluación, la creatividad, la previsión, la inferencia lógica, etc. El razonamiento ajedrecístico posee la misma estructura hipotético-deductiva del razonamiento científico (Si p, entonces Q); en consecuencia, el niño que practica ajedrez va incorporando a su mente los patrones típicos de ese razonamiento.
3. La práctica de ajedrez implica, indudablemente, el riguroso cumplimiento de un conjunto de reglas (las establecidas en el Reglamento Internacional del Ajedrez). Sin el riguroso respeto y cumplimiento de ellas no sería posible la lucha ajedrecística, por lo que, a diferencia de lo que ocurre en los juegos de azar, por ejemplo, no hay lugar para las malas artes, los trucos y las triquiñuelas.  
Este rasgo importante del ajedrez tiene un efecto formativo en la conducta del niño, transferible al respeto de las normas sociales, principal garantía de una convivencia humana, con pleno respeto de los derechos de los demás. En la infracción de las reglas y normas sociales se encuentra la raíz de la conducta antisocial y el delito.
4. La práctica del ajedrez propicia el desarrollo de la creatividad y un agudo sentido de afrontar con aplomo el riesgo. Cada posición genera nuevos problemas lógicos y psicológicos forzando a que el ajedrecista sea constantemente creativo y osado. No hay dogmas sacrosantos en el ajedrez, ni panaceas consagradas.
5. El análisis de multitud de posiciones-problema en el tablero de ajedrez puede servir de modelo de simulación para el estudio científico de la

naturaleza de las discrepancias teóricas. Como tal, es también fuente inagotable de temas motivadores para la reflexión científica y filosófica.

**ESTRADA, Alejandro.** (1996). *MAESTROS*, Revista Pedagógica, Año 2, No. 4, Julio 1996. Lima, Perú.

## AJEDREZ Y LA ESCUELA

El ajedrez es una actividad deportiva, juego, arte, ciencia, de carácter teórico – práctico con cualidades didácticas de importancia, a veces insospechadas, por ello es muy aconsejable para introducirlo en los colegios, bien como actividad complementaria o extraescolar, o bien integrado en el curriculum como se hace en muchos países europeos.

En términos generales, el ajedrez permite desarrollar y acelerar el proceso de maduración psicológica; estimula la capacidad creativa, incrementa la concentración sobre un objeto, incentiva la imaginación y activa las operaciones racionales fundamentales: análisis y síntesis.

Es innegable, que el aula de clases, como espacio vital donde se magnifica las capacidades de las juventudes, requiere de un elemento como el ajedrez, porque es definitiva “quien juega ajedrez está en una línea de búsqueda, pensamiento y perspectiva” (Sananes, M 1993).

De ningún modo, estamos diciendo que el ajedrez es la panacea de todos los males, sino que es un recurso didáctico que desencadenará cambios favorables en el sistema escolar o que permitirá crear un ambiente propicio para enseñar y aprender a afrontar problemas de una manera innovadora y creativa, lo cual pensamos debe ser el fin último de la educación.

Nuestras convicciones al respecto tienen como base, que el juego es el medio más natural para desarrollar la creatividad (Carretero, M 1989); y el ajedrez, además de ser un juego apasionante, es un verdadero arte de notables valores estéticos donde confluyen factores de tipo temperamental, sentimentales y puramente científicos (Agilera, R. y Pérez F., 1984). Y aún más, el juego es el terreno común entre el niño y los otros, donde participa toda su personalidad a través de la creatividad y de la acción, el individuo descubre su persona (Errazuriz y Martín, 1989).

Tanto en el ajedrez como en el pensamiento creativo, independientemente de las relaciones entre uno y otro, está implícita una lucha, una búsqueda, el alcance de un logro; el sujeto trata afanosamente de conseguir soluciones nuevas; no intenta obviar la necesidad de establecer relaciones y se empeña en ubicar formas novedosas de expresión artística o científica. Cabe señalar que estos elementos que esperamos desarrollar, a través del ajedrez son el punto crítico del sistema escolar venezolano.

Por ello, consideramos nuestra propuesta y planteamientos pertinentes; con relación a esto, citamos:

“ El ajedrez es un ejercicio mental, en forma de juego que estimula una clase diferente de pensamiento: El pensamiento ajedrecístico puede convertirse en esquemas estratégicos de orden general abstracto, que motiven la resolución de otros problemas humanos y sociales a largo plazo...” (García la Rosa, 1991).



Finalmente, en el ámbito educativo podríamos abstraer del ajedrez o desarrollar, a través de él, las siguientes capacidades:

- Visualización de alternativas.
- Toma de decisiones.
- Creación de Planes para el logro de objetivos.
- Análisis y Síntesis.
- Firmes hábitos de estudio basados en la concentración y el interés.
- Espíritu de competencia bajo lineamientos éticos: disciplina, respeto y estudio.
- Desarrollo de la memoria a través de asociaciones o combinaciones infinitas; y además, el docente puede implementarlo como una herramienta para la evaluación psicológica de los alumnos, por cuanto en el juego existe un flujo interminable de reacciones y puntos de vista, que expresan las actitudes y potencialidades de los aprendices, donde cada quien tiene una forma específica de ver las situaciones, tan complejas como la realidad concreta; y que cada quien resuelve los problemas de una forma innovadora y creativa.

**BIBLIOGRAFÍA:** AGUILERA R. y PEREZ F. (1984). *Ajedrez Hipermoderno*. Editorial Fundamentos. Madrid. / CARRETERO M. CASTILLEJO B. y otros. (1989). *Pedagogía de la Escuela Infantil*. Santillana – Aula XXI. Barcelona. / ERRAZURIZ P. Y MARTÍN L. (1989). *Aprender Jugando: Preparación para la Lectura y Escritura*. Editorial Cincel. Kapelusz. Argentina. / GARCIA LA ROSA. (1993). *Transferencia de Procesos Cognoscitivos*. Universidad Experimentador Libertador. Pedagógico de Caracas. / SANANES MERI y otros. (1993). *Teoría y Práctica Deportivas*. Cátedra Pio Tamayo del Deporte. UCV. Caracas.

**QUINTERO, José.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS. ESCUELA DE EDUCACIÓN. ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## ALFABETIZACIÓN

Proceso educativo, mediante el cual el individuo adquiere la capacidad de leer, escribir y calcular.

### Alfabetización funcional

Proceso de desarrollo de las capacidades básicas de lectura, escritura y cálculo que, permiten al individuo participar efectivamente en todas aquellas actividades dentro de la sociedad que requieren el uso de dichas capacidades. En Inglés, contrariamente al castellano, este concepto denota un estado no un proceso.

### Analfabetismo

Incapacidad para la lectura y la escritura. El concepto se utiliza además para indicar la incapacidad de cálculo matemático por falta de conocimientos.

### Analfabeto

Persona que al no haber tenido acceso al sistema escolar vigente en su infancia, no adquirió las capacidades básicas de lectura, escritura y cálculo.



**Analfabeto funcional**

Individuo que no ha desarrollado las capacidades básicas de lectura, escritura y cálculo que le permitan participar efectivamente en todas aquellas actividades dentro de la sociedad que requieren el uso de dichas capacidades.

**Analfabeto por desuso**

Persona que habiendo adquirido los conocimientos básicos de lectura, escritura y cálculo, ha perdido el uso de ellos por olvido, debido a la carencia de oportunidades para ejercitar dichos conocimientos.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

**ALFABETIZACIÓN ARITMÉTICA**

Desde la perspectiva educativa formal quiere referir a la introducción del alumno a los significados y procedimientos de "... la parte de las matemáticas que estudia los números y las operaciones hechas con ellos" (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1998).

**BIBLIOGRAFÍA: REAL ACADEMIA ESPAÑOLA.** (1998). *Diccionario de la Lengua Española*. ESPASA CALPE. Madrid.

**BRAVO JÁURGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

**ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA**

Condición que adquieren las personas cultas que incluye el dominio de asuntos de humanidades, ciencia y tecnología . Esta preparación permite comprender y asimilar la información novedosa que aparece en distintas publicaciones y aplicarlas consecuentemente.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

**ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA**

En su acepción más gruesa y desde la perspectiva educativa formal, refiere al esfuerzo que desde la escuela se hace para que el ciudadano maneje algunos conceptos básicos asociados a la ciencia de uso.

**BRAVO JÁURGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## ALFABETIZACIÓN: EL DESAFÍO NACIONAL (VENEZUELA)

Esta comunicación es una síntesis -muy apretada, por cierto- de algunas ideas acerca de la tarea de actualización de docentes, dirigida a aquellos que se inician en esta actividad desde una perspectiva renovadora de la práctica de contribuir a formar lectores y escritores en la escuela. Es un intento de sistematizar las ideas que considero fundamentales en esta difícil y necesaria empresa, derivadas de los intercambios personales (y de la lectura de sus escritos) con colegas de amplia experiencia en este campo; y del contacto permanente que, desde hace algunos años, mantenemos con maestros que nos han impulsado (y obligado) a realizar reorganizaciones progresivas de nuestros conocimientos y modos de actuar, a través de sus respuestas y demandas explícitas, en diversas situaciones de actualización.

Creemos que interpretar el lugar social e individual de la profesión docente, leer lo que leen y escriben los niños, interactuar con el conocimiento especializado vigente, reinterpretar el currículum privado, constituyen objetivos fundamentales del proceso de formación de maestro, para que sea capaz de escribir su propia historia. A los mismos maestros, al Estado, a las universidades, a los investigadores y a la comunidad en general, les corresponde la responsabilidad.

### La formación permanente dura toda una vida

El maestro, como cualquier profesional, y tal vez por razones más justificadas que en el caso de muchos otros, tiene el deber (y el derecho) de ser un estudiante en constante actualización. Sobre este punto, es necesario analizar el problema de la formación permanente desde dos lugares complementarios: como un asunto de oportunidades, que atañe al nivel político, al Estado y a la sociedad en general, y como una cuestión de elección individual que corresponde a la persona y al profesional que es el maestro. En nuestro país, las oportunidades que se ofrecen desde las instancias oficiales están lejos de dar cabida a las voluntades individuales. Los intentos que en los últimos años se vienen realizando como iniciativas aisladas de este sector, a pesar de los esfuerzos de organizaciones no gubernamentales y de grupos autónomos, distan mucho de ser una política sólida y generalizada capaz de cubrir las necesidades y demandas del sistema educativo en materia de actualización docente. Sin entrar a analizar en detalle las causas de este hecho, es necesario tener en cuenta dos fenómenos que caracterizan nuestra dinámica sociopolítica: por una parte, la falta de continuidad de los programas que a nivel oficial intentan producir cambios sustanciales en la estructura de la institución escolar y, por otra parte, la brecha que existe entre los conocimientos que se comunican a los estudiantes -en las universidades y otras instituciones que forman profesionales de la docencia- y los saberes que la comunidad científica ha producido en los últimos años en el campo de la didáctica.

Exigencia y oportunidades son dos circunstancias que deben actuar al unísono. El maestro es el destinatario de múltiples demandas que provienen tanto de los organismos rectores de la educación como de la comunidad; la opinión pública, expresada a través de los medios de comunicación, se ha convertido en vehículo de fuertes presiones y críticas hacia el ejercicio profesional del docente. Pero, ¿cuáles son las oportunidades que se le ofrecen de tener acceso al conocimiento científico vigente? ¿Qué espacios se le brin-

dan para confrontar su práctica con la de sus colegas y de participar en la construcción colectiva de los saberes didácticos producidos por la comunidad científica? Estas y otras preguntas deberían considerarse para orientar el rumbo de la discusión y la toma de decisiones acerca de la formación y actualización del docente. Con este planteamiento no se pretende despojar al maestro de la responsabilidad individual que le corresponde como profesional designado por la sociedad para comunicar los saberes que se producen en su seno. ¿Dónde romper el círculo vicioso entre la voluntad individual de un maestro desvalorizado socialmente, sometido a condiciones laborales precarias y una política educativa que no coloca en el centro de las prioridades la atención a cuestiones tan importantes como las necesidades sociales y educativas de los docentes?. La respuesta no es simple, aunque parece obvia. Me arriesgo a plantear que debería partir desde ambos lugares, pero un equilibrio relativo entre las dos fuerzas sólo parece posible en el contexto de decisiones políticas que reflejen cambios profundos en la manera de concebir el rol social del maestro y en las acciones dirigidas a lograr las transformaciones que se le están exigiendo.

Estos planteamientos no tienen la intención de repetir lo que tantas veces se ha dicho, lo que muchos hemos planteado en oportunidades anteriores. Los traemos de nuevo a colación porque consideramos que incluirlos entre los aspectos a tratar con los maestros puede ser un importante recurso para promover la toma de conciencia acerca de su lugar social, acerca de los deberes que le corresponden y de los derechos que lo asisten, como una vía para impulsar la necesidad de construir formas de rescatar ese espacio, lo cual será más factible en la medida que se considere la interacción con el conocimiento -mediante el intercambio con otros profesionales de la docencia, con los investigadores, y a través del acceso a la bibliografía actualizada- como un proceso permanente, que dura toda la vida.

Pero esto no debe quedar en la mera discusión. Debe formar parte de la práctica en las acciones destinadas a compartir con los maestros su proceso de actualización. Es por eso que preferimos dar un lugar destacado a las situaciones en las que se garanticen las posibilidades de actuar durante períodos largos de intercambio con los maestros. Nos referimos, por ejemplo, a una secuencia como la siguiente, con docentes que se inician en la actualización sobre didáctica de la lengua escrita: un taller inicial que puede variar entre 16 y 24 horas, con sesiones de una o dos veces por semana; un periodo de seguimiento con sesiones de tres o cuatro horas quincenales o mensuales -de acuerdo con las posibilidades- durante un año o más -según las necesidades- seguido de un proceso continuo que puede adoptar diversas modalidades complementarias cuando el grupo ya haya logrado cierto nivel de autonomía en su formación permanente. Estas pueden consistir en encuentros frecuentes entre los miembros del grupo para compartir sobre sus experiencias y analizar materiales bibliográficos ya conocidos con el fin de buscar respuestas a problemas que van surgiendo en la práctica cotidiana del aula o explorar nuevos materiales para ampliar y profundizar los conocimientos; jornadas periódicas de intercambio con profesionales que tienen acceso más directo a los saberes que va construyendo la comunidad científica; la incorporación a grupos de estudio; la participación en diversos eventos dirigidos a la difusión de los aportes recientes en el campo de la didáctica, entre otros.

Para garantizar los resultados esperados de un proceso de tal naturaleza -en el sentido de que éstos se reflejen en cambios reales en la práctica pedagógica de la escuela- es también necesario cumplir con otro requisito: trabajar con equipos completos de una misma escuela, en los cuales se incluya al personal directivo, aunque este último participe con ciertas variaciones con respecto al personal docente. Aquella frase que apunta “una golondrina no hace verano”, es también muy válida en este caso: un maestro incorporado a un programa de actualización, aislado en una escuela en la que el resto del equipo trabaja con una propuesta tradicional, tiene muchos obstáculos en su práctica profesional y no pasa de ser en la escuela un personaje que ofrece una experiencia distinta e interesante al grupo de alumnos que cada año escolar pasa por su aula. Tal circunstancia no niega la posibilidad de incorporación individual a la actualización permanente; en todo caso, existen opciones que el maestro puede utilizar: intentar involucrar a otros colegas de la escuela, cambiarse para otra institución y, en última instancia, resignarse a trabajar a su manera, bajo la tensión de dos contratos opuestos, para estar tranquilo con su conciencia mientras las cosas cambian.

Con relación a las diferentes modalidades de abordar la actualización, por experiencia propia y por la de otros, sabemos que un curso o taller de poca duración (entre 16 y 30 horas), no garantiza cambios significativos y permanentes en la práctica pedagógica; éste sólo constituye el inicio de un proyecto de actualización continua en el que se comienzan a revisar los aspectos teóricos y prácticos sobre didáctica de la alfabetización, que deben ser profundizados, consolidados y revisados permanentemente a lo largo de amplios períodos de estudio y práctica en torno al ejercicio docente en este campo. Otras situaciones actúan como actividades complementarias al proyecto de formación continua; tal es el caso de los grupos de estudio, jornadas breves de intercambio, eventos científicos (encuentros, congresos, etc), de los cuales, los dos últimos cumplen la función de consolidar la formación de aquellos que ya participan de otras modalidades de actualización en el marco de proyectos más duraderos y de difundir el conocimiento entre lo que aún no se han incorporado y constituyen candidatos potenciales.

Para avanzar en la tarea de contribuir a extender y profundizar la actualización de los maestros, se hace necesario concentrar esfuerzos en el fortalecimiento y ampliación de grupos intermedios. Nos referimos a los profesionales que pueden actuar entre los maestros y los investigadores encargados de producir el conocimiento científico en materia de didáctica de la lectura y escritura, de tal manera que los primeros reciban conocimientos de primera mano y no mediante una ramificación intermedia, al estilo de lo que en nuestro país se ha denominado “multiplicación de la información” que no ha tenido otros efectos que multiplicar las asimilaciones deformantes, reducir los contenidos a su mínima expresión y transformarlos hasta convertirlos en caricaturas del original. La responsabilidad de formar estos grupos intermedios es una misión ineludible de las universidades, grupos de investigación y profesionales vinculados directamente a estos grupos, en el marco de una política que respalde y apoye las acciones de actualización de los docentes y otros profesionales de la educación.

### **Cambio de paradigma..... Cambio de contrato**

El nuevo paradigma que sustenta la actual didáctica de la lectura y escritura supone cambios sustanciales tanto en la práctica y la organización del aula como en las estructuras de la institución escolar. Esta circunstancia determina que la inserción de una propuesta renovadora en la escuela encuentre serios obstáculos. Sobre este aspecto, Delia Lerner (1994) apunta: “Las reformas educativas -al menos las que efectivamente merecen tal nombre- suelen tropezar con fuertes resistencia. La institución escolar sufre una verdadera tensión entre dos polos contradictorios: la rutina repetitiva y la moda. Al mismo tiempo que la tradición opera como un factor suficiente para justificar la adecuación de contenidos y métodos, suelen aparecer y difundirse en el sistema escolar ‘innovaciones’ que no siempre están claramente fundamentadas. Como suele ocurrir con la moda, en muchos casos estas innovaciones se adoptan no porque representen algún progreso sobre lo anterior, sino simplemente porque son novedades”.

El contrato didáctico -aún vigente en la escuela- que rige las relaciones entre los tres componentes del acto de enseñanza (maestro-alumno-saber) establece un conjunto de cláusulas con los deberes y derechos que corresponden a maestros y alumnos que, aunque están implícitas y son inconcientes para las partes de ese contrato, se pueden identificar en los comportamientos de maestros y alumnos frente a las situaciones que se proponen, en el tipo de actividades que se realizan en el aula, y en los efectos que producen. Son derechos (y algunos de ellos también deberes) de los maestros en el marco de esta relación contractual los siguientes: decidir sobre las actividades de lectura y escritura y acerca de la secuencia en que serán presentadas; dictaminar acerca de la validez de la interpretación frente a un texto; decidir sobre la corrección o incorrección de las respuestas de los alumnos; colocar su punto de vista como una verdad incuestionable; y transmitir el saber ya elaborado sin considerar los conocimientos previos de los destinatarios del acto de enseñar, entre otros. Los alumnos, por su parte, leen en voz alta para ser evaluados en sus posibilidades de oralizar lo escrito; toman muchos dictados, hacen muchas copias y caligrafías, pero escriben muy poco; deben seguir al pie de la letra las consignas del maestro y someter a su juicio final las respuestas que producen, sin pasar por las instancias de la discusión y la confrontación. Frente a estos deberes, tienen el derecho a permanecer callados porque “todo lo que digan puede ser tomado en su contra”. Puede observarse, de esta manera, el gran desequilibrio que existe en la distribución de deberes y derechos entre los participantes en el contrato didáctico.

Sin embargo, para despojar al maestro de todo el monto de la responsabilidad, señalemos que el análisis de los hechos que se dan en el marco de este contrato debe trascender sus límites para ubicarse en un contexto más amplio que podríamos denominar el “macro-contrato educativo”, del cual el primero constituye un capítulo o es un micro contrato. El contrato educativo que opera más allá del aula, en la estructura y las leyes que rigen a la institución escolar y al sistema educativo estipula sus propias cláusulas que, aunque no están escritas explícitamente en ninguna parte, se expresan en el diseño curricular y en otros documentos y mecanismos que regulan el funcionamiento de la escuela, creando una trama estructural en la que sólo tiene cabida una propuesta didáctica que logre mantener el equilibrio de sus

elementos constituyentes. Este hecho, entre otros, explica la dificultad que tienen para ingresar a la escuela las renovaciones educativas que implican verdaderos cambios.

Sobre este punto, nos parece importante apelar a la toma de conciencia por parte del maestro. Creemos que uno de los puntos de partida del camino hacia la transformación de la práctica docente es hacer explícito el contrato que rige su actuación, ese contrato en cuya elaboración él no tuvo la decisión de participar (porque nadie lo elaboró intencionalmente, eso creemos). Pensamos que es necesario, a lo largo del proceso de actualización, discutir con los maestros las cláusulas que rigen el contrato vigente a medida que se confrontan con las que es necesario establecer para insertar las modificaciones didácticas que se proponen. Las nuevas situaciones de lectura y escritura; la nueva organización del aula y de la escuela; la redistribución del tiempo didáctico; y los cambios en las relaciones entre el maestro, los alumnos y el objeto de enseñanza, impondrán la toma de decisiones acerca de las acomodaciones necesarias para asimilar la renovación educativa a una nueva estructura.

### **Maestros que leen y escriben ... Alumnos lectores y escritores**

Un aspecto importante a considerar es la condición del maestro como usuario de la lengua escrita, puesto que él se encargará de representar en el aula al modelo social del adulto lector y productor de textos que, para la mayoría de los niños, es la única oportunidad de participar en este tipo de interacción cultural tan importante para su formación como lectores. El maestro, al leer para sus alumnos, permite que ellos vayan adoptando modos de actuar propios de un lector experimentado, que se familiaricen con el lenguaje que se escribe y con las distintas formas y contenidos en que se expresa a través de la variedad de portadores y la diversidad de textos; contribuye a que establezcan diferencias entre el lenguaje escrito y el lenguaje hablado; muestra una de las situaciones en que la lectura oral está plenamente justificada; fomenta el placer por la lectura y el interés por la exploración directa del universo escrito al hacer que los niños descubran las posibilidades de acceder a la realidad y de trascendencia que este universo ofrece; además, -y esto constituye un poderoso motivo- a los niños les encanta que un buen lector les lea. De igual manera, al escribir con y para sus alumnos, el maestro promueve que ellos se apropien de actitudes y estrategias que son patrimonio de las personas que escriben.

Por estas importantes razones, estamos de acuerdo que un requisito fundamental para ejercer el rol de contribuir a formar individuos competentes en el uso de la lengua escrita se refiere a la condición del maestro como lector. Es por esto que otorgamos un destacado lugar a este aspecto en los contextos de formación y actualización de docentes en didáctica de la lengua escrita. Además de las actividades de lectura y escritura inherentes a la propia situación didáctica, dirigidas al análisis y a la reflexión sobre los contenidos que deben ser comunicados a los docentes, también consideramos pertinente incorporar la discusión acerca de la importancia de su rol como modelo de lector y escritor. Consideramos también imprescindibles las posibilidades de intercambio en torno a las experiencias de los maestros acerca de la selección y lectura de materiales a utilizar con sus alumnos en el aula; crear



una atmósfera en la que circule la información y los comentarios acerca de los materiales escritos sobre los diversos eventos que permiten interactuar con las actividades de lectura y escritura que ofrece el contexto cultural. Así mismo, desde el primer encuentro de trabajo con grupos de maestros que comienzan su proceso de actualización, les sugerimos que inicien la práctica de leer a los niños como una actividad permanente en el aula, lo cual constituye una oportunidad para analizar los efectos de esta acción en las sucesivas sesiones de trabajo. Tal estrategia ha resultado de gran utilidad para que los maestros comiencen a experimentar rápidamente los beneficios del cambio; progresivamente se van agregando elementos didácticos referidos a las diversas posibilidades acerca de qué leer y cómo hacerlo. Insistimos, igualmente, en que la lectura diaria por parte del maestro a su público de alumnos es especialmente imprescindible desde el preescolar hasta tercer grado. Señalemos, para concluir este punto, que si bien consideramos que el ser un lector eficiente es un requisito para que el maestro ejerza uno de los roles fundamentales en la formación de individuos lectores, también es cierto que el camino contrario es posible: desarrollar la condición de ser lector a partir de la toma de conciencia sobre la importancia de ese rol y de la participación en proyectos de actualización que colocan en un lugar destacado su práctica permanente. En nuestra experiencia, muchos de los integrantes de estos proyectos constituyen un testimonio de este hecho.

### **Didáctica de la lengua escrita: el conocimiento que hace la diferencia.**

**El maestro también es un especialista en su profesión.** Con esta frase intentamos sintetizar un planteamiento referido al lugar del docente en la sociedad y en la comunidad de los profesionales que en su contexto ejercen diversos roles. Se requiere aludir al proceso de desvalorización que ha sufrido la imagen del maestro ante la opinión pública como consecuencia de fenómenos sociales y educativos que lo han desplazado del rol protagónico que en un tiempo, ya remoto, ocupó en la sociedad venezolana. Pensamos que el rescate de esa posición forma parte de una renovación educativa sustancial que incluye entre sus objetivos vertebrales lo referente a la especialización del docente en su campo de trabajo. Tal especialización debe dotarlo de los conocimientos necesarios para desempeñar su oficio. Nos referimos a los conocimientos acerca de la didáctica de los contenidos que debe comunicar a sus alumnos, a esos saberes que constituyen el patrimonio que lo diferencia de otros profesionales y que hacen su especialización como sujeto designado por la sociedad para desempeñar ese rol específico.

No estamos afirmando que los cambios en educación son una consecuencia de una nueva didáctica en manos de los maestros, pero sí creemos que la renovación de la práctica docente al paso de los avances científicos no puede quedar al margen de cualquier propuesta de cambio educativo. Además, como pensamos que los cambios en educación no son lineales, podemos sostener, a partir de la experiencia compartida con muchos maestros en los últimos años, que los espacios de actualización docente dirigidos a reflexionar sobre la didáctica aún vigente en la escuela y a contrastarla con los aportes recientes en este ámbito se han ido constituyendo en interesantes puntos de desequilibrio que podrían generar importantes movimientos de avance.



**Qué esperamos, qué hacer, cómo y por qué** son preguntas que orientan el rumbo de la actualización. Cuando nos encontramos por primera vez con un grupo que inicia su proceso de construcción de una nueva práctica pedagógica comenzamos por determinar los propósitos que justifican nuestro intercambio. Nos parece importante que desde ese primer encuentro todos los participantes tengan cierta claridad acerca de los problemas que se plantean y sobre las respuestas que se desea construir, partiendo de cuestiones como las siguientes: cuál es la misión de la escuela en torno a la formación del individuo como usuario competente de la lengua escrita, cuál es el perfil del alumno que se desea formar a lo largo de la escolaridad básica, para qué se usa la lengua escrita en la sociedad, qué característica adopta la escritura según los diversos usos que se hacen de ella. A partir de la discusión sobre estos aspectos surgen las preguntas acerca de lo qué hacer, cómo y por qué dan sentido a los contenidos que se insertan en el proyecto de formación.

**Vivir en carne propia lo que significa leer y escribir** es un paso necesario -aunque no suficiente- para poder leer por experiencia propia lo que le pasa a los niños cuando está intentando apropiarse del sistema de escritura y del lenguaje escrito, por aquello de que *nadie escarmienta en cabeza ajena*. Conocer los “misterios” que entraña ese objeto, sus regularidades e irregularidades, ayuda a comprender los problemas que se les plantean a los alumnos en el camino hacia su descubrimiento; que lo que nos parece tan obvio desde nuestro punto de vista adulto como usuarios de lo escrito, no se revela de entrada para los niños sino que supone un complejo proceso de reestructuraciones progresivas que lleva tiempo y esfuerzos, y que requiere de la ayuda firme de un maestro experimentado como lector y escritor.

Es por esto que en los ámbitos compartidos con los maestros, en torno a la didáctica de la lengua escrita, las situaciones de lectura y escritura por parte de los participantes constituyen una de las actividades que llevan al análisis de algunos contenidos tanto psicolinguísticos como didácticos. Para reflexionar acerca de la naturaleza del acto de leer, se propone la lectura de diversos tipos de textos -que varían en forma y contenido- que puedan plantear diferentes grados de complejidad de acuerdo a los conocimientos de los lectores. A partir de la confrontación de las experiencias de cada grupo frente a la lectura, es posible reflexionar, entre otros, sobre aspectos relacionados con la relatividad de la comprensión, los tipos de conocimientos que entran en juego en el acto de leer y las estrategias que pone en acción el lector. Escribir distintos tipos de textos, con diferentes finalidades y destinatarios (reales), es útil para que los maestros estén en mejores condiciones para entender: la sensación que se tiene al realizar un acto tan difícil, la complejidad y variedad de las operaciones mentales que se ponen en acción en la tarea de escribir y que le son específicas, la cantidad de decisiones que es necesario tomar sobre la marcha, la variedad de aspectos que se deben considerar simultáneamente, y que la escritura es un proceso de varias fases que no se dan siempre en el mismo orden.

Hay además un segundo propósito en el hecho de colocar a los maestros en el lugar del lector y del escritor en una situación con las características de la descrita anteriormente; se trata de promover el análisis de los aspectos didácticos que marcan la actividad. Es un tercer momento de la situación -que sigue a la ejecución y al análisis de la naturaleza del acto de escribir-

durante el cual se toma distancia para convertir la actividad en objeto reflexivo como fenómeno didáctico. En esta fase, se analizan aspectos relacionados con la forma de tratar el objeto (escritura), con el modo de actuar del coordinador de la actividad (la consigna, las intervenciones durante el desarrollo de la situación), y con los efectos que se producen en los participantes. Todo esto sirve para que el maestro se represente el lugar del aula desde el lugar de estudio y comience a encontrarle el sentido y la justificación a una nueva práctica de la escritura.

**Aprender a leer lo que leen y escriben los niños** constituye un componente importante de la formación docente. Para comprender el proceso de alfabetización de los alumnos, el recorrido que transitan para convertirse en lectores y escritores eficientes, es necesario que el maestro, por su parte, transite por un proceso que lo capacite para interpretar la lectura y la escritura de los niños y, en consecuencia, para ejercer de manera eficiente una práctica que tome en consideración problemas como los siguientes: cómo leen y cómo escriben los niños en diferentes momentos de la evolución de esos procesos; cuáles son los problemas que se les plantean y qué deben hacer para superarlos; cuáles son los errores que aparecen, cómo interpretarlos y cómo contribuir a que se vayan superando; cómo interpretar las diferencias de niveles que se reflejan en las producciones y cómo aprovecharlas para promover una interacción efectiva entre los alumnos de manera que todos se beneficien del intercambio; qué indicadores utilizar para observar los avances y orientar las decisiones en cuanto a la evaluación. Estos problemas se convierten en contenidos fundamentales que deben constituirse en objeto de estudio por parte de los maestros.

Es por eso que los incluimos dentro del programa en todos los proyectos de actualización, pero no como aspectos desvinculados o como conocimientos previos a cualquier abordaje didáctico. Ambos contenidos se tratan simultáneamente mientras se analizan las respuestas al qué hacer en el aula y al cómo hacerlo. Son especialmente propicias las situaciones en las cuales los participantes analizan registros de situaciones didácticas realizadas en aula, relatos de maestros que ya tienen una considerable experiencia en la propuesta pedagógica, y relatos de los participantes que han comenzado a probar actividades diferentes desde el inicio del proceso de actualización. Los registros de clase utilizados como objeto de estudio son tomados de la bibliografía disponible, del repertorio de registro de maestros cuya práctica pedagógica tiene un alto grado de solidez, y de los obtenidos en el marco de investigaciones didácticas en las que hemos participado. Utilizamos estas fuentes, porque creemos, de acuerdo con Delia Lerner (1995) que “Las situaciones de clase que se analizan deben ser ‘buenas’, porque son éstas las situaciones que permiten explicitar el modelo didáctico con el que se trabaja, porque la discusión acerca de ellas hace posible definir las condiciones didácticas requeridas para la enseñanza de la lectura y la escritura, porque los interrogantes que el capacitador plantea sobre su desarrollo conducen a elaborar conclusiones positivas acerca de la naturaleza del contenido que se está enseñando y aprendiendo en esa clase así como sobre las intervenciones del docente y los efectos producidos por cada una de ella, porque el análisis de la presentación del contenido y de los supuestos que se ponen en

evidencia sobre el proceso de aprendizaje realizado por los niños genera en los maestros la necesidad de profundizar sus conocimientos tanto sobre el contenido lingüístico en cuestión como sobre el aprendizaje de este contenido (...)"

Lo hemos comprobado en la práctica, la necesidad de profundizar sobre el contenido lingüístico y sobre el aprendizaje de ese contenido surge como una consecuencia de la observación analítica de la vida del aula que se expresa en el registro escrito: en la situación didáctica propuesta; las consignas del maestro, sus intervenciones; las respuestas de los niños, las informaciones que se intercambian, las opiniones que se confrontan, y la diversidad de interacciones que se producen. De esta manera, los registros escritos y los relatos orales constituyen recursos fundamentales para trasladar el aula de clases a los espacios de estudio y reflexión compartidos con los maestros. Reflejar allí la dinámica del aula, lleva inevitablemente a crear un clima de curiosidad científica que fomenta la búsqueda permanente de explicaciones que trascienden a la adopción conformista de modelos didácticos propuestos, conduce a la actitud del docente investigador que transita permanentemente el camino de la práctica a la teoría y de la teoría a la práctica.

### **La diversidad del sujeto -la diversidad del objeto: entrar en el juego de las diferencias,** otro cambio fundamental.

"La propuesta escolar vienen como una propuesta, decía, paradigmática y homogeneizadora que pretende un hombre fiel, de una sola factura. Esta pretensión perfeccionista tiene la gran ceguera de no percibir que la verdadera riqueza del hombre no está en su igualdad, sino en su diversidad, y que exactamente el requisito jurídico de la igualdad está precedido del requisito humano antropológico de la diversidad, y que la primera no existe y no puede existir sin la segunda. Para poder ser iguales hay que ser diversos. Pero esta conciencia de la riqueza de ser diversos, de esta diversidad que es la base de la creación y que es la base de la posibilidad de disfrutar la alegría de ser vivo, está ajena de la propuesta educativa. Digo la riqueza porque lo que más lo anima a uno a amar la vida es que a cada rato uno se está encontrando a gente rara, cosas raras. ! Esa es la riqueza del hombre!. La riqueza del hombre es que cada vez que uno camina unos metros se encuentra a otro, y que si uno viaja para el Africa tiene esa virtud de salirse del Hotel Hilton en la pretensión de romper la espacialidad que tienen todos los hoteles Hilton, porque en todo Hotel Hilton te sirven el mismo jugo de naranja con el mismo huevo frito y está el mismo tipo disfrazado con el mismo disfraz que te dice "Buenos días" y extiende la mano. Es decir, la riqueza viene de la posibilidad de poderse mover y viajar, y de sentir que uno se mueve y viaja porque el paisaje natural y el paisaje humano cambia" Arnaldo Esté, 1989:

(...) Es indispensable instrumentar didácticamente a la escuela para trabajar la diversidad. Ni la diversidad negada, ni la diversidad aislada, ni la diversidad simplemente tolerada. Pero tampoco la diversidad asumida como un mal necesario, o celebrada como un bien en sí mismo, sin asumir su propios dramatismo. **Transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica:** ese me parece ser el grado de desafío para el futuro.

Estamos aprendiendo a hacerlo en el caso de la alfabetización, pero es preciso llevarlo a sus últimas consecuencias, en las situaciones críticas: alfabetizar

transformando en **ventajas pedagógicas** las diferencias de edades en un mismo grupo, las diferencias dialectales, las diferencias de lenguas y de cultural (...). Emilia Ferreiro, 1994.

No es necesario agregar nada más para justificar la necesidad de convertir el tema de la diversidad en un punto de reflexión. Y es que además, el tema brota espontáneamente. Una de las fuertes resistencias de los maestros cuando se comienza el análisis de una concepción que se opone a su práctica actual, se resume en el siguiente planteamiento: “Cómo hacer, entonces, para que todos los niños avancen al mismo ritmo”, planteamiento que se expresa en preguntas y comentarios -en muchas oportunidades, subidos de tono- que reflejan una fuerte angustia: “... y entonces, ¿en qué momento les voy a explicar cómo es que se hace en realidad? ¿Y qué hacer con los que están deficientes? ¿Y los que tienen dificultades de aprendizaje? ¿Cómo hago para ponerles la nota? Yo no puedo pasar a 2o. grado a un niño que no sepa leer”. Expresiones como estas ponen de manifiesto la imperiosa necesidad -impuesta por las leyes que pauta el sistema escolar- que tiene el maestro de conducir el destino de sus alumnos en perfecta y armoniosa sintonía, controlando todos los elementos de la interacción didáctica: el mismo tiempo, las mismas respuestas... No ha tomado conciencia de que la diversidad natural y cultural hace las diferencias y que los esfuerzos de homogeneización de la escuela contribuyen a profundizar aquellas que son producto de la desigualdad de oportunidades; no ha tomado conciencia de que la práctica que está poniendo en acción (uniformadora, canalizante), no sólo no ha logrado que “todos avancen según sus posibilidades”, sino que es, en gran medida, responsable de que entre sus alumnos haya “niños deficientes o con dificultades de aprendizaje”.

Es por esto que nos parece fundamental contribuir -a propósito de la reflexión sobre lo didáctico- a que el maestro tome conciencia acerca de la naturaleza y las causas de la diversidad, acerca de sus consecuencias inevitables y de sus efectos evitables, convirtiendo el tema en motivo de reflexión y analizando vías para convivir con ella. Comprender la diversidad en sus verdaderas dimensiones para transformarla en un ventaja pedagógica en lugar de sufrirla como un obstáculo, despojará al maestro del gran peso que significa la responsabilidad de homogeneizar es estilo y el ritmo de aprendizaje de todos sus alumnos. No se trata de actuar como un espectador pasivo de las diferencias como un mal inevitable; se trata, por el contrario, de participar activamente, ofreciendo el máximo de oportunidades para que todos puedan ampliar y enriquecer sus posibilidades.

**Qué hacer con el currículum oficial** es una de las preocupaciones de maestros y profesionales encargados de coordinar proyectos de actualización docentes. Este constituye otro de los puntos de conflicto y fuertes contradicciones que obligan a convertir el tema en uno de los contenidos que deben ocupar un lugar y un tiempo de análisis en el marco de las sesiones de estudio. Es necesario entonces apelar al programa oficial para revisar los mandatos institucionales. Partimos de los objetivos generales establecidos para cada nivel de la educación básica y de los temas estipulados para cada grado, como un recurso que nos permite descubrir puntos de encuentro entre el programa oficial y los planteamientos de la nueva propuesta. Se trata de diseñar conjuntamente (y de copiar de los ya existentes, probados en aula

en el marco de investigaciones didácticas) proyectos y actividades que tomen como punto de partida los objetivos generales y los contenidos establecidos en el currículum oficial, para luego discutir nuevos modos de organización el aula y distribución del tiempo escolar. En consecuencia, queda invalidada la administración del saber fragmentado en objetivos específicos que pierden de vista la naturaleza lingüística y el carácter social de la lengua escrita y deja al margen del proceso de aprendizaje del individuo.

El objetivo es , en definitiva formar al maestro para que reinterprete el currículum oficial desde los conocimientos que hacen su identidad profesional, para que encuentre el punto de enlace entre el currículum oficial y el currículum privado, en el que se coordinen los objetivos institucionales con los objetivos personales y sociales de sus alumnos, teniendo como norte el gran objetivo de la escuela en el ámbito de la lengua escrita: formar individuos capaces de utilizar ese recurso cultural en diversos contextos comunicativos en la práctica social.

**MUÑOZ DE PIMENTEL, Magaly.** (1996). La Red Informa. Boletín. Año II, No. 1, Junio 1996. pp.3-12 Caracas.

## ALFABETIZACIÓN FUNCIONAL

“Implica una superación del aprendizaje rudimentario de la lectura y la escritura, a menudo insuficiente y a veces ilusorio. La alfabetización debe impartir una enseñanza que permita al analfabeto-retrasado con respecto a la evolución actual e insuficientemente productivo- integrarse social y económicamente en un mundo nuevo en que los progresos técnicos y científicos exigen cada vez más conocimientos y especializaciones... ( debe ) considerarse la alfabetización no como un fin en sí mismo, sino como un medio indispensable para el desarrollo general y armónico de las masas analfabetas”. (UNESCO. Informe final. Pág. 32. Congreso Mundial de Ministro de Educación para la liquidación del analfabetismo. Teherán. 1965).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *Diccionario Pedagógico*. BIOSFERA. Caracas.

## ALFABETIZACIÓN TECNOLÓGICA

Supone crear las condiciones institucionales para que la escuela permita que los niños y jóvenes se introduzcan a los significados básicos de la tecnología dentro de la sociedad viva que constituye el entorno natural de la escuela.

**BRAVO JÁURGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## ALFABETO

”La persona que es capaz de leer y escribir, comprendiéndola, una breve y sencilla exposición de hechos relativos a su vida cotidiana”. (UNESCO. Reco-

mendación revisada sobre normalización internacional de las Estadísticas relativas a la Educación. 35a. Sesión, 27 de Nov. de 1978).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *Diccionario Pedagógico*. BIOSFERA. Caracas.

## ALFABETO FUNCIONAL

“Es la persona que puede emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad y que le permitan asimismo seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del desarrollo de la comunidad”. (UNESCO. Recomendación revisada sobre normalización internacional de las Estadísticas relativas a la Educación. 35a. Sesión Plenaria. París, 27 de Nov. de 1978).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *Diccionario Pedagógico*. BIOSFERA. Caracas.

## ALFANUMÉRICO

Contracción de los términos «alfabético» y «numérico». designa un conjunto de signos que incluye el conjunto de los números. todas las letras y signos de puntuación. pero excluyendo caracteres especiales.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## ALGORITMO

Conjunto finito de reglas preestablecidas que permite la resolución de cierto tipo de problemas a través de un número finito de operaciones ordenadas.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## ALGORITMO

Prescripción general e inequívoca para resolver problemas dentro de un área problemática específica. Parte de un análisis de materia (como un paso en la fase preparatoria al construir material de estudio auto-instruccional) y puede ser enfocado sobre las cuestiones de: hasta qué punto pueden y deben éstos influir en la secuencia y el método instruccional. Los conceptos “algoritmo de enseñanza” y “enseñanza de algoritmos” deben ser distinguidos entre sí. Un algoritmo de enseñanza es un programa controlado para la interacción entre educador y educando. En cierto sentido, la instrucción

programada en general presupone la existencia de algoritmos de enseñanza, pero no significa necesariamente que dichos algoritmos sean enseñados a los alumnos. En otras palabras, un algoritmo de enseñanza está dirigido, a la enseñanza de los procesos no algorítmicos.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## ALGORITMO DE IDENTIFICACIÓN

Conjunto de reglas que, aplicadas según una determinada secuencia, permiten identificar una situación dada como perteneciente a cierta clase de situaciones.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## ALTERNATIVAS INSTRUCCIONALES

Son las diferentes opciones que se formulan dentro de alguna situación de aprendizaje o en un diseño instruccional a fin de seleccionar la más pertinente para lograr los objetivos previstos.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## ALUMNO

“Un alumno es una persona matriculada para cursar estudios en cualquier nivel durante una jornada escolar entera o parte de ella”. (OEA, Instituto Iberoamericano de Estadística). Tercera conferencia Iberoamericana de Estadística. Petrópolis. Brasil, 1955 Véase: Oficina de Educación Iberoamericana: La Educación en el Plano Internacional” -Educación Primaria- Tomo Y, Pág.68).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *Diccionario Pedagógico*. BIOSFERA. Caracas.

## ALUMNO

1. persona que frecuenta un establecimiento escolar para adquirir conocimientos; 2. cualquier discípulo respecto de su maestro de la materia que está aprendiendo, o de la escuela, clase, colegio o universidad donde estudia.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.



## ALUMNADO OBJETIVO

---

Véase población objetivo.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## ALUMNOS POSTMODERNOS

---

En principio, debe modificarse el concepto tradicional de educación centrado en la enseñanza. Hoy está muy clara y consolidada la idea de que el alumno es quien realiza sus propios aprendizajes: aprende en la misma medida en que él los descubre. Será un modelo de escuela en donde lo más importante no es el enseñar del docente sino el aprender del alumno. Esta visión favorecerá al alumno y al docente para aprender a tomar decisiones frente a una realidad cambiante en donde reina la incertidumbre, la complejidad y el caos tan característico de la sociedad del futuro.

Una forma de superar la relación contradictoria docente/alumno, padre/hijo es a través del aprendizaje significativo. En este método se requiere partir del sujeto, de sus vivencias e ideas, de su mundo experiencial físico, cultural e institucional. El docente cuando entra al aula se encuentra con alumnos que ya saben sobre el tema, a su manera, pero algo saben. Por lo que no puede dedicarse simplemente a transmitir conocimientos. Entender la enseñanza como la acción de transmitir a secas es errónea, por eso es tan difícil enseñar; no basta con que el docente sea un experto en los contenidos de la asignatura, eso no es suficiente para lograr una enseñanza eficaz. Es más, la enseñanza debe ser concebida como un proceso de investigación en el aula, y en algunos casos es preferible el ambiente extra/aula.

No resultará significativo el aprendizaje memorístico de definiciones y fórmulas, se necesita un proceso formativo con ejemplos conectados con la vida y experiencias anteriores del sujeto de lo contrario la vida seguirá “raspando a la escuela”.

En lo sucesivo, la educación no estará vinculada a una enseñanza libresco y enciclopédica, aunque es bueno recordar que la crítica al aprendizaje libresco no es nueva, digo que nada es mejor que despertar apetito y afecto al estudio. Si no, sólo se hacen asnos cargados de libros.

El nuevo proceso de aprendizaje implica conocer los saberes previos que tiene el estudiante, aquellos que servirán de herramientas para interpretar las nuevas ideas.

Deberá igualmente tenerse en cuenta la maduración psicológica del niño, específicamente en la formación de los conceptos numéricos, gran parte de la predisposición hacia las matemáticas es por haber empleado métodos de enseñanza no adecuados. En un experimento realizado con niños se les pedía “que comparasen las dos series puestas delante ‘de ellos, 4+4 y 1+7 y se les preguntaba si comerían el mismo número de caramelos un día que otro. Los niños de cinco a seis años, unas veces dijeron que 1+7 era más que 4+4 y otras veces que era menos. La contestación dependía de que comparasen 1 ó 7 con 4. Pero los niños de siete años y siete años y medio daban inmediatamente la respuesta correcta. Un experimento así puede demostrar que los niños pueden aprender las tablas de sumar ó restar y repetirlas perfectamente sin tener

idea de lo que están diciendo. ¿Qué decir? cuando a Mauricio, mi hijo, de seis años la profesora lo reprobó en un interrogatorio porque no sabía las tablas de sumar; ese infausto día me acordé de la frase de Margaret Mead “mi abuela quiso que yo tuviera una educación; por eso no me mandó a la escuela”.

En la Modernidad el paso entre aprender a reflexionar y aprender para la vida era un proceso muy lento, “se nos enseña a vivir cuando ha pasado la vida”.

Hoy se vive la moda de lo instantáneo influenciada por la tecnología, obliga a que el aprendizaje se conecte directamente con la vida; el aprendizaje para ser aplicado a futuro es cosa del pasado; “la escuela será escuela de la utilidad y de la necesidad, del aprendizaje de las herramientas necesarias para acceder a la vida del trabajo. La escuela, además, se hace plural, acrecentándose el sentido de la formación permanente en empresas, industrias y en general en el propio puesto de trabajo. La cultura postmoderna ha transformado “el mundo de la vida”; hoy se navega en el ciberespacio no para reflexionar sino para vivir.

El ciberespacio modificará las estrategias metodológicas de los llamados trabajos de investigación. De lo contrario, los alumnos sencillamente bajarán volúmenes de las autopistas de información y dedicarían su tiempo a otra actividad, quizá más lúdica que la aburrida tarea de compilar ideas de otros, Los pedagogos revolucionarios desde Rousseau habían insistido en que el niño se educaba para la vida, para poder aplicar en la vida lo que había aprendido. Sin embargo, en la mayoría de los casos esa relación se convirtió en un círculo vicioso en donde la adecuación entre la teoría y la práctica cada vez tardó más en aplicarse.

La educación postmoderna integrará de forma más rápida la relación vida-trabajo. Pues en la actualidad la moda de lo inmediato, lo ligero y lo rápido tan elogiado por la industria publicitaria, afecta al plano educativo.

La educación para/en y el trabajo sería una gran solución. Aunque la Historia de la Educación nos demuestra que tal proposición no es nada novedosa, Lo cierto es que nunca la aplicamos, ¿Será que la postmodernidad ofrecerá esa alternativa?, Las condiciones están dadas.

**BIBLIOGRAFÍA:** **BAUDRILLARD, Jean.**(1996). *El crimen perfecto.*, ed. Anagrama. Barcelona. p. 59 / **COLOM, Antoni y Joan CARÍES MÉLIICH.** (1994). *Después de la Modernidad, nuevas filosofías de la educación.* cd. Paidós. Barcelona. p. 63. / **DURKHEIM, E.** (1975). *Educación y Sociología.* ediciones 62, Barcelona, p. 30. / **ECO, Umberto.** “Por que Dios no fue catedrático”. En: *El Nacional*, Domingo. 06 de abril de 1997. cuerpo O, p. 2 / **FOUCAULT, M.** (1978). “Nietzsche, la genealogía y la historia” (1971). En: *Microfísica del poder*, cd. La piqueta, Madrid, p, 20. / **HERNANDIEZ, F. y SANCHO J, M.** (1993). *Para enseñar no baste con saber la asignatura.*, ed. Paidós, Barcelona. / **LANZ, R.**(1989). ‘Repensar el Método’. En: *Rev. Anflirapos*, Vol. 149, Caracas, p. 116. / **LANZ, Rigoberto.**(1993). *El discurso técnico en una cultura postmodernidad* cd. CEAP-UCV. Caracas. / **LANZ, Rigoberto.**(1992). *El pensamiento social hoy, crítica de la Razón Académica.*, cd. Tropykos. Caracas, p. 120 / **LASHERAS, Andrés.**(1994). *Simón Rodríguez, maestro y político Ilustrado*, ed. U.N.E.S.R., Caracas. / **OHMAE, Kem'chi.** (1990). *El poder de la Tríada*, cd. Mac Graw Huí. México, p.175. / **PRIETO, F. Luís B.** (1984). *Principios generales de la educación, o una educación para el porvenir.*, ed. Monte Avila, Caracas, p. 9. / **RODRÍGUEZ, Nacarid.** (1991). *La Educación Básica en Venezuela.*, cd. Dolvia, Caracas. / **ROJAS, Reinaldo.** (1990). “Historia social e institucional de la Educación en la Región Centroccidental de Venezuela, teoría y praxis de una línea de investigación”. En: *Ponencia presentada en III Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, Caracas. 1996. Santiago de Chile. / **SAVIANI, Dermeval, GERMÁN, Rama y Gregorio WEINBERG.**(1996). *Por una historia de la educación Latinoamericana.* ed. Autores Asociados, Brasil. / **ZULUAGA, Olga y Alberto MARTÍNEZ BOOM.**(1996). “Historia de la Educación y de la pedagogía desplazamientos y planteamientos”. En: Alberto Martínez. Boom y Mariano Narodowski (Comp) *Escuela, Historia y Poder*, ed. Novedades Educativas, Bs. AS.

**MORA GARCIA, Pascual.** (1997). *La escuela del día después*. Universidad de los Andes. Núcleo Universitario del Táchira. Grupo de Investigaciones de Historia de las Mentalidades. San Cristóbal.

### ALUMNO APROBADO

“El Alumno que rinde satisfactoriamente las pruebas de exámenes”. Es una medida del producto del sistema educativo.

**QUINTERO, María. E.** BASES PARA UN GLOSARIO DE TÉRMINOS SOBRE COSTOS DE LA EDUCACIÓN. ME/ OEA. Caracas, Venezuela.

### ALUMNO APLAZADO

“El alumno que no rinde satisfactoriamente las pruebas de exámenes.

Aplazado A:

Alumnos aplazados en una o dos asignaturas (Educación Media).

Aplazado B:

Alumnos aplazados en más de dos asignaturas (Educación Media)”.

El alumno aplazado significa un aumento del costo del producto educativo. Constituye un déficit apreciable de la inversión que incide en el rendimiento general de la escuela y en el rendimiento neto en particular (nº de alumnos promovidos). Esta inversión no productiva ayuda a elevar los costos de la educación.

**QUINTERO, María. E.** BASES PARA UN GLOSARIO DE TÉRMINOS SOBRE COSTOS DE LA EDUCACIÓN. ME/OEA. Caracas, Venezuela.

### ALUMNO DE JORNADA COMPLETA

Es el “alumno (estudiante) matriculado para recibir enseñanza toda la jornada durante un período suficientemente largo”. (UNESCO. Décima reunión de la Conferencia General. París, 1958. Véase: Resoluciones: Pág. 97-101.).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *Diccionario Pedagógico*. BIOSFERA. Caracas.

### ALUMNO DE JORNADA PARCIAL

Es el “que no es de jornada completa”. (UNESCO. Décima reunión de la Conferencia General. París, 1958. Véase: Resoluciones: Pág. 97-101).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *Diccionario Pedagógico*. BIOSFERA. Caracas

### ALUMNO INASISTENTE

“El alumno que no se presenta a las pruebas de exámenes finales que debe rendir”. Es una medida del producto, mide un producto negativo, se supone que este alumno debe presentar un examen de reparación, o repetir el año lo cual significa un aumento del costo del producto.

**QUINTERO, María. E.** BASES PARA UN GLOSARIO DE TÉRMINOS SOBRE COSTOS DE LA EDUCACIÓN. ME/OEA. Caracas, Venezuela.

### ALUMNO POR CORRESPONDENCIA

El que estudia por el método indirecto de cartas u otros medios de acuerdo con un programa, consultas y exámenes dirigidos.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA, CENESEDA/República de Cuba.

### ALUMNO NUEVO

El “que se ha inscrito por primera vez en el grado o curso”. (UNESCO. “Estadística Escolar -su organización y su funcionamiento”.- La Habana 1961).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *Diccionario Pedagógico*. BIOSFERA. Caracas.

### ALUMNO REPITIENTE

El “que se inscribe por más de una vez en el mismo grado o curso en diferente año escolar”. (UNESCO. “Estadística Escolar -su organización y su funcionamiento”.- La Habana 1961).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *Diccionario Pedagógico*. BIOSFERA. Caracas.

### ALUMNO REPITIENTE

Es aquel que se inscribe más de una vez en el mismo grado o curso en diferente año escolar. La repitencia de un alumno por primera, segunda o tercera vez, elevará dos, tres o cuatro veces el costo de sus estudios; en este sentido, tanto la familia como el Estado se ven afectados por este balance negativo, ya que ambos comparten los gastos de la educación.

**QUINTERO, María. E.** BASES PARA UN GLOSARIO DE TÉRMINOS SOBRE COSTOS DE LA EDUCACIÓN. ME/OEA. Caracas, Venezuela.

### ALUMNOS INSCRITOS DE EQUIVALENCIA

Son aquellos alumnos que provienen de cursos impartidos en el extranjero o que habiendo estudiado en el país, lo han hecho en un tipo de educación diferente a la cual están ingresando. Las condiciones pertinentes las determina el Ministerio de Educación con base en los pensa y programas de estudio que los alumnos hayan aprobado anteriormente.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BASICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

### ALUMNOS INSCRITOS REGULARES

Son aquellos inscritos en un curso determinado que fueron promovidos del curso inmediato anterior. Se incluyen tanto los alumnos con todas las materias aprobadas como los que tengan una o dos pendientes y los alumnos que se reintegran a las actividades después de un lapso de tiempo, condicionado a la aprobación previa del curso anterior inmediato.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BASICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

### ALUMNOS INSCRITOS REPITIENTES

Son aquellos alumnos que no han sido promovidos al curso superior por no cumplir con la aprobación de las evaluaciones correspondientes a julio y septiembre de dos o más materias, y en el año escolar referido están inscritos en el mismo curso que el año anterior.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BASICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

### ALUMNOS POR DOCENTE

Es la razón del número de alumnos matriculados en un determinado nivel educativo y el total de docentes que trabajan en ese mismo nivel.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BASICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

### ALUMNOS POR SECCIÓN

Es el promedio de alumnos por sección en un determinado nivel educativo.

**CONCEPTOS E INDICADORES BASICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## AMAMANTAR

Es una práctica natural y simple que ocurre cuando el bebé succiona la leche del pecho de la madre proporcionándole los anticuerpos contra determinadas infecciones durante los primeros meses de vida. Debido a factores sociales y a la incorporación de la mujer al trabajo esta práctica se ha abandonado cambiándola por el uso de teteros y sustitutos lácteos.

El hecho de amamantar a un niño, implica un compromiso de mutuo placer y comunicación que no debe romperse bruscamente para evitar una frustración difícil de superar. Sin embargo, tampoco puede extenderse exageradamente porque significaría detención en el crecimiento del niño. Niño y mamá, comprometidos en el amamantamiento serán los que resuelvan el momento justo: ni muy apresurado, ni muy retardado.

**BIBLIOGRAFÍAS:** "Psicología Infantil y Juvenil", en Curso de Orientación Familiar. Ediciones Océanos, S.A. .Barcelona -España, 1979.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZALEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: El Tema del Preescolar en el DLAE.Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## AMBIENTE, ver: VOCABULARIO MÍNIMO DE LA TEMÁTICA AREA ECO-AMBIENTAL PARA DOCENTES

### AMBIENTE

El ambiente es el espacio que rodea al individuo, siendo imprescindible, ya que desde que el ser humano es concebido va pasando de un ambiente a otro adaptándose a las condiciones del mismo.

El ambiente es muy importante debido a que sirve de estimulante y condicionante del hecho educativo, porque si éste ofrece al individuo las condiciones óptimas, su aprendizaje será más productivo y rico.

Lemus, Luis A. (1973), clasifica el ambiente desde el punto de vista educativo en: Natural, vivido y pedagógico.

**Ambiente Natural:** Está conformado por el ambiente físico, biológico, éste se convierte en ambiente vivido cuando el sujeto está consciente de sus vivencias personales.

**Ambiente Vivido:** Es el conjunto de experiencias que adquiere el ser humano en sus vivencias.

**Ambiente Pedagógico:** Es aquel cuya finalidad es educativa y se condiciona para tal fin. Es propio del campo de la educación intencional y sistemática.

**BIBLIOGRAFÍA: LEMUS, Arturo.** (1973). *Pedagogía, temas fundamentales*. Buenos Aires: Editorial Kapeluz.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: El Tema de la Didáctica en el DLAE. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## AMBIENTE

Todas las circunstancias o condiciones externas que afectan a un organismo o sistemas en cualquier momento de su existencia. El más amplio contexto en el cual sistema opera, del cual recibe su propósito y recursos y ante el cual éste es responsable por el uso de los recursos y por lo adecuado a su rendimientos.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa,Caracas.

## AMBIENTE

Conjunto de elementos exteriores que pueden actuar sobre el individuo. Consiste en la suma total de estímulos que el individuo recibe desde el momento de la concepción hasta la muerte. Estos estímulos, influyen ya en el ser en el período prenatal y continúan a lo largo de su vida. Para el preescolar la mayor parte de los estímulos ambientales vienen canalizados a través de la familia y del jardín de infancia.

Ambas entidades sociales están inmersas en un ambiente socioeconómico y cultural, de ahí que el niño reciba sus influencias a través de ambas, sin embargo, durante los primeros años, las influencias directas del ambiente extrafamiliar y extraescolar son muy reducidas y difusas, carentes de la intensidad y profusión que tienen en etapas posteriores del desarrollo, muy especialmente a partir de la adolescencia.

Las más importantes condiciones del desarrollo personal del individuo son la herencia y el medio, así como las interacciones que se dan entre ambas, porque es difícil separar que aspecto del desarrollo o que modos de conductas se deben a cada uno de ellos. La influencia del medio es tan considerable que se puede afirmar su predominio sobre los demás factores, el niño lleva dentro de sí en potencia todas las posibilidades humanas, pero es el medio o ambiente en que viva el que va a ser responsable de que estas virtualidades se desarrollen o no.

El medio familiar, es considerado, el más importante, pues es el primer contacto con el entorno que en el que día a día se da un proceso interactivo que ayuda al niño a evolucionar en un modo armónico y le da la oportunidad de practicar un aprendizaje para la vida en común, haciendo en ella sus primeras experiencias y estimulando sus potencialidades.

**BIBLIOGRAFÍA: García, Emilia y otros.**(1987). "Biología, Psicología y Sociología del Niño en Edad Preescolar". Ediciones CEAC. Barcelona-España.

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *Diccionario Pedagógico*. BIOSFERA. Caracas.



## AMBIENTE DE APRENDIZAJE

Es una comunidad de aprendizaje constituida por la organización del espacio, tiempo, los materiales y las interacciones entre las personas. Se refiere al conjunto de recursos ambientales, objetos, personas, situaciones, interacciones, actividades y estrategias que van a facilitar el proceso de aprendizaje del niño.

**BIBLIOGRAFÍA: ANDERSON, Leonor y Colaboradores.** (1989). "Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares". Dirección de Educación Preescolar Tercera Edición. Caracas.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZALEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: El Tema del Preescolar en el DLAE. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación..

## AMBIENTE EDUCATIVO

Comprende la totalidad de factores (personas, lugares, cosas, etc.) que influyen en el estudiante y afectan sus aprendizajes.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## AMBIENTE (ESCUELA NUEVA)

La Escuela Nueva, como Movimiento/Teoría, construyó, a mi manera de entender, una propuesta organizacional realmente significativa, podríamos sostener que aportó a la reflexión y acción educacional un estilo de trabajo donde los aspectos organizacionales conforman parte, elementos vitales en el trabajo escolar cotidiano, en el acto/proceso/acontecimiento de aprendizaje, en las relaciones pedagógicas, en la organización del espacio y la disposición de los tiempos, en la evaluación de actividades y resultados

El concepto **ambiente**, aparece como una constante en todas sus formulaciones pedagógicas, su estructuración juega un papel importante en el despliegue de unas prácticas pedagógicas que se proponen la eclosión de las múltiples formas de vida, la libertad en la manifestación espontánea de los intereses, la cooperación como conquista de la democracia, el maestro como compañero de las diversas búsquedas, todo se hace posible en la mayor o menor capacidad de disponer de **ambientes** capaces de permitir que estos propósitos y principios se puedan realizar

En la obra de John Dewey, por demás vasta y compleja, podemos leer la significación del concepto **AMBIENTE** como plataforma común que unifica a la Escuela Nueva. Nos dice el autor:

“Lo que realmente se necesita es un desarrollo de experiencia. Y esto es imposible en tanto no se provea un medio pedagógico que permita funcionar a los poderes del niño que han sido seleccionados como valiosos. Estos operan por sí mismos, y la forma como ello se realice dependerá casi exclusivamente de los estímulos que le rodean y sobre el material que ejer-

cen. El problema de la dirección es así seleccionar los estímulos apropiados a los instintos y estímulos que se desee emplear para adquirir más experiencias. (DEWEY:1967:37).

En el párrafo anterior, nos encontramos con un interesante aporte a la reflexión y la acción pedagógica, el concepto de **ambiente y medio pedagógico**, es la condición de realización y expansión de los poderes individuales del niño.

La creación de experiencias educativas continuas, se posibilita cuando se dan las condiciones para interactuar eficientemente de acuerdo a necesidades, impulsos, deseos, vía para construir propósitos conscientes, proyectos de vida, libremente adoptados. Seleccionando los medios que permiten ajustes vitales con los distintos ambientes, entendidos estos como las diversas maneras de intercambio con el sujeto.

Este descubrimiento que recorre la obra de Dewey, es común a la mayoría de las propuestas que se alimentan de la plataforma de principios de la Escuela Nueva. Es, una manera muy distinta de abordar las relaciones pedagógicas, de explicarlas y conducir las. La concepción sobre el **maestro** cambia radicalmente, porque sus funciones se concentran en disponer ambientes cuyas relaciones, materiales y recursos, sean capaces de movilizar energías, intereses y propósitos.

Su función es la de mediar entre el ambiente y los alumnos. El concepto de ambiente estructurado, articulado sobre la base de los principios de libertad, actividad, interés y cooperación, es el que define los roles de los actores de la cotidianeidad educacional: los niños, los maestros y el medio.

En esa línea de trabajo, nos encontramos con los estudios de Standing, E.M. (1985), quien laborando sobre los principios de la teoría de la Doctora Montessori, nos revela los tres factores de la cotidianeidad educacional: el niño, los maestros y el medio preparado. Esta propuesta parte de las inmensas capacidades para el trabajo espontáneo y libre que poseen los niños, ellos que, con sus movimientos, su acuciosidad, son manantiales maravillosos para la búsqueda y la expresión de la vida.

Para lograr esa autonomía, necesitan de un **medio ambiente** que exprese, se corresponda a sus necesidades físicas/mentales, igualmente, cuando se manejan las instrucciones precisas para moverse y usar los diversos materiales, la organización de los espacios/tiempos/instrumentos, escoger las ocupaciones a su gusto, es decir. "...en una palabra cuando se les ha dado la libertad para vivir su propia vida de acuerdo con sus propias leyes de desarrollo, en un medio ambiente especialmente preparado, entonces se revelan como seres diferentes y superiores".(STANDING:1985:80).

**BIBLIOGRAFIA:** FERRIERE, A. (1982). *La Escuela Activa*. Herder. Barcelona. / DEWEY, John. (1963). *Democracia y Educación*. Losada. Buenos Aires. / ————. (1964). *Experiencia y Educación*. mimeo. UCV. Caracas. / ————. (1967). *El niño y el programa escolar*. Mi credo pedagógico. Losada. Buenos Aires. / **STANDING, E.M.** (1973). *La Revolución Montessori en Educación*. Siglo XXI. México.

**ARELLANO D., Antonio y María Eugenia BELLO.** Universidad de los Andes-Núcleo Táchira/Venezuela.

## AMBITO DE UN SISTEMA

“Un sistema se define como un conjunto de componentes que mantienen entre sí una cierta relación y que además influyen sobre componentes que no pertenecen al conjunto y reciben la influencia de ellos. No importa si intensamente o de forma casi imperceptible, a este conjunto se le llama **ámbito**.

“La definición de sistema divide la naturaleza en dos partes:

Aquella en la que se fija la atención:

El resto

Este es el sistema

Este es el ámbito”

(UPEL-UNA, 1995)

Saneugenio, citando a Bertalanfy (1981) aporta lo siguiente:

“...por la especialización siempre creciente, impuesta por la inmensa cantidad de datos, la complejidad de las técnicas y de las estructuras teóricas dentro de cada campo. ..., la ciencia está escindida en innumerables disciplinas nuevas, y en consecuencia, el físico, el biólogo, el psicólogo y el científico social están por así decirlo, encapsulados en sus universos privados, y es difícil que pasen palabras de uno de estos compartimientos a otros”. (...)

La ciencia moderna sigue utilizando los términos de teoría, conocimiento, teoría, ciencia ... etc. .. pero ya no significan lo mismo y existe una gran provisionalidad y variabilidad en las concepciones que se han ido generando. ... cuál la naturaleza y carácter del conocimiento, qué teorías son más fidedignas, son situaciones sin cierre, inconclusas, y no puede ser de otra forma ante la mentalidad moderna frente a la realidad...” (PP. 65 Y 66)

Con el análisis de esta conceptualización y de las citas textuales, el docente puede aproximarse a interpretar, asumiendo la noción para su propia vida, la práctica en el aula, que la realidad educativa y el desarrollo de la sociedad: son dinámicas y evolucionan. Las Ciencias, las disciplinas y las personas no pueden encapsularse, sólo para fines de estudio más particularizado es que se marcan límites de los sistemas de acuerdo con la conceptualización de ámbito que determina la primera cita. Cabe indicar en este punto que, el uso popular ha impuesto que “ámbito” se emplee como un sinónimo de campo o área.

**BIBLIOGRAFÍA:** SANEUGENIO, A. (1991). *Inter Disciplinareidad y Sistemas en Educación*. Fondo Editorial Fac. de Humanidades y Educación, U.C.V.Caracas. / **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR/UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA**. (1995). *Ciencias 1, (Material Instruccional en Ensayo)*. Universidad Nacional Abierta. Caracas.

**FERNÁNDEZ DE C., Luisa.** Trabajo Individual, aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## AMÉRICA LATINA, LA EDUCACIÓN. PANORAMICA HISTORICA Y ESTRATEGIAS ANTE LA GLOBALIZACIÓN

Si bien los sistemas educativos de América Latina parten de una herencia colonial más o menos uniforme su posterior desarrollo va a obedecer a con-

diciones estructurales propias de cada país. Así, la particular manera como cada país de América Latina y el Caribe se insertó en la división internacional del trabajo del capitalismo del Siglo XIX, como exportador de materias primas, permitió configurar desarrollos económicos diferenciados con exigencias en cuanto a necesidades de consolidar sistemas educativos no excluyentes y de amplia cobertura, también diferenciados.

Sin embargo, pese a estas diferencias que caracterizaron el período postindependentista hasta finales del Siglo XIX, nos encontramos con un Siglo XX lleno de preocupaciones comunes sobre la cosa educativa. Problemas como la cobertura y la calidad de la educación forman parte permanente de la agenda de los gobiernos latinoamericanos. Basta con echar un vistazo a las declaraciones conjuntas que sobre el tema de la educación se han formulado en los diferentes foros regionales. Hoy, en el umbral del Siglo XXI, América Latina y el Caribe, deben repensar sus sistemas educativos a la luz del proceso de la globalización, fenómeno este que trastoca no sólo las actividades económicas, financieras y comerciales en todos los rincones del planeta, sus efectos también tocan variadas esferas de la vida de las sociedades. El fantasma del pensamiento único es sólo una de las preocupaciones que mantiene atentos a políticos, sociólogos, filósofos y a todo aquel que ve con preocupación como a través de los cada vez más increíbles mecanismos tecnológicos de la información y la comunicación se propaga rápidamente una supracultura más asociada con la cultura de los países generadores de esas tecnologías que con la de los usuarios del resto del mundo.

Este es sólo uno de los peligros que encierra la globalización, el pensamiento único que soslaya y aniquila expresiones culturales diferentes, que da al traste con la identidades imponiendo una cosmovisión y un estilo de vida determinado como arquetipo universal. Frente a este peligro particular, la educación es la única manera de contrarrestar esta dinámica perversa del mundo de hoy.

Pero la globalización también ofrece oportunidades, y esta es la dialéctica propia de los fenómenos históricos. Los avances en el área de las tecnologías de la comunicación y la información, base de la globalización para algunos, crea un reto para los sistemas educativos de América Latina y el Caribe. Formar individuos capaces de generar, desarrollar y aplicar a la economía conocimientos ligados a esta área es tarea insoslayable para nuestros sistemas educativos. Pero esto requiere recursos presupuestarios cónsonas con las tareas impuestas, recursos mermados hoy en día por las obligaciones derivadas del pago de la deuda externa. Estamos frente a la paradoja cierta de escuchar discursos oficiales que le asignan a la escuela tamaña responsabilidad y de constatar conductas gubernamentales que tienden a dar prioridad a sus obligaciones con la banca internacional en detrimento de la inversión en educación.

Todos estos problemas deben estar hoy en el debate, este ensayo pretende contribuir con esta discusión tan importante, brindando a los lectores una panorámica rasante sobre el desarrollo y vicisitudes actuales de los sistemas educativos en esta región del mundo.

## 1. Los Sistemas Educativos de América Latina. Panorámica histórica de un desarrollo desigual.

El largo y lacerante período que une a los movimientos independentistas con la subsumisión en la estructura neocolonial y con la inserción de la economía en los mercados internacionales, se encontrará caracterizada por los intentos de creación de un Estado Nacional, dibujado por una clase social orgánica con marcado control sobre parte del espacio, las formas productivas y el incipiente aparato militar. En el proceso deben ser dominados los brotes caudillescos y paralizada y reducida la posibilidad de participación beligerante de densos sectores de población sin tierras ni propiedades. La necesidad de aferrarse a una estructura productiva con base a la hacienda, la plantación, la minería y al monopolio, matizará la lucha política interna entre liberales y conservadores.

Y bien lo anterior es una constante en la América postindependiente, los matices que adquirió esta confrontación varió en función al nivel de desarrollo y modernización temprana o tardía de los diferentes países de esa región del mundo.

El desarrollo de América Latina definitivamente no puede considerarse como un desarrollo uniforme. La manera como los diferentes países se incorporaron a la dinámica del mercado capitalista mundial después del período colonial, colocó un sello a su posterior desarrollo. El tipo de producto con el cual se ingresa al mercado mundial determinó en gran medida, el tipo de desarrollo económico interno. Esto explicaría el porqué algunos países tuvieron un modelo de industrialización temprana con una estructura social caracterizada por la presencia de un proletariado incipiente, una capa importante de sectores medios y una burguesía comercial e industrial que adelantó procesos de modernización en todos los ordenes de la vida social. Igualmente, se explicaría de manera paralela la existencia de países con un escaso desarrollo industrial y una estructura social menos compleja que las anteriores. A continuación se intentará dar una panorámica de lo afirmado.

### 1.1. Países de industrialización temprana o de desarrollo hacia adentro.

Argentina, Uruguay, Chile, por ejemplo, son países que por sus particulares características geográficas y climáticas desarrollaron como actividad económica principal, la ganadería y la agricultura. Los productos derivados de esta actividad económica ameritaron la creación de una infraestructura industrial colateral que permitiera su expansión y desarrollo. No solamente fue indispensable la existencia de grandes extensiones de tierras, también fue necesaria la consolidación de un parque industrial importante para el mantenimiento de la carne a fin de exportarla, es el caso de los frigoríficos y la industria de la sal para la conservación del producto, las tenerías para el procesamiento del cuero, medios de transporte para el traslado a los puertos del ganado en pie, desarrollo de una importante actividad portuaria, silos para la conservación de las cosechas, etc., lo que trajo como consecuencia la creación de condiciones para la consolidación de una burguesía industrial y comercial modernizadora a la par de un incipiente proletariado y sectores medios dedicados a actividades del sector terciario de la economía. Vale decir, se configuró una estructura social más o menos compleja que impulsó cambios modernizantes en todos los ordenes, bien por impulso de

una clase dominante emprendedora o bien por las reivindicaciones exigidas por los sectores sociales menos favorecidos por la bonanza económica. Al respecto Ossenbach (1996) plantea que:

“Los países de modernización temprana se vincularon a través de exportaciones con el mercado mundial de manera temprana, esto trajo como consecuencia la consolidación de la oligarquía y la emergencia de las clases medias...” (pág. 128).

Es precisamente la emergencia de sectores sociales medios más o menos numerosos con relativa importancia, peso específico y con expectativas de mejoramiento de la calidad de vida, quienes presionan por lograr una mayor participación en la toma de decisiones en lo político (se configuran las organizaciones políticas y sindicales) y la democratización en el disfrute de un sistema educativo de tal manera que se garantice la oportunidad de ascenso social a través de la profesionalización, lo que suponía el acceso, no sólo a cierto prestigio social, sino al aparato político-administrativo como funcionarios especializados. En este sentido Ossenbach (1.996) es contundente al afirmar que:

“Los sistemas de instrucción pública surgidos bajo el estado oligárquico eran instituciones de corte liberal, cuya defensa asumía plenamente la clase media y los partidos de masas que surgieron paulatinamente. Así pues, no hubo realmente una tendencia a la reforma de la estructura educativa liberal, sino una presión para el acceso mayoritario a ello de los nuevos grupos sociales que iban adquiriendo protagonismo” (Pág. 141).

Así, el sistema escolar en estos países cumplió tempranamente una doble función, por una parte, sirvió para canalizar las expectativas de ascenso social de los sectores medios emergentes y por la otra sirvió de mecanismo de cohesión social en la medida en que fue escenario propicio de vehiculación de valores ideológicos en torno a la idea de nación lo que permitió superar en gran medida la disgregación social derivada de las luchas independentistas. Se estructura pues un sistema educativo tempranamente sólido y dedicado no sólo a cohesionar ideológicamente a la población sino también a formar una mano de obra requerida por la dinámica económica de la sociedad.

## **1.2. Países de industrialización tardía o de desarrollo hacia fuera**

También denominados de economía de enclave. De este tipo de países puede construirse una clasificación que permita distinguirlos entre sí. Por una parte los países cuya economía de enclave giraba en torno a la minería (Bolivia, Venezuela a partir del siglo XX, Ecuador, etc.) y por la otra los países cuya economía se basó en la existencia de grandes plantaciones (Santo Domingo, Cuba, Nicaragua, Guatemala, etc.). Lo común en ambos casos es que la actividad económica principal de estos países no trajo aparejada la necesidad de un parque industrial que sirviera de soporte a la explotación de su principal producto de exportación.

Fueron economías de extracción que no irradiaron desarrollos más allá del lugar en donde se realizaba la explotación, requerían poca inversión en infraestructura y tecnología, amén de una mano de obra barata y poco instruida que laboraba en condiciones semifeudales, en algunos casos, o semiesclavista en otros (Brito, 1973). La vinculación con el mercado mundial era directa, el producto era extraído y sin procesamiento alguno era embarcado hacia los países desarrollados. Bigott (1995) al referirse a la economía



agro-exportadora en la Venezuela de la segunda mitad del siglo XIX, señala que:

“..necesitaba trasladar sus productos a los mercados internacionales; las vías férreas unen centros de producción con los puertos y de esta forma se van creando los primeros núcleos de trabajadores portuarios en aquella mitad del siglo XIX donde se produce el auge de los productos agrícolas (café y cacao) en el mercado internacional” (Pág. 253).

Estas economías de puertos en algunos casos estuvieron condimentadas con la participación de capital foráneo en las actividades de extracción minera, y en aquellos países de desarrollo básicamente agrícola, en las actividades de exportación de estos productos y de importación de manufacturas ya elaboradas para el consumo interno.

Como se puede observar en este tipo de países, a diferencia de los caracterizados como de industrialización temprana, se consolida una oligarquía apegada a la propiedad de la tierra y al comercio (asociada con el capital extranjero) cuya preocupación principal no era precisamente la modernización de la sociedad. Paralela a ella, y como sectores menos favorecidos de la población, se encuentra una masa importante de campesinos asociados a las plantaciones y un pequeño sector de trabajadores ligados a las actividades mineras, por supuesto sin olvidar a los sectores medios más relacionados a la burocracia estatal que a actividades productivas propiamente dichas.

Este modelo de tipo tradicional que requiere poco capital, rudimentaria tecnología, escasa y poca instruida mano de obra, y un mayor control ideológico realizado fundamentalmente por el sector clerical, no generó en los sectores dominantes de las oligarquías conservadoras mayor interés por la estructuración de un sistema educativo nacional.

### **1.3. El Liberalismo en el siglo XIX Latinoamericano y sus efectos en la educación**

Desarticulada la dominación colonial de España y Portugal, constituidas las repúblicas, se hace inacabable el proceso de reconocerse como nación, al decir de Guerrero (1956):

“En Hispanoamérica, a las sangrientas luchas por alcanzar su emancipación política surgieron otras luchas no menos sangrientas por lo que se refiere a la organización política que había de darse a los emancipados pueblos. El optimismo que animó a los emancipadores se convirtió pronto en hondo pesimismo. Estos habían hecho múltiples planes para organizar las que iban a ser nuevas repúblicas. Se soñó con hacer de ellas un grupo de países semejantes al formado por los Estados Unidos de Norteamérica. Pero pronto se dieron cuenta de lo utópico de esa pretensión. Las instituciones liberales no funcionaban, debido a la falta de práctica de los pueblos que las recibían por vez primera y a la hostilidad de las fuerzas conservadoras que se empeñaban en hacer de Hispanoamérica un conjunto de naciones con una organización política semejante a la heredada de España: un gobierno absolutista, sólo que este gobierno iba a quedar en manos de las fuerzas que se consideraban sus herederas: los terratenientes y la Iglesia” (Pág.208).

Es así como una vertiente liberal, en función de una ideología que expresaba la visión de un nuevo país, se pretendía renovadora, heredera de una tradi-



ción de cambio que impulsaba a un enfrentamiento con la estructura económica y con la Iglesia como expresión secularizada de poder espiritual y económico; en sus escritos estos sectores pedirán la disminución del poder de la Iglesia en la educación. A su lado, los conservadores visualizarán al clero como aliado, un factor de primera mano para restablecer un cierto orden que había sido fracturado en la guerra de independencia o para establecer una variante donde esa fracción hegemónica controlara todas las aristas de la totalidad social.

La confrontación sobre la educación popular en el siglo XIX, es uno de los indicadores relevantes para profundizar en la construcción de una historia de las ideas al igual que el debate sobre las formas de organización política. Como bien lo apunta Lemmo (1.961) en su obra *La Educación en Venezuela en 1.870*,

“Todo el siglo XIX estuvo guiado en lo pedagógico por el afán de educar al pueblo. La mayoría de los países, durante ese siglo, demostraron una marcada preocupación por la instrucción primaria, de allí que procuraran universalizarla, hacerla gratuita, obligatoria y laica (Pág. 11).

Ejemplo de lo anterior lo constituye Venezuela, donde en escasos cinco años (1.839 a 1.844) se duplicó el número de escuelas destinadas a la educación primaria. Bigott (1.995) en un acucioso estudio sobre las ideas positivistas en Venezuela muestra información que revela el incremento del número de escuelas primarias durante el período antes dicho.

<b>Número de Escuelas y Alumnos Venezuela (1.839-1.844)</b>		
<b>Años</b>	<b>Escuelas</b>	<b>Alumnos</b>
1839	216	7.945
1840	255	9.210
1841	316	9.523
1843	377	11.929
1844	412	12.997

Fuente: Bigott, L. (1.995): Ciencia, Educación y Positivismo en el siglo XIX venezolano. Pág. 215.

Estas mismas cifras se repiten a lo largo de América Latina, pero es de hacer notar que la expansión de la infraestructura escolar y por consiguiente de la matrícula es un fenómeno netamente urbano, a decir de Ossenbach (1.996), las clases sociales inferiores, sobre todo la gran mayoría campesina, se vieron muy escasamente afectadas por las medidas educativas, el desarrollo educativo, mayoritariamente urbano, tendrá importantes implicaciones en la emergencia y ampliación de unas clases medias solícitas de este servicio como mecanismo de trampolín social a mejores condiciones de vida y reconocimiento social.

Así entonces, la escuela en todo el siglo XIX latinoamericano cumplió un doble propósito, en un primer momento, contribuyó a cohesionar países fraccionados y desgarrados por las luchas independentista, sentando las bases para la constitución y legitimación de los Estados nacionales y en un segundo momento se convirtió en bastión de la modernización pregonada

por los sectores liberales cultores de las ideas positivistas que provenían de Europa.

Durante la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX la educación fue básicamente un fenómeno urbano que atendía a sectores medios sin mayores pretensiones de lograr una cobertura mayor, por supuesto sin olvidar que en los países de industrialización temprana el sistema educativo evidenció una dinámica de mayor cobertura que en los países de desarrollo hacia fuera por las particulares condiciones en cuanto a la existencia de una estructura social más compleja y exigente tal como se describió más arriba. Ahora bien, es a partir del llamado proceso de sustitución de importaciones que comienza en la década de los 50, cuando en muchos países latinoamericanos se evidencia una verdadera explosión de la matrícula escolar.

#### **1.4. La política de sustitución de importaciones y la expansión del sistema educativo en América Latina**

De acuerdo con Rodríguez (1.996), la política de crecimiento hacia adentro, que implicaba la aceleración del proceso de industrialización con base en la sustitución de importaciones, fue realizada con una fuerte participación de empresas y capital extranjero. Para ilustrar tal afirmación solamente citaremos el caso de Venezuela, en este país las inversiones extranjeras aumentaron en un 28% entre 1.960 y 1.968. Para este año el 71.74% de esas inversiones, era capital de Estados Unidos, lo que hizo de Venezuela el país con la mayor cantidad de inversiones norteamericanas en todo el continente.

Sin embargo, pese a lo anterior, se extendió por toda América Latina una estrategia proteccionista en lo económico y en lo asistencial a fin no sólo de crear las condiciones para desarrollar una industria nacional capaz de producir lo que hasta el momento se importaba, sino también para cubrir, vía presupuesto estatal, los déficits sociales que persistían desde mucho tiempo atrás. Uno de esos déficits lo constituía la educación. Dentro de ese esquema de desarrollo denominado por Calcagno (1.997), como de economía social mixta, la educación pasa a ser uno de los ejes del modelo social, a través de ella se procura afirmar el derecho humano a la educación y a la cultura como un bien en sí mismo. Así, con esta base ideológica se emprenden esfuerzos por universalizar la educación primaria y media y consolidar una Educación Superior capaz de formar un personal especializado con competencias para enfrentar el reto de la conformación de una industria nacional empeñada en cubrir la demanda de bienes y servicios requeridos por la sociedad.

Así, en los años cincuenta, de acuerdo a lo aseverado por Reimers (1.990), los sistemas educativos en América Latina comenzaron un proceso de notable expansión cuantitativa. Hasta los años ochenta, los países latinoamericanos se caracterizaron por la formulación de metas optimistas y por el aumento creciente de la educación en los programas de desarrollo de los gobiernos de la región. Al respecto Eduardo Fabara (1.996), Coordinador de Educación del Convenio Andrés Bello, expone cifras que ilustran la expansión educativa, sobre todo en los primeros grados, durante el período en cuestión.

“Han sido significativos los esfuerzos desplegados por los países para cumplir la cobertura educativa, en especial en la educación general básica pri-

maria. En la mayor parte de los países se concentró una acción, tanto política como administrativa y financiera, para permitir que todos los niños ingresaran a la escuela, con la cuál se logró una tasa de escolarización cercana al 90%, en algunos tramos de edad como de los 8 a 10 años fue próxima al 95%. Se alcanzó una gran capacidad de acogida, representada en miles de maestros que se incorporaron al sistema y se realizaron esfuerzos por dotar a los centros educativos de una infraestructura conveniente” (pág. 21).

Cifras más específicas nos presenta Calcagno (1997), según este autor en los países latinoamericanos entre 1970 y 1988 la tasa de atención de la educación preescolar se elevó del 3,3% al 14%, la tasa neta de escolarización primaria de la población de 12 a 17 años del 49,8% al 71,6%; y la de la educación superior de la población de 18 a 23 años, de 11,6% a 27,2%. Estas cifras según el autor aludido revelan ingentes esfuerzos por ampliar la cobertura escolar. Una panorámica de este fenómeno se observa al hacer un paneo sobre las conclusiones de las Conferencias Regionales de Ministros de Educación desde las décadas del cincuenta hasta el setenta.

La primera conferencia celebrada en Perú (1956) sobre Educación Gratuita y Obligatoria, trazó los lineamientos para la impresionante expansión cuantitativa que seguiría la educación en todos los países. Como resultado de esa reunión UNESCO adoptó ese mismo año el “Proyecto Principal para la extensión y mejoramiento de la educación primaria en América Latina” que culminaría en 1966. En la siguiente conferencia realizada en Santiago de Chile (1962) se establecieron metas para la universalización de la educación primaria para 1965, siendo esta meta pospuesta para 1975 en la conferencia organizada el año siguiente en Bogotá. En 1966 se realizó la conferencia en Buenos Aires reiterándose los lineamientos declarados en Santiago de Chile en 1.962. Como puede observarse los sistemas educativos recibieron estímulo de estas reuniones, algunas cifras corroboran estos hechos.

Reimers (1990) señala que, de acuerdo con datos aportados por la UNESCO, entre 1960 y 1970 el total de la población escolarizada en la región aumentó a una tasa anual de 6.1% lo que excedía el incremento de la población escolar en ese período. Por supuesto, este crecimiento sólo fue posible gracias a la inversión de mayores aportes financieros para la educación. El gasto público en educación aumentó significativamente, de acuerdo con Blat (1981), el porcentaje del PNB destinado a educación se incrementó de 2.8% para 1.962 a 3.4% en 1.976. Tal incremento cuantitativo desvió la preocupación de las conferencias de Venezuela (1971) y México (1979) hacia el desarrollo de metas cualitativas que mejoraran sustancialmente los sistemas educativos de la región, metas estas que se establecieron sobre la base de la confianza en que las inversiones en educación aumentarían sostenidamente en la década de los ochenta. La crisis económica que comenzaba a rondar los países de la región echaron al traste estas expectativas, al respecto Reimers (1990) acota:

“En 1979 una visión retrospectiva al reciente pasado educativo parecía justificar mayores aspiraciones para el futuro. Por ejemplo, la conferencia de México sugería aumentar el gasto público en educación a una nueva meta de 7 a 8% del producto interno bruto (PIB). El supuesto de estas nuevas aspiraciones era que el desarrollo económico que había contribuido a fi-

nanciar la expansión educativa en el pasado continuaría. Sin embargo, las economías latinoamericanas habían ya comenzado un proceso de rápido deterioro. De hecho, sólo tres años después de esta conferencia, México anunció su incapacidad para pagar la deuda externa..” (Pág.52).

La década de los ochenta, América Latina fue el escenario para el apuntalamiento de una crisis económica que se venía gestando desde la década anterior y que trajo consecuencias que afectaron los sistemas educativos de la región.

## **2. Globalización y Educación en América Latina. De la crisis económica a la crisis educativa.**

Los ajustes estructurales que sufrieron las economías latinoamericanas durante la década de los ochenta, como producto entre otras razones, de la devaluación de la moneda, la inflación galopante, la desaceleración económica, el peso enorme de la deuda externa y las exigencias de la banca internacional (BM, FMI) para continuar garantizando la posibilidad de préstamos a fin de solventar los déficits fiscales de los países, repercutieron de manera decisiva en la educación.

Este programa de ajuste estructural lo han definido algunos economistas como el conjunto de medidas de política económica, recomendadas originalmente por el Banco Mundial y tendientes a incrementar el crecimiento económico, expandir las exportaciones, adoptar el sistema de precios libres en la economía doméstica, desregularizar la economía, reducir el rol del sector público e integrar las economías locales a la economía internacional. Tal paquete de medidas económicas había tenido éxito en controlar los desequilibrios macroeconómicos, pero los países mostraron inequívocas señales de regresión en la distribución del ingreso, incapacidad para solventar automáticamente los contingentes de pobreza y un comportamiento más bien negativo en la cantidad y calidad de los empleos, consolidándose el fenómeno de la economía informal con su secuela de subempleo y marginalidad.

Según estimaciones de la CEPAL retomadas por Urmeneto (1995), los pobres en América Latina aumentaron de 112 millones en 1970 a 196 millones a principios de los noventa. Sólo en la década del 80 el aumento fue de 60 millones. Estudios hechos por la CEPAL y el Banco Mundial (Arnové y otros 1.998) destacan que en América Latina la media anual del crecimiento del P.I.B. fue del 5,7%, en los años 70 la tasa de crecimiento cayó hasta un 1.3%, más recientemente en la reunión del Grupo de los países más desarrollados (G-15), celebrada en El Cairo en Junio del 2.000, se reveló con cierta alarma que los llamados países en vías de desarrollo redujeron el PIB de 6% al 2%, lo cual evidenciaría las pocas ventajas económicas que ha traído para ellos el proceso de la Globalización. Estas cifras muestran la magnitud de la desaceleración económica en la región.

“La caída del Producto Interno Bruto (PIB) se tradujo en una disminución de la renta per capita para la mayoría de los latinoamericanos (...). Como respuesta a la cada vez más grave crisis económica la mayoría de los gobiernos latinoamericanos adoptaron una política neoliberal de estabilización fiscal y ajuste económico promovido por organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial”. (Arnové y otros, 1998, 94).

Estas políticas de corte neoliberal condujeron a una reducción drástica del papel del Estado en el gasto social, la desregulación de la economía, la liberalización de las políticas de importaciones y una agresiva política de privatizaciones. Analicemos las consecuencias más importantes que para los sistemas educativos de América Latina significó la aplicación de algunas de estas políticas.

En términos específicos se podría afirmar que el peso de la deuda externa obligó a los países latinoamericanos a reducir sustancialmente el gasto social que hasta la década de los 70 solventaba en buena medida los altos niveles de pobreza. El servicio de la deuda pública externa aumentó considerablemente entre 1.970 y 1.987, promediando 4% de incremento anual desde 1970. Los aumentos más significativos se presentaron después de 1975, de menos de 2% anual entre 1.970 y 1.975, a 5% entre 1.975 y 1.980, y 6,5% entre 1980 y 1987 (Reimers, 1990, 54).

Ahora bien, estudios como el de Hicks y Kubisch (1.984) sobre 32 países, Dieguez (1986) sobre México, Psacharopoulos y Steier (1.986) sobre 125 países y Vedova (1986) sobre el caso de Costa Rica, todos ellos citados por Reimers (1990), demostraron fehacientemente, como los altos pagos en el servicio de la deuda daban como resultado la reducción de gastos de gobierno en inversiones sociales de largo plazo, tales como educación y salud. Sólo como ejemplo citaremos el caso de México donde entre 1982 y 1983, después de haber declarado su incapacidad de continuar pagando el servicio de la deuda, los gastos educativos disminuyeron de 5.5% a 3.9% del PIB y de 9.3 a 7.9% del gasto total del gobierno.

Calcagno (1997) muestra algunas cifras, extraídas del Anuario estadístico de la UNESCO de 1995, sobre los vaivenes del gasto público destinado a educación en América Latina con respecto a los utilizados para el mismo fin en los países desarrollados. Por supuesto las diferencias entre ambos grupos de países son sencillamente abismales, pero se debe prestar atención a los decrecimientos del gasto en los países de la región.

**Gasto Público destinado a Educación  
América Latina y el Caribe versus Países Desarrollados  
(Miles de Millones de Dólares)**

<b>Región</b>	<b>1.980</b>	<b>1.985</b>	<b>1.990</b>	<b>1.993</b>
América Latina y el Caribe	34,2	28,9	47,1	66,6
Países Desarrollados	424,5	465,0	835,6	995,5

Fuente: Unesco, Anuario Estadístico, 1.995.

Nótese que entre 1.980 y 1.985 en América Latina se produjo una brusca caída de los recursos destinados a educación. En los años siguientes se muestra una evidente recuperación pero muy lejos de poderse comparar con el ascenso sostenido en este rubro por parte de los países desarrollados.

La implicación inmediata de este impacto de la deuda en la educación es la disminución de la expansión educativa en cada país. La deuda ha congelado la capacidad de los sistemas educativos para mantener la oferta educativa en términos cuantitativos y cualitativos, esto ha permitido entre, otras co-

sas, el incremento de la oferta privada en educación lo cual tiende a compensar las reducciones en la oferta pública, al respecto, Tedesco (1.997) afirma que en lo concerniente a la educación secundaria "...mientras en los países desarrollados el sector privado atiende un porcentaje cercano al 15% de la matrícula (semejante al registrado en la enseñanza primaria) el porcentaje de matrícula privada en los países en desarrollo alcanza casi el 30%..." (pág.79).

Ante el deterioro galopante de la educación pública oficial, las familias hacen ingentes esfuerzos por no privar a sus hijos de la educación. Sin embargo, el deterioro del nivel de vida de la población ha resucitado el fenómeno de la exclusión escolar, basta con hacer referencia a las cifras dadas por CEPAL en torno a este problema (Diario El Nacional, 2000), el estudio de este organismo revela que en América Latina 4 de cada 10 niños no concluyen sus estudios básicos, cuestión catalogada como preocupante en tanto que "para que América Latina y el Caribe superen la pobreza es indispensable mejorar la educación tanto en calidad como en cobertura y continuidad educativa". Lo paradójico de esta situación para los países latinoamericanos es que estos fenómenos de exclusión y baja calidad de la educación por la poca inversión en este rubro se presenta en un momento en el cual el concepto de *sociedad del conocimiento* se ha convertido en una suerte de paradigma sobre el que descansa la nueva manera de concebir el desarrollo de los pueblos dentro del contexto de la globalización.

La globalización como fenómeno mundial si bien comenzó con una tintura básicamente económica caracterizada por la liberalización de los capitales y la subsecuente desregulación en materia de flujos financieros y de economía doméstica que permitiera la libre comercialización de productos sin políticas proteccionistas que protegieran las industrias nacionales, creando las condiciones para que los capitales se trasladaran sin mayores problemas o prohibiciones a aquellas regiones del mundo donde se les ofreciera mas ventajas, poco a poco y como efecto natural del mismo se fue consolidando como un fenómeno que arropó todas las esferas de la vida social.

El gran pivot que hizo posible que la sociedad y la economía funcionaran como una unidad en tiempo real a nivel planetario, base de la globalización (Castells, 1.996), fue el vertiginoso desarrollo de las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación que permitieron dinamizar a su máxima expresión las operaciones financieras y comerciales en todo el mundo. De tal manera que hoy en día los niveles de competitividad económica, financiera y comercial dependen cada vez más del uso y desarrollo de las nuevas tecnologías. Así, las variables conocimiento e información se asumen en la actualidad como factores estratégicos para garantizar el desarrollo económico de los pueblos.

"En el marco de la liberalización de capitales, las políticas de privatización y de desregulación de las economías derivadas de concepciones liberalizadoras que tienen como norte la no intervención del Estado en la financiación de los mercados y en la seguridad de que la inversión de capitales privados garantizaban una movilización mas adecuada para responder a las exigencias de los mercados, crearon excelentes condiciones para acelerar el proceso de globalización. A esto se une el desarrollo sin precedentes de las tecnologías de la información, constituyendo para algunos teóricos el propio núcleo de la globalización. (Ramírez, 2000, pág. Pp 4-5 ).



Siendo que el uso de las nuevas tecnologías constituye la base de los procesos exitosos que en materia económica, financiera y comercial, han vivido los países desarrollados, las posibilidades de que tanto América Latina como África se incorporen con ciertas ventajas competitivas a este proceso son bastante lejanas.

Si algo caracteriza el proceso de globalización es el hecho de ser selectivo porque la participación de los agentes en el proceso esta condicionado por las exigencias de convergencia tecnológica. La selectividad opone barreras a la participación, genera jerarquías participativas, exige una actualización permanente y es potencialmente marginadora en la medida en que no todos los países han podido participar y muchos de los que lo han logrado no han podido mantener el ritmo exigido, ya que para lograrlo se depende del grado de desarrollo alcanzado y de la naturaleza de sus competencias.

El requerimiento de un sistema educativo moderno acorde con las nuevas realidades tecnológicas, capaz de ofrecer un servicio de calidad que redunde en altos niveles de formación y vinculado creativamente al sector productivo no es satisfecho por los países en vías de desarrollo. Tal requerimiento supone para América Latina una inversión sostenida de recursos destinados a la educación para introducir, mantener, ampliar y renovar constantemente un parque tecnológico con una alta tasa de obsolescencia. Con los exiguos presupuestos existentes hoy en día es harto difícil alcanzarlas. Pareciera que para América Latina, la cual junto con el Caribe posee 11 de los 17 países más endeudados del mundo (Reimers 1991a), la posibilidad de que la educación se convierta definitivamente en una herramienta esencial para la materialización de las reformas que son necesarias implementar en el área de Recursos Humanos a fin de enfrentar con relativo éxito los embates de la globalización, tal como lo sugiere el informe de la UNESCO redactado por la Comisión de Educación para el siglo XXI, también conocido como Informe Delors (1996), son más deseos que realidades.

La dialéctica de los fenómenos económicos hace de las suyas de manera implacable, los ajustes estructurales y el pago de los compromisos con la banca multilateral, precisamente algunos de los flagelos de la globalización en América Latina, es lo que esta impidiendo que los sistemas educacionales en esta región del mundo puedan satisfacer las demandas económicas y sociales que la misma globalización exige. El resultado de tal círculo vicioso, tal como lo plantea Leslie (1998), ha sido una severa disminución de la calidad de la educación. Al respecto Reimers (1991b), señala que tal deterioro se evidencia en una notoria reducción de la inversión en el ámbito educacional cuyo efecto se hace sentir tanto en la infraestructura escolar como en el suministro de materiales didácticos y en las remuneraciones reales percibidas por el magisterio.

Los países de América Latina conscientes de esta problemática no han dejado de plantearse la necesidad de lograr reformas en los sistemas educacionales con miras a ingresar en un mundo globalizado sin la posibilidad de ser excluidos por no estar a la par de las exigencias del mundo de hoy en cuanto al manejo y desarrollo de tecnologías que garanticen el acceso a la comunicación y la información, lo cual no es otra cosa que crear las condiciones para ingresar a la sociedad del conocimiento. A tal efecto es interesante observar las conclusiones que en los últimos cuatro años se han llegado en las diferentes Cumbres Iberoamericanas de Educación.



En 1.995 reunidos en San Carlos de Bariloche, Argentina, los Ministros de Educación de América Latina, comprendiendo la importancia estratégica de la educación para el desarrollo económico de la región, declaran de manera conjunta el reconocimiento de la revolución científico, tecnológica y productiva que está dándose en todo el mundo, y como consecuencia de ello acuerdan que la formación y la investigación científica y tecnológica en América Latina debe estar más ligada a la producción para elevar la competitividad, la cita que se presenta a continuación resalta la preocupación por este aspecto.

“El conocimiento, en particular el científico tecnológico es capital decisivo para nuestro progreso económico-social. La preocupación por avanzar en formación, desarrollo y transferencia de conocimientos constituye hoy uno de los principales temas de la agenda de la Comunidad Iberoamericana”. (Declaración de Bariloche, 1995).

En esta declaración se le asigna tal importancia estratégica a la ciencia y la tecnología que se asume que la educación superior no ha de ser la única responsable de la formación de los recursos humanos en esas áreas, se exhorta a la empresa privada que debe ser copartícipe en la actualización permanente para poder mantenerse competitivas ante la vertiginosa ola de cambios tecnológicos. Un año después (1996) en Chile se hace un reconocimiento explícito del fenómeno de la globalización, aunque se hizo mayor énfasis en los problemas de la gobernabilidad democrática y el papel que debe jugar la educación como socializador en valores democráticos. De igual manera, en la Cumbre de Mérida (1997) en Venezuela, el interés giró básicamente en torno al problema de los valores como ejes transversales de los currícula, sin embargo por primera vez se utiliza el término *sociedad del conocimiento* para referirse a la meta que deben trazarse todos los pueblos de la región para estar a tono con los nuevos tiempos, es importante señalar que el logro de este ideal, de acuerdo con esta declaración ameritaría una mayor inversión en educación, lo cual es un planteamiento reiterado en todas las Cumbres anteriores. Si el término *sociedad del conocimiento* se utilizó por primera vez en Mérida, en Sintra, Portugal (1998), sede de la VIII Cumbre se hace especial mención a este concepto como el que describe el signo de nuestros tiempos, es decir, el progreso científico y tecnológico, en esta *sociedad del conocimiento* la educación adquiere importancia en tanto que:

“...como elemento estratégico de la integración permite participar en un mundo globalizado en un plano de igualdad, de afirmación de las identidades, así como del reconocimiento y respeto a la diversidad cultural y étnica de nuestros países. Es la posibilidad de participar en la cultura global sin perder el sentido de pertenencia a nuestra propia cultura” (Declaración de Sintra, 1998).

Desde Sintra se comienza a reflexionar, al menos en estas Cumbres, sobre los efectos perniciosos que para América Latina podría traer el proceso de Globalización como elemento universalizante de culturas y valores extraños a nuestra región y como la educación puede jugar el papel de muro de contención ante tales efectos no deseados sin pretender estar al margen de este proceso mundial. Tal argumento se retoma en La Habana (1999), sede de la IX Cumbre, allí se vuelve a hacer un reconocimiento de los avances de la ciencia y la tecnología y a las oportunidades que para el desarrollo e integración de nuestros pueblos brinda el acceso a la información y la

interdependencia creciente de las naciones. Pero también se alerta sobre la coexistencia de sectores de la población que marchan aceleradamente hacia la sociedad del conocimiento con sectores que son excluidos del sistema educativo, generándose una suerte de nuevas clases sociales, con sus privilegios unos y con sus precariedades otros. Esta alerta a los pueblos latinoamericanos intenta develar el espejismo de la globalización como fenómeno que por se traería bienestar a las naciones, textualmente se expresa este llamado de atención en los siguientes términos:

“La inequidad, la exclusión educativa frena el desarrollo de los países puesto que contribuye a acentuar las desigualdades sociales retrasa el crecimiento de la economía basada en el conocimiento y la información, e impide una incorporación ventajosa al mundo globalizado” (Declaración de La Habana, 1999).

He aquí el meollo del asunto, la globalización ha creado muchas expectativas, sin embargo el resultado hasta ahora no ha sido el más deseado, los niveles de pobreza van cada día en aumento sobre todo en aquellas regiones del mundo tradicionalmente pobres y sin sistemas educativos ni infraestructuras tecnológicas acordes con los nuevos tiempos por la falta de recursos presupuestarios, además de poseer una deuda externa que les impide asumir los grandes costos para mejorar la educación y políticas económicas internas, impuestas por la banca internacional que soslayan a sectores como educación y salud dentro de los planes de ajustes estructurales impuestos a los países deudores.

Es cierto que la globalización pese sus efectos perversos brinda oportunidades a los países de América Latina, de repensar el papel que hasta ahora han jugado los sistemas educativos. “O Inventamos o erramos”, frase esta de Simón Rodríguez, maestro del libertador Simón Bolívar, podría ser el desideratum de nuestro futuro inmediato.

### **3. Algunas estrategias como respuesta de los sistemas educativos latinoamericanos a los desafíos de la globalización.**

En una situación de amenazas y oportunidades, la globalización obliga a los países de Latinoamérica a establecer un conjunto de estrategias que permitan reducir los eventuales efectos negativos de este fenómeno mundial y por el contrario aprovechar los positivos, ya en la VIII Conferencia Iberoamericana de Educación efectuada en Portugal, investigadores de la talla de Pedró y Rolo (1998) esbozaban algunas estrategias que podrían seguir los países de la región, retomaremos algunas de ellas y las complementaremos con algunas otras a fin de aportar elementos para una discusión impostergable sobre el tema.

- a) Se debe garantizar que los currícula escolares hagan compatible la profundización en la identidad cultural con la comprensión y la participación activa en los procesos de integración regional y de globalización.
- b) Apostar por la investigación y la experimentación en materia de aplicaciones de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, para hacer compatible su potencial de desarrollo con contextos sociales y económicos caracterizados por su alejamiento con respecto a estas tecnologías.
- c) Profundizar en el significado y las implicaciones de la sociedad del conocimiento en la educación y de que modo la escuela y los profesionales de

la educación puedan contribuir a formar ciudadanos activos en este nuevo contexto.

- d) Insistir en la función social básica de integración que tienen los sistemas educativos y, particularmente, su responsabilidad en la preservación y el progreso de aquellos valores que configuran las sociedades democráticas como sociedades basadas en el principio de la equidad, apoyadas en un modelo de desarrollo económico sostenible.
- e) Redefinir el tratamiento dado a los docentes en cuanto a sus compensaciones y mejoras salariales, así como impulsar una política integral que incluya no sólo la atención pedagógica sino también la atención actitudinal con miras a elevar la autoestima profesional, el nivel de satisfacción laboral y el grado de compromiso de los docentes con las reformas planteadas.
- f) Profundizar en el establecimiento de vínculos y programas compartidos en materia de educación que promuevan los procesos de integración regional. La cooperación económica debe consolidarse con la cooperación en materia de investigación y educación.

En conclusión, aunque la globalización es, simultáneamente, un fenómeno tanto económico como tecnológico, sus implicaciones culturales y educativas son indudables. Tanto es así que puede afirmarse que se está configurando un contexto completamente nuevo para los sistemas educativos latinoamericanos, un contexto que llegaría a trascender los procesos de integración regional. La educación no puede ni debe ignorar la realidad de los procesos de globalización, pero tampoco debe rendirse, sin más, a sus dictados.

**BIBLIOGRAFÍA:** ARNOVE, R. y otros. (1998). "La Sociología de la Educación y el Desarrollo en Latinoamérica: El Estado Condicionado, Neoliberalismo y Política Educativa". *Revista de Educación*, (Madrid), (MEC), Nro. 316, 85-107. / BIGOTT, L. A. (1995). *Ciencia, Educación y Positivismo en el siglo XIX venezolano*. Ediciones de la Biblioteca Nacional de la Historia. Caracas. / BLAT, J. (1981). La Educación en América Latina y el Caribe en el último tercio del siglo XX. En: Reimers, F. (1.990). "Deuda Externa, Ajuste Estructural y Educación en América Latina. Tiempo de Crisis y Reformas". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. (México), Vol. XX, Nro.1, 49-83. / BRITO FIGUEROA, F. (1973). *Historia Económica y Social de Venezuela*. EBUJCV, Tomo I. Caracas. / CALCAGNO, A. (1997). "El Financiamiento de la Educación en América Latina". *Revista Iberoamericana de Educación*. (Madrid), Nro. 14, 11-44. / CASTELLS, M. (1.996). *La Sociedad Globalizada*. Blackwell, Oxford. / CEPAL (2000). "4 de cada 10 niños no concluyen los estudios básicos en Latinoamérica". *Diario El Nacional*, 23 de Mayo. Pág. C3. / DELORS, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe a UNESCO de la Comisión Internacional de Educación para el Siglo XXI, París. / DIEGUEZ, H. (1986). Social Consequences of the economics crisis. En: Reimers, F. (1.990). "Deuda Externa, Ajuste Estructural y Educación en América Latina. Tiempo de Crisis y Reformas". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. (México), Vol. XX, Nro.1, 49-83. / FABARA, E. (1996). "Situación de los Sistemas Educativos en América Latina". *Revista Tablero*. (Bogotá), (CAB), año 20, (51), 21-35. / GUERRERO, L. (1956). "Introducción al Positivismo venezolano". En: Guerrero y otros.(1.956). *Historia de la Cultura en Venezuela*, Tomo II, Publicaciones de la UCV, Caracas. / HICKS, N y A. KUBISCH. (1984). Cutting Government expenditures in LDCS, Finance and Development. En: Reimers, F. (1.990). "Deuda Externa, Ajuste Estructural y Educación en América Latina. Tiempo de Crisis y Reformas". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. (México), Vol. XX, Nro.1, 49-83. / LEMMO, A. (1961). *La Educación en Venezuela 1870*. Instituto de Antropología e Historia. Facultad de Humanidades y Educación, UCV, Caracas. / LESLIE, J. (1998). "El Informe Delors dentro del contexto Latinoamericano". *Revista Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. (Chile), Boletín 45, 33-52. / OSSENBACH, G. (1996). "Las Transformaciones del Estado y la Educación Pública en América Latina en los siglos XIX y XX". En: Martínez Boon y M. Narodowaki (comps.). *Escuela, Historia y Poder. Miradas desde América Latina*. Ediciones Necesidades Educativas. Buenos Aires. / ORGANIZACIÓN

**DE ESTADOS IBEROAMERICANOS.** (1995) "Declaración de la V Cumbre Iberoamericana de San Carlos de Bariloche". En: Diario "A.B.C", 18 de Octubre de 1.995. / **ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS.** (1996) "Declaración de la VI Cumbre Iberoamericana de Ministros de Educación". Material Mimeo. / **ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS.** (1997). "Declaración de la VII Conferencia Iberoamericana de Educación. Declaración de Mérida". *Revista Iberoamericana de Educación*, (Madrid), Nro. 15, 177-184. / **ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS.** (1998). "Declaración de la VIII Conferencia Iberoamericana de Educación. Declaración de Sintra". <http://www.oei.viiiicie.htm>. / **ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS.** (1999). "Declaración de la IX Conferencia Iberoamericana de Educación. Declaración de La Habana". <http://www.oei.es/ixcie.htm>. / **PEDRÓ, F. y ROLO J.M.** (1998). "Los Sistemas Educativos iberoamericanos en el contexto de la globalización". *Revista Documentos*, (Madrid), (OEI), nro.4, 4-20. / **PSACHAROPOULOS, G. y F. STEIER.** (1988). Foreign debt and domestic spending. An international comparison. En: Reimers, F. (1990). "Deuda Externa, Ajuste Estructural y Educación en América Latina. Tiempo de Crisis y Reformas". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. (México), Vol. XX, Nro.1, 49-83. / **RAMÍREZ, T.** (2000). *Globalización y Educación. Perspectivas para América Latina*. Material mimeo. Caracas. / **REIMERS, F.** (1990). "Deuda Externa, Ajuste Estructural y Educación en América Latina. Tiempo de Crisis y Reformas". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. (México), Vol. XX, Nro.1, 49-83. / **REIMERS, F.** (1991a). "El Impacto de la estabilización y el ajuste económico para América Latina". *Perspectiva. Revista de Educación Comparada*, (París), (UNESCO), Nro.35; 319-353. / **REIMERS, F.** (1991b). "The Role of organization and politics government financing of education: the effects of structural adjustment in latin american". En: Leslie, J. (1.998). "El Informe Delors dentro del contexto Latinoamericano". *Revista Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. (Chile), Boletín 45, 33-52. / **RODRÍGUEZ, N.** (1996). "La Educación en la Democracia". En: Luque, G. (Comp.). *La Educación Venezolana. Historia, Pedagogía y Política*. Ediciones de la Facultad de Humanidades y Educación, Caracas. / **TEDESCO, J.C.** (1997). "Educación, Mercado y Ciudadanía". *Revista Colombiana de Educación*. (Bogotá), Nro. 35, 72-84. / **URMENETO, R.** (1995). "Estado del Arte en las investigaciones de pobreza en América Latina". *Documento de Trabajo*. (Chile), Nro. 107. / **VEDOVA, M.** (1986). Economic recession on children. En: Reimers, F. (1990). "Deuda Externa, Ajuste Estructural y Educación en América Latina. Tiempo de Crisis y Reformas". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. (México), Vol. XX, Nro.1, 49-83.

**RAMÍREZ, Tulio.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## ANABOLIZANTES

Son hormonas sexuales masculinas que provocan el crecimiento de los músculos y, consecuentemente desarrollan su fuerza. Estas hormonas masculinas sintéticas, conocidas como esteroides anabólicos o anabolizantes, siendo el más popular de ellos el dianabol. Tienen la propiedad de activar el metabolismo proteínico causando, así mismo, un aumento en la fuerza muscular y, lógicamente, una mejora mucho más grande en el performance.

Los esteroides son hormonas sexuales masculinas sintéticas, derivadas de la testosterona, una hormona producida en los testículos masculinos.

El atleta desarrolla gradualmente su fuerza, velocidad y usualmente, dependiendo de su programa de entrenamiento, en tamaño.

El uso de droga es usualmente combinado con un entrenamiento específico del atleta y con ejercicios de levantamiento de pesas.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Ciencia y Tecnología- Dpto. de Educación Física, Santafé de Bogotá, DC.

## ANALFABETO

“La persona que no es capaz de leer y escribir, comprendiéndola, una breve y sencilla exposición de hechos relativos a su vida cotidiana”. (Décima Reunión de la Conferencia General. París 1958).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *Diccionario Pedagógico*. BIOSFERA. Caracas.

## ANALFABETO FUNCIONAL

“Es la persona que no puede emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en un grupo, comunidad y que le permitan asimismo seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del desarrollo de la comunidad”. (UNESCO. Recomendación revisada sobre normalización internacional de las Estadísticas relativas a la Educación. 35a. Sesión Plenaria. París, 27 de Nov. de 1978)

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *Diccionario Pedagógico*. BIOSFERA. Caracas.

## ANALFABETO POR DESUSO

Adulto “que aprendió a leer en la escuela primaria y olvidó este por falta de interés o de material de lectura”. (OEA. Seminario Interamericano de Alfabetización y Educación de Adultos. Río de Janeiro. 1949).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *Diccionario Pedagógico*. BIOSFERA. Caracas.

## ANÁLISIS

Se entiende por análisis un método de enseñanza que consiste en la interpretación o descripción de un objeto o una situación cualquiera, a partir de los elementos más simples del objeto o la situación en cuestión.

La finalidad de este procedimiento es disgregar el objeto o la situación en sus elementos, en otras palabras, se va de lo constituido a lo constituyente, de lo fundado a los principios. Este método permite tener una visión más clara de las causas que de los efectos.

**BIBLIOGRAFÍA: SCHEMIEDER, A.** (1963). *Didáctica General*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada, S.A.

**LEONARD, Franklin. (1999).** *EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION.* Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

## ANÁLISIS

Distinción y separación de las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa.* París .

## ANALISIS

Refiere el Diccionario de la Lengua Española varias significaciones de este término tan utilizado en el medio pedagógico latinoamericano: “1. Distinción y separación de las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios y elementos. 2. Examen que se hace de una obra, de un escrito o de cualquier realidad susceptible de estudio intelectual...”(REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1992). En el ámbito de la Psicología según lo sostiene MERANI (1985) análisis significa “la determinación de los constituyentes de cualquier experiencia total o compleja, o proceso mental”.

La Pedagogía tradicional incluye al análisis pedagógico como “ Descomposición metódica de un objeto en sus partes, en sus constituyentes y en sus propiedades con vistas a la comprensión analítica del mismo. Para que el análisis no sea una simple desarticulación siempre debe ser seguido por una etapa de síntesis” (MERANI, 1985)

Es muy importante para los investigadores de la educación la distinción entre afirmaciones analíticas y sintéticas, respecto a lo cual BYNUM (1996) hace la siguiente acotación: “Lo fundamental del contraste entre afirmaciones analíticas y sintéticas, se relaciona con que la afirmación analítica es verdadera en virtud del significado de las palabras usadas para construirla, mientras que la verdad de una afirmación sintética depende de cómo son las realidades a las cuales refiere.” (BYNUM, 1996).

**BIBLIOGRAFÍA: BYNUM, W.F, E.J. BROWNE y Roy PORTER.** (1996) *Mcmillan Dictionary of The History of Science.* Mcmillan. Inglaterra. / **MERANI, Alberto.**(1985). *Diccionario de Pedagogía.* Grijalbo. Barcelona / **REAL ACADEMIA ESPAÑOLA.** (1992). *Diccionario de la Lengua Española.* Espasa. Madrid.

**BRAVO JÁURGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## ANÁLISIS COMPARATIVO

Procedimiento que emplea la descripción, clasificación y análisis de varios Sistemas, grupos, etc. para establecer y evaluar similitudes y diferencias.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa.* París.



## ANÁLISIS COMPORTAMENTAL

Una forma de bordar la elaboración de los currículos. Se analizan primero los objetivos educativos que se pretende alcanzar en términos de comportamiento terminal, se describe a continuación la sucesión de comportamientos y tareas intermediarias que los alumnos deben ser capaces de adquirir y realizar antes de alcanzar los objetivos terminales previstos en el programa.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## ANÁLISIS CONTEXTUAL

Análisis del medio o la circunstancia particular en que se produce un hecho o un acontecimiento para comprender su significado.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## ANÁLISIS COSTE/BENEFICIO

Forma especial de análisis coste/rendimiento que permite la comparación de actividades muy diferentes, expresando todos los costes y beneficios en una unidad monetaria.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## ANÁLISIS COSTE/EFICACIA

Véase análisis coste/ rendimiento.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## ANÁLISIS COSTE/RENDIMIENTO

Método de análisis para determinar los costes y la eficacia de una actividad, o de comparar actividades similares para determinar cuál permitirá alcanzar mejor el objetivo deseado.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## ANÁLISIS DE CONTENIDO

Método para identificar los objetivos de aprendizaje pertinentes a través del análisis de materiales de referencia ya existentes (libros, artículos, etc.).

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.



## ANÁLISIS DE CONTENIDO

Proceso que consiste en identificar y enumerar -de acuerdo con un sistema de clasificación detallado- las ideas, los sentimientos, las referencias personales y otras categorías de expresión contenidas en una variedad de fuentes de información.

**BIBLIOGRAFÍA: JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION.** (1988). *Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo.* (C. Piccone A. Trad.). México: Trillas. (Trabajo original publicado en 1980).

**MUÑOZ, Luis.** Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela.

## ANÁLISIS DE CONTENIDOS

Técnica utilizada para analizar mensajes complejos con objeto de evaluarlos. Consiste en una búsqueda sistemática de los elementos característicos de un mensaje (por ejemplo, de un libro de texto o de un programa de televisión) para extraer el contenido latente o explícito, los conceptos, las tendencias y las desviaciones.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## ANÁLISIS DE DISCREPANCIAS

Manera de designar la evaluación de necesidades en proceso, para determinar y documentar una diferencia mensurable entre dos estados de cosa, uno de los cuales es hipotético. En el caso de una evaluación de necesidades, el análisis documenta las diferencias mensurables entre las posiciones de 'lo que es' y 'lo que debe ser'. o cuáles son los resultados actuales y cuáles los que se requieren.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## ANÁLISIS DE FUNCIONES

El análisis de cada uno de los elementos (funciones) del perfil de misiones, que muestra lo que debe hacerse para completar cada función. El análisis de funciones es como un análisis de misiones en miniatura, que se aplica específicamente a una parte menor del problema general. Al igual que el análisis de misiones, incluye requisitos de ejecución (especificaciones) para efectuar con éxito cada función del perfil de misiones. No obstante, el análisis de funciones representa las subfunciones en el orden y con las relaciones necesarias para llevar a cabo satisfactoriamente cada función

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa,Caracas.

### ANÁLISIS DE INTERACCIONES

Descripción y evaluación de los fenómenos de comunicación que aparecen en una situación pedagógica, en especial, la manera en que intercambian información los alumnos y el profesor, o los alumnos entre sí, en una situación organizada de aprendizaje.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### ANÁLISIS DE ITEMS

Uno de los numerosos métodos utilizados para la validación o mejoramiento de tests, que permite determinar el grado en que una pregunta o ítem dado puede establecer diferencias entre personas de distintos niveles de capacidad o entre personas que se diferencian por alguna otra característica.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### ANÁLISIS DE MÉTODOS Y MEDIOS

La determinación de los posibles métodos y medios (estrategias e instrumentos) que permitan cumplir cada requisito de ejecución y una lista de las ventajas y desventajas relativas de cada una de ellas.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa,Caracas.

### ANÁLISIS DE MISIONES

El proceso para identificar, en relación al problema seleccionado, los elementos de a.- ¿a dónde vamos?; b.- ¿qué criterio emplearemos para saber que hemos llegado?; y c.- un plan administrativo que nos muestre las funciones que deben realizarse para ir de donde estamos a donde debemos estar. Este plan administrativo se representa habitualmente en forma de una gráfica de operaciones llamada ‘perfil de misiones’.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa,Caracas.

## ANÁLISIS DE NECESIDADES COMUNICATIVAS

Ritcherich y Chancerel (1980) sostienen que el estudio de las necesidades comunicativas de los estudiantes fue introducido en la enseñanza de idiomas extranjeros en los años 1970 con el proyecto del Consejo de Europa, donde un grupo de especialistas propuso “una discusión, negociación y participación entre el estudiante, el instituto de enseñanza y la organización que solicita el curso” para llegar a identificar las necesidades comunicativas del estudiante. Esta negociación indudablemente arrojaría como resultados la identificación de las necesidades desde tres puntos de vista diferentes : el del estudiante, el del instituto de enseñanza y el de la empresa.

Lo fundamental en este análisis de necesidades es detectar problemas reales y encontrar posibles soluciones, ya que proporciona información necesaria que ayuda a determinar la intervención más apropiada. En otras palabras, al identificar correctamente lo que debe ser cambiado, se está en una mejor capacidad para saber qué tipo de información se requiere para poder llevar a cabo un cambio.

En los últimos tiempos se ha notado un gran auge en el uso de herramientas, estrategias, instrumentos y modelos para estudiar las necesidades o problemas educativos en diferentes niveles y ámbitos académicos y laborales.

Nunan (1988) afirman que el análisis de necesidades es un proceso continuo que involucra una serie de procedimientos para recoger información sobre los estudiantes y sobre la situación de aprendizaje en distintos momentos del proceso. El profesor /diseñador de cursos debe identificar el propósito que tiene el estudiante para aprender el idioma extranjero. Es necesario recoger la información objetiva acerca del estudiante, por ej.: edad, sexo, nacionalidad, lengua materna, etc. De igual manera debe de recolectarse la información subjetiva que refleje las prioridades, percepciones y objetivos del estudiante, por ej, por qué quiere aprender el idioma, qué tipo de actividades prefiere, etc).

Hutchinson y Waters (1987), recomiendan un enfoque centrado en el aprendizaje. Los autores sostienen que además de de las necesidades objetivas de los estudiantes en los cursos de IFE (Inglés con fines específicos) vistas por el instituto que solocita el curso, debe tomarse también en cuenta las necesidades subjetivas, tal como las perciben los estudiantes mismos.

Markov (1997) considera que las necesidades comunicativas implican todo aquello que el estudiante de IFE debe aprender para ser capaz de comunicarse en inglés como lengua extranjera en su vida profesional y /o personal. Para analizar estas necesidades es necesario estudiar, además otros elementos que puedan tener influencia en el logro de la competencia comunicativa, como son la motivación, el propósito del estudio, los recursos disponibles, las actividades que favorecen el aprendizaje, el tipo de evaluación , el contenido y el tipo de material instruccional, entre otros.

Witkin (1977) afirma que el análisis de necesidades ha sido aceptado como una parte integral de la planificación, no sólo en el aspecto curricular y organizacional, sino como un método que toma en cuenta todos los factores que inciden en el proceso y lo más importante como un método que involucra a todos los miembros de la comunidad que se interviene.

Turci y Pérez (1998) consideran que el análisis de necesidades comunicativas debe de ser el primer punto, de partida para el diseño de un curso, elaboración de programas y materiales instruccionales.

Turci y Pérez (1997) sostienen que el análisis de necesidades no sólo permitirá realizar un diagnóstico de los aspectos problemáticos, sino también su jerarquización, así como la búsqueda de alternativas de solución que por ende redundará en mejoras para la enseñanza-aprendizaje de cualquier idioma. Turci y Pérez (1997) afirman que en el análisis de necesidades es importante formular preguntas sobre la situación dada tomando en cuenta las actitudes de los participantes involucrados. Hutchinson y Waters (1987) sugieren el siguiente cuadro que recoge toda la información que el diseñador de un curso debe tomar en cuenta para realizar un análisis de necesidades.

**1. ¿Para qué se requiere el idioma?**

- estudio
- trabajo
- entrenamiento
- para otros propósitos : status, examen, ascenso en un cargo.

**2. ¿Cómo será utilizado el idioma?**

- medio : hablar, escribir, leer, etc.
- canal : teléfono, en persona, etc.

**3. ¿Cuáles serán los contenidos de las áreas a estudiar?**

- asignaturas : medicina, biología, arquitectura, comercio, ingeniería.
- nivel : técnico, artesano, universitario, postgrado.

**4. ¿Con quién será utilizado el idioma?**

- hablantes nativos o no nativos.
- nivel de conocimiento del receptor : experto, estudiante.
- relación : colega, profesor, cliente, superior, subordinado.

**5. ¿Dónde será utilizado el idioma?**

- espacio físico : oficina, hotel, taller, librería, etc.
- espacio humano : solo, demostraciones, reuniones, por teléfono.
- contexto lingüístico : en su propio país, en el extranjero, etc.

**6. ¿Cuándo será utilizado el idioma ?**

- en un curso de IFE.
- frecuentemente, rara vez, en pequeñas cantidades, en grandes cantidades, etc.
- académicos, conferencias, conversaciones, manuales, catálogos.

**BIBLIOGRAFÍA:** Hutchinson , T, Y Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. C.U.P/  
**MARKOV, A.** (1997). Una proposición para el análisis de necesidades en los cursos de Inglés con Fines Específicos a nivel de educación superior en Venezuela: Trabajo de ascenso para optar a la categoría de Asociado en el Escalafón Docente de la U.C.V. /**NUNAN, D.** (1988). *Syllabus Design*. OUP / **RITCHERICH, R. y CHANCEREL, J.L.** (1980). *Identifying the needs of adults learning a foreign language*, Pergamon Press / **TURCI, S., y PÉREZ , E.** (1997). *A needs analysis for an ESP course in Customs designed for the 21 st Century*. Taller Internacional de Lingüística Aplicada, La Habana , Cuba. / **TURCI, S.y PÉREZ E.** (1998). *Elaboration of reding Instructional Materials for the Industrial Area at Universidad Simón Bolívar* VI Coloquio Latinoamericano de Inglés Intrumental Catamarca, Argentina.

**TURCI ESTELLER, Susanna.** Prof. a dedicación exclusiva de la Universidad Simón Bolívar, Sede del Litoral.

## ANÁLISIS DE PROBLEMAS

Proceso de formalización de problemas percibidos. Implica identificar las variables pertinentes y especificar las relaciones hipotéticas entre esas variables.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## ANÁLISIS DE REGRESIÓN

Término genérico que se refiere a las técnicas estadísticas que emplean una correlación para predecir las relaciones probables entre variables.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## ANÁLISIS DE RESPUESTAS

Análisis que determina si las respuestas del alumno coinciden con las previstas en el programa de enseñanza. A cada tipo de respuesta esperada (numérica, elaborada, de elección múltiple, etc.) corresponde un proceso específico de análisis.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## ANÁLISIS DE SISTEMA

1. Proceso generalizado y lógico para identificar y descomponer la estructura, las partes y las interacciones de un sistema en tantas partes como sea posible distinguir, con el fin de mejorar su funcionamiento.
2. Metodología que sirve para operacionalizar el 'Enfoque de Sistema'.
3. Un conjunto de cuatro elementos o medios relacionados, utilizados para analizar los requisitos de un sistema que, si se llenaran, servirían para satisfacer la necesidad identificada. EL análisis determina los requisitos (o especificaciones) para satisfacer las necesidades y relaciones recíprocas entre aquellos, también identifica métodos y medio potencialmente útiles para satisfacer cada requisito. Los cuatro elementos o medios relacionados del análisis de sistema son: Análisis de misiones, análisis de funciones, análisis de tareas y análisis de métodos y medios. Estos elementos se utilizan para definir los requisitos (es decir, el problema mismo) a niveles cada vez más detallados y afinados.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## ANÁLISIS DE TAREAS

La mejor definición que da Anderson de Análisis de Tareas es la siguiente: “Un análisis de tareas especifica las habilidades y los conocimientos que un estudiante tendrá que adquirir para llegar a dominar un objetivo”. (p.97).

Las características para que un análisis de tareas sea satisfactorio son las siguientes:

- **Integridad:**

En este caso es importante tener en cuenta que el análisis de tareas incluya a todos los componentes. Se hace esta exigencia ya que es frecuente y fácil que el estudiante no realice pasos necesarios en la habilidad compleja requerida para llevar a cabo con éxito una tarea. Como un método podemos tratar de imaginar cada uno de los pasos en una tarea dada en el orden en que ocurren. Luego plasmemos esos pasos en ese mismo orden por escrito. Todo esto puede ser difícil, pero puede hacerse. Hay que tomar en cuenta que un determinado análisis de tareas no siempre es posible aplicarlo a cualquier actividad de aprendizaje por lo que es necesario tantear y ver las excepciones y casos especiales.

- **Grado de detalle:**

Se hace importante saber cuando subdividir en componentes más pequeños una tarea para que el análisis de tarea tenga más efectividad. En teoría, se puede contestar fácilmente la pregunta de cuán detallado debe ser un análisis de tareas. La respuesta a esta interrogante la da Anderson (1977) el cual indica que “Por cada subtarea o habilidad componente, el análisis es lo suficiente detallado cuando la habilidad intacta forma parte del comportamiento de entrada del estudiante”. (p. 75).

Esto significaría que si la habilidad componente puede ser ejercida por el estudiante cuando se le pide que lo haga entonces la habilidad ha sido analizado con suficiente detalle.

- **Relaciones entre sub-habilidades y conceptos:**

Los conceptos y las sub-habilidades no pueden ser colocados en un orden al azar, ya que como indica Anderson (1977), “La integración fluida de los componentes es la esencia de una ejecución hábilmente realizada” (p.78).

- **Deben especificarse los indicios que constituyen la señal para la acción y guiar su ejecución.**

Este aspecto se basa sobre la idea de que una habilidad es útil si se realiza en el momento adecuado. La señal distintiva del ambiente que desencadena el ejercicio de una habilidad se denomina indicio o estímulo discriminativo, siendo este el que controla la habilidad.

- **El análisis de tareas debe ser congruente con las metas generales de la educación.**

En este caso se trata de acercar y hacer poca diferencia entre “habilidad” y “comprensión profunda”. El análisis de tareas aunque es una actividad metodológica implica para el estudiante poner el funcionamiento procesos cognoscitivos que le permitirán aprehender el conocimiento, con lo cual se estaría alcanzando los objetivos primarios de la Educación.

- **Relación del análisis de tareas con otros aspectos de la planificación de la enseñanza.**

En este punto se hace necesario que las lecciones basadas en el análisis de tareas funcionen efectivamente con los estudiantes.

En conclusión, el análisis de tareas sirve al alumno para que éste en forma metódica adquiera conocimientos. Y el análisis de tareas guía al docente en la aplicación de un mejor método de enseñanza.

**BIBLIOGRAFÍA: ABBAGNANO, Nicola.** (1974). *Diccionario de Filosofía*. (A.N. Galleti, Trad.). México. Editorial: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1961)./ **ANDERSON, Richard C. y GERALD W. FAUST.** (1977). *Psicología Educativa: La Ciencia de la Enseñanza y el Aprendizaje*. México: Editorial Trillas.

**LEONARD, Franklin.** (1999). *EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION*. Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

## ANÁLISIS DE TAREAS

En el campo del aprendizaje identificación de las principales capacidades que el alumno debe adquirir y descomposición de estas habilidades en sus componentes básicos. Este tipo de análisis define los conocimientos necesarios para cada capacidad.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## ANÁLISIS DE TAREAS

Es la especificación detallada de todas las actividades exigidas en un trabajo específico, que deben acatarse para lograr un objetivo determinado.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## ANÁLISIS DEL DISCURSO Y LA TRADUCCION

La *traducción* está directamente relacionada con el *análisis del discurso*. Muchos son los antecedentes de trabajos que vinculan de la manera más estrecha el análisis del discurso y la traducción. valgan como ejemplos, el ya clásico manual de Delisle (1980) *L' analyse du discours comme méthode de traduction* y, en los últimos años, las obras de traductólogos como Neubert (1985) *Text and Translation*, Hatim & Mason (1990) *Discourse and the Translator*, Gutt (1991) *Translation and Relevance*, Nord (1991) *Text Analysis in Translation* y Rabadán (1991) *Equivalencia y Traducción*. En efecto, la **traducción** es un proceso analítico e interpretativo por excelencia que tiene por único objeto el **discurso** del que una excelente definición es la siguiente: "sólo hay *discurso* cuando alguien preciso dice algo preciso, en condiciones precisas a alguien preciso. ¡El resto es lengua! (Seleskovitch, 1988).



## 1. OBJETIVO

En esta ponencia nos proponemos como objetivo medular vincular la vertiente traducción con el análisis del discurso y nos limitaremos a señalar dos postulados principales que según la mayoría de los traductólogos debe conllevar una traducción y el análisis de cinco etapas o niveles necesarios para el análisis del discurso en traducción.

En primer lugar, el traductor analiza el discurso original para entenderlo, luego lo conceptualiza para permitir la “transparencia” de la transferencia y finalmente lo maneja para reexpresar lo entendido. Tales son las tres etapas (semasiológica, sénsica, y onomasiológica) del proceso, y tal es nuestro primer postulado.

Sin embargo, a pesar de esa especie de receta dada por la mayoría de esos autores, pienso que antes que la etapa de comprensión del discurso dentro de la traducción, debe haber una etapa de *desverbalización* y no es que pretenda con ello crear paradigmas irregulares con respecto al campo de la traducción sino que por mi experiencia como docente de inglés como lengua instrumental y por la inquietud asomada tanto por mis estudiantes como por colegas en esa área, simplemente he llegado a la conclusión de que es un error por parte nuestra, el someter a un estudiante al proceso de traslación o traducción con el objeto de que trate de inferir lo que dice el texto sin antes proceder al proceso de desverbalización donde deben hacerse presente las llamadas “*estrategias de Traducción*” tanto de orden libre como de orden fijo; las cuales deben ser desglosadas en el primer nivel de análisis que corresponde a la lengua uno (L1) distinguiéndose cinco niveles de análisis como son: lengua, el querer decir, el propósito, la intención y la síntesis (Delgado, 1995). Por otra parte, con respecto a estos niveles, el sólo hecho de hablar de traducción implica que éstos sean tomados en cuenta ya que el análisis en traducción es en esencia un análisis de la equivalencia *intertextual*, por lo cual dicho análisis no se puede quedar en la mera traducción del texto por el texto, sino que es nuestra obligación como docentes de traducción conducir al estudiante al proceso del análisis del discurso que suele ser primero que todo de tipo *intratextual*.

El segundo postulado del presente trabajo es que la traducción humana es un acto de habla o acto de comunicación verbal. Sin embargo, esta comunicación no debe entenderse como un proceso de codificación/descodificación de signos lingüísticos o semióticos (según el modelo tradicional iniciado tanto por Saussure en su curso de Lingüística General, como por Shannon & weaver, en su teoría de la información), sino como un proceso inferencial.

Con respecto a esta tesis Sperber and Wilson (1989), señalan:

“...la representación semántica de una oración está lejos de coincidir con los pensamientos que se puedan comunicar al enunciar dicha oración. No se pasa de la representación semántica /las significaciones virtuales o simbólicas/ al pensamiento comunicado /el sentido/ mediante una mayor codificación sino mediante inferencias”.

## NIVELES DE ANÁLISIS

Es pertinente preguntarse por qué hablar de niveles de análisis en traducción, ya que, como muchos lo afirman, el análisis en traducción es

global y, en caso de distinguir niveles, estos son objeto de un tratamiento concomitante. Tal afirmación es sin lugar a dudas acertada, aunque veremos cómo cada uno de los cinco niveles mencionados anteriormente y que examinaremos a continuación se refiere a su vez a un análisis global. Sin embargo, el objetivo del docente de traducción reside precisamente en desglosar al máximo ese tratamiento para garantizar su mejor aprehensión y aplicación posible por parte de los estudiantes.

### **NIVEL 1: LENGUA**

Benveniste (1974) afirma: “Se puede transponer el semantismo de una lengua en el de otra, ‘salva veritate’; la traducción ofrece esta posibilidad; pero no podemos transponer el semiotismo de una lengua en el de otra, la traducción no ofrece esta posibilidad” (p. 228). Ese lingüista preclaro sienta con esa afirmación un principio básico de la traducción: no se puede traducir literalmente. El traductor, el profesional, debe sin embargo, reconocer que la traducción está hecha de una serie de ‘servidumbres’ de tipo estrictamente lingüístico. Mucho en el trabajo del traductor, se sucede en el nivel de la lengua (el semiotismo), sea el análisis como la reexpresión. El discurso está compuesto de una serie de elementos que requieren para su comprensión un análisis meramente lingüístico, y para los cuales el análisis de los factores externos al texto o extralingüísticos resulta superfluo.

### **NIVEL 2: EL QUERER DECIR**

El querer decir es el origen preverbal de la expresión lingüística, que se sitúa en la frontera de lo lingüístico y de lo extralingüístico. El querer decir es una parcela del pensamiento que se quiere transmitir a través del discurso, pero contrariamente al pensamiento, el querer decir puede captarse objetivamente porque es la parte del pensamiento que el escritor quiere exteriorizar. Este nivel de análisis es de crucial importancia para el traductor en la medida que opta por ir más allá del sólo material lingüístico para adentrarse en el acto de habla o de comunicación, el cual se compone de elementos lingüísticos y estralingüísticos.

Valga como ejemplo, la oración archiconocida por quienes se interesan por el fenómeno puramente lingüístico, pero no así discursivo, de la polisemia: “*The chicken are ready to eat*”. Sólo lo extralingüístico (que puede ser contextual, situacional o cognoscitivo) permite neutralizar la ambigüedad de esta oración y decidir si los pollos están a punto de comer o si están en la olla.

### **NIVEL 3: EL PROPÓSITO**

El propósito corresponde al objetivo general buscado por el autor mediante su decir global y se refiere a la intención que va más allá de lo expuesto y el pensamiento descrito en el texto (Delgado, 1994). Tomar en cuenta el propósito vuelve al traductor el adaptador del texto. Constituye un nivel de análisis mal entendido y muchas veces evitado por los traductores debido al esfuerzo que requiere para su superación; ejemplo, VENEZUELA, LA AVENTURA TOTAL (folleto turístico):

“Selvas espesas pocas veces atravesadas por el hombre, ríos salvajes con cascadas tronantes, cielos donde miles de aves oscurecen el sol con su vuelo,..., caimanes que asoman los ojos hambrientos,....., y todo en un mar de costumbres y folklore capaz de enloquecer de gozo a cualquier hombre”. ¿Qué pensar de un país o región descrita de la siguiente manera? Tal formulación evoca sin lugar a dudas un país atractivo para aventureros, pero no así para turistas por más aventureros que se consideren. Además las exageraciones como “aves que oscurecen el sol” o “enloquecer de gozo” difícilmente podrían convencer a un turista no hispanohablante. Traducir ese texto implica primero identificar el propósito, el cual es sin lugar a dudas ‘atraer a turistas deseosos de vivir una aventura pero no una locura’. Conviene por lo tanto, más allá de la formulación lingüística original y del sentido objetivo de ésta, “adaptar” el texto a un turista potencial de la lengua receptora de acuerdo con la función que debe cumplir el texto.

#### **NIVEL 4: LA INTENCIÓN**

No es fácil la distinción entre propósito e intención por el uso corriente que reciben esos dos términos. La intención es la razón, el por qué, los motivos por los que un autor habla; es aquella parte del pensamiento que el autor no necesariamente busca exteriorizar y que, por consiguiente, sólo se puede aprehender mediante una interpretación ‘subjettiva’ de las significaciones lingüísticas unidas a los complementos cognoscitivos de tipo ideológicos donde el lector buscará inferir si el material presentado constituye una ‘realidad’ o una ‘falsedad’ social. La intención es por lo tanto vital para la comprensión de muchos tipos de textos, y su explicitación o exteriorización transforma la supuesta traducción en una verdadera “interpretación” o exégesis. El análisis de la intención es fundamental en los textos movidos por intenciones ideológicas (discursos políticos, religiosos, filosóficos, etc). A claras luces resulta esencial descubrir la intención del autor para aprehender a plenitud de qué trata realmente el discurso, y eso es lo que constituye la exégesis, parte fundamental en el proceso de traducción para conducir al lector a la llamada fase de síntesis.

#### **NIVEL 5: SÍNTESIS**

La mayoría de los autores piensan que la última etapa del discurso en traducción es el nivel de reexpresión. Sin embargo, personalmente pienso que el último nivel de análisis debe ser cuando el lector es capaz de auto-inventar una información, de transformarla, de gestar una idea nueva a partir de la tesis original planteada por el autor y dentro del juego dialéctico llegar a la elaboración de una antítesis para buscar una idea intermedia entre esas dos ideas y reelaborar una tercera que viene a recoger lo mejor de las dos o, tal vez, la negación de ambas para así superar tanto la que tiene originalmente planteada el autor, como la que uno pensaba que podía ser.

## **2. RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

Hemos revisado muy superficial y rápidamente varios enfoques discursivos, algunos aplicables a la traducción. Sin desconocer su utili-

dad pedagógica, nos pareció poner énfasis en cinco niveles de análisis que vinculan estrechamente la traducción y el análisis del discurso; aunque para algunos autores, sólo los dos niveles intermedios “querer decir” y “propósito” cumplen con los criterios de aceptabilidad de la traducción que de ellos resulte. A pesar de que los cinco niveles representan estrategias diferentes, no son incompatibles; sólo que los dos últimos, si bien son necesarios para el correcto análisis del material textual original, conducen, cuando se aplican a un resultado o a un producto distinto que no puede llamarse traducción sino: exégesis y síntesis y que deben estar presentes en todo análisis del discurso producto de la traducción.

Para que el lector no quede con la impresión de que, en traducción y en el análisis del discurso todo está permitido, todo es válido, nos resta por ubicar estos cinco niveles en un marco de aceptabilidad que presentamos en el cuadro siguiente:

Lengua	Transcodificación
Querer Decir	Traducción
Propósito	Adaptación
Intención	Exégesis
Antítesis	Síntesis

**BIBLIOGRAFÍA:** DELGADO, Marbella. (1994). *Análisis del discurso. Estrategias para la evaluación del lenguaje escrito*. Imprenta Universitaria-UCV. / \_\_\_\_\_. (1995). *Cómo enseñar a traducir*. Imprenta Universitaria-UCV. / DELISLE, Jean. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa, Editions de L' Université d' Ottawa. / GUT, Ernst-August. (1991). *Translation and relevance*. Oxford, Basil Blackwell. / HATIM, BASIL & MASON. (1990). *Discourse and the translator*. London, Longman. / HURTADO ALBIR, Amparo. (1990). *La notion de fidélité en traduction*. Paris, Didier Erudition, Collection “Traductologie” N° 5. / LEDERER, Marianne. *Interpreter pour traduire* (en colaboración con Seleskovitch, D.). Paris, Didier Erudition. / NEUBERT, Albrech. (1985). *Text and translation*. Leipzig, Verlag. Enzyklopädie. / NORD, Christiane. (1991). *Text analysis in translation*. Amsterdam, Edition Ropodi. / RABADÁN, Rosa. (1991). *Equivalencia y traducción. Problemática de la equivalencia transléctica*. León, Universidad de León. / SELESKOVITCH, Danica and LEDERER, Marianne. (1989). *Pedagogie raisonnée de L' interpretation*. Paris, Didier. Erudition Collection “Traductologie” N° 4. / SPERBER, Dan & Wilson, DEIRDRE. (1989). *La pertinence communication et cognition*. (1989). Paris, Les Editions de Minuit.

**DELGADO, Marbella.** Colegio Universitario “Francisco de Miranda” Área de Investigación: Lingüística Textual. VENEZUELA.

## ANÁLISIS FACTORIAL

Procedimiento de análisis de las aptitudes y de la capacidad de un individuo mediante las correlaciones estadísticas entre tests de inteligencia, de aptitudes, etc., utilizando el menor número posible de factores, es decir, datos de hipótesis como, por ejemplo, la destreza, la capacidad o los rasgos de personalidad, que se supone que están presentes y que son determinantes en este tipo de tests.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## ANÁLISIS MULTIVARIADO

Tipo de análisis en el que intervienen simultáneamente diversas variables que han de ser consideradas y que permite observar la dependencia o concomitancia relativa del hecho analizado con las diversas variables y de éstas entre sí. Los métodos que con más frecuencia se utilizan en este análisis son: la correlación múltiple, el análisis factorial, el análisis de varianza y el análisis de componentes principales.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## ANÁLISIS SISTÉMICO

Véase análisis de sistemas.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## ANÁLISIS DE CONDUCTA

Desmembramiento de cada tarea en un área determinada, para establecer lo que el estudiante debe hacer al completar el proceso de enseñanza-aprendizaje, cómo y cuán bien debe hacerlo y qué destrezas, actitudes y conocimientos se le deben enseñar a fin de que alcance los requerimientos del aprendizaje propuesto.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## ANÁLISIS DE COSTO Y BENEFICIO

Estudio mediante en cual se relacionan los costos de un programa o un resultado, con los beneficios que pueden obtenerse mediante el éxito en el logro de los resultados. Hay mecanismos para determinar los costos y los beneficios reales o previstos, que incluyen los instrumentos del Planing-Programming-Budgeting System (PPBS) (Sistema de Planificación, Programación y Presupuesto) y el análisis por sistemas.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## ANÁLISIS DE FUNCIONES

El análisis de cada uno de los elementos (funciones) del perfil de misiones, que muestra lo que debe hacerse para completar cada función. El análisis de

funciones es como un análisis de misiones en miniatura, que se aplica específicamente a una parte menor del problema general. Al igual que el análisis de misiones, incluye requisitos de ejecución (específicamente) para efectuar con éxito cada función del perfil de misiones. No obstante, el análisis de funciones representa las subfunciones en el orden y con las relaciones necesarias para llevar a cabo satisfactoriamente cada función.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

### ANÁLISIS DE LA CONDUCTA FINAL ESPERADA

Importante etapa del proceso de diseño de materiales educativos y experiencias de aprendizaje en general.

Consiste en desglosar, desmembrar la conducta terminal en todas aquellas conductas necesarias a ser dominadas por el estudiante/individuo para lograr el dominio de esa conducta terminal. Es decir, que analizada la conducta terminal, llamada también conducta final esperada, quedan determinadas todas las conductas subordinadas que el estudiante debe alcanzar como requisito para lograr exitosamente la conducta final (o conducta superordinada).

El análisis de tareas cumple tres funciones:

1. Prescribir los pre-requisitos y condiciones bajo los cuales se puede desarrollar la conducta final;
2. Describir las conductas y procesos a través de los cuales se puede obtener la actuación, o sea, la conducta terminal;
3. Relacionar pertinencia y utilidad de la conducta final.

Para conducir un análisis de tareas o de la conducta final esperada, puede utilizarse diversas técnicas metodológicas que dependen del tipo o dominio del aprendizaje en que se puede clasificar la conducta terminal.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

### ANÁLISIS DE LOS EFECTOS

Técnicas especiales para determinar en forma objetiva y cuantificada los efectos que produce el contenido de un determinado mensaje. Incluyen tests de información, tests de actitudes y entrevistas.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### ANÁLISIS DE METAS

Método expuesto por Mager (1972) para conducir el análisis de tareas, cuando la conducta final esperada pertenece al dominio de las actitudes.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

### ANÁLISIS DE REACTIVOS

Proceso mediante el cual se evalúan los reactivos de un test conforma a un método determinado. Generalmente, implica la determinación del reactivo y a menudo so correlación con algún criterio.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

### ANÁLISIS DE SECTOR EDUCATIVO

Estudio del sistema educativo de un país y de su capacidad para influir en el desarrollo cultural, ambiental y social, así como para sugerir formas y estrategias de expansión o reducción del mismo sistema, de modo que alcance propósitos que sean pertinentes a la sociedad y al desarrollo total del país.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

### ANÁLISIS DE SISTEMAS

¿Cómo puede vincularse el sistema educativo con los planos económicos, jurídico-político e ideológico-cultural de una formación social?; si los factores constitutivos del plano político son inciertos y en consecuencia la materialización de los proyectos es probabilística, ¿cuál es la posibilidad del sistema escolar?; ¿existen en verdad técnicas para analizar los sistemas escolares?; de ser la respuesta significativa cierta, ¿cuál es el alcance de estas técnicas?; ¿cuál es, por otra parte, la bondad del análisis de sistemas en el diseño y planificación de los sistemas educativos; ¿cuál es la fundamentación teórico-metodológica del Análisis de Sistemas? Estas y otro conjunto de preguntas -algunas subyacentes, otras periféricas-, deben ser respondidas por el Análisis de Sistemas Educativos. Cualquier tipo de discurso sobre este aspecto es interdependiente con las fundamentales teorías para el análisis de sistemas caracterizados como teoría funcionalista, análisis estructural-funcionalista, y teoría marxista, aparecen concepciones metodológicas y áreas del pensamiento científico tales como la teoría general de los sistemas y la aparición de una nueva ciencia: la cibernética.

Todo el conjunto de teorías y técnicas y análisis nos permiten detectar un verdadero problema de las ciencias sociales como lo es la posibilidad de minimizar los vestigios de una teoría que se movilice en el plano de la pseudoconcreción, de la apariencia de las cosas.

Más que la definición de sistema, explicitada desde Von Bertalanffy (1951),



Boulding (1956), Ashby (1963) y tantos otros, es de suma importancia construir una teoría general de los sistemas que pueda tener aplicabilidad en diferentes esferas del conocimiento teórico, en especial al conocimiento pedagógico, o como dicen McLoughlin y Webster (s.f), lo nuevo es intentar realizar estudios sobre “la complejidad en si”, tratando de “construir teorías generales sobre sistemas sin referencia a las situaciones reales de las cuales han sido abstraídas”.

Ahora bien, en la misma forma que el hombre siente la necesidad de conocer el mundo circundante, el investigador necesita definir sistemas para conocer, comprender y organizar la complejidad del mundo en términos de un proceso de jerarquización de los componentes de una formación social. El proceso comprende el mecanismo de descomponer lo multifacético, lo complejo en sus elementos para que en esta forma puedan ser analizados de acuerdo a una concepción teórica y de acuerdo a un específico aparato conceptual.

El análisis de sistema pretende dar una solución ideal al sistema educativo teniendo como fundamentación un conjunto de técnicas que van desde la utilización de modelos econométricos hasta la investigación de operaciones. Si un sistema es definido como un conjunto de elementos interrelacionados, el análisis de sistemas vendría a constituir un proceso mediante el cual es posible identificar, clasificar y ordenar estos elementos y sus relaciones. El análisis de sistemas educativos pretende describir la tendencia, analizar los problemas y estudiar el comportamiento de un sistema real y complejo como lo son el sistema educativo y el sistema escolar. Siendo por otra parte el sistema educativo producto de diferentes elementos y factores (políticos, económicos y culturales y de sus interrelaciones, su metodología y su metódica requieren del uso de diferentes categorías elaboradas por la Economía Política, la Antropología Cultural, la Sociología, la Psicología y por supuesto la naciente “ciencia” pedagógica

El Análisis de Sistemas tiene entre sus antecesores a Von Noumann y Morgenstein (Theory of Games and Economic Behavior, 1947); Ludwing Von Bertalanffy (The Theory of Open Systems in Physic and Biology, 1950); Anatol Rapoport (What is Information? 1953); W. Ross Assby (An Introduction to Cybernetics, 1956); Norbert Wiener (The Human use of Beings; The Skeleton of Science; 1956).

L. Von Bertalanffy (1976), en los años veinte, expone al criterio de que el embrión es un conjunto de partes interrelacionadas que de-arrollan mecanismos propios de regulación. En The History and Status of General System Theory expresa:

“Existen modelos, principios y leyes aplicables a sistemas en general y a sus subclases independientemente de su índole particular, la naturaleza de mii componentes, y las relaciones o “fuerzas” existentes entre ellos. Formulamos una nueva disciplina denominada Teoría General de Sistemas. La Teoría General de Sistemas es un campo de investigación lógico-matemático cuya tarea es la formulación y derivación de aquellos principios generales aplicables a los “sistemas” en general.

En 1954 funda la Society General Systems Research, aue formuía entre sus finalidades:

Investigar el isomorfismo de conceptos, leyes y modelos de diversas disciplinas, y ayudar a la transferencia del conocimiento de un campo a

otro; 2) estimular el desarrollo de modelos teóricos adecuados en campos donde se carece de ellos; 8) minimizar la duplicación del esfuerzo teórico en diferentes campos; promover la unidad de la ciencia mediante el mejoramiento de la Comunicación entre especialistas de distintas disciplinas

El objetivo de los trabajos precedentes es el de construir un conjunto de constructos o construcciones teóricas de las relaciones que se dan a nivel del mundo empírico.

El análisis de sistemas puede ser utilizado con fines exploratorios. Este análisis parte o se origina en la delimitación de un problema a través de un proceso de exploración y progresiva especificación, hasta llegar a una definición de este problema. En el proceso de análisis de un sistema concreto el nivel de la teoría es de primera importancia; no debemos olvidar que en el análisis de un sistema educativo y de un sistema escolar diseñamos previamente niveles de análisis que van de un nivel de alto grado de abstracción a otro de bajo grado de abstracción (Ver cuadro No. 3).

En la instancia más alta, la teoría ocupa lugar determinante. El analista construye los modelos más generales de un sistema escolar y según Banathy (1972), a ese nivel correspondería la:

- a) Exposición de los conceptos generales de sistema;
- b) Explicación sobre las leyes y principios constituidos por los conceptos interrelacionados;
- c) Organización de conceptos y principios en modelos genéricos de sistemas, y
- d) Comprobación de estos modelos”

En una segunda instancia, los conceptos más generales de sistemas y el modelo propuesto pasa a constituir parte del dominio de una disciplina específica. En este momento el analista conceptúa liza el aspecto particular o las particularidades del sistema diseñado y en estudio, para de allí pasar a la construcción del instrumental, de la motódica específica para el estudio del sistema. Un ejemplo de lo expuesto puede ser el siguiente modelo (modificación al propuesto por Banathy) para el estudio de un sistema escolar.

En resumen podemos considerar al análisis de sistemas como un conjunto de definiciones, proposiciones interrelacionadas (sistemas de hipótesis) e instrumentos que permiten estudiar a los sistemas educativos en cuanto constituyen un aspecto particular de la realidad con la cual mantiene polifacéticas interrelaciones.

**BIBLIOGRAFÍA:** BANATY, Bela. (1965). Systems Analysis of System Education. *International Review of Education*. (XII), 1972 (2) / BERTALANFY, L. V. (1976) *Teoría General de los Sistemas*. Fondo de Cultura Económica. México/ Mc LOUGHLIN, B.Y.(s.f.) *Cibernetica and General Systems Approaches* Cit. Marcial Echenique: Modelos Matemáticos de la estructura espacial urbana: aplicaciones en América latina. Siap. Buenos Aires, 1975.

**BIGOTT, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. *Modelos de Análisis de Sistemas Escolares*. Edic. de la Facultad de Humanidades y Educación Universidad Central de Venezuela.

## ANÁLISIS DE SISTEMAS

El análisis de sistemas <sup>1</sup> tiende así a determinar, para cualquier organización, una estructura óptima en equilibrio móvil, hecha de sucesivos reajustes a partir del medio ambiente. Muchos son, en verdad, los que juzgan que nos encontramos en presencia de procesos demasiado complejos para ser analizados salvo en términos de probabilidad, siendo en principio la educación un sistema abierto. Pero lo típico del análisis de sistemas es precisamente que permite integrar la incertidumbre en la actuación cotidiana. En cualquier caso, en la medida en que permite orquestar a múltiples agentes en un proceso unificado tendente a la mayor eficacia posible, *el análisis de sistemas aparece como un instrumento intelectual aplicable al examen crítico global de los sistemas educativos existentes y apto para sugerir nuevas configuraciones pedagógicas científicamente escalonadas.*

La modernización de las actividades educativas puede realizarse en planos diferentes: gestión, adaptación a las necesidades, opciones pedagógicas, estructuras operacionales, financiación, <sup>2</sup> etc.

Diversas experiencias recientes confirman la idea de que varios procedimientos nuevos aplicados a la gestión de sistemas industriales <sup>3</sup> son susceptibles

1. Por *sistema* los «analistas» entienden la suma de partes separadas que actúan a la vez independientemente y unas sobre otras para alcanzar objetivos enunciados previamente; el sistema no se define, pues, sólo por los elementos que lo integran sino por la organización que hace posible su funcionamiento, y el análisis trata de medir con exactitud los objetivos a alcanzar en términos de realización, de situar los niveles de aplicación y de integrar las restricciones que le condicionan, a fin de llegar a modelos racionales de funcionamiento.
2. Por ejemplo, algunos países han adoptado los presupuestos-programa generales o parciales. Por este método nos separamos de la noción tradicional de rúbricas presupuestarias y se definen para varios años las tareas del Estado o sus *objetivos*, es decir, sus funciones mensurables. Esta técnica facilita la adopción de decisiones sobre todo en caso de restricción del presupuesto, ya que las autoridades saben en qué medida cada reducción crediticia afectará al objetivo final de cada programa. Tiene la ventaja de que la clasificación presupuestaria ya no se hace por ministerios o servicios ni por funciones, que generalmente no constituyen objetivos mensurables, sino según los *productos* a los que contribuyen las administraciones (por ejemplo, la «producción» durante un cierto número de años de bachilleres con cualificación bien concreta en relación con los puestos de trabajo conocidos). Se puede así comparar el coste y la utilidad de la actuación pública y hacer participar a varios servicios en un mismo programa o hacer concurrir un mismo servicio a varios programas. Los presupuestos-programa permiten, pues, elecciones estratégicas que ligan los gastos escalonados en el tiempo, a objetivos parciales y objetivos constantes de los programas.
3. La industria utiliza hoy día, además de los procedimientos corrientes de la investigación operacional, ciertos métodos más avanzados. Tal es el *método de racionalización de las elecciones presupuestarias* (Planning, Programming, Budgeting System, PPBS), que trata de determinar objetivos explícitos y criterios de realización para el conjunto de un programa y propone mecanismos para armonizar la planificación de largo plazo y definir a intervalos regulares la táctica de los recursos; este método ayuda sobre todo a reducir los efectos de la «ley de Parkinson» (hinchazón institucional). Otro método nuevo (*Programme Evaluation and Review Technique*, PERT) permite organizar una serie de actividades, identificando y ordenando los sucesos tanto favorables como desfavorables antes de que se produzcan. El método Delphi procede por consulta sistemática de grupos de expertos a quienes se les pide que establezcan, conservando el anonimato, listas de sucesos y tendencias probables. Una técnica particularmente avanzada es la de la

de aplicación práctica en el campo de la educación, no sólo en el plano nacional (control de la marcha del sistema educativo)<sup>4</sup>, sino incluso al nivel de la organización interna de las instituciones educativas.

No se puede, sin embargo, disimular las dificultades que pueden encontrar en los países en vías de desarrollo, la aplicación de métodos fundados en datos cuantitativos abundantes y seguros, y que necesitan un personal especializado. Además, su espíritu es más importante que su letra, y sin que esto sea atribuirles el carácter de panacea, su empleo puede permitir aclarar muchos problemas. Parece incluso que algunos de ellos pueden llegar a aplicarse con mayor facilidad al micronivel de la institución y del grupo escolar, que al macronivel de los sistemas, sobre todo al permitir establecer tasas de progresión individual y mecanismos óptimos de diagnóstico y de orientación en beneficio de los enseñados.

En realidad apenas existe disciplina científica o tecnología importante que no pueda hoy contribuir con aportaciones nuevas a una mejor comprensión del fenómeno educativo, a un mayor dominio de las técnicas de transmisión de los conocimientos y de formación de la personalidad. A las ya citadas se podrían añadir la ecología, que explica las relaciones de la educación con el medio ambiente y ayuda a situarla en la obra del desarrollo; la medicina, que ha permitido reducir la dislexia y desarrollar el aprendizaje audioral; la psicotécnica, con sus fórmulas de medida, de encuesta, de escalas, de tests y otras más.

**FAURE, Edgar y Otros. (1978). *Aprender a ser*. UNESCO/Alianza Universidad. Madrid.**

## ANÁLISIS DE SISTEMAS

Proceso de identificación de los componentes y las interrelaciones de un sistema. y de identificación y estudio de los problemas vinculados a la concepción y el funcionamiento de sistemas Sinónimo: **análisis sistémico**.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## ANÁLISIS DE TAREAS DE APRENDIZAJE

Algunos especialistas hacen distinción entre Análisis de Tareas y Análisis de Tareas de Aprendizaje, por considerar que, terminado el análisis de tareas, se deben determinar las tareas que se incluirán en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De allí que el llamado análisis de tareas de aprendizaje sea la

---

*matriz de interacción*, por medio de la cual se evalúa la interferencia probable de sucesos futuros, habida cuenta de que reaccionan unos sobre otros en función de tres factores; la moda, la fuerza y el tiempo. Citemos también el *método de escenarios* que consiste en simular el porvenir describiendo en detalle el curso de sucesos consecutivos a una elección o a una decisión. Las diversas *teorías de los juegos*, finalmente, también se aplican ampliamente.

4. No cabe duda de que, al menos a este nivel, el empleo de métodos inspirados en la investigación operacional no tardará en generalizarse. Por ejemplo, una experiencia, emprendida con la asistencia de la Unesco, está en marcha en Indonesia: se trata de establecer una planificación basada esencialmente en el análisis de sistemas.

especificación de todas las tareas que se deben realizar en la secuencia de enseñanza-aprendizaje que se está diseñando.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

### ANÁLISIS DE TAREAS DE TRABAJO

Relación detallada de elementos conductistas componentes de un trabajo o tarea y sus inter-relaciones.

Miller (1956) y Gagné (1974) han distinguido entre el análisis de una tarea que es parte de un empleo o trabajo determinado y una tarea de aprendizaje que es un contribuyente a la tarea de ese trabajo o empleo.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

### ANÁLISIS DEL COSTO

Para fines del control administrativo, puede definirse como: la comparación de los costos reales con los costos precalculados o predeterminados, a fin de averiguar qué variaciones o desviaciones han ocurrido, la importancia de las mismas y sus causas, para descubrir las condiciones que han influido en cada causa y para desarrollar o revisar las normas, políticas, planes, métodos y técnicas, con el fin de eliminar las condiciones desfavorables y aplicar tales procedimientos a las situaciones que necesiten mejorar. A los fines de la investigación educativa el análisis de costos implica la relación de los insumos y los productos del sistema educativo.

**QUINTERO, María. E.** BASES PARA UN GLOSARIO DE TÉRMINOS SOBRE COSTOS DE LA EDUCACIÓN. ME/OEA. Caracas, Venezuela.

### ANÁLISIS PROSPECTIVO CURRICULAR

Metodología para la elaboración de los modelos o proyectos para el diseño y operatividad de los sistemas de estudios avanzados esta comprende objetivos y funciones enmarcada en los contextos nacionales de cada país. Ella es un instrumento de análisis introductorio para alcanzar una planificación estratégico curricular futura.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA, CENESEDA/República de Cuba.

## ANDRAGOGÍA

Ciencia y arte de enseñar a los alumnos. Este término se introdujo para distinguir esta disciplina de la enseñanza de los niños ( Pedagogía ). La Andragogía es la teoría de la educación de adultos sus procesos y tecnologías.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

## ANALOGÍA

1. Asociación o semejanza. realizada por la imaginación, que se manifiesta por medio del lenguaje. entre dos o más ideas de naturaleza diferente; 2. relación de semejanza entre cosas distintas; 3. en semiótica, grado de semejanza entre una noción y su representación visual o acústica; se puede llamar también iconicidad.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa.* París.

## ANALOGÍA

Esta emparentado al proceso de producción de metáforas a las cuales somos tan adictos los docentes latinoamericanos cuando carecemos de la información necesaria para hacer nuestro trabajo, por esa razón son importantes las precisiones que hace MERANI (1985) cuando nos dice que en didáctica “la analogía es corrientemente empleada para ilustrar los elementos de un fenómeno difícil de materializar, y se procede partiendo de fenómenos accesibles a la percepción. Se debe cuidar, en estos casos, de no caer en el razonamiento por analogía (...) razonamiento por analogía, inferencia de identidad de una situación a otra que presenta algunas de similitud con la anterior. Este tipo de razonamiento es vicioso y defectuoso y carece de control en todos los casos. La educación debe evitar y combatir a toda costa este tipo de razonamiento”.

Sin embargo hoy la analogía y el razonamiento por analogía cuando tiene que ver con el uso de metáforas en ciencia y en el hacer científico dentro de la educación, no tiene ese valor negativo que les atribuye Merani en las citas que transcribimos, todo lo contrario, como puede verse en la traducción que hacemos del texto de W. F. BYNUM (1996) cuando se refiere las metáforas en la ciencia: “La redescipción metafórica (la luz como ondas más que partículas, por ejemplo) es frecuentemente esencial para los cambios teóricos en ciencia. Una nueva metáfora no solamente provee respuestas a las preguntas preexistentes, sino que al recentrar los interrogantes: redimensiona nuestra percepción radicalmente, crea nuevos problemas, nuevos términos de observación y estrategias de experimentación y, por supuesto, determina la naturaleza de los resultados empíricos...”

**BIBLIOGRAFÍA:** **BYNUM, W.F, E.J. BROWNE y Roy PORTER.** (1996). *Mcmillan Dictionary of The History of Science*. Mcmillan. Inglaterra. / **MERANI, Alberto.** (1985). *Diccionario de Pedagogía*. Grijalbo. Barcelona / **REAL ACADEMIA ESPAÑOLA** (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Espasa. Madrid.

**BRAVO JÁURGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## ANDRAGOGÍA

Ciencia y arte de enseñar a los adultos. Este término se introdujo para distinguir esta disciplina de la enseñanza de los niños (pedagogía).

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## ANDRAGOGÍA

Un neologismo no adoptado aun en el uso común, y es un término relativo que significa el arte y la ciencia de ayudar a los adultos a aprender, y el estudio de la teoría de la educación de adultos, sus procesos, y su tecnología. En Español, este término ha sido incipientemente acogido pero con algunas reservas.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## ANDRAGOGÍA, COMPONENTE FUNDAMENTAL DEL CURRÍCULO UNIVERSITARIO

En las últimas décadas, se ha venido cuestionando seriamente la calidad académica y administrativa de nuestras universidades. El problema central detectado en el área académica de la universidad peruana, es el estancamiento académico universitario frente al visible avance tecnológico del sector empresarial que con mayor capacidad técnica y financiera ha dado preferencia a la tecnología importada y al personal docente y administrativo capacitado en el extranjero, o en algunas universidades mejor dotadas de nuestro país.

Actualmente nuestras autoridades universitarias han comprendido el reto de modernizar sus estructuras, reestructurar sus Planes Curriculares y actualizar su oferta académica, iniciándose una verdadera política de competencia de calidad. Queremos formar mejores profesionales, pero no basta centrar nuestro quehacer educativo dentro del enfoque metateórico pedagógico, sino centrar nuestra atención prioritaria en el educando adulto como integrante de la población económicamente activa. Investiguemos más acerca de sus características bio-psico-sociales, los fundamentos de su aprendizaje, etc. Surge entonces nuestro “problema” de la presente investigación: Es la Andragogía un componente fundamental del Currículo Universitario?. Estamos convencidos que sí, porque la formación universitaria de un adulto no puede estar basada en los Principios educativos que constituyen actual-



mente la educación de niños y adolescentes; por el contrario, tanto el Plan Curricular como la formación de los educadores de adultos y sus prácticas profesionales deben ajustarse a los requerimientos de la vida adulta. Por esta razón, los objetivos que nos hemos propuesto alcanzar son los siguientes:

- a. Analizar y comprender la presencia, evolución y Principios de la Andragogía como uno de los componentes del Currículo Universitario.
- b. Establecer la influencia de los factores bio-psico-sociales en el aprendizaje del adulto y su relación con el Currículo.
- c. Valorar el rol que corresponde desempeñar a los sujetos del Currículo en el proceso didáctico andragógico de “orientación-aprendizaje”.
- d. Validar el enfoque andragógico en los tres dominios del aprendizaje.

Para lograr nuestros objetivos hemos recurrido al análisis documental de Planes Curriculares y a la aplicación de encuestas al personal docente de nuestra Facultad para recoger propuestas alternativas a nuestro “problema”, materia de investigación.

En la hipótesis número uno afirmamos que: “en los Planes Curriculares de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, se omite la perspectiva andragógica como su componente fundamental”. Esta hipótesis ha sido comprobada a través del análisis de los Planes Curriculares de diversas Escuelas Académico-Profesional. Es muy satisfactorio que los docentes opinen que las bases teóricas de la Andragogía son aplicables en las etapas de Elaboración, Instrumentación, Aplicación y Evaluación del Currículo.

En la hipótesis número dos se expresa que: “en los Planes Curriculares se omite el planteamiento de los factores bio-psico-sociales que influyen en el aprendizaje del adulto”. Esta deficiencia es reconocida por el personal docente y opinan que las acciones en las que debe intervenir la Andragogía en la etapa de instrumentar la aplicación del Currículo son las siguientes: entrenar a los profesores, elaborar los instrumentos de evaluación, elaborar los recursos didácticos, ajustar el sistema administrativo al Currículo y adaptar las instalaciones físicas respectivas.

En la hipótesis número tres se afirma que: “la Planificación Curricular en la universidad de San Marcos es limitada por carecer de una estrategia andragógica holística, que permita la “aprehensión” de su cuerpo doctrinario como modo de gerencia y praxis social. En el cuadro tres presentamos la opinión expresada por los profesores sobre los elementos curriculares en los que se debe aplicar el cuerpo doctrinario andragógico: Perfil Profesional, fijar objetivos curriculares, diseñar el Sistema de Evaluación, elaborar el Plan de Estudios, formular los Sílabos y los Fundamentos sociológicos, históricos, económicos, sociales y legales.

En la hipótesis número cuatro afirmamos que: “la falta de una Planificación Estratégica Andragógica propicia el deterioro administrativo por ausencia de la participación, de la autogestión, autoresponsabilidad y autorealización del participante; esta omisión es reconocida por los docentes de la Facultad y, como alternativa, opinan que los atributos más importantes del educador de adultos son los siguientes: facilitador del aprendizaje, propiciador del autoperfeccionamiento y autodesarrollo, compromete al educando en el proceso de su aprendizaje, crítico, promotor de creatividad, comprometido con su comunidad, dialógico, analítico, comparte liderazgo, comunicador, liberador, sociable y líder democrático.

En el cuadro número cinco recogemos la opinión de los profesores, sobre los efectos de la falta de una Planificación Curricular Estratégica Andragógica. Tales efectos son los siguientes: ausencia de la participación y de la autogestión, deterioro administrativo, autoresponsabilidad y autorealización del participante.

En el cuadro número seis presentamos la opinión expresada por los profesores sobre los rasgos de la Gerencia Educativa con enfoque Andragógico, que debemos propiciar, y son los siguientes: es factor de transformación y promoción participativa, favorece la teoría de decisiones, promueve mayor calidad en el proceso, promueve cambios fundamentales, conduce actividades de calidad horizontal, flexible, mayor inserción en la realidad y reorienta las organizaciones educativas.

La conclusión principal es que la Andragogía es componente fundamental del Currículo Universitario porque el estudiante de estas instituciones es una persona adulta.

**RODRÍGUEZ DEL SOLAR, Natalia.** Universidad Nacional Mayor de San Marcos Facultad de Educación. Instituto de Investigaciones Educativas.

## ANDRÓGENOS

Corresponde al desarrollo de los caracteres sexuales secundarios masculinos.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Ciencia y Tecnología- Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## ANDROGÍNIA POSTMODERNA

La diferencia sexual marcada por elementos semióticos tradicionales está en crisis, tal como lo ha afirmado Jean Baudrillard estamos en la era de lo Transexual, donde los conflictos ligados a la diferencia, e incluso los signos biológicos y anatómicos de la diferencia, se perpetúan mucho después de que la alteridad real de los sexos haya desaparecido. El peligro radica en la eliminación del Otro como alteridad, diseminando de esa manera la diferencia. He aquí otro de los retos que tiene que asumir la educación postmoderna, entre elegir ser cómplice de la eliminación del Otro como alternativa o repensar el rol de la diferencia echando mano de la bioética; dejarle ese problema a la industria cultural o asumirlo; dejarlo en manos de la galopante sociedad travesti o denunciarlo.

La retórica publicitaria nos trasmite la moda de lo unisex, creándose una peligrosa ambivalencia; en la que la esquematización binaria: de lo masculino y femenino pierde toda la influencia tradicional, y en la que se hace problemática no tanto el código cuanto el programa y la valoración.

Los motivos de esto se encuentran en una evolución social, que refiere su diferenciación a los individuos y no la computa ya por la pertenencia a una clase o a un sexo determinado.

Estamos viviendo una etapa caracterizada por lo polimorfo, lo andrógino, y especies de mutantes generados por la tecnología. El cuerpo sexuado está sometido hoy en día a una especie de destino artificial. Y este destino artificial, es la

transexualidad. Transexual, en principio, no en el sentido anatómico sino en el sentido más general del travestismo, del juego sobre la conmutación de los signos del sexo.

Parece que hoy el destino del cuerpo es el de transformarse en prótesis, pues ha sido decretada la cuenta regresiva a cada una de las partes del cuerpo para ser reemplazadas. El milagro ya no es de la Providencia Divina sino tecnológica. Somos mutantes biológicos en potencia, el ejemplo clásico es Michael Jackson, un personaje perfectamente artificial, pero al mismo tiempo el inocente y puro a quien le está permitido transgredir las normas sociales; andrógino de la nueva generación.

El derrumbe de los valores tradicionales, decretado por Nietzsche, trajo como consecuencia un proceso de degradación de los códigos tradicionales sobre los cuales se fundaba la masculinidad y la feminidad.

La postmodernidad amenaza con desplazar el paradigma tradicional de la sexualidad, ya no se trata de arnar o de odiar al Otro sino de producirlo. El ser humano ya no es objeto de amor sino de producción, nuestra pareja puede incluso ser virtual, p.e. la mascota virtual Tamagotchi. Muchos iniciados en la Nueva Era satisfacen todas las necesidades del ser humano pero en forma virtual. Ya no se trata de conquistar a la mujer, de seducirla o de ser seducido; se trata de inventarla pero eliminando la diferencia. El concepto de diferencia sexual ha sido borrado para implantar el concepto de semejanza. Hoy la mujer devino en el espejo del hombre y viceversa, toda la erótica modifica sus códigos, pues la atracción que era producto de la extrañeza y de la alteridad se instala en el plano de lo semejante. La industria publicitaria se empreña sistemáticamente en jugar con los códigos transexuales, ya que comercialmente son más productivos. ¿Acaso estamos en presencia de una preparación silenciosa para instaurar en nuestro inconsciente la eliminación del Otro como diferencia?.

**MORA GARCIA, Pascual (1997).** La escuela del día después. Universidad de los Andes. Núcleo Universitario del Táchira. Grupo de Investigaciones de Historia de las Mentalidades. San Cristóbal.

## ANFETAMINAS

Drogas sintéticas íntimamente relacionadas con la epinefrina; estimulan el sistema nervioso central.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Ciencia y Tecnología- Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## ANIMACIÓN

Concepto utilizado en el campo de la educación, cultura, trabajo social y desarrollo comunitario, consistente en el estímulo proporcionado de las conductas de las personas con el objetivo de desarrollar la conciencia de sus propias necesidades, determinar los medios de satisfacerlos y participar activamente en su solución.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

## ANIMACIÓN

1. Técnica cinematográfica para dar vida y movimiento aparente a objetos inanimados, dibujos, diagramas o textos. 2. término utilizado en el campo de la educación, trabajo social y promoción comunitaria para designar el conjunto de métodos utilizados con los miembros de una comunidad, a fin de desarrollar la conciencia de sus propias necesidades, determinar los medios de satisfacerlas y actuar sobre ellas.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa*. París.

## ANIMACIÓN

Acción de dar movimiento aparente a objetos inanimados. Para conseguirla: a) se toman uno o dos fotogramas del objeto; b) se detiene la filmación y se altera ligeramente la posición del objeto; c) se hace una nueva toma de uno o dos fotogramas; d) se repite el ciclo, tantas veces se quiera reproducir el movimiento. La animación se puede realizar con dibujos, líneas, marionetas y objetos.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). *GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA*. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## ANIMADOR

1. responsable de una actividad de animación o de promoción comunitaria. Sinónimo: trabajador social, agente de promoción comunitaria; 2. Persona que prepara objetos y dibujos utilizados en la animación.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa*. París.

## ANOMIA

Falta de normas o leyes, estado en que un grupo no sigue o acata el cumplimiento de éstas.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## ANOMIA, ANÓMICO

Se usa muy frecuentemente para designar una cualidad negativa de los siste-

mas educativos o de las instituciones que los conforman y hasta del clima prevaleciente en los salones de clase, que refiere a cierto estado de disolución, ruptura de los lazos que articulan los procesos educativos y pérdida de visión y propósito institucional.

En un plano más sociológico Gordon Marshal (1998) registra (traducción nuestra) a la anómia y a lo anómico como “Ausencia, quiebre, confusión o conflicto dentro de las normas de una sociedad. El término anomia aparece frecuentemente en los textos clásicos griegos vinculada a la adjetivo anómico significando sin ley.

Más ampliamente aún, en el Diccionario de la Lengua Española se lee a propósito de anomia: “...1. Ausencia de ley. 2. Estado de aislamiento del individuo, o de desorganización de la sociedad, debido a ausencia, contradicción o incongruencia de las normas sociales.” (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1992).

**BIBLIOGRAFÍA:** BYNUM, W.F, E.J. BROWNE y Roy PORTER. (1996). *Mcmillan Dictionary of The History of Science*. Mcmillan. Inglaterra. / MARSHAL, Gordon. (1998). *Oxford dictionary of sociology*. Oxford University Press. Inglaterra. / REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Espasa. Madrid.

**BRAVO JÁURGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## ANTEPROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Quizás la mayor dificultad enfrentada por los estudiantes al momento de llevar a cabo una investigación consiste en ubicar un problema factible de ser Investigado, máxime si ha de formularse en breve tiempo debido a las exigencias académicas de asignaturas ligadas a Seminarios de Investigación. Metodología de la Investigación o Tesis de Grado. Es muy frecuente observar a los estudiantes solicitando de los profesores sugerencias sobre problemas y temas de investigación a fin de cumplir con los requisitos académicos exigidos. Es obvio que esta práctica no tiene nada que ver con el proceso real de concebir un problema de investigación. Estos no surgen en la mente del investigador por simple mandato interior. De allí las dificultades de los estudiantes. Por más esfuerzo mental que se haga y por más deseos de ubicar una situación problemática para ser investigada, será siempre en esas condiciones de presión. una tarea harto difícil y a veces hasta desesperante por infructuosa, ya que las mismas están divorciadas de las verdaderas condiciones en las cuales surgen en la mente del investigador los problemas de Investigación. Dar una respuesta sobre las condiciones en las cuales surgen estos problemas, nos remite inevitablemente a las fuentes de generación de los mismos. Las fuentes son muchas y variadas, incluso a veces no son tan en reversadas como muchos cultores de la ciencia lo pretenden. Un problema de investigación puede tener entre sus fuentes las siguientes:

1. Puede ser producto de la observación cotidiana.
2. Puede ser producto de Investigaciones que sobre un tema se estén realizando y que generan problemas de investigación colaterales.
3. Producto de la indagación exhaustiva de una problemática en particular y que obliga a profundizar aún más sobre la misma área.

4. Producto de la reflexión teórica sobre diversas áreas de la realidad.
5. Por la indagación en áreas de la realidad poco estudiadas.
6. Por la reflexión sobre aspectos aparentemente intrascendentes de la realidad social.

Hemos nombrado sólo seis situaciones que pueden ser caldo de cultivo para la generación de problemas de investigación, la lista se puede extender. La realidad misma es una fuente inagotable de problemas, el nudo gordiano del asunto se reduce a la capacidad que tenga el Investigador para detectar estos problemas.

Paseémonos un poco sobre cómo se desarrollan esas habilidades. Detectar problemas de investigación en situaciones donde otros no logran detectarlos, es lo que diferencia a los investigadores de los no investigadores. Intentaremos dar una respuesta a lo formulado al principio del párrafo, de antemano dejamos claro que no pretendemos la nuestra sea la única respuesta, la complejidad de lo planteado exige un tratamiento desde diversos enfoques y posiciones.

Los libros que tratan sobre investigación nos enseñan que todo se debe a la “capacidad de observación desarrollada por los científicos”. Esta afirmación por lo general no va acompañada de mayores explicaciones. Hay algo de cierto en ello, sin embargo, nos detendremos un momento a fin de complementar esta afirmación tanta veces difundida.

La ten nombrada “capacidad de observar” no es un atributo “natural” e “innato” de seres privilegiados, esta capacidad como cualquier otra habilidad se adquiere con la experiencia. Con el hacer. Los investigadores experimentados desarrollan esta habilidad debido a la experiencia adquirida en el mundo de la investigación. Otro aspecto importante de resaltar sobre este punto tiene que ver con el hecho de que el Indagar con disciplina y tesón sobre un aspecto determinado de la realidad, amén de convertimos en conocedores y especialistas, nos genere capacidad para percibir problemáticas ligadas al área de nuestra especialización en situaciones en las cuales otras personas no logran percibir problemática alguna.

Como vemos el dominio técnico y práctico sobre áreas determinadas es un handicap favorable que posee el investigador con respecto a los no investigadores.

He aquí la razón de las dificultades presentadas por los estudiantes e investigadores jóvenes al momento de determinar un problema de investigación. La solución a esta dificultad no se consigue en los libros de texto o manuales sobre Metodología de la Investigación. Esta habilidad se va desarrollando en la medida en que nos aventuremos a incursionaren el mundo de la investigación científica, lo cual implica formación teórica sobre tópicos determinados de la realidad y realizar la práctica disciplinada de búsqueda de nuevos conocimientos.

Surgida de la fuente que fuere, al percibir una problemática que consideramos debe ser investigada, debemos comenzar por realizar una reflexión que nos conduzca a evaluar el problema detectado. Este ejercicio de reflexión, como lo veremos más adelante, es quizás el momento más crucial y decisivo del proceso de investigación. Para su realización no existen reglas universalmente válidas que pueden servir para todas las personas y situaciones. Por el contrario este ejercicio será más o menos dificultoso de acuerdo a la expe-

riencia y dominio teórico sobre el tema por parte del investigador. Sin embargo, daremos algunos consejos sin ánimo de que sean asumidos como reglas procedimentales rígidas. Veamos.

1. No debemos pensar que el problema de investigación detectado es importante e interesante para las personas que nos rodean, sólo por ser importante e interesante para nosotros. Al caer en esa trampa corremos el riesgo de hacer un esfuerzo que a la postre va a resultar irrelevante. A fin de evitar esto sugerimos algunos criterios que servirán para evaluar la relevancia de objeto de estudio escogido.
  - a) La Relevancia Científica: es lo primero que debemos evaluar. Consiste en determinar si con el estudio que vamos a realizar aportaremos conocimientos novedosos y de algún interés para una rama de la actividad científica.
  - b) La Relevancia Social: debemos establecer cuán importante es nuestra Investigación para la sociedad o el grupo social que nos rodea. La investigación adquiere sentido si está al servicio de las mayorías, si resuelve problemas hasta ahora no resueltos, si contribuye a diagnosticarlos, etc. La utilidad social de la investigación científica debe ser una característica sustantiva de la misma

Sánchez (1979; 29) agrega a estos criterios el de Relevancia Contemporánea, el cual alude a responder sí la investigación resuelve problemas actuales; consideramos que si bien es un criterio importante a considerar, podríamos incluirlo dentro de Relevancia Social, en todo caso es importante tomarlos en cuenta a todos al momento de evaluar el problema de investigación que hemos escogido ya que no siempre un problema que nos interese mucho y nos genere gran interés posee el mismo interés para otros.

No sólo nos estamos refiriendo a una postura abstracta o ética de la actividad investigativa, también nos estamos refiriendo a realidades que obligan a evaluar, desde los criterios sugeridos anteriormente, la relevancia de los problemas que deseamos investigar. Recordemos que en nuestros tiempos la investigación no es una actividad que depende sólo de las decisiones del investigador, los niveles de autonomía se reducen cada vez más. Muchas veces se depende de un financiamiento, de un visto bueno por parte de un tutor académico o de un jefe corporativo. Cualquiera sea la situación, estos entes establecen criterios para la aprobación de los Proyectos de Investigación, siendo que la mayoría de las veces estos criterios sugieren que las temáticas estén ligadas a aspectos que formen parte de la razón de ser de estas organizaciones, sean universidades, empresas públicas o privadas, o más dramático aún, ligadas a intereses intelectuales de los tutores.

2- Por lo general en las primeras de cambio tenemos una idea más o menos borrosa, no totalmente clara, sobre el problema que deseamos investigar, esto es natural. La precisión de los términos de nuestro estudio se ha de lograr después de un proceso de ajustes y reajustes producto de la indagación documental, la consulta con expertos y la reflexión sobre el problema, más adelante haremos referencia a cada uno de estos aspectos. Por lo pronto, y como paso previo importante, lo aconsejable es escribir el enunciado del problema, por ejemplo:

“Estudio Diagnóstico sobre la opinión que poseen los miembros de las Juntas Directivas de los Sindicatos de la Rama Textil sobre el nuevo Proyecto de Ley del Trabajo”.



Luego de escribir el enunciado del problema, deben leerse cuidadosamente cada una de las palabras utilizadas en el mismo. Se puede dar el caso que utilicemos palabras cuyo significado real esta lejos del significado que, al momento de concebir el problema, le atribuimos, o que falten algunos términos claves que hayamos obviado pero que son importantes. En el ejemplo de arriba podemos notar que no se deja claro el ámbito de realización del estudio, se podría interpretar que el mismo se realizará tomando en cuenta todos los sindicatos textiles del país, sin embargo el interés original es realizarlo con los Sindicatos de Empresas ubicadas en el área metropolitana de Caracas Al leer el enunciado, nos damos cuenta de la imprecisión y corregimos:

“Estudio Diagnóstico sobre la opinión que poseen los miembros de las Juntas Directivas de los Sindicatos Textiles del área Metropolitana de Caracas sobre el nuevo Proyecto de Ley del Trabajo.’

Una nueva lectura nos conduce a precisar sobre el tipo de Directivo que deseamos opine, ya que existen Miembros Principales y Suplentes. También consideramos pertinente precisar los datos con respecto al Proyecto de Ley sobre el cual queremos indagar opiniones. Reelaboramos nuestro enunciado incluyendo los aspectos antes dichos:

“Sondeo de opinión a los Miembros Principales de las Juntas Directivas de los Sindicatos de la Industria Textil del área Metropolitana de Caracas sobre el nuevo Proyecto de Ley del Trabajo introducido al Congreso de la República en el período de sesiones del año 1990”.

Dejarnos claro, para evitar confusiones, que de lo que se trata con este ejercicio es delimitar el ámbito de la investigación a través de un enunciado, en ningún momento hemos pretendido hacer un ejercicio de redacción de títulos. Sí bien un enunciado a la larga puede convertirse en el título del Proyecto. no debemos confundirlos colocándolos como equivalentes, sus cometidos y características, como veremos en el apartado correspondiente, son diferentes.

El ejercicio que hemos propuesto si bien es importante. porque ayuda al investigador a visualizar con ojo crítico sus primeras ideas, también es cierto que no basta con su sola realización para tener, la seguridad de poseer claridad absoluta sobre el problema a investigar. Es necesario complementar esta actividad con, quizás la tarea de mayor riqueza en cuanto a los nutrientes extraídos de ella, nos referimos a Ja consulta de la documentación sobre el tema y a la consulta de expertos.

La revisión documental y la consulta con expertos es una tarea que puede realizarse después de enunciar por escrito el problema que deseamos investigar, sin embargo es bueno aclarar que la etapa anterior no queda atrás, por el contrario, paralelamente a esta actividad de búsqueda y consulta, constantemente estaremos volviendo a nuestro enunciado original a fin de hacer las modificaciones y cambios que vinieran al caso, como consecuencia de la actividad desarrollada. La revisión documental y la consulta con expertos nos darán los insumos para ir delimitando y estableciendo los parámetros que demarcan nuestro objeto de estudio. Daremos a continuación algunas estrategias para enfrentar esta nueva etapa

## REVISION DOCUMENTAL

Ante todo partamos del hecho de que con toda seguridad nuestro objeto de estudio no es totalmente inédito. En estos tiempos donde el desarrollo de la

Ciencia es vertiginoso y los estudios sobre diferentes aspectos de la realidad son cada vez más profusos, es posible conseguir investigaciones que si bien no se refieren exactamente a lo que nos proponemos investigar, si han podido abordar problemáticas más o menos similares, por lo que por vía indirecta podríamos obtener información valiosa sobre nuestro problema particular.

La revisión de la documentación existente sobre el tema nos permitirá conocer el estado del arte sobre el área de nuestro Interés (cuantos y cuáles estudios se han realizado, enfoques teóricos y metodológicos, resultados, etc.), además de damos los elementos teóricos que nos ayudaran a comprender mejor el problema de investigación planteado. ¿Cómo hacerlo?:

- a) Lo primero es hacer un arqueo (o inventario) en las bibliotecas y centros de documentación para obtener un listado de libros y documentos en general (tesis, informes, revistas, etc.), donde traten el tema objeto de nuestra investigación. Luego de obtenido el listado, lo indicado es darle un Orden, bien sea por tema, autor u otro tipo de clasificación, una sugerencia es ordenarlo de acuerdo al sitio donde se encuentre el documento, para facilitar la búsqueda posterior del mismo.
- b) Después de hacer el arqueo bibliográfico y documental debemos proceder a revisar cada una de las obras seleccionadas, no importa que en esta primera lectura no hagamos una revisión exhaustiva. El objetivo fundamental es detectar si realmente hemos acertado en la selección de las obras de consulta, en caso de ser así, procederemos a clasificarlas dentro del grupo de referencias a consultar en detalle. El sentido de esta primera revisión es hacer una especie de filtración de información a fin de centrar nuestra atención en aquellas fuentes que nos brindarán la información pertinente a nuestra investigación.
- c) Luego de realizada esta primera lectura y escogidos los documentos y libros que realmente nos interesan, se debe proceder a realizar una lectura reflexiva y cuidadosa sobre los mismos. Nuestros objetivos en esta fase son:
  - 1) aprender de experiencias de investigación donde se haya estudiado, aún de manera tangencial, aspectos importantes que estemos abordando en nuestra investigación;
  - 2) observar las diferentes Teorías, Categorías y Conceptos utilizados para el estudio de problemáticas similares a las que nosotros estamos tratando;
  - 3) observar los Métodos, Técnicas y Procedimientos utilizados en los estudios respectivos. Esta revisión siempre arroja mucha luz y despeja muchas dudas a los jóvenes investigadores no experimentados en el uso de Métodos y Técnicas de Investigación;
  - 4) no debemos olvidar revisar la bibliografía utilizada por los autores, podríamos encontrar nuevas referencias, que hasta el momento desconocíamos.
- d) Es recomendable registrar la información obtenida de esta revisión. Existen múltiples alternativas para ello, desde los cuadernos de trabajo destinados exclusivamente para la investigación; blocks con las mismas características que el anterior; hojas sueltas para hacer esquemas, resúmenes, notas personales, etc., que luego se podrían guardar en sitios propicios; así mismo fichas de diferentes tipos, diskettes, etc.

- *Cuadernos y Blocks*: se pueden utilizar ambos para registrar la información obtenida. Lo que se debe evitar es utilizarlos para hacer anotaciones que no tengan que ver nada con la investigación. Pueden utilizarse dos cuadernos o dos blocks, uno para hacer los resúmenes o esquemas de libros y documentos en general (cuidándonos siempre de colocar las referencias completas de cada uno de ellos), y otro pára hacer anotaciones personales, reflexiones y comentarios sobre lo que estamos Investigando. Sin embargo, para un investigador ordenado y con cierta experiencia la utilización de un sólo cuaderno o block de trabajo para cumplir las dos funciones, es suficiente.

- *Hojas para resúmenes*: es quizás la técnica menos recomendada a los noveles investigadores, su utilización requiere cierto Orden y disciplina por parte del investigador. El peligro de la utilización de hoja sueltas es su fácil pérdida, sobre todo sí se están manejando y almacenando muchos documentos mimeografiados. Sin embargo nunca escapamos a su utilización. Para evitar el extravío de estos documentos importantes es aconsejable almacenarlos, como veremos más adelante, en sitios adecuados

- *Las Fichas*: es quizás el recurso más utilizado por los investigadores Su dimensión relativamente pequeña hace de la ficha el dispositivo más práctico para registrar información. Puede guardarse en cualquier espacio y el investigador puede cargar con ellas a cualquier sitio de una manera relativamente cómoda. Al igual que las hojas sueltas. las fichas deben almacenarse en lugares adecuados.

- *Los Disketes*: los diskettes de computadora son los dispositivos más modernos para registrar y guardar información. Su utilización, dadas las propias características de los mismos, se ha popularizado. La posibilidad de almacenar grandes cantidades de información en virtud de su gran capacidad de memoria, aunado a la rapidez con que se puede tener acceso a ella, ha convertido a este dispositivo en uno de los más usados por los investigadores.

Hasta el momento hemos mencionado los recursos más frecuentemente utilizados, existen otros tales como los microfilms los cuales por su grado de sofisticación y gran costo son poco utilizados por los investigadores. Ahora haremos referencia a las diferentes maneras de almacenar la información, de una forma segura y ordenada.

- *Carpetas tipo acordeón*: sirven para guardar las hojas sueltas con resúmenes y esquemas además de fotocopias de documentos, guías, etc. Pueden ser muy prácticas. se pueden trasladar a cualquier sitio sin mayores problemas y además pueden combinarse con otros tipos de dispositivos ya que por lo general existe la tendencia a copiar en hojas sueltas a falta de fichas. Con estas carpetas no corremos el riesgo de extraviar estas hojas sueltas.

*Ficheros*: son cajas rectangulares con las dimensiones adecuadas para guardar los tipos de fichas que estemos utilizando. Pueden hacerse con cajas de zapatos, es lo más utilizado y práctico. Podrían tenerse dos ficheros, uno para almacenar las fichas de identificación de las obras consultadas y otro para almacenar las fichas de trabajo sean textuales o personales. Para obte-

ner información sobre las técnicas de elaboración de las fichas recomendamos consultar cualquier texto sobre Técnicas de Documentación de los que existen en el mercado. A pesar de los nuevos y sofisticados dispositivos para guardar información que inundan el mercado, el fichero continúa siendo el más utilizado por los estudiantes y no pocos investigadores debido a su manejo sencillo y económico.

- **Diskettes de Computadoras:** arriba dijimos que los diskettes son utilizados más para almacenar Información registrada por otros medios que para utilizarlos como mecanismos propiamente de registro. En este apartado reafirmamos esa idea agregando además que siempre es aconsejable, en caso de contar con microcomputadoras, el tener un respaldo de la información obtenida en estos diskettes. En caso de pérdida de la misma, contáramos con la misma información, esta vez resguardada en uno o varios diskettes. Cualquiera que sea el procedimiento a utilizar siempre es recomendable establecer algún tipo de clasificación que nos oriente al momento de archivar la información. Esta clasificación puede hacerse siguiendo un esquema con los diferentes puntos o aspectos que consideremos importantes para el abordaje teórico de nuestra investigación. Este esquema, aunque pueda ser preliminar, es muy útil ya que sirve como especie de faro en tanto que por él le damos direccionalidad a la búsqueda de información y, como dijimos arriba, nos permite establecer un orden al momento de almacenarla. Por supuesto, este esquema es provisional, ya que en la medida en que vamos obteniendo cada vez mayor Información, en esa medida podemos ir modificándolo, pero insistimos siempre es recomendable partir de un esquema de contenidos.

### CONSULTA CON EXPERTOS

La búsqueda de información no debe agotarse en la revisión de la bibliografía y otros textos escritos. Si bien esta revisión nos ayuda a familiarizarnos con la problemática, no siempre nos despeja el camino de manera fácil y lineal. En muchas oportunidades esta revisión nos obliga a repensar y a reflexionar sobre el planteamiento inicial de nuestro problema. La riqueza de nuevas informaciones puede complejizar aún más nuestra visión del mismo. Podemos adoptar nuevas perspectivas, nuevas categorías y conceptos que le den un vuelco al problema originalmente planteado. Estas situaciones son comunes en esta primera fase de construcción teórica del objeto de estudio. Una gran ayuda para superar estas dudas, imprecisiones, e incertidumbre teóricas, es la consulta con expertos.

Entendemos por experto a aquellas personas que se han destacado como conocedores del área objeto de nuestro estudio, bien por la vía de la investigación académica, la experiencia o su afición por determinados temas. Estos expertos pueden clarificar dudas, recomendar bibliografía o contactar al investigador con otros expertos.

Un visto bueno, una sugerencia, una observación de un experto le crea al investigador un clima de seguridad y confianza, el cual es necesario para seguir adelante con la tarea propuesta.

Este tipo de consulta puede hacerse paralelamente a la revisión de la literatura. Es conveniente que así sea, el intercambio de ideas sobre lo leído permitirá aclarar posibles dudas y agudizar nuestro punto de vista sobre aspectos

tos neurálgicos de nuestro tema en estudio. El sentido de nuestra lectura se enriquece al contrastado con las apreciaciones de un interlocutor experto.

### **OBJETIVOS E HIPOTESIS PRELIMINARES**

Nuestro pensamiento es dinámico. En la medida en que vamos esclareciendo y delimitando nuestra área de estudio, en esa medida vamos precisando los alcances de nuestra investigación. En ese proceso se van delineando los objetivos a lograr y las hipótesis a contrastar. Por supuesto en esa fase de reflexión teórica que implica la construcción del objeto de estudio, los objetivos e hipótesis estarán en constante revisión. Por ello le damos el nombre de preliminares. Su esbozo definitivo se hará luego de muchas horas de revisión bibliográfica, consulta a expertos y de reflexión propia.

Desde ya dejamos por sentado que podemos llevar a cabo investigaciones que pretendan la contrastación de hipótesis, este tipo de investigaciones es importante para cualquier ciencia, sin embargo también podemos plantear investigaciones sobre la base del logro de objetivos. Este tipo de investigaciones son tan útiles como las anteriores porque nos permiten obtener conocimientos sobre áreas poco estudiadas (más adelante insistiremos en esto). Trabajemos contrastando hipótesis o no, la rigurosidad debe ser siempre el norte en nuestro trabajo.

Los avances y retrocesos, los ir y venir, los virajes de último momento, los aparentes callejones sin salida, son frecuentes a la hora de tomar decisiones que tengan que ver con la formulación de objetivos e hipótesis, debemos tener cierto margen de seguridad para tomarlas, ya que el convencimiento a medias o un alto nivel de imprecisión en nuestros planteamientos puede traer consecuencias nefastas al momento de ejecutar la investigación.

La seguridad en nuestros planteamientos viene dado por el grado de convencimiento que tengamos nosotros mismos en tomo a nuestro pensamiento. Siempre habrá un margen de duda, es obvio, ya que son planteamientos hipotéticos, esto en el caso de querer contrastar hipótesis; cuando nos planteamos objetivos la preocupación está presente en la factibilidad de lograrlos. En cualquier caso, cualquiera que sea la situación, el sustento teórico, la fuerza de la argumentación teórica, es lo que nos dará la certeza de que nuestros planteamientos son racionalmente aceptables y por lo tanto sólidos para llevar a cabo una investigación. Al igual con el enunciado del problema, también es recomendable escribir los Objetivos e hipótesis preliminares, de esta manera visualizamos mejor nuestro propio pensamiento. No pocas veces ha sucedido que un investigador al revisar sus propias notas ha descubierto nuevas alternativas al abordaje del problema. Esta postura autorreflexiva y autocrítica constituye una gran ayuda al investigador, su ejercicio constante le hará un hábito por demás muy poco presente en los investigadores, aun en los más experimentados. Hasta ahora hemos hablado de las hipótesis sin definir las, nos parece pertinente antes de seguir adelante mostrar algunas definiciones propuestas por autoridades en el área. Comencemos por la que nos brinda Fred Kerlinger: “La hipótesis es un enunciado conjetural, una proposición provisional sobre la relación que hay entre dos o mas variables”. (Kerlinger, 1975,5).

Lazarsfeld (1979) ofrece un concepto mas amplio, veamos:

“Una hipótesis es una proposición, condición o principio que es aceptado -quizás sin fe- para obtener sus consecuencias lógicas, y por medio

de un método comprobar su acuerdo con los hechos conocidos o con aquellos que pueden ser determinados”. (Lazarsfeld; 1979,48).

A partir de estas definiciones podemos asumir a las hipótesis como proposiciones científicamente fundamentadas con carácter de juicio probabilístico sobre la esencia, las conexiones y las causas de fenómenos de la realidad objetiva. Se establece una hipótesis para dar una explicación provisional pero probablemente acertada sobre un hecho real más o menos analizado. Conforme a su forma lógica la hipótesis es una conclusión. Es una respuesta al problema formulado, con incertidumbre relativa (partiendo del saber teórico y empírico que posee el Investigador), proyectándose con ella todo el proceso de investigación consiguiendo dando luz sobre los métodos y técnicas apropiados para su comprobación. Allí está la función decisiva de la hipótesis, la comprobación de su validez teórica y empírica es lo que va a servir de elemento motorizador del proceso mismo de la Investigación.

### TIPOS DE HIPOTESIS

De acuerdo al alcance de la investigación que nos proponemos realizar podremos utilizar hipótesis de diferentes tipos. Si nuestro interés es conocer las causas que producen un fenómeno determinado, debemos construir hipótesis de relación causa-efecto o también llamadas explicativas, por ejemplo:

“El no haber recibido orientación vocacional en el momento de escoger la carrera universitaria motiva la deserción en estudiantes de Educación Superior”.

A través de esta hipótesis pretendemos dar una explicación sobre las causas que motivan la deserción en los estudiantes de Educación Superior. Se percibe claramente el tipo de relación causa-efecto de esta proposición hipotética. Otro tipo de hipótesis son las llamadas descriptivas o afirmativas. Son proposiciones a través de las cuales se pretende aseverar de manera afirmativa y concluyente un hecho o situación, por ejemplo:

“La abstención electoral en Venezuela proviene mayoritariamente de los estratos B y C de la población”.

Observemos que lo que se pretende es describir un fenómeno, no se trata de establecer una relación causa-efecto, ya que el propósito es describir o caracterizar el comportamiento electoral de un sector de la población.

Se trata pues de hacer una afirmación conjetural sobre la manera cómo creemos se comporta un fenómeno. Este tipo de hipótesis supone la presencia de regularidades empíricas (Goode y Hatt; 1978,78) y se limitan en general a cuantificar una distribución de comportamiento o de hechos.

Es bueno aciarar que no todo intento de respuesta a un problema podrá considerarse como una hipótesis científica. Estas deben ser construidas sobre la base de elaboraciones teóricas que las argumenten, es decir, no devienen de juicios arbitrarios. Sin embargo en las fases Iniciales de la Investigación, aun sin mucho respaldo teórico que las fundamente, siempre las tendremos presentes en nuestra mente. La fase de revisión bibliográfica, consulta a expertos nos dará los elementos teóricos para fundamentarlas.

Ahora bien, lo que hemos planteado hasta ahora no quiere decir, como muchos piensan erróneamente, que obligatoriamente debe ser planteada una hipótesis de manera formal en todo Proyecto de Investigación. Esto depende de dos aspectos, a saber:



- a) De la intencionalidad del investigador al establecer los alcances de la investigación
- b) De el nivel de fundamentación teórica y factibilidad técnica de comprobación de los planteamientos hipotéticos.

Ambos aspectos pueden conjugarse, de hecho la presencia del segundo conduce inevitablemente para el investigador el ajustarse al primero. Si no poseemos elementos de juicio suficientes y un sustrato teórico que sustente nuestro planteamiento hipotético no estamos en condiciones de demostrar científicamente, no digamos una hipótesis, sino la tesis teórica que la Sustenta. Recordemos que la hipótesis científica no es más que un medio para comprobar una tesis teórica que la sustenta como tal.

Lo arriba expuesto, no hace más que recordar que Uf'. de las funciones de la hipótesis científica es servir de medio para la comprobación de un planteamiento rigurosamente construido y, por tanto, abiertamente cierto. Así, la hipótesis no es otra cosa que la síntesis operacional de este planteamiento que trata de explicar un aspecto determinado de la realidad.

Por ahora lo que nos interesa destacar es que en las etapas iniciales de la Investigación, por cierto la que nos ocupa en este momento, las hipótesis son formuladas de manera, sise quiere, todavía muy intuitiva, sin un perfil teórico de sustentación delineado que le de certeza objetiva al enunciado. Como dijimos anteriormente lograremos mayores niveles de sustentación con la revisión de la literatura y con la consulta a expertos, sin embargo no siempre nuestro esfuerzo de consulta nos da los resultados deseados, bien porque la documentación disponible es muy escasa o debido a que Ja temática que estamos estudiando ha sido poco Investigada y por lo tanto estamos poco familiarizados con el tema. En estos casos es muy difícil sustentar hipótesis con planteamiento teóricos de fondo. Lo más aconsejable, si se presentara esa situación, es desear el trabajar con hipótesis y proceder a realizar la investigación sobre la base del logro de Objetivos que conduzcan a explorar una realidad no conocida por nosotros a fin de captar de ella las características más resaltantes.

Las investigaciones por Objetivos son muy útiles para la ciencia, ya que a través de ellas se exploran y diagnostican realidades poco estudiadas, contribuyendo de esta manera a la acumulación de conocimientos sobre las mismas. Estas investigaciones se convierten en referencias obligadas para futuros estudios que tengan como norte profundizar sobre esta área poco exploradas.

Si emprendemos estudios en base a Objetivos, estos deben estar formulados en forma precisa y clara. De esta precisión y claridad depende, al igual que con las hipótesis, el no tener dificultades al momento de ejecutar el Proyecto de Investigación.

Si bien es cierto que en los estudios en base a Objetivos no se utilizan hipótesis, no es menos Cierto que estos por lo general culminan con una hipótesis acerca de la explicación de los hechos o comportamientos detectados. Más adelante cuando abordemos lo referente a la presentación formal del Proyecto de Investigación, retomaremos estos puntos para explicarlos con mayor detalle.

## **EL ABORDAJE METODOLOGICO**

En esta primera fase de elaboración teórica del objeto de estudio, como producto de la revisión permanente de la documentación, la consulta con ex-



pertos y la reflexión personal, no solamente formulamos y reformulamos nuestros objetivos e hipótesis de Investigación, sino que también esbozamos el camino a seguir para llevar a cabo la Investigación propuesta.

Al pensar en una hipótesis es inevitable que al mismo tiempo nos paseemos por los mecanismos de comprobación. Inclusive, no en pocas oportunidades, los investigadores desechan algunos objetivos e hipótesis por no ser factibles de cumplimiento (en el caso de los objetivos) ni comprobación (en el caso de las hipótesis) con los Métodos y Técnicas disponibles, o peor aún, por no contar con los recursos económicos, de personal o de tiempo para llevar a feliz término la investigación.

En todo caso cualquiera que fuera la decisión tomada, paralelamente se debe ir pensando en el camino a seguir. Algunos consejos son los siguientes:

La escogencia de los métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos a utilizar debe hacerse en función de la naturaleza y características propias tanto de objeto de estudio como de las hipótesis y/o objetivos de la investigación.

No todos los problemas de investigación pueden estudiarse con los métodos y técnicas que más dominamos o más nos agraden. Tampoco debemos escoger problemas de investigación que sean susceptibles de ser abordados por los métodos y técnicas que más diestramente manejamos. Tal cosa es una aberración metodológica.

No es el método quien debe determinar el objeto de estudio, por el contrario es el objeto de estudio quien, dada su propia naturaleza, determina el método a utilizar para su abordaje.

En el caso de dudas al momento de tomar una decisión sobre los recursos metodológicos a utilizar, recomendamos consultar con expertos en la temática o con un experto en métodos de investigación a fin de exponerle las ideas iniciales que al respecto se tenga sin importar que sean muy borrosas e imprecisas. Este intercambio de ideas puede aclarar el panorama y ofrecer elementos para tomar la mejor alternativa al respecto.

### **EL ANTEPROYECTO: INSTRUMENTO DE AYUDA AL INVESTIGADOR**

Esta tarea inicial, por lo demás ardua, de construcción teórica del objeto de estudio, es quizás la fase que más consume horas para el investigador. Es la fase que genera más angustia en tanto que, partiendo de una idea vaga y poco precisa, se ha de levantar un edificio de concreto fuerte y resistente, sin debilidades, por lo menos a la vista, de ideas planteamientos teóricos, objetivos factibles de lograr, hipótesis bien argumentadas y estrategias metodológicas atinadas que permitan, con la seguridad que da el pisar sobre terreno firme, abocarnos a la tarea de la investigación científica.

Ahora bien, sería necesario contar con una memoria superdotada para poder almacenar toda la información, deducciones, conclusiones, formulaciones y reformulaciones que sobre los diferentes aspectos que hemos tratado hasta ahora, puedan producirse. Dijimos en alguna oportunidad que es muy necesario registrar todos estos datos e informaciones en fichas, hojas sueltas, cuadernos, etc., destinados para tal fin. Sin embargo, llega el momento en que este cúmulo de información dispersa encuentra cierto orden en nuestro pensamiento. Lo pertinente al presentarse esta situación es escribir esas primeras ideas de manera también lógica y ordenada.

En estos casos lo más recomendable es la realización de un Anteproyecto o Pre-proyecto. Su función es la de ser primer borrador o papel de trabajo que ha de contener las ideas básicas sobre la investigación que nos proponemos llevar a cabo. El escribir este Ante-proyecto nos permitirá asomarnos a nuestras debilidades e incongruencias amén de ser un instrumento útil para realizar la consulta con los expertos o tutor académico en caso de que se tuviese. Estos, en base a la revisión de ese papel de trabajo podrán con más tino hacer las recomendaciones y sugerencias del caso. Los elementos básicos que debe contener un Ante-proyecto son los siguientes:

- a) Título preliminar o tentativo del Proyecto.
- b) Formulación del Problema a investigar.
- c) Objetivos e Hipótesis tentativos.
- d) Metodología a utilizar.
- e) Factibilidad de realización
- f) Bibliografía consultada y por consultar.

Lo más importante es que las ideas deben expresarse claramente. No es necesario hacer alardes de habilidad literaria, ni hacer gala de un abundante manejo de autores. Recordemos que es un papel de trabajo para clarificar nuestras propias ideas, así como para su revisión y discusión por parte de los expertos. Los Tutores académicos por lo general exigen este material para poder orientar, en los momentos iniciales de sus investigaciones, a los tesis de pregrado y postgrado.

La extensión del Ante-proyecto no debe ser excesivamente larga, al estar constituido por las ideas básicas de partida. es de esperarse que su amplitud no sea mayor de unas doce páginas escritas a máquina en hoja tamaño carta y a doble espacio.

La decisión sobre cual es el momento apropiado para hacer el Ante-proyecto está supeditada a varios factores. Podríamos enumerar algunos:

- a) La presión de un Tutor académico.
- b) La certidumbre de haber logrado esclarecer los aspectos claves de la investigación tales como: tema delimitado, objetivos, hipótesis y metodología.
- c) La necesidad de discutir nuestras ideas con terceros.
- d) Requisitos de inscripción en cursos de Doctorado.

En todo caso esta decisión debe tomarse con plena conciencia de que no es un producto acabado y está sujeto a modificaciones. No debe generarse en el investigador un sentimiento de frustración porque su Ante-proyecto haya sido criticado, por el contrario estas críticas son las que nos darán las pistas necesarias para formular nuestros planteamientos y seguir adelante con pasos cada vez más firmes. Muchas veces los árboles nos impiden ver el bosque. Desde fuera y desapasionadamente un experto puede observar lo que nuestra percepción involucrada e interesada no puede percibir.

De la revisión, discusión y reformulación posterior del Ante-proyecto surgirán ideas más claras que nos permitan tomar las decisiones teóricas y prácticas necesarias. Cuando esto sucede es el tiempo de entrar en el segundo momento del proceso de elaboración de Proyectos de investigación: la presentación formal del Proyecto.

**BIBLIOGRAFÍA:** ALFONZO M. ILLIS (1981). *Técnicas de Investigación Bibliográfica*. Contextoo Editores, Caracas. / ANDER-EGG, Ezequiel. (1978). *Técnicas de Investigación Social*. El Cid Editor, México. / BARRANCO, F. J. (1982). *Técnicas de Marketing*. Ediciones Pirámide, Madrid. / BEVERIDGE, W. L. (1973). *El Arte de la Investigación Científica*. Ediciones de la Biblioteca Central, U.C.V., Caracas. / BLANCO M., Agustín. (1978). *Metodología, Investigación y Sociedad*. Ediciones de FACES, U.C.V., Caracas. / BOUDON, R y P. LAZARSFELD. (1979). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Edit. Laia, España. / BRONOUSKI, T. (1978). *El sentido común de la ciencia*. Península, Barcelona. / BUCHLER, Justus. (1972). *El Concepto de Método*. Nova, Buenos Aires. / CARDOSO, Ciro. (1981). *Introducción al trabajo de la investigación histórica*. Grijalbo, Barcelona. / CASTELLS, Manuel. (1986). *Las nuevas fronteras de la metodología sociológica*. Librería Psique, U.C.V., Caracas. Mimeo. / COOK, T. O. y Ch. S. REICHARD. (1986). *Métodos Cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Edit. Morala, Madrid. / DEMO, Pedro. (1985). *Investigación participante. Realidad o Mito*. Edit. Kapelustz, Buenos Aires. / DIETZGEN, José. (1977). *La Esencia del Trabajo Intelectual Humano*. Edit. Fundamentos, Madrid. / DUVERGER, Maurice. (1980). *Métodos de las Ciencias Sociales*. Edit. Ariel, Barcelona. / ECO, Umberto. (1982). *Cómo se hace una Tesis*. Edit. Gedisa, Buenos Aires. / GALTUNG, Jhoan. (1966). Teoría y método de la investigación social. Edit. Eudeba, Buenos Aires. / GOODE, W. J. y P.K. HATT. (1978). *Métodos de Investigación Social*. Edit. Trillas, México. / GRAWITZ, Medaline. (1975). *Método y Técnicas de las Ciencias Sociales*. Edit. Hispano Europea, Barcelona. / HOLLANDER, Edwin. (1975). *Principios y Métodos de Psicología Social*. Edit. Amorrortu, Buenos Aires. / HYMAN, Herbert. (1971). *Diseño y Análisis de las Encuestas Sociales*. Edit. Amorrortu, Buenos Aires. / KERLINGER, Fred. (1975). *Investigación del Comportamiento*. Edit. Interamericana, España. / KOSIK, Karel. (1976). *Dialéctica de lo Concreto*. Edit. Grijalbo, México. / LAZARSFELD, P. (1969). *El Concepto de Variable*. Dpto. de reproducciones Escuela de Sociología, U.C.V., Caracas. Mimeo. / LAZARSFELD, P. y R. BOUDON. (1979). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Edit. Laia, Barcelona. / MARTINEZ, Manuel. (1991). *Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*. Edit. Texto, Caracas. / MORLES, Víctor. (1985). *Planeamiento y Análisis de Investigaciones*. Ediciones de la U.C.V., Caracas. / NISBET, J.D. y N. ENTWISTLE. (1980). *Métodos de Investigación Educativa*. Edit. Oikos-Tau, España. / PADUA, Jorge. (1979). *Técnicas de Investigación Aplicada a las Ciencias Sociales*. Edit. Fondo de Cultura Económica, México. / PARDINAS, Felipe. (1969). *Metodología y Teoría de Investigación en las Ciencias Sociales*. Edit. Siglo XXI, México. / PIAGET, Jean y otros. (1979). *Tendencias de la Investigación en la Ciencias Sociales*. Edit. Alianza Madrid. / RAMÍREZ, Tulio; Luis BRAVO y Pedro MÉNDEZ. (1987). *La Investigación Documental y Bibliográfica*. Recomendaciones para la Práctica Estudiantil. Edit. Panapo, Caracas. / RAMÍREZ, Tulio. (1999). *Ciencia, Método y Sociedad*. Edit. Panapo, Caracas. / RODRÍGUEZ, Nacarid. (1978). *Introducción al Diseño de Experimentos*. Ediciones de la Facultad de Humanidades y Educación, U.C.V., Caracas. / SABINO, Carlos. (1980). *El Proceso de Investigación*. Edit. El Cid, Buenos Aires. / SÁNCHEZ, Basilio. (1979). *Método de Investigación*. Edit. Eneva, Caracas. / SÁNCHEZ, M. y A. SERRANO. (1989). *Determinación de las Necesidades en Educación Ambiental que Poseen los Docentes de 5to y 6to Grado de Educación Básica*. Tesis de Grado, Escuela de Educación, U.C.V., Caracas. / SELTZ, C. y M. JAHODA. (1977). *Los Métodos de Investigación en las Ciencias Sociales*. Edit. Rialp., Madrid. / SIERRA BRAVO, Restituto. (1985). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Edit. Paraninfo, Madrid. / SOROKIN, P. y otros. (1977). *La Investigación Social*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires. / TECLA, Alfredo. (1980). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Ediciones Taller Abierto, México. / WITTRICK, Merlin. (1990). *La Investigación de la Enseñanza Tomo 1, II y III*. Edit. Paidós, Buenos Aires.

**RAMÍREZ, Tulio. (1998). *Cómo hacer un proyecto de investigación. Guía práctica*. Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Edit. PANAPO. Caracas.**

## ANTECEDENTES

Cuando se investiga un problema, son los escritos preexistentes que hablan de lo que se hace. Son claves esenciales del marco teórico metodológico que sustenta una investigación, pues dicen hasta donde llegaron otros respecto a lo que se hace.

**BRAVO JÁURGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

### ANTROPOCENTRISMO

Interpretación de la realidad exterior tomando como modelo las características del hombre. Como opuesto al teocentrismo, concepto morales basados en el hombre, y no en Dios, como último fundamento.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### ANTROPOLOGÍA

Naturaleza del hombre en el mundo, qué es, cuál su esencia, cual su organización, cuales sus creencias. Estudia también la naturaleza, la formación, y las condiciones de las culturas humanas.

**MORA GARCIA, Pascual.** (1997). *La escuela del día después*. Universidad de los Andes. Núcleo Universitario del Táchira. Grupo de Investigaciones de Historia de las Mentalidades. San Cristóbal.

### ANTROPOLOGÍA EDUCATIVA

La antropología educativa desde sus comienzos trata de buscar un área interpretativa del hombre que, por una parte, asuma los datos científicamente comprobados de las demás ciencias humanas, dándoles un principio de unidad, y que por otra, lo considere desde su propia perspectiva de enseñanza.

**(Realizado por los estudiantes del primer año de la Asignatura “Sistemas Educativos” y reseñado por la Profesora Laura Hernández. Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Caracas 1999-2000).**

### AÑO BASE DE PROYECCIÓN

Es el año que sirve de base para realizar las proyecciones cuantitativas del Plan y tiene como características que los valores alcanzados por las variables pertenecen al pasado. Generalmente es el último año, cuyos resultados han sido comprobados como ciertos.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BASICOS DE EDUCACION.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## AÑO DE ESTUDIO

Es la “etapa de instrucción que se realiza generalmente durante un año escolar”. (UNESCO. Décima reunión de la Conferencia General. París, 1958. Véase: Resoluciones: Pág. 97-101)

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *Diccionario Pedagógico*. BIOSFERA. Caracas.

## AÑO ESCOLAR

“Tiempo total que se destina a la enseñanza”. (UNESCO-OEA. Seminario de Planes y Programas de Estudios de Educación Primaria para América Latina. 1960. Huampani, Perú. Véase: Informe final).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *Diccionario Pedagógico*. BIOSFERA. Caracas.

## APLICACIÓN

Perseverancia en lo que uno hace, particularmente en el trabajo escolar.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## APOLOGISTAS

Defensores de la fe cristiana.

**MORA GARCIA, Pascual.** (1997). La escuela del día después. Universidad de los Andes. Núcleo Universitario del Táchira. Grupo de Investigaciones de Historia de las Mentalidades. San Cristóbal.

## APÉNDICE

Contenido adicional al cuerpo central de una obra de corte científico. Tiene de imponerse el dejar constancia mediante un apéndice de las informaciones adicionales referidas a conceptos, investigaciones y autores que agregan información relevante respecto a lo dicho.

**BRAVO JÁURGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## APRENDER

En general puede decirse que el aprender consiste en una serie de actos constituidos por el estudio o la experiencia encaminados a adquirir conocimientos o destrezas para resolver dificultades ante situaciones nuevas. Ya Simón Rodríguez proclamó el principio de que la escuela más que dar conocimientos debe enseñar a aprender.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## APRENDIZ

Persona empeñada en la adquisición de un nuevo conocimiento, habilidad o destreza ya sea siguiendo un programa específico o sometido a un régimen de capacitación y orientación general.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

## APRENDIZ

“Se llama aprendiz al futuro obrero mientras se encuentra en formación profesional”. (NU: ST/SOA. Serie A. “Estudio de Población”. Nº 19. Año 1954).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *Diccionario Pedagógico*. BIOSFERA. Caracas

## APRENDIZ

Persona empeñada en el proceso de adquisición de un nuevo conocimiento, habilidad o aptitud, ya sea siguiendo un programa específico o sometido a un conjunto de estímulos.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa*. París.

## APRENDIZAJE

El aprendizaje es definido por múltiples autores como el cambio en la personalidad, como ejemplo tenemos a: Maillo Alfonso (1973) quien dice: El aprendizaje es el cambio de comportamiento de relativa permanencia no atribuible ni al desarrollo madurativo ni a la fatiga. (Pág. 48)

De igual manera De la Torre, María C. (s/f) explica: El aprendizaje es un cambio de la disposición o capacidades humanas, con carácter de relativa permanencia y que no es atribuible simplemente al proceso de desarrollo. (Pág. 6)

Irene, Mello C. (1974) manifiesta: “Es modificar el comportamiento por medio de adiestramiento o de la experiencia”. (Pág. 36)

A. P. González (1995) le introduce nuevos elementos a la definición de aprendizaje, diciendo:

Aprendizaje es el proceso por el cual el sujeto cambia como consecuencia de un estímulo externo, experiencia o reflexión, en término de cambio en conocimientos, habilidades o actitudes. (Pág. 455)

En base a estas definiciones, se puede decir que el aprendizaje es el proceso dinámico mediante el cual el hombre cambia o modifica su comportamiento, estructura o enriquece su personalidad, adquiere nuevos conocimientos, actitudes, habilidades, destrezas, etc, que le ayudan a desenvolverse de manera eficiente en su vida social, cultural y personal. Este proceso es el resultado de la interacción del sujeto con el medio ambiente donde se encuentra inmerso, se propician las experiencias, recibe los estímulos que lo conducen a la actividad reflexiva y produce la transformación de sus esquemas mentales. Para que el aprendizaje se produzca, es necesario contar con la atención, empeño y esfuerzo del aprendiz, como señala Luis Mattos (Pág. 33), ya que el aprendizaje es un efecto interno que necesita de la disposición del aprendiz para analizar, comprender y asimilar la información; de esta forma pueda internizarla, produciendo cambios en su personalidad y modo de actuar en su vida intelectual o afectiva.

Un elemento relevante para que ocurra el aprendizaje (según Piaget) es el desarrollo fisiológico o la madurez de la persona, ya que el hombre capta los estímulos de acuerdo al grado de evolución a su estructura mental, para procesar la información; de allí se derivan las etapas del desarrollo, o el avance de la estructura cognoscitiva, es decir, de acuerdo a etapas que se estipulan desde el nacimiento con el aprendizaje sensorio motriz hasta la edad adulta y las operaciones formales.

Según la intensidad del aprendizaje, el mismo puede ser: un aprendizaje reproductivo o memorístico y productivo, el cual alcanza mayores niveles de complejidad porque ayuda a la persona a resolver problemas, integrar contenidos, es capaz de crear, transformar y evaluar situaciones. Es decir, el aprendizaje tiene que ver con todo lo que hace y piensa el hombre y el cómo lo hace.

**BIBLIOGRAFÍA: DE LA TORRE, María.** (s/f). *Técnica de estudio*. España: Editorial ANAYA/2 / **DE MATTOS, Luis.** (1974). *Compendio de didáctica general*. (2ª ed.). Argentina: Editorial KAPELUZ. / **GONZÁLEZ A. P.; MEDINA A. y De La Torre S.** (1995). *Didáctica General: Modelos y Estrategias para la Intervención Social*. España: Editorial Universitat, S.A. / **LEIVA, Francisco.** (1981). *Didáctica general para una educación comprometida con el cambio social*. Quito-Ecuador: Editorial Tipoffset "ORTIZ". / **MAILLO, Adolfo.** (1973). *Enciclopedia de didáctica aplicada. Tomo I*. España: Editorial Labor, S.A.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1987). *Escuela de Educación*. Universidad Central de Venezuela En: *El Tema de la Didáctica en el DLAE. Tesis de Grado*. Mimeo. Caracas.

## APRENDIZAJE

Es un proceso continuo, mediante el cual el individuo incorpora y asimila a partir de una experiencia, conocimientos que orientan cambios de comportamientos.



**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## APRENDIZAJE

1. Aprendizaje es el proceso, mediante el cual una actividad se origina o se cambia a través de la reacción ante una situación dada, con tal que las características del cambio registrado en la actividad no puedan explicarse mediante las tendencias innatas de respuestas, la maduración o estados transitorios del organismo (por ejemplo: fatiga, drogas, etc.).
2. Proceso que capacita a los organismos para modificar su conducta con bastante rapidez y de un modo más o menos permanente, de tal manera que esta modificación no tenga que ocurrir una y otra vez ante cada nueva situación que se presente.
3. Aprendizaje latente: a) aprendizaje que no queda manifiesto en la ejecución; b) aprendizaje que no queda manifiesto en la ejecución, pero que se ha efectuado sin reforzamiento y aparece sólo al introducirse la recompensa.
4. Aprendizaje por ensayo y error (Thorndike): Modo de aprendizaje en que el sujeto usa varios movimientos de su repertorio, aparentemente al azar y sin un reconocimiento explícito de la relación que existe entre el movimiento y la solución de la situación problemática. Los movimientos que tienen éxito se repiten más frecuentemente en los ensayos siguientes, y los que fracasan desaparecen gradualmente.
5. Cambio en la posibilidad de una respuesta o conjunto de respuestas que, siendo relativamente permanente, se efectúa como resultado de respuestas de prácticas reforzadas y no de variables fisiológica.
6. Otras definiciones incluyen: a) Proceso de formación de circuitos nerviosos relativamente permanentes a través de la actividad simultánea de los elementos de circuito que va a establecerse. (Bulgelski, 1956 - definiciones derivadas de una posición fisiológica). b) Reorganización de un campo cognoscitivos (posición teórica cognoscitiva). c) Aprendizaje Cognoscitivo: En contraste con el aprendizaje afectivo o psicomotor, el cognoscitivo se refiere a la adquisición de información, al desarrollo de estrategias para el procesamiento de la información, toma de decisiones y procesos lógicos.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## APRENDIZAJE

Término que se utiliza en dos sentidos: a) como *proceso*, por el cual los educandos experimentan transformaciones en su conducta; b) como el *producto* de dicho proceso, esto es, las transformaciones efectuadas, los cambios de conducta ocurridos. (Arnaz, J., 1999, p.:67)

**BIBLIOGRAFÍA: ARNAZ, J.A.** (1989). *La planeación curricular*. (Cursos Básicos para Formación de Profesores. N° 8). México: Trillas.

**MUÑOZ, Luis.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## APRENDIZAJE

Modificación de la conducta por la experiencia, que conlleva la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas destinados a resolver nuevas situaciones. (Departamento Nacional de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Bolivia.)

Modificación del comportamiento por efecto de la práctica o la experiencia, con un sentido de adaptación progresiva o ajuste. (Dpto. de Enseñanza Fundamental; Comisión Central de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Brasil.)

Es el proceso social que proporciona al individuo formas de comprender y actuar, de la mejor manera posible, en una sociedad en permanente transformación. (Centro de Operación del Curso de Post Grado de Educación; Convenio MEC-OEA-UFSM: Brasil.)

Proceso mediante el cual el individuo internaliza experiencias y conocimientos, que se manifiestan en modificaciones de conducta que le permite su mejor adaptación y desenvolvimiento en la sociedad. (Dpto. de Curriculum y Administración Educativa; Universidad de Oriente. Venezuela.)

Proceso a través del cual un individuo consolida, modifica o genera conductas como reacción ante estímulos incidentales o planificados. Tales conductas equivalen a formas de comportamiento de carácter relativamente permanente. (Consejo Nacional Técnico de la Educación. México).

**GLOSARIO DE TERMINOS UTILIZADOS EN AMERICA LATINA EN MATERIA DE DESARROLLO CURRICULAR.** (1976). *PROYECTO MULTINACIONAL DE CAPACITACION PARA PROFESORES DE AMERICA LATINA EN EL AREA DE CURRICULUM.* OEA/ MINISTERIO DE EDUCACION/UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR. CARACAS.

## APRENDIZAJE ACTIVO

El uso del término acción para hacer referencia tanto a la actividad física, no es un accidente semántico; pues las dos se encuentran oscuramente relacionadas y que los sistemas de las acciones u operaciones mentales se derivan en última instancia de las acciones sensomotrices que son autoiniciadas y autodirigidas. El aprendizaje activo connota el aprendizaje iniciado por el aprendiz, en el sentido de que es realizado por éste, en lugar de que solo se le entregue o transmita. Para los niños en edad preescolar normalmente comprende un componente sensomotriz: moverse, escuchar, investigar, sentir, manipular.

El aprendizaje activo, también connota creatividad por parte del aprendiz, quien trata de construir una mejor teoría de la realidad y de inventar nuevas combinaciones de medios y fines.

Las acciones interiorizadas conducen tanto a las operaciones mentales inconscientes que distinguen la lógica de un periodo de desarrollo de la de

otro, como a los símbolos representacionales tales como las imágenes mentales, los dibujos y el lenguaje. La interiorización ocurre a través de la miniaturización progresiva de las acciones sensomotrices y a través de un proceso de abstracción de los sistemas generales de las transformaciones lógicas de numerosas acciones específicas.

**BIBLIOGRAFÍA: HOHMANN, Mary y otros.**(1985). "Niños Pequeños en Acción". Editorial Trillas México.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZALEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: El Tema del Preescolar en el DLAE.Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

### APRENDIZAJE ADULTO

1. Adquisición de nuevos conocimientos y habilidades, desarrollo de nuevas actitudes por personas que han alcanzado el desarrollo de su madurez intelectual, física y social.
2. Procesos a través de los cuales personas adultas adquieren nuevos conocimientos y habilidades, desarrollan nuevas actitudes, conjuntamente con los factores intelectuales, biológicos y sociales que influyen dichos procesos. Particular referencia debe hacerse a aquellos factores que difieren de los que influyen el proceso de aprendizaje del nulo.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

### APRENDIZAJE AUTOCONTROLADO

Situación de aprendizaje en la cual el estudiante determina su tiempo y ritmo de aprendizaje. El estudio individual es autocontrolado, como también aquel relacionado con la lectura.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

### APRENDIZAJE AUTOCONTROLADO

Forma de aprendizaje que asume el alumno en dependencia de su actitud hacia el estudio, habilidades y proceder crítico valorativo frente a los resultados alcanzados ; así el individuo logra regular su tiempo y ritmo de aprendizaje y medir sus niveles de auto-desarrollo.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA, CENESEDA/República de Cuba.

## APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO

Método o proceso educativo en el cual los individuos involucrados asumen la iniciativa y responsabilidad, con o sin la ayuda de otros, en la planificación, conducción y evaluación de sus propios proyectos de aprendizaje. A diferencia del proceso de aprendizaje independiente, el aprendizaje autodirigido normalmente, tiene lugar con la asistencia de profesores, recursos educativos y personales además de otros colegas.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO

Método de aprendizaje en el que el alumno asume la responsabilidad de su propio aprendizaje.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO

Método de aprendizaje en el que el alumno asume la responsabilidad de su propio aprendizaje. Decide en mayor o menor grado el modo en que este se lleva a cabo para alcanzar el fin deseado. Se apoya en el autocontrol.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

## APRENDIZAJE BASADO EN LA EXPERIENCIA

Aprendizaje derivado de la experiencia social o de experiencias particulares del estudiante donde toman prioridad los sentimientos y pensamientos originales mientras se desarrolla su experiencia de vida.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

## APRENDIZAJE BASADO EN LA EXPERIENCIA

Aprendizaje derivado de la experiencia general de vida o de experiencias particulares del estudiante. Aprendizaje derivado de los sentimientos y pensamientos generados en el estudiante mientras se desarrolla su experiencia de vida.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## ■ APRENDIZAJE BASADO EN LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Método activo basado en la simulación de situaciones problemáticas que exigen una solución. Puede llamársele también aprendizaje por descubrimiento, o heurístico.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## ■ APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTA

Según Aebli (1987) el aprendizaje es un proceso que se produce paso a paso, de lo más simple a lo más complejo, respondiendo al proceso evolutivo del niño y al propio proceso del conocer.

El aprendizaje constructivista considera fundamental que los individuos aprendan estrategias que le sirvan para construir nuevos aprendizajes, es decir que aprendan a aprender y aprendan para la vida.

Esta concepción de la educación propicia la formación integral y holística del educando, en la medida que adquiere capacidades cognitivas, motrices, afectivas y de integración social.

De nada valen las exposiciones extensas del maestro o de un conferencista invitado, los programas instruccionales recargados de contenidos y un buen libro de texto, si el alumno no logra reconstruir ese conocimiento y representarse el mundo real de pasado o del presente al que se hace alusión. Ante el atiborramiento de contenidos carentes de significado para el niño, la respuesta habitual es el aburrimiento, el cansancio, y la apatía por los temas sociales. Cuenta con un maestro que lo acompaña en su proceso de aprendizaje, y si este maestro lo motiva a través de situaciones de aprendizaje significativas y de contenidos llenos de significados logra cumplir su protagonismo como mediador en este proceso de regulación interna en el que el niño construyen su mente los instrumentos cognitivos a través de los cuales desarrolla la capacidad de manejar adecuadamente el mundo que le rodea, y comprende situaciones nuevas y accede a nuevos aprendizajes dándole solución a los problemas e interrogantes que se le plantean en la vida diaria.

Para que el niño muestre interés y motivación por los contenidos del área de Ciencias Sociales y demás áreas del conocimiento, y pueda acceder a ello, se debe partir de que los conocimientos previos de los niños provienen de las experiencias vividas en el medio familiar, en el medio escolar y en la comunidad local; y es allí donde podemos buscar el material significativo para ellos. Las experiencias significativas y el significado que cada niño le va dando a los nuevos conocimientos que adquiere deben ser el punto de partida y la guía permanente para el conocimiento de nuestra historia patria.

Aquello que carece de significado para el niño, no constituye un verdadero aprendizaje. El niño podría memorizar algunos datos y conceptos para cumplir con la evaluación que hace el docente, pero si carecen de significado para él, ¿estará realmente aprendiendo? Recuérdese que aquello que se memoriza para presentar una prueba oral o escrita, pronto se olvida. Por el contrario, aquello que se memoriza, se utiliza y es asimilado con un sentido y un significado, para uno nunca se olvida. Simón Bolívar, en la carta donde daba instrucciones para la educación de su sobrino Fernando, lo advierte

cuando recomienda que “la memoria hay que ejercitarla pero no abusar de ella”. El aprendizaje significativo, además de proporcionar nuevos conocimientos, moviliza el funcionamiento intelectual del individuo y le facilita el acceso a nuevos aprendizajes.”

**BIBLIOGRAFÍA:** **AEBLI, H.** (1987). *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*. Buenos Aires: Editorial Kapeluz. / **MIJARES, Augusto.** (1997). *Revistas de Historia y Ciencias Sociales. Tierra Firme*. Vol. XV. No. 60. Año 15. Venezuela.

**MONTENEGRO, Heidi.** ENTRADAS PARA UN PLAN DE FORMACIÓN Y ESPECIALIZACIÓN DE DOCENTES DE LA ESCUELA BÁSICA. ESCUELA DE EDUCACIÓN-UCV. CÁTEDRA PLANEAMIENTO Y DESARROLLO CURRICULAR. Caracas.

## APRENDIZAJE DE MEMORIA

Véase memorización.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## APRENDIZAJES DE SEÑALES

Según Gagné es el tipo de aprendizaje más sencillo, el condicionamiento clásico.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## APRENDIZAJE, DESARROLLO REAL Y DESARROLLO POTENCIAL. A PROPÓSITO DE VYGOTSKI Y LA “ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO”

“La educación promueve el desarrollo humano” es hoy una expresión muy común. Sin embargo, pocas veces se afirma ello con plena conciencia de sus alcances. ¿Significa acaso, que la educación ilimitadamente promueve el desarrollo?, ¿o lo consigue sólo dentro de ciertos marcos?, ¿el desarrollo se reduce a lo ya logrado, a lo evidente?. Son estas algunas preguntas cruciales que abordaremos en este artículo en la perspectiva de mejorar el trabajo educativo cotidiano. Y lo iniciaremos orientando nuestra atención a los vínculos entre aprendizaje y desarrollo.

### **Piaget: Aprendizaje en función del desarrollo**

A la fecha la concepción más extendida es la de Jean Piaget. En su concepción los límites del aprendizaje están marcados por el desarrollo. El concibe que el aprendizaje se da en el marco de estructuras de pensamiento que se pueden identificar como una secuencia determinada e invariante de etapas de desarrollo -conocidos como sensorio-motriz, preoperacional, de operaciones concretas y de operaciones formales- comunes a todos los sujetos de una misma cultura. Ciertamente que para este enfoque dichas etapas no co-

rresponden a edades absolutas y se observan aceleraciones o retrasos, según los diversos medios sociales y la experiencia adquirida, sin embargo está claro que el aprendizaje del alumno está en función de su desarrollo cognitivo.

Ver evolutivamente o en términos de desarrollo es también una forma de tener en cuenta las variables individuales. desde la perspectiva piagetana el desarrollo define modos estructurales de conocer. El pasaje de una estructura a otra se da a través de las denominadas invariantes funcionales y son dos: organización (equilibrio-desequilibrio) y adaptación (asimilación-acomodación). Estas intervienen en cada etapa y generan las transformaciones organizativas que aseguran el aprendizaje.

Para Piaget los aprendizajes se insertan en los mecanismos generales del desarrollo, tienen lugar en el amplio proceso de desarrollo que involucra una serie de reorganizaciones intelectuales progresivas. Durante estas reorganizaciones se revisan, comparan y aumentan las comprensiones parciales y temporales del sujeto para interrelacionarse más efectivamente con el medio ambiente. Y en una reorganización mayor cada etapa incorpora estructuras de las etapas anteriores.

En vez de preocuparse por acelerar el desarrollo intelectual, Piaget postuló y enfocó su atención en el desarrollo natural como un todo que puede ser facilitado por experiencias diversas en un mayor período de tiempo a través del contacto con el mundo de objetos. En el trabajo escolar una consecuencia de esta posición es dar oportunidades al estudiante para explotar al máximo el alcance de su pensamiento en un período dado con el fin de que construya así una base más sólida para los que le siguen. En otras palabras, la postura de Piaget en el trabajo escolar es facilitar el aprendizaje que se lleva a cabo dentro de las restricciones del desarrollo.

### **Vygotski: El aprendizaje guía al desarrollo**

En el artículo “Vygotski: fecunda actualidad para la innovación pedagógica”, publicado en el número anterior de “Maestros”, habíamos hecho un comentario inicial global de las obra Vygotski. Identificamos ahí la actividad como forma básica de existencia del hombre en sociedad, tomando ella como hilo conductor destacamos dos de sus aspectos fundamentales: su carácter social y su estructura instrumental. La actividad humana es acción compartida de hombres de determinada(s) clase(s) o grupo(s) social(es), regulada o mediada por instrumentos físicos o semióticos. Los pares y adultos a través de la interacción introducen al niño al orden social imperante utilizando instrumentos físicos y signos, lingüísticos o materiales.

En cuanto al desarrollo cognitivo, Vygotski fundamente como todo proceso cognitivo posee una génesis social. Así afirma que “Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos”(1), presentando el proceso de transformaciones que vive el individuo hasta interiorizarlo.

Aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde el nacimiento del ser humano. Luego, puntualiza Vygotski, todo tipo de aprendizaje escolar “tienen siempre una historia previa” a la que los docentes debemos prestar atención. Vygotski, a diferencia de Piaget, diferenciando los procesos evolutivos con los del aprendizaje, sostiene que los primeros van a la zaga de estos últimos, situación que dará origen a lo que él denominó “zona de desarrollo próxi-



mo". La zona de desarrollo próximo (ZDP), en sus palabras, "no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz"(2). El nivel real de desarrollo es, entonces, el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño o sujeto, establecido como resultado de ciertos ciclos evolutivos llevados a cabo, mientras que el nivel potencial de desarrollo, caracterizado como zona de desarrollo próximo (ZDP), define aquellas funciones que se hallan en proceso de maduración, que se encuentran en estado embrionario. En otras palabras "El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente"(3).

Una distinción que se desprende desde tal perspectiva, respecto al aprendizaje, es la siguiente: el aprendizaje orientado hacia niveles evolutivos ya alcanzados, ineficaz desde el punto de vista del desarrollo total del niño; y el "buen aprendizaje" tipificado así como aquel que despierta, estimula una serie de procesos evolutivos que al internalizarse se convertirán en parte de los logros evolutivos.

Zona de desarrollo próximo: interacción cooperativa que estimula el desarrollo.

El niño y el adolescente desarrollan capacidades de atención voluntaria, memoria y formación de conceptos en el curso de la actividad externa compartida (nivel intersicológico), que luego será reconstruido individualmente internalizándolo con la ayuda de instrumentos (nivel intrasicológico). Estas capacidades ya internalizadas constituyen el nivel ya logrado, la zona de desarrollo real. Pero, si los ubicamos en un entorno social estimulante en la que interactúan personas e instrumentos físicos y semióticos adecuados, ellos serán capaces de ir más allá de la zona real; el aprendizaje pondrá en curso una serie de procesos evolutivos internos sumamente complejos camino a un nuevo nivel de desarrollo real.

Los retos que nos propone a los maestros, esta concepción de desarrollo vinculado a los procesos de aprendizaje, son enormes. Siempre se pudo, se puede y se podrá establecer y/o construir zonas de desarrollo próximo o potencial específicas para cada niño(a) o ser humano en cada momento de su desarrollo. Y probablemente muchos docentes lo hicieron o hacen intuitivamente. Vygotski nos aportó una clara conciencia de su gran potencial y de los factores que entran en juego. La ZDP identifica un espacio de interculturalidad en la que el guía -maestro o compañero más avanzado- partiendo de lo que el escolar ya sabe, le va facilitando la apropiación de nuevos códigos en un trabajo compartido.

Valorar el concepto de la zona de desarrollo próximo nos invita a conocer mejor el aprovechamiento de grupos interactivos (de dos o más miembros), alumnos monitores (4), las actividades jerarquizadas, los múltiples instrumentos físicos y semióticos -la informática, por ejemplo-, los procesos de orientación y atención, entre otros. Y por cierto, también nos proporciona contundentes argumentos para corregir prácticas muy negativas extendidas en nuestro sistema de instrucción, como por ejemplo agrupar a todos los alumnos repitentes en una misma sección.

La escuela es un marco de interacción humana que dispone de diversos instrumentos, en el cual el maestro debe cumplir su rol de guía, facilitador y mediador del aprendizaje. Y en su responsabilidad de diseñar y organizar actividades y entornos de aprendizaje que activen y estimulen procesos de desarrollo cognitivo y afectivo de sus alumnos (5), conocer y aplicar creativamente la propuesta vygotskiana de ZDP constituye un valioso instrumento para elevar el nivel y los logros de su trabajo.

Y, definitivamente, no hay mejor reconocimiento a la obra de Vygotski que utilizarlo como instrumento de conocimiento y sobre todo de TRANSFORMACION.

1. VYGOTSKI, I. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona. Editorial Crítica. Pag. 94.
2. Op. Cit. Pag. 133.
3. Op. Cit. Pag. 134.
4. Una referencia es este aspecto es el mencionado por el Grupo TEMA en cuanto a aprendizaje de la matemática en algunas de sus publicaciones.
5. En cuanto a organización del aprendizaje en el aula una propuesta interesante de Norma Reátegui busca integrar: proyectos, biblioteca del aula, rincón de aprendizaje, módulos de aprendizaje y grupos de nivel. Véase Cuaderno CEDHUM No. 2. El constructivismo. La dimensión individual y socio-cultural.

**GILSO, Marcos.** (1996). MAESTROS, Revista Pedagógica, Año 2, No. 4, Julio 1996. Lima, Perú.

## APRENDIZAJE EN CIENCIAS NATURALES (LA EVALUACIÓN COMO AYUDA DEL)

Durante el año 1992, se ha estructurado el Marco Teórico, procurando lograr una coherencia teórica, difícil aún de lograr en el campo de la investigación educacional, en el que co-existen diferentes enfoques y teorías que pueden sustentar nuestra experiencia que pretende probar las bondades de la evaluación como apoyo al aprendizaje y no como una mera constatación de los logros del mismo. En algunos aspectos, se ha tenido que recurrir a Marcos Conceptuales, allí donde aún no se tienen principios y leyes suficientemente comprobados.

Sin embargo, nuestro Marco Teórico sirve de sustento a nuestra experiencia, nos ha permitido plantear nuestro problema y seleccionar la hipótesis que le da respuesta adecuada y que nosotros pretendemos probar y ubicar al analista y al lector en los campos parámetros necesarios para comprender nuestro trabajo de investigación.

El marco teórico así estructurado y formulado, parte de un enfoque sistémico de la Educación que permite comprender la Educación como un proceso complejo que responde a una orientación y organización definidas explicitadas en sus fines, objetivos y perfiles.

Nos permite, así mismo, considerar que en la realización de todo proceso educativo intervienen diversos factores con diferentes y variadas características, pero que cumplen una función específica que coadyuva a la obtención de los fines y objetivos de todo sistema. Qué, entre estos factores, se en-

cuentra la “evaluación como proceso que cumple un rol coadyuvante” al proceso fundamental de la educación; “el propiciar, orientar e incentivar el aprendizaje, descubrimiento y/o creación de nuevas características y comportamientos que contribuyan al desarrollo personal y social el hombre”. La evaluación así contribuye a dinamizar y autorregular, este proceso, aportando información y juicios objetivos válidos o reajuste en la estructura curricular, en general; y en todos y cada uno de sus factores y resultados finales.

Dada la interrelación existente entre los factores del currículo, la modificación de uno, manteniendo y/o controlando los otros factores, produce cambios sustantivos en la evaluación considerándola como un “sub proceso significativo de ayuda al logro del aprendizaje, el descubrimiento y la creación de nuevos conocimientos y destrezas”, los resultados del proceso educativo aumentarán significativamente y mejorarán de calidad, aumentando la presencia de logro de conductas más complejas que la sola retención de información recibida sin aporte o reestructuración.

Basándose en todo lo anterior, el problema fue plantado de la siguiente manera:

¿Cómo debería ser la evaluación para contribuir a aumentar los logros de aprendizaje y producir el tipo selectivo de logro deseado?

Formulado de manera más explícita sería:

¿Qué características y qué roles debe reunir la evaluación para contribuir, con las otras variables, a aumentar significativamente los logros del aprendizaje, descubrimiento y creación; y, determinar selectivamente la calidad de los mismos?

La estructura lógica sería:

¿Cómo debe ser “x” para producir “y” y “z”?

La hipótesis general propuesta fue:

La “Evaluación como ayuda del aprendizaje” aumenta significativamente los logros del aprendizaje, descubrimiento y creación; y mejora la calidad de los mismos en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales.

Esta hipótesis fue descompuesta en dos sub-hipótesis:

1. La “Evaluación como ayuda del aprendizaje” aumenta significativamente los logros del aprendizaje, descubrimiento y creación; y determinar selectivamente, la calidad de los mismos.
2. La evaluación “como ayuda del aprendizaje” mejorará la calidad de los logros de aprendizaje en las Ciencias Naturales.

Y también se plantean sub-hipótesis como:

- a. El tipo de contenido de la asignatura no modifica significativamente las relaciones existentes entre “Evaluación como ayuda del aprendizaje” y “aumento y mejoramiento de la calidad de los logros.
- b. El contexto modifica la relación existente.
- c. El sexo no modifica la relación.

El objetivo principal de la investigación fue:

Probar nuestra hipótesis, es decir, probar los efectos de la variable “Evaluación como ayuda del aprendizaje” en el aumento y mejoramiento de los logros de aprendizaje deslindando la acción de otras variables como: docente, contexto, objetivos y características del educando como sexo y coeficiente de inteligencia.

La experiencia se llevó a cabo en dos secciones del colegio Emma

Dettmann de Gutiérrez, eligiendo al azar el grupo experimental en el que se aplicó “la evaluación como ayuda del aprendizaje” y el grupo de control en el que se continuó con la evaluación que se venía aplicando tradicionalmente en el centro educativo.

Antes de aplicar el diseño “pre-post con grupo control” se aplicaron a ambos grupos: una prueba para determinar el coeficiente intelectual y otra para determinar el nivel socio-económico de los integrantes de los grupos.

Realizada la experiencia y, a pesar del bajo rendimiento de ambos grupos, se ha obtenido una diferencia significativa entre el promedio del “grupo experimental” y el obtenido por el grupo control.

De igual forma, haciéndose un análisis de los tipos de aprendizaje logrados en los dos grupos hemos encontrado que en el “grupo experimental” se ha obtenido logros de mayor complejidad que en el grupo de control. Todo lo anterior, nos permite afirmar con un alto grado de probabilidad, que las mencionadas diferencias se deben a la acción de la variable independiente: “evaluación como ayuda del aprendizaje”, presente sólo en el “grupo experimental”.

**CANO DE CANALES, Yolanda.** Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educación. Instituto de Investigaciones Educativas.

## APRENDIZAJE INTERACTIVO

Método para el desarrollo de capacidades que permite adquirir conocimientos en una práctica en la que confluyen universidades, empresas, gobiernos, centros de investigación ; los participantes aprenden entre si unos de otros y generan mecanismos y canales de comunicación e información en los que propician la incesante renovación tecnológica.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

## APRENDIZAJE PARA EL DOMINIO

(Mastery Learning - Bloom, 1968): Es un nuevo enfoque, de gran importancia, del aprendizaje mediante el cual todos o casi todos los estudiantes pueden “dominar” lo que se les enseña. La teoría del Aprendizaje para el Dominio hace posible que la mayoría de los estudiantes (del 75% al 90%) logren un alto nivel. La teoría del Aprendizaje para el Dominio brinda a cada estudiante la posibilidad de adquirir experiencias escolares eficaces y gratificantes y de plasmar así un positivo desarrollo emocional.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). *GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA*. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## APRENDIZAJE POR ENSAYO Y ERROR

---

Forma de descubrir la mejor manera de alcanzar el resultado deseado o una solución correcta. probando uno o más modos o medios, observando y eliminando los errores o causas de fracaso.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO

---

Adquisición de nuevas información o conocimientos a través de los propios esfuerzos del aprendiz . Es el opuesto a aprendizaje por exposición o instrucción.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## APRENDIZAJE POR INDUCCIÓN

---

Aprendizaje basado en el método inductivo. Se le presenta al estudiante un número suficiente de ejemplos específicos como para permitirle llegar a una regla, principio o hecho determinados. En la enseñanza programada. el procedimiento que Consiste en presentar primero los ejemplos y luego la regla se llama **ERGRUL**.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

---

Es el proceso mediante el cual se relaciona nueva información ( conceptos, lecciones, temas, etc. ) con los conocimientos previos almacenados en la estructura cognitiva (experiencias, ideas preexistentes, etc.).

**MARTÍNEZ, Toysa; Amelia GIFFONI y María RUÍZ.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## APRENDIZAJE SOCIAL

---

Adquisición de patrones de conductas que se conforman con las expectativas de situaciones sociales, dentro de una cultura dada, normalmente a través de varios mecanismos, entre los cuales el más importante es la imitación.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## APRENDIZAJE VIRTUAL

Aprendizaje virtual es una integración de conceptos que se utiliza actualmente dentro del dominio de la Tecnología Educativa para significar la situación de aprendizaje en el cual el individuo como sujeto cognoscente, obtiene un aprendizaje a partir de la interacción con un contexto de enseñanza simulado mediante dispositivos, recursos electrónicos y/o herramienta tecnológicas.

Virtual alude a posibilidad, a simulación de ambiente; resultado o efecto más del proceso de pensamiento que de los hechos reales. Para que este aprendizaje se produzca se requiere el diseño y la preparación de un universo o espacio artificial con la ayuda de dispositivos que sintetizan variadas tecnologías ensambladas en forma computarizadas, como el videocasco que son dispositivo que se asemeja a unos lentes, los guantes de datos que permiten al sujeto, dialogar, navegar y manipular objetos en un espacio tridimensional de síntesis individual e inaccesible para sus vecinos. Cadoz (1994). Los comandos del ambiente virtual, permite a la persona interactuar dentro de un contexto de aprendizaje artificial y, percibir sensaciones, texturas, volumen, color, sonido iguales a los mundo real. Es un proceso que media entre los movimientos y percepciones reales del sujeto y las aparentes modificaciones del ambiente gráfico de síntesis, en las cuales las personas están inmersas. Jemaa (1995).

La experiencia de la interacción en ambientes virtuales, es un proceso de pensamiento, en el cual juegan papel importante la interacción y la percepción del sujeto. Durante la experiencia, se observa una imagen tridimensional dentro del monitor que conecta al equipo virtual, produce la sensación de desplazamiento físico y de exploración.

El aprendizaje virtual hace posible la creación de escenarios innovadores para la realización de experiencias de aprendizaje, en los nuevos ambientes didácticos. Estas experiencias se fundamentan en un sistema de interactividad entre la personas y el equipo. Sin embargo el equipo como herramienta (computador, videocasco, guante de datos) desaparece de la mente del usuario, dando lugar aun ambiente como la realidad.

Para realizar ambientes virtuales y construir los objetos y experiencias deseadas, se requieren bases de datos y archivos comprensivos de cada objeto y ambiente desarrollado. La base de datos provee contenidos, es una suerte de colección fortuita de material que puede ser analizado, la base de conocimientos recoge respuestas acumuladas productos de la experiencia y el estudio. La inteligencia artificial es una de las tecnologías más utilizadas para codificar conocimientos y alimentar las bases de datos. El sujeto que interactua con este ambiente puede codificar, analizar, ampliar e interpretar colecciones de datos que le conducen finalmente a una experiencia de aprendizaje virtual.

Una de las condiciones claves del aprendizaje virtual es la telepresencia según la cual la experiencia de percepción humana que existe a partir de la presencia real, se realiza mediante una experiencia mediatizada por procesos automáticos y controlados por procesos mentales. La telepresencia se define como una experiencia de presencia en un ambiente mediatizador por un recurso o medio de comunicación Steuer (1995). En relación a esto, la

experiencia de aprendizaje virtual no requiere de la presencia física de otras personas, de animales o de objetos, por cuanto los mismos pueden ser sintentizados por el ambiente virtual. Como consecuencia, la presencia del profesor no es en principio requerida en tanto agente mediatizador, sino en relación a su rol de conceptor, diseñador, orientador o monitoreador de la enseñanza. así como administrador de la experiencia de aprendizaje.

Se habla también en este contexto, de tres distintos tipos de presencia: la presencia personal subjetiva, la presencia social y la presencia personal (Heeter 1992). Podemos decir que la realidad virtual permite percibir experiencias de telepresencia que tiene un nivel considerable de presencia personal subjetiva que es potencialmente poderosa para las situaciones de aprendizaje.

Actualmente se puede describir diferentes ejemplos que maneja alguna modalidad de presencia virtual o telepresencia: el uso de la línea telefónica, que ha creado una presencia funcional y cómoda para los interlocutores, la teleconferencia que permite la simultaneidad y la inmediatez de la comunicación y la interacción, la música que permite crear artísticas y pedagógicas situaciones, evocación de hechos pasados y recientes, mediante la sensibilización auditiva, las operaciones industriales de diversos tipos mediante el uso de cámaras y control remoto, los vídeo - juegos que permiten la experiencia de interacción mediante la animación, en síntesis hay un predominio de la cultura visual o visualización en el aprendizaje virtual.

Finalmente la experiencia posible con el uso del correo electrónico y sus múltiples posibilidades en los nuevos ambientes de aprendizajes, nos indican que el aprendizaje virtual es cada vez más sólido como concepto representativo de la tecnología educativa actual, en la cual se concatenan otros, como la interactividad, la multisensorialidad y la efectividad. Progresivamente las estrategias de enseñanza se van haciendo más refinadas en relación a la individualización, al desarrollo de diálogos virtuales para realización de proyectos didácticos individuales y colaborativos, para la evaluación de los aprendizajes y para propiciar el desarrollo de aprendizajes asociados al desarrollo de habilidades cognitivas de solución de problemas en diversos dominios de la educación.

**BIBLIOGRAFÍA:** **CADOZ, C.** (1994). *Las réalites virtuelles*. Edit Dominos. Flammarion. France. / **HETTER, C.**(1995). Communication research on consumer VR. En: *Comunication in the age of virtual reality*. Edited by Frank Biocca & Mark Levy. Lawrence Erlbaum associates, publishers. N Yersey. / **JEMAA, F.** (1996). *MULTIMEDIA 2500 mot pour comprendre*. Edit. Eyrolles. París. / **STEUER, J.** (1995). Defining virtual reality: dimensions determining telepresence. En: *Comunication in the age of virtual reality*. Edited by F. Biocca & Mark Levy.

**FERNÁNDEZ, Alejandra.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela

## APRENDIZAJE Y REAPRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA (RESEÑA DE INVESTIGACION)

### Objetivo de la Investigación:

Va dirigido a los alumnos de Educación Media y en especial a los estudiantes del tercer año de libre escolaridad. Se busca orientar a los educandos en un



eficiente manejo del cálculo numérico, para lo cual se propone una metodología que sirva a los profesores a enseñar y a los alumnos a aprender de una manera sencilla y sin complejidades. En última instancia crear un manual metodológico en matemática que sirva de un método de autocorrección del estudiante del tercer año de libre escolaridad.

**Síntesis Metodológica:**

Se presenta al estudiante una metodología capaz de desarraigar las fallas más comunes que no conducen a un buen aprendizaje en matemática.

**Metodología. Pasos a seguir para resolver un problema.**

1. Reflexione sobre el problema
  - 1.1. Analiza los datos
  - 1.2. Determina la incógnita
  - 1.3. Determina la condición
2. Establece relaciones entre los elementos del problema.
  - 2.1. Establece una relación entre la(s) incógnita(s) y los datos.
  - 2.2. Establece una relación entre la(s) incógnita(s) y la condición del problema.
  - 2.3. Analiza la(s) incógnita(s) y trata de asociarlas a un problema que tenga incógnita similar o igual.
3. Plantee alternativas a la solución del problema
  - 3.1. Indague sobre los modelos matemáticos que se asocian al problema planteado.
  - 3.2. Tener en cuenta las nociones fundamentales supuestas en el problema.
  - 3.3. Aplicar o modificar procedimientos utilizados anteriormente para resolver problemas similares.
  - 3.4. Prestar atención a cada paso del procedimiento que más se ajusta a la situación planteada.
  - 3.5. Busca ayuda en los elementos auxiliares que te sirvan para complementar el procedimiento que selecciones.
4. Desarrolla el planteamiento del problema
  - 4.1. Utiliza el procedimiento que consideras adecuado al planteamiento del problema.
  - 4.2. Observa, analiza y comprueba cada paso a medida que avances en el desarrollo del procedimiento
  - 4.3. Trata de demostrar que el procedimiento empleado es el adecuado.
5. Examina los resultados obtenidos
  - 5.1. Constata los resultados. Trata de utilizar el procedimiento para solucionar problemas similares.
  - 5.2. Puedes utilizar algún método de comprobación que se ajuste al procedimiento empleado.

### **Síntesis de resultados principales:**

A través de experiencias en el medio educativo se prueba que esta metodología que está enmarcada en el procedimiento empleado por G. Polya para la “resolución de Problemas” y en los niveles de conducta de James W. Wilson, permite que el alumno llegue a una clara comprensión de cómo se resuelve un problema; al mismo tiempo que minimiza su temor a la resolución de problemas matemáticos y le crea seguridad y confianza en sí mismo.

El procedimiento metodológico permite al profesor hacer un diagnóstico que permitiría introducir modificaciones o correctivos en el diseño didáctico y detectar variables intervinientes que pudieran haber sido lesivos para un logro efectivo del aprendizaje.

Por último, esta metodología ha contribuido a la autoformación de los estudiantes del tercer año de libre escolaridad.

Autor de la Investigación: Fernando R. Zambrano A. Licenciado en Educación, U.C.V.

**LEONARD, Franklin** (1999). EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION. Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

## APROBACIÓN

Es dar por buena una acción o producto que se califica de apto, adecuado, competente, apropiado para algo. En el proceso didáctico o educativo es el resultado obtenido por el alumno sujeto a un proceso de medición o evaluación para aprobar el grado y pasar a un nivel superior u obtener un título.

El alumno o persona sometido a prueba para medir su rendimiento, nivel de aprendizaje, habilidad, capacidad reflexiva, capacidad de aplicación, entre otras; es considerado aprobado quien comete menos errores, mayores aciertos o se rectifica que aprendió en comparación con otra persona o patrón de corrección.

**BIBLIOGRAFÍA: MELLO C., Irene.** (1974). *El proceso didáctico* (Eguibar María C. Trads). Argentina: Editorial KAPELUSZ, S.A.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: El Tema de la Didáctica en el DLAE. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## APROVECHAMIENTO ESCOLAR

Progresos o resultados en la escuela.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## APTITUD

Todo carácter físico o psíquico considera de bajo punto de vista del rendimiento. La noción de aptitud contiene tres ideas esenciales: disposición natural, diferenciación natural y el rendimiento. Además, es la potencialidad individual natural que permite explicar el carácter estable de las diferencias entre las capacidades de los sujetos de una misma población. En el ámbito educativo permite distinguir a los individuos entre sí, partiendo de una igualdad de educación, cuando se le considera bajo el ángulo del rendimiento. El término aptitud académica concebida por la OPSU, en las palabras en que la define Nicolás Tavella “la capacidad que exhibe el sujeto para utilizar los

conocimientos adquiridos en su educación “. (Alvarez, Evangelina, 1968 p.2). El cual mide especialmente al razonamiento verbal y al razonamiento matemático, como indicadores de la potencialidad del individuo para realizar estudios a nivel superior.

La Prueba de Aptitud Académica parece tener su antecedente en la PAA elaborada por la oficina de Puerto Rico de Collage Entrance Examination Board con el propósito de ayudar a las Universidades en los Estados Unidos de Norteamérica y Puerto Rico en la selección de candidatos a admisión a primer año.

**BIBLIOGRAFÍA: MIALARRET, Gastón.** (1984). Diccionario de Ciencias de la Educación. Barcelona España 1984 p.37 / **SARCO LIRA, Amalio y Ezequiel ZAMBRANO.** (1987). Prueba de aptitud Académica. Proceso de Construcción - Características CNU - OPSU. Caracas, p.4.

**LUIS, Elsy.** Maestría en Diseño de Políticas de la Facultad de Humanidades y Educación/UCV.

## APTITUD

Disposición natural para algo. Este término es empleado con frecuencia como sinónimo de dote, talento. Debe distinguirse de la capacidad que implica la experiencia. En sentido estricto, aptitud es el conjunto condiciones psíquicas necesarias para el ejercicio pleno de una actividad. Una aptitud está, por lo tanto, definida operacionalmente por la actividad a la que está subordinada. Pueden, en determinados casos, ser muy específicas (p, ej: tejer, sumar, etc.) o, por el contrario, muy complejas, como, p. ej., en el caso de algunos trabajos manuales, asuntos comerciales, etc..

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación.* PANAPO. Caracas.

## APTITUD

Capacidad para adquirir nuevos conocimientos y eficiencias por medio de entrenamientos especial. Es una combinación de capacidad o destreza innatas y/o destrezas adquiridas.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## APTITUD

Disposición natural o adquirida para efectuar una tarea o una actividad. O para lograr una cierta competencia en un campo dado.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## APTITUD PARA LA COMUNICACIÓN

Capacidad para utilizar eficazmente las técnicas orales, escritas o audiovisuales empleadas en la comunicación.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## APTITUD, EXAMEN DE

Examen psicotécnico de inteligencia general, aspecto principales de las dotes, del método de trabajo, habilidades y capacidad de reacción, realizado mediante pruebas de rendimiento, funcionales y de trabajo, así como mediante diferentes test. Se emplea, sobre todo, en la orientación profesional.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## APUNTES

Conjunto de anotaciones elaboradas por el estudiante durante la clase, las cuales sintetizan los aspectos básicos del tema tratado, según su perspectiva.

**AMÉZQUITA, Colombia.** (1997). Escuela de Educación Universidad central de Venezuela. En: *El Tema de la Didáctica en el DLAE*. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## ARBITRAJE

El arbitraje voluntario es un método de arreglo de conflictos en el cual una tercera persona es invitada para elaborar un acuerdo que las partes aceptan por adelantado. El facilitador se convierte en árbitro cuya tarea consiste en establecer las reglas por las cuales se resolverá el conflicto.

El arbitraje es el último método para intentar un acuerdo. Debe emplearse sólo cuando las negociaciones de las partes han llegado a un punto muerto y los conflictos no pueden ser resueltos de otra manera. El empleo del arbitraje en la resolución de conflictos es mucho más conveniente cuando el tema está claramente delimitado y concierne a la interpretación de un arreglo.

Ejemplo de temas que pueden ser sometidos a arbitraje en la escuela serían:

- Los honorarios de los suplentes y obreros dependientes de la comunidad educativa.
- Asuntos relacionados con la disciplina y la delimitación de funciones.
- Ruidos y vendedores frente a la escuela que molesten a los vecinos, etc.

Otros temas son menos convenientes de ser tratados a través del arbitraje, como por ejemplo, los referidos a principios, sindicatos o conflictos complicados entre varias partes.

Tres son las condiciones necesarias para llevar a cabo un arbitraje:

1. El consentimiento expreso de cada parte: la necesidad del consentimiento de las partes implica más que el simple acuerdo en principio para referir el conflicto al arbitraje. Las partes deben estar de acuerdo sobre la for-

ma del mismo y en los temas a someter. La formulación de los temas puede presentar dificultades ya porque las partes ven su conflicto diferente, ya porque éste es complicado y difícil de explicar. Es esencial que los temas sometidos representen las diferencias entre las partes y no dejen duda al árbitro acerca del problema que debe solucionar.

2. Esfuerzo previo para llegar a la conciliación: Previamente a cualquier procedimiento, el facilitador debe procurar el bienestar del conflicto a través de un intento de conciliación entre las partes. Si éstas parecen irreconciliables, entonces orientará a las partes a enfocar el problema, no las personas, cediendo así en algo la presión.
3. Acuerdo sobre el procedimiento a utilizar durante el arbitraje: Debe establecerse y quedar claro para las partes cuáles serán los procedimientos que el árbitro utilizará para lograr la solución al problema. Puede suceder que una sola de las partes manifiesta su deseo de someter el conflicto a arbitraje. En este caso, el facilitador solicita a la otra parte involucrada su consentimiento para arbitrar, para los procedimientos a seguir y los temas que se van a someter al arbitraje.

**BIBLIOGRAFÍA: PONTEVIEN, Raquel.** (1989). "Curso sobre métodos de mediación y conciliación: Rol del voluntario en el proceso". Publicaciones del Servicio Clínico de Los Teques. Los Teques.

**HERRERA, María Antonieta y Marbella PINEDA.** Escuela de Educación EUS-UCV. Apuntes para un Diccionario de Educación para la Paz.

## ARBITRARIO

Que no se basa en la naturaleza de las cosas ni en las leyes sino que depende únicamente de la voluntad de quien decide. Generalmente se le da sentido peyorativo.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## ARBOL DE DECISIONES

Técnica de representación gráfica de un conjunto de alternativas de decisiones o de resultados posibles; se asigna un valor a cada una de estas alternativas y se establece la que mejor permitirá lograr un objetivo predeterminado.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## ARCHIVO

1. Conjunto organizado de documentos que se conservan generalmente por su interés histórico u otro, como por ejemplo: documentos escritos, películas, cintas vídeo, etc.:
2. en informática, véase: fichero.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## ARCHIVO

Según TAMAYO (1994) : “Lugar seguro en el cual se conservan documentos o fuentes de interés para los investigadores.” En los tiempos que vivimos donde domina la manipulación electrónica (computarizada) de la información que se maneja a propósito del trabajo científico que realizamos los educadores, refiere al lugar donde se registran nuestros aportes.

**BIBLIOGRAFÍA: TAMAYO y TAMAYO, Mario.** (1994). *Diccionario de la Investigación Científica*. Limusa. México.

**BRAVO JÁURGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## ARCHIVO DE OPERACIONES

Es el conjunto de operaciones que se enfrentan los nudos críticos de los problemas.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BASICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## ARCHIVO DE PROBLEMA

Es el conjunto de problemas seleccionados por un actor para enfrentarlos con un plan.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BASICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## ARCO DE COYUNTURA

Es el camino que se construye entre la situación inicial y una situación inmediata siguiente. Expresa un movimiento táctico.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BASICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## ARCO DE LA UTOPIÍA

Es el camino imaginario que traza la direccionalidad entre la situación inicial y la imagen-objetivo.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BASICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

### ARCO DIRECCIONAL

Es el camino imaginario que une la situación inicial con la situación-objetivo. Es una referencia básica para mantener el curso de los acontecimientos en la dirección de la situación-objetivo.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BASICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

### ÁREA DE AGUA Y ARENA

En esta área los niños realizan múltiples y variadas experiencias que contribuyen a su desarrollo integral. Es otra de las áreas donde los niños de una manera placentera tienen la oportunidad de experimentar y conocer, texturas, cantidad y características de diferentes materiales y objetos, diluir sustancias, colorear líquidos, mezclar, cernir, moldear, remover, amontonar, es-carbar, verter, golpear y congelar, derretir, derramar, aplastar, comprobar cantidades y temperaturas, así como también se le brinda al niño la oportunidad de tener contacto con sustancias y materiales continuos, discontinuos, duros, blandos, líquidos, sólidos, pastosos, pegajosos.

Todas estas acciones, además de ser atractivas, brindan experiencias perceptuales, sensoriales, cognitivas, afectivas y de interacción social importantes, para el proceso de desarrollo.

El contacto del niño con el agua se produce todos los días aunque el goce que le proporciona se ve reducido por las restricciones que los adultos les imponen, en éste sentido es preciso tener presente que lo niños de todas las edades encuentran muy atractivo jugar con agua, así como también con arena.

**BIBLIOGRAFÍA: ANDERSON, Leonor y colaboradores.** (1989). "Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares". Dirección de Educación Preescolar Tercera Edición. Caracas.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZALEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: El Tema del Preescolar en el DLAE.Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

### ÁREA DE ANIMALES; MINERALES Y PLANTAS

En el nivel preescolar lo más recomendable es permitirle a los niños que descubran y traten de obtener sus propias "conclusiones" y solo en aquellos casos en donde lo considere necesario se demuestra o suministra información, pero siempre respetando nivel preoperacional del niño preescolar. No solamente es importante brindarle al niño oportunidades para lle-



gar a sus propias “conclusiones”, sino también oportunidades para observar, relacionar, elaborar “hipótesis”, comunicar, buscar relaciones de causa y efecto, etc. Es importante señalar que se debe aprovechar la natural curiosidad e interés de los niños de esta edad por los animales y las plantas, hechos y fenómenos para facilitar procesos de aprendizaje y a su vez sentar las bases de la que posteriormente contribuirá al desarrollo de una actitud científica y de conservación del ambiente. En esta área se puede promover en el niño las bases de una educación ambiental para el desarrollo posterior de una actitud conservacionista a través de la interacción con animales, plantas, ambiente y mediante la comprensión de la importancia que tiene para el hombre.

**Bibliografía:** Anderson , Leonor y colaboradores “ Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares”. Dirección de Educación Preescolar Tercera Edición. Caracas, 1989.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZALEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: El Tema del Preescolar en el DLAE. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## ÁREA DE ARTE

Dibujar, pintar, moldear, construir, son actividades muy importantes en la vida de los niños. En el desarrollo infantil uno de los aspectos más resaltantes es el logro de la representación simbólica del mundo que rodea al niño, para lo cual puede usar variedad de medios. Por ello se considera un período crucial para facilitar, ejercitar y desarrollar esta capacidad que surge en esta etapa del desarrollo del hombre. Las artes plásticas ocupan un lugar especial en los programas de preescolar y es imprescindible que se le proporcione al niño actividades que promuevan dicho proceso de representación simbólica.

El hombre, a través de toda su historia, ha buscado la manera de representar su mundo. Esta representación se ha constituido en el testimonio de cómo el hombre, en todas las culturas, interpreta la realidad en su intento de comprenderla, organizarla, dominarla y transformarla. En la edad preescolar, cada niño desarrolla forma de representación que le son propias; sin embargo, puede observarse cierta organización que caracteriza a cada etapa evolutiva. Para el niño el único criterio es lo que él vio, experimentó, o sintió. Seguido por otra parte, al representar la realidad, el niño está haciendo algo más que reproducirla y expresa las emociones que ésta le produce. La interpreta, la reorganiza y este proceso permanente es uno de los caminos que le permite abordar en una forma más compleja. Es importante que el docente tome conciencia que la experiencia artística se pueda encontrar en cualquier momento de la vida del niño - fuera y dentro de la institución - y que es importante reconocer y capitalizar estos momentos.

**BIBLIOGRAFÍA: ANDERSON, Leonor y colaboradores.** (1989). “Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares”. Dirección de Educación Preescolar Tercera Edición. Caracas.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZALEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

### ÁREA DE DRAMATIZACIÓN

Es el ambiente diseñado para facilitar a los niños experiencias de dramatización espontánea, ofreciéndoles la oportunidad de producir aspectos de las múltiples interacciones que mantiene con el mundo. Esta área les permite identificarse con personas significativas en su hogar, de su institución escolar de su comunidad, héroes, servidores públicos, animales, etc. El niño al dramatizar experimenta cómo se sienten otras personas en sus respectivas presiones y oficios, al mismo tiempo que ensaya miedos y conflictos, lo cual favorece su desarrollo socioemocional.

La dramatización constituye una expresión natural, compleja, variada, típica de la conducta del niño; a través de ella, desarrolla su función simbólica o capacidad representativa, la cual consiste en la representación de algo ausente, a través de algo presente, aspecto que juega un papel decisivo en su desarrollo integral, porque le ofrece la oportunidad de liberarse de la dependencia de las interacciones directas con el ambiente, de reconstruir acciones pasadas y que puedan haberle impactado emocionalmente; por otra parte el ensayar roles diversos enriquecen su proceso de identificación.

El área de dramatización es tan infinitamente rica como proveedora de experiencias que facilitan el desarrollo integral, razón por la cual resulta imprescindible en cualquier aula.

**BIBLIOGRAFÍA: ANDERSON, Leonor y colaboradores.** (1989). " Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares". Dirección de Educación Preescolar Tercera Edición. Caracas, 1989.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZALEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

### ÁREA DE ESTUDIO

Tema o conjunto de temas que se estudian. Sinónimo: campo de estudio.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### ÁREA DE JUEGOS TRANQUILOS

El área de juegos tranquilos, es un ambiente planificado y organizado para la realización de actividades más estructuradas que requieren un mayor grado de concentración y atención. En esta área los niños no tiene gran desgaste de energía física como en el área de tacos, carpintería, dramatización, etc. , que se concentran en lo que están realizando, con tranquilidad, pero no estáticos, desarrollando un proceso de aprendizaje activo, explorando con to-

dos sus sentidos, curioseando, creando, pensando, conociendo e interactuando con su ambiente.

Es de suma importancia que en esta área el niño encuentre una gran variedad de materiales y juegos de armar, desarmar, ordenar y encajar, que le permitan transformar, agrupar, reconocer semejanzas y diferencias; y otros que permitan los juegos colectivos y la interacción con otros niños.

Un concepto de especial relevancia de este tipo de actividad es su influencia positiva en el desarrollo social y cognitivo del niño. En cuanto a lo primero, el niño puede desarrollar motivaciones, intereses o hábitos para concentrarse y disfrutar de actividades tranquilas en que predomina el empleo de material representacional y/o simbólico. En relación a lo segundo, el niño progresa en su capacidad cognitiva para adquirir representaciones generales, conceptos y para el manejo simbólico y lingüístico de los objetos y las interacciones con niños y adultos. Tienen entonces los juegos tranquilos un valor significativo como situaciones estructuradas y organizadas de la actividad infantil.

**BIBLIOGRAFÍA: ANDERSON, Leonor y colaboradores.** (1989). " Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares". Dirección de Educación Preescolar Tercera Edición. Caracas, 1989.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZALEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## ÁREA DE MÚSICA

El área de música concebida dentro el curriculum del preescolar, está destinada a brindar al niño oportunidades de interactuar con elementos sonoros que le permitan obtener experiencias premusicales, las cuales le ayudarán a desarrollar y expresar su potencial musical, su sensibilidad, sus aptitudes artísticas y su creatividad.

Debido a su inmensa calidad de expresión y posibilidades para desarrollar la capacidad creativa; la música ofrece una vía directa para la manifestación de acciones musicales y sentimientos, razón por la cual es parte fundamental de cualquier programa educativo para niños preescolares.

La educación musical tiene finalidades bien definidas que se ajustan a las necesidades y posibilidades del niño en cada etapa de su evolución. En sus primeros años el niño es un artista por naturaleza, con un espíritu de selección admirable. Crea su propio mundo a su imagen y semejanza, con los elementos que el ambiente coloca en sus manos, transformándolos a su antojo para luego expresarse, moverse libremente y sentir todo el placer de la emoción que le proporcionan sus fantasías y su amor a la belleza.

Es recomendable que el área de música, se considere como un laboratorio donde el niño experimentará lo que está adquiriendo en las actividades diarias y en el grupo grande con referencia a los hechos naturales y musicales ( movimiento, sonido, ritmo, canto, objeto, e instrumentos musicales, etc.) Es por esto que se considera necesario no exponer de una vez estos objetos e instrumentos musicales deseables, en el ambiente del aula sino por el contrario, colocarlos de acuerdo a las experiencias adquiridas y a las inquietu-

des que se manifiesten en el niño a través de sus preguntas, sus exigencias, sus necesidades, intereses y progresos.

**BIBLIOGRAFÍA: ANDERSON, Leonor y colaboradores.** (1989). "Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares". Dirección de Educación Preescolar Tercera Edición. Caracas.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZALEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## AREA DE TACO

La construcción con tacos es una parte vital en el ambiente de aprendizaje de la institución preescolar, porque ejerce gran atractivo sobre muchos niños. Algunos maestros y padres juzgan la construcción de tacos un pasatiempo solamente válido para el desarrollo de la motricidad gruesa y fina, desconociendo las posibilidades extraordinarias que posee para el desarrollo integral del niño. Ellos no se percatan que la construcción con tacos es una actividad inherente a ciertas tareas de la vida: bien sea un arquitecto que proyecta un edificio; un obrero que carga un camión con cajas, ladrillos, o tablas; un ama de casa que guarda alimentos y víveres en los estantes de sus cocina. Cada uno de ellas está manejando unidades o formas que encajan en diferentes posiciones y relaciones espaciales, influidas a la vez por otras de balance y estabilidad.

Los niños valoran este tipo de actividad si los docentes les transmiten también su propio valor hacia este tipo de experiencia asignado al área un lugar amplio y bien equipado con una gran variedad de tacos, para brindarle al niño oportunidades de explorar, inventar, descubrir relaciones, clasificar, seriar, comparar, resolver problemas de equilibrio, representar experiencias en los planos horizontal y vertical, permitiendo las emociones de suspenso, triunfo, seguridad o confianza como "persona que puede". De igual manera esta área permite a los niños ver y manejar sus estructuras desde diferentes ángulos o puntos de vista, desde dentro, desde afuera, desde arriba, adelante, atrás, así como modificar, cambiar las formas y diseños a medida que se moviliza o desplaza alrededor.

Es por ello que la construcción con tacos representa una actividad muy importante en el desarrollo del niño por o que esta área es básica en cualquier aula de la institución preescolar.

**BIBLIOGRAFÍA: ANDERSON, Leonor y colaboradores.** (1989). "Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares". Dirección de Educación Preescolar Tercera Edición. Caracas.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZALEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## ÁREAS DE DESARROLLO

El desarrollo abarca varias áreas que están relacionadas entre sí. Ciertas con-

ductas pueden pertenecer a diferentes áreas, por ejemplo, “el niño abotona su ropa”, es una habilidad que refleja tanto su coordinación motora como su conducta social. Lo importante no son las etiquetas que se ponen a cada área, sino los indicadores que incluyen agrupándolos. El proceso de desarrollo infantil es bastante complejo, por lo que existen muchas conductas agrupadas en pequeñas secuencias.

Las áreas de desarrollo son:

- **PSICOMOTRIZ:** Que se subdivide en :  
 Motricidad Gruesa: Se refiere a los movimientos globales del cuerpo, la habilidad de moverse y la postura.  
 Motricidad Fina: Es la habilidad del niño para ver y manipular objetos, coordinar acciones de sus manos y ojos y resolver problemas sencillos.
- **AREA DE LENGUAJE:** Se refiere a la forma en que el niño entiende y habla el idioma del grupo social al que pertenece. Se puede hablar de lenguaje comprensivo y lenguaje expresivo.
- **AREA PERSONAL-SOCIAL O SOCIO-AFECTIVA:** Es probablemente el área de desarrollo más sensible a variaciones en los aspectos culturales y sociales del ambiente y, en muchas maneras, la más difícil de evaluar. Aquí se incluyen aspectos de la relación del niño con otras personas, las formas en que este se siente y expresa sus emociones y su habilidad para cuidarse por sí mismo.
- **AREA COGNOSCITIVA:** Se refiere a todos aquellos mecanismos que facilitan el conocimiento y la adaptación al medio. En esta área se desarrollan habilidades en el niño para clasificar, asociar, observar, percibir, discriminar, resolver de problemas, etc.

**BIBLIOGRAFÍA:** **ATKIN, Lucille.** (1987). “Paso a Paso. Cómo evaluar el Crecimiento y Desarrollo de los Niños”. UNICEF. Editorial. Pax. México.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZALEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE.* Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## ÁREAS DE DESARROLLO SEGUN EL MODELO OCTOGONAL (MOID)

**DESARROLLO FISICO:** Proceso secuenciado de cambios en el crecimiento y la maduración representada por parámetros morfológicos y funcionales

**DESARROLLO MOTOR:** Proceso de adquisición de destrezas cada vez más complejas en la actividad del cuerpo y su movimiento.

**DESARROLLO SOCIAL:** Proceso de adquisición de destrezas que permiten al niño comportarse de conformidad con las expectativas de sus grupos de preferencia, valiéndose por sí mismo e interactuar adecuadamente con personas de diferentes edades.

**DESARROLLO SEXUAL:** Proceso biopsicosocial que determina la construcción de un modelo representativo y explicativo de la sexualidad humana, cuya expresión cognitiva, emocional y conductual cristaliza en un patrón de conducta sexual.

**DESARROLLO COGNITIVO:** Proceso de cambios en los mecanismos que posibilitan el conocimiento y la adaptación al medio: percibir, atender, dis-

criminar, memorizar, conceptualizar, razonar, resolver problemas y tomar decisiones.

**DESARROLLO AFECTIVO:** Proceso de cambios que permite definir el sistema del yo, esto es, la interacción entre el autoconcepto, el autocontrol y la autoestima.

**DESARROLLO MORAL:** Proceso de interiorización de normas morales, familiares, escolares y socio-culturales, que después de una elaboración personal, el niño transforma en un sistema de valores.

**DESARROLLO DEL LENGUAJE:** Proceso de adquisición de un sistema lingüístico que permite al niño comunicarse consigo mismo y con los demás.

**BIBLIOGRAFÍA: LEÓN, Chilina.** (1995). "Secuencias de Desarrollo Infantil". Universidad Católica Andrés Bello. Caracas.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZALEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## AREAS DE TRABAJO

Espacio determinado dentro del aula donde se realizan actividades específicas y diversas, persiguiendo como meta fundamental el desarrollo psicomotriz, y el desarrollo lingüístico, así como la adaptación a la vida social. Deben estar suficientemente dotadas del material conveniente para cada una de ellas y la disposición debe permitir el fácil desplazamiento, fluido y seguro del niño, proporcionando un nivel suficiente de actividad para todos, tomando en cuenta sus particularidades en cuanto a su desarrollo e intereses. Deben estar a disposición de los niños resultando visibles y atractivas. Los materiales seleccionados para estas áreas tiene por objeto perfeccionar las destrezas en las diferentes áreas de desarrollo. Las áreas de trabajo pueden ser: dramatización, arte, agua y arena, juegos tranquilos, biblioteca, tacos, música, animales y plantas, entre otras.

**BIBLIOGRAFÍAS: BARANOFF, Timy.** (1987). "El Jardín de Infancia Minuto a Minuto". Editorial CEAC. Barcelona -España, 1986. Castillo, Cristina y otros. "Educación Preescolar. Métodos, Técnicas y Organización. Ediciones CEAC. Barcelona-España.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZALEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## ARETE

Palabra de origen griego que puede traducirse como virtud. En un principio los griegos entendían por arete las cualidades varoniles de los atletas y guerreros, pero después vino a significar todo el cumulo de disposiciones de orden intelectual y moral que debía tener la educación que se imparte. La educación para el arete conduce -según los griegos- a la temperancia, la justicia, la sabiduría y a vivir moralmente bien en la polis.

También los griegos utilizaron la palabra *paideia*, que no debe confundirse con la *arete*, la *paideia* en principio significó la técnica apropiada para el niño(país) que lo equipa, lo prepara precozmente (*auxesis*). Luego este mismo vocablo sirve para designar el resultado de este esfuerzo educativo proseguido más allá de la escuela y de la virtud política, en la dirección de realizar durante toda la vida la mayor perfección. La *paideia* (*paideussis*) llegó a significar la cultura plenamente desarrollada en la cual han florecido cada una de las virtudes y el hombre ha llegado a ser verdaderamente hombre.

**CEDEÑO, Noel.** Maestría en Diseño de Políticas y Planificación Educativa. Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## ARGENTINA, INVESTIGACIÓN E INFORMACIÓN RELATIVAS A LA EDUCACIÓN

De acuerdo a uno de los últimos relevamientos sobre el estado de arte de la investigación educativa en el país, en el área institucional se identificaron estimativamente 134 instituciones que pueden estar en condiciones de realizar investigación educativa. En términos generales, estas instituciones pueden ser calificadas en siete categorías: universidades nacionales públicas; institutos de investigación de universidades nacionales; organismos oficiales nacionales; organismos oficiales provinciales; organismos intergubernamentales e internacionales; institutos de investigación privados; universidades privadas.

En cuanto al enfoque disciplinario, los más recurrentes son: antropología, sociología, organización y administración, economía, política, psicología, pedagogía e historia. La mayoría de las investigaciones han sido abordadas por más de una disciplina, lo que permite deducir la predominancia de un enfoque interdisciplinario. Otro de los aspectos relevados es sobre cuales de los niveles organizativos se centra la investigación; en ese sentido se registran: el aula, el establecimiento escolar, niveles intermediarios distritarios, niveles intermedios regionales y nivel central.

Para una mayor utilización de la investigación y de la información es importante mencionar las dos cuestiones de fondo que afectan la relación entre investigadores y decisores políticos: la forma de presentación de las investigaciones; y, las dificultades que encuentran los investigadores para la publicación y distribución de sus trabajos.

El modelo de presentación de resultados corresponde al modelo de la investigación científica académica: se debe explicitar el marco teórico, el marco metodológico, los instrumentos utilizados, la información básica que se obtuvo y, finalmente, las interpretaciones y las conclusiones. Así, los resultados de la investigación educativa con frecuencia son presentados en largos informes técnicos escritos en jerga profesional poco atractiva para las autoridades políticas y los funcionarios, y terminan siendo insumos para los investigadores o los especialistas del área que los utilizan o los comentan en las publicaciones especializadas.

Por otra parte, en muchos casos la falta de recursos para la edición de los trabajos de investigación constituye un obstáculo importante. Si bien exis-



ten en el país por lo menos diez revistas periódicas que podrían publicar las investigaciones realizadas, la mayoría de ellas publican en mayor medida ensayos de trabajos con análisis de material empírico.

Existe poca tradición y tiempos distintos entre las necesidades políticas y la producción académica; por ello, la relación entre investigadores y decisores políticos plantea una realidad en que los distintos contextos de referencia hacen que existan serias dificultades para utilizar los resultados provenientes de las investigaciones empíricas. Los pocos estudios realizados acerca de la utilización de resultados de investigaciones en la generación y puesta en práctica de políticas educativas, señalan que son pocas las investigaciones que se utilizan.

En cuanto al acceso a la información, se está ampliando una red que conecta los centros de documentación de todo el país para promover el uso de los insumos que proceden de la investigación educativa y se han realizado dos Seminarios Nacionales en los que se ha convocado a investigadores educativos y a funcionarios de las Administraciones provinciales.

En este línea, el Ministerio está desarrollando acciones de detección, recolección, sistematización y difusión de la investigación útil para la transformación educativa. En los dos seminarios han participado más de 50 universidades de todo el país y se ha logrado acercar los resultados de la investigación que se realiza en los centros de producción académica a los tomadores de decisiones de política educativa de las distintas provincias. Al mismo tiempo, se ha podido conformar una base de datos con 450 resúmenes de investigaciones cuyos resultados pueden ser de utilidad para la toma de decisiones en distintos aspectos relacionados con la transformación educativa.

Referencias:

Ministerio de Cultura y Educación. Organización de Estados Iberoamericanos. Sistema Educativo Nacional de. Informe realizado por Darío Pulfer et. al.), Buenos Aires, 1993.

Ministerio de Cultura y Educación de Argentina, Fortalecimiento de la función del personal docente en un mundo cambiante. Informe presentado ante la Cuadragésima Quinta Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, 1996.

**UNESCO/OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN (IBE).**(1998).

INODATA/WORLD DATA ON EDUCATION/Second edition. Bajado de la siguiente dirección: [www.unicc.org/ibe/](http://www.unicc.org/ibe/)

## ARGENTINA (SISTEMA EDUCATIVO)

La República Argentina cuenta desde abril de 1993 con una nueva Ley Federal de Educación (Ley 24.195). La misma establece la necesidad de fortalecer la educación y la responsabilidad concerniente al Estado y concretar entre el Poder Ejecutivo Nacional y los poderes Provinciales.

Se propone un Sistema Educativo descentralizado, asignándole al Ministerio de Cultura y Educación la misión de fijar las políticas educativas y unificar las jurisdicciones en el ámbito del Consejo Federal de Educación, a través de la concertación, el consenso y el acuerdo.

El Consejo Federal de Cultura y Educación está formado por los Ministros de

Educación de cada una de las Provincias Argentinas. Allí es donde se plantea los cambios en el sistema para elevar la calidad educativa y así alcanzar mayores niveles de justicia social y equidad en la distribución de saberes y conocimientos.

### **PRINCIPIOS Y LEGISLACIÓN FUNDAMENTAL PARA EL SISTEMA EDUCATIVO.**

La ley Federal de Educación expresa que el Estado Nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios:

- El fortalecimiento de la identidad nacional atendiendo a las idiosincrasias locales, provinciales y regionales.
- El afianzamiento de la soberanía Nacional.
- La consolidación de la democracia en su forma representativa, republicana y federal.
- El desarrollo social, cultural científico, tecnológico y el crecimiento económico del país.
- Libertad de enseñar y de aprender.
- La educación concebida como proceso permanente.
- La valorización del trabajo como realización del hombre y de la sociedad y como eje vertebrado del proceso social y educativo.
- La integración de las personas con necesidades especiales mediante el pleno desarrollo de sus capacidades.
- El desarrollo de una conciencia sobre nutrición, salud e higiene, que profundice su conocimiento y cuidado como forma de prevención de las enfermedades y de las dependencias psicofísicas.
- El fomento de las actividades físicas y deportivas para posibilitar el desarrollo armónico e integral de las personas.
- La superación de todo estereotipo discriminatorio en los materiales didácticos.
- La erradicación del analfabetismo mediante la educación de los jóvenes y adulto que no hubieran completado la escolaridad obligatoria.
- La armonización de las acciones educativas formales con la actividad no formal ofrecida por los diversos sectores de la sociedad y las modalidades que surgen espontáneamente de ella.
- El estímulo, promoción y apoyo a los regímenes alternativos de educación, particularmente los sistemas abiertos y a distancia.
- El derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua, dando lugar a la participación de sus mayores al proceso de enseñanza.
- El establecimiento de las condiciones que posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social pluralista y participativa.
- El derecho de los padres como integrantes de la comunidad educativa a asociarse y a participar en organizaciones de apoyo a la gestión educativa.
- El derecho de los alumnos a que se respete su integridad, libertad de conciencia y, de expresión.
- El derecho a recibir orientación.
- El derecho de los docentes universitarios a la libertad de cátedra y de todos los docentes a la dignificación y jerarquización de su profesión.

- La participación del Congreso de la Nación, según lo establecido en el artículo 53, inciso n. (Texto de la Ley Federal de Educación 24.195. Ministerio de Cultura y Educación, 1993).

### LA ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO

La Ley Federal de Educación presenta profundos cambios que serán implementados en forma gradual y progresiva:

- Educacional inicial, constituida por el Jardín de Infantes para niños de 3 a 5 años de edad, siendo obligatorio el último. Se prevé el establecimiento de servicios de jardín maternal para niños de 3 años.
- Educación General Básica, obligatoria, de 9 años de duración a partir de los 6 años entendida como una unidad pedagógica integral y organizada en ciclos.
- Educación Polimodal, después del cumplimiento de la EGB, impartida por instituciones específicas, y de 3 años de duración como mínimo.
- Educación Superior, profesional y académica de grado, luego de cumplida la Educación Polimodal; su duración será determinada por las instituciones universitarias y no universitarias, según corresponda.
- Educación Cuaternaria: Post-gradados, Maestría y Doctorados.

El sistema educativo comprende, también, otros regímenes especiales que tienen por finalidad atender las necesidades que no pueden ser satisfechas por la estructura básica del Sistema, y que exige ofertas específicas diferentes en función de las particularidades del educando o del medio.

Se pueden mencionar: Educación Especial, Educación de Adultos, Educación Artística, Educación Abierta a Distancia, Programas Especiales para alumnos talentosos y Educación No Formal.

Los servicios educativos de gestión privada estarán sujetos al reconocimiento previo y a la supervisión de las autoridades educativas oficiales. Se otorga derecho a prestar estos servicios a la Iglesia Católica y demás confesiones de Cultos, a las sociedades, asociaciones, fundaciones y empresas con personería jurídica y a las personas de existencia visible.

Características del Sistema Educativo:

El sistema educativo ha de ser flexible, articulado, equitativo, abierto, prospectivo y orientado a satisfacer las necesidades nacionales de la diversidad regional.

El mismo asegurará a todos los habitantes el ejercicio efectivo de su derecho a aprender, mediante la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna.

El Estado Nacional, las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires se obligan mediante la asignación en los presupuestos educativos a garantizar el principio de gratuidad en los servicios estatales, en todos los niveles y regímenes especiales.

Escolaridad: En 1993 el sistema Educativo Argentino contaba con:

- 10.019.009 alumnos.
- 728.834 docentes.
- 41.986 establecimientos.

## ADMINISTRACIÓN GENERAL Y COMPETENCIAS

### El Nivel Nacional

La administración: El Ministerio de Cultural y Educación de la Nación constituye el más alto nivel de conducción de la educación argentina. En 1992 comienza el proceso de transferencia de servicios educativos nacionales de nivel medio y superior no universitario. Para instrumentar la transferencia de servicios el Congreso Nacional aprobó la Ley N° 24.049 que faculta al poder ejecutivo Nacional a transferir, a partir del 1º de enero de 1992, a las jurisdicciones provinciales y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, los servicios administrativos en forma directa por el Ministerio, así como los de gestión privada, incluyendo personal, con garantía del Estado Nacional de concurrir al financiamiento y sostén de los servicios transferidos en el caso que las jurisdicciones no alcancen a solventar los gastos correspondientes.

El Ministerio de Cultura y Educación debe:

- Garantizar el cumplimiento de los principios, objetivos y funciones del Sistema Nacional de Educación.
- Establecer, de acuerdo con el Consejo Federal de Cultura y Educación los objetivos y contenidos básicos comunes de las currículas de los distintos niveles, ciclos y regímenes especiales de enseñanza, que faciliten la movilidad y verticalidad de la enseñanza.
- Promover y organizar concertadamente en el ámbito del Consejo Federal de Educación una red de formación, perfeccionamiento y actualización docente.
- Coordinar y ejecutar programas de investigación y cooperación universitaria.
- Evaluar el funcionamiento del sistema educativo en todas las jurisdicciones, niveles y ciclos.
- Dictar las normas generales sobre revalidación de títulos y certificados de estudio en el extranjero.
- Coordinar y gestionar la cooperación técnica y financiera internacional y bilateral.

### FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN

La educación en Argentina es atendida primordialmente por el Estado y se proporciona en forma gratuita. La enseñanza de gestión privada recibe subsidios estatales que varían en diferentes grados, con excepción del subsistema universitario que no percibe ningún tipo de apoyo financiero del Estado.

La Ley Federal de Educación establece con características bien definidas los principios de gratuidad y asistencialidad, que se articulan con el de obligatoriedad y aseguran la posibilidad de acceso a la educación de todas las personas, cualquiera sea su condición económica.

En tanto la educación estatal es gratuita, su financiamiento está íntegramente a cargo del Tesoro, tanto nacional como provincial en su caso. Sin embargo, las familias concurren a financiar el costo operativo a través de las Cooperadoras, en una dimensión no cuantificada pero significativa.

En el nivel universitario, el Ministerio de Cultura y Educación ha fijado su posición de otorgar a las Universidades Nacionales un mayor grado de flexibilidad en las normas que rigen su administración, y promueve la consecución de recursos no tributarios incluyendo el arancelamiento de la enseñanza.

El sector público aporta entre las dos terceras y las cuatro quintas partes del gasto total en educación en Argentina. Las jurisdicciones se clasifican entre grandes grupos:

- a. Destina más de 90% de su presupuesto a atender gastos corrientes: Buenos Aires, Córdoba, Corrientes, Chaco, Jujuy, Santa Cruz, Santa Fe y Tucumán.
- b. Destina entre el 80% y el 89%: Chubut, Entre Ríos, Formosa, La Pampa, La Rioja, San Juan, Santiago del Estero y la Nación.
- c. Destina menos del 80%: Catamarca, Neuquén, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y Tierra del Fuego.

El análisis del volumen y destino del subsidio estatal a la educación de gestión privada es de particular importancia para ilustrar el proceso de elaboración de políticas públicas. Por ello resulta de interés intentar una aproximación al tema.

La transferencia de fondos al sector privado se realiza mediante la liquidación de subsidios que las jurisdicciones destinan a atender el pago parcial o total del sueldos de los docentes que trabajan en los establecimientos privados de todos los niveles.

El porcentaje de subsidio que corresponde a cada establecimiento, va desde el 20% al 100% de los sueldos de los docentes y se fija según una serie de variables, entre las cuales corresponde un mayor peso relativo al pago de aranceles por parte de los alumnos.

### **ENSEÑANZA DE GESTIÓN PRIVADA:**

Fue en 1878 cuando la Ley 934 del Presidente Nicolás Avellaneda se refirió por primera vez “a la libertad de enseñanza”, reglamentando el principio constitucional del artículo 14.5

La Ley Federal de Educación reafirma la vigencia de libertad, igualdad de oportunidades y educación para todos según su propia elección de conciencia. Se afirma en la Ley que los servicios educativos de gestión privada requieren el reconocimiento previo de las autoridades educativas oficiales y que deben sujetarse a su supervisión.

### **EDUCACIÓN OBLIGATORIA:**

La Ley Federal de Educación extendió la obligatoriedad a diez años y se organiza: en el nivel Pre-Escolar (un año) y en la Educación General Básica (nueve años en tres ciclos).

- a. Primer ciclo: abarca desde el preescolar hasta el 2º EGB (5 - 7 años).
- b. Segundo ciclo: comprende de 3º a 6º EGB (8 - 11 años).
- c. Tercer ciclo: 7º a 9º EGB (12 - 14 años).

La división en ciclos tiene que ver con consideraciones socio-educativas, psicoevaluativas y pedagógicas que señalan la conveniencia de los ciclos de tres años de duración cada uno.

La EGB tiene como objetivos:

- Proporcionar una formación básica a todos los niños y adolescentes del país.
- Favorecer el desarrollo individual, social y personal para un desempeño responsable, comprendido por edad y consciente de los derechos y deberes y del respecto a los demás.

- Incentivar la búsqueda permanente de la verdad, el desarrollo del juicio crítico y los hábitos valorativos, el desarrollo de capacidades físicas, intelectuales, afectivo - volitivas y estéticas y la adquisición de valores éticos y espirituales.
- Lograr la adquisición y el dominio instrumental de los saberes considerados socialmente significativos: comunicación verbal y escrita, lenguaje y operatoria matemáticas, ciencias naturales y ecología, ciencias exactas, tecnología e informática, ciencias sociales y cultura nacional, regional y universal.
- Adquirir hábitos de prevención de la salud.
- Utilizar la educación física y el deporte con sentido de la persona como unidad.
- Conocer y valorar críticamente nuestra tradición y patrimonio cultural

La EGB tiene una doble función:

- Función propia: tiene un valor y características distintivas, porque completa la escolaridad obligatoria, y porque tiene un sentido educativo en sí mismo, con sus objetivos y contenidos curriculares específicos.
- Función propedeútica: asegura la educación post - obligatoria, en los demás niveles del sistema, sin discriminación de ningún tipo. El último ciclo del EGB articula el paso a la Educación Polimodal.

Ambas funciones están estrechamente vinculadas y deben ser tenidas en cuenta simultáneamente en el diseño curricular.

### **EDUCACIÓN POLIMODAL:**

La Educación Polimodal da repuestas a múltiples y complejas demandas provenientes de los diversos sectores de la sociedad:

- La presión social y académica por el proceso de los estudios superiores que han significado fuertemente el perfil histórico de los estudios secundarios tradicionales;
- Las demandas de preparación para la vida laboral, considerando la proximidad de inserción activa de la juventud en un mundo del trabajo cambiante y cada vez más competitivo;
- La incorporación de los avances científicos que son imprescindibles hoy para una formación general actualizada y para un eficiente desempeño productivo;
- La necesidad de desarrollar competencias y capacidades que preparen para la transición a la vida adultonomía, dentro de un marco explícito de valores morales y sociales.

La Educación polimodal se propone como alternativa para la superación de la problemática de la hasta hoy denominada “enseñanza media” o “secundaria” y da respuestas a las demandas de la sociedad. La duración mínima es de 3 años, con cinco modalidades.

La Educación Polimodal tiene una doble función:

- Función propia: tiene un valor en sí misma, en función de los objetivos y contenidos curriculares específicos que caracterizan este nivel:
- Fortalecer la formación del ciudadano y articular valores para la participación consciente y responsable;
- Profundizar el desarrollo de las competencias comunicacionales, matemáticas, socio - históricas y científico - tecnológicas, para comprender

los procesos globales y manejarse en un mundo cada vez más complejo y competitivo;

- Ofrecer saberes orientados hacia un sector o rama de la actividad productiva para incorporarse activa y reflexivamente al desempeño en el mundo del trabajo.
- Función propedéutica hacia los estudios superiores, que representan no sólo un requerimiento académico de articulación entre niveles educativos sino también una demanda social. Quienes completen la Educación Polimodal pueden aspirar legítimamente a continuar estudios superiores.

Esto implica la necesidad de:

- Articular los trayectos educativos, como prolongación de la educación general básica y como orientación hacia la profundización de estudios superiores;
- Asegurar una formación relevante y actualizada para todos los estudiantes y el desarrollo de competencias específicas en áreas (humanísticas, social, científica y técnica), que les permite condiciones equitativas de participación cultural;
- Dar respuestas a las demandas del contexto social diversificado, que determina trayectorias educativas y laborales diversas, y a las demandas y expectativas de los distintos actores.

La construcción de la síntesis entre la función propia y la función propedéutica requiere como condición una formación general de fundamento, que prepare a la vez para un campo de la vida laboral y para la continuación en estudios superiores y una formación orientada y dirigida al estudio de determinadas áreas del conocimiento y del quehacer.

Estas orientaciones no operan como especializaciones para puestos de trabajo sino como desarrollos de capacidades para actuar en amplios campos de la vida laboral, permitiendo su comprensión integrada y la movilidad en áreas ocupacionales.

Se propone una organización curricular a partir de grandes núcleos o campos de orientación más centrados en procesos que en destinos ocupacionales específicos. La articulación con el mundo del trabajo no implica necesariamente una adiestramiento altamente específico para un determinado empleo. Por el contrario, se hace necesario favorecer experiencias educativas significativas en áreas de actividad productiva, articuladas con sus respectivos campos de conocimiento.

Esta propuesta es especialmente relevante desde el punto de vista de las necesidades del estudiante, que por su etapa evolutiva no debe ser impulsado a una definición temprana y definitiva sobre su inserción laboral, como desde la lógica del mercado de trabajo, altamente inestable y cambiante, que requiere cierta polivalencia de los trabajadores, con capacidad para resolver problemas y con versatilidad para múltiples empleos.

Las transformaciones propuestas por la Ley Federal de Educación comprenden una serie de ámbitos muy complejos, debido a que se trata de llevar a la práctica la transformación estructural del Sistema Educativo; por tal motivo la implementación se realizará de acuerdo a criterios de gradualidad. Se reducirá al mínimo el período de coexistencia del sistema antiguo con el nuevo.



### **EDUCACIÓN SUPERIOR:**

La ley Federal establece que la Educación Superior se integra por:

- Institutos de Formación Docente o equivalentes: comprende las etapas profesionales de grado no universitario que otorgan títulos y se articulan con la Universidad. Sus objetivos son:
  1. Prepara y capacitar para un desempeño eficaz del rol docente.
  2. Formar para la participación activa en la vida democrática.
  3. Fomentar el ejercicio de la docencia responsable y respetuosa de la tarea educadora.
- Institutos de Formación Técnica: Han de brindar formación y reconversión permanente en las diferentes áreas del saber técnico y práctico.
- Las Universidades: Son comunidades de trabajo que enseñan, investigan, construyen y difunden bienes; prestan servicios con proyección social y colaboran en la solución de los problemas argentinos.

Sus objetivos son:

1. Formar y capacitar técnicos y profesionales.
2. Desarrollar el conocimiento en el más alto nivel.
3. Difundir el conocimiento científico - tecnológico.
4. Estimular una sistemática reflexión intelectual y el estudio de la cultura y la realidad.
5. Ejercer la consultoría de organismos nacionales y privados.
6. Las universidades se rigen por su Ley específicas, y continúan gozando de autonomía académica y autarquía administrativa y económico - financiera.
7. La Enseñanza Superior otorgará títulos docentes que estarán articulados horizontal y verticalmente con la universidad.
8. Existen en la Argentina Universidades Nacionales, Provinciales y Privadas, con gran variedad de carreras de grado y postgrado, con una larga trayectoria y reconocimiento internacional, tanto por el nivel académico como por el interés en la investigación.

### **EDUCACIÓN CUATERNARIA:**

Esta mención constituye una originalidad de Ley. Define a la Educación Cuaternaria como toda oferta educativa puesta bajo la responsabilidad de las universidades y de las instituciones académicas, científicas y profesionales de reconocido nivel.

Es requisito para quienes se inscriban el haber terminado la etapa de grado o acreditar conocimiento y experiencias suficientes.

Sus objetivos son:

1. Profundizar y actualizar la formación cultural, docente, científica, artística y tecnológica.
2. Desarrollan la investigación, la reflexión crítica y el intercambio sobre los avances en la distintas especialidades.

### **EDUCACIÓN NO FORMAL:**

Es la primera oportunidad en la que a través de una norma expresa, el Sistema Educativo se ocupa de la educación no formal. Consiste en un conjunto de ofertas educativas que, complementan y muchas veces suplen el propio

sistema formal. Por otra parte llegan a vastísimos sectores de la población. La Ley plantea imaginar futuras articulaciones con el sistema formal.

### **EDUCACIÓN ESPECIAL:**

Tiene como objetivo garantizar la atención de personas con necesidades educativas especiales desde el momento de su detección. Deben brindar una formación individualizada, normalizadora e integradora, orientada al desarrollo integral de la persona y una capacitación laboral que le permite su incorporación al mundo del trabajo y la producción. Este servicio se prestará en escuelas de educación especial.

La situación de los alumnos atendidos en las escuelas será revisada por profesionales, de manera que cuando sea posible y de conformidad con ambos padres se realizará la integración a las unidades escolares comunes.

En tal caso el proceso estará a cargo del personal especializado que corresponda y se deberá adoptar criterios particulares de currícula, organización escolar, infraestructura y material didáctico.

### **EDUCACIÓN DE ADULTOS:**

Los planes de alfabetización y de atención postalfabetizadora, permiten la educación de adultos que no cumplieron con regularidad la educación general básica y obligatoria, o habiéndola cumplido desean adquirir o mejorar su preparación.

### **EDUCACIÓN RURAL:**

Los planes y currículas atienden las necesidades específicas de las zonas y sus periferias, intentando que los alumnos no se desarraiguen.

### **EDUCACIÓN ARTÍSTICA:**

De acuerdo con lo planteado en la Ley Federal de Educación, los contenidos de la educación artística serán equivalentes con los de los ciclos y niveles en los que se basa la estructura del sistema, diferenciándose únicamente por las disciplinas artísticas y pedagógicas.

El dictado de las materias artísticas en el nivel inicial y en el EGB tendrá en cuenta las particularidades de la formación en este régimen especial. Estará a cargo de los maestros egresados de las escuelas de arte.

### **EDUCACIÓN DE MINORÍAS ÉTNICO - LINGÜÍSTICAS:**

Se proveerán programas en coordinación con las jurisdicciones, con el objetivo de rescatar y fortalecer las lenguas y culturas indígenas, enfatizando su carácter de instrumento de integración.

### **INVESTIGACIÓN, PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DEL SISTEMA:**

Tiene como finalidad desarrollar sistemas, instrumentos e indicadores de evaluación y control de la calidad educativa. Evaluando la efectividad y la eficacia en la asignación y en el uso de los recursos económicos - financieros, promoviendo el desarrollo de sistemas y metodológicos de análisis y evaluación de costos en la educación.

Se ha creado una red federal de información para la evaluación de la gestión y los resultados del Sistema.

**SINDICATO ARGENTINO DE DOCENTES PARTICULARES INSTITUTO DE INVESTIGACION, CAPACITACION Y PERFECCIONAMIENTO EDUCATIVO FEDERACIÓN LATINOAMERICANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACION Y LA CULTURA.** Tomado de: Educación en el Contexto del MERCOSUR, Notas para una aproximación al tema. SADOP/INCAPE/FLATEC Buenos Aires Argentina.

## ARGUMENTO

Dentro del ámbito de los modos de producción del conocimiento pedagógico este término es central, pues designa la unidad básica para la comprensión de un texto, a partir de la cual puede ser utilizado ese texto para construir nuestra propia exposición de lo que hacemos. Mario Tamayo lo precisa así: “Razonamiento a fin de sustentar una idea, en el cual las pruebas básicas para la conclusión se hallan explícitamente declaradas.” (TAMAYO, 1994).

**BIBLIOGRAFÍA: TAMAYO y TAMAYO, Mario.** (1994). *Diccionario de la Investigación Científica*. Limusa. México.

**BRAVO JÁURGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## ARITMÉTICA, ENSEÑANZA

La enseñanza de la aritmética ha figurado siempre en el programa de las escuelas elementales desde que éstas existen formando parte del sistema de satisfacción de las necesidades esenciales de la comunicación : leer, escribir y contar.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## ARTICULACIÓN

Es la interrelación tanto horizontal como vertical que debe existir entre las partes de una determinada organización.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## ARRASTRE

Término empleado para designar aquellas asignaturas cuya falta de aprobación, impiden la prosecución del estudiante hacia el nivel inmediato superior que corresponda. (v. materia de arrastre).

**AMÉZQUITA, Colombia.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela

## ARTICULACIÓN

Es la interrelación tanto horizontal como vertical que debe existir entre las partes de una determinada organización.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## ARTICULACIÓN HORIZONTAL DEL SISTEMA EDUCATIVO

Las diversas formas de relación entre las modalidades de un mismo nivel educativo. En la actualidad se considera que cada nivel educativo debe estructurarse con criterio de equivalencia de manera que se haga posible el tránsito de una modalidad a otra, de acuerdo con las actitudes, inclinaciones e intereses generales del educando.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## ARTICULACIÓN VERTICAL DEL SISTEMA EDUCATIVO

Las formas de relación entre las modalidades educativas de distinto nivel. La relación vertical debe estructurarse de manera que permita al educando recorrer las diversas etapas de acuerdo con su madurez y preparación.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## ARTICULO DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo a la apreciación que hace TAMAYO (1994) supone : “Escrito científico de poca extensión, que se publica generalmente en revista o prensa.” En el medio académico latinoamericano por efecto de lo que nosotros denominamos norteamericanización-journalización de la vida corriente de las instituciones que producen alta cultura pedagógica, se impone la publicación de los resultados de investigación bajo formulas cada vez más apegadas a registros que sean breves pero ampliamente explícitos, merecedores de ser colocados en índices internacionales y, sobre todo, susceptibles de ser aprobados para publicación por lectores/árbitros/pares, quienes suelen tener la última palabra respecto a los que se expondrá al lector.

Podría ser muy larga la enumeración de los rasgos distintivos de lo que significa un artículo de investigación, por esa razón optamos por transcribir las condiciones de escritura de la Revista de Pedagogía de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, como una muestra de lo que en la realidad práctica quiere decir lo que es este tipo de instrumento de comunicación científica:

## “ORIENTACIÓN PARA LOS AUTORES

La *Revista de Pedagogía* es una publicación periódica (cuatrimestral) que como su propio nombre lo indica se especializa en la temática pedagógica. Se dirige prioritariamente a la difusión de artículos, informes de investigación, ensayos, documentos e informaciones originales e inéditos que traten alguno de los temas que se especifican seguidamente:

- \* Estudios de carácter histórico-pedagógico y filosófico en sus dimensiones epistemológicas y teórico-conceptuales.
- \* Análisis de políticas, planes y proyectos educativos en el contexto de sus relaciones con los aspectos político-ideológicos y económico-sociales.
- \* Análisis de los aspectos organizativos, de gestión y financiamiento de la educación.
- \* Estudios sobre el currículo e instrucción en sus dimensiones teóricas y aplicadas.
- \* Análisis y propuestas para la formación del docente en los distintos niveles y modalidades del sistema escolar.
- \* Diseño y evaluación de estrategias para la enseñanza-aprendizaje.
- \* Estudios dirigidos a dilucidar la intervención de las variables psico-pedagógicas y psico-sociales en los procesos de enseñanza.
- \* Estudios relativos a las dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación educativa.
- \* Análisis de propuestas y proyectos educativos innovadores.

El contenido de la *Revista de Pedagogía* se organiza en dos secciones fundamentales : “Artículos de Investigación” y “Foro Pedagógico”.

En la sección “Artículos de Investigación” se publicarán informes de investigaciones culminadas o en proceso; revisiones críticas de investigaciones y artículos que traten alguno de los temas prioritarios de la *Revista*. Están dirigidos a una audiencia especializada y tendrán una extensión de entre 10 y 25 páginas mecanografiadas a doble espacio. En la sección “Foro Pedagógico” se difundirán trabajos de tipo ensayo que contengan reflexiones, experiencias, opiniones o propuestas relacionadas con los temas prioritarios de la *Revista*. Están dirigidos a una audiencia culta pero no especializada y tendrán una extensión de entre 5 y 10 páginas mecanografiadas a doble espacio. También se dará cabida en esta sección a trabajos didácticos con utilidad manifiesta para la docencia que se realiza en las distintas modalidades. En todos los casos los trabajos deberán constituir aportes y estimular el análisis, la crítica, la innovación y la controversia.

En la sección especial Documenta se incluirán reseñas de libros, documentos e informaciones sobre eventos de educación nacionales e internacionales.

Todos los trabajos recibidos deberán satisfacer las exigencias y recomendaciones que se especifican a continuación:

Los manuscritos deberán enviarse por cuadruplicado y sin identificación del autor en tres de ellos. Deberá incluirse un resumen del trabajo y un resumen adicional en Inglés, que no excedan de 200 palabras. El título deberá escribirse también en el idioma del trabajo y en Inglés. En sobre aparte, dirigido al *Consejo Editor*, deberá incluirse una carta de solicitud de evaluación del manuscrito y la ficha biográfica correspondiente del autor, especificando institución y país, además de un breve *curriculum vitae* con declaración de que el manuscrito no ha sido enviado a otra publicación. Los trabajos no serán devueltos a sus autores.

El contenido de los artículos será de la sola responsabilidad del autor.

El *Consejo Editor* someterá los trabajos a la consideración de por lo menos dos árbitros externos a la *Revista de Pedagogía*, mediante el procedimiento de “*pares ciegos*”. El veredicto será notificado a los autores por el *Consejo Editor*. El *Consejo Editor* se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere pertinentes en aspectos formales.

Las referencias bibliográficas se incluirán dentro del texto entre paréntesis y se colocará el apellido del autor principal y el año de publicación cuando se trate de un solo autor, p.e. (Sánchez, 1998); cuando sean dos, al apellido del autor principal debe seguirle el del otro p.e. (González y Martínez, 1998); si se trata de varios autores, se escribirá el apellido del primer autor, al que seguirán las partículas et al, y el año de la publicación, p.e. (Gómez et al, 1998). Para citas textuales se deberá incluir también la página de la fuente, p.e. (Ramírez, 1998; p. 63). Sólo deben aparecer las fuentes efectivamente utilizadas en el artículo. Otras informaciones y notas, si las hubiere, deben presentarse como referencias al final del artículo en página aparte. Los trabajos publicados en la *Revista de Pedagogía* podrán ser traducidos y reproducidos en otras publicaciones siempre y cuando se haga mención expresa de la fuente, en lugar destacado. La *Revista de Pedagogía* podrá solicitar o aceptar réplicas a trabajos que aparezcan en el mismo o en números anteriores. Lo no previsto en estas normas, será resuelto por el Consejo Editor. Los autores de los trabajos publicados recibirán tres (3) ejemplares gratis.

**BIBLIOGRAFÍA: TAMAYO y TAMAYO, Mario.** (1994). *Diccionario de la Investigación Científica*. Limusa. México. / **REVISTA DE PEDAGOGÍA.** (1999). *Orientación para los autores*. Vol. 20 No. 57. Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela Caracas.

**BRAVO JÁURGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## ASERCIÓN

Acto de habla que afirma como son las cosas, sea mediante descripciones, enunciados, etc.. Su criterio de verificación es verdadero o falso.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BASICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## ASIENTO BIBLIOGRÁFICO

Anotación bibliográfica completa; incluye título, autor, editorial, fecha y lugar de edición.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## ASIGNACIONES

Término empleado para designar tareas señaladas a los escolares para ser realizadas en la casa fuera del horario escolar.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## ASIGNATURA

Área de conocimiento o de estudio especialmente organizada y formulada para fines de enseñanza. Sinónimo: materia.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa*. París.

## ASIGNATURAS

Conjunto organizado de contenidos mínimos esenciales destinados a la enseñanza. (Departamento Nacional de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Bolivia.)

Forma didáctica particular que una "materia" puede adquirir. Presupone menor amplitud porque es más específica y de mayor profundidad, más especializada y singular.

Cuerpo sistematizado de conocimientos organizados en torno de conceptos básicos. (Dpto. de Enseñanza Fundamental; Comisión Central de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Brasil.)

Cuerpos sistematizado de contenidos y actividades referidos a un área específica del conocimiento. (Centro de Operación del Curso de Post Grado de Educación; Convenio MEC-OEA-UFSM: Brasil.)

Es el contenido científico, organizado en forma lógica, con una secuencia gradual, destinado a un grado o nivel educativo determinado.

El contenido científico está de acuerdo con la psicología del aprendizaje y con la política educativa del país. (Consejo Nacional Técnico de la Educación. México.)

Delimitación de una rama del conocimiento dentro del plan de estudios. Serie de conocimientos teóricos-prácticos. (Dpto. de Curriculum y Administración Educativa; Universidad de Oriente. Venezuela.)

Es cada uno de los tratados o materias que se enseñan en un instituto docente o forman un plan académico de estudio. (Real Academia Española. Diccionario de la Lengua Española. Ede. R.Q.E. 19 De. Madrid, 1970.

Instituto de Investigaciones Educativas; Universidad Simón Bolívar. Venezuela.)

Cada uno de los campos del conocimiento que forma parte de un plan de estudio y que han sido establecidos en función de los objetivos generales del mismo para permitir a los alumnos el logro de conductas más específicas. (Centro de Operaciones del Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores en el Área de Curriculum; Convenio ME-OEA-USB. Venezuela.)

**GLOSARIO DE TERMINOS UTILIZADOS EN AMERICA LATINA EN MATERIA DE DESARROLLO CURRICULAR.** (1976). PROYECTO MULTINACIONAL DE CAPACITACION PARA PROFESORES DE AMERICA LATINA EN EL AREA DE CURRICULUM. OEA/ MINISTERIO DE EDUCACION/UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR. CARACAS..



## ASIMILACION

Es el proceso por medio del cual un nuevo objeto es convertido o incorporado a las estructuras mentales existentes en el sujeto. Es la acción del niño sobre el objeto en el proceso de incorporarlo a sus esquemas mentales. Es un concepto que se refiere tanto a lo biológico como a lo psicológico; biológicamente la asimilación es la incorporación al organismo de sustancias y energías externas para asegurar el mantenimiento; psicológicamente la asimilación supone la incorporación del objeto y evento externo a esquemas mentales previos del sujeto, la asimilación permite reconocer o identificar los objetos o sucesos nuevos en función de los esquemas existentes.

**BIBLIOGRAFÍA:** Anderson, Leonor y colaboradores. (1989). " Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares". Dirección de Educación Preescolar Tercera Edición. Caracas

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZALEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE.* Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## ASIMILACIÓN

Dentro del campo de la psicología y los procesos mentales del individuo la asimilación ha sido explicada por J. Piaget como la incorporación activa que hace de las experiencias del medio la persona a su estructura cognitiva. En otras palabras el sujeto no sólo adquiere la información sino que la modifica para poder ser incorporarla a sus procesos cognoscitivos. Cuando por alguna razón ya no se puede incorporar activamente las experiencias del medio (se obstaculiza la asimilación) se produce un desequilibrio temporal, que activa el proceso de acomodación que permite crear nuevos esquemas mentales que desobstaculicen la asimilación. De esta manera se crea un equilibrio dinámico entre la asimilación y la acomodación que permiten el desarrollo de la Inteligencia, entendiéndose a ésta como la capacidad de resolver problemas.

**BIBLIOGRAFÍA: DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.** (1987) (Vol. I). Madrid: Editorial Santillana.

**LEONARD, Franklin.** (1999). EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION. Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

## ASIMILACIÓN

Cualquier tipo de comparación. Proceso de incorporación al yo de ciertos aspectos del medio ambiente. En Psicología, generalmente, el cambio de nuevos hechos y estímulos para acomodarlos a otros ya determinados por la experiencias.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación.* PANAPO. Caracas.

## ASIMILACIÓN

Apropiación de datos del medio, no en un sentido causal y mecanicista, sino en función de la estructura interna, que por su propia naturaleza actúa por medio de la asimilación de los materiales potenciales que le ofrece el ambiente. Es el proceso de “incorporación” mediante una acción operativa.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## ASIMILACIÓN CULTURAL

“La adaptación o aclimatación de los inmigrados al nuevo ambiente varía entre la nueva acomodación y la asimilación total. La asimilación supone en primer lugar la asimilación cultural, en particular la asimilación lingüística; se habla también de asimilación social y de asimilación psicológica”. (NU: ST/SOA. Serie A. “Estudio de Población”. N° 19. Año 1954).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *Diccionario Pedagógico*. BIOSFERA. Caracas.

## ASISTENCIA ESCOLAR

“Es la concurrencia del alumno a las actividades escolares”. (UNESCO-OEA. Curso Latinoamericano de Estadística Educativas. Santiago de Chile, 1958. Véase: UNESCO: “La Estadística Escolar -su organización y funcionamiento” - La Habana 1961).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *Diccionario Pedagógico*. BIOSFERA. Caracas.

## ASISTENCIA ESCOLAR MEDIA

“Es el promedio de la asistencia escolar durante un período determinado”. (UNESCO-OEA. Curso Latinoamericano de Estadística Educativas. Santiago de Chile, 1958. Véase: UNESCO: “La Estadística Escolar -su organización y funcionamiento” - La Habana 1961).

**FERNÁNDEZ HERES, RAFAEL Y ELVIRA FERNÁNDEZ VILLEGAS.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *Diccionario Pedagógico*. BIOSFERA. Caracas, 1995

## ASISTENCIA MEDIA DIARIA

Es el resultado de dividir la suma de las asistencias habidas durante un lapso determinado entre el número de clases diarias dictadas durante el mismo lapso.

**QUINTERO, María. E.** BASES PARA UN GLOSARIO DE TÉRMINOS SOBRE COSTOS DE LA EDUCACIÓN. ME/OEA.

## ASISTENCIA SOCIAL

Es la concurrencia del alumno a las actividades escolares.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## ASISTENCIA SOCIAL ESCOLAR

La ayuda dada a los alumnos en asuntos no propiamente pedagógicos, aunque con repercusión en la formación y el rendimiento escolar, como alimentación, atención médica y dental, vestuario, libros de textos, útiles escolares, asignaciones familiares, transporte y, cuando sea pertinente, para fomentar y regularizar la asistencia a la escuela de los niños que necesitan esa ayuda.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## ASISTENCIA SOCIAL ESCOLAR

La “asistencia social en beneficio del escolar - (cubre) alimentación, atención médica y dental, vestuario, libros de texto, útiles escolares, transporte y cuando sea pertinente, asignaciones familiares - para fomentar y regularizar la asistencia a la escuela de los niños que necesitan esa ayuda”. (NU-OEA. Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina. Santiago de Chile. 1962. Véase: UNESCO: “Boletín del Proyecto Principal UNESCO- América Latina” N° 12.)

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *Diccionario Pedagógico*. BIOSFERA. Caracas.

## ASOCIACIÓN

Establecimiento de relaciones funcionales en el transcurso de una experiencia individual, entre las actividades y los estados psicológicos. Es un término muy amplio que incluye el de condicionamiento.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## ASOCIACIONISMO

Punto de vista en las teorías de aprendizaje que explica el aprendizaje basándose en la formación de asociaciones.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## ASPIRACIÓN

Acción de ambicionar un objeto particularmente deseable. Las aspiraciones expresan la personalidad del individuo tal y como se ha formado en la sociedad. Las aspiraciones tienen una arista personal y una arista social.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## ASPIRANTE A DOCTOR

Graduado de nivel superior que recibe autorización por una institución reconocida para incorporarse al programa de obtención del grado a Doctor en Ciencias de determinada especialidad y que culmine satisfactoriamente una preparación previa.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA, CENESEDA/República de Cuba.

## ATENCIÓN

Aplicar el entendimiento a un determinado estímulo. Acto mediante el cual se enfocan los estímulos que uno recibe. Se presume que el ser humano puede atender a pocas entradas sensoriales. Dado esto, la atención -el acto de enfocar que estímulos uno recibe- es central en teorías de aprendizajes.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## ATENCION

Concentración de la actividad mental sobre un objeto o situación. El niño es

capaz de mantener su atención mucho tiempo sobre algo que le interese. Cualquier cosa que salga de lo normal mantiene el interés del niño preescolar, pero por su corta edad es muy importante cambiar con frecuencia las actividades a realizar respetando la individualidad del niño. La atención desarrolla la capacidad de observación, del vocabulario, de la conciencia, de los hábitos para que el niño aprenda a registrar impresiones, a clasificarlas y a asociarlas con otras. Es necesario estimular en los niños preescolares la atención, la imaginación y la observación, como se señaló antes, pues son ingredientes previos que permiten el nacimiento de una lógica adulta.

**BIBLIOGRAFÍA: KIESTER, Edwin y KIESTER, Sally.** (1980). "Nuevo Libro del Niño". Editorial Plante. España.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZALEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## ATENCIÓN

Concentración o fijación de la conciencia sobre algunos contenidos u objetos determinados que adquieren, por ese motivo, mayor claridad o relieve que los demás. La atención es favorecida por varias causas, como el interés, la novedad, la intensidad del estímulo, la variación del kismo, etc.. La atención se suele dividir en voluntaria e involuntaria, siendo esta última la que se presenta espontáneamente y la primera la que se realiza mediante algún esfuerzo. Se suele, también, establecer diferencias entre la intensidad y la extensión de la atención, considerando que se encuentran en relación inversa. Desde Rousseau se ha considerado que la atención verdadera surge del interés y no de medios artificiales. Según afirma M. Paliard "No se debe buscar a cualquier precio mantener la atención de los niños pequeños con cualquier clase de medios, que sería posible fueran tan peligrosos cuanto más eficaces. Más allá de ciertos límites, la atención será mantenida, pero al precio de un esfuerzo y de un desgaste nervioso que amenaza con desequilibrar el organismo."

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## ATENCIÓN INTEGRAL

Para entender las necesidades básicas de los niños entre 0 y 6 años han existido tradicionalmente dos formas de acción, la asistencial, donde se toman en cuenta los aspectos físicos, psicoafectivos y sociales y la de carácter formativo para el desarrollo de las habilidades cognitivas en la etapa anterior al ingreso a la escuela. La atención integral debe entenderse entonces, como la combinación de ambas formas de acción, es decir, la síntesis armónica y coherente de múltiples variables, pero no como una sumatoria de servicios sanitarios-educacionales, sino como una estrategia integral donde

se articulen todos los factores, en la cual el énfasis lo determine la problemática específica del niño en su contexto familiar y comunitario.

Así, cuando se habla de atención integral de las necesidades del niño debe enfocarse combinando estrategias que procuren unificar lo asistencial-formativo, incorporando iniciativas nutricionales, sanitarias, de estimulación psicomotriz, afectiva y social, entre otras.

**BIBLIOGRAFÍA: RODRÍGUEZ, Carmen T. y colaboradores.** (1988). "Desarrollo Integral del Niño dentro del Contexto Familiar. Modelos de Intervención para enfrentar los Problemas que Afectan a la Población Menor de 7 años", en III Jornadas de Estudio del Preescolar en Venezuela. Cromotip. Caracas.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZALEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## ATRIBUTOS ENTITATIVOS

Dicen como es Dios, así como la simplicidad, la perfección y la bondad, la infinitud, inmensidad y omnipotencia, la inmutabilidad y eternidad, la unicidad.

**MORA GARCIA, Pascual.** (1997). La escuela del día después. Universidad de los Andes. Núcleo Universitario del Táchira. Grupo de Investigaciones de Historia de las Mentalidades. San Cristóbal.

## AUDIENCIA

Personas a quienes se orienta, por medio de la evaluación, para tomar decisiones, y quienes tienen interés en la evaluación.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988). **Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo.** (C. Piccone A. Trad.). México: Trillas. (Trabajo original publicado en 1980) p. 164

**MUÑOZ, Luis.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## AUDIO EDUCATIVA

Aplicación del audio como medio al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## AUDITORÍA

---

Examen o control a fin de determinar hasta qué grado una determinada condición, un proceso o un producto se ajusta a las normas o criterios preestablecidos.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## AUDIOLOGÍA

---

Estudio del audio como medio de comunicación social.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## AUDIOVISUAL

---

Todo estímulo externo que produce en nosotros imágenes visuales y sonoras simultáneamente.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## AUDIOVISUAL

---

Medios o sistemas que se valen de grabaciones acústicas acompañadas de imágenes ópticas.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## AULA

---

Es el lugar, dentro del local escolar, donde se imparte la enseñanza.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## AULA DE CLASES

---

Es el lugar, espacio o recinto, configurado por micro contextos, traducido en las tareas escolares donde asiste un grupo de alumnos con características más o menos homogéneas y un docente, en un lapso determinado, con el fin de que los alumnos aprendan lo enseñado por éste y viceversa, en el cual debe reinar un ambiente de compañerismo y amistad, que permitan desarrollar actitudes, destrezas, etc, para formar la personalidad del educando.



En este sentido la enseñanza y el aprendizaje del educando han de estar orientados a la resolución de problemas reales que enfrenta diariamente en su acontecer cotidiano, bajo la orientación o dirección del maestro como principal líder que dirige las actividades.

Cabe destacar que lo transmitido por los docentes a sus alumnos, dentro del aula de clases, no proviene de la misma escuela sino que obedece a la ideología dominante, imperante en el país.

**BIBLIOGRAFÍA:** GUTIÉRREZ, A. (1976). *Didáctica General para la Educación Superior*. Colombia: Editorial Mejoras./ MAILLO, Adolfo. (1973). *Enciclopedia de didáctica aplicada*. Tomo I. España: Editorial Labor, S.A./ GIMENO SACRISTÁN, José G. (1989). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata./ VILLARREAL C., Tomás. (1973). *Didáctica general*. (8ª ed.). México: Editorial Oasis, S.A.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). *Escuela de Educación*. Universidad Central de Venezuela En: *El Tema de la Didáctica en el DLAE*. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## AULA DE ESPACIOS ABIERTOS

Local relativamente grande en el que se desenvuelven actividades de enseñanza-aprendizaje, y en el que pueden trabajar independientemente varios grupos de alumnos al mismo tiempo, sin las tradicionales paredes de separación. Todo está concebido y acondicionado de manera tal de permitir a los alumnos un máximo de libertad en el desarrollo de sus actividades.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa*. París.

## AULA HETEROGENEA

La práctica educativa y pedagógica en/desde la postmodernidad debe favorecer la heterogeneidad de los grupos, superando el viejo criterio que suponía las clases homogéneas. Cabe aquí, destacar la necesidad de adoptar los planteamientos de la pedagogía diferenciada en donde la diversificación educativa responda a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos; de los más inteligentes y capaces y de los menos dotados, de los de ritmo más rápido y de los de ritmo más lento, de los visuales y de los auditivos. Es una obligación pensar en una reforma substancial del viejo modelo de escuela centrado en la homogeneidad de los grupos. Debemos desarrollar principios psicopedagógicos fundamentales como el concepto de aprendizaje activo y personal del alumno, y la flexibilidad metodológica. El método científico, cual rito de iniciación, para investigadores noveles sufre un proceso de revisión con las aportaciones hechas por Kuhn, Feyerabend, Lakatos, y Popper. Creemos que a pesar de la existencia de viejos mandarines que defienden la aplicación inflexible del cientificismo, deberá imponerse una coexistencia epistemológica muy de acorde con el principio de Tolerancia que argumentara R. Carnap. En principio, nadie vendrá a darle consejos metodológicos. Ud. esta' condenado a pensar. Sus problemas son sus problemas. Los ismos ya no podrán socorrerlo. Si usted no encuentra alternativas en su propia investigación (malas noticias) ellas no están en

otra parte. Pero todo eso es posible sí asumimos los cambios profundos en la práctica educativa a todos los niveles, lo cual supone un nuevo modelo de escuela.

La cultura postmoderna defiende la heterogeneidad, la diferencia, lo diverso frente al rancio criterio homogeneizador, y la utopía limitadora de la modernidad.

Hoy se señala con gran acierto que tal diferenciación es tanto mayor cuanto más se prolonga la escuela comprensiva, es decir, la escuela que integra en un mismo grupo de escolares la mayor diversidad posible de alumnos, de manera que nadie sea discriminado.

Desde el punto de vista de la educación significa que se estará planeando estrategias para lograr del alumno un líder global. Si vivimos en la era de la globalización entonces es importante generar líderes con criterios similares, que manejen una visión intercultural.

La educación en la Modernidad orientó el proceso formativo por procesos unidimensionales, unilaterales, en donde todos los alumnos hacían lo mismo y al mismo tiempo desde el primero hasta el último día del año escolar. ¿De qué puede servir aumentar el calendario escolar, y el número de horas/clase, dentro del mismo enfoque convencional.? Tenemos que atacar los problemas por lo sustantivo no por lo coyuntural. Lo correcto sería preguntarse por ¿cuál es el costo/eficacia de cada día de clase y cada hora de clase?. En un estudio realizado en Venezuela sobre el uso del tiempo en el aula, se llegó a la conclusión de que sólo el 40% alcanza el Tiempo Activo, o sea, aquel que está claramente orientado hacia la enseñanza y el aprendizaje académico. En Venezuela hemos devenido en maniáticos de las estadísticas, y queremos compararnos con Japón, EEUU, La Comunidad Europea o cualquier otro país, sin tomar en cuenta las particularidades, nuestra mentalidad colectiva. El futurólogo japonés, Ohmae Kenichi nos emplaza cuando afirma “los demás países deben buscar e implantar estrategias nacionales de desarrollo completamente diferentes en vez de ponerse a ‘copiar a Japón’ y/o ‘alcanzar a Occidente, expresiones que se escuchan a ménudo”. Deberán proponerse múltiples alternativas, obliga a trabajar dentro de la ambigüedad, de lo muy complejo y sólo parcialmente conocido a lo más fácilmente ejecutable Exige manejar amplia información y en muy diversos campos

**BIBLIOGRAFÍA:** **AMESON, Frederic.** (1991). *El postmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado.*, cd. Paidós., Barcelona, pág.41.43 / **BAUDRILLARD. Jean.** (1996). *El crimen perfecto.* ed. Anagrama. Barcelona. p. 59 / **FOUCAULT, M.** (1978). “Nietzsche, la genealogía y la historia” (1971). En: *Microfísica del poder*, cd. La piqueta, Madrid, p. 20. / **LANZ, R.** (1989). ‘Repensar el Método’. En: *Rev. Anflirópis*, Vol. 149, Caracas, p. 116. / **LANZ, Rigoberto.** (1993). *El discurso técnico en una cultura postmodernidad* cd. CEAP-UCV. Caracas, 1993. / **LANZ, Rigoberto.**(1992). *El pensamiento social hoy, crítica de la Razón Académica*, cd. Tropykos. Caracas, p. 120. / **LOVELL, K.** (1984). *Desarrollo de los conceptos básicos matemáticos y científicos en los niños*, ed. Morata, Madrid, p. 67. / **LYOTARD. Jean F.** (1987). *La condición postmoderna*, ed. Cátedra, Madrid, pág. 13./ **MATURANA, Humberto y VARELA Francisco.** *El árbol del conocimiento*, ed. Universitaria / **MIRES, Fernando.** (1996). *La revolución que nadie soñó, o la otra posmodernidad: la revolución microelectrónica, la revolución feminista, la revolución ecológica. la revolución política y la revolución paradigmática.* cd. Nueva Sociedad, Venezuela, p. 24. / **OHMAE, Kem'chi.** (1990). *El poder de la Tríada*, cd. Mac Graw Huí. México, p.175. / **ROJAS, Reinaldo.** (1990). “Historia social e institucional de la Educación. En: *La Región Centroccidental de Venezuela, teoría y praxis de una línea de investigación*, en Ponencia presentada en III Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Caracas. 1996, Santiago de Chile. / **SAVIANI, Dermeval, Germán RAMA y Gregorio**

**WEINBERG.** (1996). *Por una historia de la educación Latinoamericana*. ed Autores Asociados, Brasil. / **TREML, Alfred.** (1990). *Introducción a la pedagogía general.*, ed. Herder, Barcelona, p. 214. VATTIMO, G. y Otros.(1990). *En torno a la Posmodernidad.*, cd. Anihopos, Colombia, 1994. / VATTIMO, Gianni. *La sociedad transparente*. cd. Paidós, España, p. 78. / **ZULUAGA, Olga y Alberto MARTÍNEZ BOOM.** (1996). "Historia de la Educación y de la pedagogía desplazamientos y planteamientos", En: Aberto Martínez. Boom y Mariano Narodowski (Comp) *Escuela, Historia y Poder*., ed Novedades Educativas, Bs. AS.

**MORA GARCIA, Pascual.** (1997). *La escuela del día después.* . Universidad de los Andes. Núcleo Universitario del Táchira. Grupo de Investigaciones de Historia de las Mentalidades. San Cristóbal.

### AULA O SALA DE CLASES

"Es el lugar dentro de local escolar, donde se imparte la enseñanza". (UNESCO-OEA. Curso Latinoamericano de Estadística Educativas. Santiago de Chile, 1958. Véase: UNESCO: "La Estadística Escolar -su organización y funcionamiento" - La Habana 1961).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). *Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela*. En: *Diccionario Pedagógico*. BIOSFERA. Caracas.

### AULA VIRTUAL

Aula de espacios abiertos o local relativamente grande en el que se desarrollan actividades de enseñanza-aprendizaje y en el que pueden trabajar independientemente varios grupos de alumnos a la vez, sin las tradicionales paredes de separación. Todo está concebido de manera tal de permitir a los alumnos un máximo de libertad en el desarrollo de sus actividades.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

### AUSENTISMO ESCOLAR

Se refiere al hecho de las personas en edad escolar que no se han matriculado en un año determinado.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### AUSENTISMO ESCOLAR

Es el número de personas en edad escolar que no se han matriculado en un año determinado.

**QUINTERO, María. E.** BASES PARA UN GLOSARIO DE TÉRMINOS SOBRE COSTOS DE LA EDUCACIÓN. ME/OEA. Caracas. Venezuela.

### AUTOAPRENDIZAJE

Capacidad del individuo para aprender por si mismo sin la ayuda o mediación de otras personas o instituciones.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA, CENESEDA/República de Cuba.

### AUTOAPRENDIZAJE

Capacidad del individuo para aprender por si mismo sin la ayuda o mediación de otras personas o instituciones.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

### AUTOAPRENDIZAJE

Técnica de aprendizaje que implica la utilización, por parte del alumno, de materiales de aprendizaje (particularmente materiales de enseñanza programada, conjuntos pedagógicos y sistemas audiotutoriales) que incluyen estímulos, espacio reservado para las respuestas, un sistema de retroalimentación y un procedimiento de validación. Todo ello permite a los alumnos aprender sin la intervención del profesor o con un mínimo de control. Esta técnica suele ser considerada erróneamente como el equivalente de enseñanza o aprendizaje individualizado, aunque, en realidad, en el caso del autoaprendizaje, solamente el ritmo de aprendizaje es individualizado.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### AUTOAPRENDIZAJE

Es el proceso mediante el cual la propia persona contribuye a su educación, sin contar con la intervención de otras, sino valiéndose de sus mismos recursos y disponibilidad. El proceso de aprendizaje es inducido por su propia cuenta, investiga, estudia, se organiza, programa y toma decisiones sobre qué aprender, cuándo, cómo y dónde sin ayuda o recomendaciones.

La esencia del auto-aprendizaje es la disposición física y mental del individuo, necesita estar motivado, obligarse, poner máximo esfuerzo; además de estar consciente de que hace y quiere, tener voluntad y perseverar hasta lograr su cometido.

El hombre al tener cierta madurez cognitiva e intelectual y ser responsable de sus actos y de sí mismo, puede emprender acciones conscientes y volun-

tarias hacia la adquisición de conocimientos específicos de su interés y avocarse hacia ello, porque es bien sabido que el ser humano aprende de manera consciente o inconscientemente en forma natural.

**BIBLIOGRAFÍA:** LEANG, Mario. (1971). *Vocabulario de pedagogía*. España: Editorial HERDER.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela En: *El Tema de la Didáctica en el DLAE*. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## AUTODIDACTA

Que se ha instruido o se instruye él mismo sin asistir a instituciones escolares, con la ayuda de libros que lee o de recursos audiovisuales, ni ser dirigido por profesores.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## AUTODIDACTA

Persona autoeducada que aprende sin recurrir a la instrucción sistemática prevista por otra persona o agencia.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

## AUTODIDACTA

Persona autoeducada, que aprende sin recurrir a la instrucción sistemática provista por otra persona o agencia, ya sea mediante contactos directos o educación a distancia.

Véase: autoaprendizaje

**UNESCO-** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## AUTODIDAXIA

Conjunto de situaciones de aprendizaje en que los alumnos estudian fuera del contexto de la educación formal. Puede ser «pura» o «asistida», involucrar a una sola persona o a un grupo, adoptada libremente o impuesta por las circunstancias. No se debe confundir con aprendizaje autodirigido.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## AUTODISCIPLINA

Disciplina establecida libremente entre los miembros de un grupo, sin control exterior.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## AUTODISCIPLINA

Organización escolar en la que la los alumnos garantizan por sí mismo el reglamento que han aceptado o elaborado con el consentimiento de las autoridades del plantel.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## AUTOEDUCACIÓN

Actividad educativa en la que la responsabilidad incumbe esencialmente al sujeto, limitándose los educadores a facilitarles un medio favorable para su actividad. Esta forma de educación fue creada por las llamadas escuelas nuevas en las cuales los niños se instruyen y se educan por sí mismos con la ayuda del material escolar puesto a su disposición por los educadores. En la práctica, la autoeducación comienza al iniciarse el conocimiento de sí mismo, o sea, con los esfuerzos para lograr una formación independiente de las propias fuerzas cognitivas y sensitivas.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## AUTOESTIMA

Se entiende como la confianza que siente el individuo por sí mismo, el sentimiento que permite al hombre avanzar en el proceso de su vida, adaptarse y sentirse respetado, en el ambiente donde éste se desenvuelve. Como el valor que siente por todas las habilidades y destrezas que posee en el que hacer.

El niño es un ser indefenso que se asoma a la existencia y en forma de lento asombro va explorando y descubriendo la realidad de su entorno. En la medida en que ese entorno le ofrece situaciones agradables y seguras, él irá valorando su propio poder y haciéndose capaz de enfrentarlas, disfrutarlas y vencerlas cuando fuere necesario. En la escuela el maestro muchas veces también lastima los sentimientos de los alumnos cuando se le endilga calificativos o motes a sus acciones; cuando lo comparan con sus compañeros, incitándolos a una competencia destructiva, sin tomar en cuenta sus personales habilidades y en el momento preciso en que se encuentra su particular ritmo de desarrollo. Por el contrario, un docente consciente y activo está

pendiente de las manifestaciones orales y gestuales de sus niños, porque muchas veces ellos, por temor y timidez no expresan con palabras sus sentimientos, pero su cuerpo, de alguna manera está decidiendo lo que sucede. La educación activa cuando alienta sus principios de libertad, individualidad, espontaneidad y otros semejantes, está alentando además, el desarrollo de la autoestima que consiste en conocerse, adaptarse y sentirse adaptado y capaz de enfrentarse a la vida con decisión, seguridad y confianza. Mantener una autoestima alta es importante para la vida en sociedad y es por ello que en todos los momentos del proceso educativo del hogar y del plantel, debe tenerse presente que así como el amor genera amor, el respeto también genera respeto, ingrediente imprescindible para la formación de la autoestima en la personalidad del hombre.

Es útil y necesario ayudar a desarrollar en el niño autoestima o sea el concepto de valor que cada persona tiene de sí mismo; él puede aprender únicamente cuando cree que puede hacerlo, porque reconoce sus posibilidades y observa que los demás también las reconocen y esto es posible porque él apreciar su propio valor reconoce y respeta el de los demás, lo cual es imprescindible para la formación de sus conceptos tanto externos como internos, mediante el proceso educativo y el aprendizaje.

**BIBLIOGRAFÍA: BRAVO, Edith.** (1993). " *La Ciencia de la Educación y el Arte de Educar*". Monfort . Caracas. / **ANDERSON, Leonor y colaboradores.** (1989). " *Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares*". Dirección de Educación Preescolar Tercera Edición. Caracas.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZALEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## AUTOEVALUACIÓN

Método de evaluación en el que el alumno verifica por sí mismo la adquisición de conocimientos y puede autoasignarse calificaciones o notas, teniendo como referencia un criterio preestablecido o el nivel de otros alumnos.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## AUTOFORMACIÓN DE MAESTROS (UNA EXPERIENCIA)

En la naturaleza y en la evolución de la vida se da una permanente oleada de cambios, unos lentos, otros rápidos, unos sistemáticos, otros repentinos y bruscos; cambios que afectan a los seres y les obligan a desarrollar una alta capacidad de adaptación que les permite competir para sobrevivir.

### ¿Y DE EDUCACIÓN QUÉ?

Así mismo, los cambios que exige la sociedad a la educación plantea a los maestros la necesidad de realizar ajustes, interpretaciones, innovaciones, adaptaciones a su práctica pedagógica o de lo contrario están condenados a aislarse.



Los cambios no sólo son modificaciones formales sino que deben afectar directamente al maestro.

De tal modo que la educación cuente cada vez más con un protagonismo por parte de los maestros. Es así como el maestro se convierte en el agente dinamizador de este proceso realizando los ajustes necesarios para garantizar la calidad de éste, definiendo sus necesidades de formación y garantizando una organización colectiva que permita la circulación del saber.

### ¿EDUCACIÓN ES?

Educación es cambio, adaptación, progreso, motivo de superación, permanencia, sobrevivencia... proceso complejo, múltiple, diverso, tan diverso y múltiple como seres existen. Educación es actividad, es dinamismo, actualidad.

Proceso en el cual confluyen todos los elementos que rodean al ser: la familia, el barrio, la escuela, el colegio, la universidad, el trabajo, el país.

se educa quien quiere, se promueve quien lo desea, la base de la educación es la automotivación, la fuerza individual interna de las personas y grupos que los mueven a “volar alto” a enaltecer el espíritu y el alma.

### ¿QUIÉN EDUCA?

Todos con la ayuda de todos.

¿Quién educa institucionalmente? El maestro, y ¿quién educa al maestro?, el mismo maestro. Sí, el maestro se forma en centro pedagógico, aprende esquemas, disciplinas, métodos... pero ¿se forma como maestro? o ¿se prepara para cumplir objetivos y programas en un lapso determinado? El cambio lo hace la educación. Pero ¿Cómo se logran los cambios si el maestro no cambia?

La autoformación del maestro es básica, sin ella no habrá cambio, sin la voluntad interna, espontánea, voluntaria y metódica del maestro, la educación quedará en manos de leyes escritas, normas sin vida, sin alma.

El que sabe algo y no lo practica es como si ni supiera. La autoformación es una buena alternativa de cambio para la educación, en cuanto a práctica pedagógica se refiere, para que un cambio se dé en la debida forma es necesario que todos sus agentes manejen y sientan la esencia de ese cambio y su responsabilidad frente a él.

Las estrategias de formación de maestros, que han sido diversas tanto en su metodología como en su contenido, aún son insuficientes en el horizonte de consolidarlo como profesional de la educación.

Cursos que tiende más a otorgar créditos que a una formación real que cualifique la práctica del maestro. Es lo que se ha denominado la feria del crédito. Licenciaturas y postgrados que si bien mientras el maestro está cursándolos logrará afectar de manera puntual su trabajo en la escuela, luego de “graduados”, disminuye el compromiso del maestro con su proyecto de grado y pierden continuidad.

En nuestra zona escolar, la 4E; hemos recorrido un cambio de casi 9 años que nos permite hoy esbozar algunas líneas sobre lo que hemos aprendido. Nuestra experiencia se inició con la constitución de un grupo de maestros preocupados por la pedagogía, con la voluntad y el deseo de cambiar la escuela como únicas armas. Este grupo se dedicó a hablar de sus problemas escolares más cotidianos; con las obvias dificultades de tiempo y deserción de algunos miembros, el grupo llega a una decisión importante que se con-

vertirá en un hito de su trabajo: superar el hecho de reunirse para discutir, estudiar y pasar a un proceso de organizar pedagógicamente a los demás maestros de la zona. Se impuso así la tarea de “institucionalizar” un comité pedagógico en la zona, que funcionaría con delegados de cada escuela. Este esfuerzo se vio favorecido por una Resolución de la Secretaría de la Educación que impulsaba la idea de los Comités Pedagógicos en todo el Distrito. Con cierta resistencia por parte de los directores, el Comité Pedagógico logra consolidarse y planea su primera tarea: La Primera Asamblea Pedagógica Zonal, que por la proximidad del Congreso Pedagógico Nacional se vio favorecida.

De hecho esta asamblea pedagógica ha venido realizándose periódicamente, cumpliendo ya su noventa convocatoria y realización:

1. El maestro.
2. Contenidos y procesos.
3. Boletín escolar.
4. Evaluación del boletín.
5. Socialización de proyectos.
6. Proyectos.
7. El acercamiento a la lectura en la escuela.
8. Las tareas.
9. El lenguaje.

Durante estos años hemos pensado en volver, aún grande, nuestra profesión. Es así como nuestro trabajo se encaminó a lograrlo, considerando en primer lugar el mismo maestro, los contenidos, los procesos, la evaluación, e innumerables temas los cuales al analizarlos somera o profundamente nos han hecho pensar de manera diferente y actuar en consecuencia.

Es en el compartir de las experiencias con nuestros compañeros, donde enriquecemos nuestras labores, es allí donde nos cuestionamos, donde vemos la necesidad de reflexionar, de cambiar, de incluir en nuestras clases diversas formas de expresión, de participación, acción, evaluación y de organización. Las distintas propuestas que se hacían al comité y las exigencias cada vez mayores que se presentaban, dieron luz a una nueva etapa: la creación de otros comités zonales, dedicados a otras actividades: comité cultural, comité deportivo, comité sindical (que habrá existido desde antes pero que le dio un nuevo repunte), comité N.E .F.(dedicado a trabajo con padres de familia).

Así el comité pedagógico logró fortalecer aún más su trabajo específico y dedicarse a discutir tanto problemas coyunturales: promoción automática, boletín de informe; como problemas generales: lenguaje, evaluación institucional, etc.

Cada nueva tarea siempre está precedida de una discusión en los consejos de maestros de las escuelas; pero en el comité se reúnen los puntos de vista para establecer acuerdos de consensos.

Adicionalmente el comité pedagógico adelanta sesiones de talleres sobre los temas que los maestros van proponiendo: música, pintura, lenguaje, matemáticas, educación sexual, danzas, talleres que en principio fueron desarrollados por invitados externos y hoy, son responsabilidad de maestros de la zona. Hace ya cuatro años, se inició otra tarea, la de establecer un espacio democrático donde los niños pueden expresar sus ideas y sensaciones, un espa-

cio donde la voz del niño logre ser escuchada, y manifieste sus opiniones sin temor: “Asambleas infantiles”. Las temáticas desarrolladas han sido las siguientes: Primera: Relación casa-escuela-compañeros. Segunda: Mi maestro. Tercera: La conquista. Cuarta: Yo cuento mis tristezas y mis alegrías.

Estos procesos de apertura a una mayor participación de los niños que confluyen en la Asamblea infantil, han logrado cambiar estilos de trabajo y actitud de los maestros en beneficio de la calidad de la educación teniendo en cuenta los valores e intereses de los niños.

Tanto la Asamblea Pedagógica de los maestros como la Asamblea de los niños han sido sistematizadas en memorias como separatas de nuestro periódico: “Panorama Pedagógico Sol Oriental”.

Este proceso de autoformación (que al principio nos denominaron así), permite otras varias cosas importantes:

- La circulación de saberes de autoformación: los maestros logran actualizarse y estar al día en las discusiones que sobre pedagogía se dan en el país.
- Socializar experiencias: se crean espacios institucionales para intercambiar las experiencias de trabajo de los maestros.
- No sólo se transmite “saberes”, sino, que se logra transmitir pasión y compromiso con la profesión.

Los procesos de autoformación de maestros, contienen ciertas características que a nuestro modo de ver llenaba algunos vacíos que dejan los cursos y licenciaturas:

- Satisface las necesidades del maestro: pues son procesos sentidos a sus más cercanas preocupaciones..
- Posibilita pensar los problemas cotidianos.
- Potencia el trabajo colectivo, dotando al consejo de maestros en una instancia deliberativa y decisoria.
- Permite identificar con la zona, pues ella va caracterizándose por un estilo de trabajo que contagia los maestros que llegan a la zona y que extraña el maestro que se va.
- Hacia adelante esperamos que decisiones nacionales como extender la jornada y la evaluación de docentes, nos proporcionen condiciones para comprometernos aún más como maestros y profundizar el trabajo pedagógico de estudio. Pensar en pedagogía necesita tiempo y condiciones que ya nosotros hemos ido ganando, abordando el terreno que permite la gestación de comunidades académicas dentro del magisterio, gracias al esfuerzo colectivo e individual frente al cambio de actitud, al cambio del quehacer diario, el cual es construido a partir de las inquietudes de los mismos maestros de la zona.

“Ninguno puede ser grande en su profesión sin amarla, amad la vuestra y hacedla amar de vuestros conciudadanos, por una conducta noble y virtuosa” (Francisco José de Caldas).

## AUTOGESTIÓN

1. En educación. administración y dirección colegiadas de una institución educativa, asumidas colectivamente por el personal y los estudiantes. o por sus representantes; 2. aplicado a la educación de adultos, este término se refiere a los sistemas en que los participantes de una acción educativa asumen la gestión, elaboración de programas, elección y aplicación de los métodos empleados.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## AUTOINSTRUCCIÓN

Adquisición de conocimientos y competencias sin intervención de profesor alguno.

## AUTONOMÍA

Condición de una colectividad que se administra por sí misma.

**ANDRES LASHERAS, JESUS (Compilador).** Diccionario de Educación. PANAPO. Caracas, 1993

## AUTONOMÍA

Capacidad para gobernarse a si mismo. Es el proceso por medio del cual el niño pasa de ser heterónimo (dependiente), a ser capaz por sí mismo, con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista tanto en el ámbito moral como intelectual”

**ARMAS, Yamel y Faviola HERNÁNDEZ.** (1986). Escuela de Educación. Universidad central de Venezuela. En: Universidad Nacional Abierta. Desarrollo del Niño Preescolar. Caracas.

## AUTONOMIA

Autonomía significa gobernarse a sí mismo y es lo contrario de heteronomía que significa «ser gobernado por los demás». Según Piaget los niños desarrollan la autonomía tanto en el ámbito moral como en la intelectual y la finalidad de la educación debe ser el desarrollo de esa autonomía.

En una institución educativa, donde se pretende la formación del hombre autónomo, la educación no puede ser autoritaria sino derivarse de la expresión de los sentimientos, necesidades e intereses del educando ubicado en su ambiente escolar, familiar y de la comunidad total en la que se encuentra. El hecho de gobernarse a sí mismo quiere decir que un hombre así formado es capaz de tomar las mejores decisiones para hacer de su vida un contexto verdaderamente agradable, seguro, cómodo y feliz a la vez que es capaz de

poner en función su personalidad, capacidad, solidaridad para ayudar a resolver los problemas que se opongan al bienestar de su grupo social, lo cual en última instancia vendrá a revertirse en el logro de su propia plenitud y felicidad.

El docente ha de ser muy paciente y afectuoso porque por reacciones naturales a veces nos disgustamos porque nos ofende que alguien y en especial un niño quiera saber más que nosotros pero si adoptamos una actitud realmente científica aceptaremos firmemente que alguna vez podemos equivocarnos y cuando un niño defiende un error debemos recordar en que nivel de desarrollo se encuentra su inteligencia, para poder ayudarlo a salir de él. Es importante esforzarse en hacer sentir la necesidad de la disciplina y el trabajo como única manera de ayudarlos a enfrentar una especial, responsable y autónoma forma de vida. Es esta la manera como se construye la personalidad del ser autónomo porque en la niñez y juventud se fijan las bases del carácter, de modo tal que la adultez éste será positivo o negativo; optimista o pesimista, según haya comenzado su vida trajinando situaciones de triunfo o fracasos.

**BIBLIOGRAFÍA: BRAVO, Edith.** (1993). "La Ciencia de la Educación y el Arte de Educar". Monfort. Caracas. / **ANDERSON, Leonor y colaboradores.** (1989). "Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares". Dirección de Educación Preescolar Tercera Edición. Caracas..

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZALEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE.* Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE

Facultad del alumno de asumir la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje, posibilidad que tiene de conducir su proceso de aprendizaje en la forma que desea; grado de libertad del alumno dentro de las restricciones de una situación o contexto dados.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## AUTONOMÍA UNIVERSITARIA

La autonomía universitaria comprende "la facultad de dictar (La Universidad) su propio estatuto jurídico, de elegir sus autoridades, de nombrar sus catedráticos y funcionarios y de disponer de los recursos financieros necesarios...". (Universidad de Chicago. Seminario sobre Educación Universitaria en América Latina, celebrado del 21 -XII-1959 al 12-I-1960. Véase: Revista "La Educación", N° 18. Unión Panamericana.).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *Diccionario Pedagógico.* BIOSFERA. Caracas.

## AUTONOMIA UNIVERSITARIA COMO FACTOR DE PROMOCION A LA DEMOCRACIA

La universidad en sus inicios se estructuró como una agremiación de hombres que tenían una característica especial la cual le daba una esencia especial a su agremiación sobre las demás que existían dentro del conjunto social, esa característica fundamental radicaba en que su reunión se daba en forma libre como resultado de su propia voluntad para reflexionar en torno de la ciencia y el humanismo con una preocupación filosófica por lo trascendente y descubrir la verdad natural de este mundo de manera que pudieran caminar estructurando sus propósitos, lo que hacia de estos hombres seres especiales desligados de la producción material, pues lo suyo era la producción del intelecto en búsqueda de la apropiación del orden del mundo, el ejercicio de sus disertaciones era luz que orientaba el camino de los demás hombres y del estado en una posición crítica y abierta al debate, así estos seres de reflexión compartían con los demás su condición de mortales, pero en su existencia casi que superaban su carnalidad elevando su espíritu de la materia por el saber, y por ello la sociedad en todos los miembros vivos que la conformaban otorgaba un reconocimiento moral al Maestro y sus Alumnos. El espacio de reunión de los gremios de la reflexión ocurría en distintos lugares de la comunidad y su funcionamiento partía del Maestro quien no era parte del estado, ni recibía un apoyo de él, lo cual le confería la posibilidad de una postura frente a él, su voz era la que hacia que sus Alumnos optaran por seguirle, y es dentro de este horizonte que nace la nota de autonomía en la universidad cuando ella se estructura como institución que vive dentro de la sociedad para lo superior por la razón criticando dialécticamente la realidad. La autonomía universitaria ha sido legado de herencia que hasta nuestros días se ha buscado defender como tesoro preciado para los destinos de la universidad como base de su misión por el hombre, la ciencia, y la sociedad, presentándose en los últimos tiempos cambios en el ejercicio de esta propiedad de la cual si se considera su sentido puede rescatarse un camino ideal para el desarrollo y la formación de hombres para la democracia que en la diversidad puedan señalar propósitos de cambio justo y equitativo que se tornen en meta aglutinadora del deseo social.

La universidad Latinoamericana siempre ha experimentado el llamado a defender su autonomía y hoy debe hacerlo con fuerza de manera responsable procurando mecanismos que la tornen cotidiana a su interior para generar un ambiente de democracia que la sustente promocionando la formación de demócratas mayores de edad, implicando que serán seres conscientes de marcos conceptuales en su acción pero que obraran por su voluntad y no por imposiciones, así la universidad reflexiva, autónoma, democrática, crítica, científica, y humanista será pertinente contestataria de las necesidades sociales con capacidad ética y moral, contribuyendo a que se consolide en Latinoamérica la democracia y un desempeño político en favor del desarrollo del pueblo como empresa de razón, derecho y voluntades que desvirtúe la violencia, el autoritarismo y las vías de hecho como mecanismos inadecuados para resolver los conflictos.

### **El Marco Actual De La Autonomía Universitaria**

En nuestra historia reciente contemplábamos en un momento como la universidad tenía una autonomía para su labor de cátedra, pero experimentaba en aspectos de su función en la propuesta de programas formativos un control estatal, que confería una aprobación a la universidad para la generación de nuevos proyectos académicos, en la actualidad por cambios políticos en el estado la universidad adquiere un ejercicio más pleno de su autonomía, pues ella ya no solo se relaciona con la libertad de cátedra, sino que la propia universidad es rectora de su destino y por su poder está en capacidad de plantear programas de formación según su análisis del medio y sus facultades para cumplir con lo planeado. Los nuevos cambios políticos le confieren al estado un papel de organizador y planificador de las líneas políticas macro en las que se enmarca la educación, junto a una acción fiscalizadora para el cumplimiento mínimo de una normatividad estipulada, de esta manera se crea una apertura educativa donde cada institución desde su ser universitario entra en un mercado competitivo con el planteamiento de un conjunto de ofertas dirigidas a las demandas de la población, pretendiendo que en el escenario al ampliarse un grupo de ofertas educativas se va a generar entre ellas una competencia que favorecerá la calidad, adquiriendo el mercado educativo de oferta y demanda una posibilidad de autorregulación sobre sí mismo, adicionalmente también se espera que con la apertura educativa la población cuente con múltiples opciones para su elección de formación y mayores facilidades para acceder a ella que las que en el pasado le permitía un número reducido de instituciones. En un planteamiento ideal la apertura educativa y el desempeño pleno de la autonomía fortalecería una reflexión curricular y pedagógica en la universidad porque ella podría señalar según el estudio del medio donde existe su realidad y problemáticas determinando como la educación y formación de nuevos hombres en la ciencia y el humanismo con una misión puntual pueden ser oportunidades contestatarias para las principales necesidades sociales.

Desafortunadamente parece ser que el lugar al establecimiento de una apertura educativa con una ampliación de la autonomía no ha sido todo lo conveniente que el planteamiento ideal configuraba y en cierta medida el mercado a dominado, permitiendo que de manera irresponsable careciendo de un pensamiento curricular y pedagógico, sin conciencia de sí misma, instituciones que dicen llamarse universidades apegándose a la autonomía presenten propuestas en las cuales no tienen elementos de tradición histórica en niveles de calidad con los cuales se de curso a los nuevos planteamientos, debilitados para construir un ambiente de investigación y extensión impregnado de los avances científicos y tecnológicos con un miramiento social. Debemos esperar en algunos casos que la acreditación universitaria sea el mecanismo que reconozca la calidad y responsabilidad en la autonomía de una institución, pero aparte de ello también podríamos desear que la universidad en un ejercicio propio piense más en su autonomía y la responsabilidad de ella frente a la sociedad al punto que conforme una posición filosófica sustentada observando la realidad con ciencia y humanismo que oriente su autonomía, imprimiendo en la comunidad universitaria un sello especial que la encamine a la construcción de un mundo mejor con sentido político, reconociendo entre los semejantes los demás sellos formativos similares o diver-



gentes al suyo para que sin asumir posiciones de enfrentamiento, sino de concertación por la dialéctica se identifique el planteamiento programático por resultado de acuerdo o elección con el cual en unión a otros sectores sociales de los que se mantiene independencia la universidad propone desde su posición ayudar a la construcción de un mundo mejor, ello sería un voto a favor de la democracia y el progreso de los pueblos frente a propósitos comunes donde el mayor aporte de la autonomía universitaria sería su sentido científico y humanista frente al hombre y la sociedad, rescatando el altruismo participativo donde se obra en favor de otros que no son pasivos sino también tienen una responsabilidad en el proceso, sin esperar que la misericordia colme todos sus requerimientos, dando paso a que la sociedad desde sus sectores como una voluntad mancomunada identifiquen utopías no por lo inalcanzables, sino porque crean un camino a un ideal que se pretende construir con sentido de proceso cotidianamente.

### **Autonomía universitaria y democracia en la sociedad.**

Si el egresado universitario se ha formado con una clara base política y filosófica que le ha dado su casa de formación en virtud de su autonomía desde la ciencia y el humanismo, dimensionara enteramente su misión y se comprometerá con ella en un espíritu de participación amplia que no lo centre exclusivamente en el desempeño de la acción, sino que lo prepare para ser un investigador que asuma un liderazgo y manejo administrativo para planificar y conducir destinos de vida con sus congéneres, siendo un ser la universidad Latinoamericana debe entonces a su interior darle paso a una vivencia íntima de la autonomía en la comunidad académica desde sus bases, sentido y proyección con responsabilidad en la acción que cumple de ella para ser pertinente en su misión para el hombre y la sociedad con ciencia y humanismo que apuntalen a una convivencia democrática social respetuosa siendo la universidad con su autonomía pivote central generador de este principio que reclama la esperanza de un futuro mejor.

**BAQUERO SASTRE, German Augusto.** Escuela Colombiana de Rehabilitación

## **AUTOPERFECCIONAMIENTO**

(Self-actualization, concretización): El acto o proceso mediante el cual se desarrollan las potencialidades y se logra ser consciente de la identidad de uno mismo.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## **AUTORREFERENCIA**

Es la explicación de un actor acerca de un problema desde su punto de vista.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BASICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA

## AUTOR

Quien o quienes aparecen como responsables ante la comunidad científica por un escrito, sean personas o instituciones. Se utiliza como guía de localización y para el encabezamiento de los registros que dan cuenta de los soportes de documentación que se manejan en un escrito de corte científico.

**BRAVO JÁURGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## AUTORIDAD

Equivale en la educación al reconocimiento de la superioridad del educador, que es ejercida en diversas formas. En la educación tradicional se basaba en el mandato imperativo del maestro y en la obediencia absoluta del alumno. En la educación actual se trata de convertir la autoridad externa en interna, fundándola en la superioridad real de la personalidad del educador y en el respeto de éste hacia la individualidad del alumno.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## AUTORIDAD RESPONSABILIDAD (PRINCIPIO ADMINISTRATIVO)

A cada grado de responsabilidad conferida, debe corresponder el grado de autoridad necesaria para cumplir dicha responsabilidad.

La máxima autoridad y responsabilidad en una microestructura educativa debe estar centrada en el Director y este a su vez delegara funciones en el resto del personal de acuerdo a la jerarquía de cada quien en el contexto institucional, pero debe precisarse el grado de responsabilidad que corresponde al jefe de cada nivel jerárquico, estableciéndose al mismo tiempo la autoridad correspondiente.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## AUTORITARIO

Individuo que abusa de la autoridad, que la usurpa o la usa de forma absoluta.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## AUTORITARISMO

Carácter de aquel que tiene la manía de mandar y que restringe de forma abusiva la libertad y la iniciativa de los subordinados.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## AUTORREGULACIÓN

Regulación de una máquina o de un organismo por sí mismo. Regulación de una máquina por sí misma mediante un regulador. Acciones fisiológicas que se regulan por sí mismas.

(Realizado por los estudiantes del primer año de la Asignatura “Sistemas Educativos” y reseñado por la Profesora Laura Hernández. Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Caracas 1999-2000).

## AUTOSUPERACIÓN

Preparación general que se realiza por sí mismo partiendo de una determinada formación, sin tutor o guía para acometer las nuevas tareas. Puede tener carácter libre cuando el interesado decide lo que va a estudiar o dirigida cuando los instancias superiores son los que determinan los contenidos y los objetivos. Constituye una de las formas organizativas de superación.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

## AXIOMA

En sentido estricto, proposición evidente no demostrable en la cual se basa toda demostración. En sentido amplio, proposición que puede no ser demostrable, y ni siquiera evidente, pero que está fuera de discusión por convenio explícito.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## AXIOMÁTICA

Sistema de axiomas o de principios que constituye la base de una construcción hipotético-deductiva.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

**AZAR**

---

Se relaciona con los hechos que el investigador no puede manipular como no sea bajo alguna hipótesis de corte estadístico o como constante no susceptible de conocer en sus implicaciones más importantes, respecto al problema que se resuelve. TAMAYO (1994) lo señala como: “Hecho que acontece sin ningún influjo por parte de investigador”.

**BIBLIOGRAFÍA: TAMAYO y TAMAYO, Mario.** (1994). Diccionario de la Investigación Científica. Limusa. México.

**BRAVO JÁURGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## Índice

A PRIORI	18
ÁBACO	18
ABDUCCIÓN	19
ABSOLUTO	19
ABSTRACCIÓN	20
ABSTRACCIÓN	20
ABSTRACCIÓN, ABSTRACTO	20
ABSTRACTO, RESUMEN (ABSTRACT)	21
ABULIA	22
ABUSO SEXUAL INFANTIL	22
ACADEMIA	22
ACADÉMICO	23
ACCESO A DISTANCIA	23
ACCESO AUTOMATIZADO A LA INFORMACIÓN	23
ACCESO DIRECTO	23
ACCESO A LA EDUCACIÓN	23
ACCIÓN	24
ACCIÓN DE COMPORTAMIENTO	24
ACCIÓN EDUCATIVA	24
ACCIÓN PEDAGÓGICA PROACTIVA	24
ACELERACIÓN	25
ACEPCIÓN	25
ACLIMATACIÓN	25
ACOMODACIÓN	25
ACOMODACIÓN	26
ACREDITACIÓN	26
ACREDITACION UNIVERSITARIA	26
(Calidad y excelencia como naturaleza de la)	26
ACTITUD	29
ACTITUD	29
ACTITUD	30
ACTITUD	31
ACTITUD NO DIRECTIVA	31
actitudes positivas HACIA LA CIENCIA, PROMOCIÓN	31
ACTIVA, ESCUELA	32
ACTIVIDAD	33
ACTIVIDAD	33
ACTIVIDAD (ESCUELA NUEVA)	33
ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	34
Actividad de campo	36
ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN	36
ACTIVIDAD DIRIGIDA	37
ACTIVIDAD GRÁFICA	37
ACTIVIDAD. PRINCIPIOS. PEDAGOGICOS.( Ver: ESCUELA NUEVA)	38
ACTIVIDADES DE AULA QUE VALGAN LA PENA:	38
UN RETO A RESPONDER ENTRE MUCHOS EDUCADORES	38
ACTIVIDADES EXPERIMENTALES DE LOS ALUMNOS	56
ACTIVIDADES CIENTÍFICAS EXTRAESCOLARES	58
ACTIVIDADES	58
ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS	59
ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS	59
ACTIVIDADES DE INICIACION	59
ACTIVIDADES EN EL BAÑO	59
ACTIVIDADES ESCOLARES	60
ACTIVIDADES INTEGRADAS	60

ACTIVIDADES JUVENILES	60
ACTIVIDADES LIBRES	61
ACTIVIDADES PREESCOLARES	61
ACTIVISMO	61
ACTIVO (MÉTODO)	61
ACTIVOS (MÉTODOS)	62
ACTO PEDAGÓGICO	62
ACTOR O FUERZA SOCIAL	64
ACTOR SOCIAL	64
ACTO DE HABLA	65
ACTO EDUCATIVO	65
ACTUALIZACIÓN	65
ACTUALIZACIÓN DE CONOCIMIENTOS	65
ACÚSTICA	65
ADAPTACIÓN	66
ADAPTACIÓN	66
ADAPTACIÓN	66
ADAPTACIÓN	67
ADAPTACIÓN EDUCACIONAL	67
ADAPTACIÓN AL ENTRENAMIENTO	68
ADAPTACIÓN FÍSICA (PHYSICAL FITNESS)	69
ADAPTACIÓN LABORAL	69
ADIESTRAMIENTO	69
ADIESTRAMIENTO DE PERSONAL	69
ADIESTRAMIENTO LABORAL	70
ADMINISTRACIÓN	70
ADMINISTRACIÓN DE EMPRESA	70
ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN	70
ADMINISTRACIÓN ESCOLAR	72
ADMINISTRACIÓN ESCOLAR	73
ADMINISTRACIÓN GENERAL	74
ADMINISTRACIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN	74
ADOCRINAMIENTO	79
ADOLESCENCIA	79
ADOLESCENCIA	79
ADOLESCENCIA, ALGUNOS ASPECTOS BÁSICOS	80
ADULTO	83
ADULTO, FORMACIÓN DE	83
	84
ADULTOS, EDUCACIÓN DE	84
AFASÍA	84
AFECTIVIDAD	84
AGENDA DEL DIRIGENTE	85
AGENTE DE CAMBIO	85
AGENTES DE LA EDUCACIÓN	85
AGRESIVIDAD	85
AGRUPAMIENTO POR APTITUDES	86
AGRUPAMIENTO POR NIVELES	86
AGUSTINOS EN LA UNIVERSIDAD DE S. NOCOLÁS DE BARI, EN SANTAFÉ DE BOGOTÁ, DURANTE EL SIGLO XVIII,	86
FRANCISCO SAN JOSÉ, GREGORIO AGUSTÍN SALGADO Y DIEGO FRANCISCO PADILLA.	86
AJEDREZ, PARADIGMA DEL PENSAMIENTO RACIONAL	104
AJEDREZ Y LA ESCUELA	105
ALFABETIZACIÓN	106
ALFABETIZACIÓN ARITMÉTICA	107
ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA	107
alfabetización científica	107
ALFABETIZACIÓN: EL DESAFÍO NACIONAL (VENEZUELA)	108
ALFABETIZACIÓN FUNCIONAL	118

ALFABETIZACIÓN TECNOLÓGICA	118
ALFABETO	118
ALFABETO FUNCIONAL	119
ALFANUMÉRICO	119
ALGORITMO	119
ALGORITMO	119
ALGORITMO DE IDENTIFICACIÓN	120
ALTERNATIVAS INSTRUCCIONALES	120
ALUMNO	120
ALUMNO	120
ALUMNADO OBJETIVO	121
ALUMNOS POSTMODERNOS	121
ALUMNO APROBADO	123
ALUMNO APLAZADO	123
ALUMNO DE JORNADA COMPLETA	123
ALUMNO DE JORNADA PARCIAL	123
ALUMNO INASISTENTE	124
ALUMNO POR CORRESPONDENCIA	124
ALUMNO NUEVO	124
ALUMNO REPITIENTE	124
ALUMNO REPITIENTE	124
ALUMNOS INSCRITOS DE EQUIVALENCIA	125
ALUMNOS INSCRITOS REGULARES	125
ALUMNOS INSCRITOS REPITIENTES	125
ALUMNOS POR DOCENTE	125
ALUMNOS POR SECCIÓN	125
AMAMANTAR	126
AMBIENTE, VER: VOCABULARIO MÍNIMO DE LA TEMÁTICA	126
AREA ECO-AMBIENTAL PARA DOCENTES	126
AMBIENTE	126
AMBIENTE	127
AMBIENTE	127
AMBIENTE DE APRENDIZAJE	128
AMBIENTE EDUCATIVO	128
AMBIENTE (Escuela Nueva)	128
AMBITO DE UN SISTEMA	130
AMÉRICA LATINA, LA EDUCACIÓN. PANORAMICA HISTORICA Y ESTRATEGIAS ANTE LA GLOBALIZACIÓN	130
ANABOLIZANTES	145
ANALFABETO	146
ANALFABETO FUNCIONAL	146
ANALFABETO POR DESUSO	146
ANÁLISIS	146
ANÁLISIS	147
ANALISIS	147
ANÁLISIS COMPARATIVO	147
ANÁLISIS COMPORTAMENTAL	148
ANÁLISIS CONTEXTUAL	148
ANÁLISIS COSTE/BENEFICIO	148
ANÁLISIS COSTE/EFICACIA	148
ANÁLISIS COSTE/RENDIMIENTO	148
ANÁLISIS DE CONTENIDO	148
Análisis de contenido	149
ANÁLISIS DE CONTENIDOS	149
ANÁLISIS DE DISCREPANCIAS	149
ANÁLISIS DE FUNCIONES	149
ANÁLISIS DE INTERACCIONES	150
ANÁLISIS DE ITEMS	150
ANÁLISIS DE MÉTODOS Y MEDIOS	150



ANÁLISIS DE MISIONES	150
ANÁLISIS DE NECESIDADES COMUNICATIVAS	151
ANÁLISIS DE PROBLEMAS	153
ANÁLISIS DE REGRESIÓN	153
ANÁLISIS DE RESPUESTAS	153
ANÁLISIS DE SISTEMA	153
ANÁLISIS DE TAREAS	154
ANÁLISIS DE TAREAS	155
ANÁLISIS DE TAREAS	155
ANÁLISIS DEL DISCURSO Y LA TRADUCCION	155
ANÁLISIS FACTORIAL	159
ANÁLISIS MULTIVARIADO	160
ANÁLISIS SISTÉMICO	160
ANÁLISIS DE CONDUCTA	160
ANÁLISIS DE COSTO Y BENEFICIO	160
ANÁLISIS DE FUNCIONES	160
ANÁLISIS DE LA CONDUCTA FINAL ESPERADA	161
ANÁLISIS DE LOS EFECTOS	161
ANÁLISIS DE METAS	161
ANÁLISIS DE REACTIVOS	162
ANÁLISIS DE SECTOR EDUCATIVO	162
ANALISIS DE SISTEMAS	162
ANALISIS DE SISTEMAS	165
ANÁLISIS DE SISTEMAS	166
ANÁLISIS DE TAREAS DE APRENDIZAJE	166
ANÁLISIS DE TAREAS DE TRABAJO	167
ANÁLISIS DEL COSTO	167
ANÁLISIS PROSPECTIVO CURRICULAR	167
ANDRAGOGÍA	168
ANALOGÍA	168
ANALOGÍA	168
ANDRAGOGÍA	169
ANDRAGOGÍA	169
ANDRAGOGÍA, COMPONENTE FUNDAMENTAL DEL CURRÍCULO UNIVERSITARIO	169
ANDRÓGENOS	171
ANDROGÍNIA POSTMODERNA	171
ANFETAMINAS	172
ANIMACIÓN	172
ANIMACIÓN	173
ANIMACIÓN	173
ANIMADOR	173
ANOMIA	173
ANOMIA, ANÓMICO	173
ANTEPROYECTO DE INVESTIGACIÓN	174
ANTECEDENTES	186
ANTROPOCENTRISMO	187
ANTROPOLOGÍA	187
ANTROPOLOGÍA EDUCATIVA	187
AÑO BASE DE PROYECCIÓN	187
AÑO DE ESTUDIO	188
AÑO ESCOLAR	188
APLICACIÓN	188
APOLOGISTAS	188
APÉNDICE	188
APRENDER	189
APRENDIZ	189
APRENDIZ	189
APRENDIZ	189

APRENDIZAJE	189
APRENDIZAJE	190
APRENDIZAJE	191
APRENDIZAJE	191
APRENDIZAJE	192
APRENDIZAJE ACTIVO	192
APRENDIZAJE ADULTO	193
APRENDIZAJE AUTOCONTROLADO	193
APRENDIZAJE AUTOCONTROLADO	193
APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO	194
APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO	194
APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO	194
APRENDIZAJE BASADO EN LA EXPERIENCIA	194
APRENDIZAJE BASADO EN LA EXPERIENCIA	194
APRENDIZAJE BASADO EN LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	195
APRENDIZAJE CONSTUCTIVISTA	195
APRENDIZAJE DE MEMORIA	196
APRENDIZAJES DE SEÑALES	196
APRENDIZAJE, DESARROLLO REAL Y DESARROLLO POTENCIAL.	196
A PROPÓSITO DE VYGOTSKI	196
APRENDIZAJE EN CIENCIAS NATURALES (LA EVALUACIÓN COMO AYUDA DEL)	199
APRENDIZAJE INTERACTIVO	201
APRENDIZAJE PARA EL DOMINIO	201
APRENDIZAJE POR ENSAYO Y ERROR	202
APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO	202
APRENDIZAJE POR INDUCCIÓN	202
APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	202
APRENDIZAJE SOCIAL	202
APRENDIZAJE VIRTUAL	203
APRENDIZAJE Y REAPRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA (RESEÑA DE INVESTIGACION)	204
APROBACIÓN	206
APROVECHAMIENTO ESCOLAR	206
APTITUD	206
APTITUD	207
APTITUD	207
APTITUD	207
APTITUD PARA LA COMUNICACIÓN	208
APTITUD, EXAMEN DE	208
APUNTES	208
ARBITRAJE	208
ARBITRARIO	209
ARBOL DE DECISIONES	209
ARCHIVO	209
ARCHIVO	210
ARCHIVO DE OPERACIONES	210
ARCHIVO DE PROBLEMA	210
ARCO DE COYUNTURA	210
ARCO DE LA UTOPIA	210
ARCO DIRECCIONAL	211
ÁREA DE AGUA Y ARENA	211
ÁREA DE ANIMALES; MINERALES Y PLANTAS	211
ÁREA DE ARTE	212
ÁREA DE DRAMATIZACIÓN	213
ÁREA DE ESTUDIO	213
ÁREA DE JUEGOS TRANQUILOS	213
ÁREA DE MÚSICA	214
AREA DE TACO	215

ÁREAS DE DESARROLLO	215
ÁREAS DE DESARROLLO SEGUN EL MODELO OCTOGONAL (MOIDI)	216
AREAS DE TRABAJO	217
ARETE	217
ARGENTINA, INVESTIGACIÓN E INFORMACIÓN RELATIVAS	218
A LA EDUCACIÓN	218
ARGENTINA (SISTEMA EDUCATIVO)	219
ARGUMENTO	228
ARITMÉTICA, ENSEÑANZA	228
ARTICULACIÓN	228
ARRASTRE	228
ARTICULACIÓN	229
ARTICULACIÓN HORIZONTAL DEL SISTEMA EDUCATIVO	229
ARTICULACIÓN VERTICAL DEL SISTEMA EDUCATIVO	229
ARTICULO DE INVESTIGACIÓN	229
ASERCIÓN	231
ASIENTO BIBLIOGRÁFICO	231
ASIGNACIONES	231
ASIGNATURA	232
ASIGNATURAS	232
ASIMILACION	233
ASIMILACIÓN	233
ASIMILACIÓN	233
ASIMILACIÓN	234
ASIMILACIÓN CULTURAL	234
Asistencia escolar	234
ASISTENCIA ESCOLAR MEDIA	234
ASISTENCIA MEDIA DIARIA	235
ASISTENCIA SOCIAL	235
ASISTENCIA SOCIAL ESCOLAR	235
ASISTENCIA SOCIAL ESCOLAR	235
ASOCIACIÓN	235
ASOCIACIONISMO	236
ASPIRACIÓN	236
ASPIRANTE A DOCTOR	236
ATENCIÓN	236
ATENCION	236
ATENCIÓN	237
ATENCION INTEGRAL	237
ATRIBUTOS ENTITATIVOS	238
AUDIENCIA	238
AUDIO EDUCATIVA	238
AUDITORÍA	239
AUDIOLOGÍA	239
AUDIOVISUAL	239
AUDIOVISUAL	239
AULA	239
AULA DE CLASES	239
AULA DE ESPACIOS ABIERTOS	240
AULA HETEROGENEA	240
AULA O SALA DE CLASES	242
AULA VIRTUAL	242
AUSENTISMO ESCOLAR	242
AUSENTISMO ESCOLAR	242
AUTOAPRENDIZAJE	243
AUTOAPRENDIZAJE	243
AUTOAPRENDIZAJE	243
AUTOAPRENDIZAJE	243
AUTODIDACTA	244

<b>AUTODIDACTA</b>	<b>244</b>
<b>AUTODIDACTA</b>	<b>244</b>
<b>AUTODIDAXIA</b>	<b>244</b>
<b>AUTODISCIPLINA</b>	<b>245</b>
<b>AUTODISCIPLINA</b>	<b>245</b>
<b>AUTOEDUCACIÓN</b>	<b>245</b>
<b>AUTOESTIMA</b>	<b>245</b>
<b>AUTOEVALUACIÓN</b>	<b>246</b>
<b>AUTOFORMACIÓN DE MAESTROS (UNA EXPERIENCIA)</b>	<b>246</b>
<b>AUTOGESTIÓN</b>	<b>250</b>
<b>AUTOINSTRUCCIÓN</b>	<b>250</b>
<b>AUTONOMÍA</b>	<b>250</b>
<b>AUTONOMÍA</b>	<b>250</b>
<b>AUTONOMIA</b>	<b>250</b>
<b>AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE</b>	<b>251</b>
<b>AUTONOMÍA UNIVERSITARIA</b>	<b>251</b>
<b>AUTONOMIA UNIVERSITARIA</b>	<b>252</b>
<b>AUTOPERFECCIONAMIENTO</b>	<b>254</b>
<b>AUTORREFERENCIA</b>	<b>254</b>
<b>AUTOR</b>	<b>255</b>
<b>AUTORIDAD</b>	<b>255</b>
<b>AUTORIDAD RESPONSABILIDAD (PRINCIPIO ADMINISTRATIVO)</b>	<b>255</b>
<b>AUTORITARIO</b>	<b>255</b>
<b>AUTORITARISMO</b>	<b>256</b>
<b>AUTORREGULACIÓN</b>	<b>256</b>
<b>AUTOSUPERACIÓN</b>	<b>256</b>
<b>AXIOMA</b>	<b>256</b>
<b>AXIOMÁTICA</b>	<b>256</b>
<b>AZAR</b>	<b>257</b>

# B

## BACHILLER- BÚSQUEDA DE

### BACHILLER

Alumno de un instituto de enseñanza media que ha culminado los estudios secundarios. Originalmente constituía el primer grado que concedían las universidades medievales (baccalaureatus), equivalente al de aprendiz de profesor y anterior a la licenciatura que capacitaba para la enseñanza.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### BACHILLERATO

Estudios necesarios para alcanzar el grado de bachiller.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### BALBUCEO

Fase en el desarrollo del lenguaje caracterizada por la repetición de sonidos. El balbuceo pasa por tres períodos : El primero, aparece al final del segundo mes, en forma accidental y se mantiene como juego sin ninguna relación con el lenguaje de los adultos. Son simples prolongaciones de su respiración. A partir de los tres meses, presta gran atención a los sonidos que emite, repite y modifica con su voz como lo hace con sus manos, permitiendo establecer el dominio de los músculos que intervienen en la producción del sonido. En el segundo período aparece alrededor de los seis meses, cuando comienza a unir consonantes con una vocal en forma repetitiva. En ésta etapa el adulto asegura de que el niño esta pronunciando palabras. Estos ejercicios aumentan cuando el niño está en una situación placentera, el niño presta mucha atención a las palabras que el adulto repite, comprende algunos gestos y distingue cuando se dirigen cariñosamente y cuando se reprende. En la tercera etapa la cual ocurre alrededor de los nueve meses, la emisión de sonidos se convierte entonces en ejercicios de imitación de los sonidos del adulto. Los gestos son importantes cuando el niño tiene un lenguaje muy elemental. A medida que se desarrolla el habla, el lenguaje gestual se reduce.

**BIBLIOGRAFÍA:** (1979). "Psicología Infantil y Juvenil". En: Cursos de Orientación Familiar. Ediciones Océano. Barcelona-España./ **PLAZA MONTERO, Joaquín.**(1978). "Puericultura". Editorial Jims. Barcelona-España.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

### BANCO EDUCATIVO

Es la institución destinada “a financiar la construcción de escuelas, colegios, universidades, como también la adquisición de equipos correspondientes a su labor”. (OEA. Segunda reunión Interamericana de Ministros de Educación. Lima. 1956. Véase: Resoluciones y Recomendaciones en: Rep. de Venezuela. Ministerio de Educación. Revista “Educación”. Nº 84 Año 1956)

Son instituciones destinadas a canalizar “parte del ahorro nacional para servicio de la educación, utilizándola en la concesión de créditos a largo plazo y bajo interés, para la construcción y dotación de establecimientos de enseñanza de todos los niveles, tanto pública como privada, de acuerdo con los planes integrales de educación”. (OEA-UNESCO. Seminario Interamericano sobre Planeamiento Integral de la Educación. Washington, 1958. Véase: Revista “La Educación”. Nº 11. Unión Panamericana.).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *Diccionario Pedagógico*. BIOSFERA. Caracas.

### BANCO DE DATOS

Colección sistemática y actualizada de datos (en general factores o numéricos) relativos a un campo determinado, almacenados independientemente de los programas que lo puede utilizar, y que se pueden consultar medio de un terminal de computado

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### BANCO DE ITEMS

Colección de ítems de tests clasificados según su contenido. nivel de dificultad, validez, fiabilidad, etc.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### BANDAS JUVENILES

Un fenómeno de la sociedad actual que constituye una lacra para la misma: grupos de adolescentes y jóvenes que se manifiestan, generalmente en grupos, con actos provocadores y a menudo criminales, en contra del orden social existente; la causa de esta agresividad hay que buscarla en problemas sociales, de urbanismo, familiares, de desempleo, etc.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## BAREMOS

Normas del test. En el contexto metodológico se entiende bajo este concepto las puntuaciones directas estandarizadas de un test; mediante los baremos es posible la comparación de los resultados de diferentes test y de diferentes sujetos.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## BASE DE DATOS

Conjunto estructurado de datos, (en general bibliográficos, referencia de libros artículos de prensa. informes, etc., en otros términos «literatura especializada») accesible a los usuarios.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## BEBE

Se denomina así el período que comprende el segundo y gran parte del tercer año de vida. Durante él aparece la marcha, se amplía el círculo de relación; comienza y se afirma el lenguaje.

En marcha vertiginosa el recién nacido, ser de vida sólo vegetativa, se ha transformado en poco más de un año en un bebé, con un peso más de tres veces superior, una talla casi doble y un dominio voluntario y reflejo de su actividad motora.

**BIBLIOGRAFÍA: PLAZA MONTERO, Joaquín.** (1978). "Puericultura". Editorial Jims. Barcelona-España.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## BECA

Ayuda económica a escolares, estudiantes de los diversos niveles, artistas o eruditos para realizar estudios o para fines científicos o artísticos.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.



## BECARIO

El que se beneficia de una beca.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## BEHAVIORISMO (CONDUCTISMO)

Escuela psicológica, representada principalmente por John B. Watson, por E.L. Thordike, C. Lloyd Morgan y otros psicólogos norteamericanos, que rechazan toda clase de conceptos subjetivos, como sentimientos, sensaciones, incluso memoria, negando el fundamento científico de los mismos. Solamente puede investigarse la conducta observable (behavior). La totalidad de las funciones vitales son consideradas como reacciones automáticas a los estímulos externos a partir de los cuales se producen hábitos sobre los que se basa toda la vida psíquica. Para Watson la conducta humana está en efecto condicionada por el juego de los estímulos y por sus respuestas y reacciones. Modificando aquéllos se pueden cambiar totalmente la conducta humana; dado un estímulo se puede predecir la respuesta, o de la reacción que tiene lugar se puede inferir cuál es el estímulo que la ha provocado.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas..

## BENEFICIO SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

“El beneficio social puede medirse por los varios productos sociales que son importantes para la sociedad. Es claro que estos productos son muy subjetivos y no deben considerarse como medidas absolutas de desarrollo, mayor productividad, eficacia política, status social, empleabilidad (probabilidades de encontrar empleo), y alienación son todos productos sociales que podrían vincularse con la cantidad y calidad de la educación.

**QUINTERO, María. E.** BASES PARA UN GLOSARIO DE TÉRMINOS SOBRE COSTOS DE LA EDUCACIÓN. ME/OEA. Caracas, Venezuela.

## BIBLIOBUS

Autobús que transporta libros hacia diversos centros donde los lectores pueden pedirlos prestados, o que constituye en sí una especie de biblioteca de préstamo ambulante.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## BIBLIOGRAFÍA

Descripción, conocimiento de los libros, de su contenido, ediciones, etc. Lista de obras que tratan de un tema determinado.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## BIBLIOGRAFIA

Listado de documentos utilizados para la construcción de una comunicación de corte científico. Desde la perspectiva del lector es de suma importancia, pues le permite, además de conocer el origen de los apoyos manejados por el escritor y su actualidad (por las fecha que acompañan a cada documento registrado), reconocer fuentes de información que lo ayudarían a producir su propia obra. Hay muchos estilos, pero lo que se impone en la actualidad es producir el listado lo más uniformemente posible.

Pero hay otro significado del término bibliografía que tiene mucha importancia para el proceso de producción de conocimiento en general y dentro del particular ámbito de la educación. Se trata de la construcción de bibliografías que enmarquen un problema de conocimiento o una especialidad. Son investigaciones ellas mismas, donde el objeto de investigación que se impone se relaciona con la posibilidad de listar y comentar lo que se ha escrito en torno a un tema, de manera que los lectores puedan acceder a su **estado del arte (ver)** o a su desarrollo histórico.

**BRAVO JÁUREGUI, LUIS.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## BIBLIOTECA

1. Conjunto organizado de documentos que se emplea con propósitos de estudio o referencia; 2. local donde se conservan esos documentos.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## BIBLIOTECA

TAMAYO (1994) la refiere como: "Recinto en donde se conservan los libros. Colección de obras catalogadas, ordenadas y clasificadas, según sus especificaciones técnicas.

A pesar de que en la alta cultura tienden a imponerse los espacios electrónicos y telemáticos para la localización de la información necesaria para el trabajo científico, todo parece indicar que las bibliotecas, públicas y privadas, personales e institucionales, seguirán siendo el recurso fundamental para acceder a la información catalogada y organizada. Mucho más cuando asistimos a dos cambios fundamentales de las bibliotecas: su especialización y multiplicación de las posibilidades para que el usuario pueda trabajar

en ellas, ya estamos hablando de bibliotecas de aula, que no es otra cosa que la ambientación de los espacios didácticos a partir de las especificaciones de una biblioteca versátil. Y por otro lado la conexión del usuario y la biblioteca misma, por intermedio de recursos de comunicación electrónica y computarizada, de una manera tal que se trasciende largamente lo que ofrece la colección habitualmente disponible.

**BIBLIOGRAFÍA: TAMAYO y TAMAYO, Mario** (1994). *Diccionario de la Investigación Científica*. Limusa. México.

**BRAVO JÁUREGUI, LUIS.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## BIBLIOTECA DE AULA

Se trata de llevar el ambiente y los recursos de información que definen a un biblioteca a escenario fundamental de la enseñanza-aprendizaje escolar: el salón de clase, aula, como quiera llamárselo. Forma parte del proceso de acercamiento entre la enseñanza y las formas de producción de conocimiento típicamente científico, donde el conocimiento surge por la inmersión en una variada gama de estímulos distintos al mensaje docente. Por esta dirección van estrategias instruccionales como el aula-laboratorio, el aula virtual y así.

**BRAVO JÁUREGUI, LUIS.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## BIBLIOTECAS EN LA EDUCACIÓN VENEZOLANA

Las Bibliotecas son instituciones dinámicas que cambian a la par de la sociedad, hoy las infraestructuras de los servicios de información de un país (bibliotecas, bancos de datos, centros de documentación, centros de información, archivos, etc.) sustentan los procesos de investigación, docencia y desarrollo tecnológico.

El conocimiento, la información y más específicamente el documento se hallan disponibles fácilmente en muchos países, especialmente en los países desarrollados, pero no es el caso de países como el nuestro, donde lograr información oportuna y actualizada, ubicando el documento de interés es tarea difícil para cualquier usuario (investigador, estudiante, docente.).

La información es cada día más importante para el desarrollo de una sociedad moderna y la información genera información como un proceso cíclico. En la segunda mitad de este siglo, ha sido aceptado por los gobiernos que la información es un recurso nacional y que el acceso a ella es un derecho humano básico.

Así la legislación de los servicios de información como un cuerpo de preceptos, reglas o normas del Derecho Administrativo y Constitucional, tendientes a satisfacer la creciente demanda y desarrollo de estos servicios en todos los sectores y niveles sustentan la filosofía de los sistemas y servicios de información de un país.

Estas disposiciones y muchas otras que aquí no señalaremos han emanado de los organismos legislativos del Estado venezolano, expresadas a través de leyes, decretos, resoluciones, reglamentos, ordenanzas, comunicaciones. A través de esta investigación, se intenta definir, recopilar, sistematizar, analizar y comentar dentro del contexto histórico - político, todas aquellas disposiciones legales relativas a bibliotecas, libros, imprenta, derecho de autor, servicios y materias afines localizadas en la Gaceta Oficial de Venezuela en el período comprendido en 1830 y 1990, las cuales sustentan la presencia del libro y las bibliotecas en el proceso educativo venezolano.

### **ANTECEDENTES:**

Diferentes estudios históricos sobre la evolución de las bibliotecas, nos muestran que las primeras instituciones de este tipo estuvieron al servicio de una élite, al principio formadas por colecciones de códices y manuscritos, manejados por eruditos, filólogos y filósofos. Hasta avanzada la Edad Media encontramos las bibliotecas en manos de los monjes (copiaban y traducían las obras) La información, la lectura era de uso exclusivo de religiosos y eruditos y ejercían el poder de la censura.

La Imprenta de Gutenberg (1400 - 1468), el descubrimiento de América (1492), el surgimiento de las naciones, los movimientos de carácter religioso, económicos y sociales como lo fueron la Reforma y Contrareforma, la aparición de nuevos y más ejemplares de libros, el Renacimiento, la Revolución Industrial, la Revolución Francesa y otros movimientos aportaron cambios sustanciales a la biblioteca y al libro a lo largo de la historia, no sólo en sus contenidos, presentación e impresión, sino básicamente hacia la democratización del libro, ya que este empezó a llegar a las esferas populares.

La biblioteca inicia su apertura a todas aquellas personas que sabían leer, pero siempre dentro de las posibilidades para un grupo o élite.

A fines del Siglo XIX e inicios del Siglo XX, la biblioteca aparece como un ente dinámico preservando y difundiendo la cultura. Así la biblioteca y el libro cambiaron y abrieron sus horizontes pasando a ser entidades funcionales, dinámicas al servicio de la sociedad.

En América Latina durante los Siglos XVIII y XIX, las bibliotecas y el libro estuvieron unidos a los seminarios y universidades creadas por Reales Cédulas de los países colonizadores y al servicio de las clases dominantes del nuevo mundo.

Más tarde durante los movimientos emancipadores de América, se promulgan los primeros Decretos de creación de Bibliotecas Nacionales en estos países, donde las ideas de libertad, igualdad y fraternidad promueven el disfrute y derecho a la biblioteca como una necesidad para las luces y la ilustración de los pueblos.

Conviene destacar que después de la Segunda Guerra Mundial, en 1949 la UNESCO emite uno de los más importantes pronunciamientos, el célebre manifiesto "Primera Declaración Internacional sobre la Necesidad y Funcionamiento de las Bibliotecas Públicas" el cual justifica la creación de las Bibliotecas Públicas como respaldo y fuerza para la educación popular y la comprensión y fomento de la paz.

La biblioteca pública tal como la conocemos hoy es producto de la democracia moderna y una demostración práctica de la educación universal como pro-

ceso de toda la vida, la cual debe ser sustentada en la autoridad del Estado. Durante los últimos años la UNESCO y otras organizaciones han venido trabajando en el disfrute y garantía de la información en todos los sectores sin distinción de credo, raza o condición social.

En 1953 la ALA (American Library Association) adoptó la “Declaración sobre la Libertad de Leer”, la cual fue revisada posteriormente. A partir de la década de los 50 la UNESCO y otras organizaciones han demostrado la viabilidad de desarrollar sistemas bibliotecarios adecuados a los sistemas educativos en cada país y desde 1960 la Asistencia Técnica de la Organización de los Estados Americanos (OEA) dirigió a sus países miembros propuestas para desarrollar proyectos bibliotecarios escolares vinculados a los planes educativos nacionales y desde 1974. Con la propuesta del sistema NATIS (Servicios Nacionales de Información) como modelos para desarrollar sistemas y redes de información basados en la cooperación y transferencia, las bibliotecas y los servicios de información en general deberán garantizar al ciudadano el derecho a la información, reduciendo su vulnerabilidad.

#### **ANTECEDENTES NACIONALES:**

El desarrollo de las bibliotecas en nuestro país van referidas a la yuxtaposición de los distintos modelos políticos - económicos y culturales que se han suscitado a lo largo de nuestra historia. Venezuela ha dejado sentir gran variedad de procesos organizativos diseñados o nacidos en otras latitudes. El desarrollo de las bibliotecas, las políticas editoriales, la divulgación del libro, el derecho de autor, la propiedad intelectual, el derecho a la lectura o cualquier otro aspecto relativo a la información presentan características propias de la sociedad venezolana, sin dejar de tomar en cuenta, experiencias y modelos extranjeros.

#### **LA BIBLIOTECA EN LA EDUCACION COLONIAL VENEZOLANA:**

Venezuela se caracterizó por ser una colonia pobre; los primeros antecedentes de divulgación del libro en nuestro país se deben a los frailes misioneros establecidos en los Conventos de San Francisco y San Jacinto (fines del Siglo XVI). Las primeras escuelas llamadas de “primeras letras” aparecen 24 años después de la fundación de Caracas y en 1515 se funda la Escuela de Primeras Letras en Cumaná, iniciándose aquí la instrucción primaria en Venezuela; no obstante, las bibliotecas de los conventos de la Obispalía fueron los focos más importantes de enseñanza a los jóvenes “sedientos de luces” (Grisanti, 1950)

Los Gobernadores de la Capitanía General de Venezuela no se ocuparon de arraigar la enseñanza popular, ni se pensó en la educación de los pueblos. La imprenta se introduce con retardo (1808), trescientos años después que México y Perú. No existía el comercio del libro y en los estudios de la bibliografía americana no figura un solo venezolano que haya escrito ciencia en la época colonial (Medina, 1952)

En la visita que Humboldt hiciera a Venezuela (1799 - 1800) solo encontró las bibliotecas particulares de Juan Germán Roscio, Yanes, Espejo, Sanz, Blandín, Liendo Montenegro, los hermanos Ustáriz en Aragua y la de Peñalver en Valencia sumadas a las establecidas en los conventos desde el Siglo XVI y para 1698 la rica biblioteca del Seminario Tridentino (Santa Rosa).

En la literatura revisada no se conoce ninguna disposición legal emanada de las leyes de Indias que propiciara este tipo de institución y sumado a ello la presencia de la Inquisición. Las Bibliotecas estuvieron estrechamente ligadas a la iglesia.

Para 1771, Caracas tenía 18.669 habitantes y sólo tres escuelas públicas, lo que revela que la educación no fue un deber del Estado, ni un servicio público esencial, mucho menos las bibliotecas (Izard, 1979)

Las investigaciones de Leal (1964) nos revelan que la colección privada de libros más importante perteneció al Obispo Antonio González de Acuña, fundador del Seminario de Caracas.

### **PERIODO DE INDEPENDENCIA:**

Con la introducción de la imprenta al país en 1808, con fines eminentemente políticos aparecen los primeros periódicos y publicaciones de carácter divulgativo; la Gaceta de Caracas (Decretos, hojas, volantes, folletos religiosos.), “De todo se publicó y nada que manifestase un propósito con la instrucción pública” (Rojas, 1919) Entre 1810 - 1811 a raíz del movimiento emancipador la Gaceta de Caracas publicó el primer principio sobre la “libertad de imprenta”. La Constitución de 1811 ratifica y exige a los gobiernos “aplicar su empeño para dar ilustración a todos sus habitantes” (Fermin, 1967). En esta misma fecha (1810 - 1811) se localiza el primer “manifiesto sobre la creación de una biblioteca pública” firmado por Juan Germán Roscio como Secretario de Estado, el tema fue tratado por el Real Consulado de Caracas en su sesión del 15 de junio 1810 (Grases, 1967), lo que demuestra que la creación de una biblioteca fue una aspiración del movimiento emancipador de 1810, aunque las circunstancias no permitieron el deseo de Roscio.

En 1814 renace el proyecto, el Libertador logra trasladar a Caracas desde La Guaira una serie de libros detenidos por la Inquisición, con la idea de crear una Biblioteca Pública, luego en 1817 muchos libros fueron quemados por orden del Santo Oficio (Leal, 1979). Tras años de la guerra de independencia, pérdida de la Primera y Segunda República, encontramos que en la Constitución de 1819 se expone como un deber del Estado velar por la educación pública, igualmente en la constitución de Cúcuta de 1821.

En 1826 aparece una nueva ley en materia educativa proponiendo a los maestros la creación de libros de textos y publicaciones periódicas. Al concluir la Guerra de Independencia en las memorias presentadas por el Ministro José M. Restrepo al Congreso de La Gran Colombia, se propone la creación de la Biblioteca de Caracas; el movimiento separatista no hizo posible la cristalización de esta importante idea. Será a raíz de la separación de Venezuela de La Gran Colombia en el llamado período republicano (1833) cuando por orden del General Páez se crea la Biblioteca Pública llamada también Nacional, bajo los auspicios de la Sociedad de Amigos del País.

### **PERIODO REPUBLICANO (1830 - 1900):**

En este período se estudian 71 años de vida republicana bajo una situación de inestabilidad política y estructuras sociales y económicas heredadas de la colonia, donde se suceden conservadores y liberales, bajo la influencia de distintas corrientes y tendencias entre ellas el positivismo. Venezuela se esfuerza por organizarse como país. En el sector educativo, a pesar de

dictarse el primer pronunciamiento del Estado Venezolano como República (Ley Fundamental de la República, 1830) y los esfuerzos de Bolívar y Vargas en las reformas sustanciales de la universidades; encontramos que para 1838 se encuentra creada la “Dirección General de Instrucción Pública”. Se conformaron los Colegios Nacionales, las reformas de las universidades de Caracas y Mérida, se consolidó la Academia de Matemáticas, la Sociedad de Amigos del País, etc.; sin embargo, la educación elemental era deficiente y desarticulada del poder central y el analfabetismo en altísimo grado estaba presente en todo el país (Mударra, 1978). Se sancionan varias Constituciones, sin embargo, el proceso de instrucción pública no se aceleró hasta 1870 con Antonio Guzmán Blanco y el triunfo de la Federación (CERPE, 1984)

Bajo esta difícil situación, Venezuela manifiesta un movimiento cultural, crea y fortalece su Biblioteca Nacional llamada también Pública. Atiende a través de su legislación los problemas de libertad de imprenta, propiedad intelectual, importancia de libros y la creación de bibliotecas, no sólo en los colegios nacionales sino la de la Corte Suprema de Justicia, la Academia Nacional de la Historia, Colegio de Ingenieros, Colegio de Abogados, entre otras y el arreglo de los archivos del país. En 1840 a través de una comunicación aparecida en Gaceta Oficial N° 486 el Colegio Independencia el cual había creado una biblioteca con más de tres mil (3.000 volúmenes) y con sede en el edificio San Francisco, se proponía prestar servicio al público. Pudiese considerarse este hecho como el primer intento de Biblioteca Escolar y Pública, esta colección pasó más tarde a formar parte de la Biblioteca Nacional.

En 1841 la Sociedad Literaria, denominada “Liceo Venezolano” propone agenciar la creación de una biblioteca pública nacional, posteriormente esta iniciativa pasó también a formar parte de la Biblioteca Nacional. Desde 1852 (gobierno de José Gregorio Monagas) la Biblioteca Nacional pasó a depender del Ministerio de Fomento y posteriormente del Ministerio de Instrucción Pública (1881). En 1869 la llamada “Biblioteca Pública Nacional” pasó a formar parte de la Universidad de Caracas, considerándose como una sola biblioteca.(GOV, 1869)

El 27 de abril de 1870, ocupa a Caracas Guzmán Blanco e inicia su primer período gubernamental (el septenio) El 27 de junio del mismo año promulga el decreto de Instrucción Pública Gratuita y Obligatoria. Crea en 1874 una sección en la Biblioteca Nacional sobre “América” y otra sobre “Venezuela” e instruye la organización de un Catálogo Sistemático.

En este momento el sabio y bibliógrafo Adolfo Ernst (1832 - 1899) continuó el Catálogo iniciado por Felipe Larrazábal (Primer Catálogo Nacional) y para 1871, aparece la primera publicación periódica en educación “El ABECÉ” (1871), cuyo objetivo era la difusión de las gestiones oficiales en materia educativa, reseñaba además artículos e informes.

En 1878 aparece la publicación periódica “El Estudiante”, posteriormente en 1891 se edita el primer número de la revista “Instrucción Pública”, la cual vuelve a aparecer en 1905 y posteriormente en 1913, ya que había sido suspendida. En 1889, apareció “La Enseñanza Popular”. Estas son algunas de las publicaciones periódicas en este período, iniciadoras del periodismo educativo venezolano.(Ramos de F., 1993)

Entre los años 1879 y 1884 los Rectores de los Colegios Nacionales de Maturín, Barcelona, Bolívar, Zulia y Petare envían al Ministerio de Fomento un inven-



tario de sus respectivas bibliotecas las cuales aparecen en Gaceta Oficial y se designan en este mismo momento los bibliotecarios de los Colegios Federales. En 1880 se separa la Biblioteca Nacional de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela unidas sus colecciones por más de cincuenta años (Ramos de F., 1989)

La conmemoración del primer centenario del nacimiento del Libertador (1783-1883) fue motivo para que el Ilustre Americano nombrara una comisión para el programa de festejo, el cual entre otros eventos realizó la gran exposición denominada “Exposición Nacional de Venezuela”, exhibiendo todas las publicaciones venezolanas, impresos, obras de arte, materiales musicales y de instrucción pública elaboradas en el país o de autores venezolanos.

En 1881 con la creación del Ministerio de Instrucción Pública la Biblioteca Nacional pasó a depender de ese despacho y en 1887 se promulgó la tercera ley que reglamenta la Propiedad Intelectual.

En los últimos doce años del Siglo XIX (1888), encontramos la primera medida legislativa en materia de distribución gratuita de textos escolares; se trató del libro primario “El Lector Americano”, en tres tomos, el cual fue distribuido en las escuelas oficiales. (Ramos de F., 1989)

Bajo el gobierno del Dr. Rojas Paúl (1888 - 1890) se funda la Academia Nacional de la Historia y con ella su biblioteca y la preservación de la documentación histórica.

En 1889 se decreta la creación de la primera biblioteca para sordomudos, la cual funcionaría en el Instituto de Sordomudos con los más adelantados materiales en dactilografía traídos de Francia y este mismo año se aprueba un nuevo Reglamento para la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela. En 1891 se crea la Biblioteca del Colegio de Ingenieros de Venezuela. Entre 1892 - 1894 (gobierno provisional del General Joaquín Crespo) el Ministerio de Instrucción Pública asume la reorganización de la Biblioteca Nacional presidida por Arístides Rojas. Se crea la Biblioteca Médica de la Universidad y la del Colegio de Abogados. En 1897 el Ministerio de Instrucción Pública promulga un nuevo decreto sobre la reglamentación de la Biblioteca Nacional, cabe mencionar que este reglamento incluye un servicio para promover la lectura y no se permite la entrada de menores de edad a la biblioteca. (Gaceta Oficial Nº 7.195, 20-12-1897. - Reglamento M.I.P.).

Este esbozo histórico-jurídico nos permite señalar con propiedad que a pesar de la inestabilidad político-económica, el país registró una actividad intelectual bajo distintas corrientes como el modernismo, el positivismo y el surgimiento del criollismo y el costumbrismo; la educación y más específicamente las bibliotecas en este período respondieron a una élite intelectual; la población, a pesar del decreto Guzmancista de obligatoriedad y gratuidad de la educación y de la creación de los colegios nacionales y de sus bibliotecas, se vio afectada posteriormente por el fracaso de la política económica del liberalismo amarillo, sumida en una Venezuela rural, bajo los estragos de endemias y epidemias y con bajo presupuesto a nivel de las escuelas primarias (Lemo, 1978) Sin embargo debemos destacar que bajo la época de Guzmán Blanco (1870 - 1888) se produjo el primer intento de modernización de la educación bajo la firme creencia de “que la instrucción y la formación del hombre era el medio para alcanzar los deberes y derechos del ciudadano” (Lemo, 1978).

## II. SEGUNDO PERIODO 1901 - 1936

Este período comprende los primeros treinta y cinco años del siglo XX, históricamente enmarcados desde los primeros años del gobierno de Castro (1899 - 1908) hasta la larga y férrea dictadura del General Juan Vicente Gómez. Venezuela inicia el siglo XX bajo una situación económica definida, una alta deuda externa y bajo el bloqueo de Alemania, Inglaterra e Italia. En diciembre de 1908 asume el poder el General Juan Vicente Gómez con sólido respaldo militar hasta diciembre de 1935, respondiendo una política de integración y centralismo bajo el lema “Unión, Paz y Trabajo”. Para 1917 - 1922 Gómez se encuentra sólidamente instalado en gobierno (Pacheco, 1984)

La Venezuela gomecista fue una sociedad de transición, la influencia del positivismo desde el siglo anterior y otras corrientes se dejaron sentir. Una élite capitalista surge como consecuencia del comercio; el centralismo político - administrativo se afirma fuertemente éstos treinta y cinco años del siglo XX y Venezuela no dispone de canales de participación política. Durante este período la Biblioteca Nacional permanece adscrita al Ministerio de Instrucción Pública y aparecen por primera vez en el país las escuelas nocturnas.

Bajo el ejercicio del Ministro de Instrucción Pública Dr. Gil Fortoul en 1912 se crea por resolución “La Biblioteca Pedagógica y el Museo Escolar” y este mismo año se funda el Ateneo de Caracas y el funcionamiento de su biblioteca. Se dispone de una erogación para la adquisición de libros con destino a las Escuelas Graduadas y en el “Reglamento de las Escuelas Normales”, aparece la existencia de Bibliotecas Escolares: “En cada escuela habrá una biblioteca formada con las obras que destine el Ministerio de Instrucción Pública y los donativos particulares”(GOV, 1912). Ese mismo año (1912) Felipe Guevara Rojas Rector de la Universidad de Caracas envía un informe por Gaceta Oficial al ciudadano Presidente de la República donde expone las necesidades de la Universidad en materia de bibliotecas, llama la atención en este documento la siguiente propuesta: “formar una Biblioteca Central de Literatura y Ciencias Generales en el edificio principal de la Universidad... y fomentar otras bibliotecas especializadas puramente científicas para las facultades e institutos”...(GOV, 1912) En esa misma fecha se aprueba el reglamento de la Universidad donde los artículos 41-43 se refieren a las bibliotecas y especifican que el Bibliotecario dependerá del Rectorado y entre sus atribuciones señala el repartir boletines bibliográficos. La Biblioteca Nacional permaneció adscrita al Ministerio de Instrucción Pública. En la Biblioteca Nacional el bibliófilo Manuel Segundo Sánchez es designado director y publica el primer volumen del Anuario Bibliográfico Venezolano.

En 1913 la Asociación de Estudiantes del Zulia con ayuda gubernamental forman una biblioteca para los estudiantes de escasos recursos “Bibliotecas para pobres”. Para 1914 la Presidencia de la República decreta la prohibición de negociar y sacar del país documentos oficiales u objetos históricos. Este mismo año se crea la “Biblioteca del Conservatorio de Música” de Caracas, se dotan las escuelas públicas de juegos de pesas y medidas para los alumnos, dándose continuidad al acopio de materiales de enseñanza iniciada por Guzmán, dando origen a los hoy conocidos “Centros de Recursos para el Aprendizaje” (desarrollados posteriormente en la década de los sesenta).

En 1915 se decreta la Ley Orgánica de Instrucción Pública en cuyos artículos 12, 14, 39 y 59 se tipifican las dotaciones para las escuelas oficiales de biblio-

tecas y especifica que la “Biblioteca Nacional queda comprendida en el ramo de instrucción pública superior” a título de extensión universitaria, un año después 1916 se decretan sus estatutos.

Durante el período gomecista, se renovó el empeño de atender la instrucción pública bajo la política de los ministros Felipe Guevara Rojas y J. Gil Fortoul. Se estableció un tipo de educación exclusivamente para la mujer, creación del “Liceo de Niñas” (Comp. Legislativa C. Ramos), y el primer preescolar venezolano.

Para 1917 el Reglamento sobre las escuelas primarias públicas establece la formación de verdaderos centro de recursos para el aprendizaje: “Cada escuela procurará formar una biblioteca organizada con control y censura del material”. En la sección II artículo 18: “Los libros de texto se utilizan en todos los grados de la Instrucción Primaria, como auxiliares; pero nunca para suplir al maestro”, el citado Reglamento especifica que los textos de educación primaria serán seleccionados y elegidos por el Ministerio de Instrucción Pública.

En 1919 se crea la Biblioteca de Agricultura, Cría y Veterinaria en la Estación Experimental de Agricultura y Selvacultura, esta estación previó la divulgación que necesitaban los agricultores sobre cultivos y medios adecuados para mejorarlos. Para 1924 se reglamentan los liceos, colegios y cátedras de educación secundaria, en su numeral 12 (artículo 12) se señala: “Estos institutos deberán poseer Bibliotecas Escolares dotadas con libros de texto y de consulta para las asignaturas de la instrucción secundaria y así como otros elementos: mapas, globos geográficos, atlas histórico-geográficos, colecciones de sólidos geométricos, láminas, murales, gabinete de zoología, muestra de anatomía humana”.

Para 1929 se reorganiza la Biblioteca Nacional y en 1936 se procede a un estudio para la construcción de un nuevo edificio. Entre 1934 y 1935 estaban inscritos en las escuelas primarias apenas uno de cada cinco niños en edad escolar y sólo se dedicó el 4% del presupuesto nacional a la educación, esta situación se hace sentir hasta pasado el período gomecista (1936 - 1945).

La Universidad Central de Venezuela expone sus necesidades bibliotecarias (comunicación publicada por el Rector Felipe Guevara Rojas) las cuales hoy continúan esperando: “presupuesto justo, libros y más libros, suscripciones de publicaciones periódicas extranjeras, etc. como apoyo a la investigación y a la docencia.(GOV, 1912) La necesidad de bibliotecas escolares fueron incluidas en distintas disposiciones legales en materia de instrucción pública. No obstante el país alcanzaba un 70% de analfabetismo al finalizar la dictadura de Gómez.

Las bibliotecas escolares y las académicas representaron un 14% de las disposiciones legales localizadas de un total de 33 aspectos legislados en materia bibliotecaria durante este período, y básicamente la capital (Caracas) fué quien disfrutó de estas disposiciones.

### III. TERCER PERIODO 1936 - 1973

Este período lo representan 37 años estudiados y corresponden al período “Petrolero y Urbano”. La denominada “época petrolera y urbana” se caracterizó por la explotación petrolera y el abandono del campo. A raíz de la muerte del General Juan Vicente Gómez en diciembre de 1935, asume el po-

der, el entonces Ministro de Guerra y Marina, General Eleazar López Contreras, quien ejerció la presidencia entre 1936 - 1941. Posteriormente ocupan la presidencia el General Isaías Medina Angarita (1941 - 1945), la Junta de Gobierno (1945 - 1948) presidida por Rómulo Betancourt y posteriormente le suceden el gobierno de Rómulo Gallegos (1948) y la junta militar (1948 - 1952), presidida por Delgado Chalbaud. Luego la dictadura del General Marcos Pérez Jiménez (1952 - 1958), la Junta de Gobierno presidida por Wolfgang Larrazabal (1958), iniciándose aquí el período democrático.

A partir de 1936 Venezuela ha luchado por una revolución educativa (Sosa, s/f.), el Ministerio de Instrucción Pública cambia de nombre para ser el Ministerio de Educación Nacional, se crea el Instituto Pedagógico Nacional y se reestructura el país; se crean nuevas universidades. Se incorpora la mujer en forma activa a la vida social y política y se consolidan mejoras en el sistema educativo.

Entre 1935 y 1983 se quintuplica la población y se suceden y alternan gobiernos dictatoriales y democráticos. Para 1936 se crea en la Biblioteca Nacional una sala de revistas por orden del Ministerio de Educación Nacional y en el Instituto Pedagógico de Caracas se establece una biblioteca.

Los nuevos reglamentos sobre liceos y colegios (1941) expresan que deben estar dotados de bibliotecas, textos de las asignaturas, películas, colecciones de sólidos, cuadros, murales, mapas, globos, atlas. Las escuelas normales (decreto 17-12-1937) deberán poseer bibliotecas bien dotadas.

Para 1939 el Ministerio del Trabajo y Comunicaciones mediante resolución crea las "Bibliotecas para Obreros" (Maracaibo y Caracas) pero no es sino en el gobierno de Medina Angarita (1941-1945) cuando este tipo de institución se evidenció para luego desaparecer.

En 1940 se aprueba el nuevo Proyecto de Ley de Educación Nacional y se reglamentaron las escuelas primarias, liceos, colegios y cátedras el cual prevé la formación de la Biblioteca y el Museo Escolar y se establecen normas de censura. Ya para ese entonces funcionaban el "Archivo Fotográfico Nacional de Cine-educativo y de Cursos por Correspondencia" (Gaceta Oficial 14/10/1940) coordinados por el Ministerio de Educación.

En el reglamento de la Escuela de Música el artículo 57 expresa las características que debía tener su biblioteca y la elaboración de un Catálogo de la Discoteca y un archivo de manuscritos musicales.

Este mismo año de 1942 se crean las bibliotecas carcelarias (Colonias Correccionales) y en la Universidad Central de Venezuela se crea el cargo de Director de Publicaciones, Bibliotecas e Información. En 1945 se prohíbe la negociación de documentos públicos, oficiales o históricos.

En 1946 el Ministerio de Educación establece la "Biblioteca Circulante del Maestro Rural" la cual contaba con el "Boletín de la Escuela Rural" como órgano divulgativo. Este mismo año se establece el primer "Salón de Lectura" en San Cristóbal y se promueven las ediciones de la "Biblioteca Popular Venezolana" cuyas ediciones hicieron posible la lectura al alcance de una gran mayoría de venezolanos.

Posteriormente se establecieron los Salones de Lectura en Cumaná, Carora y las Bibliotecas de Barquisimeto, Coro y Quíbor, según algunos datos el país contaba con unas sesenta bibliotecas donde era común encontrar dotaciones deficientes, mala organización, recursos no apropiados.

En 1948 por resolución del Ministerio de Educación se promulga el inicio del préstamo circulante en la Biblioteca Nacional y la promulgación de la Ley Orgánica de Educación establece que el Ministerio será el responsable de las bibliotecas, museos, archivos y otros institutos públicos similares y tiene a su cargo la importación y exportación de materiales educativos, de arte y bibliográficos. Este mismo año se autorizan varios textos escolares para uso de las escuelas primarias oficiales y se designa a la señora Aída Mazó de Rodríguez en la sección "Educación, Cultura y Bibliotecas Obreras" del Ministerio del Trabajo. Como podemos observar, el libro y las bibliotecas se incorporan como agentes de cambio. Se transitó por una política educativa acertada, iniciada en el Gobierno de Medina (1941 - 1945) y el Dr. Rafael Vegas como Ministro de Educación procuró el desarrollo de profundas campañas de alfabetización, continuadas por el Dr. Luis Beltrán Prieto Figueroa.

La Junta Militar de 1949 a través del Decreto N° 139, basado en la "Ley de Educación" promulgada en 1948 crea el "Departamento de Textos y Materiales de Enseñanza", el cual previó el funcionamiento de las Bibliotecas Escolares bajo la organización y funcionamiento del Consejo Técnico.

En 1950 el Ministerio de Educación emite una resolución estableciendo las normas de evaluación de los libros de texto y de materiales de lectura complementarios. Entre 1952 - 1958 ocupa la Presidencia el General Marcos Pérez Jiménez y en mayo de 1952 entra en vigor el "Acuerdo Internacional para Importación de Objetos de Carácter Educativo, Científico y Cultural" sancionado en las Naciones Unidas en 1950, el cual tiene sus orígenes en 1946 cuando se fundó la UNESCO. Este acuerdo establece privilegios de pagos de aduanas y exoneraciones (libros, periódicos, revistas, publicaciones impresas, etc. sin distinción de idiomas) y licencias necesarias para importación de libros y publicaciones públicas con fines educativos. Aún hoy esperamos su aplicación. En 1956 se crea el "Centro de Información y Documentación Pedagógica" adscrito al Ministerio de Educación, el cual expresaba entre sus funciones la compilación, organización, conservación y actualización de la documentación en materia educativa venezolana y el intercambio de información con otros países. Ese mismo año se creó en Rubio (Edo. Táchira) el Centro de Educación Normal Rural Interamericano bajo los auspicios de la OEA. Por otra parte el Consejo Venezolano del Niño (CVN) promueve las bibliotecas populares en los parques de recreación dirigida.

En 1958 la Junta de Gobierno presidida por Wolfgang Larrazabal sustituye al gobierno dictatorial y se inicia el período democrático y este mismo año se decreta un nuevo edificio para la Biblioteca Nacional y la misma deberá irradiar sus servicios y promover la alfabetización a través de bibliotecas populares.

Una situación difícil embarga al país, el cual lucha por la instauración del régimen democrático. Entre 1960 y 1965 se fundan algunas bibliotecas públicas en Caracas como la "Paul Harris" y la "Mariano Picón Salas" y muchas instituciones han empezado a establecer sus propias bibliotecas.

En 1960 se funda el Banco del Libro, institución pionera en la divulgación del libro y la lectura como agentes de cambio, definida como una organización de ayuda y cooperación a la educación popular.

Para 1963 (presidencia de Rómulo Betancourt) se decreta el Archivo Audiovisual y en 1966 se aprueba en todas partes el "Convenio Universal sobre Derecho de Autor" ratificado en Ginebra (1952).



En 1966 el Ministerio de Educación decreta la responsabilidad del Departamento de Producción de Materiales Educativos, la elaboración de textos y materiales de enseñanza, los cuales deberán ser distribuidos gratuitamente en las escuelas primarias oficiales. Los artículos 6, 7 y 8 de este decreto expresan uso y dotación de las Bibliotecas Escolares en los planteles oficiales y bajo esa misma directriz el Ministerio de Educación encomienda al “Centro de Capacitación Rural El Mácaro” la elaboración de textos escolares y materiales de enseñanza para el sector rural y urbano, los cuales deben ser distribuidos en las escuelas primarias oficiales del país y dispuestos bajo la figura de la Biblioteca Escolar, bajo esta disposición pasa el período del doctor Raúl Leoni (1964-1969) y la misma no logró llenar las expectativas previstas. En 1968 la Ley de Creación del CONICIT (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas) estableció el rescate y acopio de la información necesaria para la investigación del país y en 1970 Venezuela promulga la Ley Aprobatoria del Convenio “Andrés Bello” el cual deberá facilitar y promover la educación, la ciencia y la cultura, logrando la transferencia de información entre los países signatarios del convenio.

Entre 1964 - 1975 la Biblioteca Nacional permanece adscrita al Instituto Nacional de Cultura y Bellas Artes (INCIBA) como parte del Ministerio de Educación. En 1973 se crea y promueve el “núcleo de servicios bibliotecarios escolares de Ciudad Guayana” como programa experimental auspiciado por el Banco del Libro y la Corporación Venezolana de Guayana (CVG); este mismo año Venezuela firma el Convenio de Adhesión al “Acuerdo de Cooperación Internacional Relativo al Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina” (CERLAL) con sede en Bogotá y con auspicio de la UNESCO. Como balance de estos treinta y siete años de vida republicana identificada como “República Petrolera y Urbana” se deja sentir la presencia del libro y las bibliotecas en la educación venezolana, se hacen grandes esfuerzos por adscribirnos a convenios internacionales y se siente la preocupación por las Bibliotecas Escolares y el libro de texto como instrumentos básicos del proceso enseñanza - aprendizaje. Algunas de estas disposiciones aún hoy esperan por ser puestas en práctica.

#### **IV. CUARTO PERIODO (1974 - 1990): DESARROLLO DEL SISTEMA NACIONAL DE SERVICIOS DE BIBLIOTECAS, INFORMACION Y ARCHIVOS EN VENEZUELA**

Este cuarto y último período incluye los diferentes aspectos legales emanados del Estado Venezolano en los gobiernos de Carlos Andrés Pérez, Luis Herrera Campins y Jaime Lusinchi desde 1974 hasta 1990 (segundo período del presidente Pérez). Corresponde a este período los últimos diecisiete años de vida democrática iniciados en 1958. Período caracterizado por altibajos en la economía, ya que entre 1974 y 1976 el país percibió los más grandes ingresos petroleros, se crearon más de treinta compañías mixtas y cerca de ciento cuarenta y cinco empresas estatales.

A partir de 1982, la baja en los precios petroleros, la deuda externa e interna, el gran número de importaciones, la inflación, corrupción y una economía empobrecida aquejan al país. En materia bibliotecaria y servicios de información, estos últimos quince años han sido esenciales para el desarrollo del Sistema Nacional de Información, Bibliotecas, Archivos y Servicios Afines.

A partir de 1974, el país se compromete en la Conferencia Intergubernamental sobre el Planteamiento de las Infraestructuras Nacionales de Documentación de Bibliotecas y Archivos realizada en París (23-27 septiembre 1974) a crear un sistema de información que permita al país la organización y el mejor aprovechamiento de los recursos de documentación, bibliotecas, archivos y unidades afines, bajo las recomendaciones del marco conceptual NATIS, propuesto en la citada reunión.

Venezuela es uno de los primeros países latinoamericanos que tomó decisiones políticas y administrativas para desarrollar estos servicios. En estos últimos quince años se han promulgado setenta y cuatro disposiciones legales que respaldan la presencia del libro y las bibliotecas en el proceso cultural, científico y educativo de nuestro país.

En el mes de noviembre de 1974 el decreto 559 (11-11-74) crea “La Comisión Nacional para el Establecimiento de un Sistema Nacional de Información”, la cual se propuso evaluar la situación nacional en el área de información, bibliotecas, archivos y áreas afines y promover el desarrollo de un sólido sistema, el cual se ha venido instrumentando a lo largo de este período.

En junio de 1974 los Decretos 169 y 269 referidos a los Centros de Recursos para el Aprendizaje y textos escolares especifican un plazo de noventa días para que el Ministerio de Educación planificara la estructura y funcionamiento a escala nacional de los “Centros de Recursos para el Aprendizaje”, el artículo 8 del mismo decreto refiere la distribución gratuita de los materiales y útiles escolares en los planteles oficiales y se establece la comisión ad-honorem para diseñar un programa.

En 1974 se encomienda a la Universidad Simón Bolívar compilar y publicar la Bibliografía Bolivariana. Este mismo año FUNDACOMUN (Fundación para el Desarrollo de la Comunidad) a través de un programa de reordenamiento de los barrios y áreas marginales, específica (artículo 9) la creación de Bibliotecas Populares como agentes promotores culturales y de cambio.

En materia de textos y recursos para el aprendizaje, se emiten nuevamente varias resoluciones, entre ellas la Resolución 157 (Ministerio de Educación), donde se expresa la obligatoriedad de fundar y mantener bibliotecas (de aulas) escolares y bancos de libros.

En 1974 la Biblioteca Nacional dependiente del INCIBA pasó al CONAC (Consejo Nacional de la Cultura). En 1976 (decreto 1.759) se da respuesta al diagnóstico iniciado en 1974 y se crea “La Comisión Nacional de Servicios de Bibliotecas y de Información Humanística y Tecnológica” pasándose a una etapa operativa del sistema. Esta comisión dependía de la Secretaría de la Presidencia (SINASBI).

En febrero de 1975 (decreto 760) se declaran afectados los terrenos de la Avenida Panteón para la construcción del Foro Libertador (Biblioteca Nacional, Archivo General de la Nación, Corte Suprema de Justicia). Este mismo año se crean las subcomisiones de trabajo para la creación del SINASBI, cabe destacar entre ellas la “Comisión de Bibliotecas Públicas y Escolares”.

En noviembre de 1975 se constituye FUNRES “Fundación para el Rescate del Acervo Documental Venezolano” (decreto 1283). Así en 1976 se crea y reglamenta la Comisión Nacional para la Organización del Sistema Nacional de Servicios de Bibliotecas e Información Humanística, Científica y Tecnológica de acuerdo con las normas y modelos internacionales (NATIS).



En 1976 el Ministerio de Educación extiende por espacio de tres años el programa de Servicios Públicos de Ciudad Guayana, los cuales venían operando bajo la coordinación del Banco del Libro y el apoyo de la CVG. En 1977 se aprueba la ley y se crea el “Instituto Autónomo Biblioteca Nacional y Servicios de Bibliotecas” encargado de coordinar y promover el desarrollo del Sistema y se procedió a implantar un sistema automatizado NOTIS. Se establecieron convenios internacionales (modelos, normas, sistemas) que han permitido desarrollar un Sistema de Servicios de Bibliotecas, estos modelos se refieren básicamente a la nueva concepción de bibliotecas públicas como promotores de cultura y de apoyo al servicio de la educación, así como otras funciones (la de servir de centro de información a la comunidad en todos los aspectos de la vida nacional).

En 1979 (28-06-79) el gobierno del doctor Luis Herrera Campins (decreto 188) consideró la obligación del Estado de proveer de recursos para el aprendizaje (bibliotecas escolares, centros de recursos del aprendizaje) a las escuelas venezolanas y decreta la creación del “Sistema de Servicios Bibliotecarios Escolares”, estableciendo en forma gradual la organización de redes y el Ministerio de Educación siendo el responsable bajo la asistencia técnica del IABN.

Para 1981 el Ministerio de Educación extiende hasta el 31 de diciembre de ese año el “Programa Experimental de Servicios Bibliotecarios de Ciudad Guayana” el cual había sido creado por resolución N° 192 del 24/09-1976 Gaceta Oficial 31.079 y prevé el Reglamento de la Comunidad Educativa y la promoción y funcionamiento de los servicios escolares.

En 1982 se aprueba la “Ley de Cooperación Científica entre el Gobierno de Venezuela y la UNESCO”, suscrito en Belgrado (17-oct-1980). Es importante destacar que durante este período se incluyó por primera vez el área de los servicios de bibliotecas e información en el V Plan de la Nación (1976 - 1980) como un subsector.

Más tarde a raíz de la devaluación del bolívar, por graves problemas de costo de las ediciones, las adquisiciones de publicaciones periódicas extranjeras, la transferencia de información automatizada, la adquisición de programas y de CD-ROM continúan afectando al Sistema, lo que repercute en la docencia, en la investigación y en el desarrollo tecnológico.

En 1982 se celebró la Reunión Regional con la participación de treinta países y con el auspicio de UNESCO, IFLA, CERLAL, IABN que, entre otras redactaron la declaración titulada: “La Biblioteca como factor de Desarrollo e Instrumento de Cambio Social en América Latina y el Caribe”, la cual formuló entre sus recomendaciones el desarrollo de las bibliotecas públicas de la región. Para ese mismo año (1982) por Decreto 1.771 se constituye la “Fundación Kuaimare” del libro venezolano con el objeto de crear y desarrollar un sistema de distribución del libro venezolano. Para 1983 el Ministerio de Educación autoriza una serie de libros y manuales de lectura complementaria. En 1984 se promulga la “Ley Aprobatoria del Convenio Mundial sobre Propiedad Intelectual” (Estocolmo 1967).

En materia de promoción de la lectura, el 27 de junio de 1984 por Resolución del Ministerio de Educación, se crea la comisión adscrita al despacho para planificar y coordinar las actividades relacionadas con la promoción de la lectura y la calidad de la educación, asimismo se promueve una serie de investigaciones sobre hábitos y destrezas en la lectura y el mismo despacho

(Ministerio de Educación) designa un Comité Consultivo para asesorar el desarrollo del “Sistema de Servicios Bibliotecarios Escolares” en su segunda fase. (Decreto N° 188, 1977).

Para 1986 en materia de servicios bibliotecarios escolares se designa un Comité de Selección de Materiales Bibliográficos y no Bibliográficos de la Oficina de Servicios Bibliotecarios Escolares del Ministerio de Educación.

En diciembre de 1986 se modifica el arancel de aduanas para libros y materiales educativos, situación que seguimos evidenciando hoy.

Retomando estos últimos quince años podemos afirmar que desde el punto de vista jurídico el Sistema Nacional de Información, Bibliotecas y Archivos ha sentado sus bases, no obstante, podemos afirmar que muchos de estos Decretos no tuvieron continuidad administrativa, ni seguimiento y evaluación de sus logros.

Podemos concluir que cualquier acción dirigida a mejorar la calidad de la información y por lo tanto de sus servicios va a repercutir en el proceso educativo y social de la población. Debemos trabajar para mejorar y facilitar el libre acceso a la información como un derecho humano.

Las estrategias para finales de este Siglo y del Siglo XXI deberán prever lineamientos dirigidos hacia la puesta en práctica de las políticas de información orientados al logro de un mayor bienestar sociocultural de la población a través de mejores condiciones educativas, sobre todo a los sectores de menores recursos. Así la finalidad de estos servicios deberá encaminarse a crear mecanismos adecuados capaces de asegurar a cada venezolano el libre acceso a la información. Deberá además sustentar la toma de decisiones en cualquier nivel, debe ser plataforma básica para la investigación y el desarrollo tecnológico y apoyar la educación en todas sus ramas y modalidades, propender a la participación activa de todos los venezolanos en el desarrollo y ejercicio de la democracia, afianzando la identidad cultural del país, dentro de un mundo de tecnologías y cambios acelerados.

**BIBLIOGRAFIA:** CERPE. (1984). *Organización y consolidación del sistema educativo (1830 - 1935)*. 2ª ed., Caracas, CERPE. (La educación en Venezuela, 2). / **FERMÍN, Manuel**. (1967). *Momentos de la imprenta en Venezuela hasta fin de la Primera República., 1982*. Caracas, Ediciones de la Presidencia, / **GACETA OFICIAL DE VENEZUELA**. N° 74. 28-08-1869; N° 67. 07/08. 1869. / **GACETA OFICIAL DE VENEZUELA**. N° 11.798, 19-12-1912. / **GRASES, Pedro**. (1967). *Historia de la imprenta en Venezuela hasta fin de la Primera República 1812*. Caracas, Ediciones de la Presidencia. / **GRISANTI, Angel**. (1950). *La Instrucción Pública en Venezuela*. Yqueina. Segunda Edición. Santafe de Bogotá. / **IZARD, Miguel**. (1979). *Serie estadísticas para la historia de Venezuela*. ULA. Mérida. / **LEAL, Ildelfonso**. (1964). *Documentos del Real Consulado*. Caracas, Academia Nacional de la Historia. / \_\_\_\_\_. (1979). *Libros y bibliotecas en Venezuela Colonial (1633 - 1767)*. Caracas, U.C.V. / **LEMO, Angelina**. (1978). *La educación en Venezuela en 1870*. Caracas, U.C.V., (trabajo de ascenso). / **MEDINA, José Toribio**. (1952). *Contribución a la historia de la imprenta en Venezuela, presentación y notas de Pedro Grases*. Caracas, Ediciones Ministerio de Educación. / **MUDARRA, Miguel Angel**. (1978). *Historia de la legislación escolar contemporánea en Venezuela*. Caracas, Editorial Mudbell. / **PACHECO, Emilia**. (1984). *De Castro a López Contreras: proceso social de Venezuela la contemporánea. 1900 - 1941*. Caracas; Edificiones Domingo Fuentes. / **RAMOS DE FRANCISCO, Consuelo**. (1993). La bibliografía educativa venezolana. En: Albornoz, Orlando: *Agenda Educativa de la Nación*. Mérida, Apéndice. / \_\_\_\_\_. (1989). *Legislación bibliotecaria venezolana*, Caracas, U.C.V., (Trabajo de ascenso). / **ROJAS, Aristides**. (1919). *Obras completas*. Cap. Historia colonial de Venezuela. Madrid, Ediciones América, Apéndice. / **SOSA, Arturo**. (s/f). *Pensamiento educativo de acción democrática; raíces e ideas básicas (1936 - 1948)*. Caracas, CERPE.

**RAMOS DE FRANCISCO, Consuelo.** (1996). Escuela de Bibliotecología, Universidad Central de Venezuela. En: *REVISTA DE PEDAGOGIA VOL XVII Nº 47 ESCUELA DE EDUCACION, UCV.*

### BIBLIOTECA ESCOLAR

La sustitución del libro de texto único para cada materia de la educación tradicional por la diversidad de libros de estudio y de consulta; la educación nueva ha hecho de la bibliotecas un elemento educativo esencial en toda institución docente. La biblioteca escolar constituye hoy en efecto un imprescindible auxiliar de la acción del profesor y una valiosa ayuda para el alumno.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación.* PANAPO. Caracas.

### BIBLIOTECA ESCOLAR

Centro activo integrado a la escuela y a la comunidad, donde se desarrollan actividades de apoyo educativo, de investigación y recreación a través del manejo de una gran variedad de materiales bibliográficos, con un personal debidamente entrenado, cuyo funcionamiento está bajo la supervisión permanente del director.

**MARCANO, Luisa; Mercedes, LOPEZ y Fidelina PEREZ.** (1993). Escuela de Educación , Universidad Central de Venezuela. Prof. Almes Reina, Francia. (1993). La biblioteca escolar. *Revista Especializada en Educación . SABER AL DIA. Nº 8. Pág. 7.*

### BIBLIOTECA POPULAR “CONSTANCIO C. VIGIL”

Comienza a funcionar como biblioteca popular de una Sociedad Vecinal en un barrio de trabajadores de la ciudad de Rosario, en la provincia de Santa Fe de la República Argentina, el 9 de Julio de 1944. Las bibliotecas populares como instituciones civiles sin fines lucrativos han pretendido satisfacer las necesidades de los grupos situados en zonas específicas. Es así como la institución comienza a crecer lentamente impulsando acciones culturales de diversa índole: teatro de títeres, cursos de ajedrez, préstamo de libros y revistas, clases de danzas folklóricas y guitarra. Mediante actividades generadas por los propios vecinos (bailes, festivos, etc) se recaudan fondos para comprar los primeros libros de la biblioteca que nacerá como institución autónoma el 11 de Noviembre de 1959.

Los recursos económicos que le permitirán crecer como institución se generan a partir de rifas que dejan importantes beneficios los cuales posibilitarán nuevos emprendimientos en el ámbito de la educación popular. Durante 1960 se crearon los primeros Jardines de Infantes, y a comienzos de los '70 y a pedido de los vecinos del barrio, se crearon la escuela primarias y el instituto secundario. El primer edificio propio se inauguró en el año 1963 cons-

tando de tres plantas destinadas al servicio bibliotecario así como también algunas aulas para el dictado de distintos tipos de cursos extracurriculares, entre ellos el de cerámica, astronomía e idiomas. En 1972 se inaugura la escuela primaria con doble escolaridad y en 1975 se abre el Museo de Ciencias Naturales. En 1977 es intervenida por el gobierno de la dictadura militar (1976-1983).

El servicio bibliotecario que ofrecía estaba abierto a toda la comunidad, estableciéndose bibliotecas seccionales (en los jardines de infantes, en las escuelas primaria y secundaria) además de la Biblioteca Central que llegó a contar con un vastísimo caudal bibliográfico. Su Editorial inaugurada en 1966 llegó a publicar más de cien títulos en diez años, con una tirada superior a los dos millones de ejemplares, destinando un porcentaje muy alto a donaciones en distintas instituciones de la ciudad.

Algunos de los servicios educativos ofrecidos por la Biblioteca Popular Vigil se centraron en: la Escuela de Artes Visuales, la Escuela de Música, la Escuela de Teatro, Escuela Coral, la Universidad Popular, un Observatorio Astronómico con un telescopio doble refractor de vital importancia para el trabajo solar, un Museo de Ciencias Naturales con tres mil piezas de distintos orígenes y de gran valor antropológico y paleontológico que incluía especies argentinas y extranjeras. A partir de 1970 y con el nombre de Caja de Ayuda Mutua (CAM) comenzó a funcionar un departamento asistencial que brindó servicios a los asociados. También dependían de este complejo cultural-educativo una guardería y un Centro Materno Infantil, y un Departamento de Computación para administrar las rifas.

Según Rubén Naranjo ha sido considerada “tal vez, la mayor experiencia de educación popular en América Latina”. El 25 de Febrero de 1977, durante la última dictadura militar argentina, fue intervenida oficialmente y nombrado interventor el capitán de corbeta - en actividad - Esteban César Molina. A posteriori de esta fecha se cerraron todas las actividades extracurriculares, los cursos de capacitación y los talleres de producción, el CAM, la guardería y el Centro Materno Infantil. Se robaron y/o destruyeron aproximadamente 80.000 libros.

**BIBLIOGRAFÍA:** **FRUTOS, Raúl.** (1970). *Relato de las experiencias en una biblioteca popular*, Boletín Asociación Bibliotecarios Profesionales de Rosario, Volúmen Extraordinario, Rosario, Argentina. / **NARANJO, Rubén.** (1991). *La Biblioteca Popular Constancio C. Vigil*, Ediciones De aquí a la vuelta, Rosario, Argentina.

**KAUFMANN, Carolina.** Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.

## BIBLIOTECARIO

Persona que tiene a su cargo el cuidado, ordenación y servicio de una biblioteca.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## BIBLIOTECAS

La biblioteca de Alenjandría fue destruida por un califa fanático del Corán y partidario de “arreglar” las cosas con la violencia. Las bibliotecas de los colegios no deben ser incendiadas pero sí propagar el fuego del conocimiento que tanto esfuerzo y genio les ha costado a los escritores.

Las bibliotecas de los colegios son en gran porcentaje paupérrimas y de oferta muy limitada en servicio.

El corazón de un colegio debe ser la BIBLIOTECA y ella debiera ser como un gran estadio a donde, con fervor y desbordante entusiasmo, acudieran los estudiantes (profesores incluidos) a victorear sin represión a los atletas del espíritu y del intelecto que han alcanzado extraordinariamente (aunque siempre serán parciales) sobre la ignorancia, la intolerancia, la unilateralidad, y en fin sobre la errancia humana.

Pero ¿cuál es la realidad de las bibliotecas en los colegios?

La cantidad y disponibilidad de los libros es decepcionante. Cantidad quiere decir suficiencia; según el número de usuarios y disponibilidad significa oferta permanente al estudiante. Si el usuario no encuentra el libro o quien lo atienda y oriente con calidez se estará apedreando el deseo innato de abreviar en las fuentes del conocimiento.

La INVERSIÓN en espacios físicos y en libros debiera ser un propósito primordial, y un empeño sin tregua ni desmayo, para optimizar este servicio.

El espacio físico de una biblioteca debe tener características que la hagan atractiva en lugares casi inaccesibles y hasta incógnitos de modo que parece que intencionalmente quisieran probar la tenacidad incontenible del más interesado bibliófilo.

Desde un punto de vista del fomento del uso, tanto los profesores como los bibliotecarios debieran promover y estimular la afición por el libro, no sólo en consultas obligatorias, sino reconociendo y valorando las lecturas espontáneas hechas al margen de lo impuesto.

La oferta bibliográfica debe ser, según la modernización de los medios, muy variada, con el propósito de que la actualidad y la forma de verla, no sea ni unilateral ni sólo gutemberiana. Una biblioteca debiera tener y ofrecer en préstamo, además de libros, revistas, periódicos, casetes, videocasetes, fotocopias, diapositivas. (Hay una biblioteca comunitaria estadounidense que presta, incluso, herramientas).

Las bibliotecas y sus facilitadores debieran tener programas (no campañas ocasionales) permanentes de publicidad y de desafío amable y estimulador. Un bibliotecario por definición debe ser incuestionablemente un buen lector y, por tanto, al conocer los libros a su alcance puede lanzar preguntas a sus lectores (¿en carteleras?) sobre temas variados que acicateen al lector a leer el libro o la revista o vídeo o casete para responder a las cuestiones planteadas. La pregunta irá acompañada de la referencia bibliográfica que solucione el enigma. En fin, materiales posibles hay a granel y estrategias inventadas y por imaginar sobrarán. La cuestión es que la BIBLIOTECA debe ser el miocardio que bombee y el estadio en donde no repose la ciencia, sino donde la vida intelectual bulla, genere, proyecte, inspire...

Cuando con motivo de estos años de cultura mestiza se dice que : “leer es también descubrir nuevos mundos” pero no ofrecemos qué leer en abundan-

cia y variedad, estamos frente a un racionamiento más aberrante que el energético. Además que este último es consecuencia de aquel que ha sido más contundente, oscurantista y atrabiliario.

¿Pero quién debe mover cielo y tierra para que haya excelentes bibliotecas? Los rectores, los profesores, los mismos alumnos y los padres de familia.

Los maestros, sin excepción de especialidad, no debiéramos excusarnos de contribuir y, si es necesario, acaudilla estas iniciativas en favor de acaudalar la cantidad de ofertas bibliográficas disponibles.

Por otra parte los bibliotecarios no deben ser personas que entreguen o reciban libros solamente sino que los conozcan y, por consiguiente, puedan y deseen ayudar al joven que se acerca en solicitud de tan preciado servicio dando indicaciones orientadoras con solicitud y entusiasmo.

Todo lo dicho parece un poco ideal, ilusorio, y es verdad si nos atenemos a la tradición de que las cosas son así, pero si creemos que la calidad debe alcanzar también a la lectura, podemos empezar a trabajar, a ACTUAR en consecuencia.

**MORENO M., José Humberto.** (1992). Área de español, Colegio Cafam. En: Enfoques pedagógicos, Vol. 1, No.1, octubre 1992, p.85-86, Santafé de Bogotá.

## BINET-SIMON, TEST DE

Escala de inteligencia creada y aplicada por Alfredo Binet, en colaboración con Th. Simon.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## BIOLOGÍA, ELEMENTOS PARA LA DOCENCIA

La Biología (del griego bio, vida y logos, tratado) es la ciencia que se ocupa de estudiar la vida: sus orígenes y su evolución. Como tal, esta creencia, cuyos fundamentos más sólidos y verdaderamente científicos son relativamente recientes, exige la cooperación de otras disciplinas, tales como la zoología, la botánica, la física y la química. Y ella misma con su propio desarrollo, ha dado lugar al nacimiento de otra ciencia que, de hecho, forma parte de la propia Biología: la genética. La preocupación por la vida se remonta muy atrás en la historia: los antiguos griegos y chinos se preguntaron ya por el origen de la vida. Sin embargo, a pesar de los avances actuales, esta ciencia sigue siendo una ciencia en elaboración; pero su importancia es hoy de una preponderancia evidente, proporcionada por su mismo objetivo central: la vida, su conservación y perfeccionamiento. (GISPERT, S/f).

La Biología, ciencia de la vida, se ocupa de todas sus manifestaciones, desde la reacción bioquímica, hasta la vida en sociedad. Es un tema muy complejo, por lo cual a cada aspecto de la vida, le corresponde una rama particular de la biología. Actualmente, el término biología, sólo se aplica a los fenómenos vitales fundamentales, es decir, la constitución química de la célula, la estructura y la fisiología general de los seres vivos (estudio de las grandes



funciones: nutrición, metabolismo, crecimiento, reproducción, etc). La biología, se interesa por los orígenes de la vida, de la materia viva, y por las transformaciones sucesivas de los organismos que han llevado hasta los actuales seres vivos. (Diccionario Enciclopédico Hachette Castell, 1981).

**BIBLIOGRAFÍA: GISPERT.** (S/f). *Enciclopedia Autodidáctica*. Ediciones Océano - Exito. España. / **DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO HACHETTE.** (1981). Ediciones Castell. España.

**YANEZ, Teresita.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## BIOLOGÍA, ESTRATEGIAS METODOLOGICAS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Tradicionalmente, los conocimientos de la biología se han contemplado y se han transmitido como una colección de hechos, principios, leyes, reglas e interacciones lógicas. Sin embargo, este tipo de enseñanza es considerada, por algunos autores, inferior si se la compara con aquella que induce a los estudiantes al conocimiento, teniendo como propósito la comprensión. Además, actualmente la rápida evolución que está sufriendo esta disciplina la convierte en una ciencia muy dinámica donde continuamente surgen problemas y preguntas de interés tanto científico como social, cuya solución puede resultar muy difícil. En este contexto de la enseñanza de la biología, se requiere el uso de estrategias que faciliten la comprensión y capaciten al alumno para la resolución de problemas. La comprensión es, sin duda, el objetivo principal de la enseñanza y aunque resulte problemático epistemológicamente conceptualizar qué es lo que constituye la comprensión respecto de cualquier área de conocimiento, se puede evidenciar la capacidad de operar bien conforme a unos criterios, seleccionando de forma adecuada algoritmos, información, estrategias, etc., para un fin propio, es decir, por la capacidad de resolver problemas. De hecho, desde mediados de los años setenta, el desarrollo curricular en su preocupación por los procesos de la enseñanza de las ciencias experimentales señala la resolución de problemas como proceso clave en la educación. El uso de problemas, se considera un componente vital de la enseñanza de las ciencias.

En la actualidad, no resulta sorprendente observar el gran interés que los profesores de ciencias experimentales manifiestan hacia la resolución de problemas, quizás motivado por el mejor conocimiento de los procesos del pensamiento y del aprendizaje humano. Se pretende dar una concepción al problema que corresponda al sentido de éste en la realidad del aula dentro del marco de la enseñanza de la biología, además se pretende mostrar la coherencia del modelo de resolución de problemas como estrategia de enseñanza de la biología, con la construcción de conocimiento que tiene lugar en cada sujeto, individualmente, para acceder a la comprensión, destacando la importancia que tiene el hecho de que el problema sea definido por los alumnos en la propia aula. Con esto, se espera contribuir a la elaboración de una teoría unificada de la resolución de problemas como estrategia de enseñanza de las ciencias en general y como instrumento de cambio metodológico.



Los aspectos que se consideran más importantes en la resolución de problemas como parte integrante de la estrategia de enseñanza en la biología son los siguientes:

La resolución de problemas supone una concepción dinámica de la educación basada en la comprensión.

En el marco de la enseñanza de la biología, el problema podría definirse como una situación cuya solución requiere que el sujeto analice unos hechos y desarrolle razonadamente una estrategia que le permita obtener unos datos, procesarlos, interpretarlos y llegar a una conclusión. La resolución de problemas, es un proceso basado en la comprensión del área de conocimiento del que se ha extraído el problema. Este no podrá ser resuelto mediante el recuerdo, el reconocimiento, la reproducción o la aplicación de un único algoritmo; por el contrario, el modelo de resolución deberá instruir al alumno de forma que sea capaz de emitir hipótesis y de diseñar estrategias o experiencias para su corroboración. La comprobación de la solución constituirá la fase final del proceso. (SIGÜENZA, A.F., 1990).

Dentro de la enseñanza de la biología, además de considerar la resolución de problemas como marco de una estrategia de enseñanza-aprendizaje, también se destaca el trabajo realizado por Fontes y Duarte, en donde una de las más importantes líneas de investigación de la última década está ligada a la problemática de las ideas alternativas que poseen los alumnos de diferentes grados de escolarización acerca de diversos tópicos científicos, relacionados a la biología. El análisis de esto, contribuye a una mejor comprensión de la naturaleza y diversidad de las ideas de los alumnos, en cuyo origen se presume que juega un papel importante el medio en que se desenvuelven, en donde la manera en cómo perciben las personas el mundo físico es afectada e incluso alterada por su conocimiento cultural.

El ambiente cultural en que viven las personas parece asumir un papel fundamental en las ideas que poseen, y afecta a todo aquello relacionado con su medio externo, incluyendo el aprendizaje escolar.

Por ello, es fundamental que el profesor de biología, reconozca la importancia del conocimiento popular, en la construcción del conocimiento científico por parte de los alumnos. El reconocimiento de esa importancia pasa por el diagnóstico y valoración de creencias relacionadas con tópicos de la biología, en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que puedan ser desmitificadas a la luz del conocimiento científico. Se debería contemplar en los libros de textos escolares los tópicos programáticos que se relacionen con estas creencias, hacer referencia concreta a ellas y apuntar estrategias para su superación.

Los formadores responsables de la formación inicial de los futuros profesores de biología, deben ser conscientes de la importancia que esta problemática presenta, y valorarla apropiadamente en sus aulas. (FONTES , 1992).

**BIBLIOGRAFÍA:** FONTES, M.A. y DUARTE, M. (1992). *Creencias populares y enseñanza de la Biología*. Revista de Enseñanza de las Ciencias vol 10 No. 1. España. / SIGÜENZA, A.F., (1990). *Análisis de la Resolución de Problemas como estrategia de enseñanza de la Biología*. Revista de Enseñanza de las Ciencias vol 8 No. 3. España.

**YANEZ, Teresita.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

El pensamiento pedagógico venezolano de las cuatro últimas décadas de la época colonial se nutrió fundamentalmente del pensamiento francés ortodoxo y del ilustrado español, que se construyó, a su vez, a partir del pensamiento ilustrado europeo -filosófico y pedagógico- del que tomó los elementos teóricos y técnicos que no entraban en contradicción con la ortodoxia religiosa y política que servía de conciencia a la sociedad española, dominada por una Monarquía absolutista y católica.

A partir de 1810, al romperse los diques impuestos por el absolutismo político y el dogmatismo religioso de la metrópoli, entra en escena, sin mediaciones, el pensamiento ilustrado inglés y francés -vertiente que privilegia en la educación el aspecto político-republicano.

La entrada en escena de la Ilustración europea no significó, en absoluto, ruptura total con el pensamiento anterior. Entre las especificidades de la realidad americana de los años de la guerra de Independencia y formación de las nuevas nacionalidades está la permanencia de estructuras económicas, sociales y culturales de la Colonia, incluso a nivel de la conciencia -como puede comprobarse en la visión que figuras como Bolívar durante la guerra, Simón Rodríguez al analizar la conducta de Bolívar, y Fermín Toro y Tomás Lander, por ejemplo, después de la separación de la Gran Colombia, tuvieron de la ruptura con la Metrópoli<sup>1</sup> -, lo que facilitó el uso de instrumentos conceptuales e instituciones de la ilustración colonial para analizar y tratar de mejorar la realidad nacional.

En los años de la guerra, mientras los patriotas luchaban contra los ejércitos de la Monarquía en los campos de batalla por la independencia, y entre sí por definir el sistema político para los Estados nacientes, el pensamiento que más influyó fue la filosofía política de la educación de origen francés e inglés. Una vez terminada la guerra, y definido, al menos a nivel de decisión, el sistema político, reaparecieron, con la necesidad de promover la economía y de controlar ciertas manifestaciones sociales, las orientaciones que habían aparecido ya antes de la guerra de Minoría ilustrada.

Un caso paradigmático de esta síntesis de tendencias es la Filosofía Educativa de Simón Bolívar.

La independencia planteó a las Colonias españolas de América muchos problemas. Dos de los fundamentales fueron el sistema de gobierno a adoptar y la organización de un sistema educativo. En lo político, la mayoría se inclinó por la república, algunos por la monarquía -unos y otros adoptaron, imitando, modelos creados para otras realidades; sólo unos pocos, -entre ellos Simón Rodríguez y Simón Bolívar, siguiendo la tesis de Montesquieu de que los gobiernos deben estar en relación con las condiciones geográficas, en el sentido más amplio del término, de los pueblos, y de que la república requiere de un pueblo educado para la misma- se pronunciaron, adaptando y creando,

---

1. Según Simón Rodríguez, por ejemplo, "Bolívar no vio en la dependencia de España oprobio ni vergüenza, como veía el vulgo; sino un obstáculo a los progresos de la sociedad en su país." Obras completas, Tomo 2, p. 199.

por un gobierno de transición, original, mientras se educaba al pueblo para la democracia.<sup>2</sup>

Montesquieu dedica el Libro IV de su obra **El Espíritu de las Leyes** a la educación. En él se plantea, por vez primera, la educación como algo neutro y relativo que responde a los valores de tipo de gobierno en el que se desarrolla. El primer principio que establece es que “las leyes de la educación no pueden ser las mismas sino diferentes en cada forma de gobierno: en las monarquías tendrán por regla el honor; en las repúblicas tendrán la virtud por norma; en el despotismo su objeto será el temor.”<sup>3</sup> Al señalar la relación entre república y educación asienta: “En el régimen republicano es en el que se necesita de toda la eficacia de la educación. El temor en los gobiernos despóticos nace espontáneamente de las amenazas y los castigos; el honor en las monarquías lo favorecen las pasiones, que son a su vez por él favorecidas; pero la virtud política es la abnegación, el desinterés, lo más difícil que hay.” Esta virtud política “es el amor a la patria y a las leyes. Este amor, que prefiere siempre el bien público el bien propio, engendra todas las virtudes particulares, que consisten en aquella preferencia. Y es un amor que sólo existe de veras en las democracias, donde todo ciudadano tiene parte en la gobernación. Ahora bien, la forma de gobierno es como todas las cosas de este mundo: para conservarla es menester amarla... Así los pueblos deben amar la república; a inspirarles este amor debe la educación encaminarse.”<sup>4</sup>

Estas sencillas frase han dado pie a una corriente de **Filosofía política de la educación** cuya influencia llega hasta la actualidad.

Esta tesis de Montesquieu fue reforzada por los aportes de otra obra muy leída a finales del siglo XVIII: **Los Derechos del Hombre** del inglés Thomas Paine. Paine reduce las formas de gobierno a dos: monarquía y república y, apoyándose en el racionalismo, coloca como bases de la monarquía y la república, respectivamente, la ignorancia y la razón. “Las dos formas de gobierno que prevalecen en el mundo, dice, son: 1a. Gobierno por elección y representación. 2a. Gobierno por sucesión hereditaria. La primera es conocida generalmente por el nombre de república; la segunda por el de monarquía y aristocracia. Estas dos formas distintas y opuestas, se levantan a su vez sobre dos bases distintas y opuestas que son la razón y la ignorancia.”

“La razón y la ignorancia, añade repitiendo la idea fundamental de Montesquieu, -principios opuestos- ejercen influjo sobre la masa de la humanidad. Si cualquiera de ellas consigue extenderse lo bastante en un país, el mecanismo del gobierno funciona fácilmente. La razón se obedece así misma; la ignorancia se somete a todo lo que se le dicta.”<sup>5</sup> En esta formulación de la tesis se introduce, abiertamente, la valoración. A través del segundo par de elementos -razón e ignorancia- Paine abandona la “neutralidad” descriptiva y se inclina por la república. Y, consecuentemente, por la educación republicana.

---

2. Rodríguez escribe de Bolívar: “en su conducta se observan unas diferencias que, en general, se estudian poco... Imitar y ADOPTAR, adaptar y CREAR” En Defensa de Bolívar, O. C. , T. II, p. 202

3. Montesquieu, *El Espíritu de las Leyes*, p. 39

4. Montesquieu, *Ibidem*.

5. Paine, Thomas, *Los Derechos del Hombre*, p. 186

América se encontraba, a los ojos de Bolívar, ante una situación irreversible. “El destino de América, dice, se ha fijado irrevocablemente; el lazo que la unía a la España está cortado.”<sup>6</sup> Esta situación, que “sucedio súbitamente” y para la que “la América no estaba preparada,”<sup>7</sup> creó problemas de tal magnitud que “es una especie de adivinación indicar cuál será el resultado de la línea política que la América siga.”<sup>8</sup> La razón de esta afirmación está en que América ha “visto la luz.” Y esta luz era la filosofía política difundida desde Inglaterra y Francia. “La Revolución de estos dos grandes pueblos como un radiante meteoro ha inundado al mundo con tal profusión de luces políticas que ya todos los seres que piensan han aprendido cuáles son los derechos del hombre y cuáles sus deberes; en qué consiste la excelencia de los Gobiernos y en qué consisten sus vicios.”<sup>9</sup> Y la conclusión fundamental de este aprendizaje es que el único gobierno digno del ser humano es el republicano. Y aquí comienza el problema, porque, de acuerdo con Montesquieu, al verdadero republicano lo caracterizan las virtudes políticas,<sup>10</sup> y la felicidad consiste en la práctica de la virtud, y el Pueblo Americano, que acaba de romper los lazos con la Monarquía, “uncido (como ha estado)... al triple yugo de la ignorancia, de la tiranía y del vicio, no ha podido adquirir ni poder, ni saber, ni virtud.”<sup>11</sup> Y un pueblo así está proclive a caer de nuevo en la esclavitud porque “la esclavitud es hija de las tinieblas; (y) un Pueblo ignorante es un instrumento ciego de su propia destrucción.”<sup>12</sup> Y en el Pueblo están comprendidos también los dirigentes. Los magistrados de la primera República, por ejemplo, en lugar de consultar los códigos “que podían enseñarles la ciencia práctica del Gobierno”, consultaron los formados por “ciertos buenos visionarios que, imaginándose repúblicas aéreas, han procurado alcanzar la perfección política, presuponiendo la perfectibilidad del linaje humano.”<sup>13</sup> Y esto porque estábamos en “una especie de infancia permanente con respecto a las transacciones públicas”, ya que “la América no sólo estaba privada de su libertad sino también de la tiranía activa y doméstica.”<sup>14</sup> Más, “estábamos abstraídos, ausentes del universo en cuanto era relativo a la ciencia del Gobierno.”<sup>15</sup> Si, pues, los resultados no han correspondido a los objetivos trazados ha sido porque el proyecto era “superior a todas las fuerzas humanas: La destrucción de un gobierno cuyo origen se pierde en la obscuridad de los tiempos; la subversión de principios establecidos; la mutación de costumbres; el trastorno de la opinión, y el establecimiento en fin de la libertad en un país de esclavos, es una obra tan imposible de ejecutar súbitamente, que está fuera del alcance de todo poder humano.”<sup>16</sup>

---

6. Carta de Jamaica. (Los textos de Bolívar se encuentran en innumerables ediciones, por esa razón haremos referencia únicamente al documento.)

7. Ibidem.

8. Ibidem.

9. Discurso ante el Congreso de Angostura, el 15 de febrero de 1819.1

10. Memoria dirigida a los ciudadanos de la Nueva Granada por un caraqueño, de 15 de diciembre de 1812.

11. Discurso ante el Congreso de Angostura.

12. Ibidem.

13. Memoria dirigida...

14. Carta de Jamaica.

15. Carta de Jamaica y Discurso de Angostura.

16. Manifiesto de Carúpano, de 7 de diciembre de 1814

Pero, “a pesar de este convencimiento, los meridionales de este continente han manifestado el conato de conseguir instituciones liberales y aun perfectas, sin duda, por efecto del instinto que tienen todos los hombres de aspirar a su mejor felicidad posible; la que se alcanza, infaliblemente, en las sociedades civiles, cuando ellas están fundadas sobre las bases de la justicia, de la libertad y la igualdad.”<sup>17</sup> América se encuentra, por tanto, abocada a “la creación de una sociedad entera”, a “echar los fundamentos de un pueblo naciente”<sup>18</sup> a “construir un pueblo, que sale de la opresión por medio de la anarquía y de la guerra civil, sin estar preparado previamente para recibir la saludable reforma a que aspira.”<sup>19</sup>

Esta situación, la “más singular y difícil”, tiene, sin embargo, una solución: “seguir el orden de las cosas”, en lugar de “la engañosa guía que nos extrañaba.”<sup>20</sup> Esta engañosa guía eran las “teorías abstractas” que llevaron a Legisladores “inconsiderados y ciegos” a creer “que se pueden hacer impunemente ensayos de quiméricas y instituciones.”<sup>21</sup> La historia enseña que los hombres no se dirigen por simples Leyes,<sup>22</sup> sino por el orden de las cosas. Y el orden de las cosas está indicado en el **Espíritu de las Leyes** de Montesquieu. “¿No dice el **Espíritu de las Leyes** que estas deben ser propias para el Pueblo que se hacen? ¿que es una gran casualidad que las de una Nación puedan convenir a otra?, ¿que las Leyes deben ser relativas a lo físico del país, al clima, a la calidad del terreno, a su situación, a su extensión, al género de la vida de los Pueblos?, ¿referirse al Grado de Libertad que la Constitución puede sufrir, a la Religión de los habitantes, a sus inclinaciones, a sus riquezas, a su número, a su comercio, a sus costumbres, a sus modales?”<sup>23</sup>

Partiendo de las características que Montesquieu atribuye a la República y al papel de la educación en ella, y estudiada y consultada la realidad, como exigía el método correcto, Bolívar, en lugar de adoptar e imitar como hacía la mayoría, adaptó y creó un sistema de Gobierno original, entre cuyas originalidades está un cuarto poder: El Poder Moral.<sup>24</sup>

“No olvidando jamás que la existencia de un Gobierno no consiste en su teórica, en su forma, ni en su mecanismo, sino en ser apropiado a la naturaleza y el carácter de la Nación para quien se instituye;”<sup>25</sup> y que “los aconteci-

---

17. Carta de Jamaica.

18. Discurso ante el Congreso de Angostura.

19. Mensaje al Congreso Constituyente de la República de Colombia, 20 de enero de 1830

20. Mensaje a la Convención Nacional de Ocaña, 29 de febrero de 1928

21. Discurso ante el Congreso de Angostura. La idea de que América, en el momento en que salía del régimen colonial, era terreno virgen en que se podían hacer experimentos políticos, fue común en Europa, y la encontramos en Simón Rodríguez. El 7 de enero de 1825 escribe a Bolívar desde Guayaquil: “Yo no he venido a América porque nació en ella, sino porque tratan sus habitantes ahora de una cosa que me agrada, y me agrada porque es buena, porque el lugar es propio para la conferencia y para los ensayos, y porque es V. quien ha suscitado y sostiene la idea.” En S. R., O. C., tomo II, p. 504

22. Discurso ante el Congreso de Angostura.

23. Discurso al Congreso de Angostura. El texto de Montesquieu, reproducido casi a la letra, puede leerse en libro primero, capítulo III de la obra citada.

24. Su maestro Simón Rodríguez escribió: “Dónde iremos a buscar modelos?... -La América española es original = ORIGINALES han de ser sus Instituciones y su Gobierno = y ORIGINALES los medios de fundar uno y otro. O inventamos o Erramos.” O. C., Tomo Y, p. 343

25. Discurso ante el Congreso de Angostura.

mientos de la Tierra Firme, nos han probado que las instituciones perfectamente representativas, no son adecuadas a nuestro carácter, costumbre y las luces actuales”, hay que llegar a la conclusión de que “los estados americanos han menester de los cuidados de gobiernos paternales que curen las llagas y las heridas del despotismo y la guerra.”<sup>26</sup> Y, partiendo del supuesto de que “el sistema de Gobierno más perfecto, es aquel que produce mayor suma de felicidad política,”<sup>27</sup> un gobierno que imitara al inglés: con poder ejecutivo electivo, cuando más vitalicio; un senado hereditario que sirviera de moderador entre gobierno y pueblo, y un cuerpo legislativo de libre elección, sería “un gobierno constitucional, digno del presente siglo, y adecuado a nuestra situación.”<sup>28</sup> Porque “en tanto que nuestros compatriotas no adquieran los talentos y las virtudes políticas que distinguen a nuestros hermanos del Norte -es decir, las virtudes republicanas-<sup>29</sup> los sistemas enteramente populares, lejos de sernos favorables, temo mucho que vengan a ser nuestra ruina.”<sup>30</sup> Ahora bien, de acuerdo con la filosofía política de Montesquieu -su mentor intelectual- la única vía posible para adquirir las virtudes republicanas es la educación. Por tanto, si “Moral y luces son los polos de una República”, -y, puesto que queremos ser republicanos, “moral y luces son nuestras primeras necesidades”-, la conclusión es evidente: “la educación popular debe ser el cuidado primogénito del amor paternal del Congreso.”<sup>31</sup> Bolívar lleva la idea más allá de la formulación genérica y abstracta -como hicieron en su momento y siguieron haciendo después la mayoría de los políticos-, aguijoneado por la necesidad de “regenerar el carácter y las costumbres que la tiranía y la guerra han dejado” -carácter y costumbres que impiden el funcionamiento del sistema republicano- y propone un Cuarto Poder que vele por la Moral y las Luces: El Poder Moral.<sup>32</sup> Este Cuarto Poder, que se imponía con lógica férrea de acuerdo con los supuestos y la teoría, pero que no fue aceptado por los Legisladores, era “un tribunal esencialmente irreprochable y santo”, llamado Areópago, y estaba compuesto de un presidente y cuarenta miembros -que “se titularán padres de la patria”- escogidos entre los padres de familia que más se hubieran distinguido “en la educación de sus hijos, y muy particularmente en el ejercicio de las virtudes públicas”, y tenía “autoridad plena e independiente sobre las costumbres públicas y sobre la primera educación.”

---

26. Carta de Jamaica.

27. Discurso ante el Congreso de Angostura.

28. Carta de Jamaica.

29. “Hombres virtuosos, hombres patriotas, hombres ilustrados constituyen las Repúblicas!” “El amor a la Patria, el amor a las Leyes, el amor a los magistrados, son las nobles pasiones que deben absorber exclusivamente el alma de un Republicano.”  
Discurso ante el Congreso de Angostura.

30. Carta de Jamaica.

31. Discurso ante el Congreso de Angostura.

32. Discurso ante el Congreso de Angostura. Consciente de la resistencia que el proyecto va a generar acota: “Una institución semejante por más que parezca quimérica, es infinitamente más realizable que otras que algunos Legisladores antiguos y modernos han establecido con menos utilidad del género humano.” Y más adelante añade: “Bien puede ser tenido por un cándido delirio mas no es imposible, y yo me lisonjeo que no desdeñaréis un pensamiento que, mejorado por la experiencia y las luces, puede llegar a ser muy eficaz.”



El Areópago estaba constituido por dos cámaras: La Cámara de Moral y la Cámara de Educación.

El articulado de la cámara de Moral es un verdadero canto épico de la “República virtuosa”: Esta cámara “dirige la opinión moral de toda la República, castiga los vicios con el oprobio y la infamia, y premia las virtudes públicas con los honores y la gloria.” Todos están sujetos a su jurisdicción, hasta “la República en cuerpo. Si llega a desmoralizarse debe delatarla al mundo entero.” La cámara de Educación “está encargada de la educación física y moral de los niños desde su nacimiento hasta la edad de doce años.” Partiendo de los supuestos conocidos desde antiguo sobre la importancia de los primeros años para la educación, dispone que las madre sean preparadas con “algunas instrucciones breves y sencillas” para que colaboren en estos primeros años de la vida en la educación de sus hijos. De tal importancia a las obras de teoría pedagógica que manda que se traduzcan “las obras extranjeras más propias para ilustrar la nación sobre este asunto”, y que se estimule a los sabios nacionales, “sin ahorrar gasto ni sacrificio”, a escribir y publicar “obras originales sobre lo mismo conforme a nuestros usos, costumbres y gobierno.” La orientación que da a la cámara de Educación responde a la más pura filosofía política republicana de la educación: El objetivo central de la Escuela será preparar para la vida social democrática y el trabajo productivo, en el marco de un sistema nacional. En esta orientación, laica por esencia, no hay lugar para la religión. Por esas razones, la cámara de Educación establecerá, organizará y dirigirá las escuelas primarias de niños y de niñas. A unos y otras se enseñará indistintamente -aunque por separado- “a pronunciar, leer y escribir correctamente, las reglas más usuales de la aritmética, y los principios de la gramática;” se les instruirá “en los derechos y deberes del hombre y del ciudadano”, se les inspirarán “ideas y sentimientos de honor y de probidad, amor a la patria, a las leyes y al trabajo, respecto a los padres, a los ancianos, a los magistrados, y adhesión al gobierno.” Así mismo, a fin de desarrollar un “gran plan de educación”, se construirán todos los colegios que “se necesitan en toda la República”, ... “tanto para niños como para niñas.” El plan de estudios de los Colegios es una continuación del de las escuelas primarias: en ellos se deben enseñar ideas útiles y exactas nociones fundamentales, las más adaptadas al estado y fortuna de los alumnos; sentimientos nobles y morales, principios de sociabilidad y patriotismo.

Aunque el Congreso de Angostura no aceptó la propuesta tal como Bolívar la presentó, éste trató de llevarla a la práctica, entre 1820 y 1826, por medio de Leyes y Decretos sobre el ramo. Y trató de llevarla a la práctica tomando en cuenta, además de las ideas, las circunstancias en que se desenvolvía el país. Terminada la guerra de Independencia, Bolívar, más preocupado, al parecer, por los problemas económicos y sociales que por las razones políticas, retoma los objetivos del programa de reformas ilustradas que venía desde las últimas décadas de la época colonial, y las relaciones entre política y educación ceden la preeminencia, en los considerandos de la Ley “sobre Organización y arreglo de la Instrucción Pública”, de 18 de marzo de 1826, a las relaciones entre educación y progreso económico: “Considerando, dice, 1º que el país en donde la instrucción está más esparcida, y más generalizada la educación de la numerosa clase destinada a cultivar las artes, la agricultura y el comercio, es el que más florece por la industria, al mismo tiempo



que la ilustración general en las ciencias y artes útiles es una fuente perenne y un manantial inagotable de riqueza y de poder para la nación que las cultiva. 2º Que sin un buen sistema de educación pública y enseñanza nacional no pueden difundirse la moral pública y todos los conocimientos útiles, que hacen prosperar a los pueblos...” se decreta...

En resumen podemos afirmar que la Filosofía política de la educación de Bolívar es uno de los pensamientos más completos y coherentes de todos los que se expresaron sobre el tema en el período que historiamos. Apoyado en los supuestos filosóficos básicos de la Ilustración, especialmente el racionalismo, y la filosofía política correspondiente, y armado con la concepción sociológica de Montesquieu y su teoría de la educación, construyó un aparato conceptual con el que analizó los problemas de la realidad americana en todas sus vertientes para terminar proponiendo como solución la creación de un sistema original de gobierno entre cuyos Poderes se incluía uno nuevo: El poder Moral.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador). (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.**

## **BOLÍVAR, SIMÓN Y LA REFORMA UNIVERSITARIA**

El 10 de Enero de 1827, arribó Bolívar a Caracas, procedente de Bogotá. La Universidad designó a los Doctores Domingo Quintero, cura de la Iglesia Metropolitana y Valentín Osío, abogado de la República, para entregar a su Excelencia, los cordiales saludos de bienvenida. Se incorporaron a la comisión, dos alumnos de la Universidad y dos seminaristas que al efecto designó el Rector de este colegio.

La obra de mayor trascendencia en el campo educativo, durante esa época, fue la reforma de las constituciones de la Real y Pontificia Universidad de Caracas, fundada en el Magnífico, Real Seminario, Colegio Señora Santa Rosa de Lima, según permiso concedido por el rey Felipe V, el 22 de diciembre de 1721. Sus primeras constituciones datan del año 1727; en 1807 y 1809, se elaboraron documentos para las reformas de estudios. El rey fue el primero en reconocer la necesidad de reformas, pero sólo en reconocer y proclamar. Afortunadamente, en la práctica había evolución y avances reformistas, ya que en las aulas de clase, se enseñaba a Descartes, Locke, Condillac, Newton, Lavoisier y Brison. Corrían los días en que el claustro se disponía a elegir al rector. Existían dos candidatos: El doctor José Cecilio Avila y el doctor José María Vargas; este último contaba con la juventud ya que representaba la innovación. No obstante, había un impedimento estatutario en la obsoleta constitución de 1727: “Los médicos ni los frailes podían ocupar el rectorado”. Bolívar, hombre de avanzada, a petición del claustro elimina la absurda restricción. Así, Vargas es elegido por 35 votos contra 25 del doctor Avila y se convirtió en el primer médico que es electo rector de la Universidad de Caracas. Los viejos aforismos de Justiniano y Papiniano son reemplazados por el estudio anatómico del hombre y del universo.

El 24 de junio de 1827, Bolívar dio su aprobación a los nuevos estatutos. De esta manera, se introdujeron nuevas cátedras: Anatomía y Cirugía en la Fa-

cultad de Medicina; Derecho Práctico, Político y Ciencias Administrativas y Economía Política en la Facultad de Derecho. Asimismo, mediante la creación de ingentes rentas se daba autonomía administrativa a la Universidad. Por primera vez, se observa, la importancia que Bolívar le da al papel del estudiante en la buena marcha de la Universidad, cuando dictaminó que el rector debía elegir dos estudiantes de cada aula en cada bimestre, para que informaran de la conducta del catedrático, que no es más que la participación de los estudiantes, hoy día, en el gobierno universitario. Los estudiantes igualmente, no podían ser alistados en cuerpos de tropa de ninguna especie, ni ocuparse de cosa alguna que los distrajesen de la carrera a la que se habían dedicado. Bolívar, donó a la Universidad un millón de pesos que le había acordado el Congreso del Perú, como muestra de gratitud por los innumerables beneficios que le debía la nación y que habían sido repetidamente rechazados por él. Para la Universidad, tuvo también Bolívar, sus últimos recuerdos: “Es mi voluntad que las dos obras que me regaló el Coronel Wilson, y que pertenecieron a la biblioteca de Napoleón, El Contrato Social, de Rousseau y El Arte Militar, de Montecucculi, se entreguen a la Universidad de Caracas”.

**AVILA F., Francisco.** Universidad Nacional Experimental. Rafael Maria Baralt UNERMB.

## BRADICARDIA

Es la frecuencia cardiaca abajo del valor normal. Atravez de un entrenamiento intensivo de resistencia, la frecuencia en reposo se reduce a cerca del 50% (40 batimentos por minuto o menos). Es la llamada bradicardia de entrenamiento.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Ciencia y Tecnología- Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## BRASIL (SISTEMA EDUCATIVO)

La Constitución, promulgada en 1968, actuó como elemento movilizador y potencializador de esfuerzos comprometidos con una visión social y redistributiva de la educación. Atiende a todo ciudadano desde educación pre-escolar de 0 a 6 años, de 7 a 14 años el nivel obligatorio y gratuito en los establecimientos públicos.

Tiene como objetivo la formación necesaria y el desenvolvimiento de las potencialidades del educando como elemento de auto-realización, preparación para el trabajo y para el ejercicio de la ciudadanía. Se ha propuesto un plan para erradicar el analfabetismo antes de 1998.

En la Carta Magna, la educación está definida como un derecho de todos, como deber del Estado y de la familia para el pleno desenvolvimiento de la persona, con vistas al ejercicio de la ciudadanía y la necesaria calificación para el trabajo.

En cuanto a la organización y financiamiento de los estados, el Distrito Federal colabora con los Municipios para el desenvolvimiento de los sistemas de enseñanza atendiendo posteriormente a la enseñanza obligatoria.

La Competencia de los municipios se sitúa en el área de manutención de la educación pre-escolar y de enseñanza fundamental, de tal forma que se pueda ir logrando efectivamente el proceso de descentralización Administrativa de la Educación.

## **NIVELES DE ENSEÑANZA:**

### **a. PRE-ESCOLAR:**

La Educación Infantil está destinada a atender a niños de 0 a 6 años. Se ocupa del desenvolvimiento de los niños en sus aspectos psicomotrices, socio-afectivos y lingüísticos, de tal forma que pueda ir adquiriendo progresivamente conocimientos sistemáticos. Supone una formación pedagógica específica, en tres formas de atención: para niños de 0 a 2 años, en jardines maternas, y de 3 a 6 años en pre-escolar.

### **b. ENSEÑANZA FUNDAMENTAL**

Es obligatoria de los 7 a los 14 años, con una duración de ocho años. El curriculum de la enseñanza fundamental está compuesto por un núcleo común y una parte diversificada. El núcleo común fue definido por el Consejo Federal de Educación, es obligatorio en todo el país de modo de garantizar la unidad nacional. Está constituido de por: Lengua Portuguesa, Estudios Sociales (Historia y Geografía), Lengua Extrajera Moderna, Ciencia, Programas de Salud, Matemáticas, Educación Artísticas, Educación Física y Enseñanza Religiosa. La parte diversificada está definida a partir de las necesidades de cada sistema de enseñanza y de cada escuela, para atender a las particularidades regionales y locales, los proyectos de las escuelas especiales y necesidades específicas de los alumnos.

### **c. ENSEÑANZA MEDIA**

Tiene una duración de tres años, cuando incluye habilitación profesional puede durar cuatro o cinco años, según la naturaleza del estudio. La finalización de la misma es necesaria para el ingreso a la enseñanza superior. Por otro lado, son varias las ocupaciones del mercado de trabajo que exigen como pre-requisito la finalización de la Enseñanza Media para su habilitación profesional en ese nivel. La formación de profesores y especialistas en el nivel Medio, en Escuelas Normales, es de tres años que los habilitan para trabajar en las cuatro primeros años de nivel de Educación Fundamental, en escuela de Enseñanza Media, a través de un curso realizado en cuatro o tres años, más uno de estudios adicionales, destinados a lograr la habilitación de profesores para el 5º y 6º año de la Enseñanza Fundamental. Para la Educación Infantil y la Educación Especial: se forman en instituciones de Enseñanza Superior, en cursos de graduación en Magisterio, Educación Infantil, Alfabetización, Educación Especial, Supervisión Escolar, Administración Escolar y Orientación Educacional. Ese profesor actúa inclusive en 5º al 8º año de la enseñanza fundamental.

### **d. EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS:**

Este nivel se ajusta a una enseñanza con régimen y duración acorde al nivel

que no se haya finalizado. Se utiliza medios de comunicación como la radio y la TV de tal forma que alcance a mayor número de personas.

#### **e. ENSEÑANZA SUPERIOR O POST - GRADO:**

Puede ser administrada por la universidad o por las instituciones de formación profesional; se trata de cursos de actualización, perfeccionamiento o especialización en curso de maestría o doctorado.

Está organizada en dos niveles: de grado y de post - grado. La matrícula depende de cada disciplina, al igual que la duración. Al finalizar el nivel de Enseñanza Media, la graduación depende de la aprobación de un examen de ingreso de carácter clasificatorio, específico para cada carrera en que se quiera ingresar.

#### **ANALFABETISMO:**

El último encuentro de Ministerio de Educación y Deportes, muestra que está decreciendo el analfabetismo en Brasil. En 1990 cerca de 17,7 millones de ciudadanos eran analfabetos, lo que representa el 18,9 % de la población de más de 15 años que no saben ni leer ni escribir. Esta situación justifica la convergencia total y los esfuerzos para combatir el analfabetismo, lo que supone generalizar la enseñanza fundamental; para lograr esto se requiere de la firme voluntad política asumida por el Estado.

La administración y el establecimiento de normas del Sistema Educativo Brasileño se basa en tres instancias de poderes públicos: la Unión, los Estados y los Municipios, que participan del derecho de iniciativa en materia educativa. Respetando las disposiciones legales, la iniciativa privada es libre de crear escuelas en todos los niveles de la enseñanza.

Son responsable de la enseñanza pública, en el nivel de la Enseñanza Fundamental, los Estados y los Municipios, mientras que el nivel de Enseñanza Media y Técnica son responsabilidad de los Estados. Muchos gobiernos de los Estados mantienen tanto el nivel Medio como las Universidades. La Unión financia las Universidades Federales.

Las decisiones políticas son tomadas por el Ministerio de Educación, en la esfera normativa las atribuciones las posee el Consejo Federal de Educación, cuyos integrantes son nombrados por el Presidente, por un mandato de 6 años, que puede ser renovado una vez. Los Sistemas de los Estados y del distrito Federal tienen una estructura análoga que es administrada por la Secretaría de Estado de Educación; en cuanto a las funciones normativas le caben las mismas que al Consejo Estatal de Educación.

En la esfera de los Municipios se registra una creciente tendencia a la organización del Sistema Municipal de Enseñanza.

**SINDICATO ARGENTINO DE DOCENTES PARTICULARES INSTITUTO DE INVESTIGACION, CAPACITACION Y PERFECCIONAMIENTO EDUCATIVO FEDERACION LATINOAMERICANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACION Y LA CULTURA.** Tomado de: Educación en el Contexto del MERCOSUR, Notas para una aproximación al tema. SADOP/INCAPE/FLATEC, Buenos Aires. Argentina.

## BUROCRATIZACION DE LA INVESTIGACION Y LA CIENCIA

Se relaciona con el proceso mismo de institucionalización de la ciencia Latinoamericana, donde los recursos financieros y materiales para la investigación tienden sólo a lograrse mediante el acceso a programas especiales de agencias públicas y privadas. De forma que los rituales, requisitos, usos y costumbres propias de las organizaciones dominadas por principios organizativos sumamente rígidos, se imponen por encima de los requerimientos de la investigación misma. El investigador pasa a ser un administrador, seguidor de formalismos, cada vez más engorrosos, postrándose la creación; de forma que algo que es esencial para el proceso mismo de producción de conocimiento se relega a un segundo plano.

En el caso venezolano ha llegado a ser de tal magnitud que los investigadores terminan siendo “escritores de planillas”, cada vez más alejados de ser sujetos que prioritariamente: leen, observan y reflexionan respecto a su objeto de conocimiento.

**BRavo JÁUREGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## BUROCRATIA

Término que designa el conjunto de técnicas y medios destinados a aplicar la informática a las actividades de oficina.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## BÚSQUEDA DE TALENTOS CIENTÍFICOS

Competencia cuya finalidad es la identificación de estudiantes a nivel secundario que se distinguen por su capacidad y motivación científicas. Generalmente implica el resultado de una investigación individual sobre ciencia y/o un examen.

**SECRETARIA EJECUTIVA PERMANENTE DEL CONVENIO ANDRES BELLO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACION DE LA UNESCO PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE.** (1985). Seleccionado y modificado por CLARA FLORES (Escuela de educación de la Universidad Central de Venezuela) del: *Manual para el fomento de las actividades científicas y tecnológicas juveniles*. Serie: CIENCIA Y TECNOLOGIA. SECAB/UNESCO. Bogotá. Colombia.

## Indice

BACHILLER	258
BACHILLERATO	258
BALBUCEO	258
BANCO EDUCATIVO	259
BANCO DE DATOS	259
BANCO DE ITEMS	259
BANDAS JUVENILES	259
BAREMOS	260
BASE DE DATOS	260
BEBE	260
BECA	260
BECARIO	261
BEHAVIORISMO (CONDUCTISMO)	261
BENEFICIO SOCIAL DE LA EDUCACIÓN	261
BIBLIOBUS	261
BIBLIOGRAFÍA	262
BIBLIOGRAFIA	262
BIBLIOTECA	262
BIBLIOTECA	262
BIBLIOTECA DE AULA	263
BIBLIOTECAS EN LA EDUCACIÓN VENEZOLANA	263
BIBLIOTECA ESCOLAR	277
BIBLIOTECA ESCOLAR	277
BIBLIOTECA POPULAR “Constancio C. Vigil”	277
BIBLIOTECARIO	278
BIBLIOTECAS	279
BINET-SIMON, test de	280
BIOLOGIA, ELEMENTOS PARA LA DOCENCIA	280
BIOLOGIA, ESTRATEGIAS METODOLOGICAS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	281
BOLÍVAR, SIMÓN. FILOSOFÍA EDUCATIVA	283
BOLÍVAR, SIMÓN Y LA REFORMA UNIVERSITARIA	289
BRADICARDIA	290
BRASIL (SISTEMA EDUCATIVO)	290
BUROCRATIZACION DE LA INVESTIGACION Y LA CIENCIA	293
BUROTICA	293
BÚSQUEDA DE TALENTOS CIENTÍFICOS	293

# C

## CAJA NEGRA - CUBA

### CAJA NEGRA

Artefacto electrónico cuyo dispositivo interno es inaccesible (o no pertinente) al usuario. Es un término que también se emplea en la evaluación curricular y en la investigación educativa en situaciones en que se consideran sólo los datos de entrada y de salida. En general, nombre que se da a un sistema cuyo funcionamiento interno no se conoce, o no interesa.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### CALIDAD

“Calidad es adecuación al uso. Por lo que la calidad del servicio la mide el usuario. El modelo de este autor presenta tres principios: Planificar, Controlar y Mejorar. Al mismo tiempo propone la “Secuencia Universal de Mejoramiento”, según la cual toda mejora o el descubrimiento debe seguir la secuencia siguiente: 1) Prueba de la necesidad; 2) Identificación de Proyectos; 3) Organización para la mejora; 4) Diagnóstico de causa; 5) Búsqueda de soluciones; 6) Implantación de soluciones y 7) Control al nuevo nivel. La excelencia relativa de un producto o servicio producido para satisfacer o exceder las necesidades y expectativas razonables. Grado de satisfacción del cliente” . (Rodríguez , Francisco y Otros. 1991).

Las instituciones han sido creadas por los hombres para que cumplan determinadas funciones, las cuales constituyen su finalidad o razón de ser, que no es otra cosa que satisfacer necesidades específicas de la sociedad. Para una organización en particular, sería satisfacer las necesidades de sus clientes o usuarios; por lo que no es nada difícil concluir que la finalidad de una institución escolar esta dada por la calidad de la educación que en ella se imparte, lo que redundará en la formación de hombres desarrollados bio-psico-socio-culturalmente a nivel integral y por ende en una mejor sociedad.

La calidad es responsabilidad de aquellos que hacen el trabajo, no de un grupo de especialistas e inspectores. Los clientes son los jueces finales de la calidad; las mediciones internas se deben hacer tomando en cuenta las características de calidad que necesita el cliente, se puede evidenciar que los clientes son los alumnos y quien debe dar calidad son los docentes, donde saldrían ciudadanos aptos para una vida en sociedad de calidad.

**BIBLIOGRAFIA: RODRÍGUEZ, Francisco y Otros.** (1991). *Indicadores de Calidad y Productividad en la Empresa*. Venezuela. Editorial Nuevos Tiempos.



**PULIDO, Ylse N.** Maestría en Planificación de la Educación, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad central de Venezuela.

## CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

El término calidad de la educación es una determinación del ser de la educación y por ello la reflexión sobre la calidad de la educación conduce al problema de la definición de la educación.

Dentro de la idea de construir un concepto compartido, en reunión de expertos sobre la problemática de la educación en América Latina y el Caribe se concertó definirla de la siguiente manera: "Educación es un proceso dialéctico por el cual un sujeto en interacción con su medio desarrolla las capacidades que le permiten la formación de una personalidad autónoma e integrada activamente a la sociedad y cultura en que vive". (Botle, Emilce, 1991, p. 217). Entonces hablar de pérdida de la calidad podría significar que la educación ofrecida no forma en esa dirección y no hay congruencia entre los ejes ideológicos, políticos, económicos, pedagógicos y la organización del aparato escolar, el cual pierde significación social).

La discusión en relación al concepto de calidad de la educación nos remite a la filosofía, a la naturaleza de la pedagogía, al modelo de sociedad que aspiramos y al concepto de ser humano como actor individual y social. El concepto de calidad de la educación debe elaborarse a partir de una visión cultural, política y pedagógica que tome en consideración el contexto en el cual se desarrolla la educación.

Es necesario construir un concepto con las siguientes características. Complejo y totalizante, que abarque múltiples dimensiones como el docente, el alumno, los procesos de enseñanza y aprendizaje, la infraestructura, etc.; social e históricamente determinado, tiene que responder a una realidad específica, un país y un momento concreto; imagen y objetivo de la transformación educativa, todo proceso de reforma educativa debe precisar lo que entiendo por calidad de la educación, patrón de control de la eficiencia del servicio, es necesario adoptar criterios que no sean exclusivamente económicos.

Dado que la calidad de la educación es un juicio es necesario establecer los criterios que permitan realizar esos juicios. Existe un Laboratorio Interamericano de Calidad de la Educación dedicado a desarrollar investigaciones que permitan establecer estándares nacionales para tener criterios válidos para juzgar los logros (Cassasu, 1995; Aguerrondo, 1993, p. 578) propone dos dimensiones de análisis; la político-ideológica y la técnico-pedagógica.

La dimensión político-ideológica se expresa a través de los fines y objetivos de la educación a través de los fines y objetivos de la educación y se concentra en las demandas que la sociedad civil hace a la educación, ya sea en el plano económico, cultural y/o político. En ella se contempla el mejoramiento de la base del sistema escolar para lograr mejores condiciones para enfrentar la competitividad productiva en los mercados externos e internos, formar y capacitar para la convivencia y el uso de las nuevas tecnologías, educación en y para el trabajo como un factor de desarrollo del alumno; superación del aislamiento del sector educativo de los requerimientos sociales y de los otros sectores del desarrollo; formar para las nuevas demandas sociales de una mejor calidad de vida, respecto de los derechos huma-

nos, paz, defensa y conservación del ambiente y respeto a la pluralidad, distribución equitativa de los conocimientos, habilidades y valoraciones a través de la compensación de los déficits de entrada de los sectores menos favorecidos.

La dimensión técnico-pedagógica tiene en la escuela y el aula el espacio clave en el cual se concretiza esta dimensión. La Calidad de la educación se hace realidad en los aprendizajes significativos de los alumnos. La institución escolar debe desarrollar competencias personales y sociales, considerar al alumno como sujeto de su propio desarrollo, dentro de una concepción renovadora de los aprendizajes, para ello urge una renovación curricular de los contenidos, tecnologías aplicadas, aspectos didácticos del desempeño docente, la infraestructura, el equipamiento, los textos y materiales educativos. La escuela debe plantearse una estructura curricular flexible que permita una real y efectiva inserción del alumno en el mundo actual. La institución escolar debe definirse como un espacio de aprendizaje que puede adquirir formas diferentes del nivel y de los alumnos. Igualmente se hace necesario revisar los modelos de conducción y supervisión, tanto en el aspecto macro como en lo específico de cada institución, se incluyen aquí las opciones de descentralización y regionalización.

**BIBLIOGRAFIA:** AGUERRONDO, Inés (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. En: *La Educación*. N° 116. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. OEA. p. 561-578. / CASSASU, Juan (1995). *Laboratorio Interamericano de Evaluación Educativa*. Teleseminario de Calidad de la Educación. OREAL-UNESCO.

**VIVAS GARCÍA, Mireya.** Universidad de los Andes. Táchira. Venezuela.

## CALIDAD EDUCATIVA, Determinantes internos

**El Contexto.** Sólo en los últimos años ha tomado fuerza relativa la necesidad de incorporar nuestro quehacer educativo al formidable movimiento de la Calidad Total. Como es conocido, esta corriente emergió del mundo de los negocios sistematizada por ilustres personajes como A. Tofler, K. Ishikawa y E. Deming, quienes lo formularon como Gerencia de la Calidad Total o TQM (iniciales en inglés de Quality Total Management).

En el caso de los tigres de Asia y Europa, la fuerza del mensaje construido sobre la profunda renovación práctica y conceptual de aspectos económicos claves como productividad, eficacia, eficiencia y excelencia; rápidamente se filtró a la diversidad de esferas del quehacer humano renovando valores y cuestionando viejos paradigmas. La envergadura alcanzada hizo que estudiosos de renombre se conviertan en promotores del fenómeno, en términos del paradigma alternativo al capitalismo y socialismo. Frases como la “tercera ola”, la “tercera fuerza” o “la nueva corriente” no hacen sino graficar esta visión paradigmática.

En nuestro caso, llama la atención el excesivo tiempo que ha tomado el desarrollar esfuerzos para incursionar en los principios y el terreno operativo de tal movimiento. Más aún en el área de la práctica educativa donde luego de un largo balbuceo, recién en los dos últimos años Estado y sociedad civil

aparecen decididos a involucrar el quehacer educativo en el ámbito renovador del movimiento de la calidad total.

El año 95 muestra, por parte de la sociedad civil y sus instituciones, un formidable y pródigo esfuerzo en favor de aquello, volcado en publicaciones, gestación y multiplicación de eventos dedicados a urgir y transmitir conceptos y principios fundamentales del TQM, así como a develar las implicaciones prácticas y transformadoras en el complejo mundo de nuestro sistema educativo.

El efecto preliminar de esto lo grafican estudiosos como Chester, Finn Jr. (Facetas No. 76, "La Educación ingresa al Mercado", 1987), al reconocer que una de las iniciativas que ha dado fuerza a la campaña para mejorar la educación pública ha sido el movimiento de excelencia a pesar que las instituciones educativas siguen siendo las de antaño.

Por supuesto, dicha iniciativa no ha sido única. Se pueden mencionar otros elementos que han influido de una u otra forma en esta tarea. Tómese nota, por ejemplo, de la manera como ha gravitado la fuerza de los crecientes niveles de competitividad planteados por la globalización mundial de la economía y las comunicaciones, y que en campo del desarrollo humano, viene generando una creciente demanda de mano de obra con grados de calificación y especialización distintos a los de hace algunas décadas. Ya no es un secreto que en la abrumadora mayoría de países del mundo, la relación educación y crecimiento económico se ha convertido en el sustento del reconocimiento de la gravitación del factor humano en la economía (David Landes, 1992; Gonzalo Pacheco, 1992).

Asimismo, ha gravitado la vigencia de un marco internacional propicio para lo que Peter Druker llama la "revolución del conocimiento", y que ha hecho posible entender por que la educación seguir siendo concebida como "gasto social" sino como inversión de largo plazo y por que debe reconocerse su carácter de soporte duradero del desarrollo de cualquier país (Teresa Tovar, 1993). Sin embargo no puede dudarse que la fuerza del TQM ha sido de primerísima importancia.

Pero si esto es cierto en el plano de la sociedad civil, el Estado no se ha quedado atrás. Con todas sus marchas y contramarchas, y más allá de lo polémico de los lineamientos y mecanismos puestos en juego, se viene avizorando el diseño de un nuevo marco institucional y normativo orientado a propiciar la renovación profunda del sistema educativo peruano, preferentemente en el seno de la educación inicial, primaria y secundaria. Es lamentable, sin embargo, que este mismo ímpetu no se reproduzca en el caso de la educación superior, y particularmente en el caso de la educación universitaria, a pesar del clamor que constantemente emerge de sus claustros.

Sin embargo, el problema radica en que todo este esfuerzo de la sociedad civil puede ser insuficiente si no se llega a cumplir un efectivo y adecuado proceso de operativización en el seno de cada una de las instituciones educativas. Operativización que obviamente supone la lectura de conceptos y principios a la luz de nuestra peculiar realidad educativa, pero que debe traspasar dicho umbral. Es decir, no basta conocer y dominar los conceptos y principios de la calidad total y la excelencia de la educación. Quedarse en este plano puede terminar convirtiéndonos en simples transmisores y repetidores de mensajes y por tanto en retóricos de la calidad educativa. Es absolutamente indispensable imaginar y conducir la práctica de aquellos.

De otro lado, nadie puede desconocer cuán importante es que el Estado defina el marco institucional propicio para efectivizar las profundas transformaciones que el mensaje requiere. Sin embargo este puede terminar siendo desaprovechado y devenir en estéril si quienes tienen la responsabilidad de generar la práctica a propósito no llegan a hacerlo con la seriedad y vitalidad requerida. Por supuesto, llevar a la práctica los conceptos y principios de la calidad educativa no es tarea fácil. Especialistas como Alfredo Miró Quesada no han reparado en reconocer que la instalación de los conceptos y principios de la calidad total en la universidad o cualquiera de los niveles y las unidades educativas del país, es uno de los aspectos más problemáticos, en tanto implica remecer violentamente las estructuras organizativas y administrativas de los modelos educativos imperantes.

Por consiguiente, operativizar la Calidad Total en la Educación requiere aún de muchos elementos intermedios. Uno de los más importantes consiste en precisar adecuadamente los determinantes que la definen. Es decir tener una clara visión de cuáles son y el rol que juegan cada uno de los elementos cuyo concurso marca la naturaleza y el ser de la práctica educativa, en la medida que de ellos depende su optimización.

Como veremos luego en este proceso de visualización se han ido dando avances importantes. Sin embargo, aún hay bastante por hacer. Convencidos de esto es que presentamos el presente trabajo, limitado a la identificación de los componentes fundamentales de toda tarea educativa y por tanto, de su correspondiente calidad.

### **Miradas diversas, visiones parciales**

En el terreno de la reflexión intelectual, el tema de la calidad educativa ha sido abordado por variedad de estudiosos, desde diferentes ángulos y con grados de profundidad distintos. Parte de esta diversidad es que el análisis de los referentes a partir de los cuales se puede establecer los determinantes de dicha calidad ha sido sumamente heterogéneo. Así, podemos encontrarnos con enfoques o los nexos entre agentes externos e internos, mientras otros ponen en relieve el papel de los agentes internos.

En lo que toca a los agentes externos y su nexo con los componentes internos, bástenos destacar la opinión de algunos especialistas sobre dos de aquellos cuya gravitación sobre la falta de calidad en el terreno educativo es innegable. Así, por ejemplo, para estudiosos como Arturo Miranda .... "El deterioro de la calidad de la Educación se debe entre otras razones, al poco interés que en materia presupuestal del sector público nacional que el presupuesto del sector educación se calcula .... según un tope que fija el Ministerio de la Economía y Finanzas, en base a la estimación de los ingresos del tesoro público, sin considerar las necesidades reales del sector".<sup>1</sup>

Idéntica alusión a las limitaciones derivadas de la precariedad presupuestal del sector educación la recogemos de la opinión de Andre Cardo: ... "El sector educativo ha ido decayendo en su participación en el presupuesto general de la República. Tan es así que hemos dado más educación pero con

---

1. Miranda Arturo: "Los costos de una educación de calidad". Autoeducación No. 40. Ed. Instituto de Pedagogía Popular. Lima. 1993.

menos recursos. Esto quiere decir salarios cada vez más bajos para los profesores, falta de materiales, textos, etc, infraestructura inadecuada contribuyendo a los que ahora se denomina la crisis de la calidad de la educación que es el punto central de todo debate”.<sup>2</sup>

No han faltado quienes han remarcado el problema de la falta de correspondencia entre lo que han venido ofreciendo las instituciones educativas y las necesidades sociales reales. En este terreno los estudiosos han constatado “...que la rápida expansión del sistema escolar, ha sido acompañado por un claro deterioro de la calidad educativa, sin modificación de la educación tradicional marcada por su desconexión de la realidad nacional, de sus demandas de cultura y capacitación para el trabajo, por una clara incongruencia entre los conocimientos que ofrece la escuela y el desarrollo científico-técnico, entre los modelos de relación social vigentes en la vida escolar y los que rigen fuera de ella...”.<sup>3</sup> La ruptura entre sistema educativo y sociedad y específicamente entre el mundo cosificado de las unidades educativas y las demandas educativas de la sociedad real, ha sido con razón reconocido como otra limitante de una acción educativa de calidad.

En lo concerniente a los agentes y componentes internos la variedad de aspectos tomados en cuenta, también ha sido su característica. En el marco de la discusión acerca de como debe comenzar a resolverse la falta de calidad, surgió, por ejemplo, del seno de las esferas del gobierno una corriente que la entendió como mejoramiento de la infraestructura existente, es decir contar con locales adecuados, tener instrumentos pedagógicos como pizarras, cuadernos, libros, etc. Fue sorprendente que, como nunca antes, el gobierno se fijara metas agresivas de construcción de locales escolares, al margen de las motivaciones políticas que hubo para ello.

Una segunda corriente sobre la valoración de la calidad educativa ha tomado como aspecto clave el rendimiento pedagógico de los alumnos, a pesar de las observaciones de autores como Rolando Andrade, para quien “...medir la calidad por un problema de los alumnos de tercer grado de Matemáticas o Lenguaje no es un criterio instrumental para saber como va el rendimiento intelectual”.<sup>4</sup> Si a este aspecto se agrega el problema didáctico y las carencias que se enfrenta a nivel de los medios y materiales, no puede dejar de reconocerse “...que la baja calidad es fácilmente detectable en los alumnos que cursan los últimos años de la educación secundaria o en los que pretenden ingresar a alguna universidad. Su vida escolar se redujo a escuchar clases dictadas por un profesor rutinario, a copiar textualmente los “dictados” que este realiza. A este sombrío panorama podemos añadir la mediocridad de los textos y materiales escolares que en nada ayudan a suplir las carencias ya mencionadas”.<sup>5</sup>

- 
2. Cardó, Andrés: “La calidad del sistema educativo peruano”. *El Comercio* del 9 de Octubre de 1992. Lima.
  3. Varios autores: “La escuela que el Perú necesita”. Capítulo I. Ed. Foro educativo. 1992. Lima.
  4. Andrade Rolando: “Para lograr una educación de calidad”. Informe especial en *Autoeducación* No 37. Edic. Instituto de Pedagogía Popular. Lima. 1993.
  5. Mujica, Rosa María: “La baja calidad de la educación” en “Educación Peruana: problemas y esperanzas”. 1992. Lima

Por su parte hay quienes han apreciado como determinante de crucial importancia la desprofesionalización de los docentes. Así, por ejemplo, Luis Saravia es enfático al señalar que “La situación actual de la educación pública es el Perú demanda, además del reconocimiento económico y profesional de los maestros, urgente atención a la formación de los docente... Un indicador de la crisis es su desprofesionalización, la deserción cada vez mayor de los profesores titulados. A la par, la desmotivación de los que quedan en servicio, maltratados económicamente y profesionalmente”.<sup>6</sup>

El énfasis en la responsabilidad del factor docente la encontramos también en las palabras de Hernando Burgos, para quien “La desprofesionalización, la desactualización y las deficiencias en la formación que actualmente reciben los profesores en los centros de educación superior agravan la crisis de calidad que afecta al servicio docente..., hay una buena porción de maestros que carecen de conocimientos sobre los temas que enseñan y emplean una metodología obsoleta”.<sup>7</sup>

Obsérvese que con diversos grados de énfasis, entendidos en la temática educativa como los citados, han cubierto la diversa gama de componentes internos cuya situación problemática ha contribuido a mermar la calidad de nuestro sistema educativo. Sin embargo, se adolece de visión orgánica y de conjunto. De una perspectiva que muestre como dichos componentes son parte de un complejo pero integrado mosaico de agentes que guardan entre sí desajustes pero también implicancias profundas. No dejemos de reconocer que en algunos componentes se adolece de profundidad para determinar la real magnitud de su gravitación, pero de repente esto mismo tiene que ver con la manera suelta y dispersa como se los ha venido tratando.

### Hacia una perspectiva integral

Desde nuestro punto de vista, los componentes y agentes internos de toda entidad dedicado al quehacer educativo pueden ser agrupados en dos grandes dimensiones: el sistema de gestión y el proceso educativo.

Entiéndase por **Sistema de Gestión** aquel conjunto de funciones que definen la toma de decisiones o la gerencia de toda unidad educativa.

Entiéndase por **Proceso Educativo** a la actividad educacional por la actual, período tras período, determinados factores se combinan para obtener como resultados personas formadas de acuerdo a un perfil deseado y deseable. Los componentes del proceso educativo, bien pueden ser presentados y organizados en términos de **factores, procedimientos y resultados**.

Esquemáticamente, esto puede ser presentado en un cuadro como el siguiente:

### SISTEMA DE GESTION

Planeamiento: Programas, proyectos, planes de corto, mediano y largo plazo  
 Organización: núcleos orgánicos y funcionales, roles de los agentes. Integración de personal: reclutamiento y desarrollo del personal. Dirección : orientación y gerencia ejecutiva. Control: fuente de información y retroalimentación del sistema

6. Saravia, Luis: “Queremos ser maestros”, sección Educación, Calidad Educativa, en Quehacer No.

7. Burgos, Hernando: “Adios a las aulas”, en Quehacer No. 73. Edic. DESCO, Lima. 1993.



## Factores Procedimientos Resultados

1. Profesores
  2. Estudiantes
  3. Contenidos
  4. Medios y materiales
  5. Infraestructura educativa
1. En general alude a los modos como se conduce el proceso enseñanza-aprendizaje.
  2. En concreto considera las formas peculiares bajo las cuales se combinan los factores educativos para generar el efecto deseado.
  3. Por tanto, es el terreno de la didáctica y la tecnología educativa
  4. Una forma peculiar de concreción lo encontramos en los programas curriculares.
1. Nivel educativo de las personas.
  2. Grados de promoción y repitencia.
  3. Cantidad y calidad de los egresados.
  4. Nivel de inserción productiva en la sociedad mayor.

Una presentación simplificada de este corte nos permite entender una primera cuestión básica: la calidad educativa de tal o cual sistema, de tal o cual nivel, si bien tiene su referente inmediato en el proceso educativo, depende en gran medida del sistema de gestión vigente. La falta de atención sobre lo importante de tener un sistema administrativo de primera es clamoroso en las actuales unidades educativas. Los actuales aportes en torno a la gestión educativa o la gerencia de la educación, han logrado desnudar la presencia de entidades educativas en las cuales la toma de decisiones ha sido prácticamente inexistente, tanto por que ha dependido de la intuición y el voluntarismo de sus conductores, como por que ha estado subordinado a las decisiones de la maraña ministerial, responsable en primera y última instancia de la política institucional de las unidades educativas.

Felizmente, poco a poco se viene internalizando lo crucial de contar con un sistema de gestión orgánico, funcional, “con direccionalidad ascendente”, para emplear una frase profunda de Mavilo Calero; capaz de decidir de manera óptima el horizonte de mediano y largo plazo, así como la marcha operativa cotidiana de las entidades educativas.

Pero así como no puede haber calidad educativa sin renovado sistema de gestión, tampoco puede haberlo sino se aborda el conjunto de componentes del proceso educativo. Desgraciadamente, en este campo se ha insistido desigualmente sobre el rol de aquellos. Un primer afecto de este tratamiento es, por ejemplo, el énfasis relativamente excesivo sobre los resultados del proceso para mostrar los problemas de ausencia de calidad. Resultados que como todos saben tienen una expresión concreta en el tipo y las condiciones del egresado del nivel primario, secundario o superior.

De allí la insistencia sobre las deficiencias de los educandos al culminar la primaria, la secundaria o el nivel superior y sobre sus limitadas capacidades para enfrentarse a la vida práctica y cotidiana, como señal de una educación que no está formando la vida. El énfasis, por tanto, ha girado sobre la falta de calidad de los productos y de su capacidad para establecer y responder a una relación funcional con los requerimientos o demandas de la comunidad local, regional o nacional.



No es casual, entonces, que investigadores como Sigfredo Chiroque afirmen que “Cuando un CEI, una escuela o un colegio consigue tener como resultado, a educandos bien cerca del perfil deseado: entonces, habrá mayor calidad educativa. Cuanto más lejos están las promociones de alumnos de una situación deseable, entonces menor calidad educativa existe” o más enfáticamente cuando afirma que “lo importante son los resultados (productos) de la práctica educativa”.<sup>8</sup>

Pero resulta que también son condiciones claves los procedimientos y los factores. En este punto vale la analogía con el funcionamiento del proceso económico de cualquier empresa productiva que se tenga por eficiente. Todo empresario sabe que la calidad de sus productos (resultados), sean éstos bienes o servicios, va a depender o bien de la técnica o tecnología empleada (procedimientos) o bien de la calidad de los insumos productivos (factores). Por ello es que su toma de decisiones tiene como punto de partida la adquisición de los insumos considerados óptimos para obtener el mejor producto posible, tanto como la definición del proceso tecnológico a propósito.

Aún más, si es necesario recurramos a la práctica cotidiana para demostrar lo clave que es fijar la mirada sobre el rol de los procedimientos. Todo el mundo sabe que si reunimos a distintas amas de casa para preparar un mismo plato de comida, pese a disponer de los mismos ingredientes e insumos en cantidad y calidad, van a producir platillos de distinta calidad. ¿En dónde estuvo la diferencia?. Simplemente, en el “arte” de la cocinera y ese arte no es otra cosa que la habilidad para combinar los componentes, por tanto la técnica empleada.

La lección es obvia, no es posible garantizar resultados de calidad si es que los procedimientos y los factores adolecen de la calidad deseada. De esto se deriva que a diferencia de lo que ocurre con las empresas en las cuales el control de calidad recae, básicamente, sobre los productos, la dinámica educativa de cualquiera de sus entidades requiere poner en juego controles de calidad de entrada, de proceso y de salida. *Ex ante*, para garantizar una selección e incorporación de los mejores factores que se requieren; de proceso para determinar la mejor opción metodológica dentro del horizonte metódico existente; y *ex post* para contar con información de retroalimentación del sistema, pero sobre todo para garantizar egresados con las mejores capacidades y potencialidades.

Sin embargo, preocupa que la parcialidad de los enfoques también prevalezca en el terreno de los factores educativos. Del tratamiento hecho hasta ahora emerge un énfasis paralizado sobre el pobre rol que le toca desempeñar al docente. En algunos casos se ha llegado al extremo de hacer recaer sobre los hombros de los profesores la responsabilidad de todas las lacras del sistema educativo. Por supuesto, esto ha permitido avances importantes sobre la determinación de las causas explicativas de su magro empeño, más allá de su simple precariedad económica; asimismo sobre las posibles alternativas para superarlas. Sin embargo, hemos recurrido al peligroso expediente de cargarle casi todo el pasivo de la falta de la calidad de la educación, lo cual es a todas luces irresponsable.

---

8. Chiroques, Sigfredo: “Calidad Educativa”. Separata de circulación interna, 1995. Chiclayo. Perú.

Sin embargo, sorprende la poca atención que han merecido los contenidos educativos que se imparten y cultivan, y de modo especial la condición de los estudiantes como factores de calidad educativa.

Sobre lo primero, son escasos los trabajos que se han hecho para diagnosticar seriamente la calidad de los contenidos que se imparten, menos aún para determinar los efectos negativos que de ellos se deriva. Y no nos referimos únicamente a los contenidos netamente instructivos o cognoscitivos, sino también a los contenidos educativos, aquellos que apuntan a la formación espiritual y humana de las personas, y que desgraciadamente parecieran ser los más descuidados.

En el caso de los estudiantes, no nos referimos aquí a la visión del estudiante como simple sujeto psicobiológico, tampoco como meros sujetos que se mueven dentro de un tejido social y cultural más o menos complejo. Nos referimos concretamente a la manera como todos esos componentes definen sujetos con condiciones que definen su carácter de factor con una calidad dada. Hurgar sobre dichas condiciones debe servir para saber con que tipo de material humano se viene trabajando, los esfuerzos que deben hacerse para mejorar sus cualidades, y los criterios a tener en cuenta para su adecuada selección. Recordemos que de la calidad de los estudiantes que se tiene, depende también la calidad del proceso educativo en su conjunto.

Más allá de esto, es indudable que enfrentar el reto de la calidad educativa constituye una tarea formidable en cualquier nivel o entidad educativa. Pero de hecho la mejor manera de hacerlo no es privilegiando uno u otro componente, según el voluntarismo y la circunstancia de quienes se encuentran comprometidos con ella. Los problemas de la falta de calidad no se van a solucionar abordando y sumando partes. Si la práctica educativa es un fenómeno en la que sus componentes se integran en un tejido dinámico y viviente, el reto es abordarlas en todas sus dimensiones. Quizás la envergadura de este invite a priorizar algunos de ellos, pero no lo hagamos a costa de privilegiarlos. Priorizar no es lo mismo que privilegiar. Privilegios en el terreno educativo siempre ha sido campo propicio para distorsiones e injusticias. Por tanto, la negación de lo que un sistema educativo de calidad exige.

**VEREAU, WALTER Marcelo.** Utopía Norteña. Revista No. 3. pp. 401-411. Chiclayo, Perú

## CALIDAD Y EQUIDAD EN EL SALTO EDUCATIVO

### 1.1 El marco

La educación es un eslabón privilegiado para articular integración social y desarrollo productivo. Sobre este vínculo existe hoy un consenso difundido tanto en la literatura del desarrollo como en el debate político. A la pregunta por el tipo de desarrollo que podemos impulsar, sobreviene sin dilación la pregunta por el tipo de educación de que disponemos. Este nexo causal torna impostergable enfrentar los problemas de calidad y equidad en la educación. Existe una nutrida discusión internacional respecto de la adecuación de los sistemas curriculares a los rápidos cambios del mundo del trabajo y de la cultura (Cariola y otros 1993). Existe también la iniciativa del actual gobierno de Chile para concentrar esfuerzos en elevar la calidad y equidad del siste-

ma educacional.<sup>1</sup> De esta voluntad política, y de la reflexión que la acompaña en distintos estamentos y espacios institucionales, han surgido importantes iniciativas para abordar los puntos neurálgicos que inciden en la calidad de la educación. Tales decisiones se traducen hoy en programas y políticas orientados a mejorar la calidad y pertinencia de la educación, racionalizar su gasto y administración, modernizar su gestión y organización, y destinar esfuerzos especiales a aquellos sectores de más bajo rendimiento educativo. El caso chileno tiene su especificidad. Además de ser muy alta la tasa de escolaridad en el ciclo básico completo en comparación con el promedio latinoamericano, el país ha experimentado una reforma significativa del sistema educativo en materia de descentralización, gestión y administración de recursos. La municipalización, la privatización de la educación en distintos estratos sociales, la flexibilización en la gestión, y el consiguiente cambio en el papel del Estado en el sistema educativo, se encuentran en plena marcha y permiten formular diagnósticos críticos y propuestas de mejoramiento. Finalmente, el país goza de un decenio de crecimiento económico intensivo, con modernización en muchos campos, pero en contradicción con un cierto congelamiento del sistema educativo, en el que “nuestro sistema escolar adolece de graves fallas y su desempeño es de baja calidad, inequitativo e ineficiente” (Informe Brunner, p. 7).

En este contexto, los problemas de la mala calidad e inequidad de la educación asumen especial relieve. Los resultados de pruebas del Sistema de Medición de Calidad de la Enseñanza (Simce) muestran resultados dramáticos en materia de rendimiento general y de inequidad en los logros. En el caso de la mitad más pobre de la población, el 75 por ciento de los alumnos de cuarto año básico no es capaz de entender lo que lee. Las diferencias de logro en las pruebas del Simce tienen un claro corte socioeconómico: tanto en castellano como en matemáticas las escuelas particulares pagadas obtienen en promedio un puntaje superior en un 20 por ciento respecto a las particulares subvencionadas, y hasta en 30 por ciento en relación a las municipalizadas. La inequidad se expresa en recursos y rendimiento educativos. De acuerdo al Informe Brunner, sólo los resultados del 10 por ciento de los alumnos de mejor rendimiento promedio de los sectores de nivel socioeconómico bajo pueden considerarse satisfactorios. El costo promedio actual por alumno en establecimientos subvencionados sólo llega a la mitad de lo estimado necesario para asegurar una educación básica de calidad aceptable, y según la encuesta Casen de 1994, este costo es cinco veces inferior al costo por alumno en los colegios particulares pagados, mientras el número de alumnos es nueve veces mayor en las escuelas subvencionadas. Además tiende a aumentar la brecha de disponibilidad de recursos entre las escuelas municipales gratuitas en relación con las escuelas particulares subvencionadas. Sólo

---

1. Esto se refleja en la decisión gubernamental de duplicar el gasto en educación como porcentaje del PIB de aquí al final del decenio, y en el carácter exhaustivo y estratégico asumido por el reciente informe del Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena, designado por S.E. el Presidente de la República, Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI (Santiago de Chile, *septiembre de 1994*; en adelante, Informe Brunner”), ratificado por el Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación emitido el 26 de diciembre de 1994.

dos de cada diez niños de ingresos más bajos asisten a jardín infantil, y hay cerca de 4 mil escuelas rurales incompletas que ofrecen menos de los ocho grados del ciclo básico obligatorio.

Existe conciencia de los anacronismos y disfuncionalidades acumulados en el sistema. Las banderas de la autonomía, descentralización, selectividad, modernización, flexibilización y otras, flamean en reuniones ministeriales, artículos de prensa y documentos finiseculares. Por cierto, los impactos que los nuevos criterios y políticas puedan tener en elevar la calidad y equidad del sistema educativo son difíciles de evaluar en el corto plazo. La inversión en educación, como se sabe, es de largo plazo. Los programas focalizados en escuelas de muy bajo rendimiento muestran algunos resultados positivos, aunque parciales y poco significativos en su impacto sobre la equidad. Las pruebas periódicas del Simce siguen arrojando graves falencias en cuanto al rendimiento general, y agudas diferencias por estratos sociales. Existe confianza gubernamental respecto de los impactos a mediano plazo en este “giro copernicano” del sistema, pero la elocuencia ostentada en los objetivos y en el diseño de programas contrasta, por el momento, con una estructura compleja, muy desigual y de incierta permeabilidad.

Resulta difícil considerar el problema de la equidad en la oferta, en el impacto y en el rendimiento de la educación básica en Chile, sin abordar simultáneamente el problema de la calidad del sistema educativo. Por cierto, la relación es estrecha y la equidad tiene en la calidad un componente central. Pero, al mismo tiempo, no deben confundirse ambos términos al plantearse como objetivos nacionales. Una cosa es la elevación de la calidad del conjunto del sistema; otra es la redistribución progresiva de opciones formativas entre los distintos estratos sociales que participan de dicho sistema. En los últimos años se ha avanzado en diseño y ejecución de acciones para el mejoramiento de la calidad de la educación básica. Pero con la premisa de que primero hay que preocuparse de la calidad para luego abordar problemas de inequidad, la equidad sigue en estado crítico.

Respecto de la calidad de la educación, la literatura consultada muestra un amplio universo de variables que influyen en ella: insumos (gastos, recursos materiales, profesores); proceso educativo; administración y estructura de la escuela; variables contextuales; resultados; impacto. Así también, respecto de las condiciones socioculturales de los usuarios cabría distinguir entre factores familiares (nivel ocupacional y educativo de los padres, equipamiento del hogar, bienes y recursos culturales familiares);<sup>2</sup> y factores comunitarios (estructura de la territorialidad, dependencia administrativa, transmisión valórica extra-familiar) (Himmel y otros 1993). Un estudio bibliográfico realizado en la Cepal respecto de la incidencia de variables múltiples en el rendimiento educativo muestra la complejidad del problema (Arancibia y otros 1995). Luego de revisar un total de 61 documentos elaborados entre 1980 y 1995 (investigaciones abocadas a un tema y recopilaciones de otros autores), dicho estudio bibliográfico ordena jerárquicamente las variables por

---

2. El nivel educativo de los padres, la valoración de la educación a futuro por parte de los jefes de hogar, las condiciones de hacinamiento y el tipo de unión parental inciden decisivamente en el rendimiento escolar y en la deserción escolar de los hijos. Véase Cepal, Panorama social 1994.

su incidencia en el rendimiento educativo. Las que aparecen como de mayor incidencia en la literatura revisada son los recursos internos de los alumnos, el nivel socioeconómico, la repitencia, los antecedentes preescolares, las estrategias instruccionales en la sala de clases, la educación y presión de los padres, la proximidad de la casa a la escuela, la edad, las variables cognitivas, la asistencia y duración de la jornada escolar, la ayuda complementaria, los recursos educacionales en el hogar, las expectativas por parte de los profesores, la proporción profesor / alumnos, y la construcción escolar e infraestructura (Arancibia y otros 1995:42).

Se sabe también que si no se aborda sistemáticamente este conjunto de variables, no es viable elevar sostenidamente la calidad de la educación en un grupo específico (y la equidad en relación a grupos con acceso a mejor calidad). El estudio bibliográfico citado señala que, “como indican los resultados, la dinámica del proceso educativo está determinada no por uno, sino por una multiplicidad de factores que interactúan y cuyo efecto en el rendimiento de los alumnos es relativo, dependiendo de aspectos culturales, económicos y demográficos”, de manera que “cualquier política orientada a producir un efecto positivo en la efectividad del sistema escolar no puede tomar en cuenta ninguna variable en forma aislada” (Arancibia y otros 1995:43). También se sabe que hay variables que inciden más que otras, y que hay variables que al mejorar impactan positivamente en otras; e inversamente, variables que al mantenerse en “estado crítico” impiden que las políticas beneficien significativamente otras variables. Así, en cualquier acción adicional es necesario privilegiar las condiciones irreductibles que se requiere modificar si se pretende que cualquier otra acción sobre cualquier otra variable pueda ser eficaz .<sup>3</sup>

También la noción de equidad en educación es compleja, y puede desglosarse en varios sentidos. En primer lugar, puede hablarse de *equidad intra-sistema*, lo que alude al grado de homogeneidad en la calidad (aunque no necesariamente en los contenidos) de la oferta educativa entre establecimientos de educación básica localizados en distintos estratos socioeconómicos y en distintos contextos espaciales. En segundo lugar, puede hablarse de *equidad extra-sistema*, lo que alude a cierta homogeneidad en la capacidad para absorber la oferta educativa de usuarios que llegan al sistema desde muy variadas condiciones ambientales, familiares y culturales. En tercer lugar, puede hablarse de *equidad meta-sistema*, en relación a la distribución de capacidades para la inserción productiva y para el desarrollo social y cultural que alumnos de distintos orígenes socioeconómicos tienen una vez que egresan del sistema educativo .<sup>4</sup>

---

3. Llevado al extremo, no puede pensarse en ninguna otra acción antes de contar en una escuela con salas techadas, iluminación, bancos, cuadernos y lápices.

4. En este sentido, la equidad de la educación se define según cómo se distribuyen socialmente las competencias efectivas para desempeñarse en la vida y el trabajo modernos (y en escenarios dinámicos). La equidad deja de entenderse como acceso “genérico” a la educación formal, y empieza a definirse según la pertinencia de la educación a la cual se tiene acceso. Diversos tipos de inteligencias operativas en estos escenarios dinámicos llevan a pensar la equidad de la educación como un acceso más igualitario a la oportunidad de desarrollar estas inteligencias diversas: lógico-matemática, lingüística, viso-espacial, musical-auditiva, corporal, comunicativa, analítica, etc. Formulada en forma crítica, la inequidad se podría medir por el grado de anacronismo en los procesos de enseñanza, especialmente grave en los niveles socioeconómicos más bajos.

Estos distintos aspectos de la equidad, y los diferentes aspectos de la calidad de la educación, suelen encontrar los mismos protagonistas en sus niveles más bajos: quienes tienen carencias en un aspecto también son carentes en otros ámbitos. La población que padece las peores condiciones extra-sistema también está en los niveles más precarios del meta-sistema, del intra-sistema, y de acceso a saberes funcionales. Esto no es inexorable, pero sí existe la tendencia. Las carencias se dan sistémicamente y se refuerzan entre sí, creando con ello los círculos viciosos de la pobreza y la privación. De allí que el impacto de las políticas pro equidad en educación depende en gran medida de que se vayan superando complementariamente las carencias en los distintos frentes. Pero también, e inversamente, el mejoramiento de un aspecto de la calidad de la educación (por ejemplo, lo que ocurre dentro de la sala de clases) puede irradiar positivamente hacia otros aspectos (por ejemplo, el capital cultural en la familia). Así, una política pro equidad en educación debe detectar los grupos vulnerables que padecen distintas formas de mala calidad formativa; pero también tiene que localizar los grupos vulnerables que padecen una situación especialmente crítica dentro de cualesquiera de estos aspectos (rezago intra-escolar, precariedad extra-escolar, etc.).

Tenemos, pues, que el esfuerzo por incrementar la calidad y equidad de la educación corre el riesgo de malograrse si no se impulsan articulada y complementariamente medidas en los distintos campos de intervención. Muchos componentes podrán quedar suboptimizados o tendrán un impacto poco significativo mientras no se refuercen otros campos que inciden en su optimización. Esto significa que no basta con la *eficiencia* (relación costo-beneficio en el uso de recursos). Es fundamental cuidar la *eficacia* (optimización en el impacto deseado en calidad y equidad). Por otro lado, toda política que quiera compatibilizar aumento de calidad con mejoramiento de la equidad en educación, tendrá que determinar el peso relativo de factores que explican el rendimiento escolar diferencial y deducir, correlativamente, la eficacia comparativa de la intervención sobre estos diversos factores (relación costo-impacto). Si se considera que la calidad no sólo depende del nivel de insumos de aprendizaje por alumno, sino también del grado de eficacia con que se optimiza el impacto de los insumos, entonces la focalización no es sólo cuestión de localización del gasto, sino también de cómo las escuelas capitalizan mayores recursos para generar dinámicas que aumentan sostenidamente los rendimientos. Así, la equidad también reside en cómo se distribuye el poder de capitalización de los insumos adicionales en los establecimientos mismos. Por ejemplo, el equipamiento y la capacitación en computación pueden constituir una inversión de costos decrecientes (por el abaratamiento de bienes y servicios en la rama), y generalizar procesos nuevos de aprendizaje, con nuevos insumos y nuevas lógicas de incorporación de conocimiento, que a su vez motivan a los alumnos, reducen inasistencia, refuerzan la motivación de docentes, introducen un ímpetu de renovación y mayor disposición al cambio, etc. Pero en una escuela cuyos recursos humanos (alumnos y docentes) están más familiarizados con el uso de computadoras, el impacto puede ser mucho mayor que en otra donde sea preciso, además, capacitar “desde cero”, y donde probablemente habrá menos recursos para inversiones adicionales.



## 1.2. Las premisas

En síntesis, una política nacional de educación que aspire a privilegiar la equidad en la oferta y el rendimiento necesita conciliar funcionalmente la relación entre *calidad y equidad*, las dos grandes metas de la reforma educativa. Esto implica considerar las siguientes premisas:

1. El logro de mayor equidad en educación no se reduce a avances en calidad. Si bien esta última es componente central, la equidad abarca también otras variables. Del lado de la oferta educativa, incluye una distribución social más homogénea en la cobertura, calidad y pertinencia educativas. Del lado de la demanda, una mejor distribución en logros, rendimiento y oportunidad de la educación.
2. La actual dinámica del conocimiento y de sus usos ha resignificado la pertinencia en la educación. Esto tiene consecuencias sobre el sentido de la equidad en el sistema educativo. El acceso más difundido a una educación actualizada en tecnología, métodos, procesos de aprendizaje y contenidos, se constituye así en un eje insoslayable de la equidad.
3. Mayor equidad no significa necesariamente la misma educación para todos, sobre todo si se privilegia la pertinencia como variable en la equidad. Una mayor adecuación y flexibilidad de la oferta a una demanda que es social y culturalmente heterogénea, puede resultar más equitativo en cuanto a logros, oportunidad y rendimiento. Este criterio no debe, empero, redundar en una segmentación de la calidad o de la actualización de la oferta.
4. Dado el dinamismo en el sistema de producción de conocimientos a escala global, y su centralidad en el desarrollo sostenido de las economías nacionales, la calidad educativa no puede dejar de incrementarse. Pero su incremento no puede hacerse a costa de la equidad en el sistema educativo, dado el riesgo de consagrar sociedades dinámicas en crecimiento, pero regresivas en el acceso a los frutos del crecimiento. Más calidad y más equidad en educación hoy significa más dinamismo productivo y más integración social en el futuro.
5. Inversamente, el aumento de la equidad no puede implicar una disminución en la calidad general, vale decir, la homogeneización de oportunidades no puede hacerse a un costo tal que implique un deterioro en lo que el sistema ofrece actualmente. Tal deterioro tiene un costo muy alto en el dinamismo del sistema productivo a futuro, y a su vez ese costo impacta negativamente sobre las condiciones sociales de los más desfavorecidos. Además, los sacrificios en calidad de la educación pueden llevar a sistemas más equitativos, pero donde los sectores de menor rendimiento ostenten logros aún más bajos que en un sistema con alta calidad y bajos niveles de equidad.
6. El mejoramiento en la calidad de un proceso educativo depende, en importante medida, de cómo un establecimiento capitaliza los recursos adicionales que recibe -vale decir, según el capital cultural de los alumnos y del establecimiento, el capital profesional de los docentes, y el capital motivacional tanto en docentes como en alumnos-. Por lo tanto, es indispensable reducir las brechas en la capacidad de potenciar recursos adicionales entre establecimientos de distintos niveles y con distinto capital cultural, profesional y motivacional.
7. Lo anterior mueve a otra inferencia. Si el capital cultural disponible en una unidad educativa incluye también el capital cultural que los alum-



nos llevan a la escuela, distintos recursos destinados a elevar la calidad beneficiarán a distintos sectores según el “piso” en que se encuentren. El énfasis en lectoescritura básica podrá beneficiar más a los sectores bajos, porque el impacto es mucho mayor si se sube de un puntaje -20 a un puntaje -50, que si se pasa de 50 a 60. Esta diferencia implica opciones concretas a la hora de asignar recursos.

8. La equidad no implica igualdad en el desempeño, sino en las oportunidades que el medio ofrece para optimizarlo. Las potencialidades de aprendizaje no son homogéneas, incluso en un universo con condiciones socioculturales uniformes en la partida y en el proceso. La equidad implica, pues, dar oportunidades a todos los educandos para desarrollar sus potencialidades, y para lograr el mejor uso productivo y de realización personal de estas potencialidades a futuro.
9. Tanto el aumento de la equidad como de la calidad de la educación requieren hoy esfuerzos sistémicos y sostenidos en el tiempo. Pero a menor calidad, o a mayor número de variables de calidad que requieren abordarse, más sistémico y sostenido debe ser el esfuerzo, toda vez que se aspire a incrementos sostenidos en el largo plazo. Además, es en los niveles más rezagados donde un mayor número de variables incide negativamente en la calidad educativa. De esto se infiere que una política educativa pro equidad tiene que establecer una relación inversamente proporcional entre la calidad educativa en un grupo determinado, y la comprensividad, duración e intensidad de la política orientada a elevar la calidad de dicho grupo.<sup>5</sup>

Sobre estas premisas hemos de considerar el problema de la equidad educativa y el marco desde el cual abordarlo.

## 2. ASIGNACION DE RECURSOS CON CRITERIO DE EQUIDAD

La decisión gubernamental de aumentar sustancialmente el gasto en educación implica que hacia el año 2000 Chile ocupara en educación alrededor de un 7 por ciento de su PGB, acercándose paulatinamente al porcentaje que ostentan países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En el proyecto de modernización de la educación chilena se plantea elevar el gasto en educación desde el actual 4,5 por ciento del PGB en un monto mínimo adicional de 3 puntos porcentuales del producto, en un plazo máximo de ocho años, “meta que llevaría el gasto total del país a una cifra del orden del 8 por ciento del producto dedicado a la educación” (Informe Brunner, p. 74). El documento de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación señala que el gasto público en educación debería crecer en un porcentaje superior al promedio de incremento del gasto público y alcanzar un 1,1 por ciento adicional del producto en un plazo máximo de ocho años. En el mismo lapso, el gasto privado debería superar la meta de otro 1 por ciento adicional del producto.<sup>6</sup> Al mismo tiempo, el Informe de la

---

5. Si bien es cierto que, en un nivel más bajo, “con poco se puede hacer mucho”, también es cierto que en esos mismos niveles, “en poco tiempo, mucho se deteriora”.

6. La propuesta incluye aportes privados provenientes de las familias y de las empresas. Se propone un esquema de financiamiento compartido que permite a las escuelas subvencionadas cobrar un arancel a las familias, dado que casi la totalidad de familias de ingresos medios, y más del 60 por ciento de las de ingresos altos, envían a sus hijos a establecimientos subvencionados.

Comisión ha propuesto crear un Fondo Nacional para la Educación (preescolar, básica, media y vocacional), cuyo patrimonio operaría como capital de inversión, y cuyas rentas serían destinadas a incrementar el financiamiento del proyecto de modernización educacional.

La medida es auspiciosa y también genera incertidumbres. ¿Cómo invertir nuevos recursos que provendrán del gasto público social, si se quiere optimizar al mismo tiempo la equidad del sistema y la calidad en todos los niveles?

Un punto porcentual pueden ser 500 millones de dólares anuales adicionales. El uso eficiente de dicho monto tendría un impacto significativo sobre la calidad general de la oferta educativa en el país, al menos en algunos de sus puntos neurálgicos. Pero no lleva necesariamente a mayores niveles de equidad, salvo que los recursos se asignen con un criterio deliberado de reducir las brechas.

La mayor parte del aumento del gasto público en educación será destinado a incrementar las subvenciones por alumno en las escuelas municipales y particulares subvencionadas, pues se calcula que se requieren alrededor de 20 mil pesos mensuales de promedio por alumno (valor fines 1994), para elevar la calidad de la educación al nivel esperado (Informe Brunner, p. 48). Esto significa duplicar el gasto público total por estudiante en los establecimientos donde se concentra alrededor del 90 por ciento de la población estudiantil, y cuyo rendimiento, en promedio y según los resultados del Simce, es ostensiblemente inferior al de los alumnos que asisten a los colegios particulares pagados.

Se trata claramente de un instrumento “genérico”, que no desglosa más variables que la brecha de rendimiento según tipo de establecimiento. Su impacto redistributivo es poco selectivo, pues beneficia de manera homogénea al 90 por ciento de los alumnos de educación básica en Chile, sin considerar que al interior de ese contingente se aporta de manera segmentada un cierto monto de gasto privado a la educación formal. Parte del supuesto de que es necesario elevar de manera global la educación subvencionada, para operar desde un piso más alto de calidad los programas orientados a las escuelas más pobres y de menor rendimiento.

Esto responde a un doble giro en el criterio de equidad, a saber:

- i) que primero es necesario ocuparse de la calidad general de la educación pública para luego intervenir con eficacia en el apoyo localizado a los sectores más desfavorecidos; y
- ii) que es la escuela, y no los niveles más agregados, el espacio propicio para asignar ese aumento de recursos conforme a sus propios criterios y diagnósticos.

Canalizar un alto porcentaje del aumento del gasto en las subvenciones puede constituir una forma ágil y desburocratizada de elevar la calidad de la educación. Pero si por una parte el expediente de la subvención implica un salto de eficiencia (mejora la relación costo-beneficio por vía de la reducción de carga operativa y el uso de incentivos de mercado), por otra despierta incertidumbres en su eficacia (el impacto real de los recursos sobre la calidad y el rendimiento). Además, a nadie escapa la certeza de que a partir de este umbral se requiere un conjunto de políticas más específicas, *pero no menores*, para capitalizar el impacto de esta medida genérica en mayor equi-

dad. Aumentar drásticamente las subvenciones tiene pleno sentido si se destina también parte del gasto adicional a mejorar las condiciones de aprendizaje y el acceso a educación de calidad en los sectores más pobres y de menor rendimiento. Una vez más, el capital cultural con que una unidad cualquiera potencia los recursos adicionales es clave y puede ser tanto factor de mayor equidad como de mayor segmentación.

Esto nos retrotrae a una pregunta ineludible. En condiciones estructurales de inequidad en el acceso a una educación de calidad, ¿en qué medida los programas “especiales” son significativos en materia de equidad? Ciertamente, en la medida en que dichos programas maximicen su eficiencia y optimicen su eficacia, mejorarán las condiciones generales de los sectores más desfavorecidos. Además, la focalización que dichos programas implican debiera permitir diferenciar urgencias y atacar las variables incidentes de los grupos más rezagados en toda su complejidad y especificidad. Los programas especiales suponen un salto de eficacia (relación costo-impacto) para optimizar el uso de esas subvenciones en los establecimientos mismos, sobre todo en aquellas escuelas que tienen pocos recursos propios para potenciar aquéllos provenientes de la subvención.

La complementariedad entre medidas eficientes para elevar la calidad genérica de la oferta educativa (aumento de subvención), y medidas eficaces focalizadas en sectores más rezagados (principalmente el Programa de las 900 Escuelas y, en menor medida, los Proyectos de Mejoramiento Educativo, que se analizan en el punto 3 de este artículo), remite a la imagen de *mesetas* y *umbrales* en la relación entre financiamiento y calidad de la enseñanza. Esta imagen ilustra la relación entre un plus de recursos y un salto en la calidad de la educación-aprendizaje. Se trataría de llevar un proceso educativo al extremo de su meseta por vía de políticas genéricas, como el aumento a la Unidad de Subvención Escolar (USE), para precipitar luego saltos cualitativos por vía de programas más focalizados en aquellos sectores ubicados en los rangos inferiores. No sería entonces sólo cuestión de dar más recursos monetarios a los más rezagados, sino de llevar a estos últimos a usar sus recursos desde un umbral a partir del cual más recursos impactan mayormente -y positivamente- la calidad del servicio.

En este marco, podría pensarse la complementariedad subvención focalización como fórmula paradigmática de la nueva política educativa: de una parte, el aumento generalizado de la subvención escolar permite desplazar la calidad y el rendimiento cerca de los umbrales en una población amplia y no necesariamente homogénea en sus recursos. De otra, ciertas intervenciones focalizadas pueden servir de resorte para saltar a otra meseta de calidad-rendimiento en sectores específicos que muestran mayor rezago relativo. La apuesta es significativa: ¿Se optimiza la equidad / calidad mediante la combinación ideal de estos dispositivos? ¿O la focalización vía programas especiales es demasiado restringida para aportar a la equidad (equiparar los niveles de las mesetas), y la subvención es demasiado poco confiable en términos de su impacto real en la calidad y renovación de la enseñanza?

Se presume que el expediente de la USE, principal instrumento de la conjunción “Estado + mercado” en el sistema educativo, es la clave para elevar la calidad. Pero esta presunción no deja de ser una conjetura: ¿en qué medida duplicar la USE redundaría en un aumento proporcional de calidad de oferta

educativa en colegios municipales y privados subvencionados? ¿Cómo garantizar el uso idóneo de este aumento en los establecimientos, sobre todo aquellos que tienen bajo nivel en gestión, equipamiento y docencia? ¿Cómo evitar que un criterio mercantil en los colegios privados subvencionados neutralice el impacto sobre la calidad al concentrar mayor excedente en utilidades de sus propietarios; y que tenga un impacto negativo sobre la equidad, al discriminar el ingreso de alumnos favoreciendo a aquellos con *mejor capital* cultural inicial, para ganar así prestigio en la competencia dentro del sistema?

El uso redistributivo del aumento del gasto social en educación constituye un factor clave para optimizar la equidad desde las políticas del nivel macro. Entre 1987 y 1990 dicho impacto fue positivo, ya que el porcentaje del aporte fiscal destinado a los programas educacionales que benefician a los hogares del primer y segundo quintil aumentó de 53,4 a 60,9 por ciento, en tanto disminuyó en 7 por ciento la proporción del aporte destinado al 40 por ciento de los hogares de más altos ingresos (Mideplan 1990). Pero esto ocurre en circunstancias en que aumenta de manera acelerada el gasto privado en educación, y este aumento es proporcional a la disponibilidad de recursos de las familias de sus usuarios. Si se espera que el aumento del gasto en educación como porcentaje del PIB tenga un componente privado de tan alta magnitud, cabe preguntar qué ritmo de desplazamiento hacia los quintiles inferiores debe tener el gasto público en educación, y como se compara con el gasto privado, que tiende naturalmente hacia un efecto concentrador en quintiles superiores, para surtir un claro efecto sobre la equidad en el conjunto del sistema. Ciertamente la calidad general de dicho sistema aumenta siempre que todo incremento del gasto, tanto público como privado, sea utilizado con criterios de eficiencia y eficacia. Pero la equidad general, considerada según los criterios descritos anteriormente, no se beneficia necesariamente de estos incrementos en la disponibilidad general de recursos.

Existe conciencia respecto de la necesidad de focalizar recursos en establecimientos donde se concentran alumnos de menores ingresos. Actualmente el criterio del Ministerio de Educación es de discriminación positiva, pues asigna recursos en escuelas de “alto riesgo educativo”. En esto la equidad abandona el supuesto de un “servicio igual para todos”, para asumir el supuesto de la diferenciación según carencias. Así, “equidad en los años noventa es: provisión diferenciada para la obtención de resultados similares; atención especial a los requerimientos de los grupos que social y culturalmente están más distanciados del lenguaje de la escuela; y focalización y discriminación positiva en la provisión de insumos y apoyo técnico. El Programa de las 900 Escuelas, así como las acciones referidas al sistema de educación básica rural, se articulan según estos principios” (Cox 1994:23).<sup>7</sup>

Esto es consistente con algunos de los criterios conceptuales de la equidad que hemos propuesto anteriormente: distintos recursos destinados a elevar

---

7. En la literatura internacional existe una copiosa producción de investigaciones que muestran cómo la educación estandarizada afecta negativamente a aquellos grupos socioculturales que constituyen minorías excluidas. Véase, por ejemplo, James P. Comer, “Educating Poor Minority Children”, *Scientific American*, vol. 259, no. 5 (noviembre 1988).

la calidad beneficiarán a distintos sectores según el “piso” en que se encuentren; un criterio pro equidad tendrá que privilegiar aquellas variables que más inciden en la suma de calidad de los segmentos más rezagados; y una política pro equidad tiene que establecer una relación inversamente proporcional entre la calidad educativa en un grupo determinado, y la comprensividad, duración e intensidad de la política orientada a elevar la calidad de dicho grupo.

La pregunta que sigue es: ¿En qué medida los programas en curso son lo suficientemente significativos en el conjunto del sistema como para tener un impacto positivo sobre la equidad en el mismo, entendida ésta según los criterios recién esgrimidos? ¿Qué proporción de recursos movilizan, qué grado de comprensividad, intensidad y continuidad ostentan?

### 3. LOS PROGRAMAS ESPECIALES Y SU IMPACTO SOBRE LA EQUIDAD

En este contexto se ubican dos de las principales políticas inéditas impulsadas en la actual década, a saber, el Programa de las 900 Escuelas (P-900) y –en menor medida- los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME), ambos impulsados con objeto de generar saltos de calidad en establecimientos que concentran alumnos de menores ingresos.

El P-900 para la enseñanza básica está dirigido a los establecimientos con el menor rendimiento en pruebas nacionales (según los resultados que arrojan las pruebas del Simce), y beneficia a alrededor de 10 por ciento del total de la población estudiantil de enseñanza básica del país. En función del diagnóstico formulado por el P-900, las áreas de intervención del programa en los primeros cuatro años de educación básica en las escuelas más pobres y de menores rendimientos en el país apuntan correlativamente a los siguientes objetivos: mejorar los niveles de rendimiento en lenguaje y matemáticas y la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula; capacitar a supervisores en su papel de guías pedagógicos en la escuela; revertir actitudes negativas de docentes hacia alumnos en sectores pobres; promover autoconciencia de responsabilidad de los profesores en el éxito de sus alumnos; romper el aislamiento en el trabajo docente y promover el trabajo en equipo; y tender puentes entre la cultura de la escuela y la cultura de la comunidad y la familias.<sup>8</sup>

Otra herramienta de política que busca promover un cambio en la dinámica de escuelas subvencionadas es el apoyo financiero y técnico a Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME). Dichos proyectos son elaborados y ejecutados desde el nivel del establecimiento (con el apoyo técnico externo cuando es necesario), y evaluados y financiados por el Ministerio. Según Cox (1994) hasta ahora la experiencia de los PME ha tenido, además de un impacto positivo en la calidad de la educación, otros efectos interesantes, a saber: comunicaciones horizontales entre profesores de distintas asignaturas, sin precedentes en su intensidad y foco educativo; mayor reflexión socio-educativa

---

8. Véase Filp 1994:200. El Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres cumplió ya cinco años desde su diseño y cuatro años de financiamiento y ejecución. El P-900 se desglosa en varias líneas de apoyo, a saber: mejoramiento de la infraestructura; provisión de textos escolares, bibliotecas de aula y material didáctico; talleres de perfeccionamiento en las escuelas; y talleres de aprendizaje. (Véase García-Huidobro y Jara Bernardot 1994).

y pedagógica sobre la escuela; relaciones de gestión que van más allá de lo meramente burocrático; y el involucramiento de padres y/o comunidad de una escuela ganadora de un PME. Hasta octubre 1995, el Ministerio de Educación había firmado 2.177 convenios para financiar Proyectos de Mejoramiento Educativo de escuelas básicas subvencionadas y microcentros rurales. Estos PME fueron seleccionados, por concurso meritocrático, de un total de 4.498 proyectos presentados en el período 1992-94. El total de alumnos de educación básica beneficiados entre 1992 y 1994 se estima en 793.975, número significativo a escala nacional. Además, el programa ha planificado financiar para el período 1992-97 un total de 5.000 PME, que corresponde al 90 por ciento de las escuelas básicas subvencionadas del país, por un monto total aproximado de 30 millones de dólares (Téllez 1995).

Existen otros programas de menor alcance que están en curso y en diseño (y en intenciones), que también buscan elevar la calidad en algunas variables dentro de los sectores críticos. Sin embargo, vale la pena plantear aquí algunas interrogantes.

En primer lugar, el P-900 no ha tenido un impacto claro sobre el conjunto de escuelas que beneficia. Algunas de ellas han incrementado su rendimiento relativo según las pruebas del Simce, mientras que otras no lo han hecho. Existen dudas sobre la sustentabilidad en el mediano y largo plazo de estos incrementos en los logros; vale decir, sobre el destino de los beneficiarios una vez que el apoyo especial cesa en virtud del aumento coyuntural del logro en las pruebas Simce. En otras palabras, no sabemos en qué medida los saltos en rendimiento -cuando los hay- son coyunturales o responden a cambios estructurales; esto es, en qué medida el tipo de apoyo que presta el P-900 puede generar aumentos sustanciales en el capital cultural y motivacional de los alumnos, y/o en el capital profesional de los docentes. Las condiciones de acceso siguen muy segmentadas, si se consideran variables como socialización primaria, capital educativo en las familias y acceso a educación preescolar. Existen programas en curso y en diseño que apuntan a trabajar con la comunidad para complementar la intervención intra-escuela con un refuerzo extra-escuela, pero hasta ahora son incipientes. Por otra parte, y como se verá más adelante, el capital profesional de los docentes sigue manteniendo rezagos estructurales que no se resuelven a través de programas especiales del tipo P-900 o PME, sino con otros instrumentos de política.

En segundo lugar, cabe preguntarse si la cobertura del P-900 incide sobre la equidad general del sistema educativo. El programa posee la virtud de discriminar entre las variables de calidad, favoreciendo aquellas que inciden con mayor fuerza en los grupos de menor logro educativo. Su universo incluye alrededor del 10 por ciento de la población estudiantil de las escuelas básicas que muestran el rendimiento más bajo en las pruebas Simce. De tener continuidad y eficacia, el programa puede ostentar un impacto en equidad. Pero éste se ve mermado por tres factores. Primero, la fuerte dispersión en escuelas rurales dificulta contar con una muestra universal del Simce precisamente allí donde el rendimiento sigue siendo el más bajo. Segundo, el sistema de evaluación de las pruebas está sujeto todavía a importantes sesgos que es preciso ajustar.<sup>9</sup> Tercero, queda como remanente una franja importante

---

9. Véase al respecto el artículo sobre el Simce de Rodrigo Martínez, en este volumen.



de población estudiantil que no se beneficia del P-900, pero que tampoco accede a educación de más alta calidad por vía del aporte familiar. Pensemos que un tercio de la población nacional se ubica todavía en niveles de pobreza donde el gasto privado en educación es prácticamente impensable, y que el rendimiento de los alumnos correspondiente a ese segmento poblacional puede ser bastante aleatorio en una prueba anual de evaluación que sólo se formula en uno de los niveles de educación básica.

Respecto de los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME), en un sistema de proyectos concursables se corre el riesgo de que la meritocracia no tenga relación con la equidad. Es natural suponer que existe una alta segmentación en la capacidad de gestión, diseño y ejecución de proyectos desde los propios establecimientos. El capital profesional, ejecutivo y motivacional puede variar en relación bastante directa con el nivel socioeconómico de las escuelas. El escepticismo de los profesores frente a las posibilidades de éxito en escuelas de bajo rendimiento, las precarias relaciones de la escuela con los padres y la comunidad en zonas deprimidas, y el bajo nivel técnico del cual suelen adolecer las municipalidades pobres, operan como desventajas en un sistema de competencia por recursos contra proyectos. Por ende, este modelo de financiamiento competitivo no puede darse sino en un marco de discriminación positiva hacia los grupos de menor rendimiento, y con decidido apoyo técnico externo para diseñar y gestionar proyectos de mejoramiento educativo.

Actualmente se desarrollan, desde el nivel central, capacidades de monitoreo, apoyo técnico y seguimiento. De cuánto logre hacerse realmente en esta materia puede depender tanto la eficacia como la equidad de la política de PME. En el nivel central, el Equipo de Gestión PME, constituido por un grupo de profesionales en educación, coordina y asesora la instalación, el seguimiento y la evaluación de los PME en las escuelas básicas. En el nivel provincial, la supervisión y apoyo técnico a microcentros rurales y escuelas en la elaboración y ejecución de los PME se realizan en el ámbito de competencia del Departamento Provincial de Educación. Los supervisores capacitan al personal docente directivo y profesores de escuelas básicas, tanto municipales como particulares subvencionadas, para la elaboración del PME. Además, los supervisores realizan una atención focalizada en escuelas y microcentros rurales que tienen mayores dificultades en ejecutar sus proyectos. Finalmente, existe también una red de apoyo para interiorizarse en metodología de proyectos, que busca comprometer distintos agentes (medios de comunicación, ONG, empresas, instituciones académicas, asociaciones vecinales, etc.) (Téllez 1995).

Este apoyo técnico también puede encontrar una fórmula institucional en la creación del Fondo Nacional para la Educación, iniciativa de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, y que estaría destinado a financiar materiales y propuestas para mejorar la calidad de la educación. De aprobarse esta medida, se contaría con un monto significativo de recursos, parte de los cuales podría destinarse con sesgo redistributivo.<sup>10</sup> Se po-

---

10. El total de recursos para invertir en los PME, en el curso de cinco años de ejecución del programa, es de 30 millones de dólares, monto muy inferior al volumen que se puede movilizar desde el Fondo Nacional para la Educación con fines de mayor equidad en la calidad de la educación.



dría, además, establecer relaciones directas y desburocratizadas entre el Fondo y los establecimientos educativos municipales para que éstos contarán con asesoría ad hoc de expertos en diseño y evaluación de proyectos, los que, bajo requerimiento de los propios establecimientos, podrían ser financiados y asignados por el Fondo. De existir un mecanismo semejante, y de asignarse con criterios de equidad (priorizando proyectos en establecimientos de menores recursos y rendimiento), podría aumentarse tanto la calidad como la equidad en la oferta educativa. El Ministerio de Educación (vía Fondo Nacional para la Educación u otra instancia) podría asignar fondos con un criterio focalizado en el uso de esta red de apoyo técnico.

Finalmente, si se quiere combinar mayor calidad de la oferta educativa con mayor equidad en el rendimiento, el propio régimen de subvenciones tendrá que poner en marcha los mecanismos de discriminación positiva que privilegien a los establecimientos concentrados en las zonas urbanas deprimidas y en las áreas rurales y dispersas. Existen diferencias significativas en el gasto por alumno entre municipalidades, en desmedro de aquellas que nuclean a la población más pobre y que, en consecuencia, disponen de montos inferiores de recaudación impositiva. Por otra parte, existe una diferencia notoria en la capacidad de gestión y ejecución de los municipios, en estrecha relación con el nivel socioeconómico prevaleciente; los municipios con recursos menores no sólo tienen menos presupuesto por educando, sino que probablemente son menos eficientes en el uso de esos recursos y en la capacidad de generar recursos adicionales. Como efecto de lo anterior, “el gasto total por alumno es inferior en un 8 por ciento en las municipalidades con alta pobreza que en las municipalidades con baja pobreza; llega a más del doble en las municipalidades con una capacidad fiscal alta y es inferior en un 17 por ciento en las comunas con bajo rendimiento en las pruebas del Simce que en las comunas de alto rendimiento” (Informe Brunner, p. 23).

Dado que en los establecimientos de los municipios pobres no puede esperarse un aporte del gasto privado, no debiera descartarse un complemento a la USE, la Unidad de Subvención Escolar, para contrarrestar la distribución regresiva en la calidad de la oferta educativa. Son pocos todavía los dispositivos constitucionales que permiten canalizar recursos con un criterio de redistribución progresiva por vía de las subvenciones. Las asignaciones suplementarias por zona siguen siendo claramente insuficientes, si se quiere lograr un impacto redistributivo progresivo mediante este mecanismo central de asignación de recursos.

#### **4. BUSCANDO LA EQUIDAD EN LA CONIUNIDAD**

Los estudios sobre variables que inciden en el rendimiento educativo muestran el peso significativo que tiene el entorno sociocultural de los niños: ingreso familiar, nivel educacional de la madre, socialización en el barrio, valoración de la educación a futuro por parte de los jefes de hogar, condiciones de hacinamiento y, cada vez más, el acceso a información fuera del sistema de educación formal. Huelga agregar que el mejor rendimiento en establecimientos privados pagados se debe no sólo (y no tanto) a las condiciones de docencia e infraestructura, sino también, y sobre todo, a las condiciones en que los estudiantes ingresan a la educación formal. El propio Ministerio de Educación ha sido enfático, tras procesar resultados del Simce, en destacar este factor como causa principal en la segmentación social de los resultados

de esas pruebas (*El Mercurio*, 4 agosto 1994). Para el caso de las escuelas rurales, que siguen siendo las de mayor rezago en rendimiento, asistencia y años de escolaridad, es bien conocida la importancia de las condiciones socioculturales con que los alumnos llegan a la educación formal.

El compromiso de los padres y de la comunidad con la escuela constituye un complemento indispensable del subsidio a la demanda. Los efectos positivos que la incorporación de los padres a los procesos educativos tiene sobre el rendimiento escolar han sido largamente demostrados en la literatura que recoge experiencias en curso.

En una política educativa centrada en la demanda, el Estado delega a los establecimientos mismos las tareas de gestión, programación y parte del currículo, y financia los establecimientos en función de la matrícula y asistencia escolar de los mismos. Este criterio tiene un impacto favorable sobre la calidad y equidad de la oferta, siempre que mejore el “empowerment” de quienes representan la demanda; vale decir, que la comunidad disponga de capacidad para evaluar la calidad de la educación que el establecimiento ofrece, y para coparticipar en el mejoramiento de la misma.

¿Cómo movilizar, pues, la demanda ciudadana frente a la inequidad o mala calidad de la educación? ¿Cómo optimizar la injerencia de la comunidad en los establecimientos educacionales para la adecuación de currículo, métodos pedagógicos y formas de gestión educativa?

Los padres y la comunidad pueden ser aliados estratégicos del proceso pedagógico en la medida en que superan sus dudas sobre el valor de la educación en el nuevo mundo del trabajo de finales de siglo, y disponen de las herramientas necesarias para apoyar el aprendizaje de sus hijos en el hogar. Además, su “empowerment” puede llevar a constituir una demanda educacional más potente y mejor escuchada, y un estímulo para promover enfoques innovadores.

Varias consideraciones mueven a la necesidad de promover el “empowerment” de los sectores pobres.

En primer lugar, las familias y comunidades pobres están menos compenetradas con las nuevas formas de transformación productiva y de producción de conocimientos. Estas carencias las hacen más vulnerables, en comparación con otros sectores sociales, para participar de manera eficaz y pertinente en la presión que puedan ejercer para mejorar la oferta educativa en el sistema formal.

En segundo lugar, la calidad de la enseñanza es menor en los establecimientos que atienden a los sectores de menores ingresos. Por lo tanto, se requiere allí de una comunidad más protagónica para detectar las insuficiencias, coparticipar en un mejoramiento de la gestión, y solicitar a las instancias más altas (municipio y ministerio) el apoyo focalizado frente a los rezagos más apremiantes. Sin una comunidad informada y movilizadora, las políticas compensatorias pierden su contraparte para la evaluación y la eficacia de sus acciones.

En tercer lugar, la demanda en los sectores pobres no se refleja en aporte financiero de las familias a los establecimientos educacionales. El problema se reduce a una tautología: si son pobres aquellos que deben ocupar el grueso de sus ingresos en cubrir necesidades mínimas (alimentación, vivienda, vestuario, salud), difícilmente pueden destinar ingresos adicionales a la edu-

cación de los hijos. Esta diferencia respecto de las familias de otros grupos socioeconómicos puede constituir una seria desventaja en términos de “empowerment”, pues el derecho a reclamo es, en gran medida, un derecho del consumidor que paga por los servicios.

Sólo compensando con otras formas de “empowerment” podrá suplirse esta diferencia; vale decir, podrá universalizarse el derecho del consumidor a todos los usuarios del sistema. En aras de mayor equidad en la demanda es, pues, necesario fortalecer otros activos en los grupos de menores ingresos: personas con capacidad de gestión, familias informadas y compenetradas con el proceso educativo, y otros.

Por último, es importante capitalizar el efecto sinérgico del “empowerment” en los sectores más carenciados. Este efecto radica en la retroalimentación familia-comunidad-establecimiento educacional, cuando se brinda a la familia y a la comunidad un espacio protagónico en la gestión educativa. Cuanto más pertinente resulte la participación de la familia en la escuela, más se incrementa el capital educativo en el hogar. Cuanto más se comprometen los padres con la escuela, más refuerzan desde el hogar la continuidad educativa de sus hijos.

Esta dinámica virtuosa requiere, empero, de un capital inicial en la familia y en la comunidad. El “empowerment” no se restringe a dispositivos institucionales que abren la escuela a la comunidad; comienza por reforzar en las familias y la comunidad el valor de la educación, y el conocimiento sobre su pertinencia pedagógica y su gestión eficiente.

Si bien son las propias comunidades pobres quienes mejor conocen sus prioridades, no necesariamente conocen los espacios de movilidad socio-ocupacional a los que podrán tener acceso sus hijos, ni tampoco el tipo de destrezas requeridas para nuevos escenarios productivos. Es necesario, pues, reforzar las condiciones de la demanda de los pobres a través de acciones complementarias de información a la comunidad. No se trata de imponer “de arriba a abajo” los códigos de modernidad, sino de incrementar la información de la comunidad en aspectos decisivos que vinculan, en el mediano plazo, la educación al bienestar social y a la movilidad social, y los contenidos educativos a los nuevos escenarios productivos.

Todo esto hace que la estrategia para promover mayor equidad educacional rebase las fronteras del sistema de educación formal. La estrecha relación entre las condiciones de sociabilidad en las familias, hogares y vecindarios pobres, y el rendimiento escolar de sus niños y jóvenes, debiera concertar a diversos actores en torno a un paquete de políticas que permitan, gradualmente, revertir este círculo vicioso: centros de padres, animadores comunitarios, trabajadores sociales, organismos no gubernamentales de fuerte arraigo comunitario, y planificadores y ejecutores de programas de apoyo social

La movilización de agentes múltiples debe cruzarse con la ejecución de iniciativas que, en su conjunto, operarían como una red de apoyo al rendimiento educativo en los niños y jóvenes de familias en zonas de bajos ingresos, a fin de incrementar el capital cultural propicio para elevar dicho rendimiento: mayor cobertura de educación preescolar en zonas deprimidas; educación de adultos para difundir paternidad responsable y mayor conciencia de la centralidad del capital educativo de los hijos; apoyo a madres con jefatura de hogar para prevenir el ingreso precoz de los niños al mercado laboral; uso de infraestructura de escuelas para crear centros juveniles barriales,

con actividades artísticas y de desarrollo personal, que puedan constituirse en lugares de encuentro para grupos de niños y jóvenes “de esquina”; subsidios a hogares pobres en material escolar; y otros. Existe además una nutrida experiencia en el trabajo conjunto de escuela y comunidad.<sup>11</sup>

No es fácil estimar el gasto en que se debe incurrir para reforzar el apoyo educativo en la familia o la comunidad (en relación al aumento de 3,5 por ciento del PIB como gasto en educación en seis años). ¿Cuánto cuesta contar con una red de apoyo familiar y comunitario para el refuerzo y la continuidad educativa en sectores pobres y relativamente pobres? ¿Cuánto cuesta informar a las familias sobre oportunidades y servicios educativos, combinar programas de medios de comunicación masivos con animadores comunitarios, centros vecinales de información y actividades en la escuela fuera de horario, capacitación de jefes de familia para potenciar el capital cultural de los hijos? Todo esto puede hacerse recurriendo a programas existentes y a instrumentos en vías de diseño.

## 5. BUSCANDO LA EQUIDAD EN RECURSOS HUMANOS PARA EDUCAR

¿A qué ritmo pueden actualizarse y mejorarse los recursos humanos en los establecimientos educacionales municipales y subvencionados, y cómo puede discriminarse este proceso con un criterio de equidad? ¿Cuánto cuesta, y qué esfuerzos políticos se requieren para hacerlo sobre la base de un consenso con los propios agentes educativos?

Si se considera la calidad de la docencia, pareciera que los problemas recorren todo el espectro social de la educación. El rezago en dicho aspecto ha sido uno de los factores determinantes en las falencias de calidad en el sistema educativo. Y no puede enfrentarse el problema de la mala calidad de la oferta educativa si no se lo considera en establecimientos municipales y particulares subvencionados.

La calidad de la docencia se refiere tanto al capital profesional como motivacional de los profesores. Es la variable que incide de manera más directa y significativa en el proceso educativo dentro de la sala de clases. Esa “caja negra” que es el tiempo en el aula, no sólo abarca el tiempo más extenso en que los estudiantes se ven expuestos a la transmisión de aprendizajes; también es clave como capital motivacional cuyos efectos trascienden el aula y pueden surtir impactos de onda larga.

La crisis de la docencia abarca todo el sistema. Tiene un componente profesional, que se refiere a la falta de conocimientos y destrezas pertinentes que trasmite el docente durante el proceso de enseñanza; y tiene un componente motivacional, a saber, que los docentes no logran inducir en los educandos el interés por el aprendizaje, la pasión por el conocimiento y la valoración de la formación escolar.

---

11. En América Latina, uno de los programas más asentados es la Escuela Nueva en Colombia (véase Arboleda 1995). Otra experiencia internacional relevante en cuanto a participación de la comunidad en la gestión educativa es la reforma del sistema escolar de Chicago, en Estados Unidos (véase Montañez 1995). También la experiencia chilena de «familia y escuela: educando juntos» muestra cómo en sectores populares puede ser muy positivo incorporar a los padres en la dinámica de la escuela (véase Mayorga 1995).

En la medida en que no se mejore sustancial y sostenidamente este capital profesional y motivacional, muchos programas destinados a mejorar otras variables encontrarán aquí un cuello de botella, y muchos otros recursos quedarán suboptimizados. Pero el mejoramiento del capital docente pasa necesariamente por el mejoramiento de las condiciones laborales y salariales de los docentes. Mientras no se incrementen los salarios, persisten dos círculos viciosos. El primero consiste en que los docentes deben realizar una doble jornada laboral para generar un ingreso suficiente para sus familias, lo cual a su vez les impide reservar tiempo de trabajo para preparar clases, atender alumnos, reciclar sus conocimientos y metodologías, y programar actividades pedagógicas en interacción con sus pares. El segundo es que los bajos salarios docentes generan desmotivación y deterioro de la autoestima, que a su vez refuerzan la apatía y la rutinización del ejercicio pedagógico.

Si bien la crisis de recursos humanos para educar constituye un problema de calidad en todo el sistema, tiene también una segmentación específica. La distancia entre calidad requerida y calidad existente de los recursos humanos aumenta allí donde los ingresos decrecen. Como en toda actividad sujeta al mercado, también aquí los mejores profesionales eligen el lugar de mejores remuneraciones o condiciones generales de trabajo. Ya hace algunos años, Aldo Solari observaba que la consecuencia es que los peores maestros son puestos al servicio de las escuelas situadas en zonas al servicio de los estratos más bajos, que son, justamente, las que requerirían un mejor personal docente para enfrentar las graves dificultades que tienen los alumnos que concurren a ellas” (Solari 1994:31).

De esta manera, en el problema de la calidad docente hay diferencias por estratos. No sólo se trata de docentes con mayor o menor capacitación, sino también de *disposición y expectativa* de los docentes respecto de las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos. Como señalara Solari, “numerosas investigaciones han demostrado que los maestros que sirven en áreas deprivadas ingresan a ella dominados por un gran fatalismo’ acerca de las posibilidades de éxito de los niños que deben atender”, lo que “se convierte en una profecía autocumplida, puesto que lleva a prestar muy poca atención a aquellos que, desde el principio, demuestran dificultades importantes de aprendizaje por considerarlas insuperables” (p. 43).

Para elevar la calidad docente se debe emprender acciones en varios niveles: en las carreras pedagógicas de las universidades, que a su vez también requieren urgente actualización;<sup>12</sup> en los sistemas de capacitación dentro de la carrera docente, que aportan muy poco a transformar el ejercicio real de

---

12. En el principal documento de política educacional del actual gobierno (“Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI”) se sugiere el apoyo del Estado en los esfuerzos de reforma de las carreras de pedagogía al menos en dos sentidos: i) destinando recursos para financiar y evaluar experiencias innovadoras de formación pedagógica; y ii) aportando becas y recursos para préstamos estudiantiles con objeto de tomar más atractivo el ingreso de jóvenes talentosos a carreras de pedagogía.

la docencia;<sup>13</sup> en la construcción de consensos más amplios con los profesores y administradores en torno a la necesidad de cambios radicales en el estilo docente y en torno a la importancia del profesor en la formación de recursos humanos; en el diseño de PME específicos, elaborados en los propios establecimientos y orientados a propósitos de capacitación y actualización de la práctica docente; y en el uso de incentivos monetarios o promocionales para premiar -y alentar- a los docentes innovadores en métodos y contenidos pedagógicos.

De este conjunto de aspectos, tres cuentan con acciones visibles en curso: la búsqueda técnico-política de consensos por el cambio educativo que involucren una amplia gama de agentes; el uso del sistema de PME para mejoras en la calidad de la docencia en establecimientos que toman la iniciativa al respecto; e incentivos monetarios para premiar a docentes por méritos profesionales.

Pero en la búsqueda de acuerdo, los conflictos siguen siendo muy fuertes. Los profesores han generado una resistencia al cambio por efecto del deterioro de sus salarios y condiciones de trabajo. Y en cuanto a las acciones directas de los PME, éstas inciden muy poco en el capital profesional y motivacional de los docentes asentados en escuelas de bajos recursos. Existen módulos del Programa MECE (Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación) que apuntan a reforzar la calidad de los profesores y directores de escuelas, poniendo a disposición de los mismos diversos recursos de aprendizaje. Sin embargo, el país se encuentra aún en una fase muy embrionaria.

La equidad en el acceso tiene también como componente importantísimo la posibilidad de acceder por parte de los educandos a docentes capaces de motivarlos a aprender, transmitirles conocimientos pertinentes y de romper el fatalismo de los más pobres. Una figura positiva de profesor puede surtir efectos sinérgicos sobre el capital cultural de los estudiantes. No sólo se requieren docentes actualizados, sino dispuestos a intervenir resueltamente sobre el círculo vicioso que liga la pobreza con la baja autoestima en los procesos de aprendizaje. La máxima en boga que reza “aprender a aprender”, y que se esgrime como nuevo ideal de la enseñanza, no basta. En muchos casos es necesario anteponer una máxima más básica: “aprender que uno es capaz de aprender”. Esto pareciera suponer un esfuerzo pedagógico adicional en los establecimientos de sectores de bajos ingresos. Para romper el círculo vicioso tal vez sea aconsejable una compensación adicional a los docentes que asuman dicho desafío.

---

13. Un punto que ha merecido mucho consenso es la necesidad de radicar los cursos de perfeccionamiento en los establecimientos mismos, pues “es necesario considerar en las experiencias de perfeccionamiento las características propias de la escuela, de su cultura organizacional, clima, estilo de gestión, etc.” (Arancibia et al. 1995:46). Sin incurrir en costos altos, se puede hacer que la unidad espacial escuela sea también la unidad espacial para el reciclaje de los docentes. La idea es que se puede intensificar el estímulo manteniendo dicha unidad espacial, e intensificar la conexión con pares de otros establecimientos mediante redes de apoyo informático.



## 6. EN SINTESIS

La agenda para mayor equidad en oportunidades educativas está poblada de buenas intenciones. Despierta incertidumbre el impacto de la misma en el largo plazo. La complementariedad efectiva entre distintas políticas está por verse. Asistimos a criterios renovados y estilos novedosos en los programas que buscan elevar la calidad de la educación, sobre todo en los sectores más rezagados. Un significativo aumento de recursos respalda esta iniciativa por el cambio. Al mismo tiempo, los talones de Aquiles adquieren mayor visibilidad pública y conflictividad política.

La concurrencia de tal diversidad de variables despierta incertidumbres. Hay literatura suficiente para mostrar que todo tiene su peso relativo, pero permanece la duda respecto de cómo todo se suma. El recurso al ensayo-y-error es inevitable, pero es igualmente imprescindible un adecuado conocimiento *ex ante* en la asignación de los recursos disponibles. De allí la importancia creciente que adquiere el perfeccionamiento de los mecanismos de evaluación de los programas y políticas en curso.

Conforme a los criterios de equidad esbozados en este trabajo, nos encontramos hoy en una fase muy incipiente. El énfasis que se ha puesto en la brecha entre escuelas subvencionadas y escuelas pagadas tiende a soslayar otra brecha que es más significativa en relación al universo total de estudiantes de enseñan a básica; a saber, la que se produce al interior del grupo que asiste a escuelas municipales y privadas subvencionadas, que en total abarca el 90 por ciento del alumnado. Este hecho obliga a relativizar el impacto del sistema de subvenciones sobre la equidad, a requerir una evaluación más fina al interior de ese grupo mayoritario, a invertir fuertemente en el mejoramiento de condiciones laborales de los docentes, y a abogar por políticas complementarias más enérgicas en materia redistributiva. En la misma proporción, los cuellos de botella del lado de la docencia y del lado de las familias (capital cultural, motivacional y profesional) permanecen prácticamente inalterables, y constituyen un factor decisivo para equiparar oportunidades de aprendizaje entre distintos sectores socioeconómicos.

Finalmente, la equidad se mide tanto en procesos como en resultados. Si hay problemas para evaluar lo segundo, tanto más difícil es medir lo primero. Los estudios cualitativos que evalúan procesos son resistentes a la agregación, pero sin ellos las cifras generales de rendimiento sólo revelan parte del problema. Allí los puentes están por construirse, y se requiere una buena dosis de método y de imaginación para levantarlos.

**BIBLIOGRAFIA:** ARANCIBIA, Violeta y otros. (1995). *Factores que afectan el rendimiento escolar de los pobres*. Santiago: Cepal (borrador). / ARBOLEDA, Jairo. (1995). "Participación de la sociedad civil. En: *La escuela nueva colombiana*. Seminario Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE)/UNESCO, "Administración descentralizada y autonomía escolar: el rol de la comunidad en la gestión educativa". Santiago de Chile, noviembre. / CARIOLA, Leonor y otros (1993). *La experiencia internacional en el diseño curricular y en las estructuras de los niveles medios de los sistemas educativos*. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), Programa MECE-Media. / COMER, James P. (1988). "Educating Poor Minority Children". *Scientific American*, Vol. 259, no. 5 (noviembre). / COMITÉ TÉCNICO ASESOR DEL DIÁLOGO NACIONAL SOBRE LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN CHILENA. (1994). *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI* (Informe Brunner). Santiago de Chile, septiembre. / COX, Cristián. (1994). *Las políticas de los años noventa para el sistema escolar*. Santiago de Chile: CEPAL / FILP, Johanna. (1994). Todos los niños aprenden. Evaluaciones del P-900". En: Marcela Gajardo, ed,



*Cooperación internacional y desarrollo de la educación*. Santiago de Chile. / **CARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo y Cecilia Jara Bernardot**. (1994). "El Programa de las 900 Escuelas". En: *Marcela Gajardo*, ed. *Cooperación internacional y desarrollo de la educación*. Santiago de Chile. / **HIMMEL, Erika y otros**. (1993). *Determinación de la calidad de la educación media. Informe Final*. Facultad de Educación-Facultad de Ingeniería, Pontificia Universidad Católica de Chile, Proyecto MECE, agosto 1993. Informe Brunner. 1994. Ref. Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena 1994. / **MAYORGA, Liliana**. (1995). *Chile, participación de la familia en la escolarización de niños pobres*. Seminario Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE)/UNESCO, "Administración descentralizada y autonomía escolar: el rol de la comunidad en la gestión educativa". Santiago de Chile, noviembre. / **MIDEPLAN (MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN Y COOPERACIÓN)**. (1990). *Programas sociales: su impacto en los hogares chilenos*, Encuesta Casen 1990. Santiago de Chile. / **MONTAÑEZ, Víctor**. (1995). *La reforma escolar de Chicago*. Seminario Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE)/Unesco, "Administración descentralizada y autonomía escolar: el rol de la comunidad en la gestión educativa". Santiago de Chile, noviembre. / **SOLARI, Aldo**. (1994). *La desigualdad educativa problemas y políticas*. Serie Políticas Sociales no. 4. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). / **TÉLLEZ, Angélica**. (1995). *Los Proyectos de Mejoramiento Educativo en el desarrollo de la educación básica chilena*. Seminario Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE)/UNESCO, "Administración descentralizada y autonomía escolar: el rol de la comunidad en la gestión educativa". Santiago de Chile, noviembre.

**MARTÍN, Hopenhayn**. El desafío educativo. En: *Busca de la equidad perdida*. División de Desarrollo Social, CEPAL. 1998. Mimeo.

## CAMBIO EDUCATIVO

Venezuela como una nación rica en recursos humanos y "financieros", está consagrada al cambio, por lo que tiene que reinventar su futuro para ofrecer a las generaciones venideras un nuevo orden social y económico. Los cambios económicos, políticos, las transformaciones industriales, la automatización, etc. obligan al país a reemplazar las viejas ideas por las sofisticadas.

Si bien el cambio está alrededor del maestro en cualquier época determinada, psicológicamente hablando, cada nueva política o currículo inicia cuando se propone o se presenta por primera vez en la escuela. Esto es cierto incluso cuando las innovaciones se emprenden voluntariamente o la laboran otros maestros (Fullan y Shegelbaur, 1997).

Cualquier cambio positivo en la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia en las aulas de la Educación Básica venezolana, tiene que partir necesariamente de un replanteamiento de la forma en que los docentes conciben tales procesos. Cualquier plan transformador en este sentido tendrá éxito sí sólo sí los docentes se transformen en agentes de cambio. Tal empresa, impostergable por los demás, implica un gran esfuerzo, pero una mejor educación para nuestros niños y jóvenes merece este esfuerzo. (CENAMEC, 1995). Lo más importante en este proceso de cambio será no quedarse en identidades perspectivas, narrativas o declarativas sobre el "deber ser" sustentados en los recursos sobre lo perfectible y lo real. Lo legítimo es acercarse al cambio en la enseñanza de las ciencias, mediante la ejecución y la aplicación del conocimiento dentro de un contexto humano y un marco de permanente evaluación.

**BIBLIOGRAFIA:** CENAMEC (1995). *Carpeta de Ciencias Naturales*. CENAMEC. Caracas. / **FULLAN, Michael y SHEGELBAUR, Suzane** (1997). *El Cambio Educativo*. Editorial Trillas. México.

**MENDOZA, Francia.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV

## CAMPAMENTO

Es una excursión en la cual los participantes residen durante varios días en un lugar propicio para la realización de observaciones y estudios científicos o tecnológicos, en contacto directo con la naturaleza.

### OBJETIVOS

- a. Dar a los jóvenes la oportunidad de aprender en la realidad temas y aspectos de biología, zoología, ecología, etc., que la vida en plena naturaleza hacen más comprensibles, permitiendo hacer observaciones y experiencias que no son posibles en la vida diaria, en la escuela o colegio o en el hogar;
- b. Dar a los jóvenes una oportunidad para trabajar en grupo y desarrollar actividades de convivencia social que favorezcan una mejor comprensión con sus compañeros y profesores.

### ORGANIZACION Y DESARROLLO

En esta actividad se aplica todo lo expresado para la organización y desarrollo de una excursión científica juvenil; pero un campamento, por sus características especiales, requiere de una mayor preparación tanto de los jóvenes como de sus orientadores, en relación a la cantidad de participantes y los días de permanencia.

La participación de los jóvenes puede condicionarse a la presentación y aceptación de proyectos específicos relacionados con el lugar del campamento.

Actividades científicas:

Estas actividades consisten principalmente en:

- \* Prácticas, en terreno, de observación, recolección e identificación, como asimismo de las técnicas para realizarlas.  
Las actividades científicas las realizan científicos o monitores especialmente preparados para enfrentar las diferentes situaciones que se presenten. Además, para realizarlas y llevarlas a buen término se consideran tres áreas de participación, que eligen los acampantes según sus intereses:
  - \* Area Ciencias de la Tierra y del Espacio, agrupa a quienes tienen afinidad por astronomía, geología, geofísica, oceanografía, geografía, etc.
  - \* Area Ciencia de la Vida, reúne a quienes tienen interés por hidrobiología, entomología, botánica, zoología, ornitología.
  - \* Area Ciencias del Hombre y la Cultura, agrupa a quienes manifiesten interés por antropología cultural, prehistoria, historia, arqueología, sociología, etc.

### 3.2 Actividades complementarias:

Son aquellas que de manera regular se realizan en un campamento; entre ellas podemos distinguir:

- \* Actividades para desarrollar habilidades campamentiles, tales como armado de carpas, construcciones, instalaciones sanitarias, etc.
- \* Actividades sociales, tendientes a facilitar la integración y cohesión grupal como juegos de salón, competencias de bailes típicos, representaciones artísticas, etc.
- \* Actividades deportivo-recreativas: se incluyen todas aquellas actividades que tienden al desarrollo físico de los participantes, tales como voleibol, fútbol, natación, etc.
- \* Actividades intelectuales, tendientes a desarrollar la imaginación, reflexión y creatividad de los participantes, tales como charlas, foros, conversaciones, etc.

Es importante que las personas que coordinen cada una de estas actividades tengan la adecuada preparación y experiencia para su ejecución. Es conveniente, además, contar con un grupo de apoyo que sea el encargado de colaborar con toda la gestión logística.

**SECRETARIA EJECUTIVA PERMANENTE DEL CONVENIO ANDRES BELLO/OFCINA REGIONAL DE EDUCACION DE LA UNESCO PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE..** (1985). Seleccionado y modificado por CLARA FLORES (Escuela de educación de la Universidad Central de Venezuela) del: *Manual para el fomento de las actividades científicas y tecnológicas juveniles*. Serie: CIENCIA Y TECNOLOGIA. SECAB/UNESCO. Bogotá. Colombia.

## CAMPOS DE INVESTIGACIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS

El objeto de estudio de la Didáctica de las Ciencias se ubica en el ámbito de las Ciencias Sociales, dado que la educación científica y la formación del profesorado se desarrolla en sistemas humanos (Porlán, 1998).

Sin embargo, de acuerdo a lo señalado por Romero (1998), “ las investigaciones en didáctica de las ciencias suelen ocuparse sólo del proceso de enseñanza aprendizaje reducido al contexto de aula, aislado de cualquier otra finalidad que no sea la del aprendizaje en sí de las ciencias. Los que estudian la didáctica de las ciencias rara vez toman como referentes, por ejemplo, fines u objetivos de carácter compensatorio - dado el desigual origen social y cultural de los alumnos- ni plantean indagar o tener una visión del contexto en el aula en que está inmersa. Lejos queda, pues, atender a los diversos intereses, motivaciones y capacidades - no sólo de carácter cognitivo- que los diferentes alumnos presentan por su desigual punto de partida. Tampoco suele indagar la didáctica de las ciencias cómo se ha de llevar a la práctica o qué estrategias y experiencias educativas han de emplearse para lograr una enseñanza capaz de compensar las desigualdades de origen de los alumnos”. Es por ello, que se hace necesario modificar la perspectiva en la investigación didáctica de las ciencias y comenzar partiendo de una concepción más abierta y dinámica, que permita a los docentes o investigadores estudiar con mayor globalidad los factores intervinientes en la enseñanza científica para desempeñarse mejor en el aula y en su trabajo profesional.

En este sentido, una de las alternativas de soluciones puede estar insertada dentro de los siguientes campos de investigación de la didáctica de las ciencias propuesto por Romero (1998):

- *Desarrollo del currículo*: plantea investigar otros aspectos y elementos que el simple acto de enseñanza aprendizaje, de la interacción profesor-alumnos en un aula cerrada. Cabe investigar en este punto: las concepciones epistemológicas del profesorado sobre la ciencia que se enseña, concepciones que son, “en parte, responsables de los significados que atribuye a los componentes del currículo y a las formas de desarrollarlo, se cual sea el grado de definición con que se le presente éste ( Gimeno, 1988,p.26) y que aparecen como un obstáculo fundamental capaz de bloquear los intentos de renovación (GIL, 1994,p. 58). O también: ¿ Qué decisiones debemos tomar o practicar para acercarnos más a los intereses, ritmos de aprendizaje, motivaciones y capacidades de nuestros alumnos?. O bien: ¿qué función, significados cabe atribuir a los procesos y procedimientos de evaluación, en función de los diferentes enfoques de enseñanza que practiquemos? ”.
- *Desarrollo profesional del profesorado*: El profesor de ciencias es un sujeto adulto que aprende. Luego, si buscamos desentrañar los elementos que lo definen profesionalmente, hay que atender a los principios de la psicología del aprendizaje de los adultos. Los profesores no son sacos vacíos donde se puede verter nuevos conocimientos y habilidades, sino sujetos que disponen de sus propias estructuras de conocimiento y sus visiones personales de la acción pedagógica (Hameyer, 1989, citado por Escudero, 1992). Al mismo tiempo debemos tener en cuenta las investigaciones y aportaciones en el campo de la investigación y formación del profesorado; en este sentido es importante reconocer las investigaciones realizadas tanto desde la perspectiva de la eficacia docente, como desde la del profesor como investigador y práctico reflexivo, etc. (Hopkins, 1990; Fullan, 1990, citados por Marcelo, Mingorance y Sánchez Moreno, 1992). Y es que el concepto de desarrollo profesional, evolutivo y continuo busca superar, la tradicional discontinuidad entre formación inicial y permanente/perfeccionamiento del profesorado, valorando el carácter contextual, organizativo y orientado a la mejora de tal formación (Marcelo, 1989) y en este sentido, queda mucho que decir sobre el profesorado de ciencias. Por ejemplo, hablar de diseño de la formación del profesorado no es sólo determinar qué destrezas o estrategias docentes específicas, basadas en qué enfoques didácticos, debe aprender a usar el profesorado, sino también diseñar y proporcionar instrumentos de análisis y conocimiento de su enseñanza, para poder producir cambios en la misma y, por qué no, diseñar estrategias formativas dirigidas a mejoras más globales- desde las distintas parcelas disciplinares- que afecten a todo el centro educativo.
- *Desarrollo Organizativo*: para producir cambios parciales, en la enseñanza de las ciencias ¿ no habrá que plantearse cambios más globales? Y es que detrás de todo eso se encuentra la evidencia de que la acción educativa se desarrolla en el seno de instituciones con las características de las organizaciones formales, y que cualquier proceso de innovación, por parcial que sea, conlleva frecuentemente consecuencias organizativas que precisan de soluciones previas o paralelas a la innovación didáctica (Gairín y Antúnez, 1993) y que pueden trascender más allá de la parcela escueta donde se da la innovación. Es por eso que cada vez más se en-

tiende que los procesos de cambio deben ser enmarcados en procesos colaborativos del autorevisión del centro escolar (Escudero, 1993). De ahí la utilización del término desarrollo organizativo- o desarrollo institucional, o desarrollo basado en el centro-, que viene a englobar dichos procesos de autoevaluación que tienen implicaciones en - y al mismo tiempo influencias de- el campo de la organización escolar, en el desarrollo profesional y didáctico. Y, por último,

- *Desarrollo de la Gestión Escolar:* ¿ De qué manera incide la gestión escolar, las estructuras y procedimientos de coordinación de las distintas actividades de desarrollo de la institución educativa en nuestra enseñanza de las ciencias? ¿ Hasta qué punto aspectos referidos a la organización y gestión de los horarios, demandas de tiempo y recursos afectan su eficacia?... Los sistemas de administración - y los de administración educativa también- suelen regirse por criterios que muchas veces son muy poco educativos. Más bien suelen estar interesados por mantener su capacidad de dirección y por la capacidad productiva de la organización (Bates, 1994) que, en el caso de un centro escolar, significa obtener la mayor eficacia - en el aprendizaje, en las metas oficiales con los menores recursos- el profesorado y los medios materiales- creando lógicamente, tensiones que claramente están presentes en la gestión cotidiana de un centro escolar.” (Romero, 1998).

Cada uno de estos campos de investigación deben ser considerados dentro de la formación de los docentes en el área de las ciencias dado que proporcionan un enfoque abierto en el que no se separan los procesos de enseñanza aprendizaje de las ciencias con la relación entre los protagonistas del aula, es decir, profesor alumno y aprendizaje, en definitiva, ofrecen una perspectiva amplia y global para la investigación en la didáctica de las Ciencias.

**BIBLIOGRAFIA: PORLÁN ARIZA, R.** ( 1998): *Pasado, presente y Futuro de la Didáctica de Las Ciencias*. En: La revista: Enseñanza de las Ciencias, 16 (1), p 175. / **ROMERO AYALA, F.** (1998): *Una Pequeña Reflexión sobre los Problemas de Investigación de la Didáctica de las Ciencias*. En: la revista: *Enseñanza de las Ciencias*, 16 (1) España.

**DE ALMEIDA, Alicet.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA:PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## CALORÍAS

Unidad de trabajo o energía requerida para elevar la temperatura de un gramo de agua en 1oC. El termino caloría es comúnmente usado para expresar el valor de los alimentos. Un gramo de proteína posibilita 4,1 calorías, en cuanto que un gramo de grasa produzca cerca de 9,3 calorías.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## CANSANCIO

Es una disminución reversible de la capacidad funcional por consecuencia de una actividad.

Existen tres formas principales de cansancio: cansancio muscular, a consecuencia del trabajo muscular; cansancio sensorial, a consecuencia de una actividad prolongada de los órganos sensoriales y cansancio emocional como consecuencia de preocupaciones.

El cansancio tiene como síntoma la reducción en la capacidad de rendimiento, la coordinación es insegura y más lenta, el aumento del tiempo de reacción, y la pérdida de motivación.

Pudiendo diferenciar el cansancio central del cansancio localizado o periférico. El cansancio central se pasa al sistema nervioso central y el cansancio localizado a la musculatura alcanzada. En el cansancio central hay un bloqueo de la motricidad en el sistema nervioso central. Las modificaciones que ocurren en la musculatura no participan en el cerebro por conductores nerviosos de los centros nerviosos motores, de donde son emitidos impulsos inhibidores. Estos impulsos inhibidores pueden superar los impulsos motivadores y obligar a una quiebra en el trabajo.

El cansancio central es la última acción limitadora de rendimiento. Primero se cansan las células gangliares del cerebro, después las células de la periferia y, finalmente, el propio músculo.

El cansancio localizado aparece a consecuencia de actividades musculares ya sean estáticas o dinámicas. Según los fisiologistas, el cansancio central se adelanta al cansancio periférico, con todo entre ellas existen ligaciones que se compensan mutuamente. El sentido biológico del cansancio es una inhibición protectora. Ella aparece para proteger al organismo contra mayores agotamientos de sus fuentes de energía.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Ciencia y Tecnología- Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## CAOS, TEORIA DEL

El término caos se vincula al comportamiento muchas veces caótico de los problemas de investigación, cuando se percibe la dificultad de definirlos de una manera manejable.

Más generalmente puede referir, según lo establece la REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992): "1. Estado amorfo e indefinido que se supone anterior a la constitución del cosmos. 2. Confusión desorden."

En matemáticas, según lo señala GLUGSTON (1998) mediante traducción nuestra: "Una rama de las matemáticas aplicadas, basada en el hecho de que fenómenos irregulares e impredecibles en apariencia pueden captarse mediante muy bien definidas ecuaciones diferenciales, o que ellas (estas ecuaciones) pueden aplicarse para la visualización de pequeños cambios en sus condiciones iniciales. La teoría del caos tiene aplicaciones muy promisorias en muchas áreas, por ejemplo en turbulencia de fluidos y en meteorología."



**BIBLIOGRAFIA:** BYNUM, W.F, E.J. Browne y ROY Porter. (1996). *Mcmillan Dictionary of The History of Science*. Mcmillan. Inglaterra. / GLUGSTON, M.J. (1998). *Dicctionary of science*. Penguin Books. Inglaterra. / MARSHAL, Gordon. (1998). *Oxford dictionary of sociology*. Oxford University Press. Inglaterra. / MERANI, Alberto. (1985). *Diccionario de Pedagogía*. Grijalbo. Barcelona / REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Espasa. Madrid.

**BRAVO JÁUREGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

### CAPACIDAD AERÓBICA

También llamada máximo poder de absorción de oxígeno. Es la mayor cantidad de oxígeno que puede ser absorbido por minuto, con una carga dinámica de trabajo. Es la expresión de resistencia aeróbica general. Esta capacidad es determinada por la ventilación, por el poder de difusión del oxígeno por los pulmones, por el volumen-minuto, por el volumen sanguíneo, por el porcentaje de hemoglobina y también por la capacidad dinámica de la musculatura esquelética que entra en movimiento.

Las mujeres alcanzan su mayor capacidad aeróbica a los 15-16 años, en cuanto los hombres a los 18-19 años. Las personas del sexo femenino alcanzan valores médicos de 2,0 2,4 litros por minuto y las del sexo masculino de 2,7 a 3,3 litros por minuto.

La capacidad aeróbica puede ser mejorada en un 50% por el entrenamiento. Las modalidades deportivas que exigen una mayor capacidad aeróbica son : Carreras de fondo (arriba de 1500m); pruebas de natación con duración mayor de 3 minutos; ciclismo de ruta; remo; canotage; carreras largas en esquí, etc. Constituyéndose, entre tanto, el factor básico en otras modalidades deportivas como futbol, handebol, baloncesto, volibol, pruebas de velocidad en atletismo, etc.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Ciencia y Tecnología- Dpto. de Educación Física, Santafé de Bogotá, DC.

### CAPACIDAD DE RETENCIÓN A CORTO PLAZO

Función del cerebro mediante la cual información recibida por un individuo es registrada temporalmente antes de haber organizada para su retención a largo plazo.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

### CAPACIDAD DE RETENCIÓN A LARGO PLAZO

Función del cerebro mediante la cual la información recibida por un individuo es organizada y mantenida para ser recordada por largos periodos.



**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

### **CAPACITACIÓN**

Implica preparación y entrenamiento en y para el trabajo calificado o técnico; según el vocablo vaya seguido de los términos vocacional y técnica respectivamente.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

### **CAPACITACIÓN EMPRESARIAL**

Proceso educativo destinado a la formación sistemática de actitudes, conocimientos y capacidades propias de las labores administrativas a nivel de ejecutivos.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

### **CAPACITACIÓN EN EL TRABAJO**

*Véase* capacitación en servicio

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

### **CAPACITACIÓN EN SERVICIO**

Proceso educativo iniciado por empleadores, destinado a mejorar la capacitación y los conocimientos de los empleados de una determinada industria u organización, durante el desempeño de sus funciones.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

### **CAPACITACIÓN FUERA DEL LUGAR DE TRABAJO**

Proceso de capacitación vocacional que se realiza fuera del lugar normal de trabajo. Esto sólo puede ser parte de un programa mayor de capacitación y se combina con capacitación en servicio.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

### **CAPACITACIÓN INDUSTRIAL**

Proceso educativo destinado a preparar al trabajador para desempeñarse en labores relacionadas con la industria productiva o manufacturero.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## CAPACITACIÓN PARA EL LIDERAZGO

Proceso educativo destinado a la preparación del individuo para dirigir actividades de carácter social, cultural, religioso, político, educativo, emprendidas por diversos grupos humanos.

UNESCO. Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## CAPACITACIÓN PARA ENTENDER DIFERENCIAS CULTURALES

Conjunto de actividades destinadas a aumentar las capacidades para interactuar entre personas de diferentes culturas, o por entender problemas generados por diferencias culturales. Los métodos utilizados usualmente incluyen formas de simulación o experiencias en el campo de las relaciones humanas.

UNESCO. Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## CAPACITACIÓN VOCACIONAL ACELERADA

Tipo de capacitación o recapitación de trabajadores tendientes a prepararlos para trabajos u oficios calificados. Este tipo de capacitación generalmente tiene lugar fuera del trabajo pero en ambientes cuyas características son similares al mismo. Las técnicas y métodos utilizados en este tipo de capacitación son de carácter práctico y activo con el objeto de preparar al individuo en el tiempo más corto posible para su desempeño adecuado en el trabajo.

UNESCO. Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## CAPILARES

Son tubos finos existentes en el interior de los tejidos corporales. En ellos ocurren los intercambios de sustancias entre la sangre y los tejidos. Pueden contraerse y dilatarse y trabajan en una gran área de contacto.

VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco. Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Ciencia y Tecnología- Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## CAPILARIZACIÓN

Es la cantidad de capilares existentes en los tejidos del cuerpo. Ella es mayor cuanto más capilares existen en una determinada superficie muscular. Cuanto mayor es la capilarización, mejor será la irrigación sanguínea local y el aporte de oxígeno y sustancias nutritivas en los tejidos.

La capilarización puede ser mejorada por el entrenamiento.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Ciencia y Tecnología- Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

### CARGA DEL ENTRENAMIENTO

Totalidad de los estímulos de carga efectuados sobre el organismo. Normalmente diferenciamos entre carga externa e interna. La carga externa se halla cuantitativamente mediante los componentes de las cargas con datos sobre distancias, número de repeticiones, tiempo, etc. La carga interna es la reacción biológica de los sistemas orgánicos frente a la carga externa. Se puede reflejar sobre todo mediante parámetros fisiológicos y bioquímicos (por ejemplo, frecuencia cardíaca, valores de lactato sanguíneo, valores de plasma y urea).

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Ciencia y Tecnología- Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

### CATEGORÍA DE ENTRENAMIENTO

Fase del entrenamiento adaptado a la edad o bien al nivel evolutivo, en la que se considera el desarrollo biológico motor y el nivel sicointelectual a la hora de seleccionar los objetivos, contenidos y métodos del entrenamiento. En este sentido diferenciamos entre entrenamiento para niños, adolescentes y adultos. No es apropiado relacionar determinados niveles y categorías de entrenamiento entre sí (entrenamiento fundamental, entrenamiento con niños, entrenamiento de perfeccionamiento, entrenamiento con adolescentes, entrenamiento de alto rendimiento, entrenamiento con adultos). Sólo en muy pocos deportes se observa esta relación.

Los conceptos biológicos han cobrado importancia, ya que desde el punto de vista de la biología, el entrenamiento no es otro fenómeno que la reacción del organismo humano según la cadena causa-efecto.

Esencial para este complejo de causa-efecto son la carga y la adaptación

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Ciencia y Tecnología- Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

### CAPILARES

Pequeños vasos en una fina red situada entre las arterias y las venas.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Ciencia y Tecnología- Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

### CARACTERÍSTICAS AMBIENTALES DEL AULA DE CLASE PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES

Enumeraremos y describiremos muy sucintamente esas características que conforman 10 que, hemos denominado el ambiente pedagógico del aula de

clase; el ambiente que se ha ido determinando consciente o inconscientemente en las relaciones docente-estudiantes, estudiante-estudiante, docente-estudiante-conocimiento, conocimiento- realidad.

- A. Relaciones docente, estudiantes, conocimiento, fundamentadas en los valores democráticos.
- B. El aula de clase es un lugar de trabajo serio e importante.
- C. El trabajo escolar es una labor mancomunada de educadores y de estudiantes.
- D. La enseñanza y el aprendizaje están dirigidos a analizar la realidad y a transformarla.
- E. La función fundamental del docente reside en promover y en ayudar a los estudiantes en las tareas que no pueden realizar por sí mismos.
- F. La escuela, como institución, se justifica en cuanto colabora para facilitar y mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Estas características se van a ir imponiendo en el aula dentro de un proceso no fácil y en el cual tienen que colaborar los educadores, los estudiantes los directivos de la escuela. El ir logrando este ambiente pedagógico en el aula es tan importante como el innovar en métodos de enseñanza o en técnicas instruccionales o en la utilización de nuevos recursos de aprendizaje.

**MANTEROLA, Carlos.** (1989). Escuela de Educación de la Universidad Central del Venezuela. Versión producida por Luis Bravo Jáuregui a partir del artículo del autor: *La enseñanza de las ciencias. Revista de Pedagogía*. Escuela de Educación de la UCV. Caracas, Enero-Marzo de 1989. Vol. XX, No. 17.

## CALENTAMIENTO

Calentamiento significa preparar, ejercitar al atleta para la competición, tanto física como mentalmente, realizado de forma propia, en su propio tiempo y en su propio lugar. Algunos atletas hacen siempre todo exactamente de la misma forma, hasta el número de repeticiones de los ejercicios; otros no tienen secuencia alguna y todo ocurre naturalmente.

El objetivo del calentamiento es llevar a los músculos hasta el punto donde ellos funcionen con más eficiencia. Es también una forma de preparación psicológica para la competición.

Existen varias formas de calentamiento. En realidad, existen tantas formas como atletas hay, pues el ejercicio asume una característica individual. Para algunos este es breve, para otros es envolvente, y muchos hacen de él un verdadero ritual.

La base principal del calentamiento son los ejercicios especializados para la modalidad del deporte que el atleta va a realizar.

Normalmente el calentamiento es usado con trote (carrera lenta), ejercicios de estiramiento muscular y movimientos variados.

El calentamiento puede variar según las alteraciones en las condiciones de temperatura. Las reglas generales, normalmente son estas: En el frío, calentamiento lento y durante largo tiempo; en calor, calentamiento más rápido en tiempo menor. En ambos casos dependerá, de como el cuerpo responde.

Otra situación especial es el lugar. Normalmente el atleta gasta en el calentamiento realizado en gramados o lugares suaves, evitando pisos asfaltados o en una superficie muy dura.

**Ventajas del calentamiento:** Aumento de la temperatura muscular y la irrigación sanguínea localizada; aumenta la conducción de oxígeno para el músculo volviéndolo más elástico, la alternancia entre contracción y relajamiento es más rápida; prepara al sistema nervioso para la sobrecarga que será aplicada; disminuye y evita el peligro de lesiones. Con todas estas concepciones todavía no han sido suficientemente comprobadas experimentalmente. El calentamiento, de acuerdo con la modalidad, representa una acción positiva para el trabajo siguiente. Para las disciplinas rápidas (sprint, saltos), el calentamiento no tiene ningún significado. La gran importancia del calentamiento, principalmente son las características psíquicas positivas que se hacen en si, como la disposición y la motivación.

**Fases:** Preparatoria: preparación general y específica (dirigida directamente a la parte principal del entrenamiento) del organismo.

Utilizaremos para el calentamiento diferentes formas de corrida por ejemplo: trotar, caminar, movimientos en diferentes direcciones, ejercicios de estiramiento y juegos (la rueda).

Esta fase por tanto visará la facilitación de los principales grupos musculares que serán requeridos en la parte principal, en este momento serian los músculos de los miembros inferiores sin dejar de lado los de la cintura escapular que tambien son utilizados.

El calentamiento puede ser utilizado para mejorar determinadas cualidades o para retroalimentar diferentes aspectos técnicos, tácticos o físicos que se hayan detectado en las diferentes evaluaciones realizados en cada una de las unidades de entrenamiento ya sea en la parte preparatoria general o específica, en la parte competitiva o de transición.

Por ejemplo un futbolista que tenga poca movilidad o flexibilidad el calentamiento será específico y se direccionará para el trabajo de esta cualidad, realizando gran número de ejercicios y trote. Este entrenamiento puede durar entre 20 a 30 min

**Fase principal:-** Este trabajo es realizado de acuerdo al nivel del atleta y cuanto más fuere adelantado, entonces el entrenamiento será mas especializado. Por lo general tiene dos tareas específicas por ejemplo la velocidad (40m) y el dribling con remate a la portería (distancia de dribling 10m y remate), por exigir estos ejercicios coordinación, reacción y concentración serán realizados en el comienzo de la parte principal. El trabajo de la resistencia en cualquiera de sus manifestaciones será realizada en el final del entrenamiento.

La secuencia será primero la velocidad, segundo la fuerza y por ultimo la resistencia. Esto porque la velocidad no se desarrolla significativamente después de la fuerza, por el gran cansancio que experimenta el sistema nervioso central en la emisión de impulsos para ejecutar trabajos de fuerza y por tanto también solicitados para realizar trabajos que desarrollen la velocidad; La fuerza disminuye significativamente después de un trabajo de resistencia; la recuperación del organismo es más rápida en los trabajos de fuerza que de

resistencia. Un trabajo de velocidad o de fuerza después de un entrenamiento de resistencia no traerá mayores beneficios. Sin embargo es bueno discutir que cuando se esta en el periodo preparatorio y donde el objetivo sea el desarrollo de la resistencia aeróbica esta vendrá primero.

La parte principal deberá durar entre hora y media y dos horas dependiendo del nivel, fase de la periodización y la edad del atleta, como también de el volumen, la frecuencia y la intensidad de las cargas aplicadas.

Fase final:- Se debe llevar al organismo del atleta a la normalidad, se deben realizar trabajos o ejercicios de relajamiento, hago hincapié en la necesidad de realizar en esta fase un trabajo de recuperación aeróbica, como realizar una corrida o trote lento sobre la grama de aproximadamente con pulsaciones del 50 al 60% de la frecuencia cardiaca, con el objetivo de remover el ácido láctico y disminuir la hiperácidez metabólica y el tiempo de recuperación.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Ciencia y Tecnología- Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

### CALIFICACIÓN ESCOLAR

Nota o expresión cuantitativa o cualitativa que indica el grado de suficiencia o insuficiencia al evaluar el resultado de una acción educativa.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### CAMPO DE PERCEPCIÓN

El máximo número de objetos que una persona puede percibir correctamente al mismo tiempo.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### CAPACIDAD

Aptitud o suficiencia necesarias para desarrollar una actividad o realizar algo. En muchos casos se usa el término competencia.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### CAPACIDAD DE COMUNICACIÓN

Conocimientos y aptitud para utilizar eficazmente las reglas del código lingüístico y paralingüístico en una situación de comunicación.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## CAPACITACIÓN

Véase formación.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## CARICATURA

Dibujo que satiriza o exagera hechos o personas para llamar la atención sobre un aspecto particular de lo representado.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## CATALOGACIÓN

1. Descripción y establecimiento de la nota bibliográfica de una adquisición;
2. Proceso de preparación de notas para un catálogo. En sentido amplio, todos los procesos que tengan relación con la preparación y mantenimiento de un catálogo, incluyendo la clasificación y la titulación por materias.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## CATÁLOGO

Lista metódica de libros, artículos, documentos u otros ítems establecida según un determinado orden. En él se registran, describen y dan los datos de indizado, de los fondos bibliotecarios.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## CÁLCULO

El niño desde que nace comienza a aprehender el mundo circundante, palpando, tocando, apretando, actuando directamente sobre la cosa misma, en un contacto directo y actual.

Desde pequeño, el niño agrupa, descubre iguales, señala grandes y pequeños; actividades en las que está en cierto modo contenida la inclusión, la seriación, la ordenación, la cardinación. De aquí la importancia trascendental que tiene para la futura formación del niño el cumplimiento en forma absoluta de todo el primer período de contacto con el objeto. Dejarlo actuar sobre el objeto, respetando las necesidades de cada edad, permitiendo apretar, chupar, tirar, hacer con el objeto al finalizar el ciclo preescolar de la capacidad de orientación en directa relación con lo concreto y próximo. Esto permitirá, así, iniciar sobre la sólida base la preparación para el aprendizaje sistemático del cálculo, que obligará al niño, con su ingreso a la escuela primaria, a operar dentro del campo matemático.



A los 5 años de edad es cuando comienza a desarrollarse el pensamiento intuitivo en íntima relación con el simbólico preconceptual, que gobierna el quehacer infantil hasta los 4 años aproximadamente y que asegura la entrada a la operatividad.

**BIBLIOGRAFIA: CASULLO, Marta.** (1984). "El Niño y el Desarrollo Motor e Intelectual". En: *Enciclopedia Práctica Preescolar*. Editorial Latina. Buenos Aires. / **ANDERSON , Leonor y colaboradores** (1989). "Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares". Dirección de Educación Preescolar Tercera Edición. Caracas.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## CANTIDAD NUMÉRICA

El niño preescolar establece de acuerdo a la experiencia y no de acuerdo al número de objetos. El proceso mediante el cual el niño adquiere el manejo del número es el siguiente: Memorizar los números, No hace correspondencia uno a uno, contar de una manera consistente, cuenta de dos en dos, de cinco en cinco, ó de diez en diez. Luego de tres en tres ó de cuatro en cuatro y conservación de número.

**BIBLIOGRAFIA: ANDERSON , Leonor y colaboradores** (1989). "Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares". Dirección de Educación Preescolar Tercera Edición. Caracas.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZALEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## CALIFICACIÓN

Nota o apreciación que se le asigna a una persona como resultado de una evaluación, la calificación representa la calidad o cantidad del aprendizaje obtenido, en función de un patrón o manera de pensar y percibir las cosas del evaluador.

Socialmente se califica de bueno o malo a una persona u objeto en función de valores, convencionalismos sociales o por el efecto que produce.

En una situación de enseñanza-aprendizaje, cuando el docente intenta medir o verificar el aprendizaje del alumno, puede calificar siguiendo el sistema de calificación numérico o cuantitativo en sus diferentes escalas o el sistema de letras (A-B-C-D-E-F); o el conceptual, que lo califica de Excelente, Bueno, Regular, Insuficiente, para determinar el grado de aprobación o reprobación que conlleva al éxito o fracaso del alumno.

**BIBLIOGRAFIA: MELLO C., Irene.** (1974). *El proceso didáctico* (Eguibar María C. Trads). Argentina: Editorial KAPELUSZ, S.A.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: El Tema de la Didáctica en el DLAE. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## CAPACITACIÓN PROFESIONAL

Se refiere a la acción de impartir sistemáticamente, es decir, paso a paso un compendio organizado de contenidos tanto teóricos como prácticos, los cuales deben estar idóneos a la ocupación u oficio. Dichos contenidos se les imparten a los trabajadores previo a la actividad que van a realizar en el oficio u ocupación.

**BIBLIOGRAFIA: AGUDELO M., Santiago.** (1993). *Terminología Básica de la Formación Profesional*. Montevideo. / \_\_\_\_\_ (1986). *La Formación Profesional en Venezuela*. Montevideo.

**URDANETA BASTIDAS, ARELIS.** Maestría en Diseño y Planificación de Políticas Educativas. Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.

## CAPITAL HUMANO

“A medida que las personas han ido acumulando experiencia, lo cual requiere largos períodos de tiempo, se ha constituido lo que se ha llamado “capital humano” que en la actualidad es considerado en especial por los seguidores de la escuela de economía de CHICAGO, como factor de producción separado”.

“El capital humano se constituye a partir de las diversas fuentes.. Incluye sanidad, seguridad social, y vivienda. Abarca la educación formal, y aún más importantes, las destrezas adquiridas informalmente a base de experiencias acumuladas en el puesto de trabajo, junto con otros métodos de especialización.”

“...fuente de futuras ganancias o de futuras satisfacciones, o de ambas cosas. Es humano porque es una parte integrante del hombre.”

Se entiende por capital humano el conjunto de conocimientos, hábitos, destrezas y capacidades que el hombre logra y que contribuyen al crecimiento de la capacidad productiva de su fuerza de trabajo.

Bajo la concepción de la educación como parte del crecimiento económico, los economistas intentan explicar el total del crecimiento del Producto Nacional Bruto, por la vía de los factores técnicos de la producción, es decir, tierra, capital y trabajo. Asignan un factor residual que aumenta la productividad, pero que no se puede explicar por la contribución de los factores anteriores. El factor residual está comprendido por el proceso tecnológico, el desarrollo del conocimiento y el nivel social de la educación.

La teoría del CAPITAL HUMANO responde a los cambios estructurales de la economía capitalista contemporánea. GARY BECKER (1975) pone de manifiesto el importante papel que desempeña el proceso de crecimiento económico en los cambios cualitativos del trabajo. Estos ya no eran posibles explicarlos desde la Teoría de los factores de la producción. Al establecer las diferencias entre uno de los factores, el trabajo, se analizaron las causas de una diferenciación interna. Había un factor residual, que acrecentaba la producción, una vez calculadas las contribuciones de tierra, trabajo y capital físico.

Esta teoría adquiere una estructura definitiva hacia la década de 1960. Entre sus máximos exponentes se destacan los economistas norteamericanos, Bustin Wisbrord, Jacob Mincer, Lee Jansen, Theodore Schultz y otros.

Se concibe el CAPITAL HUMANO como el conjunto de experiencias, habilidades del hombre que aumenta su capacidad productiva.

Esta teoría del CAPITAL HUMANO sienta sus bases hacia la década de 1960. Partiendo de que existe un factor residual que acrecienta la productividad del trabajo y que no puede ser explicado por los factores de la producción.

**BIBLIOGRAFIA:** **BECKER, G.** (1964). *Human Capital*. NEW YORK. / **VAIZEY, J. E.** (1975). *Economía de la Educación*. Colección / MACMILLAN CORREA Héctor. (1970). *Economía de los Recursos Humanos*. México. Fondo de Cultura Económica. / **MILEIKOVSKI, A. G.** (1981). *Economía Política no Marxista*. URSS. Edit Progreso / **LABARCA, G.** (1980). *Educación Política de la Educación*.

**RIVERA, Ofelia.** Maestría en Diseños de Políticas Educativas. Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.

## CAPACIDAD

Es el conjunto de potencialidades que persisten dentro de una persona que lo habilitan para el ejercicio de determinadas actividades.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## CALETRE

Término utilizado comúnmente por los estudiantes para designar el tipo de aprendizaje caracterizado por la reproducción memorística de un conocimiento determinado, sin mayores implicaciones. Condición que se revela dentro de una situación de evaluación (examen), cuando el estudiante reproduce en forma verbal o escrita su respuesta de manera fiel a un texto determinado, se dice entonces que éste “aprendió de caletre”.

**AMEZQUITA Z, Colombia.** Escuela de Educación de la UCV.

## CALIDAD, MEDIDA DE LA EDUCACIÓN

Se mide por el grado de adecuación entre los resultados asignados a un grado, ciclo o nivel en una modalidad determinada de la educación y los logros en el promedio de los escolares que lo han cursado.

**QUINTERO, María E.** *Bases para un glosario de términos sobre costos de la educación*. Caracas: ME/OEA, Venezuela.

## CAPACITACIÓN

Proceso de actividades de estudio y trabajo permanente, sistemático y planificado, que se basa en necesidades reales y prospectivas de una entidad, grupo o individuo y orientado hacia un cambio en los conocimientos, habilidades y actitudes del capacitado, posibilitando su desarrollo integral. permite elevar la efectividad del trabajo profesional y de dirección. Tiene como componente fundamental la preparación y superación del graduado no solo en la rama en que se tituló sino en su habilitación como directivo, gerente empresario, etc.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

## CAPACITACIÓN A GERENTES

Enseñanza de tipo problémica que debe posibilitar al dirigente enfrentarse a situaciones que lo hagan ir a la búsqueda de soluciones cada vez más creadoras.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

## CAPACITACIÓN EMPRESARIAL

Proceso educativo destinado a la formación sistemática de actitudes, conocimientos y capacidades propias de las labores administrativas a nivel de ejecutivos.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

## CAPACITACIÓN EN SERVICIOS

Proceso educativo que promueven los centros empleadores o instituciones autorizadas destinado a mejorar la profesionalidad, los conocimientos técnicos y habilidades de una determinada entidad de servicios. Las actividades de aprendizaje se realizan durante el desempeño de las funciones en las mismas áreas de trabajo.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

## CAPACITACIÓN FUERA DEL LUGAR DE TRABAJO

Proceso de desarrollo vocacional que se realiza fuera del área normal donde se labora. Este proceso es parte de un programa mayor integral de los recursos laborales y se apoya en el intercambio de experiencias profesionales entre colegas.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

## CAPACITACIÓN INDUSTRIAL

Proceso educativo destinado a preparar el trabajador para desempeñar labores de alta complejidad en la industria productiva o manufacturera. Su esencia está centrada en la renovación tecnológica.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

## CAPACITACIÓN PARA EL LIDERAZGO

Proceso formativo destinado a la preparación del individuo para desempeñar un rol central en el desarrollo de las tareas, obtención de metas y el funcionamiento del grupo humano que dirige ya sean de carácter social, religioso, político, educativo, etc.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

## CAPACITACIÓN POR MÉTODOS DE SIMULACIÓN

Proceso metodológico que se centra en la aplicación del método de situaciones problémicas en el que se reproduce una circunstancia portadora de las condiciones reales existentes en un puesto de trabajo. Son muy utilizados en los entrenamientos de habilidades y nuevas capacidades que se requieren para el desempeño de tareas complejas.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

## CAPITAL HUMANO

Concepto que define la fracción de la fuerza laboral altamente calificada en virtud de la educación formal rigurosa recibida en instituciones docentes, centros académicos y el aprendizaje en el puesto de trabajo correspondiente, se trata del desarrollo integral de la fuerza de trabajo.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba..

## CALENDARIO ESCOLAR

Es la “duración de la enseñanza en... cada país, y precisa el mínimo de días lectivos y horas diarias de trabajo consagrados anualmente a esta enseñanza”. (UNESCO. Conferencia Regional sobre Educación Gratuita y Obligatoria en América Latina. 1956. Lima, Véase: Rep. de Venezuela. Ministerio de Educación. Revista “Educación” n° 83.).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *Diccionario Pedagógico*. BIOSFERA. Caracas.

## CALIFICACIÓN

“Sistema de expresión numérica de la evaluación, tanto del rendimiento escolar como de la personalidad”. (ODECA. Primer Seminario Centroamericano de Educación Secundaria, 1958. San Salvador. Véase: ODECA: “Hacia la Integración Educacional de Centro América”).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *Diccionario Pedagógico*. BIOSFERA. Caracas.

## CAMPAÑA DE ALFABETIZACIÓN

“El termino campaña de alfabetización no se refiere... al trabajo meramente escolar ni a la difusión del aprendizaje de los rudimentos del alfabeto. Dicho término deberá servir para significar el punto de partida de una labor más intensa de educación fundamental, o sea, una de las formas de ataque al problema más intenso y más profundo de la educación de adultos que podrá y deberá comprender la aplicación de auxiliares audiovisuales y el uso de bibliotecas populares y otros medios semejantes”. (OEA. Seminario Interamericano de Alfabetización y Educación de Adultos. Petrópolis, Brasil. 1949).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *Diccionario Pedagógico*. BIOSFERA. Caracas.

## CACOGRAFÍA

Escritura incorrecta, con deformaciones de las palabras y falta de sintaxis.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## CÁLCULO

Operación mental consistente en una combinación de números. A nivel elemental: Suma, resta, etc.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## CALENDARIO ESCOLAR

Es la duración de la enseñanza en cada país, y precisa el mínimo de días lectivos y horas diarias de trabajos consagrados anualmente a esta enseñanza.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## CALIFICACIÓN

Sistema de expresión numérica de la evaluación, tanto del rendimiento escolar como de la personalidad.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## CALIFICACIONES ESCOLARES

Certificado con referencia al nivel de rendimiento y modo de conducta de un alumno dentro de su clase en forma de evaluaciones.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## CAMARADA

Compañeros; persona que se trata en un plano de igualdad y con la que se tienen relaciones habituales.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.



## CAMPO

Técnica de trabajo en aula consistente en dividir, para el estudio de ciertas materias, los alumnos en dos grupos de valor equivalente de modo que cada uno tenga su émulo, para un combate en el cual la victoria la optiene el que reúne un mayor número de respuestas correctas.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## CANTINA

Local donde se sirve bebidas y comidas a los miembros de una colectividad, como cuarteles, empresas y escuelas.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## CARÁCTER

La suma de los rasgos psicofísicos de una persona, que la distingue de los demás; equivalente a la personalidad. Firmeza de espíritu que se manifiesta en el dominio de los impulsos irracionales propios y en la firmeza frente a los impulsos irracionales de los demás. Conjunto de las disposiciones subjetivas que se manifiestan en las relaciones con los demás. Tiene buen carácter aquel que se muestra complaciente, comprensivo, servicial, etc.; mal carácter aquel que demuestra susceptibilidad, hipocresía, agresividad, rencor, etc..

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## CARACTEROLOGÍA

Ciencia que estudia el carácter y sus diferentes tipos. La caracterología clasifica los caracteres típicos, investiga los factores que los constituyen, explica cada carácter típico como la resultante de un grupo determinado de factores que lo constituyen, y aporta así los elementos necesarios para comprender una personalidad. Es conocida la clasificación de Heymans-Lesenne: nervioso, sentimentales, coléricos, apasionados, sanguíneos, flemáticos, amorfos y apáticos.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## CASOS, MÉTODOS DE

Modo de enseñanza consistente en presentar a los alumnos un caso concreto, imaginario o real, cuya decisión presenta problemas. Las soluciones pro-

puestas por los alumnos, que deben estar justificada por referencia a los principios, son discutidos por el grupo.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## CASTIGO

Pena que se le impone al causante de una falta con la intención de corregirle. El castigo se consideró durante siglos como un medio educativo natural e imprescindible utilizados en todos los ámbitos de la educación con fines correctivos. Los castigos corporales en la escuela, considerados por la mayoría de los pedagogos como contraproducentes, están prohibidos en muchas legislaciones modernas. Los otros tipos de castigos, en caso de que se consideren imprescindibles por la falta cometida, deben reunir condiciones como: No tener carácter de represalia, sino de advertencia y corrección; que aparezcan como consecuencia de la falta cometida; que el alumno tenga conciencia de la falta cometida y de su significación moral.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## CÁTEDRA

Asiento situado en un estrado desde donde el profesor da su clase. En la enseñanza secundaria y superior la disciplina correspondiente a un curso regular. El profesor o los profesores encargados de impartir una disciplina.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## CAPACIDAD

Es el conjunto de potencialidades que persisten dentro de una persona que lo habilitan para el ejercicio de determinadas actividades.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## CAPACIDAD DE GOBIERNO

Es el conjunto de destrezas, experiencias, habilidades, teorías y métodos de dirección que posee un equipo de gobierno.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## CÁLCULO INTERACTIVO

Es el cálculo que hace un actor, tomando en cuenta posibles acciones del oponente. Por su parte, éste hace un cálculo en forma similar.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## CALIDAD DE LA FORMACION

Se encuentra íntimamente vinculada a la cualidad del proceso formativo que permite que sus egresados de una ocupación u oficio, posean las herramientas esenciales para: primero desempeñarse de una manera acorde en un oficio u ocupación; segundo que facilite la inserción crítica y creativa al sector productivo. De esta forma se contribuye al desarrollo económico y social del país y por ende de la comunidad.

**BIBLIOGRAFIA: AGUDELO M., Santiago.** (1993). *Terminología Básica de la Formación Profesional*. Montevideo./ \_\_\_\_\_ . (1996). *La Formación Profesional en Venezuela*. Montevideo.

**URDANETA BASTIDAS, Arelis.** Maestría en Diseño y Planificación de Políticas Educativas, Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

## CALIDAD DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE EN EL PERU

El Magisterio Nacional cumple un enorme papel en el desarrollo de la educación nacional. Del maestro depende que se cumplan en la realidad los ideales educacionales que una nación se plantea. De allí la enorme importancia que tiene la calidad de la Formación Profesional docente. Es asunto que no puede librarse a la improvisación.

En el Perú la formación profesional docente se lleva a cabo en dos tipos de instituciones, ambas consideradas en el nivel de la Educación Superior: Los Institutos Superiores Pedagógicos (Las antiguas Escuelas normales) y las Universidades.

Si bien ambas instituciones se ubica, de acuerdo a la legislación vigente, en el nivel de la Educación Superior, son de naturaleza formativa diferente como lo hemos podido constatar en nuestro estudio.

En el presente trabajo hemos efectuado en primer término un estudio acerca del Currículum de la formación Profesional Docente, tanto de los Institutos Superiores y las Universidades, estatales como privadas. Hemos encontrado que entre ambas existen similitudes en cuanto al área de Formación Pedagógica, no existe en este aspecto diferencias significativas. En ambos casos, se puede considerar más que aceptable, curricularmente hablando la formación profesional docente.

Empero, las diferencias en la formación profesional se perciben claramente en otras áreas del currículum, como en áreas de la cultura básica y humanística, la investigación y la formación socio-políticas. En efecto, en un Centro de Formación de carácter universitario estos aspectos se cumplen significativamente.

En los Institutos Pedagógicos y en las Universidades Privadas prima un criterio pragmático, centrado en todos los aspectos técnico-pedagógicos. Esto da lugar a lo que Ortega y Gasset denominaba “la barbarie de la especialización”, el que sabe hacer pero que no puede pensar en sí mismo.

Pero las diferencias más notorias se dan en el estilo de enseñanza. En efecto, la enseñanza en los Institutos Pedagógicos y algunas Universidades privadas es fundamentalmente “escolar”, no se percibe diferencias en el estilo de enseñanza que se imparte en los Centros de Educación primaria y secundaria en cambio en las universidades estatales, y especialmente en San Marcos, la enseñanza tiene un carácter más crítico, se promueve el debate y se busca los puntos de vista divergentes.

En los resultados de esta prueba se encuentra que los estudiantes de los pedagógicos tienen un rendimiento similar al de las universidades, en lo que se refiere al área de cultura pedagógica, pero en cambio, en lo que se refiere al área de aptitudes verbales, los estudiantes de universidades tienen un conocimiento superior.

En suma, la calidad de la formación docente en el Perú es diferente en cuanto a los pedagógicos y universidades se refiere, teniendo como datos el curriculum de formación y los resultados de la prueba de rendimiento que hemos aplicado.

Finalmente, debemos indicar que este estudio debe completarse con un análisis del desempeño del docente en el aula misma. Esto con el propósito de examinar si finalmente la formación alcanzada en los estudiantes de pedagogía se transfieren a sus alumnos.

**BARRIGA HERNÁNDEZ, Carlos.** Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación. Instituto de Investigaciones Educativa.

## CALIDAD EDUCATIVA

Se refiere al rendimiento, eficiencia y eficacia del producto educativo, a la adecuación o no de éste a las demandas de la sociedad en cuanto al comportamiento y capacidad del egresado. Es decir, la calidad educativa reside en las relaciones entre los diferentes elementos del contexto el proceso y el producto, ya que constituyen el elemento común, superador de los aspectos peculiares de cada sistema, entonces, la diferencia entre los diferentes componentes del sistema, con manifestaciones diversas, sería la nota definitoria de la calidad lo que traduce que coherencia sería eficiencia y eficacia cuando se da entre procesos educativos, medios disponibles y resultados conseguidos.

La calidad educativa generalmente se mide por determinados índices que la reflejan aproximadamente y sobre aspectos parciales. Por ejemplo, la evaluación del rendimiento académico se mide en términos de índices de escolaridad de rendimiento y prosecución. Sin embargo, visto a la diversidad de criterios existentes sobre la calidad de la educación se hace dificultosa la posibilidad de evaluarla es por esto que calidad nos debe remitir a la pertinencia social de los aprendizajes que se brindan al usuario, aprendizajes que deben desarrollar y consolidar ciudadanos formados para intervenir de una manera acertada en la solución de los problemas de la sociedad.

La identificación de calidad con pertinencia social es una perspectiva desde la cual se puede avanzar hacia una evaluación. La preocupación por averiguar cuales son los logros cualitativos del sistema y los criterios para diagnosticar y hacer un seguimiento del estado de la calidad de la educación, es particularmente difícil de resolver, ya que la evaluación de la calidad supone tener en cuenta los diversos elementos que conforman dicha calidad, como la interrelación educación y entorno socioeconómico y cultural, la coherencia e integración del proceso de enseñanza - aprendizaje; la calidad de vida; la articulación de la formación/capacitación de los maestros con las exigencias de desarrollo educativo nacional; la significación de la educación en el desarrollo autónomo, intelectual, emotivo y ético de la persona humana; los factores condicionantes y estimulantes del equipamiento, la infraestructura y el material educativo; los niveles de apoyo de administración y gestión, así como del financiamiento en la materialización de las prácticas educativas. En el mundo contemporáneo, en materia educativa no existe otro objetivo, que la calidad. En Venezuela la calidad educativa, a raíz de la masificación es una expresión que empezó a revestir importancia por los elementos de desigualdad social que se han venido ampliando; obtienen una mayor educación aquellos que tienen mayores recursos económicos, es decir que los elementos democratizadores de la ampliación del acceso a la educación trajo una educación de distinta eficiencia para distintos grupos sociales. Actualmente lo que se persigue es darle una educación a las mayorías y mejorarles la calidad de la educación que se les ofrece.

Ahora bien, una educación es de calidad en la medida en que es una educación y no formas inferiores, incompletas o degradadas de la misma, como adiestramiento o mera enseñanza. La persecución - proceso - y el logro - resultados - de la educación nos podrían ante una acción educativa de calidad. La calidad reside, antes que en cualquier otra cosa, en la entidad de sus metas, aunque luego sean necesarios otros requisitos y exigencias de proceso y de resultados. Así podríamos decir que una educación posee tanta mayor calidad cuanto mas elevado sean los niveles de logros de excelencia personal, o de la sabiduría entendidas, como la conformidad entre el saber y el obrar, o como la concesión del ser más. La educación es de calidad en la medida en que se plantea el perfeccionamiento del ser humano en una dimensión de totalidad, por lo que la calidad educativa tiene una doble dirección: la mayoría de cada uno de los miembros que integran la educación y la mejora de los contextos socioeconómicos y culturales donde viven, se configuran como hombres y constituyen su realidad personalidad.

**BIBLIOGRAFIA:** PÉREZ, Ramón y MARTÍNEZ, Lucio. (1992). *Evaluación de Centros y Calidad Educativa*. Madrid. Editorial CINCEL.

**RAMÍREZ, Marina.** Maestría en Diseño y Planificación de Políticas Educativas, Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

## CAMPAMENTO COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE

Las Actividades Recreativas generan en el individuo un desarrollo psicofísico e intelectual. Esta es una de las grandes virtudes que posee la recreación. A

su vez, incrementa la capacidad para innovar en el tiempo libre, acercando a los individuos entre sí potenciando la solidaridad y el compañerismo entre grupos sociales.

Conjuntamente con algunos especialistas en el área, podemos afirmar que el desgaste físico emocional e intelectual provocado por el afán de conseguir estabilidad económica, nos induce al padecimiento gradual de futuras enfermedades y el aislamiento como producto de la inseguridad social, este último como común denominador en algunos países de América Latina.

En este sentido es necesario actividades que contrarresten esta acción, nosotros sugerimos actividades recreativas organizadas y en un ambiente al aire libre que incrementen desde la edad preescolar hasta la tercera edad un verdadero desarrollo biopsicosocial como resultado de su práctica cotidiana, lo cual conlleva a la satisfacción personal, habilidad individual, incremento en la calidad de vida, fomentando una educación para el tiempo libre y disfrute del mismo.

La Educación al Aire Libre constituye una excelente posibilidad para mejorar el proceso Enseñanza Aprendizaje, ya que otorga la oportunidad de salir del aula de clase, obtener conocimientos y afianzar los ya adquiridos dentro del aula.

Entre las actividades a desarrollar al aire libre que se recomiendan tenemos el campamento, siendo definido como una forma de educación no formal, que busca la integración del hombre con su ambiente natural. A través de las diversas jornadas realizadas en forma grupal.

El Campamento representa el enlace de la recreación con la educación, y en el se desarrollan actividades de rutina, requiere de un componente educativo específico, un componente recreativo, un componente ambientalista y un componente aventura enmarcada en un ambiente de vida al aire libre.

**COLÓN, Liendo y Saida, MORELLA.** Asociación de Educadores Latino Americano y del Caribe. (Capítulo VENEZUELA).

## CARRERA DOCENTE(CREENCIAS Y ACTITUDES HACIA LA ESCOGENCIA DE LA)

La profesión docente en Venezuela se ha debatido entre apreciaciones de carácter contradictorio. Por una parte se le concibe, a nivel de la retórica oficial y en las definiciones estereotipadas que alimentan la representación colectiva, como una de las profesiones que mas contribuyen al desarrollo del país y por otra parte se asume, en el marco concreto del mercado laboral, como una profesión de status marginal, poco atractiva “como medio de ganarse la vida” en comparación con otras alternativas profesionales.

Este conjunto de apreciaciones sin lugar a dudas influyen al momento de realizar la elección de estudios superiores por parte de nuestros bachilleres. La posibilidad de escoger la carrera docente como opción de estudios universitarios se ve cada día mas limitada en Venezuela, los bajos niveles de remuneración, las deficientes condiciones de trabajo, las pocas oportunidades de desarrollo profesional, son apenas algunos de los factores que mediatizan cualquier intención de realizar tal escogencia.

Pero, ¿cómo puede afectar esta situación al sistema escolar venezolano?. Echemos un vistazo al panorama.

En Venezuela la tendencia al crecimiento de la matrícula estudiantil en las etapas de Básica, Media, Diversificada y Profesional que se prevee para los años que restan para llegar al año 2.000, aunado a la tendencia decreciente de incorporación a estos niveles del sistema escolar de nuevos docentes titulados en Educación Superior, auguran una situación de déficit importante que ha de incidir en la calidad de la educación. Veamos algunas proyecciones basadas en cifras oficiales.

En lo que respecta a los seis primeros grados de la Educación Básica y tomando como referencia un estudio realizado por Barrios (1989), para el año 2.000 el número de alumnos inscritos en las dos primeras etapas de Básica ascendería a 3.600.000, lo que ameritaría graduar entre los años 1.988 y 2.000 un promedio anual de 8.950 nuevos profesionales en Educación Integral para equilibrar la oferta y la demanda de profesores titulados en el área. Sin embargo los números reales para el año 1.992-1.993 superaron las proyecciones realizadas, para ese año escolar el número de cursantes en las dos primeras etapas de Básica fue de 3.287.287 alumnos, la hipótesis estimada para ese mismo año en el estudio aludido era de 3.260.000, 0,86% por debajo de la cifra real.

Sobre la base de estos números la cantidad de nuevos profesionales requeridos por el mercado superaría los 9.100 graduados al año para el período 1.980-2.000. Para lograr estas cifras se requeriría una matrícula mínima de 55.000 bachilleres no incorporados a la docencia inscritos en la mención de Educación Integral “..en adición a la matrícula en programas orientados a la profesionalización de las personas que se han debido incorporar como no graduados a causa del déficit” (Barrios, 1995,38). Cifras más alarmantes presenta Torrealba (1996), quien afirma que el déficit para el año 2.000 se situará en los 80.000 docentes.

¿Cuántos están egresando en esta modalidad?. De acuerdo a las estadísticas de la OPSU la matrícula en Educación Integral para el período 90-93 se situó en un promedio de 41.943 inscritos por año, lo que refleja un 24% menos de la demanda requerida anualmente, que se sitúa en un promedio de 55.000 inscritos por año. Para el mismo período (90-93), se estimó un promedio de 9.100 nuevos docentes por año, siendo el promedio real de egresos de 4.194 nuevos profesionales por año, lo que representa solo el 46% de lo esperado. La situación en Educación Media, Diversificada y Profesional no es muy diferente. De acuerdo a las cifras del Plan Decenal de Educación (1.993), para el período 1.990-2.003 se necesitaría formar 17.172 nuevos docentes para trabajar en este nivel, los cuales sumados a los que se necesitarían para satisfacer los requerimientos de la III Etapa de la Educación Básica, elevaría la demanda a unos 4.000 graduados por especialidades como mínimo

Del estudio realizado pueden extraerse un gran variedad de conclusiones todas ellas importantes para intentar comprender el comportamiento de algunas variables que intervienen en el proceso de escogencia o no de la carrera docente como alternativa de estudios en Educación Superior. Por lo pronto, dada la economía de espacio, se presentarán los datos relacionados a las variables Creencias y Actitudes, en posteriores artículos presentaremos otra serie de datos que permitirán tener una visión más global de la problemática estudiada.

De los datos presentados se pueden extraer dos grandes bloques de conclusiones, uno en relación a los datos obtenidos a partir de toda la muestra



estudiada y el otro, referido exclusivamente a los resultados aportados por el grupo que manifestó escoger como primera opción la carrera docente.

1. Es interesante observar que más del 90% de la muestra estudiada coincide en atribuirle a la profesión docente un conjunto de beneficios asociados básicamente a recompensas de tipo moral, observándose discrepancia de criterios en lo que respecta a las recompensas de tipo material. A claras vistas se desprende que sigue prevaleciendo la visión de la profesión docente como una labor cuya nobleza de su cometido es indiscutible y que supone un alto sentido de responsabilidad social por la contribución al desarrollo del país. Sin embargo, paralelamente a este conjunto de creencias también coexiste la creencia de que esta noble profesión no recibe como contraprestación las retribuciones de carácter material que tan alta tarea merece.

Este conjunto de creencias a su vez alimentan una actitud positiva con respecto a la profesión docente. El 91.6% de la muestra oscila entre tener una actitud altamente positiva (15.3%) y medianamente positiva (76.3%), sin embargo, de estos solo un 7.5% se inclinan por escoger la carrera docente. Pareciera pues que la intención conductual de estos bachilleres no está en función de la actitud sino en función de factores sociales que se enmarcarían dentro de lo que la Teoría de la Acción Razonada denomina la “Norma Subjetiva”; es decir, en la escogencia de la carrera tiene un peso importante la evaluación que la persona hace de todas las presiones sociales que se piensan influirán en el desarrollo profesional futuro. Así, las pocas garantías de niveles de remuneración acordes con el tipo de actividad profesional, la devaluación de la profesión con respecto a otras profesiones, la poca posibilidad de desarrollo profesional, las cada vez más deficientes condiciones de trabajo, los permanentes conflictos magisteriales para conseguir mejoras de tipo laboral, etc., constituyen factores exógenos de presión que mediatizan de manera decisiva cualquier intención de convertirse en profesional de la docencia.

2. El continuo descenso que en los últimos años ha sufrido la matrícula en la carrera docente podría explicarse por lo anotado en el párrafo anterior pero, ¿que pasa con aquéllos que efectivamente emprenderán estos estudios impulsados por un conjunto de creencias y actitudes positivas hacia la docencia? . Sostenemos como hipótesis que las condiciones de la realidad laboral del docente en Venezuela poco a poco irán minando las fortalezas vocacionales con las que estos futuros egresados ingresarán al mercado de trabajo. Esta hipótesis queda plasmada en la Figura No. 1, donde se contraponen las creencias por las cuales se elige la Carrera Docente (me sentiré bien con lo que voy a hacer, tendré mucho reconocimiento por parte de los demás y contribuiré a mejorar el país) y nuestra realidad laboral (malas condiciones de trabajo, poco status profesional, poco reconocimiento institucional y baja remuneración). Las consecuencias a mediano plazo apuntan a generar un ejército de docentes desmotivados y con altos niveles de insatisfacción laboral, lo cual crearía un caldo de cultivo para incentivar las renunciaciones prematuras al ejercicio de la profesión, o en caso de no materializarse tales renunciaciones, nos encontraríamos con un docente de muy bajo rendimiento profesional, lo cual se expresaría en su quehacer laboral cotidiano en tres conductas que constituirían un freno a cualquier intento de mejora del proceso educativo: la apatía, la resistencia al cambio y la rutina como norma laboral.

**BIBLIOGRAFIA:** **AJZEN, I & FISHBEIN, M.** (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. New Jersey Prentice-Hall. / **BARRIOS, M.** (1990). Estudio Prospectivo del Crecimiento de la Matricula y de las Demandas de Personal Docente en los primeros seis grados de Educación Básica. *Revista Investigaciones Educativas Venezolanas*, Nro. 10/1. / **BARRIOS, M.** (1995). Vocaciones y Formación de Educadores. En: *Doce Propuestas Educativas para Venezuela*. Caracas: Edit UCAB-Fundación Polar. / **CENTRO DE REFLEXIÓN Y PLANIFICACIÓN EDUCATIVA** (1994). *Encuesta sobre preferencias profesionales en estudiantes de los dos últimos años de Secundaria de tres Liceos privados de Caracas*. Caracas: CERPE. / **CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN.** (1993). *Plan Decenal de Educación 1993 - 2.003*. Caracas. / **CORTÁZAR, J. M.** (1993). *Los Estudiantes de las Carreras Docentes*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades-Apucv. / **FISHBEIN, M.** (1977). Comunicación Persuasiva: Una Perspectiva Psicosocial acerca de los Factores que influyen en la Efectividad de la Comunicación. *Psicología*, Vol 4, Nros 3 y 4. / **FUGUET, A.** (1987). Validación de Instrumentos de Medición: una visión conceptual. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 14, Nro. 29. / **GHILARDI, F.** (1993). *Crisis y Perspectiva de la Profesión Docente*. Barcelona: Gedisa. / **MARTÍNEZ Z., T.** (1993). Familia y Elección de Carrera. *Revista Perfiles Educativos*, Nro.60. / **THONRDIKE, R. y HAGEN E.** (1977). *Medición y Evaluación en Psicología y Educación*. New York.: John Willey and Sons. / **TORREALBA, J.** (1.996). *Deficits de 80.000 maestros tendrá Venezuela en el año 2.000*. En: *Ultimas Noticias*, Caracas, Lunes 22 de Enero. / **RAMÍREZ, T.** (1993). *El Rol Docente-Investigador en Venezuela*. Trabajo de Ascenso. Caracas: Escuela de Educación, UCV. / **RAMOS, T.** (1987). Factores que influyen en la elección de la Carrera Docente. *Revista Investigación y Postgrado*. Vol 2, Nro. 3, Caracas. / **VIVAS, D.** (1986). *Validez y Confiabilidad en la Medición e Investigación Educativa*. Avied, Maracaibo.

**RAMÍREZ, TULIO, PEDRO R. RODRÍGUEZ C. Y LOURDES CAMARGO.**  
Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## CAUSA

Ver: **CAUSALIDAD**

## CAUSALIDAD

Es muy corriente dentro del ámbito de la investigación científico-educativa preguntarse por las causas de algo. La deserción escolar, el bajo rendimiento de los estudiantes, la mala calidad de la educación de un país, suelen ser objetos de investigación en nuestro medio que tienden a plantearse en términos de causalidad. Más operacionalmente cuando el trabajo plantea algún contacto con la realidad, suele ser el momento de mirar las causas de lo que está mal.

Los actuales son malos tiempos para la causalidad pues la certezas respecto a: ¿cuáles son las causas de A?. Porque o tiene muchas, tantas que difícilmente pueden contabilizarse exitosamente. O no tiene ninguna, sino que su significado se pierde en un mar de probabilidades, caótico, amorfo, con escaso sentido. También, porque en la raíz del asunto pueda radicar en una cualidad no definida o en el sentido subjetivo de la acción. Así están las cosas para los educadores que quieren saber el origen de lo que les llama la atención y tratan de definirlo en términos de investigación.

Defendemos la tesis de que siendo muy complejo el operacionalizar la causa de algo, es necesario hacerlo aunque no sea más que como ejercicio intelectual que prepara para develar, a futuro, lo que son las cosas que nos rodean, para luego ir por su sentido más profundo. Así, no es tiempo perdido el tratar de definir lo más escrupulosamente posible cosas como: ¿Por qué nues-

tros estudiantes no aprenden el concepto de fuerza?, ¿Qué causa el desgaste matricular? y así por el estilo, aunque se nos tilde de empiristas de viejo cuño, tratar de resolver estos problemas con los pertrechos de la investigación empírico positivista puede ser un paso firme para hacerlo. Al menos, puede reconfortarnos, que la crítica necesaria hará su trabajo para abundar en detalles más holísticos y descubrir otra nueva verdad al respecto. Pero mientras ello ocurre, ya tenemos en las manos un grupo de datos, estadísticamente y cuantitativamente hablando, que nos permitan ir saliendo poco a poco de la ignorancia que tenemos de la parte de la realidad que nos desvela.

Marshal (1998) refiere bajo la denominación de Causa, explicación causal a lo siguiente, bajo traducción nuestra: “En contextos no especializados, preguntar por la causa de un suceso particular es preguntarse qué lo ha hecho que ocurra, o hacerlo aparecer. Dar una explicación causal es contestar ese tipo de cuestiones, habitualmente especificando algún evento previo, condición, o situación de los hechos, sin los cuales el evento que nos interesa no habría ocurrido. En contextos más especializados, científicos o filosóficos, los conceptos de causa y explicación causal han sido el foco de intentos sostenidos para lograr rigor analítico. (...) En las ciencias humanas, la influencia filosófica del empirismo ha sido muy fuerte en Gran Bretaña y los Estados Unidos de Norteamérica. En ausencia de alguna utilidad general del método experimental, la búsqueda de explicaciones causales tiende a tomar la forma de análisis estadístico de una larga escala de datos. A pesar de que los métodos de recolección y análisis de datos se ha hecho algo extremadamente sofisticado, se puede decir que los conceptos de causalidad comúnmente subyacentes todavía sufren las limitaciones del modelo general del empirismo (...) La acción humana tiene propósito y significado simbólico. Este es un dominio residual en el cual las causas finales de corte Aristotélico (los críticos dicen que no debería hacerse) no han podido ser asimiladas por los métodos científicos modernos. Varias de las tradiciones de la Sociología y la Antropología interpretativas se enraízan en el neo-Kantianismo Alemán, y en sus expresiones más extremas, el interpretativismo niega la aplicabilidad de la interpretación causal y también de los métodos cuantitativos, defendiendo la comprensión interpretativa de lo social”.

**BIBLIOGRAFIA:** BYNUM, W.F, E.J. Browne y ROY, Porter.(1996). *Mcmillan Dictionary of The History of Science*. Mcmillan. Inglaterra. / MARSHAL, Gordon.(1998). *Oxford dictionary of sociology*. Oxford University Press. Inglaterra. / MERANI, Alberto. (1985). *Diccionario de Pedagogía*. Grijalbo. Barcelona. / REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Espasa. Madrid.

**BRAVO JÁUREGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## CENSO ESCOLAR

Registros de los datos sobre las características educativas de la población.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## CENTRALIZACIÓN

Es cuando se le atribuye a determinadas unidades administrativas jerárquicamente superior, un poder de decisión especial que le otorga la facultad de decidir sobre materias de cualquier naturaleza dentro de la organización.

Al hablar de centralización política, Melinkoff R. (1982) textualmente expresa que dentro de la teoría constitucional, significa que existe una unidad de poder que se manifiesta de la manera siguiente: los estados (entidades regionales) no tienen autonomía política, carecen de constituciones propias que los rijan, puesto que generalmente éstas son copias o apéndices de la Constitución Nacional. Ejercen directamente las facultades o derechos que se derivan de ese poder unitario; por lo tanto, no se delega la facultad de ejercer esos derechos en ninguna otra autoridad. Por lo anterior, el gobierno central regula y realiza directamente la gestión gubernativa en el orden político y hasta administrativo. Los estados que reúnen esas características se denominan estados unitarios.

La centralización administrativa, se refiere según nos expresa el autor a una derivación de la centralización política y se hace realidad cuando el Estado, para realizar sus funciones y cumplir sus fines, ejecuta su actividad administrativa por intermedio de órganos o unidades administrativas centrales; esa acción se prolonga a los estados (entidades regionales), con predominio absoluto del poder central; así se mantiene la hegemonía sobre las áreas de actividades dirigidas al territorio o a la población. En este caso, la administración es directa e inmediata.

**BIBLIOGRAFÍA: MELINKOFF, Ramón V.** (1982). *La Estructura de la Organización. Los Organigramas*. Contexto Editores. Caracas-Venezuela.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## CENTRALIZACIÓN

“Proviene del latín centrum: centro. Significa reunir cosas en un centro. Se define así al proceso o situación o forma de gobierno en el cual el poder se encuentra concentrado en escasos organismos estatales centrales. Ha sido considerado como forma de ordenamiento jurídico, como modo de división del territorio y como materia especial de derecho” (ORTEGA, Arturo, 1989) El modelo centralizador esta intrínsecamente relacionado al Estado venezolano. En la Constitución Nacional se ratifica la concentración del poder a nivel del Ejecutivo Nacional quien ejerce potestad de decidir en los diferentes ámbitos, a saber, políticos, sociales, económicos y culturales.

En Venezuela se ha tendido hacia el centralismo, donde los distintos órganos que conforman el Poder Ejecutivo acumulan una serie de poderes, competencias y atribuciones sobre los distintos sectores del país lo cual ha originando una estructura organizativa rígida, resistente al cambio y cargada de descordinación. Todo lo anterior trae consigo un agotamiento del modelo centralizador pues dificulta la fluidez de la comunicación organizacional; por esta razón la sociedad venezolana se a visto en la necesidad de implementar

otro modelo donde se diseñen realizaciones deseables entre el gobierno central, el estatal, el municipal y la comunidad local.

**BIBLIOGRAFÍA:** CASANOVA, NAVARRO, Jaén y CORREDOR. (1993). *Descentralización de la Educación, la Salud y las Fronteras*. Caracas: Nueva Sociedad. / MARQUEZ, Trino. (1996). *El Estado en Venezuela: Descentralización, Reforma de la Administración Pública y Políticas contra la Pobreza*. Caracas: Panapo. / ORTEGA BLAKE, Arturo. (1989). *Diccionario de Planificación Económica*. México D.F.: Trillas.

**REYES, Lisset.** Maestría Diseño de Políticas de la Facultad de humanidades y Educación/ UCV.

### CENTRO COMUNITARIO

Establecimiento que sirve como centro de la vida social y cultural de una comunidad (villa o barrio). Provee un lugar para reuniones públicas, reuniones de clubes y ofrece facilidades para actividades sociales, recreativas y educativas. Generalmente administrado por un comité de usuarios, puede pertenecer a grupos privados o públicos.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

### CENTRO CULTURAL

Establecimiento abierto al público en general, donde se desarrollan actividades relacionadas con la música, las artes visuales, teatro y literatura.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

### CENTRO DE APRENDIZAJE

Término usado en Norteamérica para descubrir un centro destinado a servir las necesidades de la comunidad local referidas a información educativa, orientación y asesoría. Puede además ofrecer servicios de asistencia a estudiantes independientes, y programas de estudio para grupos. Puede ser una institución independiente o ligada a otra, o parte de un consorcio de organizaciones educacionales.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

### CENTRO DE CIENCIA

Denominación que se da en algunos países al Club de Ciencia (v. gr. Venezuela).

**SECRETARIA EJECUTIVA PERMANENTE DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.** (1985). Seleccionado y modificado por CLARA FLORES

(Escuela de educación de la Universidad Central de Venezuela) del: *Manual para el fomento de las actividades científicas y tecnológicas juveniles*. Serie: CIENCIA Y TECNOLOGIA. SECAB/UNESCO. Bogotá. Colombia.

### CENTRO DE INTERÉS

Constituye una de las modalidades del método del Dr. Decroly que más se han generalizado, bien con esta designación, bien con otras, como las unidades de trabajo, centros de actividades, etc.. Los centros de interés se basan en las necesidades e inclinaciones del niño, y también en la función de globalización, por la cual aquel percibe las cosas como unidades totales en vez de las partes que las constituyen.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### CENTRO DE CAPACITACIÓN VOCACIONAL

Establecimiento educativo donde se proporciona capacitación vocacional a las personas que, habiendo completado su ciclo inicial de educación, han estado trabajando en una determinada ocupación. La capacitación ofrecida en estos centros es generalmente al nivel de calificación profesional de alto nivel.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

### CENTRO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

Establecimiento donde se desarrollan actividades programadas para la educación de adultos. Puede ser utilizado exclusivamente para este propósito, o puede ser una escuela con clases para niños durante las horas del día.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

### CENTRO DOCENTE

Centro que dispone de locales, bibliotecas, aparatos, etc., en el cual los docentes se pueden reunir, intercambiar ideas, elaborar material didáctico, y consultar y utilizar la documentación y el material existente.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

### ¿CEREBROS, TRES?

El cerebro humano sabe cómo pensar y para ello viene equipado con la habilidad para identificar patrones y hacer aproximaciones, con una enorme capacidad de varios tipos de memoria y con la habilidad para autocorregirse y

aprender de las experiencias por medio del análisis de datos externos y de autoreflexiones y con una ilimitada capacidad para crear. ¿Por qué con toda esta potencialidad se tiene tanta dificultad para enseñar y aprender en el sistema educativo formal? Se podrán lograr métodos más efectivos cuando se conozca más sobre los procesos de aprendizaje.

Las investigaciones sobre el funcionamiento del cerebro han avanzado en forma impresionante en los últimos años. Paul MacLean, el exdirector del Laboratorio del Cerebro y la Conducta, del Instituto de Salud Mental de los Estados Unidos postuló, en 1978, el concepto de cerebro triuno, que ha producido una de las teorías del aprendizaje más prometedoras, derivada de estudios fisiológicos en animales.

MacLean sugiere que el encéfalo como lo conocemos está constituido por tres “cerebros” en uno. El original o más viejo, conocido como el de los reptiles o complejo “R”, que es responsable de la supervivencia y mantenimiento y corresponde al bulbo raquídeo y a la protuberancia. Lo relacionado con la digestión, reproducción, circulación y respiración y las respuestas a situaciones de estrés, está localizado en este “cerebro”, que coordina conductas automáticas, ritualísticas y altamente resistentes al cambio. La defensa de la propiedad que se observa en los reptiles y que aparece en los seres humanos desde muy temprana edad pertenece al complejo “R”.

El segundo “cerebro” o sistema límbico es el centro de las emociones y de la memoria y por ello es de especial interés para los educadores. Esta ubicación nos explica por qué no existe memoria sin emoción de algún tipo. El “cerebro” límbico incluye la amígdala y el hipocampus y sus conexiones con el cerebro permiten las interacciones entre la razón y las emociones. También sirve para inhibir al complejo “R”. Participa en actividades que tienen que ver con el alimento, el sexo, las emociones y los sentimientos.

El tercero, es la neocorteza o cerebro neomamífero o humano. Es el más conocido, constituye la parte superior y externa del encéfalo y está relacionado con el lenguaje hablado y escrito. La mayor parte del procesamiento de los datos sensoriales se realiza en la neocorteza, hace posible el pensamiento operacional formal y permite predecir y planificar para el futuro. Sus capacidades están en la base del pensamiento científico.

Se ha encontrado que los tres “cerebros” interactúan, lo cual significa que los conceptos, las emociones y las conductas no están separadas sino interconectadas para interactuar en una forma compleja y que los tres “cerebros” trabajan simultáneamente aun cuando se observa que a veces uno puede predominar y los otros le sirven de soporte. A medida que se conozca la capacidad del cerebro de percibir patrones, crear significados, integrar experiencias sensoriales y hacer correcciones, se podrá llegar a seleccionar metodologías apropiadas, a evaluar efectivamente el aprendizaje, a mejorar los diseños instruccionales y a una mejor administración de la educación. Se ha confirmado que las experiencias múltiples, complejas y concretas son esenciales para un aprendizaje y una enseñanza significativa. Cada actividad incorpora información en el cerebro y la relaciona con la experiencia que ya se posee, con el conocimiento anterior y con las conductas futuras. Por ello, el educador necesita organizar actividades de las cuales los estudiantes puedan extraer comprensión y debe hacer más que simplemente proveer información y forzar la memorización de hechos y destrezas aisladas.



Las diferentes estrategias metodológicas pueden tomar en consideración muchos factores, pero para que sean efectivas deben resultar compatibles y no antagonistas con el funcionamiento del cerebro. A medida que se conozca más cómo funciona y se relaciona el cerebro triuno y cómo se relaciona lo social, lo emocional y lo cognitivo se estará más cerca de lograr diseños instruccionales más eficaces y eficientes.

**CASTILLO DE GURFINKEL, Laura.** Fuente: EL NACIONAL. 6 de mayo de 1997. A-4.

## CERTEZA MATEMÁTICA (ANATOMÍA DE LA)

Este ensayo sobre la certeza de verdad matemática tiene tres aspectos: a) consideraciones acerca de la verdad matemática, b) planteamiento conjetural sobre las propiedades de la verdad matemática y c) un análisis de las teorías de la verdad matemática basadas en el objeto matemático, representado por el realismo matemático y el empirismo tradicional de J.S.MILL; y en el sujeto, tesis acerca del logicismo de Russell, el formalismo de Hilbert y el constructivismo de L.E. Brouwer.

### I. La verdad matemática

1. Para explicar 'lo diferente' de la verdad matemática, una teoría necesita aportar una explicación de la naturaleza de la verdad matemática. Tal explicación tiene un doble componente. Confrontada con una supuesta proposición matemática, se debe determinar bajo qué explicación es una proposición matemática y luego por qué esa proposición matemática es verdadera, por qué es generadora de certeza. Una tesis acerca de la naturaleza de la verdad matemática debe estar en capacidad de explicar qué es lo matemático en la verdad matemática y qué es lo verdadero en la verdad matemática. Sobre la base de ambas explicaciones, es evidente que la verdad matemática podría entenderse como una verdad especial.
2. La noción de verdad es tomada ampliamente, no en forma restringida. Usualmente el término se utiliza para implicar acuerdo con la realidad; la llamada teoría 'especular' de la verdad. No todas las teorías examinadas aquí acerca de la verdad matemática mantienen la correspondencia con la realidad. El hecho evidente consiste en que los matemáticos clasifican las proposiciones matemáticas en aceptables y no aceptables; unas para ulteriores informaciones mientras las otras son desechadas. Este procedimiento se parece mucho al del físico en su búsqueda de la verdad física. Este divide igualmente las proposiciones en dos clases. las verdaderas y las falsas, utilizando las proposiciones verdaderas como principio generador para buscar otras proposiciones verdaderas.
3. Por analogía a este procedimiento, las proposiciones matemáticas aceptables se llaman 'verdaderas'; esta terminología se mantiene aquí. Pero no puede suponerse que las proposiciones  $3+2=5$  y 'el sol tiene más de 50 años' son verdades de la misma clase; el término verdad no es tomado unívocamente. Cuando una teoría de la verdad matemática expresa que una proposición matemática determinada es verdadera, se está preguntando sobre qué base hay que hacer una decisión para aceptar tal proposición.

4. Posiblemente un empirista considera que una proposición matemática es aceptable si hay una correcta descripción, más o menos, del comportamiento de los objetos en el mundo actual. El mundo actual es el estándar contra el cual el empirista juzga si una proposición matemática es aceptable o no. De esa manera, él expresa lo que es verdad en la proposición matemática. En el otro extremo, el formalista (caso David Hilbert) mantiene que, estrictamente hablando no hay proposiciones matemática verdaderas o falsas, sino que dentro de un determinado sistema formal las proposiciones o son derivables o no. Según el formalista, no hay nada especial sobre los sistemas formales ya que puede establecerse de muchas maneras; dependiendo del sistemas, una proposición matemática puede ser aceptada o rechazada. Para el formalista, el mundo actual nada tiene que ver con la aceptabilidad o no de una proposición matemática, tales proposiciones, matemáticamente hablando, no son ni verdaderas ni falsas: son consistentes o no con un sistema dado. Especificado un determinado sistema formal, se ponen las bases para decidir la pertenencia o no de una particular proposición matemática; todo dependerá de un procedimiento de decisión establecido. Un ejercicio para ilustrar esta posición pudiera ser el siguiente: Téngase un sistema con los siguientes elementos: SIMBOLOS: M,I,U; AXIOMAS MI, reglas: (1) si  $xI$  es un teorema, también lo será  $xIU$ ; (2) si  $Mx$  es un teorema, también lo será  $Mxx$ ; (3) En cualquier teorema, III puede ser reemplazado por U Y (4) UU puede ser suprimido en cualquier teorema. La pregunta sería, ¿MU es un teorema verdadero en el sistema? ¿Puede Ud. derivarlo?
5. El criterio para explicar qué es lo matemático en la verdad matemática es la segunda parte de la evaluación de esta conjetura. El término matemática como un modificador del término verdad funciona al menos de dos maneras: la verdad matemática se compara con la verdad química o la verdad deducida. 'Química'. como modificador de verdad, expresa algo sobre el contenido de la verdad. Verdades sobre las átomos y su combinación para formar moléculas, normalmente son 'verdades químicas' porque se refieren al contenido de lo químico. Si se entendieran las verdades matemáticas bajo ese modelo, una proposición calificaría como matemática, por ejemplo, si lo fuera sobre categorías o números. Algunas teorías de verdad explican de esta forma qué es lo matemático en la verdad matemática, por ejemplo el realismo de Kurt Godel o W.O. Quine. Esta postura es propia de realistas y empiristas.
6. Cuando se toma la perspectiva deductiva, en la 'verdad deductiva', el adjetivo no expresa lo que es la verdad sino cómo se ha establecido; referimos al método. Una verdad deductiva es la establecida a través de procedimientos de deducción, se parte de postulados o axiomas reconocidos como fundamentos de partida; la verdad matemática presentada a través de un procedimiento matemático deductivo genera certeza absoluta de los teoremas a causa del origen o a través de un Gedankeexperimente, conocido como cuasi-empirismo o posición falibilista de la verdad matemática: este proceso no genera certeza absoluta sino falibilista. La proposición matemática verdadera no necesariamente tiene que serlo. Introduce un elemento temporal en la noción de verdad y en su consecuencia, la certeza matemática.

7. Las posiciones que definen la matemática es términos de un contenido específico están menos ligadas a la necesidad de conectar sus explicaciones de verdad y matemática; consideran la matemática como un sistemas operatorio; a diferencia de las ligadas al proceso deductivo. Ello sugiere que la explicaciones de esta última clase, logicismo, formalismo y constructivismo son más satisfactorias, desde el punto de vista del conocimiento, epistemología, que las tesis acerca de contenidos específicos: ermpirismo y realismo.
8. Sobre la base de la comprensión de qué es verdad en la verdad matemática y de qué es lo matemático en la verdad matemática, cualquier explicación requiere presentar con claridad lo que entiende por verdad matemática. Si se clarifica la noción de verdad al inicio, una teoría con la creencia moderna de que hay 'algo extraño' en la verdad matemática; ello ha introducido escepticismo acerca de la certeza absoluta permitiendo una justificación de una posición falible de certeza. Por otra parte, si la verdad matemática está claramente delineada, ésta debería explicar por qué la verdad matemática aparece como una verdad diferente de la verdad de las ciencias naturales, si en realidad es distinta.

## II. Propiedades de la verdad matemática

9. Para que una explicación acerca de la naturaleza de la verdad matemática sea satisfactoria, no basta que exprese 'qué es una verdad matemática', en términos de qué la hace aceptable y qué entiende como matemática; debería igualmente explicar de qué manera surgen ciertas propiedades observadas en la actividad matemática. En este ensayo no se pretende discutir todas las propiedades que las verdades matemáticas pudieran poseer. Se trata de presentar tres propiedades representativas peculiares a la verdad matemática tradicional; ellas serán un test en el momento de evaluar las teorías sobre la verdad matemática.
10. Las tres propiedades seleccionadas son:
  - a. las necesidad de la verdad matemática.
  - b. el uso de procedimientos no empíricos para la prueba matemática
  - c. la aplicación de las verdades matemáticas a la experiencia.

La necesidad, en un sentido muy especial de término, es tal vez la propiedad más extraña a la verdad matemática. Los términos de la ciencias naturales. El tipo de técnica que tradicionalmente la matemática ha utilizado para confirmar tales lazos no ha sido un procedimiento empírico sino una técnica de demostración y construcción de pruebas. Lazos especiales necesitan procedimientos especiales para establecerlos: desde Euclides a Bourbaki tal ha sido la consigna.
11. Si la verdad matemática tuviera exclusivamente estas dos primeras propiedades, entonces los problemas planteados no serían tan complicados. Pero muchas verdades matemáticas son útiles en su relación con el mundo. No hay necesidad de confirmar que las leyes aritméticas tienen confirmación en la luna; de antemano tenemos certeza de ello. La visita del hombre al espacio se basa en esa confirmación anticipada, en esa confianza que no parece terminar. El interrogante radica en que una ciencia cuyas verdades parecen necesarias y que no han sido establecidas por experimentos propiamente dichos sino por un procedimiento

probatorio, se muestre útil en el mundo actual donde todo parece contingente y donde el progreso pareciera avanzar por ensayo y error y acumulación de verdades. Cada una de esas propiedades requieren un comentario adicional.

### Necesidad

12. La necesidad de la verdad matemática es quizá al mismo tiempo la propiedad más extendida, en tiempo y espacio, y la más compleja de entender. Las cinco tesis examinadas ven en la necesidad de la matemática una seria dificultad. Siempre ha parecido que las conexiones de las proposiciones matemáticas eran tan ciertas que su negación era impensable. La negación de las leyes físicas no sólo son pensables sino que son ampliamente explotadas en la ciencia ficción. Algo especial parecieran poseer las proposiciones matemática para manifestarse como necesarias. Algunos filósofos modernos, Quine el más notable, objeta que la palabra necesaria tenga un sentido claro por lo que la primera propiedad de la matemática se vería comprometida. Por ejemplo, hoy se discute ampliamente si los tres principios lógicos básicos que sustentan el proceso deductivo matemática son necesarios: identidad,  $p=p$ , contradicción,  $\neg(p \wedge \neg p)$ , tercio excluido,  $p \vee \neg p$ .
13. Quedaría indeterminado si las verdades matemática son necesarias; lo que debe entenderse es que son tomadas como tales. Lo que se necesita descubrir y entender es si, precisamente, hay necesidad u otra cosa. Tal es el criterio frente al cual deben medirse las teorías. La necesidad de las proposiciones matemáticas como generadora de certeza absoluta pareciera más un ideal que una realidad.
14. La necesidad de las verdades matemáticas no significan que el error en matemática es imposible. Los matemáticos, como todo ser humano. pueden equivocarse. Grandes errores han persistido a través de generaciones de eximios matemáticos, como lo muestra Imre Lakatos en *Proofs and Refutations* donde expone la evolución histórica del teorema de los poliedros demostrado por Henri Poincaré; la llamada necesidad matemática no es una garantía contra el error en búsqueda de la verdad y la certeza matemática. Otra posible lectura de la necesidad matemática expresa que las verdades matemáticas, una vez establecidas exitosamente, siempre serán utilizadas correctamente por cualquier persona que las entienda; si bien, tal sugerencia no parece corresponderse con los hechos.
15. La necesidad de las verdades matemáticas, tal como hoy se acepta, debe entenderse en otro sentido diferente a la infalibilidad del conocimiento o aplicación de tales verdades. Lo que pareciera requerido para una explicación de la necesidad matemática sería la presentación de cómo los términos matemáticos se relacionan entre sí; esta relación se mostraría diferente a la presentada por los términos físicos, aunque no en las teorías físicas. El postulado de la necesidad de las verdades matemáticas tiene fundamentaciones diferentes en las tesis estudiadas, de hecho, el empirismo es la única que no la asume. (ver cuadro resumen).

### Procedimiento no empírico de la prueba

16. La segunda propiedad de las verdades matemáticas a considerarse, el

uso de un procedimiento no empírico de la prueba en matemática, parcialmente maneja el problema de la necesidad de la verdad matemática. Ya que la necesidad matemática podría explicarse por una especial conexión entre los términos, el procedimiento no empírico de la prueba podría reflejar la observación de que tales conexiones en matemática son diferentes de las empleadas en las ciencias naturales. Las tesis presentadas concuerdan que los matemáticos realizan sus investigaciones de una manera parcialmente diferente a los científicos naturales.

17. Los científicos naturales describen los fenómenos del mundo y formulan explicaciones coherentes de lo descrito. La respuesta presentada, a menudo, sugiere nuevas áreas de investigación. Las conexiones existentes entre los elementos del mundo se realiza a través de las observaciones implicadas de dichos elementos. Cuando se encuentran las conexiones, la razón de la conexión pudiera no ser evidente; ello implicaría ulteriores investigaciones. Pudiera simplificarse el procedimiento del científico naturalista como un proceso de observar y explicar desde una teoría. Visto el problema desde el planteamiento teórico, la matemática y las ciencias naturales no presentan diferencias sustanciales; pero el proceso de justificación o falsación es diferente. La matemática tiene su propia vía; las conexiones de los elementos no son admitidas hasta que la razón de dichas conexiones no se han presentado a través de una prueba. Una simple enumeración de instancias de una proposición no puede establecer un hecho matemático cierto; pero sí puede ser el inicio de un descubrimiento. "Mathematics is where proofs are", dice Quine.
18. El matemático debería imaginar 'the state of affairs' que investiga, deduciendo luego las propiedades; el físico, por su parte, crea, desde las teorías, 'the state of affairs' en el laboratorio midiendo posteriormente las propiedades. Los empiristas matemáticos, quienes mantienen que las verdades matemáticas, como las verdades físicas, sólo representan generalizaciones desde los datos de la experiencia, no explican satisfactoriamente el uso de los procedimientos no empíricos de la prueba matemática. Las teorías que consideran a la matemática como un desarrollo sistemático de un conjunto inicial de supuestos, el formalismo por ejemplo, es la única tesis que ofrece ciertamente una técnica no empírica para la prueba matemática en la elaboración de los sistemas. (ver cuadro).
19. Pero cuando las tesis estudiadas insisten en una sola posibilidad de supuesto inicial de alguna clase para la matemática, dicha selección determina el rango de la verdad matemática, y ello va a requerir, por otra parte, de una justificación. Las justificaciones que usualmente han presentado son de carácter empírico. Por ejemplo, la 'claridad' de los axiomas es un anuncio que afecta al matemático. La afirmación de que únicamente este conjunto es suficiente, parece más bien una observación histórica sobre la matemática; sin insistir que los axiomas, usualmente, se seleccionan intuitivamente, no deductivamente sino para no caer en un regreso ad infinitum. Pero si los axiomas reciben un soporte empírico, entonces la distinción entre la matemática y la ciencia natural se presenta muy difícil de establecer. El formalismo sólo pareciera sortear esta dificultad.

### Aplicación empírica

20. Las dos propiedades mencionadas -necesidad y el carácter no empírico de la prueba- sugieren que la matemática pareciera ser muy diferente a las ciencias naturales. La tercera propiedad debilita esta separación radical. Uno de los hechos más destacados de la matemática es su utilidad. Esta utilidad se conoce como aplicación empírica.
21. Cuando se dice, por ejemplo, que la aritmética se aplica al mundo, se significa que los hechos aritméticos pueden usarse para dar explicaciones, de alguna manera, del mundo. Ello no quiere decir que todos los hechos aritméticos son útiles; si bien, la utilidad matemática se presenta en casi todas las ramas de la matemática; el cálculo se aplica fructuosamente en mecánica, la teoría de grupos explica con propiedad las estructuras de los cristales, etc.
22. A menudo se objeta que la aplicabilidad de las verdades matemáticas no requieren justificación alguna por parte de una teoría de la verdad matemática ya que la aplicación de verdades matemáticas es un hecho extramatemático que no necesita mayor aclaración. Si fuera cierta la objeción, destruiría la utilidad del criterio de aplicabilidad empírica como un estándar contra el cual comparar la adecuación de las teorías de la verdad matemática. No se sabría cómo argumentar que la aplicabilidad empírica de las verdades matemáticas es un hecho matemático que pide aclaración. Las evidencias ofrecidas soportan el criterio aunque no requieren de él. Cuando se conocen las evidencias, es razonable pensar que hay un factor apoyando el hecho que la matemática, generalmente, se aplica al mundo. La confirmación final la ofrecen teorías matemáticas específicas tales como el cálculo o la teoría de conjuntos. Argumentando negativamente diríase que ningún matemático está en capacidad de afirmar que su investigación no es aplicable al mundo. La relación entre la matemática y el mundo presenta ciertas particularidades. Por ejemplo, cuando la matemática precede a la ciencia, aquella se puede aplicar a la experiencia. Cuando la ciencia precede a la matemática, la experiencia puede manejarse matemáticamente. Todo ello indica que la aplicación empírica es una propiedad razonable de la verdad matemática; esta propiedad debería tenerse en cuenta en cualquier explicación presentada por las teorías de la verdad matemática.

### 3. Teorías de la verdad matemática

23. Para tener una aproximación correcta de la naturaleza de la verdad matemática, sería útil saber qué posibilidades hay para una explicación apropiada. Por ejemplo, sería inconveniente formar una lista no exhaustiva y disjunta de teorías acerca de la verdad matemática. Aunque no se duda de lo que pueda aportar dicha lista, lo que se persigue es una teoría de la verdad matemática bajo la cual la fuente de la certeza matemática sea identificada de forma tal que las propiedades de las verdades matemáticas procedan del carácter de esa fuente. Por tanto, un acercamiento al problema para caracterizar todas las posibles teorías de la verdad matemática consistiría en evaluarlas de acuerdo a la fuente que ellas identifican como verdad matemática.
24. Considérese, por ejemplo, el siguiente enunciado, tenido como verdadero:  $2 \text{ niños} + 2 \text{ niños} = 4 \text{ niños}$ . Cuando un enunciado como ese se sabe



verdadero, pueden distinguirse en él dos aspectos: el conocedor y el objeto conocido. Gran parte del pensamiento filosófico se ha dedicado a estudiar cuál de estas fuentes contribuyen al conocimiento matemático. No es cierto que ambas fuentes estén presentes en todo conocimiento; lo que está claro es que ambas son fuentes posibles de la verdad matemática. Si ninguna de las dos explica la verdad matemática, podría probarse una combinación de ambas fuentes.

25. Este esquema inicial del cognoscente y lo conocido como fuentes del conocimiento fundamenta una división epistemológica de las teorías de la verdad matemática en dos clases, si bien lo hace metodológicamente. Aquellas teorías cuyas verdades matemáticas parten de objetos conocidos se entienden como explicaciones basadas en objetos: realismo y empirismo. Y las teorías que mantienen que el ‘conocedor’ es la fuente de las propiedades matemáticas: son explicaciones basadas en el sujeto: el logicismo de Russell, el formalismo de Hilbert y el constructivismo de L.E.Brouwer.
26. El término ‘objeto’ utilizado en el ensayo se refiere siempre a lo investigado; como término general, puede identificarse con los términos ‘entidad’, ‘cosa’, sin connotar ningún status ontológico especial. Los objetos, o lo conocido, se presenta de varias formas; ello origina a su vez una clasificación correspondiente con una teoría de la verdad matemática. Una primera clasificación que pudiera hacerse es dividir los objetos en espacio-temporales y aquellos que no presentan estas características. Los primeros son llamados ‘objetos naturales’ y los segundos ‘objetos abstractos o no-naturales’. Cada uno de estos grupos admite ulteriores divisiones que no son de un interés inmediato.
27. De esta división de objetos en naturales y no-naturales parte la clasificación de teorías de la verdad matemática en empirismo y realismo. Considerado globalmente, el empirismo mantiene que las verdades matemáticas son de esa forma porque los objetos naturales tienen las propiedades que tienen. En el ejemplo presentado, el empirismo examinaría los niños para concluir que  $2 \text{ niños} + 2 \text{ niños} = 4 \text{ niños}$ . Por ello, pareciera que el empirismo es el acercamiento más obvio al problema a la verdad matemática. El realismo concuerda con el empirismo en que la naturaleza de lo conocido conforma la verdad del enunciado aunque estiman que hay algo más relevante que niños o naranjas. Precisamente el número 2 y el número 4 son los que pueden explicar la verdad. No importa qué cosa represente el 2 y el 4, dice el realismo; ellos no pueden ser espacio-temporales. Para el realismo la fuente de la naturaleza de la verdad matemática debe estar formada por objetos no-naturales: estructuras diría hoy Paul Benacerraff, conjuntos, PENELOPE maddy, Clases, W, Quine, Ideas había afirmado Platón hace 2.427 años.
28. Mientras el empirismo y el realismo pueden especificarse de varias formas, sin embargo hay actitudes determinadas que explican por qué piensan que la fuente de la verdad matemática son objetos. Estas actitudes incluyen una explicación satisfactoria acerca de la naturaleza de la verdad matemática con las limitaciones que se verán. La explicación basada en objetos, empirismo y realismo, es exhaustiva; aunque el realismo se define en términos negativos (los objetos de la investigación matemática).



tica son de algún tipo menos espacio-temporal). Esta presentación negativa del realismo presentará problemas para especificar exactamente cuál es su actitud. Puede aceptarse la crítica de que la división dicotómica presentada es artificial, metodológica hemos dicho nosotros; el peligro de la división dicotómica estriba en que los dos aspectos de la división no se especifiquen adecuadamente. En el ensayo, la división es tratada básicamente dicotómica; la división negativa (realismo) se considera sin predicado no como negadora del predicado espacio-temporal.

29. Las explicaciones de la verdad matemática basadas en el sujeto son de dos clases: las disposicionales, encuentran el origen de la verdad matemática en las ideas del sujeto pero no son deliberadamente construidas por él, tal es el caso del logicismo. La otra clase, llamadas explicaciones activas, formalismo y constructivismo, conciben ese origen de la verdad matemática en ideas del sujeto conscientemente construidas por él. Ambos grupos coinciden, que una vez que estas ideas se hacen presentes, un proceso deductivo generará consecuencias, surgiendo de esa manera los juicios o enunciados matemáticos. El logicismo restringe la matemática a términos lógicos; ello lo análoga con las posiciones basadas en objetos. Ninguna de las tesis fundamentadas en la acción del sujeto, formalismo y constructivismo, requiere un concepto pre-existente como punto de partida en la investigación matemática. Las estructuras matemáticas se consideran creaciones ex-nihilo de la mente humana. Aunque el formalismo fracasa en explicar la propiedad de la apicabilidad de la matemática al mundo, sin embargo es la única tesis que cumple con dos de las propiedades señaladas. (ver cuadro).
30. Al finalizar, no queda sino enfatizar, que si bien, la vía justificativa de la verdad matemática es limitada, desde las perspectivas analizadas, para explicar el conocimiento matemático, sin embargo aporta valiosos elementos para evaluar la explicación del conocimiento matemático desde la tesis falibilista, y en último término, desde la prueba matemática. (conviene recordar que la noción de 'prueba' no es matemática sino epistemológica: no basta deducir para aceptar como verdadero un teorema; el matemático debe dar su asentimiento) Sabemos que dichas tesis fundacionistas fueron una respuesta histórica a las amenazas contra la certeza matemática presentadas por los descubrimientos de las geometrías no-euclidianas, las paradojas de los conjuntos y la noción de infinito. Cuando el historicismo, el falibilismo y la aparición del razonamiento dicotómico (las computadoras) parecieran minar lo específico del conocimiento matemático y de su certeza, importa revisar los esfuerzos fundacionistas, no para repetirlos, sino para responder con propiedad a los nuevos retos.

Nota: Esta es la presentación a una tesis de doctorado, cuya primera parte está a la disposición de los interesados en la División de Investigación.

CUADRO RESUMEN			
	NECESIDAD	APLICABILIDAD	PRUEBA NO EMPIRICA
REALISMO	OK	NO	NO
EMPIRICO	NO	OK	NO
LOGICISMO	OK	NO	NO
FORMALISMO	OK	NO	OK
INTUICIONISMO	OK	NO	NO

**BIBLIOGRAFIA:** **ARISTÓTELES.** (1990). *Metafísica*, (Espasa Calpe). / **BENACERRAF, Paul; PUTNAM, Hilary.** (1964). *Philosophy of Mathematics*, Selected Readings (Prentice-Hall) / **BENACERRAF, Paul.** (enero-1965). "What numbers Could Not Be", (The Philosophical Review, n1). / **BERNAY, Paul.** (1982). *El Platonismo en Matemática*, (UCV). / **DAVIS, Philip; HERSH, Ruben.** (1981). *The Mathematical Experience*, (houghton Mifflin). / **DIEUDONNÉ, Jean.** (1970). *The Work of Nicholas Bourbaki*, (American Mathematical Montly, 77,145s.). / **FREGE, Gottlob.** (1967) *The Basic Laws of Arithmetic*, (U,California Press). / **FREGE, Gottlob.** (1972). *Los Fundamentos de la Aritmética*, (Laia). / **GARCÍA BACCA, J.D.** (1961). *Textos clásicos para la Historia de la Ciencia*, (UCV). / **KITCHER, Philip.** (1978). *The Plight of the Platonist*, (Nous 12, pp.132-164). / **KITCHER, Philip.** (1984). *The Nature of Mathematical Knowledge*, (Oxford University). / **LAKATOS, Imre.** (1976). *Proofs and Refutations*, (Cambridge University Press). / **LAKATOS, Imre.** (1981). *Matemática, Ciencia y Epistemología*, (Alianza 292). / **MILL, J.S.** (1936). *A System of Logic Ratiocinative and Inductive*, (London). / **PENELOPE, Maddy.** (1992). *Realism in Mathematics*, (Clstrmfon Press). / **PIAGET, Jean.** (1979). *Epistemología de la Matemática*, (Paidós). / **PLATÓN.** (1988). *La República*, (Alianza 1349). / **QUINE, W. O.** (1977). *The Ways of Paradox and other Essays*, (Harvard University Press). / **RESNIK, Michael.** (1980). *Frege and The Philosophy of Mathematics*, (Cornell University Press). / **RESNIK, Michael.** (1990). *Mathematics as a Science of Patterns: Ontology and Reference*, (Nous 10.) / **STEINER, Mark.** (1978). *Mathematical Realism*, (Nous 12, pp.363-368). / **TYMOCZKO, Thomas.** (1985). *New Directions in The Philosophie of Mathematics*, (Birkhauser). / **WEDBERG, Anders.** (1955). *Plato's Philosophy of Mathematics*, (Greenwood Press).

**CASTELLANOS, HUGO.** Profesor Titular. Colegio Universitario Francisco de Miranda. VENEZUELA.

### CERTIFICADO

Diploma concebido después del examen en algunas de las diversas ramas de la enseñanza.

**BRAVO JÁUREGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

### CERTIFICADO DE APTITUD

Comprobantes de las aptitudes y de haber realizado los estudios o formaciones reglamentarios que se exigen especialmente en las profesiones de interés público.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## CIENCIA

Visto desde una perspectiva formal lo que los educadores hacemos tendría que estar orientado por los ideales de la ciencia. Permítasenos esta larga transcripción de un texto muy utilizado en la formación de educadores profesionales para situar buena parte de lo que significa la ciencia para quienes vivimos de la educación y para la educación: “La pedagogía es la ciencia de la educación. Educación es el conjunto de todas las acciones ejercidas sobre la persona para forjar una personalidad. Toda ciencia se caracteriza por su objeto, sistema y método. Sistema significa que las proposiciones, los juicios, los conceptos y las leyes se ordenan en una forma apropiada al objeto. Para tener método, el estudio debe orientarse al objetivo, al objeto o tema que se trata de examinar y debe desarrollarse conscientemente y siguiendo un plan. La ciencia tiende por su propia naturaleza a la verdad. La verdad es la concordancia del conocimiento con la realidad. El conocimiento, que trata el hombre de adecuar a la verdad, debido a su naturaleza humana, es necesariamente incompleto y sólo de un modo aproximado es verdadero. Para obtener un conocimiento científico seguro, se requieren varios conocimientos que converjan y se fundan en un conjunto coherente. Tales conocimientos tienen carácter general. La ciencia se propone alcanzar conocimientos generales.

La ciencia puede ser teórica o práctica. En ambos casos, se dirige a la realidad. También la pedagogía, en su calidad de ciencia de la educación, puede ser teórica o práctica. La pedagogía teórica trata de averiguar cómo se produce efectivamente la educación, cómo se educa el individuo. La pedagogía teórica estudia la educación como hecho; la describe y explica, trata de comprenderla y establece comparaciones. La pedagogía teórica no es meramente descriptiva ni meramente fenomenológica; no es solamente un análisis de categorías o una comprensión de conexiones o una investigación de hechos. Es todo esto. Pero es también una visión de la educación en la trama de todo lo que es y actúa. La pedagogía práctica se propone averiguar cómo debe llevarse a cabo la educación, cómo debe ser educado el individuo. La pedagogía práctica considera la educación como tarea y misión.” (HENZ, Hubert (1968).

**BIBLIOGRAFIA:** BYNUM, W.F, E.J. Browne y ROY Porter. (1996). *McMillan Dictionary of The History of Science*. Mcmillan. Inglaterra. / HENZ, Hubert. (1968). *Tratado de Pedagogía Sistemática*. Herder. Barcelona. / MARSHAL, Gordon. (1998). *Oxford dictionary of sociology*. Oxford University Press. Inglaterra. / MERANI, Alberto. (1985). *Diccionario de Pedagogía*. Grijalbo. Barcelona / **REAL ACADEMIA ESPAÑOLA**, (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Espasa. Madrid.

**BRAVO JÁUREGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

La idea de ciencia es esencial para el ejercicio docente, es una clave del oficio. Veamos algunos aspectos de ella según se puede leer de autores especializados:

La Ciencia surgió, en su sentido más específico y propio, en la Edad Moderna con Galileo y su método experimental. La estructura de las hipótesis científicas tenían el fin de explicar en forma racional y experimental el comportamiento de los entes existentes, fueran estos físicos, biológicos, astronómicos o sociales. Pero la filosofía paralelamente se seguía planteando los problemas que le incumbían y ciencia y filosofía se complementaban en su hacer interpretativo y explicativo. La ciencia evolucionaba adquiriendo cada vez más criticismo en el planteamiento de sus hipótesis.

Ciencia; “Es un conocimiento sistemático, racional, experimental, metódico y colectivo. (ESCUELA DE EDUCACION-UCV, 1988).

Ciencia: “Es un sistema de conceptos acerca de los fenómenos y leyes del mundo externo o de la actividad espiritual de los individuos, que permiten prever y transformar la realidad en beneficio de la sociedad”. (Kédrov, 1968).

Ciencia: “Es un cuerpo de ideas, que puede caracterizarse como conocimiento racional, sistemático, exacto, verificable y por consiguiente falible”. (Bunge, Mario, 1981).

Ciencia: “Es un quehacer científico no dogmático, que somete todos sus supuestos a ensayo y crítica. (Wartofsky, M. En Tamayo y Tamayo, 1994).

Ciencia: La ciencia no se puede reducir a una colección de hechos. Se hace indispensable seleccionar esos hechos, organizarlos, relacionarlos, buscarles cierta consistencia. Hay conocimiento científico cuando a través del método científico se ha logrado acumular nuevos conocimientos, nuevas experiencias. La ciencia avanza en la medida en que logre plantearse y resolver problemas. Es más, el progreso del conocimiento se da en las medidas en que se descubren, se aclaran y se resuelven nuevas dificultades”. (Barragán, H. En Tamayo y Tamayo, 1994).

Ciencia: “...de conocimientos racionales, ciertos y probables, obtenidos metódicamente, sistematizados y verificables, que hacen referencia a objetos de una misma naturaleza”. (Tamayo y Tamayo, 1994).

Ciencia; . . “Cuerpo organizado o sistemático del cual puede alcanzarse acuerdo universal por parte de los científicos que comparten el lenguaje (o lenguajes) y unos criterios comunes para la justificación de presuntos conocimientos o creencias” (Wartofsky, M. En: Tamayo y Tamayo, 1994).

Ciencia; “...sistema de ideas establecidas provisionalmente (conocimiento científico) y como una actividad productora de nuevas ideas (investigación científica)”. (Bunge, M. En: Tamayo y Tamayo 1994).

Es necesario enseñar ciencia para estimular la curiosidad y centrar el interés del alumno hacia el mundo que nos rodea; se ajuste a los nuevos cambios de vida, de manera que se preparen y adquieran habilidades científicas para poder desempeñar las ocupaciones que se requieran en el futuro y brindar al individuo las experiencias y los procesos mentales que le permitan descubrir y evaluar los fenómenos que se presenten.

**BIBLIOGRAFIA:** **BUNGE, Mario.** (1981). *La Ciencia su Método y su Filosofía*. Ediciones Siglo Veinte. Buenos Aires. / **ESCUELA DE EDUCACION-UCV.** (1988). *Programa instructivo, introducción al conocimiento científico*. UCV. Caracas. / **KÉDROV, M.B. y A. SPIRKIN.** (1968). *La Ciencia*. Editorial Grijalbo. México. / **TAMAYO y TAMAYO, Mario.** (1994). *El Proceso de la Investigación Científica*. Editorial Limusa, S.A. México.

**BAUTISTA, Scarlet.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## CIENCIA AMBIENTAL

Estudio del medio ambiente y de las circunstancias que rodean a los humanos utilizando cualquiera de las disciplinas científicas tradicionales, pero más frecuentemente una combinación de las mismas.

**SECRETARIA EJECUTIVA PERMANENTE DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.** (1985). Seleccionado y modificado por CLARA FLORES (Escuela de educación de la Universidad Central de Venezuela) del: *Manual para el fomento de las actividades científicas y tecnológicas juveniles*. Serie: CIENCIA Y TECNOLOGIA. SECAB/UNESCO. Bogotá. Colombia.

## CIENCIA COMO CONTENIDO DE LA INSTRUCCIÓN

Poco podemos agregar a la transcripción que sigue. De modo que dejamos al lector frente a esta portentosa explicación de algunos principios básicos a tomar en cuenta cuando la ciencia entra en el proceso de instrucción formal que protagonizan los docentes:

“Para el maestro, es esencial tener una idea clara de la materia que enseñe, cualquiera sea ésta. Es posible que la materia no se imparta de forma separada de otras y, probablemente, así ocurra con las ciencias en la enseñanza primaria, pero el profesor debe tener presentes sus cualidades distintivas y reconocer con toda claridad las características que la separan de las demás. En realidad, podemos decir que sólo cuando se reconoce con claridad la identidad de la materia, en este caso las ciencias, es posible enseñarla adecuadamente en el contexto de un tema o formando parte de una actividad en la que se integra con otras materias. En caso contrario, la actividad no tendrá mucho que pueda considerarse verdaderamente científico. (...) Baste decir aquí que debemos saber en qué consiste la ciencia y como se diferencia, por ejemplo, de la tecnología, las matemáticas la historia o la geografía, que, en algún momento y en cierto grado, comparten los mismos métodos y procedimientos. Las características de las ciencias que, combinadas, las definen, pueden expresarse del siguiente modo:

- \* El mundo físico que nos rodea es la *autoridad suprema* mediante la que se juzga la validez de las teorías y principios científicos. Con independencia de la lógica que parezcan encerrar las explicaciones o relaciones

hipotéticas, sólo serán útiles en la medida en que concuerden con la realidad.

- \* La ciencia tiene que ver con la *comprensión*, es decir, con el establecimiento de relaciones entre los datos observados, que permitan hacer predicciones.
- \* En todo momento la comprensión, las teorías, están sujetas a cambios a la luz de pruebas nuevas, por lo que siempre deben considerarse *provisionales*.
- \* La ciencia es una *tarea humana*, que depende de la creatividad y de la imaginación, y ha cambiado en el pasado y evolucionará en el futuro a medida que cambien la experiencia y el conocimiento humanos.” (HARLEN, 1998).

**BIBLIOGRAFIA: HARLEN, W.** (1998). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Morata. Madrid.

**BRAVO JÁUREGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## CIENCIA DE LA ADMINISTRACIÓN

La ciencia de la Administración según nos expresa Melinkoff R. (1990), “posee un conjunto de leyes, principios y teoremas, de aplicación práctica a la actividad productiva del hombre, y representa en la administración un sistema de conocimientos sobre la sociedad y el pensamiento”.

**BIBLIOGRAFIA: MELINKOFF, Ramón V.** (1990). *Los Procesos Administrativos*. Editorial Panapo. Caracas.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## CIENCIA DE LA TIERRA

Es el estudio de la Tierra incluidas las relaciones y equilibrios entre las especies vivas (animales y vegetales) y el ambiente no vivo.

**SECRETARIA EJECUTIVA PERMANENTE DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.**(1985). Seleccionado y modificado por CLARA FLORES (Escuela de educación de la Universidad Central de Venezuela) del: *Manual para el fomento de las actividades científicas y tecnológicas juveniles*. Serie: CIENCIA Y TECNOLOGIA. SECAB/UNESCO. Bogotá. Colombia.

## CIENCIA EN LA ESCUELA (¿PUEDE LA CIENCIA EN LA ESCUELA SER MAS QUE COPIA DEL PIZARRON?)

Aprender ciencia hoy es, para la mayoría de nuestros escolares, copiar y repetir frases con poco sentido. Frases como: “Los componentes del am-

biente se dividen en bióticos y abióticos”, “El petróleo es un hidrocarburo líquido, viscoso, de color parduzco oscuro y de olor característico fétido”, “El globo ocular es una esfera que mide aproximadamente 2.5 cm. de diámetro y ocupa la región anterior de la órbita del ojo”.

¿Pueden ser las cosas de otra manera? ¿Qué es posible hacer para ir más allá de tan perniciosa rutina? En este artículo trato de dar algunas respuestas a estas preguntas, centrándome sobre todo en los primeros seis años de la educación básica.

### La penosa situación actual

Por algunas investigaciones (LaCueva, 1985; Rodríguez, 1991; Manterola, 1991) y por la experiencia vivida en visitas a escuelas y en el trabajo con docentes, creo poder señalar ciertos rasgos predominantes en la enseñanza de las ciencias hoy.

En primer término, es de notar que muchos **docentes están poco preparados** en el área de las Ciencias Naturales. Por ello, se sienten inseguros dictándola y le dedican poca atención. Igualmente, al parecer no conocen técnicas didácticas ricas, no saben cómo enseñar.

Si observamos lo que ocurre en las **clases**, encontramos que el **modelo pre-valeciente** es: interrogatorio guiado - conclusiones (del docente) en el pizarrón- copia en cuadernos- dibujo copiado del texto.

En efecto, usualmente la clase comienza con el docente lanzando preguntas al curso como un todo. La maestra (o el maestro) plantea, por ejemplo, “¿Ustedes creen que se puede botar la basura en cualquier sitio?”. O bien, “¿Para qué piensan ustedes que sirven los huesos?”. O, “¿Quién puede decirme lo que es una mezcla?”. A través de sus preguntas, de las respuestas de los alumnos y de algunas acotaciones propias, la educadora trata de guiar la clase para que llegue a las conclusiones “correctas” sobre el tema. Luego del breve interrogatorio, la misma educadora copia en la pizarra esas conclusiones, previamente preparadas por ella. Los alumnos copian en sus cuadernos. Y, generalmente, debajo de la copia hacen luego un dibujo que está a su vez copiado del texto.

Este modelo luce como fuertemente arraigado en todo el país. Deriva su fuerza, pienso, de su simplicidad, de los escasos requerimientos que impone al educador, de su baja exigencia de recursos. Y, muy importante, de su supuesta efectividad (“se pasó el objetivo”). Los docentes no parecen percibir alternativas viables a esta práctica pedagógica. Desde luego, se trata de una rutina nefasta para la formación del niño.

La **evaluación**, coherente con el modelo de actividad de clase predominante, se basa en dos mecanismos: el primero, exámenes que piden repetir nociones sin más. Lo hacen a través de preguntas de verdadero-falso, completación, escogencia (a veces), culminando con un par de interrogantes supuestamente abiertos, como “Define cadena alimenticia” o “Señala tres medidas para la conservación de los suelos”. Son todas preguntas que apenas exigen al alumno memorizar una definición, un nombre, una clasificación. Memorizaciones que, por la pobreza del aprendizaje vivido, seguramente se retendrán apenas por un breve lapso, si es que se llegan a lograr. Aun las preguntas “de desarrollo” no llaman sino a recordar y transcribir un párrafo del texto. No se exige entonces en estas pruebas reflexión, aplica-



ción de lo aprendido, análisis de lo dicho por otros u opinión propia. No se constata en verdad si ha habido aprendizaje significativo.

El segundo mecanismo de evaluación lo constituyen las tareas, trabajos e intervenciones en clase. Los cuales, parte integrante del modelo pedagógico descrito, son tareas y trabajos de copia, e intervenciones que repiten lo que dice el libro o adivinan lo que quiere el docente que se diga.

A estos difíciles problemas hemos de sumar la **concepción**, fuertemente arraigada entre los docentes y en el propio Ministerio de Educación, **de que las asignaturas más importantes del plan de estudios en estos grados son Lengua y Matemática**. Es indiscutible la prioridad que debe tener en la escuela el dominio de la lectura, la escritura y el cálculo. Pero es que estos fines no se logran dando tanto peso a **las asignaturas** específicas. Así lo que se consigue es que se dediquen largas horas a la ejercitación vacía, aritmética y gramatical, desligada de cualquier contenido relevante. Se trata en estos casos de leer por leer, de escribir por escribir, sacar cuentas por sacar cuentas. Es un enfoque “totalitario” de la enseñanza de la Lengua y la Matemática que resulta empobrecedor, para ellas mismas y para las demás áreas. Mucho mejor sería reservarles un tiempo exclusivo menor, integrando la mayor parte de su enseñanza a unas Ciencias y a unos Estudios Sociales más holgadamente ubicados en los programas. Ciencias y Sociales son las áreas que más pueden estar en contacto “con la vida”, son las áreas que, bien llevadas, ofrecerían los contenidos ricos sobre los cuales hablar, leer, escribir. Son las áreas en cuya sana investigación habría muchas veces que medir, contar, graficar, hacer cálculos, aplicar teoremas...

No puedo dejar de mencionar en este panorama de la situación actual a **los libros de texto**. Ellos son, en general, de baja calidad. Presentan los conocimientos de manera fría, dogmática y muy escueta. Pareciera que en vez de libros para niños los autores estuvieran haciendo diccionarios. La mayoría de las preguntas que se incluyen a final de capítulo implican simplemente repetir sin más las nociones dadas en el libro. La mayoría de las actividades son las mismas de los programas oficiales, presentadas de manera muy cerrada: con instrucciones paso-a-paso que dejan poco o ningún espacio a la iniciativa infantil. Y las llamadas “enciclopedias escolares” son aún peores que los textos, en su pobreza y aridez.

Por su parte, los propios **programas** de la Educación Básica no han alcanzado a ser el instrumento para el cambio que se necesitaba.

Sí presentan rasgos positivos, como su preocupación por incluir asuntos tecnológicos; su intento de relacionar los temas científicos con la vida cotidiana del niño y, más allá de ello, con situaciones sociales; su señalamiento de objetivos afectivos; sus sugerencias de actividades concretas, en las que los niños han de trabajar con materiales, seres vivos, rocas, suelo, en el aula y fuera del aula.

Pero no lograron superar aspectos fuertemente negativos, a menudo arrastrados de los programas anteriores. Destaco la poca o nula interrelación entre sus diferentes secciones (Biología, Química, Física, Ciencias de la Tierra, Tecnología) y entre estos programas de Ciencias y los de otras áreas. También su, diría, “cientificismo”: la presencia de lo tecnológico y de las vinculaciones ciencia -tecnología- sociedad apenas asoman tímidamente, mientras el centro de preocupación es la enseñanza de determinados conte-

nidos científicos muy precisos. Otro rasgo perjudicial es el exceso de temas, el cual implica que sólo se dispone de una o dos semanas para cada uno, no siendo este tiempo suficiente para que los niños exploren de verdad asuntos propuestos y logren aprendizajes significativos. Además, en ocasiones los temas están muy parcelados, presentándose en cada grado un pequeño trozo que por sí mismo pierde fuerza e inteligibilidad. En estos casos, los contenidos son como piezas de rompecabezas, cuyo significado sólo podrá apreciarse claramente luego de cursar varios grados. La idea pareciera ser que el niño va a retener en su mente las “piezas” con poco sentido, para juntarlas con las siguientes hasta armar el rompecabezas. Todo lo que sabemos del aprendizaje dice que esto no es posible. En estrecha relación con lo anterior, la estructura de los programas (objetivo específico restringido -contenido de corto alcance- algunas actividades- evaluación focalizada) muestra que se elaboraron siguiendo todavía la corriente didáctica basada en la psicología conductista. Corriente ya muy seriamente cuestionada por sus debilidades teóricas y por sus negativos resultados prácticos. Esta estructura programática lleva a un trabajo pedagógico circunscrito, bastante cerrado, que limita las posibilidades de aprendizaje del niño.

Los **manuales del docente** que acompañan a los programas han sido una buena idea, todavía no bien realizada. Por el momento son colecciones de retazos de información. Hay que ir hacia manuales más unificados y coherentes. Hace falta un “cerebro pedagógico” que estructure cada manual, así como están organizadas armoniosamente las informaciones y orientaciones en la **Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares** (Min. de Educación, 1989).

### **Hacia una mejor enseñanza en las ciencias:**

Cambiar la situación actual no es cosa fácil. Hablamos de rutinas enquistadas en el corazón de la escuela, favorecidas por acciones oficiales y refrendadas por la pobreza de locales y dotación. Sin embargo, se han dado pasos positivos. Quizás la descentralización educativa sea la mayor esperanza de transformaciones pertinentes y efectivas, gracias a la entrada en el sistema de nuevos agentes, más cercanos a las comunidades y más respondientes ante ellas. En el esfuerzo por mejorar nuestra enseñanza de las ciencias me parecen fundamentales ciertos factores que paso a considerar de seguida.

### **Docentes más preparados**

La formación de docentes a nivel superior, planteada desde la Ley Orgánica de Educación de 1980, puede traducirse en un alza muy significativa de su calidad y, por ende, de la calidad de su trabajo. Sin embargo, este requerimiento -tan positivo en primera instancia- no está exento de problemas. El principal es que si se elevan las exigencias sin elevarse a la par la remuneración y las condiciones de labor, podemos quedarnos sin candidatos a ser docentes. Esto parece estar empezando a ocurrir: no hay suficientes bachilleres formándose como maestros. Situación que nos puede llevar en unos diez años a un peligroso crecimiento del porcentaje de educadores no graduados (Barrios, 1989). He aquí un grave problema que el Estado venezolano debe resolver con urgencia. Quizá la salida posible esté en un razonable equilibrio entre exigencia y remuneración: plantearse una formación hasta

Técnico Superior solamente, y un asalariado y unas condiciones de trabajo acordes con tal nivel educativo. La idea que algunos asoman de reabrir el Bachillerato Docente resultaría un retroceso lamentable. Por su parte, las exhortaciones que otros hacen a elevar los niveles de exigencia para el acceso a los estudios docentes lucen como en total asincronía con nuestra realidad.

Aun si se logra ofrecer la formación superior a todo docente, para que ello ayude a mejorar la enseñanza de las ciencias es necesario que al área se le conceda un espacio suficiente dentro de esa formación. Y que la preparación dada capacite al educador para un trabajo didáctico diferente a la rutina imperante. ¿Es ésta la situación en nuestras instituciones de formación docente?

Mientras se llega al reciclaje a nivel superior de todos los educadores (y, más tarde, como política permanente de mejoramiento), pueden ser muy útiles los **talleres**, que otorguen créditos reconocidos para la titulación futura o en marcha. Más que la lluvia de minitalleres aislados ofrecidos a cada maestro individualmente, encuentro recomendable la opinión diseñada por la Gobernación del Estado Mérida, en un programa bajo la coordinación del profesor Antonio Luis Cárdenas (Rondón, 1992). Allí se plantea un paquete básico de cuatro talleres, los cuales atienden a las cuatro áreas fundamentales del currículo escolar, y se dictan de manera intensiva a todos los maestros de un plantel utilizando dos semanas no consecutivas del año escolar. De esta manera se garantiza una formación más útil y pertinente, y que podrá aplicarse con mayor facilidad al ser patrimonio de toda la escuela y no de uno o dos docentes solitarios. Una propuesta similar aparece en mi escrito "Transferir para transformar en educación" (LaCueva, en prensa).

Una **supervisión** efectiva, que verdaderamente ayudara al docente a trabajar mejor, resultaría un gran apoyo. Esperamos que el Reglamento de la Profesión Docente permita romper con el partidismo y el amiguismo que han carcomido nuestro sistema de supervisión escolar. La presencia de supervisores especializados en el área de Ciencias es una alternativa que vale la pena desarrollar.

### **Enseñanza centrada en la investigación estudiantil.**

Necesitamos propuestas didácticas alternativas en la enseñanza de las Ciencias, más acordes con los resultados de las investigaciones psicológicas y pedagógicas de las últimas décadas y que logren sacarnos de la pernicioso rutina imperante. Me permito adelantar algunas ideas en este sentido, fruto de un trabajo de investigación y desarrollo llevado a cabo a lo largo de varios años (LaCueva, s.f., 1990 y 1991; LaCueva y Manterola, 1991).

La auténtica investigación estudiantil debe constituir el eje del trabajo escolar. Los estudiantes tienen que aprender a conocer el mundo en que viven y tienen que aprender a actuar en él buscando su mejoramiento. La escuela debe ayudarlos en ese aprendizaje. Es durante este proceso de investigación que los estudiantes encontrarán la necesidad de lograr ciertos conocimientos científicos y tecnológicos, que el área de Ciencias les debe entonces ayudar a alcanzar. El planteamiento es contribuir a formar ciudadanos cultos, alertas y democráticos. Ciudadanos con capacidades de innovación, de decisión y de ejecución autónoma y coordinada, todas las cuales resultan claves para una sociedad y una economía prósperas y equilibradas.

Distingo **tres modalidades de investigación estudiantil**: científica, tecnológica y ciudadana.

En los **proyectos de investigación científica** los estudiantes buscan producir nuevos conocimientos (para ellos, al menos). Pueden ser proyectos de este tipo experimentar con factores que afectan a las sombras de objetos diversos sobre la pared, estudiar la vida de un ave o de un mamífero durante cierto lapso, cultivar plantas en distintos tipos de suelo y contrastar resultados con hipótesis previas.

En los **proyectos de investigación tecnológica** los estudiantes deben llegar a elaborar un producto o diseñar un proceso, con basamento teórico. Puede ser: construir un juguete, un adorno o un aparato útil que contenga varias máquinas simples previamente estudiadas; hacer pan, investigando los pasos a seguir y la explicación científica del proceso; diseñar las normas para un concurso de afiches sobre el Día de la Tierra entre los alumnos del plantel.

En los **proyectos de investigación ciudadana** el énfasis no está en producir nuevos conocimientos o nuevos procesos o productos, sino en clarificar problemas sociales, proponer soluciones y, de ser procedente, ponerlas en práctica. Los problemas pueden ir desde los muy locales hasta los que tienen proyección nacional o internacional, dependiendo de la edad de los estudiantes y de otras circunstancias. Siempre es importante que los problemas tengan incidencia sobre los estudiantes. Algunos temas que se podrían investigar con proyectos de este tipo: el mantenimiento de la escuela, las propagandas en la televisión, el uso de la energía en la comunidad, los servicios sanitarios de la zona, el comportamiento de los peatones en la avenida cercana al plantel, y tantos otros.

Los proyectos de investigación son experiencias abiertas y ricas, que pueden extenderse durante dos o más semanas. Exigen la participación muy activa y consciente de los niños: ellos deben planificar su trabajo, evaluar su realización sobre la marcha y presentar luego un informe de lo cumplido. Puede ser que el docente o el texto planteen el problema a investigar, pero son los mismos niños, con ayuda del docente, los que deben precisarlo y los que deben determinar cómo abordarlo concretamente, para alcanzar resultados originales que han de interpretar. Además la misma práctica de la investigación hará que a los estudiantes se les ocurra también proyectos nuevos. El docente debe estar atento a esas inquietudes estudiantiles, que llevarán seguramente a los proyectos más auténticos y fructíferos. Lo mejor es que los estudiantes, usualmente en equipos, escojan el proyecto que van a realizar, bien de los propuestos por la escuela o de los planteados por ellos mismos. Casi nunca todos los alumnos de un curso estarán haciendo el mismo proyecto.

Resultaría seguramente imposible saltar de nuestra realidad actual a una clase totalmente desarrollada a partir de proyectos de investigación. Por eso planteo la presencia también de las que llamo **actividades fértiles**. Más cerradamente guiadas que los proyectos, de menor duración y aliento. Pero también trabajos que, con sus limitaciones, ayudan a los estudiantes a construir sus conocimientos científicos y tecnológicos y a aplicarlos en la reflexión y acción sobre problemas sociales. Algunos ejemplos:

- “¿Y si no existiera la gravedad? Piensa en alguna situación de tu vida. ¿Cómo sería un mundo sin gravedad? Dibújala o escribe un cuento sobre ella. Puede hacerse un álbum con los trabajos de todo el curso, escogiendo algunos para el periódico escolar”. (Debo la idea de esta actividad al prof. C. Manterola).

- "Llena de agua un frasquito de boca ancha o un vasito. Tápalo con una cartulina y ponlo en el congelador. ¿Qué pasó al congelarse el agua? Discute con tus compañeros y con tu docente sobre la experiencia realizada".
- "Haz una lista de diez productos que usas normalmente. ¿Sabes si algunos de ellos pueden ser peligrosos para la salud? Márcalos. Luego, consulta las etiquetas y determina si estabas en lo cierto o no".

El docente puede ir acumulando un fichero de estas actividades, clasificadas por temas. De esta manera, para un tema dado los estudiantes pueden escoger las actividades que más desean realizar.

Una tercera estrategia a utilizar es el uso de la pregunta. Planteo trabajar con las que he llamado "**preguntas para pensar y discutir**", descartando las de mera repetición. Algunos ejemplos:

- "Ordena estas actividades de la que toma menos tiempo a la que toma más tiempo: ver una película en el cine, peinarse, pasar las vacaciones de Semana Santa en la playa, cursar el Tercer Grado, barrer la casa, dormir toda la noche".
- "Una mancha de dulce se puede quitar con agua. Pero una mancha de grasa no. ¿Por qué? ¿Con qué puedes quitar la mancha de grasa? ¿Por qué?"
- "¿Alguna vez te has fracturado un hueso? Cuenta tu experiencia en clase. ¿Cómo pasó? ¿Cómo te atendieron? ¿Cuanto tardaste en curarte?"
- "Un niño se come una hamburguesa. Sigue el camino de este alimento desde su boca en adelante".

La clase basada en los proyectos y reforzada con las actividades fértiles y las preguntas para pensar y discutir puede ser una alternativa viable y fructífera a la clase de interrogatorio y copia.

### Ideas previas y escuela investigativa

En la última década han proliferado las investigaciones que muestran cómo en relación a muchos temas científicos los estudiantes llegan al aula con nociones ya adquiridas y, a menudo, bien estructuradas y fuertemente arraigadas. Nociones que ellos construyeron a partir de la experiencia directa con objetos y fenómenos, o bien gracias a la relación con el entorno social, o quizás por una conjunción de ambos factores (Driver y otros, 1989; Osborne y Freyberg, 1989; Pozo y otros, 1991; Pozo y otros 1992).

Estas nociones o "ideas previas" pueden ser distintas y aun contrapuestas a las ideas que actualmente acepta la ciencia. Se ha determinado que las explicaciones de docente y textos pueden tener poco impacto sobre alumnos cuyas nociones, organizadas en "teorías" más o menos explícitas y coherentes, no ofrecen "puntos de engarce" para tales explicaciones. Los niños pueden pensar, por ejemplo, que las plantas se alimentan tomando sustancias del suelo, o que la sombra es un reflejo de los objetos. Cada una de estas nociones, a su vez, está vinculada a otras en la mente infantil, formando una red de conceptos, principios, aplicaciones... que los estudiantes han venido utilizando para interpretar una parcela del mundo y para desenvolverse en ella. En estas circunstancias, simplemente leer en un texto u oír al maestro una exposición sobre la fotosíntesis o sobre la propagación de la luz, lo más seguro es que no deje huella. Las nociones científicas, disímiles y hasta con-

trarias a las ya construidas por los niños, no serán asimiladas. Quizás, si acaso, se recuerden mecánicamente para ser repetidas sin más en un examen. Estas evidencias retan a la llamada escuela tradicional o transmisiva. La cual, por cierto, entre nosotros mejor podría denominarse “escuela prescriptiva”, porque es poco lo que intenta transmitir directamente en explicaciones y clases tutoriales. Ella se orienta más bien, como expresé antes, hacia la prescripción detallada de ejercicios, copias, interrogatorios cerrados y otras rutinas guiadas paso-a-paso. Pues bien, la escuela transmisiva o prescriptiva se defiende del reto. Así, ya no se trata simplemente de que “para el martes toca pasar el tema de la fotosíntesis”. Ahora, los más avanzados dentro de esta corriente sugieren otro camino. Se empieza por el diagnóstico: que ideas tiene ya los niños sobre el tema. A continuación, si tales ideas son contrarias a las científicas, se sigue un proceso bien especificado de presentación de contra ejemplos, planteamiento de preguntas que retan a las ideas previas infantiles, comprobación de predicciones formuladas por los niños, realización de pequeñas experiencias, entre otras actividades. Desde luego, es un progreso sobre la clase expositiva o sobre la de interrogatorio y copia. Pero sigue siendo una clase “prescriptiva”: sigue siendo la clase de “para el martes toca la fotosíntesis”, treinta niños a la vez respondiendo las preguntas y haciendo las experiencias planteadas o inducidas por el docente. Puede ser necesario recurrir a algo de esto como solución parcial de transición. De hecho, mi propia propuesta de las “preguntas para pensar y discutir” y de las “actividades fértiles” concuerda en parte con estas orientaciones. Pero la mejor respuesta al problema del choque entre “ideas previas” e “ideas científicas” lo da la clase “investigativa”. Movidos por su interés de investigar un asunto, y dentro de un proceso más largo, autónomo y abarcante que cualquier tratamiento programado, los niños se enfrentarán a las insuficiencias de sus nociones y a la existencia de nociones “reconocidas” diferentes a las suyas. Entonces, su propio trabajo y, quizás, algunas actividades específicas de experimentación y reflexión sugeridas por el educador podrán llevarlos a revisar sus antiguas teorías y a construir otras nuevas, más acordes con el saber científico de nuestra época. Lo que no se logre en un proyecto podrá lograrse en otro del mismo año, o de años posteriores. Pues el aprendizaje de nociones complejas y abstractas, fruto de siglos de labor científica, no es cuestión de un día ni de una semana.

### **Evaluación como ayuda**

La evaluación debe ser una ayuda más en el aprendizaje. Ha de servir para que estudiantes y educador se den cuenta de lo que el estudiante logró y sabe hacer bien y de aquello en lo que todavía tiene dificultades. La evaluación debe contribuir a que el niño reafirme sus logros y supere sus fallas. A lo largo de cada lapso puede irse evaluando de manera continua el aprendizaje de los estudiantes. Para ello se pueden utilizar: los informes de proyectos de investigación, los reportes de actividades y las respuestas a las preguntas para pensar y discutir. Ellos incluirán, seguramente, exposiciones orales y escritas, dibujos, maquetas, relación de acciones realizadas en la escuela y fuera de ella...

De ser necesaria reglamentariamente una prueba de lapso, es necesario que plantee preguntas del tipo “para pensar”. Son nocivas las pruebas que sólo



exigen repetir información del texto. No desarrollan la capacidad de razonamiento del estudiante, y lo malacostumbran al “caletre”

Se puede ir anotando en una ficha los principales problemas y los más destacados logros de cada estudiante. Con esta información es posible hacerle un seguimiento a cada niño. Desarrollando sus capacidades, incluso en la ayuda a sus compañeros. Y prestando especial atención a sus “puntos débiles”. Se entiende que, por el número de alumnos en la clase, esto se hará de manera general, basándose en los rasgos más importantes. Aun así, será beneficioso este seguimiento.

Finalmente recordemos que en la escuela hay que destacar los éxitos de los niños más que sus fracasos. Y hay que ayudarlos a que tengan éxito.

### **Programa como “manual de exploradores”**

En lugar de los programas “receta paso-a-paso” puede pensarse en otra concepción programática, radicalmente distinta: la de los programas tipo “manual de exploradores” o “guía de excursionistas”. En éstos, más allá de unos objetivos generales y de algunos contenidos vinculados a ellos, el cuerpo del programa estaría dedicado a sugerir formas de trabajo, mecanismos de organización, precauciones, recursos que facilitarían una enseñanza y un aprendizaje centrados en la investigación y en la acción eficaz sobre el entorno. Actuaría así el programa de la misma manera que un manual de campo que ayuda a exploradores de la naturaleza o a viajeros hacia lugares remotos a lograr sus objetivos, no porque les dicte la meta a alcanzar y el camino a seguir -que no los puede saber- sino porque les orienta para trazarse sus propias metas y encontrar sus propias vías.

El programa tipo “manual de exploradores” es el que mejor puede apoyar al aprendizaje centrado en la investigación del entorno.

### **Recursos que permitan la investigación estudiantil**

Para mejorar la enseñanza en la escuela básica no basta con elevar la formación del docente ni con plantear nuevas propuestas didácticas. Hace falta también que se construya la base material que permita trabajar de otra manera. El Estado tiene aquí una obligación ineludible con la escuela pública, que hoy es, en realidad, un desierto pedagógico, por la pobreza de recursos que dispone.

No pienso en la abundancia de un aula de clase de un país rico, objetivo inalcanzable para nosotros hoy. Sino en la provisión modesta, pero también cumplida y seria, de aquella canasta mínima sin la cual lo único realmente factible es la copia y el interrogatorio.

La escuela debe ofrecer suficientes recursos que cubran las tres áreas esenciales de: trabajo activo y diversificado, almacenamiento y comunicación.

### **Recursos para el trabajo activo y diversificado.**

Para empezar, los **espacios**, tanto los que se ofrecen en el aula como los de la escuela en general. El aula actual es un espacio indiferenciado en donde se supone que todos deben siempre estar haciendo simultáneamente igual actividad. El salón puede mejorarse apreciablemente si se crean en él rincones para el trabajo diversificado. Diversos mecanismos y accesorios pueden facilitar esta creación de mini-espacios: una alfombra, biombos o paneles, armarios usados como divisorios, mesones con instrumentos y equipos, ex-



hibición diferenciada del trabajo realizado. A menudo, es posible que el aula resulte pequeña para el tipo de trabajo que se quiere hacer. Quizás puedan aprovecharse otros espacios en la escuela, de manera permanente u ocasional: pasillos, cuartos pequeños poco utilizados, jardines y patios, rincones de la batea o de la llave de agua del patio.

Al considerar los **muebles**, debe destacarse que el pupitre de mesa inclinada es quizás la condensación material más evidente de una concepción nefasta del trabajo escolar. Sólo sirve para oír y copiar en el aislamiento. Es importante tratar de sustituirlo por mesas y sillas, de manera de contar con muebles aptos para todo tipo de trabajo activo. Una o dos mesas altas o un tablón adosado a la pared son útiles para ubicar equipos e instrumentos que no conviene movilizar hacia las mesas de los estudiantes.

Es necesario romper con el texto como fuente única de conocimiento e ir acumulando otros tipos de **material bibliográfico**, en el aula y en la biblioteca de la escuela. Así: libros monográficos sobre diversos temas, enciclopedias infantiles y juveniles (las verdaderas, no las escolares), diccionarios, revistas para niños y jóvenes, literatura apropiada para niños y jóvenes, folletos producidos por entidades diversas... La mayoría de los niños no podrá tener una educación de calidad mientras se mantenga la concepción de que cada estudiante debe poseer todo el material de consulta que necesita. La concepción debe cambiar: en vez de “cada niño con su texto” debe ser “cada escuela con su biblioteca”.

Otro importante recurso es un **archivo “vivo” de recortes de periódicos y revistas**. Lo llamo “vivo” porque crece y se modifica continuamente, y porque obedece a los intereses de los estudiantes y docentes. También son fundamentales tres tipos de **ficheros**: de proyectos de investigación, de actividades fértiles y de preguntas para pensar y discutir. Luego de tres o cuatro años de trabajo se pueden lograr muy útiles colecciones de fichas de estos tipos.

Complementan lo anterior las colecciones de **documentos audio-visuales**, como fotografías, afiches, mapas, esferas, grabaciones (de música, de entrevistas a expertos, de testimonios...). Entre los **equipos audio-visuales** los más importantes son los que contribuyen al trabajo activo de los alumnos. Destaco al grabador-reproductor portátil y a la cámara fotográfica.

La clase de Ciencias necesita ciertos **instrumentos de medida**: reloj con segundero, termómetro, balanza al decigramo, cilindro graduado. Y también **instrumentos de observación**, como lupas, microscopios y binóculos. Así mismo, se requieren **una fuente de agua y otra de calor accesibles**.

### Recursos para el almacenamiento

Si el aula va a ser un ambiente de labor activa, se van a producir cosas que valdrá la pena guardar, se van a dejar a medio hacer de un día para otro trabajos que deberán ubicarse en alguna parte, se van a necesitar abundantes y distintos materiales e instrumentos que tendrán que disponerse en algún lugar. Por eso hacen mucha falta los recursos para el almacenamiento. Algunas posibilidades sencillas: cajas de frutas, gaveras plásticas, estanterías hechas con ladrillos y tabloncillos de madera, “colmenas” fabricadas con recipientes plásticos grandes encolados, papeleras plásticas (son buenas para guardar láminas enrolladas).

Debe reconocerse que el doble turno plantea problemas para el almacenamiento. El vandalismo, frecuente en muchos planteles de grandes ciudades, plantea un

problema aún mayor. Ambos obstáculos pueden resolverse con ingeniosidad y algunos gastos adicionales. La figura del conserje escolar puede ser una buena salida en los planteles más acosados.

### Recursos para la comunicación

El trabajo investigativo y autopropulsado lleva a la comunicación “con mensaje”, opuesta a la comunicación ritualizada y vacía que domina hoy en las aulas. De esta manera, las carteleras, tanto dentro como fuera del aula, se rescatan para un uso más auténtico y significativo. Pueden usarse también paneles en patios y otras áreas comunes. De distinta índole y complementario resulta el periódico escolar.

Para usar estos medios se requieren ciertos equipos como máquina de escribir, “batea”, imprenta escolar, linóleo, multígrafo.

### No basta con desechos

No estoy en contra del uso de materiales de desecho, ellos pueden complementar de modo útil una dotación básica como la que he señalado. Pero es equivocado pretender que tales recursos puedan sustituir a todos los otros, y que la escuela pueda funcionar bien sólo con desechos y mucha “creatividad” del docente.

### ¿Y la computadora?

La computadora es un recurso versátil, que puede utilizarse para las tres grandes funciones que he destacado: trabajo activo, almacenamiento y comunicación. También puede servir, lamentablemente, para trabajos de escaso valor, muy repetitivos y pobres, ejercitaciones y cuestionarios que ponen al servicio de la escuela tradicional o prescriptiva a este medio tan moderno. Por su elevado costo y por las condiciones de seguridad y servicios que exige, estimo que la computadora no forma parte del primer paquete de dotación con que resulta urgente proveer a *todas* nuestras escuelas públicas. Para una segunda etapa, dentro de algunos años, su entrada en las aulas sí sería importante.

### Un esfuerzo urgente y necesario

En este trabajo me he referido especialmente al área de Ciencias, pero los problemas están presentes en las restantes áreas también. La vacuidad y estulticia predominantes en la escuela de hoy no deben seguir. Ocasionan enormes limitaciones al desarrollo personal y social, limitaciones que comprometen nuestro futuro. Hay logros: millones de niños asisten ya a las aulas, atendidos por decenas de miles de docentes, ya tenemos -mal que bien- locales, textos, gérmenes de bibliotecas, y ciertas conquistas establecidas. Pero seguir, por inercia, con la rutina imperante nos lleva al fracaso. Los cambios son importantes y urgentes y el Estado venezolano debe liderizarlos con claridad, perseverancia y decisión..

**BIBLIOGRAFIA:** ALFIERI, F. y otros. (1980). *Profesión maestro. Las Bases*. Tomo I. Barcelona: Reforma de la Escuela. / ————. (1981). *Idem*. Tomo II. / BARRIOS, M. (1989). *Estudio prospectivo de la matrícula y de la demanda de docentes en los seis primeros grados de la Educación Básica*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Serie Trabajos de Ascenso. N° 1. Caracas. /

- BORNSTEIN, M. H. y LAMB, M. E.** (1988). *Developmental psychology: an advanced textbook*. 2º. ed. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum assoc. / **BYBEE, R. W. y KAHLE, J. B.** (1982). Biology Education: Beyond the Status Quo. En: *Hickman y Kahle*, eds. (1982). / **CARRETERO, M., Palacios, J. y MARCHESI, A.** comps. (1985). *Psicología Evolutiva, Adolescencia, madurez y senectud*. Madrid: Alianza. / **CIARI, B.** (1977). *Modos de enseñar*. Barcelona: Avance. / \_\_\_\_\_ (1981). *Nuevas técnicas didácticas*. Barcelona: Reforma de la Escuela. / **COLL, C.** (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. *Psicología de la Educación. Tomo II: Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza. / **DRIVER, R., Guesne, E. y TIBERGHEN, A.** (1989). Ideas científicas en la infancia y en la adolescencia. Madrid: Morata / **MEC.** (Orig.: Children's ideas in science. Open University Press. 1985). / **EVERDUIM, J.; LACUEVA, A. y MANTEROLA, C.** (1976). Proposiciones para la enseñanza de las ciencias. *Cuadernos de Educación*. 36-37. Caracas: Laboratorio Educativo. / **FREINET, C.** (1973). *Técnicas Freinet en la escuela moderna*. México: Siglo XXI. / \_\_\_\_\_ (1977). Por una escuela del pueblo. *Cuadernos de Educación*. 49-50. Caracas: Laboratorio Educativo. / **FREIRE, P.** (s.f.) *Educación como práctica de la libertad*. Bogotá: América Latina. / \_\_\_\_\_ (1973). *Pedagogía del oprimido*. 10º ed. Buenos Aires: Siglo XXI. / **GARCIA HOURCADE, J. L. y RODRÍGUEZ DE AVILA, C.** (1988). Ideas previas, esquemas alternativos, cambio conceptual y el trabajo en el aula. *Enseñanza de las ciencias*. 6 (2), 161-166. / **GIMENO SACRISTAN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.** (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. / **HICKMAN, F. M. y KAHLE, J. B.** , eds. (1982). *New directions in biology teaching*. National Association of Biology Teachers, EEUU. / **HURD, P. DEH.** (1970). Scientific enlightenment for an age of science. *The Science Teacher*. 37 (1) / \_\_\_\_\_ (1971). *Projections for the future in science teaching: the challenge of the 1970's*. School of Education. Stanford University, Stanford, Cal., EEUU. Mimeo. / \_\_\_\_\_ (1982). Biology for life and living: perspectives for the 1980's. En: *Hickman y Kahle* (1982). / **LACUEVA, A.** (1985). Rutinas ago(s)tadoras: enseñando y aprendiendo en la escuela. *Congreso del Pensamiento Joven (Ponencias)*. Ministerio de la Juventud. Caracas. / \_\_\_\_\_ (s.f.). *Recursos para el aprendizaje y desescolarización en la escuela básica*. Cuadernos de Educación. 132. Caracas: Laboratorio Educativo. / \_\_\_\_\_ (1990). Más allá de la vieja tecnología educativa. *Revista de Pedagogía*. XI (23), 25-37. / \_\_\_\_\_ (1991). La escuela como apoyo y como guía del desarrollo. *Revista de Pedagogía*. XII (27), 55-83. / \_\_\_\_\_ (en prensa). Transferir para transformar en educación. En Carvajal, L., comp. Edición especial de *Paideia*. / **LACUEVA, A. y MANTEROLA, C.** (1979). Programas y textos de Ciencias en primaria. *Cuadernos de Educación*. 65. Caracas: Laboratorio Educativo. / \_\_\_\_\_ (1991). *Textos y Escuela*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. / **LEWIS, J. L. y KELLY, P.J.**, eds. (1987). *Science and Technology Education and Future Human Needs*. Colección Science and Technology Education and Future Human Needs. Volumen 1. Oxford: Pergamon Press. / **LODI, M.** (1973). *El país errado*. Barcelona: Laia. / \_\_\_\_\_ (1980). *Empezar por el niño*. Barcelona: Reforma de la Escuela. / **LOVELL, K.** (1984). *Desarrollo de los conceptos básicos matemáticos y científicos en los niños*. 5º. ed. Madrid: Morata. (Orig.: *The growth of basic mathematical and scientific concepts in children*. Hodder & Stoughton. Londres, 1966). / **MANTEROLA, C.** (1991). La enseñanza y la comunicación en las aulas. *Revista de Pedagogía*. XII (27), 9-16. / **MARCHESI, A., CARRETERO, M. y Palacios, J.**, comps. (1985). *Psicología Evolutiva 1. Teorías y métodos*. Madrid: Alianza. / **MINISTERIO DE EDUCACIÓN**, Dir. de Educación Preescolar. (1989). *Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares. Tomos I y II*. 3º. ed. Caracas: Suapi. / **OSBORNE, R. y FREYBERG, P.** (1989). *Learning in Science*. 4º. reimp. (1º. ed. 1985). Auckland: Heimann. / **PALACIOS, J., MARCHESI, A. y CARRETERO, M.**, comps. (1985). *Psicología evolutiva. 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza. / **POZO, J., PÉREZ, M. del P., SANZ, A. y LIMÓN, M.** (1992). Las ideas de los alumnos sobre la Ciencia: del pensamiento formal a las "concepciones alternativas". *Infancia y Aprendizaje*. 57, 4-19. / **POZO, J. I., SANZ, A., GÓMEZ CRESPO, M.A. y LIMÓN, M.** (1991). Las ideas de los alumnos sobre la ciencia: una interpretación desde la psicología cognitiva. *Enseñanza de las Ciencias*. 9 (1), 83-94. / **RODRIGUEZ, N.** (1991). *La educación básica en Venezuela*. 2º. ed. Caracas.: Dolvia. / **RONDON, J.** (1992). *Programa para el mejoramiento de la educación preescolar y básica del Estado Mérida*. Gobernación del Estado Mérida. / **TONUCCI, F.** (1977). La investigación como alternativa a la enseñanza. *Cuadernos de Educación*. 43. Caracas: Laboratorio Educativo. / \_\_\_\_\_ (1990). *¿Enseñar o aprender?* Barcelona: Graó. / **WADDINGTON, D. J.**, ed. (1987). *Education, Industry and Technology*. Colección Science and Technology and Future Human Needs. Volumen 3. Oxford: Pergamon Press.

## CIENCIA EN LA ESCUELA , ORGANIZANDOSE PARA EL CAMBIO

No estimamos que avanzar más allá de la limitada rutina imperante deb ser un esfuerzo heróico, de todo o nada, cumplido en un arriesgado salto. Son posibles los avances paso a paso, siempre que los guíe una visión de mayor aliento, que no se contente con poco.

Quizás las actividades fértiles sean un punto por donde comenzar en muchos casos. El docente puede ensayarlas antes de plantearlas en clase y, luego, pueden tomar nota de los resultados de su aplicación en el aula. En un par de años el fichero de actividades empieza así a tomar forma. Mientras tanto, es posible agregar una experiencia desencadenante por lapso y un proyecto por lapso, en una segunda fase del proceso. Co el tiempo, tanto las unas como los otros pueden hacerse más numerosos y en el caso de los proyectos, más diversificados.

Los niños pueden saber que tienen undeterminado número de proyectos y de actividades de ciencias que cumplir por trimestre, a escoger de los ficheros o a proponer ellos mismos.

Paralelamente, debe progresarse en el enriquecimiento material del aula, combinando diferentes fuentes de recursos y diferentes estrategias de aprovechamiento de las mismas. Es probable que el aporte de los padres sea relevante en esta área.

Las nuevas modalidades de evaluación pueden probarse con las actividades nuevas, mientras se mantiene el modelo imperante para el resto del trabajo escolar.

En general, creemos posible ir imbrando en la clase estos momentos de un trabajo diferente, los cuales progresivamente se van haciendo más numerosos y más extendidos, hasta copar todo el campo. Es importante ir reflexionando frecuentemente sobre la marcha del proceso, y sobre los reacomodos que deban hacerse del mismo.

### Los equipos docentes

Innovar en la soledad, rodeado de un ambiente indiferente y hasta hostil, puede resultar muy difícil. El docente consciente de la necesidad de cambiar y deseoso de emprender el cambio debe tratar de vincularse a otros educadores con similares preocupaciones e inquietudes.

Es muy favorable poder organizar un equipo de trabajo dentro de la misma escuela. De manera complementaria (o alternativa si lo anterior no es posible) pueden darse los grupos de apoyo con docentes de diversas instituciones.

Estos equipos no tienen por qué implicar que todos los educadores deban hacer lo mismo, o que deban involucrarse en macro-planos conjuntos. Las reuniones de los equipos pueden ser espacios de diálogo y de ayuda, donde se comparten experiencias, se plantean dudas, se asoman ideas, se analizan éxitos y fracasos. Con el tiempo, es posible además empezar a experimentar entre varios colegas con actividades que rompan el grupo-clase tradicional. Por ejemplo, organización de grupos de niños investigadores de diferentes

grados, para un proyecto determinado. O tutoría de niños de grados superiores para niños de grados inferiores. O comunicación y discusión de resultados de investigaciones entre niños de diferentes secciones y grados.

El cambio del ambiente material de aprendizaje: espacios, muebles, equipos y documentos, se facilita grandemente cuando varios educadores trabajan en conjunto. Lo mismo la planificación y desarrollo de muchas de las que hemos llamado experiencias desencadenantes.

El apoyo y la colaboración de los directivos es muy valioso en el avance de un proyecto de mejoramiento pedagógico. De hecho, ellos deberían ser propulsores de la innovación en sus escuelas.

### **La comunicación entre docentes**

Tradicionalmente, el maestro o la maestra trabaja solo/a, y no comunica a nadie los resultados, buenos o malos, de su labor. Experiencias interesantes, reflexiones productivas, ideas útiles, fundamentalmente se pierden, pues el docente que las ha desarrollado no las comparte con nadie. Es difícil progresar en un campo de acción humana que funcione de esta manera.

El educador debe hacer un esfuerzo por participar en redes de comunicación, donde escuche y sea escuchado, donde comparta vivencias y pensamientos. Un primer ámbito es el del equipo pedagógico que hemos mencionado. El límite se amplía con los congresillos pedagógicos que pueden organizarse una vez al año en el plantel. Más allá están los encuentros y talleres de carácter regional o nacional. En cuarto término se encuentran las revistas y otras publicaciones pedagógicas. Entre nosotros ha sido difícil la permanencia de las revistas pedagógicas, por diversas razones. Apoyarlas y utilizarlas debe ser compromiso de todos, pues ellas son vía fundamental para el crecimiento profesional de los educadores y para el mejoramiento de la acción escolar.

### **El reconocimiento de los obstáculos al cambio**

El avance en un esfuerzo de cambio exige clarificar cuáles son en cada momento los principales obstáculos al mismo, y cómo pueden ser eliminados o minimizados. Para cada escuela y cada situación específica, serán los docentes involucrados los encargados de hacer esta reflexión.

Sin embargo, también existen obstáculos generales para el mejoramiento educativo. Uno de los más importantes es el de la condición socio-económica del docente. El buen trabajo pedagógico es interesante y retador, pero también es exigente. Y debe ser remunerado en consecuencia. El deterioro de los salarios en la profesión lleva a la deserción de muchas personas capacitadas, a la escasa demanda de la carrera, y al enquistamiento en las escuelas de rutinas de trabajo fáciles y cómodas, aunque sean perniciosas: la copia, el dictado, las cuentas... ¿Han comprendido los diferentes sectores de la sociedad venezolana la importancia de remunerar adecuadamente al docente, de darle condiciones de trabajo apropiadas, de apoyarlo en su esfuerzo y de valorar su labor?

### **La esperanza en lo inédito viable**

En las situaciones límite, más allá de las cuales se encuentra lo “inédito viable”, a veces perceptible, a veces no, se encuentran razones de ser para ambas posiciones: la esperanzada y la desesperanzada.

Una de las tareas del educador o la educadora progresista, a través del análisis político serio y correcto, es descubrir las posibilidades -cualesquiera que sean los obstáculos- para la esperanza, sin la cual poco podemos hacer porque difícilmente luchamos.

Así lo dice Paulo Freire en su libro **Pedagogía de la esperanza** (1993, p.9). Queremos aceptar su propuesta y, de este modo, tratar de pensar lo inédito viable y también descubrir las posibilidades para la esperanza.

Los cambios graduales, los avances paso a paso, pueden ser un camino adecuado y políticamente factible para el docente que busca una mejor actividad de enseñanza. Pero hace falta también ir construyendo una visión más completa y ambiciosa de hacia dónde queremos llegar. No se trata, desde luego, de tener un modelo acabado, sino un esbozo a trazos gruesos del futuro que consideramos deseable.

Nuestra propuesta se dirige hacia una escuela como **mundo cultural rico** que se le propone a los niños para que lo vivan y para que se desarrollen en él. Rico en muchos sentidos: en actividades que ofrece, en escogencias que permite, en recursos que pone al alcance de los muchachos, en personas y ambientes con que los relaciona, en decisiones que les da el derecho a tomar... Concebimos los nueve años de Educación Básica como una experiencia de vida profunda y estimulante, desarrollada en un ambiente democrático y heterogéneo. La flexibilidad, la apertura, la variedad, la complejidad nos parecen claves en ese ambiente. Todo ello no significa ausencia de estructura, sino, al contrario, un soporte delicadamente tramado que permite con productividad la alegre y organizada acción infantil.

Estamos en las antípodas de los modelos cerrados, de las callejuelas encajonadas por donde tiene que marchar forzosamente todo el mundo, de la cultura administrada como medicina, en pequeñas dosis y a la hora y punto decididos por alguna autoridad. En esa concepción de la cultura como medicina el mundo rico "distrae": es sólo **esta** lámina la que treinta pares de ojos tienen que mirar simultáneamente, es **este** único y pequeño tema el que todos tienen que aprender hoy, es **esta** actividad específica la que se tiene que cumplir.

Algunas propuestas supuestamente innovadoras comparten la rigidez y la mezquindad de la escuela tradicional. Se arropan en un lenguaje novedoso y sofisticado, pero en el fondo son lo mismo: planes cerrados, secuencias diagnóstico-desarrollo-evaluación, prescripciones para un trabajo marcado paso a paso, es decir, la cultura como medicina.

Nuestra esperanza en otra escuela, en la escuela como mundo cultural rico, se fortalece cuando constatamos el florecimiento de los niños al ofrecérseles algún resquicio de una escuela así, cuando apreciamos cómo la investigación psicopedagógica confirma cada vez más que éste es el contexto para un aprendizaje significativo, cuando percibimos la aún débil pero creciente conciencia entre nosotros de la importancia de la educación para el futuro del país, y, sobre todo, cuando conocemos de los esfuerzos de docentes, que en localidades y en planteles muy diversos, bajo condiciones a menudo difíciles, no se resignan a una rutina pobre y empobrecedora, sino que trabajan por abrirle camino a una escuela diferente.



**PORLAN.** (1983). *Ecología y escuela*. Colección Cuadernos de Educación, N° 107. Caracas: Laboratorio Educativo. / **CIARI, Bruno.** (1977) *Modos de enseñar*. Barcelona: Avance. / **CIARI, Bruno.** (1981). *Nuevas técnicas didácticas*. Barcelona: Reforma de la Escuela. / **DRIVER, Rosalind; Edith GUESNE y André TIBERGHEN.** (1989). *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Morata/M.E.C. / **DUCKWORTH, Eleanor.** (1988). *Cómo tener ideas maravillosas y otros ensayos sobre cómo enseñar y aprender*. Madrid: Visor/M.E.C. / **FAURE, Raoul.** (1979). *Medio local y geografía viva*. Col. Biblioteca de la Escuela Moderna, N° 21. 2a. ed. Barcelona: Laia. / **FERNANDEZ PEREZ, Miguel.** (1988). *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*. 2a. ed. Madrid: Morata. / **FREINET, Célestin.** (1975). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. 6a. ed. México, D.F.: Siglo XXI. / **FREINET, Célestin.** (1977a). *Parábolas para una pedagogía popular*. Ediciones de Bolsillo. 4a. ed. Barcelona: Laia. / **FREINET, Célestin.** (1977b). *Por una escuela del pueblo*. Col. Cuadernos de Educación, N° 49-50. Caracas: Laboratorio Educativo. **FREINET, Célestin.** (1979). *Las invariantes pedagógicas*. Col. Biblioteca de la Escuela Moderna, N° 2. 6a. ed. Barcelona: Laia. / **FREIRE, Paulo.** (1973). *Pedagogía del oprimido*. 10a. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina. / **FREIRE, Paulo.** (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México, D.F.: Siglo XXI. / **HAUSMANN, Hanny.** (1992). *El niño: futuro ciudadano*. Caracas: Monte Avila. / **ICEM,** Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna. (1980). *Un modelo de educación popular*. Cuadernos de Educación, N° 71-72. Caracas: Laboratorio Educativo. / **LACUEVA, Aurora.** (s.f.). *Recursos para el aprendizaje y desescolarización en la escuela básica*. Col. Cuadernos de Educación, N° 132. Caracas: Laboratorio Educativo. / **LACUEVA, Aurora.** (1993). *Por una didáctica a favor del niño*. Col. Cuadernos de Educación, N° 144. Caracas: Laboratorio Educativo. / **LODI, Mario.** (1977). *El país errado*. Barcelona: Laia. / **LODI, Mario.** (1980). *Empezar por el niño*. Barcelona: Reforma de la Escuela. / **OLIVER JAUME, Jaime.** (1981). *Los programas escolares y la investigación del ambiente*. Col. Cuadernos de Educación, N° 90. Caracas: Laboratorio Educativo. / **PODDIÁKOV, N.** (1987). Sobre el problema del desarrollo del pensamiento en los preescolares. En: VV.AA. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología*. Moscú: Progreso. / **RICO VERCHER, Manuel.** (1990). *Educación ambiental: diseño curricular*. Serie Educación y Futuro. Monografías para la Reforma, N° 15. Barcelona: Cincel. / **SOLVES, Hebe.** (comp.) y otros. (1993). *La escuela, una utopía cotidiana*. Buenos Aires: Paidós. / **TONUCCI, Francisco.** (1977). *La investigación como alternativa a la enseñanza*. Col. Cuadernos de Educación, N° 43. Caracas: Laboratorio Educativo. / **WEISSMANN, Hilda** (comp.). (1993). *Didáctica de las ciencias naturales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós. / **WILLIAMS, Linda VerLee.** (1986). *Aprender con todo el cerebro*. Barcelona: Martínez Roca.

**LACUEVA, Aurora** (1996). Escuela de Educación Universidad Central de Venezuela. En: LAS CIENCIAS NATURALES EN LA ESCUELA BASICA FE Y ALEGRIA. Colección Procesos Educativos, N° 10. Caracas.

## CIENCIA ESCOLAR

La enseñanza de la ciencia es importante por cuanto nos permite abordar de una manera crítica la realidad. En Venezuela el sistema educativo está exigiendo un cambio de paradigma que permita dejar la enseñanza tradicional, unidireccional y memorística para hacerlo de una manera crítico y reflexiva. A continuación se presentan algunos aspectos importantes de un modelo de enseñanza de la ciencia según fue publicado en la Revista Investigación Acción N° 32, 1997.

Se señala que cada modelo de ciencia escolar contiene implícita una concepción de las finalidades de la enseñanza de la ciencia. Este modelo analizado en el artículo es crítico, orientado a formar alumnos para una sociedad que no existe pero que se concibe como deseable.

Afirmar los autores que subyacen en él una concepción idealista según la cual unos mayores conocimientos (teóricos y prácticos) han de posibilitar una participación más democrática en la gestión de los problemas del plane-



ta (y del universo), y en la que la racionalidad atribuida a la ciencia (natural y social) pueden conllevar a una mayor racionalidad en la toma de decisiones sociales y políticas.

Hay un debate entre una ciencia mecanicista iniciada en el siglo XVII basada en el principio de la separación y reducción de variables en el estudio de los fenómenos y que dio lugar a las diferentes disciplinas y una ciencia post-normal que se plantea el análisis desde su complejidad o globalización. (San Martí, 1997). Adicionalmente, se expone (San Martí, 1997): que debe haber un ciencia escolar la cual defina su propio campo experiencial y teórico, (sus conceptos fundamentales, su lenguaje sus valores asociados), es en este contexto en que los llamados conceptos estructurales, metadisciplinarios o transversales adquieren significado. Estos conceptos, ideas, fuerza, no pueden ser referidas a la ciencia disciplinar, sino a la ciencia de la complejidad o mejor aún a la ciencia crítica, concepto utilizando más en las ciencias sociales que en las naturales.

Pero para que se de este modelo de ciencia, hace falta una mayor formación científica y diversificada, y está condicionada por las necesidades del sistema, de disposición de individuos capaces de aprender rápidamente a utilizar las nuevas tecnologías y de adaptarse a los cambios de trabajo, por ello un currículo integrado puede seguramente responder mejor a estos objetivos que los currículos disciplinares.

**BIBLIOGRAFIA: SAN MARTI, Neus e IZQUIERDO, Merce.** (1997). "Reflexiones entorno a un modelo de ciencia escolar". *Investigación de la Escuela* N° 32. España.

**GUARAN, Gregoria.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## CIENCIA NORMAL

Según T.S. Kuhn, investigación basada firmemente en una o más realizaciones científicas pasadas, realizaciones que alguna comunidad científica particular reconoce, durante cierto tiempo, como fundamento para su práctica posterior. Es, según el mismo autor, la actividad en la cual la mayoría de los científicos consumen la mayor parte de su tiempo.

**BLANCO, Carlos Eduardo.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## CIENCIA PARA DOCENTES, CONCEPTUALIZACIÓN BÁSICA

Tomando en cuenta las especiales acciones inventivas que a lo largo del tiempo el hombre ha logrado realizar y que se han catalogado de científicas, se busca determinar qué se entiende por Ciencia. Una vez conceptualizada la ciencia, se indica cuál puede ser una clasificación de Ciencia entre las muchas existentes; qué se entiende por Ciencias Fácticas y Formales y cuál ha sido el estado de estas ciencias en Latinoamérica durante las últimas décadas.

Este desarrollo teórico se hace a través de un análisis descriptivo e interpretativo de las fuentes documentales como son: “Ciencia y Teoría Curricular” por Darós (1996); “La Filosofía y las Ciencias: Métodos y procedimientos” por Borron (1987); “Clasificación de las Ciencias” por Bonifati (1974); y “Una Búsqueda Incierta: Ciencia, Tecnología y Desarrollo” por Sagasti (1994). Dentro de la cultura Occidental no es fácil establecer a qué nos referimos con término de “ciencia”. Durante la influencia de Aristóteles la ciencia era una forma de conocer que a partir de premisas verdaderas y usando el silogismo epistemológico llegaba a conclusiones también verdaderas. En cambio después del Renacimiento se hace ciencia de nuevas hipótesis, las cuales requieren ser comprobadas, lo cual permitirá observar nuevos hechos o reinterpretarlos de forma más eficiente.

Debido al prestigio que ha logrado el modo de proceder de la Ciencia en la actualidad, científicos de un sector (química, física, biología, matemática) han deseado hacer exclusivo el concepto de Ciencia, en otras palabras, han querido hacerlo unívoco, de manera que lo que no esté dentro del modo de proceder de ellos no puede considerarse como Ciencia.

Otros autores consideran que el concepto de Ciencia es equívoco: Todo vale. Todo conocimiento es humano y por lo tanto, no hay un criterio para establecer un único concepto de Ciencia.

Por último dentro de un contexto de la Historia de la Ciencia en Occidente se estima que el concepto de Ciencia no es ni unívoco ni equívoco, sino análogo. No existe la Ciencia en singular como única forma de tratar los conocimientos como científicos; ni tampoco existen las ciencias en plural, diferentes y sin ningún elemento en común que las clasifique como tales. El concepto Ciencia es análogo, como la mayoría de nuestros conceptos, por lo que se debe buscar el o los elementos comunes a todas las ciencias creadas por el hombre.

Darós (1996), Ciencia y Teoría Curricular, indica lo siguiente:

La Ciencia, pues en general, y cada ciencia en particular implican un doble proceso: a) de investigación inventiva mediante un sistema teórico, b) de precisa justificación crítica respecto de los variados objetos que estudia.

En este sentido, y referido a la física teórica, afirmaba Einstein:

“La Ciencia es el intento de lograr que la diversidad caótica de nuestras experiencias sensoriales corresponda a un sistema de pensamiento lógicamente uniforme. En este sistema, cada experiencia debe estar en correlación con la estructura teórica, de tal modo que la relación resultante sea única y convincente.

Las experiencias sensoriales representan lo dado. Pero la teoría que tendrá que interpretarlas está hecha por el hombre. Se trata del resultado de un proceso de adaptación de carácter extremadamente arduo: hipotético, nunca definitivo, siempre sujeto a la crítica y a la duda.

La manera científica de formar conceptos se distingue de la que utilizamos en la vida de cada día no substancialmente sino sólo en la mayor precisión de las definiciones de los conceptos y las conclusiones, una acción más esmerada y sistemática del material experimental, una mayor economía lógica. Esto último significa el esfuerzo por reducir todos los conceptos y correlaciones a la menor cantidad posible de conceptos y axiomas básicos lógicamente independientes.” (p.65).

Se puede indicar entonces que la ciencia es un sistema de pensamientos lógicos y homogéneos. Cuando una ciencia quiere construir hipótesis sobre la realidad empírica (física, social, educativa, etc.), esta hipótesis deben justificarse por su correspondencia con la realidad y deben seguir justificándose por nuevos hechos, datos, fenómenos que las confirmen, en esto radica la diferencia de las ciencias empíricas de las formales como las matemáticas, ya que en esta última se plantean muchas hipótesis que no se han podido verificar en la realidad.

**LEONARD, Franklin.** (1999). EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION. Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

## CIENCIA PARA FORMAR AL CIUDADANO CULTO Y CRÍTICO

1.1. Mezclas “secretas” en clase. Ese día casi todos los equipos trajeron sus mezclas “secretas”, como había sido establecido en clases anteriores. Eran agregados de agua y otros dos materiales, sólidos o líquidos. En cada caso, otro equipo, desconocedor de su composición, iba a tratar de separarlas, usando uno o varios de los procedimientos estudiados en ciencias. Las reglas del juego exigían que las mezclas se pudieran en verdad separar, cosa que cada equipo proveedor debía comprobar previamente.

Luego de recibir su mezcla “secreta”, los muchachos conversaron entre sí y con la maestra, palmificando cómo iban a realizar su separación.

USARON COLADORES, FILTROS HECHOS DE PAPEL DE COCINA E IMANES. DECANTARON Y CALENTARON. EN OCASIONES, EL OLOR LES INDICABA LA PRESENCIA DE ALGO MÁS QUE AGUA, QUE DEBÍAN TRATAR DE SEPARAR. HUBO EQUIPOS “SERIOS”, QUE SIGUIERON LAS NORMAS ESTABLECIDAS PARA LA ACTIVIDAD. OTROS TUVIERON QUE PREPARAR DE NUEVO SU MEZCLA SECRETA, PUES SE PRESENTARON CON “COCTELES” DE SEIS O SIETE COMPONENTES, QUE NI ELLOS MISMOS SABÍAN CÓMO DISGREGAR.

PERO TODOS TERMINARON INVOLUCRÁNDOSE EN EL TRABAJO, MANIFESTANDO EN GENERAL BASTANTE INTERÉS. AL FINAL, CADA GRUPO EXPLICÓ A LOS COMPAÑEROS CÓMO HABÍA REALIZADO SU LABOR Y QUÉ RESULTADOS HABÍA OBTENIDO.

1.2. Más allá de copia y calte:

Un enfoque “ecológico” de la enseñanza

La actividad que acabamos de presentar, sencilla y todavía aislada, nos ayuda a ver, sin embargo, un camino. Un camino que nos permite alejarnos de la rutina de los interrogatorios mal llamados “discusiones”, los cuestionarios a responder consultando mecánicamente el texto, y la pasiva copia de “conclusiones” escritas por el docente en el pizarrón. Un camino que, transitado paso a paso pero con constancia, puede permitirnos entrar con los estudiantes en nuevos territorios, casi nunca explorados en nuestra escuela. Donde lograremos experimentar cabalmente

la riqueza, la potencialidad formativa y el interés que son capaces de ofrecer las ciencias naturales en la Educación Básica.

Mezclas “secretas” permite cubrir el tema del Programa Oficial “Procedimientos para separar mezclas”. Pero aquí no hay meras listas de procedimientos que repetir, nombres raros que memorizar ni dibujos que copiar del texto. En este caso, hay que aplicar diversos procedimientos en la realidad, hasta lograr separar una mezcla verdadera, dentro de un contexto de “juego” que puede hacer más atractiva la experiencia. Los niños consultan información en los libros y oyen explicaciones y aclaratorias de la maestra. Pero lo hacen como parte de una actividad significativa, que exige de ellos asimilación de nociones, reflexión y toma de decisiones, junto a la manipulación de materiales y equipos y la observación de fenómenos. Pues notemos que no se trata de saltar de una ciencia de palabrería a otra de simple activismo. No es sólo que los niños hacen cosas y utilizan materiales e instrumentos. Sino que sus actividades están guiadas por sus propias decisiones y planificaciones, consultadas desde luego con la maestra.

Hemos empezado con este pequeño ejemplo real de miniproyecto de investigación científica. Sin embargo, nuestra propuesta va más allá. Creemos que el eje de la enseñanza de las ciencias naturales en la escuela básica debe estar formado por tres grandes tipos de proyectos: científicos, tecnológicos y de investigación ciudadana. Estos proyectos, junto con otras actividades acompañantes que luego detallaremos, se orientan a la formación de un ciudadano crítico, conocedor de la ciencia y la tecnología y de su gran impacto en la sociedad de hoy. Un ciudadano que sepa analizar situaciones reales, plantearse problemas relevantes, buscar y procesar información, clarificar valores, tomar decisiones y participar junto a otros en la deliberación y en la actuación responsable e inteligente. Al mismo tiempo, un ciudadano que valore el esfuerzo humano en la producción de ciencia y tecnología y se interese por conocerlo.

¿Parece demasiado? Son nueve años, o al menos seis, de una etapa vital muy propicia para el aprendizaje rico y variado.

¿Son frases hechas que luego no se traducen en nada? Cierto, casi todos dicen hoy que quieren formar personas críticas, reflexivas y participativas. Y, a la hora de la verdad, con frecuencia no proponen nada concreto. O nos ofrecen ejercicios super-estructurados y actividades de un academicismo puro -encerradas en su mundo escolar-, que no se relacionan con los ambiciosos fines. Trataremos de no caer en estas desviaciones.

Nuestra propuesta considera cuatro grandes facetas de la enseñanza: las actividades, los recursos, la evaluación y la organización. De ellas, dedicaremos más tiempo a la primera. Pero creemos que debe trabajarse paralelamente en todas, y en otras facetas no consideradas aquí, para poder lograr cambios efectivos que permitan el mejor aprendizaje de los escolares. No confiamos en soluciones monofactoriales. Pensamos que hace falta un enfoque “ecológico” en el mejoramiento de la enseñanza: que coordine cambios, así sea modestos, en varios factores interrelacionados a la vez. Sólo así se podrá tener éxito dentro del complejo ámbito de la escuela.

### **La ciencia es para todos y nos afecta a todos**

La ciencia no es sólo para los especialistas o para los interesados en cursar carreras científicas. Hoy nos tiene que interesar a todos: al albañil, a la maes-

tra, a la abogada, al filósofo, al ama de casa, al oficinista... Porque la ciencia, a través de sus aplicaciones tecnológicas, está en todas partes y nos afecta a todos. Y, además, porque los conocimientos científicos nos permiten darnos cuenta de muchas situaciones que nos conciernen, y nos ayudan a tomar decisiones para vivir mejor.

¿Es potable el agua que bebemos diariamente? ¿Importa el hecho de que botamos basura en la calle? ¿Usar condones es un fastidio innecesario? ¿La selva del Amazonas está demasiado lejos como para que nos preocupemos por ella? ¿Qué es la capa de ozono y qué relación tiene con nuestra nevera? Ya ningún país desarrollado usa gasolina con plomo, pero nosotros sí, ¿eso es malo? Comemos grandes cantidades de espagueti y pan hecho con trigo que no producimos ni podemos producir eficientemente en Venezuela, ¿y qué? Son preguntas importantes, que si ignoramos vamos a pagar por ello. Y son preguntas cuya respuesta nos exige ciertos conocimientos científicos y tecnológicos. No como los de un especialista, no es necesario ni posible llegar a este nivel. Pero sí conocimientos propios de un ciudadano preparado y crítico. Un ciudadano informado, que se ayuda con estos saberes para manejar mejor su vida personal. Y un ciudadano culto y alerta, que participa democráticamente en su localidad, su región y su país, estando al tanto de los problemas y de sus posibles soluciones, sin dejarse arrastrar por consignas engañosas ni argumentos falaces, y actuando junto a otros de acuerdo a su valoración de las situaciones.

Los preciosos e irrepitibles años de la Educación Básica deben ser el inicio y el sólido fundamento de esa formación científica y tecnológica que tanta falta nos hace a todos, para nuestra vida personal y social. No podemos esperar al Ciclo Diversificado, ni siquiera al Séptimo Grado. Es importante sentar los cimientos desde temprano, aprovechando la curiosidad infantil y contrarrestando mensajes equívocos que el niño puede estar recibiendo de otras fuentes. Pero no lo vamos a lograr con cuestionarios, copias e interrogatorios. La oportunidad está abierta para una manera diferente, más formativa (y más divertida), de dar la ciencia.

Además, la buena educación científica contribuye al desarrollo mental de los niños y niñas. Pues les propone retos abordables, que los obligan a pensar, a revisar las ideas que tienen sobre las cosas, y a ampliarlas o transformarlas. Ideas sobre los vegetales, los animales, las reacciones químicas, el calor, el movimiento... ¿De qué se alimentan las plantas? ¿Qué es el frío? ¿Qué le pasa al agua que se evapora? ¿Qué cae más rápido: una bola de anime u otra igual de hierro? ¿De dónde viene la luz del bombillo? Desde pequeños, los niños y niñas están en contacto con seres vivos, con materiales y con fenómenos físicos y químicos: cuidan maticas, lanzan pelotas, ayudan a preparar una torta, juegan a poner objetos a flotar en el agua... Se relacionan también con productos y procesos tecnológicos que les rodean y que les afectan día a día: viajan en autobuses, usan la licuadora, toman antibióticos... A partir de éstas y de otras muchas experiencias, van construyendo sus “mini-teorías” sobre cómo funcionan las cosas del mundo. Estas mini-teorías se construyen también gracias a lo que conversan con sus familiares y amigos, y a lo que ven por la televisión. La escuela puede jugar un papel muy importante, ayudando desde temprano a que las teorías infantiles se enriquezcan con lo que siglos de esfuerzo humano han logrado explicar sobre las distin-

tas situaciones y acontecimientos del mundo natural y del tecnológico. De este modo, la escuela lleva a los niños más lejos en su esfuerzo reflexivo, los acompaña para que expandan su desarrollo mental, los incita a no quedarse en las primeras respuestas, más sencillas, sino a profundizar y complejizar las nociones. Siempre, desde luego, sin forzar las situaciones, reconociéndoles y dejándoles disfrutar de su etapa de niños. Esperar a Séptimo Grado significa perder demasiado tiempo y hacerlo todo luego más difícil.

La gran ventaja es que este esfuerzo intelectual y práctico es también divertido. Realizar investigaciones, intentar explicar fenómenos, observar acontecimientos que nos sorprenden, defender nuestras teorías ante los compañeros, visitar una panadería o un taller mecánico y hacer preguntas, leer libros amenos con bellos dibujos, son cosas que pueden interesar y hasta entusiasmar a muchos niños. Así mismo, problematizar la realidad, ver el mundo con nuevos ojos, proponer cambios, actuar organizadamente junto a otros en la consecución de alguna mejora, así sea pequeña, son tareas estimulantes y desafiantes. La ciencia en la escuela puede ser también una fuente de satisfacción, de placer.

Por otra parte, en los bancos escolares están nuestros futuros trabajadores de las áreas científicas y tecnológicas. Sabemos que, cada vez más, el bienestar y la prosperidad de un país van a depender de su capacidad de usar y de producir ciencia y tecnología. Pues bien, en las aulas de hoy se encuentran las personas que vamos a necesitar dentro de quince años para que la calidad de vida de todos sea apropiada y resultemos productivos y exitosos. Allí están nuestros posibles investigadores, agricultores, médicos, técnicos de laboratorio, ingenieros, electricistas... del mañana. Será importante que despertemos y canalicemos suficientes vocaciones científicas y tecnológicas y que desde sus inicios la formación de nuestros futuros especialistas sea adecuada.

**BIBLIOGRAFIA:** **BELPERRON, Roland.** (1977). *El fichero escolar*. Colección Biblioteca de la Escuela Moderna, N° 15. 2a. ed. Barcelona: Laia. / **CAÑAL, Pedro; José E. GARCIA y Rafael PORLAN.** (1983). *Ecología y escuela*. Colección Cuadernos de Educación, N° 107. Caracas: Laboratorio Educativo. / **CIARI, Bruno.** (1977). *Modos de enseñar*. Barcelona: Avance. / **CIARI, Bruno.** (1981). *Nuevas técnicas didácticas*. Barcelona: Reforma de la Escuela. / **DRIVER, Rosalind; Edith GUESNE y Andrée TIBERGHEN.** (1989). *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Morata/M.E.C. / **DUCKWORTH, Eleanor.** (1988). *Cómo tener ideas maravillosas y otros ensayos sobre cómo enseñar y aprender*. Madrid: Visor/M.E.C. / **FAURE, Raoul.** (1979). *Medio local y geografía viva*. Col. Biblioteca de la Escuela Moderna, N° 21. 2a. ed. Barcelona: Laia. / **FERNANDEZ PEREZ, Miguel.** (1988). *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*. 2a. ed. Madrid: Morata. / **FREINET, Célestin.** (1975). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. 6a. ed. México, D.F.: Siglo XXI. / **FREINET, Célestin.** (1977a). *Parábolas para una pedagogía popular*. Ediciones de Bolsillo. 4a. ed. Barcelona: Laia. / **FREINET, Célestin.** (1977b). *Por una escuela del pueblo*. Col. Cuadernos de Educación, N° 49-50. Caracas: Laboratorio Educativo. / **FREINET, Célestin.** (1979). *Las invariantes pedagógicas*. Col. Biblioteca de la Escuela Moderna, N° 2. 6a. ed. Barcelona: Laia. / **FREIRE, Paulo.** (1973). *Pedagogía del oprimido*. 10a. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina. / **FREIRE, Paulo.** (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México, D.F.: Siglo XXI. / **HAUSMANN, Hanny.** (1992). *El niño: futuro ciudadano*. Caracas: Monte Avila. / **ICEM, Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna.** (1980). *Un modelo de educación popular*. Cuadernos de Educación, N° 71-72. Caracas: Laboratorio Educativo. / **LACUEVA, Aurora.** (s.f.). *Recursos para el aprendizaje y desescolarización en la escuela básica*. Col. Cuadernos de Educación, N° 132. Caracas: Laboratorio Educativo. / **LACUEVA, Aurora.** (1993). *Por una didáctica a favor del niño*. Col. Cuadernos de Educación, N° 144. Caracas: Laboratorio Educativo. / **LODI, Mario.** (1977). *El país errado*. Barcelona: Laia. / **LODI, Mario.** (1980). *Empezar por el niño*. Barcelona: Reforma de la Escuela. / **OLIVER JAUME, Jaime.** (1981). *Los programas escolares y la investigación del*



*ambiente*. Col. Cuadernos de Educación, N° 90. Caracas: Laboratorio Educativo. / **PODDIÁKOV, N.** (1987). Sobre el problema del desarrollo del pensamiento en los preescolares. En: VV.AA. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología*. Moscú: Progreso. / **RICO VERCHER, Manuel.** (1990). *Educación ambiental: diseño curricular*. Serie Educación y Futuro. Monografías para la Reforma, N° 15. Barcelona: Cincel. / **SOLVES, Hebe** (comp.) y otros. (1993). *La escuela, una utopía cotidiana*. Buenos Aires: Paidós. / **TONUCCI, Francisco.** (1977). *La investigación como alternativa a la enseñanza*. Col. Cuadernos de Educación, N° 43. Caracas: Laboratorio Educativo. / **WEISSMANN, Hilda.** (comp.). (1993). *Didáctica de las ciencias naturales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós. / **WILLIAMS, Linda VerLee.** (1986). *Aprender con todo el cerebro*. Barcelona: Martínez Roca.

**LACUEVA, Aurora.** (1996). Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela. En: LAS CIENCIAS NATURALES EN LA ESCUELA BASICA FE Y ALEGRIA. Colección Procesos Educativos, N° 10. Caracas.

## CIENCIA Y TECNOLOGÍA

En este siglo la ciencia ha adquirido una gran importancia para el desarrollo de los países, y se ha institucionalizado, es decir de esta se ocupan los científicos como cuerpo colectivo organizado, siendo escasos de investigadores aislados.

En los países dominantes del sistema capitalista, los “desarrollados”, la investigación científica y tecnológica esta estrechamente ligada a la actividad económica y militar, pero sin descartar otras necesidades sociales.

En nuestros países de desarrollo dependiente, existe la creencia generalizada que el fomento de la investigación científica y tecnológica permitirá superar su atraso. Conforme a esta idea se han creado instituciones especializadas para la investigación científica y tecnológica y otras organizaciones y programas para su fomento. En Venezuela tenemos, por ejemplo: el IVIC, INTEVEP, ASOVAC, CONICIT, los organismos de la Universidades (Consejos de Desarrollo Científico en la UCV y otros similares en el resto), el Programa de promoción del Investigador del CONICIT, y las grandes empresas.

A ‘pesar del gran número y diversidad de instituciones, de los esfuerzos realizados para la formación de personal capacitado en la investigación científica durante los años 60 y 70, y del potencial científico existente en el país, un conjunto de factores no favorecen el desarrollo de la ciencia y la tecnología, y lo que es más importante, la creación de un sistema científico nacional autónomo.

Los factores desfavorables son numerosos y de índole diversa, algunos son personales, propios de los investigadores, y otros son sociopolíticos. En los primeros factores se pueden anotar:

- Algunos profesionales preparados para la investigación científica desempeñan trabajos distintos a su capacitación, sea por no encontrar trabajo en institutos de investigación o por conseguir mejor remuneración en otra actividad;
- Hay investigadores que migran hacia otros países donde pueden trabajar en institutos de investigación y obtener mayores ingresos que en Venezuela, esto se conoce como la “fuga de cerebros” o “fuga de talentos”;
- El deseo de aparecer en los sistemas de indexación internacionales, induce a investigadores a trabajar en cuestiones que se investigan en paí-



ses “desarrollados” o están de moda, especialmente en los Estados Unidos de América, y que son de poca importancia para nuestro país.<sup>1</sup>

En relación a las condiciones sociopolíticas tenemos:

- La carencia de una política científica, de estado, de mediano y largo plazo.
- El escaso presupuesto destinado a la investigación científica;
- La poca demanda y el escaso uso que hacen las empresas privadas y públicas de las realizaciones tecnológicas nacionales, se sabe que alrededor del 90% de las patentes registradas anualmente son de origen extranjero.

Pero la verdadera causa de la imposibilidad actual de que nuestra investigación científica y tecnológica pueda contribuir eficazmente al desarrollo del país, reside en el modo de desarrollo dependiente y la aceptación pasiva y acrítica de dicha situación por parte de los gobernantes, dirigentes políticos y empresariales nacionales.

Sabemos que las “investigaciones de punta” y tecnológicas importantes se llevan a cabo en los países dominantes del sistema capitalista. Las corporaciones transnacionales además de introducir las técnicas producidas en esos países, también intentan orientar la investigación científica y tecnológica de los países en desarrollo de acuerdo a sus criterios e intereses, por intermedio de los organismos internacionales. A este respecto, el Consejo de la Facultad de Ciencias de la Universidad Central de Venezuela al referirse al convenio CONICIT-BID, señala que:

“En la distribución de tales recursos se establecieron áreas prioritarias que si bien responden a las tendencias de desarrollo de los países industrializados con tendencias completamente distintas a las nuestras, no se corresponden necesariamente con los requerimientos para el desarrollo socioeconómico de nuestra región”<sup>2</sup>

A pesar de las presiones, en Venezuela se hacen esfuerzos para realizar investigaciones autónomas que respondan a las necesidades nacionales. Estos empeños están presentes en las Universidades Autónomas en las cuales se realizan más del 70% de las investigaciones del país.

Un documento importante que podrá orientar el desarrollo nacional y el de la ciencia y tecnología es el elaborado por la Comisión UCV-270", titulado *Ciencia y tecnología en Venezuela: una propuesta alternativa*. En el escrito se analiza la situación del país, se explica cómo la ciencia y la tecnología pueden contribuir a superar la situación de subdesarrollo de dependencia, y por último se proponen unos “lineamientos generales en ciencia y tecnología, los cuales se expresan en lo siguiente:

- “Corresponde al estado la responsabilidad fundamental de garantizar los recursos necesarios para su adecuado funcionamiento...”
- “Lograr el crecimiento y fortalecimiento de la Comunidad Científica y Tecnológica, en función de los requerimientos nacionales y sociales.

1. URBINA, Julio, citado por Carlos moros Gherzi. *La ciencia en Venezuela*. **El Nacional**, p-A-4, 04-06-1992.

2. FACULTAD DE CIENCIAS-UCV. *Proyectos CONICIT-BID no responden a nuestras realidades*. **El Nacional**. c-5, 06-12-1993.

- “Democratización y desmitificación de la Ciencia y Tecnología. Hacer de la actividad científica tecnológica una responsabilidad de la sociedad en su conjunto y no una labor de élites...”
- “Inserción de una dirección Científica y técnica y educativa genuinamente representativa de la comunidad de científicos y tecnólogos, en la dirección política nacional, regional y sectorial...”
- “Son áreas prioritarias para la investigación científica y tecnológica: la agroalimentación, la salud y vivienda, en función de las mismas y a manera de soporte, tendrán preferencia las siguientes áreas de conocimiento: biotecnología; metalurgia y metalmecánica; electrónica e informática; construcción y vivienda...”
- “Valoración y estímulo a las soluciones tecnológicas populares...”
- “Orientación latinoamericana de la Ciencia y la tecnología frente a los conceptos actualmente predominantes de globalización que pasan por alto, que si bien la Ciencia es una sola, los países no se encuentran en las mismas condiciones para utilizar los conocimientos...”
- “Centralización estratégica y descentralización táctica. La centralización de la investigación para aquellos aspectos de carácter estratégico como lo relativo a petróleo, petroquímica, relaciones internacionales, justicia, por otra parte la descentralización profunda de las actividades de investigación sobre problemas de nivel local, tales como: agricultura, sistemas de riego, sistemas de atención primaria en salud, minería, elementos propios del grado de desarrollo de la localidad...”
- “Vinculación real y efectiva entre las Universidades (Centros de Investigación) y las empresas productoras (Centros de Producción)
- “Combinar adecuadamente los procesos de innovación con los de transferencia y adopción de tecnologías...”
- “Utilización de los Postgrados como la más eficiente instancia de investigación científica y tecnológica para los países de la región.
- “Alcanzar montos importantes para el financiamiento de la actividad científica y tecnológica, acordes con la necesidad del sector y con su crecimiento...”
- “Necesidad de legislar para dotar la actividad investigativa de instrumentos legales que normen las cuestiones fundamentales...”
- “En cuanto a lo institucional: debe jerarquizarse la actividad científica y tecnológica mediante la creación de un Ministerio de educación Superior, Ciencia y Tecnología”<sup>3</sup>

---

3. GIORDANI, Jorge y Otros. Ciencia y Tecnología para Venezuela: una propuesta alternativa. Pp.31 a 34 (s.f)

**MOLINS PERA, Mario.** (1994). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: MOLINS PERA, Mario. (1994). **La república y la educación en el pensamiento político de Simón Rodríguez y Simón Bolívar y su proyección actual.** Trabajo presentado en le CENDES-UCV para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales. Caracas.

## CIENCIA, ENSEÑARLA DESDE BIEN TEMPRANO

Antes no era así, la escuela secundaria era en lugar donde los estudiantes hacían sus primeros *pininos* científicos. La escuela elemental en el mejor de los casos se encargaba de algunos aprestamientos en esa dirección. Como tantas otras cosas en materia de enseñanza aprendizaje. Hoy la escuela primaria se institucionaliza (Ver: **TRANSDISCIPLINAREIDAD E INSTITUCIONALIZACION ESCOLAR**) en parte al paso mismo del esfuerzo para que la ciencia sea algo cotidiano en la escuela más elemental. Tal cual lo expone W. Harlen con meridiana claridad:

“Hoy se enseña y debe enseñar ciencia en la escuela más básica, porque se han institucionalizado los valores que hacen de eso una obligación. Y debe hacerse en consideración de lo que son los niños, no sólo en consideración de los que son las ciencias

Por tanto, aunque se hayan especificado las metas y objetivos del *currículum*, no hay razón para que dejemos de preocuparnos por el motivo que nos lleva a enseñar ciencias ni por el tipo de ciencias que queremos enseñar. Es importante tener una idea clara de la razón por la que las ciencias son importantes en la educación de los niños pequeños, de manera que se promuevan esos fines por la *forma* de enseñarlas. Siempre es posible hacerlo “al pie de la letra”, sin tener en cuenta el espíritu de la materia. Enseñar ciencias de manera que comprometa las ideas, la imaginación y la actividad de los niños requiere un esfuerzo, que sólo se hará si el maestro está convencido del valor que tiene impartir de ese modo la enseñanza. También debe tenerse una idea de la naturaleza del aprendizaje de las ciencias que informe las decisiones sobre el terreno que nunca puede dictar ningún documento curricular.” (HARLEN, 1998).

Entonces, siguiendo a la autora, se han impuesto los valores que impelen al docente a enseñar desde muy temprano en la vida del niño los usos de la ciencia. Redondeemos la idea con otra transcripción que nos dice las razones que justifican ese parecer y que puede ser una interesante referencia para el Docente Latinoamericano que se interese en el asunto:

### **“Los valores de la enseñanza de las ciencias en el nivel primario**

Si la educación tiene que ‘adaptar a los niños a la sociedad en la que se desarrollarán’ (CACE, 1967), una razón primordial para otorgar, desde el primer momento, un lugar a la clase de ciencias en el *currículum* es la función, cada vez más fundamental, que éstas desempeñan en la sociedad. Los países en vías de desarrollo, para quienes los cambios científicos y tecnológicos han sido más rápidos, actuaron en consecuencia e introdujeron las ciencias en la educación primaria antes que los países más desarrollados (MORRIS, 1990). La familiaridad con las ideas científicas fundamentales es tan necesaria para desenvolverse en la sociedad de nuestros días como lo es la familiaridad con los números, los porcentajes, los tipos de cambio o las diversas formas (géneros) de lenguaje.

La analogía con la comprensión básica del lenguaje ha contribuido a acuñar las expresiones: “alfabetización científica” (ver), “alfabetización tecnológica” (ver), “alfabetización aritmética” (ver), etcétera. Estas expresiones resumen el significado de la familiaridad con ciertas ideas y métodos globales,

generales, relacionados con la comprensión de determinados aspectos de la vida en la sociedad actual, sin necesidad de conocer de forma detallada cada uno de los principios ni un conocimiento profundo de los datos. El grado de acuerdo sobre el realismo de la alfabetización científica es limitado (p. ej., SHAMOS, 1988) y no es éste el momento de introducirnos en un debate sobre la factibilidad de conseguir que la población sea capaz de seguir o tomar parte en la discusión de los principales problemas relacionados con la ciencia. La cuestión que conviene destacar aquí es que la única oportunidad de promover la comprensión universal de los principios generales y, en especial, la de los alumnos de las escuelas, consiste en comenzar por los objetos y hechos que les resulten familiares. Como veremos en el Capítulo III, la comprensión de un hecho o sistema determinado puede vincularse con ideas propias de casos relacionados, aunque diferentes, que se traduzcan en unas ideas dotadas de mayor fuerza (porque contribuyan a explicar más hechos) que, a su vez, se relacionen entre sí en teorías o principios más generales. El proceso no puede desarrollarse en sentido opuesto, dado que las teorías generales son necesariamente muy abstractas y, en realidad, carecen de significado si no evocan muchas situaciones reales a las que sirven de vínculo. En consecuencia, por ejemplo, si los niños adquieren, mediante la investigación y la observación, una idea de que existe una interdependencia entre las plantas y los animales de su medio -su jardín, el parque, el arroyo o el seto-, podrán comprender más adelante las razones para proteger la pluviselva. Pero, si el punto de partida son las grandes cuestiones relacionadas con esta conservación, no pueden comprenderse con mayor profundidad que los eslóganes, y las relaciones entre las cosas sólo se entenderán de manera superficial.

Estos argumentos dejan abierta la pregunta: “¿por qué conviene comenzar en la escuela primaria?” ¿Por qué no es suficiente empezar, como ocurría en los años ochenta en muchos países occidentales, en el nivel de secundaria?

Estas preguntas tienen dos clases de respuestas. La primera proviene de la experiencia, respaldada por la investigación, respecto a lo que sucede cuando retrasamos el comienzo de las clases de ciencias hasta la enseñanza secundaria. Se refieren a las *propias ideas de los niños* (ver) y a la *promoción de actitudes positivas* (ver). La segunda clase de respuestas surge del reconocimiento de la *interacción de procedimientos y conceptos* (ver), relacionada con el carácter de la actividad científica, tanto de los niños como de los científicos ...” (HARLEN, 1998)-

**BIBLIOGRAFIA:** CACE. (1967). *Children and Their Primary Schools* (Plowden Report), HMSO, Londres. / CLIFT, P., WEINER, G. y WJLSON, E. (1981). *Record Keeping in Primary Schools*, Macmillan, Londres. / HARLEN, W. (1998). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Morata. Madrid. / MORRIS, R. (1990). *Science Education Worldwide*, UNESCO, París. / SHAMOS, M. H. (1988). Science literacy is futile: try science appreciation, *The Scientist*, 3 octubre, pág. 9.

**BRAVO JÁUREGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## CIENCIA, ESTIMULAR EL ESTUDIO DE LA

Marcelo Ceccarelli y Luisa Fabrichesi (1985) sostienen que la estructura escolar del niño a partir de los diez años se afianza más en el estudiar que en el hacer, y su aprendizaje es más controlado, sistemático y definido.

En el niño existe el deseo de investigar, la curiosidad, el afán de manipular las cosas con la intención de entenderlas mejor, estas cosas son típicas en los adultos que siguen la carrera científica.

A partir del preescolar el niño comienza a realizar otras actividades en las cuales amerita tener más responsabilidades. Hoy en día donde nos encontramos sumergidos en los grandes avances de las ciencias, George Ratto (1978) afirma que se hace necesario actualizar los programas de la ciencia en las escuelas básicas, para que estén acordes y coordinados con la enseñanza de las matemáticas, debe iniciarse desde los primeros grados, partiendo de la idea de formar individuos críticos, a través de una metodología adecuada.

Para poder estimular al alumno en el estudio de ciencia:

- La escuela debe proporcionar una adecuada educación científica que permita a los niños aceptar y adaptarse a los cambios y ajustes que exigen los cambios tecnológicos para la renovación científica de la enseñanza.
- Tomar ideas unificadoras de la ciencia y platearlas en el desarrollo programático del currículo.
- Promover un cambio de actitud en lo que hace.
- Desarrollar una didáctica coherente con el método científico.
- Actualizar y perfeccionar al docente, ya que de ello depende en última instancia la aplicación del curriculum de ciencias.

Es necesario que los docentes la canalicen y la apliquen todos estos aspectos para garantizar el éxito en la enseñanza de la ciencia.

**BIBLIOGRAFIA: CECCARELLI, Marcello y FABRICHESE, Luisa.** (1985). *El Niño y la Ciencia*. Fondo de Cultura Económica S.A. México. / **RATTO, Jorge.** (1978). *Ciencias para Maestros*. Ediciones Marymar. Buenos Aires.

**BAUTISTA, Scarlet.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## CIENCIA, ORIGEN Y EVOLUCION

Aquí se va a tratar sobre las diferentes acciones inventivas que realizaron los hombres en el pasado, y cómo evolucionaron hasta constituirse en el conjunto de actividades que en el presente se denomina Ciencia; para esto se reúnen y analizan muestras antropológicas y documentos históricos que permitan reconstruir el modo de vida del hombre del pasado, recogiéndose toda esta información en textos que serán las fuentes de la parte teórica que se expondrá. Se hace entonces un análisis descriptivo de la BIBLIOGRAFIA investigada. Las fuentes utilizadas son: “La Ciencia en la Historia” por Bernal (1981); “Historia de las Matemáticas”, por Pastor (1986); y “La Enseñanza de la Ciencia: Su enfoque histórico-evolutivo”, por Gómez (1969).

En el desarrollo de esta parte teórica se toman varios periodos antropológicos e históricos consecutivos a través de los cuales el hombre va dando base y desarrolla el conocimiento científico. Estos periodos son: La Edad Paleolítica; La Edad Neolítica; La Edad de Bronce; La Edad de Hierro (es a partir de la

Edad de Bronce que se puede hablar de periodos históricos con la creación de la escritura).

A la Edad de Bronce y la Edad de Hierro se le puede considerar como la Edad Antigua. Luego sigue la Edad Media, la Edad Moderna y, por último, la Edad Contemporánea.

### **Edad Paleolítica**

En la Edad Paleolítica, el hombre era por excelencia recolector y cazador, pero dentro de estas actividades su inventiva iba en aumento. El ser humano al construir utensilios y herramientas logró normalizar estas creaciones. Esto implica la presencia de la idea de un utensilio en la mente del constructor antes de ponerse a construirlo. Esta experiencia de previsión consciente se convierte en proyecto y en plan y, de ahí en esa característica de la ciencia: el método experimental. Este deriva del procedimiento de ensayar varios métodos de producir un objeto utilizando modelos o dibujos, antes que confiarse siempre a las pruebas y errores en dimensiones naturales. A medida que los hombres iban fabricando herramienta y utilizándola pudieron conocer algunas propiedades mecánicas de muchos objetos naturales, estableciéndose de esta manera las bases de la Física.

Otra actividad creativa del hombre durante el paleolítico fue la producción artificial del fuego. Al igual que la herramienta es la base de la ciencia física y mecánica, el fuego es la base de la ciencia química. Se empieza por el empleo casi accidental del fuego para cocinar, el cual es una práctica esencialmente química. La cocción representa un verdadero problema cuya solución condujo a grandes progresos ulteriores. Se construyeron recipientes de arcilla para contener el agua y mantenerla en el fuego (previo a un tratamiento especial del utensilio de arcilla en fuego). El hecho de que el agua se pudiera mantener por largo tiempo en el utensilio de arcilla tratado, permitió al hombre del paleolítico observar otros procesos químicos más lentos como la fermentación. De estas observaciones surgió la idea de transformar los materiales sumergiéndolos o depositándolos en reactivos, apareciendo así las artes del curtidor y del tintorero. Así, ya en la edad Paleolítica quedó establecido el conjunto de recetas prácticas del cual surgiría después la química racional.

También durante este periodo antropológico una actividad que frecuentemente se daba era la observación de la naturaleza, pero desde el punto de vista de las necesidades inmediatas del ser humano, principalmente de su necesidad de alimento. Este conocimiento observaciones así adquirido sobre las costumbres de los animales y las propiedades de las plantas, constituyen las bases de las ciencias biológicas. El conocimiento de los animales llevó al hombre primitivo a plasmar por medio de pinturas en cavernas y esculturas no sólo la forma exterior de los animales, sino algunas de sus partes internas siendo esto un testimonio del origen de la anatomía. Se puede decir que el interés que hubo por el aspecto biológico impulsó las técnicas de la representación pictórica, que no sólo son las fuentes de las artes visuales, sino también del simbolismo gráfico, de las matemáticas y de la escritura, que han hecho posible la ciencia racional.



### Edad Neolítica

Es el periodo comprendido entre la primera invención de la agricultura y el establecimiento de las ciudades, situándose entre el año 8000 a.C. y el 3000 a.C. Se puede decir que con la agricultura se da origen al trabajo propiamente dicho.

La relación que existe en la agricultura entre el trabajo y su recompensa, condujo a la ampliación del concepto de causa y efecto que se convertiría en el fundamento de la ciencia racional. El tejido es un paso más adelante en lo que era la fabricación de cestos y ambas implican ciertas regularidades que esbozan los inicios de la geometría y la aritmética. Las formas de los modelos realizados en los tejidos y el número de hilos utilizados en su producción son de naturaleza esencialmente geométrica lo que indica que había una comprensión de las relaciones entre la forma y el número. En el Neolítico con la aparición y consolidación de la agricultura, se adelantaron los conocimientos que el hombre tenía durante el paleolítico y que serían los aspectos elementales de las futuras ciencias.

### Edad de Bronce

Es el periodo comprendido entre el surgimiento de las antiguas civilizaciones fluviales de Egipto, China, Mesopotamia e India y el surgimiento de la civilización griega, entre los años 3000 y 1600 antes de Cristo. El aspecto característico de este periodo es la fundación de ciudades debido a la organización de la agricultura. La aparición de ciudades permitió que se dieran en éstas el avance técnico que permitió que se descubrieran y emplearan los metales, particularmente el cobre y su aleación, el bronce, que ha dado su nombre a toda una edad de la civilización antigua. El hecho de que ya se contara con utensilios y herramientas de metal permitió entre otras cosas la carpintería articulada y la albañilería de grandes superficies en gran escala práctica, hizo posible la construcción de carretas de ruedas y la rueda hidráulica. Incluso en la agricultura hizo más eficaz la azada o el arado tirado por bueyes al sustituirse el material de la reja que abre la tierra por metal en vez de piedra.

El aumento de la producción agrícola, con el consecuente aumento de la población de las ciudades y el incremento de las obras públicas, exigió el desarrollo de los medios de transporte, tanto para trasladar los alimentos de los campos a los centros urbanos como para permitir el comercio entre la diferentes metrópolis.

Las operaciones que tenían que ver con las grandes cantidades de materiales y la magnitud de los servicios involucrados en las actividades entre las ciudades, provocaron un cambio cualitativo que señala el principio de la ciencia consciente. Cuando los hombres ya no pudieron confiar en su memoria, se vieron obligados a registrar de alguna manera las cantidades de mercancías recibidas y entregadas. Lo cual implica la actividad de medir, pero luego para permitir la comparación se hizo necesario establecer ciertas normas. De estos procedimientos surgió la medida del peso con el consiguiente uso de la balanza, que trajo consecuencias incalculables para la ciencia. Antes de que se estableciera normas de medición se hizo necesario anotar los números de objetos; para evitar olvidar la clase de objetos contados se le colocaba el símbolo numeral, otro símbolo que especificaba la clase de obje-



to. Luego con el tiempo estos símbolos no sólo significaban clases de cosas sino acciones y palabras. Se puede así decir entonces que la escritura, el más grande invento manual intelectual del hombre, emergió gradualmente del cálculo.

La matemática, o por lo menos la aritmética, surgió antes que la escritura, el contador podía hacer operaciones elementales de adición y sustracción sin contar los objetos reales en el campo.

También se tiene que las operaciones de la edificación pública contribuyeron, tal vez más que la agrimensura, a la fundación de la geometría. La construcción de ladrillos condujo a la concepción de las superficies de las figuras y de los volúmenes de los sólidos, que se pueden calcular en base a las longitudes de sus lados.

La Química nunca alcanzó el rango de ciencia reconocida en la Edad de Bronce, ni siquiera al finalizar la edad de Hierro. Sin embargo, sus cimientos quedaron establecidos por las múltiples observaciones y prácticas realizadas por los metalúrgicos, plateros y alfareros.

### La Edad de Hierro

La edad de hierro se puede delimitar en la historia desde el surgimiento de la civilización griega, hasta la caída de del Imperio Romano de Occidente, lo cual iría desde el siglo XIV a.C. hasta el siglo V d.C. Aunque durante este tiempo también se dio la edad de Hierro en civilizaciones como la India y China, el autor de este trabajo de investigación se va a concretar a la región del Mediterráneo Europeo, específicamente donde se ubican los pueblos de Grecia y Roma, ya que en estas culturas se logra establecer las bases y luego expansión geográfica de lo que sería en el futuro las Ciencias Modernas.

El hecho de que el hombre conociera y trabajara el hierro fue un aspecto ventajoso con respecto a la elaboración tradicional del bronce. El bronce, siendo una aleación del cobre y el estaño, resultaba un metal relativamente escaso. Todo lo contrario ocurría con el hierro, que era un mineral más común en todo el Mundo Antiguo. Las mejores características de uso y manejo del metal férrico con respecto al bronce, así como el ser más abundante y barato, trajeron consigo varios avances en la Edad del Hierro.

Debido a la eficacia de las herramientas de hierro se logró construir mejores y más grandes barcos que aumentaron el tránsito marítimo, sacando provecho de esto pueblos como los fenicios, griegos, cartagineses y romanos.

Uno de los avances logrados en este periodo histórico que tuvo gran importancia para el surgimiento de la Ciencia fue la masificación del alfabeto fenicio común –construido en base a los sistemas de escritura, jeroglífica y cuneiforme, de los antiguos imperios-, con el cual el aprendizaje de la lectura y la escritura resultó tan barato y democrático como el hierro.

El alfabeto se formó en relaciones de los intercambios comerciales entre pueblos que tenían diferente lenguaje pero tenían cuestiones en común. Como el simbolismo del alfabeto se basaba en el sonido, fue posible aplicarlo a todos los lenguajes.

La lectura y la escritura fueron accesibles a un grupo social mucho más amplio que el que existió durante la Edad de Bronce. La escritura ya no se limitó a los documentos oficiales y negocios, dándose origen a la producción literaria en el campo de la poesía, de la historia y muy especialmente el de la filosofía.

Quienes tuvieron mayor éxito en aprovechar las nuevas condiciones creadas en la Edad de Hierro fueron los griegos. Tuvieron las ventajas de estar fuera de la influencia conservadora de las viejas civilizaciones al mismo tiempo que hacían un uso más amplio de sus tradiciones.

Entre los siglos XII y VI a.C., se desarrolló en el territorio griego una cultura unificada que recogía los conocimientos existentes del mundo antiguo y una abundante contribución de los propios griegos, a ésta se le denominó “cultura clásica”. Esta manifestación cultural fue enriquecida posteriormente por los alejandrinos y los romanos, aunque sin sufrir modificaciones serias, y se ha constituido en la base principal de nuestra cultura mundial moderna.

¿Cómo era la ciencia durante la cultura clásica? La ciencia se manifestaba en el carácter singular del pensamiento y la acción de los griegos, en ese aspecto de su vida que se puede denominar modo científico. Esto no era solamente el conocimiento o la práctica de la ciencia, sino que los griegos fueron capaces de separar las proposiciones factibles y verificables de los juicios emotivos y tradicionales. En estos procesos se podían distinguir la racionalidad que era la habilidad para sostener algo por medio de la argumentación, y el realismo que era recurrir a la experiencia común.

La ciencia griega tuvo un carácter enteramente diferente del que había tenido en las primeras civilizaciones, fue mucho más racional y abstracta, pero tuvo una separación de las cuestiones técnicas tanto o más que antes. En principio, el carácter racional y abstracto de la ciencia griega fue útil para liberar al hombre de supersticiones, pero cuando ya ésta se volvió en autoridad –aunque Aristóteles quiso siempre ser instigador de investigaciones-, este enfoque abstracto y a priori resultó desastroso para la Ciencia.

La ciencia en la cultura clásica puede dividirse en cuatro fases principales que podríamos denominar: la etapa jónica, la ateniense, la alejandrina o helenística, y la romana. La etapa jónica transcurre durante el siglo VI a.C.; en ésta se da el nacimiento de la ciencia griega en las regiones geográficas en donde se hace sentir con mayor fuerza la influencia de las viejas civilizaciones. Esta fase se vincula con célebres filósofos de la naturaleza, como Tales y Pitágoras, que especularon desde un punto de vista materialista sobre cómo se formó el mundo y de qué manera se ha desarrollado. Esta filosofía fue esencialmente positiva y provisoria. Una de las ramas de la Ciencia que más se benefició en esta etapa fue la Matemática, en donde por primera vez en la Historia se aplicó en una manera formal el método científico.

La segunda etapa abarca desde el año 480 hasta el 330 a.C., entre el final victorioso de las guerras médicas y la supresión de la independencia efectiva de las ciudades griegas por Alejandro Magno. Durante este periodo la filosofía se trasladó de la explicación del mundo material a la interpretación de la naturaleza del hombre y de sus deberes sociales. Los tres personajes más importantes de esta fase fueron Sócrates, Platón y Aristóteles, siendo considerados como la cumbre de la Sabiduría Griega. En esta etapa se puede decir que se sentaron las bases de las Ciencias sociales y en cuanto a las Ciencias Naturales, la Biología tuvo un impulso apreciable con algunos de los Tratados de Aristóteles (Botánica, Zoología).

La tercera fase de la ciencia en la cultura clásica denominada helenística, comienza con el ocaso de las ciudades estados independientes y su consiguiente sustitución por imperios territoriales de un nuevo tipo y termina en

el siglo II d.C. El imperio de Alejandro Magno puso de nuevo en contacto la ciencia griega con las viejas fuentes de la cultura oriental, incluida la India. Se construyó la ciudad de Alejandría en Egipto, que se convirtió en una morada para la Ciencia cuando por primera vez en la historia la investigación fue subvencionada mediante la fundación del Museo. Esto permitió un auge de las matemáticas, la mecánica y la astronomía las cuales se asocian con los nombres de Euclides, Arquímedes e Hiparco. Para la Evolución de la Ciencia, a diferencia de la filosofía, esta tercera etapa fue la más importante de todas, porque es cuando el cuerpo de ciencias exactas quedó formulado por primera vez como un todo coherente, gran parte del cual sobrevivió hasta 2000 años después a pesar de las épocas difíciles y de barbarie.

La última etapa de la ciencia en la cultura clásica fue denominada “romana” y transcurrió entre el siglo II d.C. y el siglo VI d.C. En este periodo hubo una decadencia cultural generalizada que influyó inevitablemente en la Ciencia, no obstante hubo algunas excepciones como la práctica de la alquimia, según escritos de Zósimo de Panópolis y los de María la Judía en los siglos IV y V d.C. en donde se nota una influencia de la alquimia china. Las realizaciones técnicas de la alquimia de la cultura clásica en este periodo se debieron al mejoramiento de la técnica del vidrio soplado, necesario para los alambiques y la preparación de materias puras. Se puede decir que en los procedimientos de esta alquimia se apoyó la Química Moderna. Si un mérito tiene esta etapa, es el de servir de puente entre la ciencia clásica y el desarrollo ulterior. En el siglo V se da por finalizada la Edad Antigua, comenzando entonces la Edad Media.

### Edad Media

Este periodo histórico puede ser delimitado por dos acontecimientos relevantes: la caída del Imperio Romano de Occidente en el siglo V, y el descubrimiento de América en el siglo XV. Hay que indicar que todas las divisiones cronológicas hechas hasta ahora se refieren a las regiones del mediterráneo y Europa y sólo sirven de referencia para otras regiones del mundo como la India, China o América.

Entre los primeros adelantos de la Ciencia en este periodo histórico se indica el que se da en la India en el siglo VI con el perfeccionamiento de un sistema numérico con la notación de posición y el cero. Esto en el futuro sería los modernos numerales conocidos como arábigos, los cuales hacían del cálculo algo tan sencillo que cualquier niño lo puede aprender.

La cultura islámica se encargó de extender por todo el mundo medieval la numeración arábiga. Esta invención técnica tuvo para la aritmética casi el mismo efecto que tuvo el alfabeto en la escritura. Con los números arábigos, la aritmética queda al alcance de cualquier empleado de un almacén; puede decirse que de esta manera se democratizaron las matemáticas. Además, los islámicos produjeron avances en el álgebra (denominación que se debe a ellos).

Los Arabes contribuyeron a las ciencias físicas con la fundación de la óptica, que se inició a partir de los estudios de los médicos musulmanes de las enfermedades oculares y la construcción de lentes, que servirían de bases a los futuros telescopios, microscopios, cámaras fotográficas y los demás instrumentos ópticos de las épocas posteriores.

Con todo fue en la química en donde los islámicos hicieron la mayor contribución al avance general de la ciencia. Trabajaron sobre la base de las tradiciones y prácticas que se habían dado en las civilizaciones de Egipto y Babilonia y que los griegos únicamente racionalizaron someramente, al mismo tiempo que aprovecharon los amplios conocimientos químicos de los hindúes y los chinos. Al contrario de la astronomía y la mecánica, la química depende de una extensa experiencia en el manejo de un gran número de sustancias y procesos. Sólo se puede convertir en ciencia cuando una experiencia es reunida y transmitida como un todo comprensible basado sobre algunos principios generales. Esto fue lo que hicieron los islámicos por lo que se les puede considerar como los fundadores de la química.

Durante la Edad Media, la cultura islámica tuvo el papel de ser la transmisora e innovadora de la ciencia que llegó a la Europa Medieval; los propios europeos hicieron pocos aportes a este cúmulo de conocimiento científico. Por diversos factores, para el siglo XV el mundo árabe, así como la China y la India se habían estancado cultural e intelectualmente. En Europa por ese mismo siglo se tenía un nivel en la Ciencia, parecido al de Oriente, pero había un cierto adelanto con respecto a los procedimientos técnicos al –por ejemplo- hacer un uso más eficaz de la pólvora, el cañón y la brújula. No obstante, lo determinante para que la Ciencia en Europa avanzara en épocas posteriores fueron las modificaciones que se dieron en la vida social y económica que provocaron la caída del régimen feudal y la aparición de la burguesía, clase social que promovió la ciencia y su aplicación práctica propulsada por el Capitalismo.

### Edad Moderna

Desde el punto de vista de la evolución de la Ciencia, este periodo histórico comienza con el Renacimiento en 1440 y termina al inicio de la Revolución Industrial en 1700. Esta etapa se puede dividir en tres fases principales.

La primera fase fue de transición del feudalismo al capitalismo y se da dentro de los movimientos del Renacimiento y de la reforma; en ésta se produce el surgimiento de España como primera potencia mundial y se puede ubicar cronológicamente entre los años 1440 y 1540.

El avance de la ciencia lo indica el desafío total a la imagen del mundo que los medievales habían adoptado de la época clásica. Siendo la acción decisiva el rechazo hecho por Copérnico al universo geocéntrico de Aristóteles reemplazándolo por un sistema heliocéntrico en el cual la Tierra gira alrededor del sol al igual que los otros planetas. El Renacimiento constituyó una época de conquistas decisivas. Los trabajos científicos que se hicieron durante la Edad Media se desvanecían en gran parte debido a la falta de aplicación de sus resultados. En cambio, durante el periodo del Renacimiento, las hazañas de los navegantes marítimos suministraron justamente lo que se necesitaba: un seguro y creciente campo de aplicación. Se necesitaba entonces de un desarrollo de las ramas de la Ciencias como eran la Astronomía, la mecánica, la Química para mejorar la construcción de barcos, la navegación y la artillería entre otras técnicas. De esta manera la ciencia se convirtió en una necesidad para las empresas más vitales, activas y productivas: el comercio y la guerra; luego extendería sus servicios a la manufactura, la agricultura y la medicina entre otras actividades del quehacer humano. El esfuerzo generalizado para tratar de realizar progresos en la ciencia ya no se

detendría a pesar de la oposición dogmática de las instituciones eclesiásticas.

La segunda fase va de los años 1540 al 1650 y trata de la Ciencia durante las primeras revoluciones burguesas, siendo los hechos más significativos a nivel político el establecimiento de los Estados Generales de Holanda, en 1576 y de la Commonwealth inglesa en 1649, ya que señalaron el triunfo de la nueva burguesía en los dos países en donde se daba la mayor parte del comercio y la manufactura del mundo.

La Burguesía, la nueva clase social emergente, necesitaba no sólo negar ideológicamente el sistema Tradicional que fenecía (para beneficio de sus propios intereses), sino que requería de nuevas alternativas teóricas que justificaran dichas negociaciones. De esta manera la Ciencia promovida por los nuevos intereses económicos y políticos era más positiva ya que proponía por medio de la justificación nuevos modelos y sistemas para el mundo del hombre y no solamente la negación más o menos intuitiva de las ideas que el hombre había heredado de la Cultura Clásica y el Medioevo y que explicaban erróneamente su medio físico.

Así las refutaciones que hizo Copérnico al cosmos geocéntrico fueron justificadas por los estudios de Kepler, que no sólo reafirmaron el sistema heliocéntrico, sino que aproximándose más a la realidad determinó que las órbitas de los planetas describían elipses y no círculos como aun así lo pensaba Copérnico. Las leyes de Kepler permitieron establecer las velocidades de los planetas en sus respectivas órbitas elípticas, no obstante se necesitaba hacer más observaciones y explicar por qué el sistema espacial funcionaba de esta forma; esta tarea la inició Galileo Galilei, y su trabajo influyó todas las ciencias ya que el método físico exacto que inició Galileo fue considerado por mucho tiempo, como el método básico de la Ciencia, al cual deberían ser reducidas todas las ramas de ésta.

Dentro de la Física y la Astronomía, Galileo realizó observaciones por medio del telescopio (mayor instrumento científico de la época) y los primeros verdaderos experimentos de la ciencia Moderna. Galileo al tratar de explicar la dinámica de los cuerpos en el espacio buscó interpretar matemáticamente sus experimentos, y de este logro se sentó las bases para los posteriores descubrimientos de Newton. Galileo pudo hacer uso de los avances de las matemáticas que se habían dado en esta fase: el Simbolismo por medio de letras de las cantidades conocidas y desconocidas que introdujo Vieta (1540-1603); la introducción de los decimales en 1585 por Simon Stevin; el descubrimiento de los logaritmos en 1614 por Napier. Estos avances en matemáticas abreviaron las operaciones de cálculo y entre unos de sus efectos estuvo el multiplicar el número de astrónomos y físicos en actividad.

En esta segunda fase de las Ciencias de la Edad Moderna también se dieron progresos en la Biología al tratar de encontrarse una explicación mecánica de los movimientos de la sangre en el cuerpo. Este trabajo lo realizó William Harvey (1578-1657), el cual mostró que el cuerpo puede ser considerado como una máquina hidráulica y que no había sitio para los misteriosos espíritus que se creían que habitaban en él. El aporte científico de Harvey tuvo –para la fisiología antigua y galénica- el mismo efecto revolucionario que los descubrimientos de Galileo y Kepler tuvieron sobre la astronomía platónica y aristotélica.

La tercera y definitiva fase en el establecimiento de la ciencia moderna se da durante la segunda mitad del siglo XVII. En este periodo se crean las primeras sociedades científicas como son la Royal Society de Londres y la Académie des Sciences de París. El establecimiento de la ciencia como un factor de la cultura completamente reconocido fue incuestionable desde el momento en que se crearon las sociedades científicas. La idea de estas organizaciones científicas era muy antigua. Ya se había esbozado una idea de ellas en la Academia de Platón, en el Liceo de Aristóteles y en el Museo de Alejandría. Tanto las universidades islámicas como las cristianas cumplieron una función parecida en sus inicios; pero en el siglo XVII era claro que estas universidades no podían satisfacer las nuevas necesidades en el campo del Conocimiento y Divulgación de la Ciencia. Se requería algo diferente que apareció a su debido tiempo, en parte a la contribución de hombres visionarios pertenecientes a la fase anterior, como lo fueron Francis Bacon y Rene Descartes que dieron las bases actuales del método científico; pero sobre todo el surgimiento de las sociedades científicas se dieron más bien como un reconocimiento formal de las reuniones espontáneas de los hombres interesados en ciencias. Entre los pioneros destacó la figura de Juan Amos Comenio (1592-1670), último obispo de la Iglesia de Moravia. Comenio creía que en la Educación Universal debía incluirse en una proporción considerable la enseñanza de la Ciencia y a la cual dedicó gran parte de su vida; así planeó un “Colegio Pansófico” en donde se pudiese practicar y enseñar la nueva filosofía experimental. Tuvo que salir de Bohemia debido a la guerra de los 30 años. Llevó una vida errante por algún tiempo, hasta que fue llamado por gobiernos progresistas debido a sus exitosos métodos educativos. Ya para aquel entonces los estadistas de los nuevos estados nacionales reconocían la necesidad de contar con laicos ilustrados para dirigir la Administración. En 1641 Comenio llegó a Inglaterra por invitación del Parlamento. Se estableció en Londres con la esperanza de fundar su colegio, pero aunque no logró este propósito, tuvo influencia en la fundación del Royal Society.

En realidad, las primeras sociedades científicas fueron la Academia de Lincei en Roma (1600-1630) y la del Cimento en Florencia (1651-1667). Estas sociedades se prestaron como modelos a posteriores sociedades científicas pero debido a su contorno político-religioso no pudieron hacer frente a factores antagónicos a la Ciencia que pronto la llevaron a su desaparición. La Royal Society de Londres (1662) y la Académie Royal des Sciences de Francia (1666) tuvieron mejor suerte. De cualquier manera, todas estas sociedades tuvieron como origen las reuniones informales de personas interesadas en las nuevas ciencias.

Al inicio de estas sociedades científicas, los científicos aficionados simplemente se reunían, discutían, enseñaban unos a otros sus experimentos y escribían cartas a científicos ausentes o que se encontraban en otros países. Además de la Comunicación la actividades de las publicaciones científicas tuvo su origen en estas cartas, escritas inicialmente en forma informal y después de una manera más regular. Con el tiempo se hizo una costumbre la comunicación escrita entre los científicos de Inglaterra y Francia.

El reconocimiento oficial de la Academia de Ciencia de París venía directamente del Rey, el cual mantenía económicamente la Academia. En Inglaterra, en donde las riquezas se encontraban en la aristocracia latifundista y los



comerciantes, la Royal Society sólo pudo conseguir el patronato real. Los científicos tenían que pagar una cuota económica por pertenecer a ella. La consecuencia del reconocimiento oficial de las sociedades científicas fue la uniformidad general de las ideas y se evadían los temas que podían provocar polémicas sobre política y religión.

La fundación de las primeras sociedades científicas permitió que la ciencia se convirtiera en una institución. Esto le permitió que tuviera la suficiente autoridad para excluir a muchos charlatanes e ilusos que para el público general es difícil distinguir de los verdaderos hombres de ciencia. Sin embargo esta autoridad fue en algunos casos un estorbo para el más rápido progreso científico, ya que sirvió para excluir de la ciencia oficial temporalmente muchas ideas revolucionarias.

Con la autoridad y la internacionalización que tuvieron las primeras sociedades científicas fue posible una comunicación más estrecha entre los hombres de Ciencias pertenecientes a diferentes países de Europa; las conclusiones teóricas o experimentales de unos servía para el avance en la investigación experimental y formación teórica de otros. Dentro de estas sociedades aparecieron hombres que contribuirían a un sin precedente desarrollo de la Ciencia, así vemos que en la Física (razón de ser del término Desarrollo sin precedente de la Ciencia) el científico Isaac Newton (1642-1727) pudo dar la explicación más exacta del Sistema de Copérnico y Kepler, formulando y demostrando su teoría de la Gravitación Universal, sentando las bases de la mecánica y la hidrodinámica que se usan en la actualidad.

En Matemática se establece en forma más firme la Geometría Analítica de R Descartes y Pierre Fermat (1601-1665). Durante la segunda mitad del siglo XVII Newton y Gottfried W. Leibnitz (1646-1716) crean por separado el Cálculo Diferencial e Integral, el cual serviría de instrumento para fundamentar teóricamente y verificar por medio de la experimentación el Principio de la Gravitación Universal de Newton. También durante esta fase se inventó el Análisis Combinatorio y la teoría matemática de las probabilidades de Fermat y Blaise Pascal (1623-1662), así como la Aritmética Superior de Fermat. Las matemáticas en este periodo fueron utilizadas en una forma más que todo práctica, por lo que tópicos como Cálculo Diferencial e Integral fueron comúnmente aplicado, pero otros tópicos menos prácticos pero igualmente valiosos quedaron en desuso.

La Química siguió estando limitada debido a dos razones fundamentales: lo inapropiado de las técnicas y materiales y por la ausencia de una teoría científica adecuada. No obstante el desarrollo de la Neumática que permitió la creación artificial del vacío permitió intuir que había algo en el aire que permitía la existencia de la flama y volvía roja la sangre, lo cual afianzó la idea del átomo de Demócrito, elemento sobre el que se asienta la Química Moderna.

Las limitaciones de la Química influyeron sobre la Biología de manera que ésta avanzó poco; no obstante, por medio del microscopio se descubrió el mundo viviente de lo muy pequeño, incluyendo los espermatozoides, responsables de la generación, también se confirmó la circulación de la sangre. La hidráulica permitió explicar el funcionamiento del corazón y el sistema circulatorio. Fueron importantes los trabajos de Nehemiah Grew (1641-1712), quien estableció los fundamentos de la fisiología vegetal, y los de John Ray (1627-1705) que dio origen a la clasificación científica de las plantas y a una clasificación menos exacta de los animales.



Integrando las tres fases de la Evolución de la ciencia durante la Edad Moderna, se puede decir que el progreso científico que se dio durante los siglos XV, XVI y XVII estuvo estrechamente relacionado con la gran reanimación del comercio y de las industrias, que señala el surgimiento de la burguesía y su triunfo político en Inglaterra y Holanda. Se plantea durante la Edad Moderna la unificación de la Ciencia, en donde los científicos manejaban a la vez diferentes ramas de las Ciencias. Así por ejemplo Newton trabajó en matemática, astronomía, óptica, mecánica y química; Hooke trabajo en matemática, astronomía, mecánica, química, fisiología. Como consecuencia de esta universalidad los científicos de ese periodo histórico establecieron una concepción de la ciencia mas unitaria que la que ha sido posible lograr en épocas posteriores. Aunque el nacimiento de la Ciencia Moderna se produjo inmediatamente después del surgimiento del Capitalismo, este sistema económico siguió estático reproduciendo más o menos las mismas condiciones materiales de vida; la estructura financiera era sumamente pesada e inestable desde el principio. De esta manera la Ciencia se hallaba estancada para principios del siglo XVIII y sólo fue cuando floreció un conjunto de manufactureros, que gracias a la ciencia existente utilizaron y desarrollaron las técnicas tradicionales más allá de cualquier precedente. La Ciencia vivió una siguiente etapa histórica floreciente.

### **Edad Contemporánea**

Entre las edades históricas en la evolución de la Ciencia esta es la más reciente, la cual va desde los inicios del siglo XVIII hasta el presente o finales del siglo XX. Este periodo se inicia con la Revolución Industrial y más tarde con la revolución política-social francesa. Cada una de estas revoluciones hizo aportes en el siguiente avance de la Ciencia. La revolución industrial bajó los costos de producción, lo cual incidió favorablemente en la Ciencia práctica o experimental, esto a la vez se vio reforzado por la revolución política social francesa, en donde los sabios y científicos, imbuidos por un espíritu progresista, creían que los gobiernos debían estar guiados por la justicia social, el saber y la razón, la consecuencia de este planteamiento fue el inicio de la divulgación científica a mayores sectores sociales de la población en Francia y luego en el resto del mundo. De esta manera se democratizaban las Ciencias.

En el siglo XVIII se multiplicaron en Europa las sociedades científicas, pero debido al incesante desarrollo de la ciencia ya para mediados del siglo XIX, la ciencia tendió a especializarse por lo que las sociedades científicas fueron insuficientes para abarcar todo este conocimiento; apareciendo entonces las sociedades de las ramas de la Ciencia, como son: la Sociedad de Química; la Sociedad de Física; la Sociedad de Matemática, etc. Estas instituciones fueron creadas en muchos países de Europa y América en el siglo XIX; pero en la actualidad existen en casi todo el mundo aunque no lleven el nombre literal de "Sociedad de...", siendo afines a estas instituciones especializadas. El autor de este trabajo de investigación hará una breve descripción de la Evolución de las Ciencias durante los últimos tres siglos de la historia humana específicamente en la Química, la Biología, la Física y la Matemática.

### *La Química:*

El establecimiento y desarrollo de la Química como una disciplina racional, teórica y práctica fue el rasgo distintivo de la Ciencia durante el siglo XVIII y diecinueve XIX. Entre los aportes relevantes a la Química Racional está el hecho por Lavoisier. Este científico demostró que todos los fenómenos químicos, considerados en tiempo pasado como caóticos, podían ser ordenados mediante una ley de combinación de elementos, tanto conocidos como por conocer. A la relación de los elementos formados por el carbono, el azufre, el fósforo, y todos los metales, Lavoisier añadió el oxígeno, el hidrógeno y el nitrógeno. De acuerdo con este nuevo sistema, los compuestos químicos se dividían en tres categorías principales: los ácidos que se forman por la combinación de los elementos no metálicos y el oxígeno; las bases formadas por los metales y el oxígeno; y las sales que resultan de combinar bases y ácidos. Lavoisier introdujo los modernos términos que en la actualidad utilizamos como por ejemplo: carbonato de cobre, nitrato de plata, etc. De esta manera, la Química se sometió al mismo proceso de racionalización aplicado a la Física a principios del siglo XVII, se pudo disponer de una nomenclatura simplificada y se creó una teoría general que no sólo permitía explicar los fenómenos conocidos sino predecir otros no conocidos en forma cuantitativa. Se puede decir que para 1776, Lavoisier había fundado la Química Moderna.

Otro paso decisivo en la Comprensión de la Química la dio Dalton en 1795 al establecer que todos los compuestos químicos están formados por átomos, y que las diferentes clases de átomos constituyen parejas, ternas, tetradas, etc. Estableciéndose de esta manera una teoría atómica para la química.

Un auxiliar de la química fue la electricidad ya que por medio de esta Davy en 1807 logro preparar sodio, potasio y calcio (nuevos metales) por la descomposición de álcalis y tierras, logrando completar el esquema de Lavoisier y agrupando a todos los elementos en metales y no metales. La teoría eléctrica dio una explicación simple de cómo se forman las sales, por la mutua neutralización de las cargas positivas y negativas; esto llevó a determinar la composición de una gran cantidad de compuestos inorgánicos y de minerales. Esto dio para mediados del siglo XIX un inmenso impulso a la Industria química, lo cual a su vez influía en los nuevos y portentosos descubrimientos en Química. Una vez establecida y desarrollada la Química inorgánica, se empezó la investigación de los más difíciles dominios de la química orgánica. En 1823 Von Liebig había encontrado un caso de isomerismo, o sea, de dos sustancias que tiene la misma composición con propiedades químicas diferentes; esto hizo pensar que podía haber diferencia en la estructura interna de las moléculas. Un descubrimiento que permitió avanzar a la química orgánica fue lo hecho por Avogadro (1776-1856), pero que fue reconocido al reformularlo Cannizzaro en 1860. Avogadro descubrió una ley que establece que los volúmenes iguales de todos los gases, sometidos a las mismas condiciones contendrán el mismo número de moléculas. Esto permitió conocer correctamente el número de átomos de cada tipo que se encuentra en una molécula. Otro descubrimiento importante para la química orgánica lo hizo Pasteur en 1848, cuando al trabajar con ciertas sustancias pudo llegar a la conclusión de que las moléculas poseen una forma determinada en el espacio tridimensional, por lo que es posible representarlas como modelos

sólidos. Apoyándose en la aportación de Pasteur, Kekulé en 1865 concibió a la molécula de benceno,  $C_6H_6$ , como un anillo de seis (6) átomos de carbono. De entonces en adelante no sería suficiente dar el número de átomos contenido en una molécula de una sustancia sino que además había que determinar como estaban dispuestos por medio de una fórmula estructural y se establecía que las diferentes clases de átomos se caracterizan por el número de enlaces que pueden establecer con otros.

En 1877 Le Bel comprendió que las cuatro valencias del carbono podían no ser coplanares, sino estar configuradas en un espacio; esto permitió explicar las dos configuraciones diferentes de 2 compuestos químicamente idénticos que Pasteur había descubierto años antes. A partir de este momento la química orgánica fundamentada en las estructuras tridimensionales se convirtió en una rama de la geometría aplicada; y esto permitió el análisis y síntesis de compuestos sumamente complejos.

De esta forma ya la Química Orgánica tenía un apreciable desarrollo a la par de la Química Inorgánica. No obstante, en 1869 se logró una generalización de mayor alcance como fue la tabla periódica establecida por Mendeleiev, la cual en un principio ponía límite a los distintos tipos fundamentales de materia existentes, pero luego se pudo interpretar como una nueva concepción de la materia, ya no compuesta de átomos inmutables, sino de composiciones relativamente transitorias de unas cuantas partículas fundamentales, que a su vez se encuentran subordinadas al cambio y a la transformación. Se puede decir que Mendeleiev fue el Copérnico del sistema atómico. Ya en el siglo XX, gracias a la aparición de la Física y la Mecánica Cuántica, pudo haber más precisión experimental en todas las ramas de la Química de forma tal que en la actualidad la característica distintiva de la Química es de ser más práctica que teórica.

### **La Biología:**

Las más importantes influencias que guiaron el avance de la Biología en los siglos XVIII y XIX fueron, en primer lugar, las expediciones geográficas cuyos propósitos iniciales eran el de descubrir y explotar nuevos productos naturales; en segundo lugar los requerimientos de la medicina sobre todo en lo referente a la anatomía y la fisiología; en tercer lugar, los retos planteados por la revolución agrícola; y, en cuarto lugar, las necesidades de las mayores industrias en expansión (abarcando la producción de textiles, alimentos y bebidas) que dependían de los vegetales y los animales que por la misma escala de la operación no podía confiarse a la tradición. Todos estos intereses se interrelacionaban entre sí influyendo mutuamente en el progreso de la Biología. Los dos primeros han mantenido su vigencia hasta el presente, o sea, desde principios del siglo XVIII hasta finales del siglo XX, pero las exploraciones disminuyeron y la medicina aumentó su importancia relativa. La agricultura científica se inicia a finales del siglo XVIII y la biología industrial comienza su actividad a mediados del siglo XIX. De estos dos últimos intereses, el último (la biología industrial) es el que ha recibido los mayores impulsos durante el siglo XX.

El siglo XVIII fue la gran época de los científicos viajeros que querían clasificar el mundo natural. La idea de clasificar surgió de la necesidad de ordenar las plantas en los jardines botánicos y sobre todo a la hora de preparar e

imprimir los catálogos, pero en un principio había una gran confusión en cuanto a las clasificaciones debido a que cada coleccionista catalogaba a las plantas o animales según su propio criterio. Fue sólo a mediados del siglo XVIII cuando un científico sueco llamado Carl Linneo (1707-1778) consiguió un modo único de clasificar a los vegetales y animales existentes. Su método de clasificación (con ciertas modificaciones) es el que se utiliza actualmente en botánica y en zoología. En la botánica fue donde obtuvo sus mayores logros ya que tuvo la habilidad de ver que el descubrimiento de Camerarius (1665-1721) de que las flores son los órganos sexuales de las plantas, era la clave para su clasificación. Basándose en el número de estambres y pistilos, Linneo dividió las plantas en clases y ordenes, y para las divisiones más precisas en géneros y especies. Este científico introdujo la nomenclatura binaria, que permitió distinguir con precisión a todos los organismos vivos. Ya teniéndose un medio confiable para clasificar a los seres vivos (actividad que continúa en la actualidad), fue inevitable que los naturalistas empezaran a reflexionar acerca de las evidentes relaciones que habían entre las especies y sus correspondientes géneros y familias. De aquí surgieron las primeras especulaciones de que la vida se había originado de un filamento primitivo del cual había derivado la gran cantidad de formas vivientes observadas, como resultado de sus reacciones ante factores externos. Personajes que apoyaron estas ideas fueron Louis de Buffon (1707-1788) y Erasmo Darwin (1731-1802).

El que logró consolidar las ideas de la evolución orgánica como Teoría Científica fue el viajero e investigador Carlos Darwin, nieto de Erasmo Darwin. Carlos Darwin llegó a la conclusión de que por medio de la selección natural las especies habían evolucionado hasta las formas actuales. La selección natural es un mecanismo según el cual los animales que variaran en el sentido de ajustarse cada vez más a su ambiente tendrían las ventajas de transmitir dichas variaciones a sus descendientes, lo que permitirá que estos seres vivos evolucionaran a través del tiempo. La publicación de la obra de Darwin, "El Origen de las especies", produjo un enorme efecto de liberación en las ciencias biológicas y aportó un principio unificador para todo el mundo viviente.

La célula microscópica fue vista por primera vez en 1665 al observar Robert Hooke tejido vegetal vivo a través del microscopio pero no fue hasta 1827 dentro de las necesidades de la medicina que por medio del microscopio acromático de Amici se hicieron importantes avances en el conocimiento de la estructura fina de los tejidos (histología) que superó en gran manera lo que se había efectuado en el siglo XVII. Estos mismos estudios mostraron que los tejidos están formados por células (cuadrangulares en el hígado, alargadas en los músculos y sumamente largas en los nervios). Apoyándose en esos estudios en 1839 Schlieden y Schwann promulgan que todos los organismos vivientes son agrupaciones de células y que todas estas se desarrollan a partir de una sola célula fecundada o mejor dicho de dos células: el óvulo y el espermatozoide. Esta teoría celular hizo que se entendiera en forma más clara el desarrollo del individuo, del mismo modo que la selección natural permitió comprender el desarrollo de las especies.

Dentro de las necesidades de la agricultura su aporte a la biología es un enfoque más bien químico. Desde Lavoisier se había determinado que el organismo animal era una especie de máquina de vapor que consume alimento

como combustible, en tanto que los vegetales realizan un proceso inverso: utilizan la luz del sol y los gases expulsados por los animales para reconstruir los tejidos vivos y proporcionar oxígeno a la atmósfera. En 1846 Von Liebig estableció la división clásica de los tejidos orgánicos, o lo que es lo mismo, la de los alimentos, que se encuentran agrupados en hidratos de carbonos, grasas y albúminas (proteínas). Liebig demostró que los carbohidratos y las grasas son combustibles formados principalmente en los vegetales con el dióxido de carbono contenido en el aire, y que sólo las proteínas contienen nitrógeno y son construidas en las plantas con los nitratos y otros elementos necesarios (como el fósforo y el potasio) que extraen del suelo y que finalmente vuelve a éste en los desechos orgánicos de los animales, completando así otro importante proceso cíclico de la naturaleza. Tanto el ciclo del oxígeno como el ciclo del nitrógeno ampliaron los conocimientos bioquímicos sobre los seres vivos y junto a la Evolución de las especies y la Teoría Celular permitió integrar todo lo relacionado con los organismos vivos en una nueva rama de la Biología como es la Ecología. La Industria influyó en los avances de la Biología en forma destacada a partir de la segunda mitad del siglo XIX empujada por las necesidades de procesamiento de alimentos para una población cada vez mayor. Esto a su vez como consecuencia de los avances de la Biología en el campo de la medicina y la agricultura. De este modo se estudiaron en profundidad y aplicaron adecuadamente procesos como la fermentación. En el actual siglo con el descubrimiento del ADN como el portador de la información genética de todos los seres vivos, la Biología Industrial ha desarrollado una rama de la Biología que tiene mucho empuje, como lo es la Genética. Específicamente la Ingeniería Genética ha hecho valiosísimos aportes a la agricultura y a la ganadería. En la actualidad se puede decir que la Biología tiende a ser una ciencia más bien experimental.

### ***Física:***

Los descubrimientos en la Física durante los tres últimos siglos son muy extensos en cuanto a cantidad y tipo. El autor de este trabajo de investigación que procede de la Escuela de Física de la Facultad de Ciencias, hará una descripción breve de los personajes y hechos que él considera más relevantes en la evolución de la Física durante este periodo histórico.

Para comienzos del siglo XVIII ya existía un desarrollo en la Mecánica Clásica gracias a los trabajos de Newton. Pero quedaban otros campos por desarrollar de la Física Moderna, como eran: la Termodinámica (la cual forma parte de la Mecánica Estadística), el Electromagnetismo, la Relatividad y la Cuántica (Física y mecánica cuántica). Para poder darle bases sólidas a la Termodinámica, el hombre de la Edad Contemporánea tuvo que definir científicamente el calor. Uno de los pioneros en este sentido fue James Black (1728-1799). Este científico fue el primero que habló del calor como una definida entidad física, cuya cantidad puede medirse. Definió la unidad de calor como la cantidad necesaria para elevar la temperatura de una libra de agua en un grado Fahrenheit. En el moderno sistema métrico hablamos de caloría, que es la cantidad de calor que eleva la temperatura de un gramo de agua en un grado centígrado, que va de 14,5°C a 15,5°C. Black también pudo crear la noción de la Capacidad Calorífica de las diferentes sustancias y el concepto

de calor latente. El siguiente paso en el establecimiento de la Termodinámica lo dieron Benjamin Thompson quien en 1799 establece que el calor no puede ser una sustancia material, y James Joule que en 1843 determina experimentalmente la equivalencia entre el calor y la energía mecánica. Con este resultado y las aportaciones de Sadi Carnot (1796-1832), en 1847 Helmholtz habla de la primera ley de la Termodinámica, al expresar que la energía (térmica) absorbida por un sistema es igual a la suma del trabajo realizado por el sistema y la variación de energía interna del mismo.

La segunda ley de la Termodinámica es enunciada por Rudolf Clausius (1822-1888) que explica que el calor no fluye por sí mismo desde un lugar frío a uno caliente. La tercera y última ley de la Termodinámica fue descubierta por Walter Nernst en 1906 y dice que es imposible alcanzar el cero (0) absoluto. Con estas tres leyes se consolidó la Termodinámica y se debe hacer mención de William Thomson (Lord Kelvin) (1824-1907), que al crear su escala absoluta de temperatura hizo posible la formulación matemática de la Termodinámica.

Durante el último cuarto del siglo XIX se profundizó más en el estudio de la Teoría del Calor y la correlación de la ley fundamental de la Termodinámica con la idea que el calor es la energía del movimiento de las pequeñas partículas (las moléculas de los cuerpos materiales). Debido a la contribución de James Clerk Maxwell (1831-1899) y sobre todo de Ludwig Boltzmann (1844-1906) se consolida la Mecánica estadística al crearse formulaciones que sirven de puente entre la termodinámica clásica y la teoría cinética del calor, de forma que se puede calcular todas las cantidades termodinámicas sobre la base de consideraciones estadísticas. Durante la Edad Contemporánea en la ciencia un campo de la Física que tuvo especial desarrollo fue el relacionado con el estudio de la Electricidad y el Magnetismo. Ya para el inicio de este periodo histórico se conocían las cargas positivas y negativas de la electricidad, la conducción eléctrica, la atracción y repulsión electrostática, la atracción y repulsión magnética, y de gran importancia el desarrollo matemático de la electrostática y la magnetostática como condiciones de los trabajos experimentales realizados por Charles-Augustine Coulomb (1736-1806). Luego vino la contribución de Alessandro Volta (1745-1827) al determinar la corriente eléctrica utilizando su invención, la pila, y estableciendo la electrodinámica.

El primer científico en descubrir la conexión entre la electricidad y el magnetismo fue Hans Christian Oersted (1777-1851). Aunque la obra de este científico fue de carácter eminentemente cualitativo, permitió a André-Marie Ampère (1775-1836) realizar el desarrollo matemático de la Electrodinámica. Una vez establecida la relación entre la electricidad y el magnetismo, muchos científicos se dedicaron al estudio de esta relación. Pero fueron dos hombres de Ciencias a los que se debe en gran parte el total desarrollo del Electromagnetismo: Michael Faraday (1791-1867), considerado el físico experimental más grande del siglo XIX, y James Clerk Maxwell, que fue el físico teórico más importante de ese mismo siglo.

En 1905, Albert Einstein (1879-1955) da a conocer al mundo su teoría de la relatividad, que revolucionó las concepciones físicas, ya que permitió terminar con las ideas generalizadas de que existía un éter cósmico, y que el espacio era absoluto e independiente del tiempo que también era absoluto. Ade-



más introdujo la equivalencia entre masa y energía. Durante el siglo XX se inicia y empieza a desarrollar el campo de la Cuántica (el cual continúa en desarrollo en la actualidad). Sus antecedentes son las teorías atómicas que se habían creado durante el siglo XIX; el descubrimiento de la carga y la masa del electrón; el descubrimiento de los rayos X. Ya en el siglo XX están: el descubrimiento de los isótopos por Joseph John Thomson (1856-1940) – este mismo científico descubrió la masa y carga de los electrones-; el hallazgo de Ernest Rutherford (1871-1937) de que existe un núcleo atómico en donde se concentran todas las cargas positivas del átomo y la mayor parte de su masa; y sobre todo el antecedente crucial que era una construcción teórica sobre radiación térmica del cuerpo negro que al utilizarse los principios físicos más sólidos que existían se llegaba a una paradoja llamada catástrofe ultravioleta, esto podía implicar la indeseable posibilidad de desmontar el muy costoso edificio teórico de la Física. Fue Max Planck (1858-1947) el que permitió preservar hasta el entonces cuerpo de principios físicos introduciendo la idea revolucionaria de que la luz y todas las demás clases de radiación electromagnética en vez de considerarse como trenes continuos de ondas consisten realmente en paquetes individuales de energía en cantidades definidas las cuales dependen de la frecuencia de vibración  $\nu$  y es directamente proporcional a ella, de modo que se puede escribir esta fórmula como  $E = h \nu$ , donde  $E$  es la energía y  $h$  es una constante universal llamada constante cuántica. Planck llamó a estos paquetes de energía *cuanta* de luz (o más generalmente cuanta de radiación). Realmente la primera exposición que hizo Planck de estas ideas fue una semana antes del siglo XX. Con Planck se iniciaba el campo de la Cuántica, el cual iba a dar una nueva visión de la materia a nivel molecular, atómico y subatómico. En el desarrollo de la Cuántica fue importante el aporte hecho por Niels Bohr (1885-1962) el cual propuso que los electrones en movimiento se encuentran en determinados niveles energéticos. Si el movimiento de los electrones atómicos y la radiación emitida están cuantificadas, entonces la transición de un electrón desde un alto nivel energético cuántico a otro más bajo producirá la emisión de un cuanto de radiación con  $h\nu$  igual a la diferencia de energía entre los niveles y viceversa. Si  $h\nu$  de un cuanto incidente de radiación es igual a la diferencia de energía entre el estado normal y el estado de excitación en un átomo dado, el cuanto de radiación será absorbido y el electrón se moverá del nivel más bajo al más alto. Este modelo atómico permitía explicar la estabilidad del átomo, lo cual no se podía hacer con el modelo de Rutherford (basado en consideraciones electromagnéticas y mecánicas). El físico Arnold Sommerfeld ayudó a mejorar las reglas cuánticas y las disposiciones espaciales de los electrones en el inicial modelo de Bohr. Hasta aquí se puede hablar de la teoría cuántica antigua la cual tenía considerables limitaciones. La Cuántica se desarrolla aun más con la contribución de Louis de Broglie (1892) que establece que una partícula de materia tiene asociada una onda de materia que gobierna su movimiento. Esto permitía establecer la naturaleza ondulatoria de los electrones. Werner Heisenberg (1901-) establece el principio de incertidumbre en el cual no se puede conocer exactamente la posición y la velocidad del electrón al mismo tiempo. Con esta contribución de Heisenberg y la de Broglie se lograron crear la mecánica Cuántica Matricial de Heisenberg y la Mecánica Cuántica Ondulatoria de Erwin Schrodinger



(1887-1961). De esta manera, la labor teórica de Broglie, Heisenberg, Schrodinger y otros físicos contemporáneos ha ayudado a formar la teoría cuántica moderna de mayor poder explicativo que la teoría cuántica antigua. La Cuántica es la parte de la Física que está más a la vanguardia en la actualidad, pero debido a que las partículas subatómicas se consiguen en diferentes laboratorios del mundo, la Física en los últimos tiempos es una ciencia más bien experimental.

### ***Matemáticas:***

Una vez conocidos los métodos infinitesimales de Newton y Leibniz. Estos fueron estudiados y aplicados en forma relevante por Jacob Bernoulli (1654-1705), Johann Bernoulli (1667-1748) y Daniel Bernoulli (1700-1782). Gracias a los aportes de Jacob, el Cálculo de las probabilidades adquiere autonomía científica; Johann desarrolla la teoría de las series y la aplicación de éstas al cálculo integral y a las ecuaciones diferenciales.

El siglo XVIII, debido al desarrollo de la mecánica y la necesidad de servirla, fue el siglo del algoritmo. Aquí el análisis, tanto en el campo del álgebra como en el cálculo infinitesimal adquiere autonomía y cubre a toda la matemática de un cierto carácter formal aunque no riguroso. De cierto modo el análisis se independiza de la geometría y de la ciencia natural. La figura representativa de este periodo algorítmico de la matemática es Leonhard Euler (1707-1783). Euler aporta los primeros tratados sistemáticos del cálculo infinitesimal. La preferencia por los métodos analíticos que se da en el siglo XVIII se acentúa con Joseph-Louis Lagrange (1736-1813), creador de la “mecánica analítica” concebida como una rama de la matemática. Los estudios de Lagrange sobre la teoría de las ecuaciones algebraicas son precursores de la futura teoría de grupos. Otro matemático notable Pierre-Simon Laplace (1749-1827) hace contribución importante en una serie de investigaciones sobre el cálculo de probabilidades. A finales del siglo XVIII hay un resurgimiento de la Geometría. Apareciendo ciertas ramas de la Geometría en que el análisis ya no tiene cabida. Tal es el caso de la geometría Descriptiva, cuyo creador fue Gaspard Monge (1746-1818), quien no se limitó a representar las curvas y superficies mediante un método de proyección, sino que utilizó los recursos del análisis para estudiar nuevas propiedades de las figuras geométricas, invirtiendo en cierto grado el proceso de la época que consistía en tomar figuras como pretextos para estudios analíticos. Con estos estudios se inaugura la llamada “geometría diferencial”.

En el siglo XIX, la Matemática tiene un vertiginoso desarrollo de forma tal que los progresos realizados durante este siglo triplican con exceso los progresos realizados durante, digamos, los cuarenta siglos anteriores. Aquí se hará una pequeña reseña de los logros en matemática en este siglo. Karl Friedrich Gauss (1777-1855) fue el precursor de las llamadas geometrías no euclidianas. Esto significó el primer paso inicial de la independencia de las matemáticas y la proclamación de su autonomía frente al mundo natural. Gauss hizo considerables estudios en la Teoría de números y la Geometría diferencial. El siguiente paso en el incesante desarrollo de la Matemática se da cuando al Cálculo Infinitesimal de carácter formal y algoritmo que no estaba fundado sobre sistema conceptual riguroso alguno (cuando se aludía a los fundamentos se indicaba una metafísica del cálculo infinitesimal) se le da

una base firme en la aritmética, convirtiéndose cabalmente en un análisis infinitesimal que no deja de progresar en su desarrollo y hasta en forma más rica y variada, ahondando en sus propios principios. Este proceso denominado “Aritmetización del análisis” tuvo su origen y desarrollo en las contribuciones que hicieron los matemáticos Augustin-Louis Cauchy (1789-1857), Niels Henrik Abel (1802-1829), Carl Gustav Jacob Jacobi (1804-1851) y otros. La transición de la matemática clásica a la matemática moderna que dominará el siglo XX se inicia con la teoría de grupo cuyo cabal fundador es Evariste Galois (1811-1832). También se desarrolla el álgebra moderna: como el estudio de las formas algebraicas y la teoría de los invariantes respecto de cierto grupo de transformaciones. El fundador de estos estudios fue George Boole (1815-1864). Se inicia el cálculo y el análisis vectorial con los aportes de Giusto Bellavitis (1803-1880) y William Rowan Hamilton (1805-1865). Una prolongación de este campo es el análisis tensorial. El cálculo tensorial fue organizado sistemáticamente por Elwin B. Christoffel (1829-1900). El desarrollo que experimenta el álgebra hace que ésta invada un campo intocado por muchos siglos: el campo de la lógica. En esta relación se inicia la lógica simbólica. Cuyo fundador fue George Boole y a partir de esta se desarrolla toda teoría actual de la lógica matemática.

Una consecuencia del análisis lógico de los fundamentos de la matemática fue el aporte hecho por David Hilbert (1862-1943) al sistematizar el pensamiento axiomático, con lo cual confiere un sello riguroso al tradicional método euclideo y lo convierte en un proceso de alcance mayor y fecundo en problemas de toda índole. La obra de Hilbert planteaba la cuestión de la compatibilidad de los axiomas de la aritmética, la cual se debatió en los primeros decenios del siglo XX en la llamada “crisis” de los fundamentos de la matemática, esta crisis surgió a la vez de una concepción muy importante en el siglo XX como es la teoría de conjuntos cuyo creador, en el sentido actual fue el matemático Georg Cantor (1845-1918). Hilbert ayudó con su gran autoridad, a difundir las ideas de Cantor, en especial en Alemania, y puede decirse que la teoría de conjunto recibió consagración oficial en el Congreso de Zurich de 1897.

La aplicación de las probabilidades a la sociología y a la antropología, con el nacimiento de la estadística moderna, es obra de Adolphe Quetelet (1796-1872) el cual interesado en la organización de la estadística a nivel internacional promueve el Primer Congreso Científico Internacional de Estadística (Bruselas, 1853).

El autor de esta investigación indica algunos logros que se realizaron durante el siglo XX en el campo de la matemática.

- En 1908, Ernest Zermelo (1871-1953) axiomatiza la teoría de conjunto.
- En 1915, Federico Enriques crea la teoría geométrica de las ecuaciones.
- En 1929, en el Congreso de Praga organizado por el “Círculo de Viena” se discuten las distintas tendencias que protagonizaban la llamada “Crisis de los fundamentos”, entonces vigente.
- En 1930, Bartel Leinder Van Der Waerden (1903-) hace aportes significativos en el desarrollo del Algebra Moderna.
- En 1935 comienzan a aparecer los Elementos de matemática de Bourbaki (seudónimo).
- En 1950 Laurent Schwartz (1917-) hace aportes significativos a la teoría de distribuciones.

- En 1971 se funda la “Comisión Internacional de Historia de la Matemática”, que en 1974 inicia la publicación de “Historia Mathematica”.

Los logros alcanzados en la ciencia durante la Edad Contemporánea han sido en variedad y cantidad los más importantes que ha realizado la humanidad durante toda su historia. Siendo característico de esta etapa histórica la interrelación y ayuda mutua que tuvieron las diferentes ramas de la Ciencia entre sí; así tenemos como los estudios químicos de los elementos en la tabla de Mendeleiev proporcionaron a los físicos pistas sobre la estructura atómica, luego ya cuando los científicos de la física dieron forma a la mecánica cuántica, la química utilizó esta área de la física para poder comprender mejor las moléculas y el comportamiento de las sustancias.

En Biología, la genética y la fisiología tienen sus bases en la química. Por otra parte, los procesos biológicos como la respiración y la fotosíntesis, permitió a los investigadores descubrir algunos elementos y compuestos químicos como el oxígeno y el anhídrido carbónico.

El estudio físico de la gravedad impulsó la creación del poderoso instrumento matemático del Cálculo Infinitesimal. Pero también se tiene que la Estadística permitió a los físicos desarrollar la teoría Cinética de los gases y el campo de la Termodinámica desde un punto de vista estadístico creándose de esta manera la Física Estadística.

De esta manera en la Edad Contemporánea la Ciencia (que la hemos tratado como las ciencias fácticas y formales, es decir, la Física, la Matemática, la Química y la Biología) tiende a unificarse y sus diferentes ramas a interrelacionarse entre sí, desapareciendo gradualmente las separaciones e independencias que tenían en épocas anteriores. Otra característica de la ciencia actual es su carácter eminentemente experimental en detrimento de los desarrollos teóricos. Esto ha provocado una febril actividad en muchos laboratorios de mundo, dándose una gran cantidad de descubrimientos científicos prácticos que crean aisladas teóricas parciales, haciendo falta la producción científica teórica que unifique los diferentes grupos de teorías parciales y revolucione el conocimiento actual. Tomando ahora la Ciencia en una concepción más amplia tenemos que las ciencias sociales como parte de esta ya se había definido como tal durante la época de Platón y Aristóteles, no obstante es en el siglo XX que las ciencias sociales como la Antropología, la Psicología, la Sociología, la Economía, etc., se formalizan al utilizar el recurso de la Estadística dentro del planteamiento de sus proposiciones. Se puede concluir que en la actualidad, la Ciencia tiende a abarcar casi todos los campos del conocimiento humano.

**NOTA:** Se omite la BIBLIOGRAFIA porque hace extremadamente largo el texto y porque la base documental de este texto resulta de fácil localización.

**LEONARD, Franklin.** (1999). EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION. Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

### La Pedagogía arte antiguo y ciencia nueva

Como todas las ciencias, pero de manera particular, la pedagogía ha estado sometida en nuestra época a transformaciones amplias, hasta el punto de que el concepto mismo ha sido modificado. Gracias a todo un conjunto de ciencias conexas, la pedagogía ha reforzado sus aspectos científicos. Allí donde sólo se veía un arte -el arte de enseñar-, se encuentra hoy día una ciencia cada vez más sólidamente construida, ligada a la psicología, a la antropología, a la cibernética, a la lingüística y a otras muchas disciplinas, toda vez que su aplicación, por parte de los enseñantes que han de practicarlas, exige más arte que ciencia.

Además del concepto y el campo de aplicación de las ciencias de la educación se van ampliando. La concepción de la pedagogía encerrada, como lo exigía su etimología, en los límites de la instrucción transmitida a las jóvenes generaciones, está ya superada. Mientras que hasta nuestros días se ha presentado como la auxiliar obligada de todo conocimiento formalizado, ahora damos a la educación, y por ende a la pedagogía, una acepción infinitamente más vasta y más compleja, ampliándola en el sentido de proceso cultural que busca la eclosión y el desarrollo de todas las virtualidades del ser. Y si, todavía muy recientemente, la finalidad asignada a la educación, confundida con la enseñanza, era la de dar a los individuos su «oportunidad inicial», el acto pedagógico se sitúa en lo sucesivo en una perspectiva radicalmente distinta, que no es otra que la anticipación de la educación continua.

La pedagogía moderna viene marcada por este 'tránsito de la idea de formación inicial a la idea de educación continua.

De la educación inicial a la educación continua

A diferencia de la educación inicial en su forma escolar tradicional, la educación continua se convierte en un sistema cibernético complejo, pivotando sobre un mecanismo sensible a las respuestas («response-sensitive») y compuesto de los elementos siguientes: uno *que aprende*, cuya conducta puede ser evaluada y modificada, uno *que enseña*, funcionalmente educador; *fuentes* de conocimientos estructuradas, destinadas a ser presentadas al estudiante o exploradas por el estudiante mismo; un *ambiente* constituido de modo específico para permitir al que aprende captar su dato; *dispositivos de evaluación* y de control de las conductas modificadas, es decir, de registro de la retroacción y de los nuevos comportamientos engendrados por esta retroacción.

### Fases psicopedagógicas

La pedagogía tradicional diferenciaba insuficientemente los métodos y los contenidos según la edad de los enseñados o su nivel intelectual. A menudo trataba al niño como un adulto en potencia; ni siquiera distinguía la adolescencia como una fase psicológica específica.

La psicología contemporánea, sobre todo la epistemología genética, se dedica a determinar las características de los sujetos a las diferentes edades. Los especialistas del desarrollo del niño están de acuerdo, en su conjunto, en distinguir varias etapas de formación mental:

Hasta los 2 años, la constitución de relaciones causales se hace por la vía de exploraciones sensorio-motrices; de 2 a 7 años se forma la función simbólica

(juego, dibujo, lenguaje), con un paso hacia la interiorización de las acciones y de la descentración; a los 7-8 años una tercera fase se consagra eventualmente a la conquista de la reversibilidad operatoria; hacia los 11 años aparece un cuarto período caracterizado por la conquista de un modo nuevo de razonamiento basado en hipótesis (operaciones proposicionales; implicaciones, deducciones, incompatibilidades); hacia los 14-15 años se forma un verdadero espíritu experimental (disociación de los factores, variaciones y combinación sistemática de elementos); entre los 15 y los 20 años, finalmente, se inicia la especialización profesional y la construcción de programas de vida que reflejan las aptitudes del individuo 102

No obstante, muchos especialistas de psicopedagogía, especialmente en la Unión Soviética, critican esta categorización cronológica, a la que reprochan el considerar el desarrollo mental como un proceso espontáneo, independiente de la instrucción.

### *Psicología de la primera infancia*

Las aportaciones de la psicología y del psicoanálisis, en la primera mitad del siglo, han puesto de manifiesto la importancia de un desarrollo afectivo armonioso. Mientras que esta importancia ha sido casi unánime o casi unánimemente admitida por los educadores contemporáneos, no ocurre en cambio lo mismo en la cuestión del aprendizaje precoz de las nociones cognoscitivas y en el estudio de las condiciones del desarrollo intelectual, que encuentran resistencias, como es casi siempre el caso cuando se trata de ideas recibidas y muy especialmente en el dominio de lo humano.

Las investigaciones más recientes permiten hoy suponer que:

Los cocientes de desarrollo (que no deben confundirse con el cociente de inteligencia) son casi los mismos para todos los niños, considerados globalmente hasta la edad de 3 años.

Las influencias que se ejercen sobre el niño entre 0 y 4 años son diferentes de las que van a determinar su comportamiento a partir de los 5-6 años, lo cual no quiere decir que estas últimas sean «nuevas»: pueden tener su raíz en la primera infancia, pero no ejercerse, en una u otra forma, sino más tarde. Otras influencias, éstas nuevas, vendrán a modificar el comportamiento durante la escolaridad, en la adolescencia. Nada es nunca definitivo, hasta la muerte.

Existe escasa correlación entre el cociente de inteligencia calculado de 0 a 1 año y el C. I., encontrado 1, 3, 6 ó 12 años más tarde. Trabajos recientes muestran las variaciones del C. I., según el ambiente afectivo y la actitud de los educadores hacia el niño 103.

Las investigaciones pedagógicas de los diez últimos años, sobre todo en matemáticas y lingüística, hacen aparecer, en ciertas condiciones, una posibilidad precoz de conceptualización en el niño muy pequeño, cualquiera que sea el medio ambiente sociocultural de origen.

Investigaciones en curso tenderían a mostrar la relativa importancia del *handicap* socio-cultural, en relación a las actitudes familiares profundas, un análisis más delicado de las causas de fracaso escolar permitiría revelar la importancia de las conductas de los padres, que no están necesariamente ligadas a los ambientes de origen (rigidez, tolerancia, autoridad, comprensión, diálogo, etc.).

Se libra una batalla entre educadores y tradiconalistas, preocupados en ple-

garse a las leyes de la maduración biológica, determinante, en su opinión, los cuales quieren dejar que el niño progrese según su «trayectoria natural», -entre ciertos investigadores que afirman que la evolución de un individuo depende, en gran parte, de sus adquisiciones antes de la edad de 4 años-, entre otros, en fin, que estiman demasiado «enteras» las dos primeras proposiciones y afirman -apoyándose en investigaciones muy serias- que nunca hay nada definitivo en la vida de un ser humano.

### ***Psicopedagogía de la edad adulta***

La investigación psicopedagógica apenas se extiende más allá de la adolescencia. Las posibilidades de aprendizaje en la edad adulta (cuestión, sin embargo, capital para la puesta en práctica del concepto de educación permanente) están lejos de haber sido estudiadas de manera tan sistemática como las aptitudes de los niños y de los adolescentes. Sea lo que fuere, los resultados de las investigaciones emprendidas hasta ahora no parecen corroborar en forma alguna el postulado comúnmente admitido que pretende que la educación se centre en la segunda infancia y en la adolescencia, y que revista, dentro de esos límites, el carácter de un proceso ininterrumpido. Se ve aquí sustituir *las dos nociones nuevas de educación repartida a lo largo de toda la existencia del individuo y de educación iterativa* > *constituida por períodos sucesivos discontinuos.*

### ***Individualización pedagógica***

La pedagogía moderna tiene en cuenta al individuo, sus capacidades, sus estructuras mentales, sus intereses y motivaciones y sus necesidades. En este sentido es personalista. Concede una importancia capital al substrato de la educación: grupo o individuo 105: Con esta óptica, el enseñante ya no es el único agente activo -por grande que sea el papel que desempeña-; el sujeto mismo, el individuo en estado de educación deviene cada vez más un agente activo de su propia educación.

Se ha visto el desarrollo de tecnologías derivadas de la psico-sociología «de intervención» como de la psicología de las relaciones humanas, fundadas sobre la idea esencial de que el grupo es distinto de la suma de los individuos que le componen, aun cuando dependa de las relaciones que se establecen entre estos individuos.

### ***Técnicas de grupo***

Este enfoque conduce a modificar las restricciones autoritarias de la escuela tradicional y a ayudar a los alumnos a adquirir un saber que tenga una significación para ellos. Comparando grupos de niños en contextos diferentes de autoritarismo, de democracia y de tolerancia, se ha demostrado que una atmósfera relajada y la autodirección favorecen la obtención de mejores resultados en orden a la formación.

Por otra parte, estas técnicas ayudan a los miembros del grupo a tomar conciencia de los fenómenos internos de emoción, de simpatía, y de antipatía que se producen allí, y a desbloquear las tensiones que ellos provocan; facilitan las relaciones entre alumnos y enseñantes; favorecen el desarrollo de las comunicaciones multilaterales recíprocas, institucionalizan el efecto de retroalimentación (*feed-back*) y estimulan el sentido de colectividad. Los



contactos se hacen más naturales y más fáciles; el dominio de sí se acompaña de una disminución de la agresividad y de las inhibiciones; los juicios personales se afinan; el espíritu crítico se desarrolla; los miembros del grupo tienden a asumir funciones (observación, análisis, diagnóstico, evaluación) inicialmente confiadas al monitor.

### *Pedagogía institucional*

Otras experiencias interesantes se refieren a la pedagogía llamada institucional. Sus promotores parten del análisis de la sociología de las instituciones, sobre todo, de estudios recientes sobre la burocracia y de la constatación de la alienación que afecta a alumnos, profesores y administradores. La pedagogía institucional quiere pasar las situaciones escolares de la «coyuntura instituida», es decir, impuesta desde el exterior, a una «coyuntura instituyente», fundada sobre el libre intercambio entre individuos y conducente a la autogestión. Tiende a «reemplazar la acción permanente y la intervención del maestro por un sistema de actividades, de mediciones diversas, de instituciones que aseguren de manera continua la obligación y la reciprocidad de intercambios dentro del grupo y fuera del grupo»

Estas nociones revisten más importancia todavía para la formación y el perfeccionamiento de los adultos, especialmente en las escuelas de maestros, centros de reciclaje, seminarios residenciales o ciclos de larga duración, donde los adultos exigen relaciones entre enseñantes y enseñados diferentes de las relaciones escolares tradicionales y donde se trata de utilizar sus motivaciones específicas, con los contenidos profesionales y culturales estructurados que ellos aportan al aprendizaje. El instructor trata de ser «inductor de cambios» (como el psicólogo ante su cliente), mientras que los miembros del grupo asumen la responsabilidad de investigaciones inscritas en el programa de estudios y de la solución a dar a los problemas cotidianos de la vida colectiva 109:

Mientras que los institucionalistas insisten en la estructura del poder y la responsabilidad, la pedagogía de la no-directividad propone fundar la experiencia pedagógica cotidiana en los datos de una psicoterapia «centrada en el cliente». El psicoterapeuta permanece neutro, «transparente». No interpreta; estimula al sujeto a expresarse. Las ideas de «congruencia», de «consideración positiva incondicional», de «compreensión empática» son hoy día utilizadas para fundar una pedagogía del desarrollo autónomo del individuo sobre todo en las clases de enseñanza secundaria.

### *Teoría y tecnología de la comunicación*

Si ahora abordamos, en relación con la educación, el vasto sector de los medios de comunicación, podemos, como se hace en numerosos países, clasificar las tecnologías de comunicación según la naturaleza de las redes de difusión que ellas suponen y que determinan en gran parte su empleo: se distinguirá esencialmente las redes de difusión con inercia y las redes sin inercia. Los procedimientos con inercia (películas, videocassettes) orientan la producción hacia programas ampliamente difundidos y duraderos. Las redes sin inercia (radio, televisión con o sin cable) favorecen el desarrollo de un *soft-ware* mejor integrado y más diversificado, evolucionando y renovándose fácilmente, y la descentralización de la realización y de la difusión, en



razón al coste módico de los programas. En las redes con inercia, la estructura de los costes tiende a restringir la descentralización, por el hecho de que la inversión, y los costes fijos altos conducen a una concentración de los medios de difusión. Las diapositivas, cassettes y todo el restante material que deja a los educadores la máxima libertad en la elección de programas y en el modo de utilización, han recibido interesantes aplicaciones en su calidad de instrumentos pedagógicos en la enseñanza audio-visual de las lenguas o de las ciencias, en la formación de maestros por circuito cerrado, etc., pero es raro que los programas en cuestión se hayan extendido a una masa crítica suficiente para provocar una transformación profunda de los sistemas

### *Televisión por cable*

El desarrollo de las tecnologías de comunicación se orienta en dos direcciones opuestas, *hacia la individualización y hacia la masificación del mensaje*. Una de las más interesantes técnicas de comunicación tendentes hacia la individualización es la televisión por cable, que permite bien sea la retransmisión simultánea a toda la red de abonados, de más de veinte programas, bien sea el servicio al abonado de un programa único, pero seleccionado dentro de una gama de varias decenas de opciones. La distribución de las emisiones por cable autoriza la difusión de programas educativos' a grupos con necesidades específicas, sobre todo en materia de formación profesional, y eventualmente, en materia de alfabetización. Al crear redes autónomas de extensión limitada, a nivel de barriada, de ciudad, de distrito rural, da una oportunidad de expresión a grupos ligados por afinidades de lengua o de cultura. Sustituye la comunicación de masa por la iniciativa diferenciada. Otros soportes de una educación individual de tipo voluntarista son los videogramas de cassette o de cartucho que se proyectan sobre la pantalla de un aparato receptor de televisión, y el videodisco que requiere un sencillo lector *ad hoc*. Precios cada vez más baratos, acceso aleatorio rápido, posibilidades de repetición son otros tantos elementos que hacen de estas técnicas instrumentos didácticos con un gran porvenir, ya que podrían convertirse en valiosos portadores de la renovación pedagógica.

Por lo que se refiere a las técnicas de transmisión masiva, capaces de poner mensajes educativos al alcance de millones de niños y adultos, dos medios - la radio y la comunicación por *relais* espacial- revisten una gran importancia para los países en vías de desarrollo (más que para los países industrializados, que se orientan hacia el desarrollo de técnicas que favorecen la individualización de los programas educativos y que tienen todas las posibilidades necesarias para ellos).

### *Radio*

La radio, única técnica de comunicación avanzada que se ha incorporado realmente al Tercer Mundo, se ha expandido y culturizado ampliamente por todos los países donde las condiciones lo han permitido. Nos parece que este medio casi universal de difusión se ha puesto a contribución de los fines educativos de modo insuficiente. Parece como si a menudo se hubieran obnubilado a este respecto por la eficacia superior atribuida a otros medios, que presentan, sin embargo, el gran inconveniente, comparado con la radio,

de no poder conocer sino después de mucho tiempo una difusión tan amplia. Con la miniaturización y la transistorización, que permiten costes muy bajos y aseguran una fiabilidad suficiente, en todos los climas, la radio está llamada a revelarse cada día más como un instrumento especialmente bien adaptado a culturas fundadas en la transmisión oral

### *Telecomunicación espacial*

Por otra parte, la comunicación espacial se ha desarrollado a una velocidad de relámpago. Apenas han transcurrido cinco años entre el lanzamiento del primer sputnik (1957) y el del Telstar (1962), y tres años hasta el lanzamiento, en 1965, de los primeros satélites operacionales, Early Bird (USA) y Molnya (URSS). Actualmente, más de ochenta naciones participan en el Intelsat, que acaba de lanzar el primer satélite de la serie Intelsat IV; capaz de transmitir simultáneamente hasta 6.000 comunicaciones telefónicas.

La tentación es grande, para algunos países que padecen crisis educativas graves, para poner en órbita satélites encargados de difundir programas educativos antes de que sus objetivos hayan sido claramente definidos y sus contenidos suficientemente elaborados. Aparte los gastos enormes que tales proyectos implican, habría que asumir el riesgo, calculado o no, de cerrar el camino, en caso de fracaso, a toda otra innovación tecnológica de envergadura. En el momento actual, y habida cuenta del hecho de que los medios audio-visuales, de modo muy particular las redes ordinarias de televisión y de radio, no han sido todavía suficientemente utilizados o puestos en explotación, tales proyectos podrían ser a menudo incompatibles con la falta de recursos y la necesidad de planes educativos serios y equilibrados. Los sistemas nacionales de telecomunicación espacial no tienen interés más que para regiones lingüísticas homogéneas y para algunos países de gran extensión (India, Brasil, Canadá) o que presentan una configuración particular (Indonesia, Japón). Casi en todas partes será económica o técnicamente imposible justificar o realizar la implantación de programas nacionales. Los proyectos de transmisión por satélite deberán, pues, necesariamente concebirse a escala multinacional ~ La difusión transnacional de mensajes emitidos por una misma fuente postulará, por tanto, la constitución, a instancias de las comunidades económicas existentes, de «comunidades pedagógicas», que puedan armonizar y poner en común los medios para la preparación y producción de programas televisados, basándose en acuerdos que aseguren el respeto de las soberanías nacionales y la especificidad de los sistemas educativos de cada país, concretizando al mismo tiempo una voluntad común de renovación pedagógica. Pueden contemplarse diferentes fórmulas: programas nacionales determinados y producidos en común; elementos nacionales modulares producidos de manera que se inserten en un programa de utilización internacional, elementos modulares internacionales en combinación con elementos nacionales; programas nacionales susceptibles de ser readaptados pedagógicamente (o lingüísticamente) sobre el plano local. Así se pueden imaginar métodos de elaboración de programas internacionales procediendo tanto por constitución de tronco común (geografía, matemáticas), tanto por adición de partes elaboradas sobre una base nacional (historia), tanto por creación de materiales polivalentes, susceptibles de ser adaptados a las condiciones locales (ciencias, desarrollo rural).

En el límite, se puede estudiar la constitución de organismos internacionales habilitados para orientar la política de producción de las emisiones para fijar los horarios y eventualmente efectuar los arbitrajes necesarios. Medidas institucionales de este orden podrían constituir una garantía contra los riesgos de nivelación educativa, incluso de occidentalización sistemática, y contra eventuales presiones exteriores, ejercidas so capa de una asistencia técnica.

Las esperanzas que suscitan con razón estas vastas perspectivas no deben llevar a despreciar los elementos actuales de los sistemas de comunicación, que constituyen un conjunto orgánico complejo, cuya estrategia educativa debe preocuparse de poner a contribución todos los compuestos en funcionamiento y sobre las estructuras y los contenidos. A este respecto los poderes públicos disponen con frecuencia de amplias posibilidades para ejercer su influencia, pero importa saber que ésta será en gran medida estéril *si no va acompañada de una acción con junta sobre el medio ambiente para facilitar la intraducción de mensaje, de un estudio detenido de los programas y del análisis de las resistencias.*

### **Informática**

El desarrollo de la informática ha abierto a su vez nuevas vías a la educación. En particular, los ordenadores prestan múltiples servicios a la enseñanza, desde el concurso aportado por los centros de cálculo a la gestión y a la investigación hasta los empleos propiamente didácticos.

La informática se utiliza ya ampliamente para resolver los problemas de la administración de la enseñanza (pagos, tesorería, facturación, contabilidad, etc.). Igualmente, la utilización de los ordenadores ha permitido en diferentes circunstancias optimizar las redes de transporte escolar, resolver problemas complejos de organización, planificar la construcción de edificios, etc. El ordenador es capaz de identificar, valorar, reunir y clasificar en toda su complejidad un número considerable de informaciones y de restituirlas en el momento oportuno.

Los ordenadores pueden ser puestos a disposición de los enseñados y contribuir al desarrollo de las prácticas autodidácticas, sistemas de documentación en bibliotecas, selección de datos, posibilidad para el enseñado de orientar sus elecciones informándose selectivamente de las posibilidades concomitantes de educación y de empleo.

El ordenador presta igualmente grandes servicios en materia de investigación pedagógica, sobre todo para evaluar y controlar el trabajo escolar. Permite almacenar cantidades considerables de informaciones relativas a la totalidad de una población escolar. Esta masa de datos puede organizarse e interpretarse en forma que proporcione un perfil completo de cada alumno para la totalidad de su carrera escolar, perfil que puede, en el límite, sustituir finalmente al examen terminal. Se puede también sacar partido de las informaciones acumuladas durante el transcurso de los estudios para perfeccionar progresivamente los métodos aplicados y conducir a una enseñanza individualizada.

### **Enseñanza asistida por ordenador**

Pero es en el seno mismo del proceso de enseñanza en el que el ordenador reviste funciones más importantes y más novedosas: creando en el diálogo

entre el alumno y el ordenador las condiciones para un aprendizaje eficaz y rápido. Múltiples posibilidades han sido exploradas estos años últimos, desde tareas elementales (ejercicios repetitivos, trabajos prácticos intensivos), hasta la enseñanza superior de materias complejas y la formación de los maestros.

Seguramente el ordenador está llamado también a desempeñar un papel fundamental al servicio de la educación permanente. La experiencia pedagógica muestra que sus funciones didácticas no se limitan en forma alguna a la presentación de las informaciones con vistas a la adquisición y comprensión de los conocimientos, sino que se presta también al aprendizaje de la manipulación de conceptos y técnicas, y por ende al desarrollo de las aptitudes intelectuales. El ordenador permite al alumno explorar a voluntad las soluciones posibles de un problema, estudiar las reacciones de un modelo representativo en función de las variables que introduce, y cultivar sus facultades de decisión. Crea las condiciones de un diálogo continuo entre el alumno y los sistemas.

### **Revolución intelectual**

Pero esto no limita el alcance de las funciones educativas de la informática. Esta engendra una verdadera revolución intelectual. Comporta a la vez una lógica y una gramática que, sin suplantarse las formas anteriores de la lógica y de la gramática, las complementan e influyen.

Descargando al hombre de las fatigas del trabajo mental racional, el ordenador -y ésta es su primordial virtud- incita al espíritu humano a especializarse en las operaciones en las que continúa siendo irremplazable, como la formulación de problemas y la decisión.

Sería prematuro querer extraer conclusiones generales de la fragmentaria experiencia adquirida en este campo. Pero una cosa es cierta: las perspectivas abiertas merecen ser sondeadas.

En efecto, es innegable que el ordenador permite, en numerosas materias, acelerar el aprendizaje, estimulando y ampliando la comprensión, y se puede, en buena lógica, contar con resultados cada vez más positivos, a medida que la enseñanza misma de la informática se desarrolle, a partir del nivel elemental, en relación con la matemática moderna.

Sería erróneo considerar *a priori* como excesivamente oneroso el recurrir a técnicas avanzadas del tipo de la técnica de los ordenadores. Los materiales electrónicos figuran entre los productos industriales raros, cuyos costes continúan decreciendo al mismo tiempo que aumenta su fiabilidad. Por este hecho, el coste de un procedimiento de operaciones con ordenador se ha hecho seiscientos veces menor en el curso de los últimos veinte años. Los costes de producción del *software* son menos susceptibles de comprensión. Pero parece posible confiar al ordenador mismo la tarea de programar el material educativo a partir de algoritmos de base (*computer generated programmed materials*). Por otra parte, los terminales serán más ágiles, más humanos, más aptos para el diálogo (los terminales de ordenadores pensados por adultos y para adultos generalmente se adaptan mal a la talla y a la actividad de los jóvenes). Ciertamente, el diálogo hablado no parece fácil de poder establecerse, en el plano de la práctica, entre alumno y máquina sabia, en razón de la cantidad y complejidad de las estructuras verbales míni-

mas requeridas, pero no pertenece por ello, ni mucho menos, al sector de la mera utopía.

Se plantean otras preguntas: ¿ en qué medida pueden beneficiarse las técnicas pedagógicas y didácticas de la experiencia adquirida y de la instrumentación aplicada en otros sectores, sobre todo en la industria, que es por naturaleza el sector más «modernista»?

### *Ergonomía*

A este respecto, parece que las aplicaciones a la educación de los principios de la ergonomía, pueden ser numerosas y beneficiosas:

Análisis pluridisciplinario de las condiciones de trabajo por equipos que agrupen a arquitectos, ingenieros, médicos, fisiólogos y psicólogos; medición de las tareas perceptivas; reparto de funciones; investigación del papel de los factores ambientales sobre las tareas y las realizaciones; estudio de los comportamientos mentales, etc.

Parece también que el estudio que hace la ergonomía (modos y condiciones de la comunicación entre las células de trabajo > efecto de la vigilancia y del control, causas de desfallecimiento y de accidentes de trabajo en cuanto indicación de disfunciones del sistema) puede proporcionar numerosos elementos aptos para mejorar el funcionamiento de las instituciones escolares y extraescolares.

### *Investigación operacional*

Otro tanto puede decirse de los procedimientos conocidos bajo la expresión genérica «investigación operacional», que engloba el conjunto de métodos teóricos y experimentales encaminados a aplicar el análisis matemático a la organización y optimización de las empresas industriales (programación lineal, simulaciones y modelos, etc.). En actividades humanas distintas de la educación, este conjunto de métodos permite efectivamente detectar 105 puntos débiles de una organización, proponer una elección de remedios, contemplar combinaciones diferentes o la modificación de los componentes de un organismo.

### *Análisis de sistemas*

El análisis de sistemas tiende así a determinar, para cualquier organización, una estructura óptima en equilibrio móvil, hecha de sucesivos reajustes a partir del medio ambiente. Muchos son, en verdad, los que juzgan que nos encontramos en presencia de procesos demasiado complejos para ser analizados salvo en términos de probabilidad, siendo en principio la educación un sistema abierto. Pero lo típico del análisis de sistemas es precisamente que permite integrar la incertidumbre en la actuación cotidiana. En cualquier caso, en la medida en que permite orquestrar a múltiples agentes en un proceso unificado tendente a la mayor eficacia posible,

el análisis de sistemas aparece como un instrumento intelectual aplicable al examen crítico global de los sistemas educativos existentes y apto para sugerir nuevas configuraciones pedagógicas científicamente escalonadas.

La modernización de las actividades educativas puede realizarse en planos diferentes: gestión, adaptación a las necesidades, opciones pedagógicas, estructuras operacionales, financiación, etc.

Diversas experiencias recientes confirman la idea de que varios procedimientos nuevos aplicados a la gestión de sistemas industriales son susceptibles de aplicación práctica en el campo de la educación, no sólo en el plano nacional (control de la marcha del sistema educativo), sino incluso al nivel de la organización interna de las instituciones educativas.

No se puede, sin embargo, disimular las dificultades que pueden encontrar en los países en vías de desarrollo, la aplicación de métodos fundados en datos cuantitativos abundantes y seguros, y que necesitan un personal especializado. Además, su espíritu es más importante que su letra, y sin que esto sea atribuirles el carácter de panacea, su empleo puede permitir aclarar muchos problemas. Parece incluso que algunos de ellos pueden llegar a aplicarse con mayor facilidad al micronivel de la institución y del grupo escolar, que al macronivel de los sistemas, sobre todo al permitir establecer tasas de progresión individual y mecanismos óptimos de diagnóstico y de orientación en beneficio de los enseñados.

En realidad apenas existe disciplina científica o tecnología importante que no pueda hoy contribuir con aportaciones nuevas a una mejor comprensión del fenómeno educativo> a un mayor dominio de las técnicas de transmisión de los conocimientos y de formación de la personalidad. A las ya citadas se podrían añadir la ecología> que explica las relaciones de la educación con el medio ambiente y ayuda a situarla en la obra del desarrollo; la medicina, que ha permitido reducir la dislexia y desarrollar el aprendizaje audio-oral; la psicotécnica, con sus fórmulas de medida, de encuesta, de escalas, de tests y otras más.

### *Nexos interdisciplinarios*

Pero estas contribuciones aparecen muy a menudo como dispersas, y sería sin duda deseable que pudieran anudarse entre ellas lazos interdisciplinarios más orgánicos que las simples formas de yuxtaposición conocidas actualmente bajo el término de «ciencias de la educación», y que se creasen mecanismos para establecer con esta óptica, en el plano nacional y en el internacional, nuevas correlaciones entre ramas paralelas del saber.

Una coordinación de este género se ha convertido en condición necesaria para el desarrollo de la teoría de la educación> el cual aparece en sí mismo como indispensable.

Las avenidas abiertas por el progreso científico y técnico desembocan, para la educación, en tres grandes consecuencias distintas.

### *Mutación del acto educativo*

En primer lugar, tenemos ya derecho a hablar de una mutación del proceso de aprendizaje (*learning*), que tiende a predominar sobre el proceso de enseñanza (*teaching*). Las nuevas teorías del aprendizaje ponen de manifiesto el principio de contigüidad, la importancia de las necesidades y de las motivaciones, la de la elección de los contenidos, el carácter jerárquico de los aprendizajes, la interrelación entre el contenido y el ambiente, etc. Las prácticas de aprendizaje se ven actualmente afectadas por las relaciones desordenadas, a veces concurrentes, entre los diferentes vehículos del conocimiento. De ahí la necesidad de sistemas que los asocien y los concierten (*multimedia Systems*).



### ***Tecnología integrada al sistema***

La segunda consecuencia importante del avance de la tecnología de la educación es la imposibilidad de sacar verdadero provecho de ella sin reestructurar el conjunto del edificio. No se trata (aunque a menudo siga siendo éste el caso) de modernizar la educación en su exterior, «de resolver simplemente problemas de equipamiento, de elaborar programas utilizando este equipo e insertarlos en las actividades pedagógicas tradicionales, sino de utilizar sistemáticamente los recursos de que se dispone para desarrollar en el individuo una toma de conciencia científica de los métodos de adquisición y utilización de los conocimientos. La finalidad es evitar el despilfarro en el plano económico y financiero, por la coordinación más completa posible de las técnicas de la educación de que hoy se dispone». La tecnología de la educación no es un aparato que se pueda montar sobre un sistema convencional para completar y doblar procedimientos tradicionales; sólo tiene valor si está verdaderamente integrada en el sistema entero y si conduce a repensarlo y a renovarlo.

La innovación tecnológica sólo tiene sentido y eficacia en la medida de las consecuencias que entraña para el sistema educativo considerado en su totalidad.

### ***Tecnologías intermedias***

En tercer lugar, existen numerosas «técnicas pobres» que no necesitan ni equipos complejos, ni abundante personal altamente cualificado; es el caso, por ejemplo, de la televisión a ritmo lento (*slow scant TV*), utilizada en los países desarrollados sólo con fines industriales, pero que permitiría (con fines educativos) una distribución generalizada instantánea de secuencias de imágenes fijas sucesivas. Estas posibilidades se hallan poco exploradas, porque su empleo está excluido, en los países desarrollados por otras técnicas más elaboradas, pero su aplicación merecería ser examinada en la perspectiva del desarrollo.

Parece además que la investigación de los países industrializados está lanzada, en forma difícilmente reversible, hacia las técnicas más elaboradas, y se halla mal equipada para reorientarse hacia investigaciones sobre las técnicas «pobres» o las técnicas simples. Estas deberían desarrollarse en países en vías de desarrollo que estuviesen bastante avanzados en el dominio de las tecnologías modernas (como por ejemplo India o Brasil) de manera que favoreciesen la aparición de nuevos modelos de comunicación o de organización tecnológica.

Cabe preguntarse si el desarrollo de las tecnologías intermedias ha recibido en la educación toda la atención que merece. Los especialistas de la tecnología en la educación se contentan por lo general con contraponer el concepto de artesanado individual del maestro al de una «industrialización» pedagógica a fondo, basándose en la producción masiva de materiales e informaciones. La razón de ello radica sin duda en que, en los países del Tercer Mundo, el desarrollo de la educación -que sigue marcada profundamente en sus estructuras, su organización y sus contenidos por los modelos coloniales- no alcanza todavía un estadio de conciencia crítica y de invención tecnológica suficiente; radica también en que el programa de las tecnologías intermedias (denominadas también «tecnologías adaptadas») se presenta demasiado a



menudo simplemente como un esfuerzo para dar trabajo a un mayor número de gentes, y que el primer problema de la enseñanza es incrementar la eficacia y el rendimiento del personal existente tanto como el crear nuevos sistemas de enseñanza.

No obstante, el objetivo último de los programas de tecnologías intermedias es la promoción del espíritu de invención tecnológica y de creación orientado hacia el desarrollo. Este esfuerzo comporta, pues, una *finalidad pedagógica* de importancia para todos los educadores.

Prácticamente se trataría de desarrollar sistemáticamente conjuntos orquestados de métodos y de técnicas específicas que correspondiesen a las necesidades de una región, de un Estado, hasta de una etnia, de un grupo cultural o de un dialecto. Estos conjuntos se situarían entre la producción *industrial normalizada* nacional o internacional (tal como la han puesto a punto los países desarrollados, para la edición de manuales escolares, la producción de materiales audiovisuales educativos, el empleo de redes de radio y televisión) y la prestación *artesana* dejada a la iniciativa del maestro aislado.

En fin, el progreso científico y tecnológico reviste un valor intrínseco, incluso independiente, en el límite, de la materialidad de los medios movilizados, pues su espíritu puede ejercerse sobre los sistemas educacionales incluso antes de que puedan ser dotados de vastos equipos modernos. Esto, en efecto, no es indispensable para explotar las enseñanzas que se derivan de las investigaciones.

«Sin el desarrollo y la aplicación a la educación de estos principios intelectuales» las tecnologías intermedias corren efectivamente el riesgo de convertirse en un callejón sin salida del desarrollo en lugar de constituir un paliativo necesario. La presencia de la imaginación tecnológica ideando métodos nuevos es lo que asegurará la normalización indispensable de las tecnologías intermedias y, en consecuencia, su generalización» ~ También consideramos que sería útil, al mismo tiempo que se preocupen de difundir las tecnologías avanzadas, *fomentar en muchos casos el desarrollo de tecnologías simplificadas, adaptadas a las necesidades y posibilidades del país» de tecnologías nuevas que no exijan inversiones masivas, de tecnologías intermedias capaces de contribuir a regenerar la educación en los países en vías de desarrollo. Es cierto que lo más importante es actuar sin esperar la luz de los principios deducidos por la tecnología educativa avanzada» cuya significación rebasa con mucho los límites de simples procedimientos.*

### **Utilización de las energías populares**

En muchos países, la inexistencia de las infraestructuras necesarias para la introducción de la tecnología moderna, los costes a menudo prohibitivos de las inversiones requeridas y la imposibilidad de desarrollar en poco tiempo los cuadros y medios deseados, constituyen obstáculos tan graves para la aplicación de las técnicas más avanzadas, sobre todo en el terreno educativo, que las perspectivas que aquélla hace brillar a los ojos del Tercer Mundo corren el riesgo de no ser, todavía por mucho tiempo, sino espejismos generadores de ilusiones a veces peligrosas.

Pero experiencias originales, en ciertos países tecnológicamente atrasados, han venido a demostrar que existe otro camino: el de la utilización de las capacidades creadoras de todos, gracias a nuevas formas de organización y

movilización de masas. Se trata de apelar a todas las energías, a todas las inteligencias que atesora el pueblo, para hacerlas participar en la promoción de un tipo nuevo de desarrollo tecnológico y científico, de acuerdo con las necesidades de la nación.

**FAURE, Edgar y otros.** (1978). *Aprender a ser*. UNESCO/Alianza Universidad. Madrid.

## CIENCIA, TECNOLOGIA Y MODELOS DOMINANTES DE POSTGRADO

### 1. CIENCIA, TECNICA Y EDUCACION DE POSTGRADO

Vivimos tiempos dominados por la ciencia y la técnica como antes lo fueron por la religión o la magia. Las naciones hoy más desarrolladas son tales, no tanto por los recursos naturales que poseen, o por razones de liderazgo, de raza, clima o sistema político, sino en gran medida porque producen conocimientos y manejan información como soportes decisivos de su economía y de su poder.

De allí la importancia de definir y analizar los factores determinantes del progreso científico-técnico, así como los componentes y estrategias que facilitan su fortalecimiento, entre los cuales destaca el sistema educativo en todos sus niveles. La educación básica porque provee al educando de los instrumentos elementales de comunicación así como de actitudes positivas hacia la ciencia y la técnica; la educación media porque proporciona el bagaje cultural mínimo para la definición vocacional o para una eventual experiencia laboral subalterna; y la educación superior porque forma al profesional entrenado en ciencia y técnica consolidadas. Lamentablemente, estos niveles educativos —que han ido surgiendo a través de la historia por evidentes necesidades sociales y humanas— son insuficientes para procesar todo el saber acumulado por la humanidad, todo el saber que hoy se produce en el mundo a velocidades y en volúmenes cada vez mayores y crecientes y todo el saber necesario para resolver los problemas sociales cada vez más complejos y aprovechar la naturaleza de la manera más sana y eficiente posible. De allí que el sistema educativo haya tenido y tenga que expandirse y diversificarse continuamente. De allí la necesidad cada vez más apremiante de los estudios formales postprofesionales o de postgrado, los cuales, por otra parte, ya constituyen un componente normal de la educación superior en los países avanzados pero son todavía incipientes en los demás países. Países estos últimos cuya necesidad imperiosa es proporcionar un mejor nivel de vida para sus habitantes, asunto que es político pero también científico, técnico y educacional. ¿Tiene o ha tenido en los países hoy desarrollados la educación, y específicamente la de postgrado, algún rol relevante en el dominio y producción de ciencia y tecnología? La respuesta no es simple; porque sabemos que la técnica, como la ciencia, no nació en la escuela ni en la universidad sino antes y fuera de esas instituciones, que son también inventos relevantes del hombre.

Mi opinión sobre el asunto es que, aunque no de manera lineal, la humanidad en su conjunto va hacia un mundo más racional y justo, apoyada en utopías y en el conocimiento cada vez más completo del universo. Proceso

al cual las naciones atrasadas deben necesariamente incorporarse lo antes posible (diseñando sus propias estrategias y embarcándose en la onda científico-técnica dominante) so pena de convertirse en colonias cada vez más débiles y cada vez más explotadas por las naciones industrializadas. Creemos que no hay otra alternativa viable en el corto plazo, aunque existan utopías ecológicas hermosas pero lejanas como sueños.

De allí nuestra insistencia en la necesidad de desarrollar la educación de postgrado en América Latina y en todo el Tercer Mundo; de allí nuestra tesis relativa a que este sector educativo es instrumento estratégico esencial en las políticas de desarrollo acelerado; de allí la necesidad de estudiar y buscar los mecanismos para estructurar políticas y sistemas de postgrado que permitan una inserción audaz en los procesos de dominio y creación de ciencia y técnica, física y social, adecuadas a nuestras necesidades de supervivencia y desarrollo (Morles, 1988).

Desde luego, la educación de postgrado puede y debe analizarse no solamente desde el punto de vista social o macro, como lo hemos estado haciendo, sino también desde la dimensión individual, considerando que la autorrealización y la educación durante toda la vida es aspiración de todo ser humano.

Por eso nuestro empeño en desentrañar los factores que inciden en el crecimiento de esta actividad y en los que pueden hacerla más relevante, más eficiente y democrática, sobre todo en realidades complejas y dramáticas como las que viven nuestros pueblos. Lograr lo cual no es posible, desde luego, sin conocer la historia de nuestro objeto en estudio y sin analizar otras experiencias, aunque ellas se refieran a realidades distantes. Por eso analizaremos en esta oportunidad los que hemos denominado “sistemas dominantes de postgrado” (Estados Unidos, Alemania, Francia, Inglaterra y la Unión Soviética), es decir, los modelos que hasta hoy han sido copiados o impuestos en el resto del mundo (Morles, 1991). Incluimos entre ellos el sistema soviético, lo cual puede parecer cuestionable por su (posible) carácter histórico; pero conviene tener presente que el mismo es válido como un modelo más, con sus características propias y bien definidas, aparte de que seguramente algunos de sus rasgos más sobresalientes se mantendrán en Rusia y otros países, particularmente, aquellos que se refieren a la estrecha vinculación del postgrado con los planes nacionales de desarrollo, la responsabilidad de las academias en la formación educacional avanzada, la actividad investigativa como función esencial del postgrado y las altas exigencias de las tesis doctorales.

Desde luego, sentimos no incluir, por falta de tiempo y espacio, análisis de experiencias nacionales importantes como las de Japón, China, Israel, Brasil, México, inclusive Venezuela; pero ello puede darse en otra oportunidad. Por otra parte, no es fácil evaluar las experiencias extranjeras en lo que a estudios de postgrado se refieren; porque cada realidad nacional es específica en cuanto a su historia y problemas; porque los indicadores cuantitativos de rendimiento o calidad rara vez son comparables; porque los criterios para definir calidad casi siempre están cargados de subjetividad o se apoyan en datos de escasa confiabilidad. A pesar de todo esto, creemos que conviene hacer algún esfuerzo por captar, en los diversos sistemas nacionales de postgrado sus características básicas, sus componentes originales o innovadores, sus tendencias principales y los problemas que confrontan.

## 2. LA EDUCACION DE POSTGRADO EN EL MUNDO DE HOY

Como hemos dicho en otra oportunidad (Morles, 1991), la educación de postgrado tiene sus antecedentes en los grados de Doctor, Maestro o Profesor, que con carácter casi siempre honorífico otorgaban las universidades medievales como constancia de que un Licenciado o egresado de sus aulas podía considerarse un hombre culto y capaz de enseñar su profesión.

Con la revolución industrial y el desarrollo científico de siglos recientes se producen presiones sobre las universidades para que estas instituciones se adapten a las necesidades educacionales de las nuevas estructuras sociales, y la respuesta se produce en términos de diversificar los estudios, profundizar sus contenidos y adoptar la investigación como fin esencial de dichas casas de estudio. Nace así, en Alemania, a comienzos del siglo xix, la universidad moderna o científica, caracterizada por su autonomía académica (de enseñanza y aprendizaje), la integración de la investigación con la docencia y los estudios doctorales centrados en la realización de una tesis que sea producto de una investigación científica individual.

La universidad alemana se convirtió pronto en modelo para la educación superior de otros países, y es así como la adopción de su doctorado produce en Estados Unidos las primeras escuelas para graduados del mundo, en Rusia se estructura una universidad con tres grados prelativos (licenciatura, candidatura y doctorado) y poco a poco Inglaterra también adapta a su medio el Doctorado en Filosofía germano. Sólo Francia, entre las naciones más adelantadas del siglo pasado y por razones de rivalidad política, se resiste a la influencia alemana y estructura sus estudios postgraduales bajo otra concepción: la separación de la investigación y la docencia y el control estatal de los estudios universitarios.

Se van conformando así, los cinco sistemas de postgrado principales o dominantes del siglo xx: Alemania, Estados Unidos, Francia, Rusia e Inglaterra. Mientras tanto, se va gestando a nivel mundial la revolución científico-técnica y todo un conjunto de transformaciones sociales que promueven la expansión de la educación, particularmente la de postgrado, a todos los rincones del planeta. El mundo se presenta dividido, en el presente siglo, principalmente, entre países industrializados o avanzados, que poseen un alto desarrollo científico y tecnológico, y que en alguna forma explotan a los demás, y países atrasados, o “en desarrollo”, que no pasan de ser productores de materias primas para los punteros en tecnología. La segunda gran división —entre países capitalistas y países socialistas— aparece hoy en crisis con el derrumbe de la Europa Oriental, el consecuente fortalecimiento del liberalismo económico y el futuro incierto del socialismo. Pero lo cierto es que hoy en todo el planeta se siente que la clave del desarrollo social y humano está en la capacidad científico-técnica de los pueblos— y, en consecuencia, los estudios de postgrado se convierten en necesidad vital cuando son concebidos como el medio sistemático más idóneo para formar los expertos y dirigentes de una sociedad cada vez más dependiente de los conocimientos y la información.

Este desarrollo conduce a replanteamientos en cuanto a la concepción de los estudios avanzados: la finalidad profesional y docente de la universidad se desplaza a un segundo plano, la finalidad científica o académica del postgrado empieza a cuestionarse, y más recientemente la finalidad técnica de

los altos estudios trata de imponer su primacía (Blume, 1986). Es más, la rápida obsolescencia del conocimiento, producto de la revolución científica, obliga a los profesionales universitarios a exigir responsabilidades adicionales a sus viejas y nuevas casas de estudio. La educación de postgrado se diversifica, pero también se divide en niveles para atender las diversas demandas sociales; de allí la variedad de programas de postgrado existentes no sólo en cuanto a contenidos temáticos sino también en cuanto a su profundidad. ¿Son todos ellos estudios de postgrado? No hay criterio uniforme, pero lo cierto es que todos cumplen una función social. De allí la conveniencia de utilizar en muchos casos el concepto más amplio estudios avanzados, en lugar del tradicional de estudios de postgrado, para designar los procesos sistemáticos de aprendizaje y creación intelectual que hoy la sociedad requiere de sus miembros más capaces.

¿Cuál es la situación de la educación de postgrado en el mundo a finales del siglo xx? ¿Cuáles son sus características básicas y cuáles sus tendencias?

Sin detenernos mucho diremos lo siguiente: en primer lugar, uno de los aspectos que más impresiona al estudiar los sistemas de postgrado en el mundo es la heterogeneidad terminológica y conceptual, hasta el punto de que debemos ser muy cautos en la interpretación o convalidación de los títulos académicos. Hay una gran diferencia, por ejemplo, entre el Doctorado italiano —equivalente a la Licenciatura de otros países y título inferior al de Especialista que también allí se otorga— y el Doctorado norteamericano o inglés. Tánta como la que existe entre este último grado y el Doctorado en Ciencias soviético, el desaparecido Doctorado de Estado francés (que ha sido sustituido por la Habilitación) y la Habilitación germana. A ello hay que agregar problemas más complejos y sutiles como el caso de Estados Unidos y Canadá donde por no existir reglamenteación general sobre estudios superiores —aunque existen mecanismos de acreditación voluntaria que parcialmente rellenan la laguna— y la libertad de enseñanza es muy amplia, el valor de un título está en función de la institución que lo otorga, siendo frecuente el fraude y la compra y venta de títulos académicos (Porter, 1972; Stewart and Spille, 1988). En pocas palabras: lo que es postgrado en un país o institución puede no serlo en otro lugar.

En segundo lugar, el grado de reglamentación de los estudios avanzados varía mucho a nivel internacional: la gama va desde sistemas altamente regimentados como Francia, Cuba y Brasil hasta otros donde el postgrado es tierra de nadie, pasando por los mecanismos de acreditación o evaluación opcional propios de Norteamérica.

En tercer lugar, se constata igualmente una gran heterogeneidad en cuanto a desarrollo de la educación de postgrado en los diferentes países y se observa sin necesidad de operaciones estadísticas una alta correlación entre grado de desarrollo económico y el volumen de actividad de postgrado y de producción científica.

En cuarto lugar, la expansión de la educación de postgrado parece ser impresionante en la segunda mitad de este siglo, aun cuando hay señales de estancamiento en años recientes en países tan importantes como Estados Unidos e Inglaterra y de crecimiento acelerado en Japón, Alemania y en la mayoría de los países de América Latina. Se tiene una idea del volumen de actividad de postgrado en el mundo expresando que para 1990 unos 3.600.000 profe-

sionales, o poseedores de un primer título universitario, estaban inscritos y asistían a programas de más de un año de duración en instituciones educativas y científicas de diversa naturaleza. De esa cantidad (véase Cuadro A) conviene destacar que un 42% corresponde a Estados Unidos, 4,5% a América Latina, 80% a los diez países más industrializados y 20% a los 150 países restantes. Lo anterior significa que en la actualidad y cada año alrededor de un millón de personas obtienen en el mundo un segundo y más alto título de educación superior. Sólo en Estados Unidos se otorgan anualmente unos 380.000 títulos de postgrado.

En quinto lugar, las estadísticas sobre esta materia, aunque dispersas, escasas y poco confiables, indican que la distribución de la actividad de postgrado por áreas de conocimiento es muy heterogénea aún entre países de desarrollo económico muy semejante —lo cual crea un gran problema a quienes intenten estudiar la pertinencia social del postgrado—; indican también que la duración de estos estudios, particularmente los de doctorado, varían también mucho entre países; así mismo, que la proporción de estudiantes de postgrado a tiempo parcial es muy elevada, inclusive en los países más avanzados; que el índice de graduados con respecto a quienes se inscriben es generalmente bajo; que el postgrado se ha convertido en un gran mecanismo de transferencia ideológica y tecnológica por parte de los países avanzados (por cuanto un alto volumen de profesionales del Tercer Mundo no tienen otra alternativa para su desarrollo personal que estudiar en las naciones líderes); y, finalmente, que todavía la mujer, los sectores pobres y las minorías nacionales están en una gran desventaja con respecto al hombre cuando se trata de oportunidades de estudios de alto nivel (Blume y Amsterdamska, 1987).

En sexto lugar, a nivel institucional la estructura organizativa de los estudios de postgrado se presenta en tres opciones: la escuela o división de postgrado, nacida y frecuente en Estados Unidos; el postgrado como una función más de los departamentos universitarios (característica del postgrado alemán); y los intentos (mayoritarios) de estructuras intermedias o mixtas.

En séptimo lugar, el concepto de educación o estudios de postgrado es todavía muy confuso, lo cual se refleja en su funcionamiento y en sus resultados. En general hay una gran discordancia entre los objetivos que se formulan, las estrategias de estudio utilizadas y los requerimientos sociales. Los objetivos expresos incluyen desde la formación de investigadores, docentes y especialistas, hasta el reciclaje, la actualización, la reconversión o la superación profesional, todo lo cual constituye un conjunto bastante heterogéneo. Entre todos esos fines, la formación de investigadores parece constituir hoy el esencial o definitorio de la actividad de postgrado.

### **3. LOS MODELOS DOMINANTES DE POSTGRADO**

Uno de los hallazgos más interesantes logrados hasta ahora en la investigación sobre estudios avanzados es la identificación de cinco modelos o sistemas nacionales dominantes de postgrado la constatación de que los demás los sistemas nacionales existentes son copias, variaciones o mezclas de tales patrones (Morles, 1981). Esto permite no solamente vincular el postgrado con los problemas de colonialismo y dependencia económico-política que dominan la historia contemporánea sino que, además, desde el punto de



vista metodológico esta categorización, simplifica los análisis y facilita el estudio de sistemas particulares (Morles, 1993).

Por otra parte, los cinco sistemas que hoy presentamos podrían dividirse en dos subconjuntos: dos sistemas que podríamos llamar cerrados o estructurados (Francia y la Unión Soviética), caracterizados básicamente por su alta regimentación a nivel nacional, grados académicos prelativos y mayor control estatal, y tres sistemas abiertos o poco estructurados (Estados Unidos, Alemania e Inglaterra), en los cuales predomina la heterogeneidad normativa y una gran autonomía académica institucional. Desde luego, cada modalidad tiene sus bondades y sus debilidades, las cuales no analizaremos aquí pero que son evidentes.

En cuanto a los modelos dominantes, conviene destacar desde ahora algunos de sus rasgos más sobresalientes.

El sistema alemán se caracteriza por la existencia de dos niveles: (a) el Doctorado como grado científico no profesional, el cual se obtiene generalmente no mediante cursos o escolaridad sino con base en un trabajo supervisado de investigación científica individual y una relación débil del maestro con el aprendiz; y, (b) la Habilitación como el grado más alto (de calificación docente) que otorga la universidad, la cual se logra mediante la presentación de una segunda tesis elaborada sin dirección institucional. Este modelo es padre directo del sistema soviético (como también del japonés) y su influencia fué decisiva en la conformación de la universidad norteamericana cuando a fines del siglo pasado en Estados Unidos los “colleges” existentes de origen inglés “montaron” el Doctorado germano sobre su Bachelor de tres o cuatro años de estudio. Pero como la historia siempre es rica en novedades, en la actualidad los alemanes están empeñados en copiar las maestrías americanas como grado intermedio entre la licenciatura y el doctorado.

El sistema ruso (o soviético), por su parte, ciertamente que copió durante el siglo pasado el Doctorado alemán en su finalidad científica y altas exigencias académicas; pero lo incorporó a un sistema educativo copiado de Francia, esto es, altamente centralizado. La etapa propiamente soviética le añadió a este sistema el carácter planificado del mismo, la gratuidad total de los estudios, la participación de las academias en la formación postprofesional, y la división del postgrado en dos grados científicos superiores: la Candidatura en Ciencias —equivalente al PhD norteamericano— y el Doctorado en Ciencias, similar al Doctorado de Estado francés.

Los norteamericanos, como los rusos, se copiaron el Doctorado alemán; pero al hacerlo tuvieron que adaptarlo a muchas de sus idiosincrasias: a la existencia de “colleges” de cultura general, que no eran universidades; al espíritu libertario que domina esta nación; y a la necesidad de poner la educación al servicio de la economía y de manejarla como una empresa rentable. De allí las particularidades del postgrado estadounidense: su masificación, su carácter no gratuito, su diversificación disciplinaria, su fuerte vinculación con la empresa (pública y privada), su heterogeneidad interna, los estudios escolarizados medidos por créditos y la acreditación voluntaria como principal mecanismo de control de la calidad académica.

Los ingleses, hasta ahora prepotentes y orgullosos, se resistieron a copiar el Doctorado alemán pero, al igual que hicieron con los intentos independentistas de sus colonias, al final cedieron. El PhD se impuso como



máxima credencial científica y se incrustó en un conjunto institucional difuso y confuso en el cual es posible encontrar de todo: postgrados exigentes y estudios avanzados que poco o nada dan, así como una gran variedad de certificados, diplomas y títulos profesionales, algunos académicos y otros de consolación. El mayor control de los altos estudios está definido, como también sucede en Estados Unidos, por la calidad de los proyectos de investigación que los postgrados llevan a cabo para las empresas privadas y del sector gubernamental. Conviene recordar que en este país nació la revolución industrial, pero que sus primeros inventores y técnicos se formaron casi siempre en la práctica industrial y no en las universidades.

En fin, Francia ha sido posiblemente la nación europea que más se ha resistido a la copia del sistema germano. Ella comenzó el postgrado a mediados del siglo pasado, no en la universidad —que parece ser el asiento natural de dicha actividad— sino con la creación de las Altas Escuelas de finalidad profesional; y no para formar investigadores o docentes sino para entrenar tecnólogos y gerentes destinados a las empresas públicas y privadas. Y la nación gala no ha podido o no ha querido tampoco deshacerse del espíritu napoleónico; de allí su postgrado regimentado y centralizado, aun cuando en los últimos años —a consecuencia de los movimientos estudiantiles de 1968— la educación universitaria y de postgrado se ha liberalizado, ha integrado la docencia con la investigación, y ha adoptado una concepción muy avanzada en cuanto al contenido y fines del doctorado.

Como conclusión: hay rasgos comunes en los actuales modelos dominantes de postgrado: la alta exigencia académica, la investigación científica como finalidad esencial, la tendencia a una mayor vinculación con las demandas del sector productivo y la creciente necesidad de una alta especialización por parte de los postgraduados.

#### 4. LAS TENDENCIAS DEL POSTGRADO ACTUAL

Finalmente, conviene destacar las tendencias más notorias en cuanto a estudios avanzados a nivel mundial. Ellas, a nuestro entender, son:

**Primero:** Se está produciendo un creciente reconocimiento, sobre todo en los países avanzados, del papel que el postgrado puede cumplir dentro de las políticas de desarrollo científico y tecnológico. Hasta hace unas décadas, estos estudios eran considerados generalmente como una actividad esencialmente académica cuya su función principal —no siempre explícita— era la formación o capacitación del profesorado universitario. La tendencia actual por parte de los gobiernos de los países de economía fuerte es la de dar al postgrado importancia dentro del concepto de “relevancia industrial” o empresarial (Blume y Amsterdamska, 1987). Esto genera en las universidades el gran dilema —que a la larga puede implicar su aislamiento o su integración con la sociedad, el mantenimiento a ultranza del academicismo o su salto al pragmatismo—, el gran dilema, repetimos, de definir o redefinir su esencia y la esencia del postgrado, esto es, si debemos enfatizar la creación del saber académico (puro, crítico y de largo plazo) o es más valioso atender la demanda social de conocimiento útil, funcional, cortoplacista y local.

**Segundo:** Se evidencia a nivel planetario un crecimiento acelerado de la educación de postgrado, el cual es mayor que en otros niveles educacionales; esto sucede a pesar de la crisis económica que ha vivido el mundo en las

décadas recientes. Es cierto que el ritmo de crecimiento ha disminuido mucho en los últimos años en Estados Unidos, Inglaterra y Europa Oriental, pero el mismo ha aumentado significativamente en Japón y en todos los países de Asia, lo mismo que en América Latina.

**Tercero:** La presión social (industrial, empresarial, tecnológica) sobre las universidades en el sentido de que ellas deben reestructurar sus planes de estudio, particularmente los de postgrado, se está traduciendo en cambios internos en las instituciones académicas, en la diversificación de los mecanismos de financiamiento universitario (dominados ahora por concepciones pragmáticas), en el fortalecimiento de los postgrados en instituciones no universitarias y en la creación de grados académicos elevados que hacen énfasis en lo profesional o tecnológico (CGSUS, 1971).

**Cuarto:** Se observa una tendencia creciente hacia un mayor control gubernamental de la actividad de postgrado, pero también hacia la constitución de sistemas nacionales de estudios avanzados, hacia la standarización de los grados académicos a nivel internacional y hacia la cooperación, el intercambio y una mayor comunicación entre los programas de estudio de alto nivel.

**Quinto:** La tendencia quizás más interesante es la que se refiere a la incorporación de innovaciones pedagógicas en la educación de postgrado. La universidad —y en esto la ha acompañado fielmente el postgrado— y particularmente el profesor universitario históricamente se han caracterizado por su resistencia a los cambios. “La universidad —ha dicho alguien— es la escuela que tiene los profesores más sabios y los peores maestros”. Parece ser que esto está cambiando y que los universitarios del mundo están dispuestos no sólo a aceptar sino también a promover transformaciones.

**BIBLIOGRAFIA:** BLUME, STUART. (1986). *The development and current dilemmas of postgraduate education.*- European Journal of Education, vol 21, num 3, pp 217-222. / BLUME, S. and AMSTERDAMSKA, O. (1987). *Postgraduate education in the 1980s.* Paris: OECD. / CGSUS. (1971). *The doctor's degree in professional fields.* Washington: The Council of Graduate Schools. / MORLES, Víctor. (1988). *Educación, poder y futuro.* Caracas: Ediciones Facultad de Humanidades y Educación (UCV). / MORLES, Víctor. (1991). *La educación de postgrado en el mundo.* Caracas: Ediciones Facultad de Humanidades y Educación (UCV), segunda edición. / MORLES, Víctor. (1993). La educación de postgrado como objeto de estudio e investigación. En: *Revista de Pedagogía*, vol xiv, num 34. Caracas, abril-junio. / OEI-UNESCO. (1973). *Estudios superiores. Exposición comparativa de los sistemas de enseñanza y de los títulos y diplomas.* Barcelona: OEI-Unesco. / PORTER, Lee. (1972). *Degrees for sale.* New York: Arco. / STEWART, D.W. and SPILLE, H.A. (1988). *Diploma mills.* Washington: American Council on Education.

MORLES, Víctor. Centro de Estudios sobre Educación Avanzada. Universidad Central de Venezuela. En: *Revista de Pedagogía de la Escuela de Educación/UCV*, Nº 4 /UCV, Nº 47.

## CIENCIA, TECNOLOGIA Y PROGRESO SOCIAL

Nos acercamos ineluctablemente al siglo XXI, un nuevo siglo lleno de expectativas e interrogantes, especialmente para los ciudadanos preocupados por el porvenir de su patria. Un aspecto notable para realizarlo, es que en la actualidad las potencias que dominan al mundo, no necesitan utilizar el aparato represivo político - militar de otrora. Ahora, el instrumento de dominación para los países dependientes o subdesarrollados es la abierta superior-

ridad científica y tecnológica de los países desarrollados, que les asegura el monopolio de las técnicas y procesos de producción más avanzados y sofisticados, mientras que los países atrasados deben dedicarse a sectores de la producción que por su baja rentabilidad no son de interés para aquéllos. Con esta nueva forma de dependencia, los países subdesarrollados continuarán desempeñando el papel de mercados pasivos de los sectores más avanzados de la producción y una especie de veta inagotable que produce mano de obra barata para esas mismas economías. La actividad científica se ha convertido en parte integrante del quehacer social y se ha institucionalizado de tal modo, que constituye para los países industrializados uno de los instrumentos de poder político como económico. En este sentido como elemento de reflexión, es interesante recordar las palabras de C. Cooper (1968), -uno de los especialistas de fama mundial en política científica- pronunciadas en París: *“Mientras el 75% de la humanidad vive en o por debajo del límite de subsistencia, hay una cierta ironía en hablar sobre la contribución de la ciencia al progreso social..... Digamos francamente, que la ciencia ha aportado sin duda, más males que beneficios a la gran mayoría de los seres humanos”*.

En los países desarrollados, la casi totalidad de los egresados en ciencias humanísticas o exactas están capacitados para realizar investigación aplicada pura, porque estudiaron en universidades en las cuales los profesores son investigadores activos. En la región latinoamericana se produce muy poca investigación, ya que posee una cifra de investigadores y científicos (250 por millón de habitantes) que es la octava parte de la media de los países de Europa occidental y la décima parte de los Estados Unidos.

En América latina, además, el nivel de los estudios de postgrado aun cuando ha mejorado en cuanto a cantidad de incorporados, adolece de fallas estructurales que los convierte en esencialmente profesionalistas, lo que hace que la cifra de recursos humanos calificados en la región es menos que importante. Esto hace que sea precaria la contribución científica en relación a la producción mundial.

La revolución habida en la ciencia de los materiales han reducido la importancia de los recursos naturales en el desarrollo económico. La simple posesión de recursos naturales no ha determinado que un país sea rico (Venezuela) y la carencia de recursos naturales (Japón) no ha impedido que un país se enriquezca. Ahora cabe perfectamente una pregunta intrigante. ¿Cuál ha sido la actitud de los líderes de los sectores políticos y económicos latinoamericanos frente a la ciencia y frente al exiguo desarrollo de su región?

A menudo se ha dicho que en los países desarrollados el ciudadano común, ha estado y está plenamente convencido de la importancia de la ciencia y de la tecnología para el progreso social y esto ha explicado, en gran parte, el apoyo que esas actividades reciben. En opinión de algunos expertos en la materia (Herrera, 1976), el hombre común aprendió a darle valor a la ciencia y por tanto a apoyarla, en virtud de los beneficios que ha recibido de ella.

Transcurrido gran parte del siglo XIX, el ciudadano promedio de los países adelantados no tenía una idea más clara del valor de la ciencia para la sociedad que la que puede tener hoy, el hombre de pueblo de las sociedades latinoamericanas. La época en la que se comenzó la conquista de la ciencia en Europa, pequeños grupos de científicos trabajaban con medios precarios y

casi apartados de la sociedad. En el caso específico de Rusia, hasta la revolución de 1917, fue un país atrasado con la gran mayoría de su población en la más grande ignorancia comparables a los sectores excluidos del sistema educativo latinoamericano de hace algunas décadas.

Hasta la mitad del siglo XIX, Japón, fue una sociedad de tipo feudal que vivía en la era precientífica y en la práctica carecía de comunicación con los países en los cuales había llegado la revolución industrial. Sin embargo, ambos países han tenido un gran desarrollo científico en las últimas décadas, “en virtud de que sus ciudadanos tuvieron una especial capacidad para apreciar el valor de la ciencia como mecanismo de progreso social”.

El adelanto científico de los países que hoy se denominan industrializados, se inició por la acción de sectores dirigentes que entendieron el alto valor de la ciencia para el logro de los objetivos de la sociedad. Sin embargo, la apreciación de ese valor en el conglomerado social se produjo más tarde, como corolario de los resultados obtenidos. Lo que sucedió fue que hacer ciencia era una actividad sencilla y su aplicación al sistema social requería y aún requiere de un conocimiento íntimo de su naturaleza y de las complejas condiciones que necesita para su desarrollo y crecimiento. Dicho conocimiento como es obvio, ha sido y continúa siendo propiedad de los estratos más informados de la sociedad.

En el caso de la sociedad latinoamericana, el estado de bajo crecimiento de la actividad científica y de la investigación en general, es un indicador apreciable de la actitud hacia la ciencia de las clases dirigentes. Se ha dicho con frecuencia que el parque científico de la región es raquítico por razones ajenas a la voluntad del poder político o económico, en el sentido de que ofrece dificultades de crecimiento que son inherentes al sector intelectual. Según esta posición habría una insuficiencia interna de la estructura misma, que la hace refractaria para responder a las demandas de la sociedad.

Las universidades, que han sido los centros de mayor actividad científica en América Latina, no han tenido una demanda significativa de investigación por parte de los gobiernos. Los organismos de planificación, en los países de la región, muy escasamente plantean los obstáculos del desarrollo de manera tal, que puedan ser estudiados bajo la óptica científica en los centros universitarios.

En algunas universidades se han conformado equipos para estudiar y proponer soluciones a problemas locales y nacionales pero debido a la falta de demanda y de credibilidad, dichas propuestas no han tenido la receptividad que deberían tener en los países subdesarrollados. Comportamiento similar ha sucedido con los Consejos o Institutos de Investigaciones que funcionan en la región de América Latina.

Poseen autonomía suficiente que es consecuencia más bien, del poco interés de los gobiernos nacionales en los aportes que pueda hacer la ciencia en la sociedad que se traduzca en un respeto legítimo por la creación de conocimientos y la libertad para hacer ciencia. Dichos Consejos carecen de la autoridad suficiente para elaborar políticas de desarrollo científico a pesar de que dicha función aparece expresada en el decreto o estatuto que le dio origen.

Sin tratar de quitarle el grado de culpabilidad que se puedan adjudicar a estos institutos de investigación en el bajo perfil que se nota en cuanto a la falta de una política científica, es de vital importancia que los organismos o

grupos que ejercen el poder político, adquieran conciencia clara de las necesidades y de los objetivos nacionales y sepan formular dicha política en función de estudios científicos, ayudando a crear una demanda efectiva sobre los institutos o consejos de investigación. Sin esta demanda efectiva, los organismos de planificación científica dejan de tener sentido, pues, no tienen puntos de referencia para orientar su acción.

Como ha dicho (Herrera, 1976), “una política científica efectiva no es la generadora de un esfuerzo conciente y profundo de desarrollo sino una de sus consecuencias”. La experiencia ha demostrado en América Latina, que los organismos de investigación son fundados con mucho esfuerzo y hasta con entusiasmo. A partir de ese momento comienzan una penuria para poder sobrevivir. Esa capacidad por la subsistencia a veces es producto de los integrantes y no porque los sectores gubernamentales hayan demostrado interés en que el mantenimiento de esas instituciones es una necesidad vital para los países de la región.

Las autoridades nacionales de los gobiernos de turno, han actuado y continúan haciéndolo, como si se tratase de una acción filantrópica con el objeto de que los que trabajan en ellos no padezcan de necesidades básicas, pues los presupuestos y ayudas son exiguos y los asignan tardíamente.

En casi todos los países de la región pueden mencionarse ejemplos de estos institutos de investigación, que al poco tiempo de fundados son convertidos en organismos burocratizados que almacenan costosos equipos dañados o inservibles, pero que no prestan utilidad alguna a la sociedad.

**BIBLIOGRAFIA:** AVILA F, Francisco J. (1993). *Diagnóstico de la Educación Superior Latinoamericana*. Tomo II. Editorial ARS Gráfica S. A. Maracaibo, Venezuela. / **HERRERA, Amílcar.** (1976). *Ciencia y Política en América Latina*. Quinta edición. Siglo Veintiuno Editores S.A. México. / **LLANOS DE LA HOZ, Silvio.** (1994). “Ideas sobre Investigación en las concepciones de la Universidad”. *UNIVERSITAS 2000*, Volumen 18, Número 1. FEDES. Caracas, Venezuela.

**AVILA F., Francisco.** Universidad Nacional Experimental, Rafael Maria Baralt (UNERMB). Home page <http://www.geocities.com/Athens/Acropolis/6708/>. “La naturaleza me ha impuesto el deber de servir con todas mis fuerzas al país en que nací”. Simón Bolívar.

## CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD (A PROPÓSITO DE UNA REFORMA CURRICULAR DE LA ESCUELA ESPAÑOLA)

Nos proponemos reflexionar en este modesto artículo sobre la nueva optativa que propone el ministerio para ofertarla indistintamente en 1º o 2º de Bachiller, nos estamos refiriendo a la tan traída y llevada: Ciencia, Tecnología y sociedad. Me propongo arrojar un poco de luz sobre el sentido de esta disciplina así como sobre las pretensiones que el ministerio tiene con su propuesta.

La primera impresión que tenemos ante el título de esta asignatura es la de perplejidad. Si bien todo el mundo, sea científico, filósofo, sociólogo, o el hombre de la calle simplemente, reconocen que existe algún tipo de relación entre estos tres términos, ninguno de ellos sabrá acertar con una definición que nos pueda relacionar estos tres conceptos. Es más, los diversos profe-

sionales lo enfocarán desde distintas perspectivas, por supuesto, cargadas de su propia ideología e intereses propios de su grupo profesional. Así, el sociólogo pretenderá una reducción sociologista, el científico aplicará su dogmática positivista y el filósofo puede caer en una actitud reaccionaria y moralista que denuncie como peligroso cualquier avance tecnológico y científico; proyectando, de esta forma, un discurso apocalíptico.

Es mi intención en este escrito salir del enfoque que puedan dar estos distintos profesionales. En primer lugar me gustaría hacer un breve análisis de las pretensiones del ministerio en relación con esta nueva disciplina. Pero antes debemos hacer una breve historia. Los programas C.T.S. (ciencia, tecnología y sociedad) no son algo que haya aparecido de forma espontánea y precisamente aquí en España (no somos tan postmodernos). Por el contrario, estos programas tienen su origen hace ya unos treinta años en los EE.UU. y tenían como finalidad la formación de ingenieros. Era un hecho que en este país escaseaban los estudiantes de estas disciplinas, existiendo una gran mayoría de estudiantes de ciencias fundamentales y humanidades. De esta forma, los programas CTS pretendían acercar las disciplinas tecnológicas a la ciencia y a la sociedad. De lo que se trataba es de mostrar las implicaciones de la investigación y desarrollo tecnocientífico en la sociedad. Lo que está latente en estos primeros programas era una ideología claramente progresista y, ciertamente, acrítica con respecto al desarrollo tecnocientífico.

Por otro lado, tenemos un desarrollo posterior del programa CTS que tiene como origen una reflexión ética sobre la ciencia. Esta reflexión surge como consecuencia del desencanto de la sociedad estadounidense con respecto a su propio sueño. Es lo que se ha denominado el “fin del sueño americano”. La tecnología, no sólo no nos puede proporcionar la felicidad, no resuelve todos los problemas; sino que, por el contrario, da lugar a un número de problemas nuevos de difícil solución. El desarrollo tecnocientífico ha puesto al hombre al borde de su extinción. Las nuevas tecnologías están en manos, no de los científicos -amantes del saber desinteresadamente- sino de los gobiernos y sus ministerios de defensa que son los que financian y proponen los fines de las nuevas tecnologías. No nos vamos a detener aquí en la ilustración histórica de esta tesis puesto que ya es de dominio público. Todo ello ha llevado a un planteamiento ético y político. La pregunta que hay que hacerse es de quién depende el control de la ciencia, de los expertos o de la sociedad civil.

Si realmente estamos en una democracia, entonces, el control de la ciencia -como el de cualquier otra institución- debe estar en manos de la sociedad civil. Ahora bien, en el caso de la ciencia nos encontramos con una serie de problemas que hacen más complejo este control. La ciencia es poder, el que la controla, tiene el poder; esto conlleva un conflicto de intereses. Por otro lado, la ciencia requiere un aprendizaje riguroso, y diríamos que casi ascético. El científico y el tecnólogo se transforman entonces en unos individuos que hablan un lenguaje estrato, que para el hombre de la calle es absolutamente incomprensible, al igual que los artefactos tecnológicos, por más que los utilicemos a diario, no dejan de tener un carácter mágico, debido a nuestra extensa ignorancia. De esta forma, el tecnólogo y el científico se transforman en el nuevo chaman de la tribu.

Por mi parte, creo que la vía de solución de este problema viene de la mano de la progresiva formación de los ciudadanos en el ámbito precisamente de



la ciencia, tecnología y sociedad. El control de la tecnociencia -y aquí me rasgo las vestiduras en defensa de la democracia- tiene que estar en manos de la sociedad civil. Ahora bien, esto, como veremos plantea terribles problemas. Por mi parte, intentaré con esta breve reflexión abrir un camino de solución. Pero sigamos con la historia. ¿Qué es lo que ha ocurrido aquí en España? Pues que el ministerio se ha dejado caer con una asignatura llamada CTS. Sin asignársela en concreto a ningún seminario y, además, de carácter optativo.

Nos encontramos, pues, con una situación anómala desde el principio. Resulta que lo que se pretende en España es fomentar la aparición de ingenieros, por un lado, y, por otro, evidenciar en el sistema educativo las interrelaciones existente entre los términos de nuestra disciplina. ¿Cómo es posible llevar a cabo esta tarea si no se transforma la enseñanza en su conjunto?. No se trata, de ninguna de las maneras, salvar el problema, proponiendo una disciplina con este título y, además, de carácter optativo. Sino que de lo que se trata es de una transformación de la enseñanza científica y humanística desde la perspectiva ciencia, Tecnología y sociedad. Es decir, dicho muy a groso modo, que la enseñanza de la ciencia no puede ir desligada de su implicación y enraizamiento social. Y que, por su parte, la enseñanza de las humanidades no pueden olvidar la ciencia y la tecnología como claves indispensables para entender el cambio social e histórico. Hay que señalar aquí -muy a mi pesar- la profunda ignorancia que sobre la tecnociencia tiene el alumnado y el profesorado de humanidades. Tampoco la mayoría de los filósofos se escapan a esta cruda verdad. Quisiera señalar aquí, aunque esto sería un tema de reflexión largo, que la Filosofía es un conocimiento de segundo orden. Los filósofos no descubrimos verdades, no investigamos los objetos de primera mano. Nos tenemos que acostumbrar a pensar que nuestra investigación versa sobre lo que otros ya han hecho. Concretamente me refiero al caso de la ciencia. La metafísica o la ontología de hoy en día la hace el científico. La mecánica cuántica es metafísica, la bioquímica es una ontología parcial, y así sucesivamente. El filósofo, sobre todo en el sentido de filósofo de la ciencia, tiene como misión la de proponer un programa de investigación “metafísico” lo más omniabarcativo posible. Particularmente tengo mi idea al respecto y estoy trabajando en ello, pero no es este ni el momento ni el lugar de extenderse en este tema. Pero esto implica para el filósofo un conocimiento de la ciencia (sabemos que no es posible un conocimiento de especialistas, pero sí global y, sobre todo, histórico metodológico).

Con este estado de cosas nos encontramos con que el ministerio, una vez más, pretende engañarnos enseñándonos el caramelo de la posmodernidad y la era europea como la única tabla de salvación para la maltrecha economía española; pero lo hace, como siempre, de una forma chapucera. En lugar de arriesgarse y adoptar un programa completo CTS para toda la enseñanza -como existe en diversos países europeos: Holanda, Alemania, Inglaterra..- nos quiere contentar con este título. Una vez más, y por desgracia, no sólo para la enseñanza, sino para todos los españoles, estamos en la cultura de la imagen. Lo que a mi me gusta llamar la “cultura epidérmica” que venimos SUFRIENDO desde hace ya más de una década.

En principio, la idea del ministerio era que la asignatura CTS fuese impartida por sociólogos. Estos garantizarían la ideologización de las sucesivas gene-



raciones de estudiantes, afianzándolos en la cultura capitalista y de consumo de las nuevas tecnologías; eliminando, por supuesto, cualquier actitud crítica frente al desarrollo tecnocientífico. Por diversos motivos, la organización de la actual LOGSE no ha desarrollado el plan CTS, y el ministerio reduce este macroplan a una asignatura optativa de segundo orden, con el peligro de convertirse en una “maria”, si es que tenemos la suerte de poderla impartir en nuestros centros.

Ante esta situación ¿qué es lo que podemos hacer? En primer lugar, quiero manifestar mi intención -aunque pienso fundamentarla- de que esta disciplina debe impartirla el departamento de Filosofía; si bien, el profesorado que la imparta deberá tener una formación especial. En el actual sistema de enseñanza, ni el profesor de ciencias en términos generales y tampoco el filósofo, están lo suficientemente preparados para abordar esta disciplina. El científico y el tecnólogo pueden caer, simplemente en la descripción pura y llana de los diversos artefactos. Olvidando su historia y sus diversas implicaciones sociales, ya sean como causa o como efecto del cambio social. Por su parte, y como dijimos más arriba, el filósofo puede caer en un discurso metafísico y moralista; o, simplemente, ser incapaz de abordar los aspectos técnicos de funcionamiento de artefactos y explicación de leyes físicas y biológicas, por decir algunas, simplemente por su ignorancia en el tema. Ante esta difícil situación intentaré desarrollar mi propuesta. Como dije, creo que la persona más indicada, actualmente, para llevar a cabo mi proyecto es el filósofo; eso sí, tras un previo aprendizaje. Creo que el científico también podría realizarlo, pero tendría que desaprender (en el sentido de desideologizarse) el paradigma en el que se ha educado desde el mismo inicio de sus estudios de ciencias en el bachiller. Si cumplen estas condiciones, tanto el científico como el filósofo tendrán intereses comunes, como siempre ha sido, y no nos encontraremos ante situaciones verdaderamente lamentables de enfrentamiento entre científicos y filósofos que sólo pueden perjudicar al conocimiento y a la educación.

En primer lugar creo que el programa CTS debe enfocarse desde una perspectiva crítica. Con ello creo que hay que alcanzar o perseguir dos objetivos centrales. El primero de ellos es el del planteamiento de la tecnociencia como un saber que para nada es autónomo e independiente de los diferentes grupos sociales que lo llevan a cabo y de la sociedad en general que experimenta sus consecuencias; ya sea de un modo positivo o negativo. En segundo lugar, se requiere un conocimiento teórico básico para hacer posible esta posición crítica, aludida anteriormente, desde la cual plantearnos la realidad tecnocientífica.

A mi parecer, el modo más indicado para enfrentarse a la realidad de la ciencia, desde una perspectiva -paradigmáticamente distinta- a la educación propiamente de ciencias- es el enfoque histórico de alguna disciplina científica. Con ello persigo el objetivo fundamental de mostrar el saber científico como una construcción humana que no es nunca definitiva. La dimensión “ineludiblemente histórica” de la ciencia introduce un momento de relativismo en la postura dogmática bajo la cual se enseña la ciencia en nuestros institutos y universidades. A su vez, esto nos abre la puerta al planteamiento de una serie de temas clásicos en la teoría de la ciencia; como son el tema de la verdad y el progreso en la ciencia. Ni la verdad científica es nunca definitiva,

ni el progreso científico-técnico es independiente y autónomo con respecto a las distintas instituciones que constituyen la sociedad.

La historia de la ciencia nos permite conocer lo que se denominó en la filosofía clásica de la ciencia “el contexto de descubrimiento”, también llamada la historia externa de la ciencia. Esta historia externa es, de alguna manera, determinante en el desarrollo de las ciencias. Esto nos llevará directamente a la sociología del conocimiento y el programa fuerte mantenido por Bloor. Pero este tema lo trataríamos en el bloque de filosofía de la ciencia; en el que nos plantearíamos como reflexión final la búsqueda de una racionalidad en el progreso de la ciencia, una vez que se han puesto en duda los antiguos criterios de racionalidad de la filosofía clásica de la ciencia.

La forma de abordar esta historia de la ciencia puede ser; o bien, general, o, de alguna ciencia en particular. Personalmente sugiero la segunda vía. Un segundo bloque de conocimientos sería el propiamente dicho de filosofía de la ciencia. El filósofo no debe renunciar al bagaje de conocimientos que le ha proporcionado la reflexión sobre la ciencia que ha tenido lugar durante todo el siglo XX. Propongo en este caso una historia de la filosofía de la ciencia del siglo XX. La pregunta directriz es ¿cómo es posible el conocimiento científico? ¿Cuáles son los criterios de racionalidad que hacen posible el conocimiento científico? ¿qué es lo característico, si es que existe, del discurso científico que lo diferencia de otros discursos como el mítico o religioso, etc?. Este bloque terminaría con la crítica de la moderna sociología de la ciencia y su crítica a la racionalidad del método científico. Los sociólogos de la ciencia han puesto en entredicho la filosofía de la ciencia clásica; y, su llamado programa fuerte, reduce el saber científico a lo social. Es la llamada postura sociologista. Esto, por su puesto, ha dado lugar a los llamados “relativismos epistemológicos”. Podríamos enunciarlo de forma vistosa diciendo que no existe una diferencia entre el discurso de un astrónomo frente al de un astrólogo. O, que la medicina oficial no se diferencia básicamente en su discurso de los quehaceres del primitivo curandero de una tribu del Amazonas. En definitiva, no hay nada en el discurso de la ciencia, para el sociologista, que garantice la consecución de la verdad. Es más, la verdad, es una cuestión artificial y, en definitiva, una construcción social. A estas posturas, por ello, se les ha denominado también “constructivistas”. La ciencia, dicen, es -como cualquier otra institución cultural- una construcción social.

Por mi parte, creo que la sociología de la ciencia presenta un peligro para la actividad científica y sus repercusiones sociales. Creo que es una moda. Pero, también admito que su crítica, y el reto que nos plantea, es para tenerla muy en cuenta. Así propongo que como filósofos de la ciencia no debemos renunciar a la racionalidad de ésta. Y debemos insistir en la búsqueda de nuevas formas de racionalidad que puedan dar cuenta de las críticas sociologistas. Por su puesto, no todo filósofo de la ciencia ha de estar de acuerdo con esto. Habrá quienes afirman que la sociología de la ciencia ha desenmascarado realmente la ideología dominante que subyace al discurso científico. Sea como fuere, considero que la propuesta sociologista es ya imprescindible, y que la nueva filosofía de la ciencia tiene que partir de una reflexión seria sobre sus descubrimientos. La sociología de la ciencia nos ha mostrado la dimensión social de la tecnociencia con todo lo que ello significa. Ahora bien, que esto implique la eliminación de la racionalidad, o la posibilidad de un discurso racional es ya otro cantar.

Otro bloque de interés que podríamos abordar en nuestro curso es el estudio de la tecnología. En primer lugar tendríamos que abordar el concepto de técnica y tecnología. Relacionar nuestra naturaleza biológica con nuestra naturaleza técnica. Marcar cuáles son nuestras peculiaridades, en tanto que seres biológicos, que nos permiten crear técnica.

Una segunda forma de abordar el tema sería haciendo una historia de la técnica. En este caso, el planteamiento podría ser doble, igual que dijimos con respecto a la ciencia. El objetivo último de esta historia sería la conceptualización de la relación entre ciencia y técnica hasta que se llegue a la noción actual de la indisolubilidad entre ciencia y técnica. El saber de hoy en día es un saber tecnocientífico. Esta tesis se demuestra fácilmente con el estudio de la ciencia del siglo XX. Así pues, hoy en día no existe ni ciencia ni técnica, sino tecnociencia; o, TECNOLOGÍA, como a otros les gusta llamarla. Otro bloque de interés que podríamos abordar en nuestro curso es el estudio de la tecnología. En primer lugar tendríamos que abordar el concepto de técnica y tecnología. Relacionar nuestra naturaleza biológica con nuestra naturaleza técnica. Marcar cuáles son nuestras peculiaridades, en tanto que seres biológicos, que nos permiten crear técnica. Una segunda forma de abordar el tema sería haciendo una historia de la técnica. En este caso, el planteamiento podría ser doble, igual que dijimos con respecto a la ciencia. El objetivo último de esta historia sería la conceptualización de la relación entre ciencia y técnica hasta que se llegue a la noción actual de la indisolubilidad entre ciencia y técnica. El saber de hoy en día es un saber tecnocientífico. Esta tesis se demuestra fácilmente con el estudio de la ciencia del siglo XX. Así pues, hoy en día no existe ni ciencia ni técnica, sino tecnociencia; o, TECNOLOGÍA, como a otros les gusta llamarla.

Otro objetivo que se debe alcanzar con la reflexión sobre la tecnología es la implicación en el cambio social que ella conlleva. Y, por tanto, la asunción de posturas éticas (necesidad de un discurso ético globalizado a toda la sociedad civil) frente a las diferentes conquistas de la tecnología. Aquí abordaríamos esta reflexión a partir de las diferentes relaciones entre ciencia y poder (militar y político) que se han dado en el siglo XX. Mostraríamos que el desarrollo tecnocientífico no hubiera sido posible en el siglo XX sin la implicación de objetivos estrictamente militares y políticos. Asimismo, habría que mostrar las diferentes relaciones entre las distintas tecnologías. Por último, nos veríamos obligados -por nuestro imperativo racional- a elaborar un criterio de racionalidad que nos permita explicar el cambio en los artefactos (evolución de la tecnología). Me resisto a pensar, como se puede adivinar, que el cambio y el surgimiento de nuevas tecnologías obedece sólo a razones sociales (intereses de grupo).

Creo que con esta propuesta justifico el programa CTS. Aunque sería necesario que la enseñanza de esta asignatura -ya que no se ha realizado el programa en su conjunto- debería ser obligatoria para todos los bachilleratos. Mi propuesta, como se ve está enfocada desde el racionalismo crítico, aunque pueden existir muchos otros enfoques. A pesar de todo ello creo que en este fin de siglo es necesario un poco de cordura racional que nos sirva como muleta para dar unos pasos al toro del relativismo.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA:** Historia de las ciencias MASON Stiphen. Ed: A.E. Historia de la tecnología./ DERRY T.K. TREVOR I. WILLIAMS. Ed: S.XXI. *Ciencia, Tecnología y sociedad*. / MEDINA, San Martín. Ed: Anthropos. *¿Qué es la filosofía de la Tecnología?* MITCHAM Ed: Anthropos. El artefacto de la inteligencia / LÓPEZ CEREZO y LUJÁN LÓPEZ Ed: Anthropos. *La falsa medida del hombre: Un argumento contra el determinismo biológico* COULD Ed: Antoni Boch Editor. Los nuevos redentores SAN MARTIN, J Ed: Anthropos.

**VIÑUELA RODRIGUEZ, Juan Pedro .** SOCIEDAD PARA EL DESARROLLO DE LA ACTITUD CIENTÍFICA CIENTIFICA.ESPAÑA. Bajado de: [Htp://web.jet.es/-diotalle/index.htm](http://web.jet.es/-diotalle/index.htm) .

## CIENCIAS, CLASIFICACION DE LAS

A través de la Historia se han creado muchas clasificaciones de las Ciencias las cuales han tenido como fin la unificación de todos los conocimientos en un sistema único, en el cual se reflejan la lógica del objeto de estudio y las concepciones generales sobre el mundo y su conocimiento por los hombres. Consideramos como apropiada la Clasificación de las Ciencias hecha por el inglés Heriberto Spencer (1864) debido a que plantea un principio de coordinación de lo abstracto a lo concreto, en otras palabras, agrupa el conocimiento (ciencia) en cuanto los objetos de estudio tengan dentro de una clase característica más comunes que las que tendrían otros objetos fuera de la clase y parte del estudio de las formas puras en que se presentan las cosas hasta llegar al estudio de las cosas mismas.

Spencer divide a las Ciencias en:

- Ciencias Abstractas:  
Que estudian las formas en las cuales se presentan a nosotros los fenómenos y las cuales estarían conformadas por la Lógica y las Matemáticas.
- Ciencias Abstracto-Concretas:  
Que estudian los fenómenos mismos en sus elementos, siendo estas las ciencias de la Mecánica, la Física y la Química.
- Ciencias Concretas:

Que estudian los fenómenos mismos en su conjunto y las ciencias que la representan son : la Astronomía, la Geología, la Biología, la Psicología y la Sociología.

Nosotros resumimos la Clasificación de las Ciencias, de Spencer, a una ciencia formal que corresponde a la Ciencia Abstracta y abarca las Matemáticas, y unas ciencias fácticas que incluyen las ciencias abstracto-concretas de la física y la química y la ciencia concreta de la biología. Es necesario señalar que al agrupar a la matemática, la física, la química y la biología en ciencias fácticas y formales, se hace con el propósito de delimitar a estas de las demás ciencias, teniendo presente que las ciencias fácticas y formales abarcan el campo de la docencia en la educación básica, media y superior e incumben con un mayor o menor rigor científico a un gran número de educadores en el mundo y con respecto a esta investigación a un gran número de docentes latinoamericanos.

### LAS CIENCIAS FACTICAS Y FORMALES

La Ciencia formal (la Matemática) se puede considerar dentro de la doctrina que aclara que la Ciencia asegura su propia validez, demostrando sus con-

clusiones, o sea organizándolas en un sistema o en un cuerpo unitario en el cual cada una de ellas sea necesaria y ninguna pueda ser dejada de lado, agregada o cambiada.

Por otro lado se tiene que las Ciencias Fáticas (Física, Química, Biología) se establecen dentro de la concepción descriptiva de la ciencia formulada por Newton y en donde se opone el método de análisis al método de síntesis. El método de análisis defendido por Newton consiste en realizar experimentos y observaciones para lograr conclusiones generales por medio de la inducción y en no admitir pruebas en contra de las conclusiones que no resulten de los experimentos o de otras verdades dadas. En cambio la objetada síntesis consiste en considerar a las causas descubiertas como principios, de forma tal que los fenómenos se explicarían en base a esos principios, constituyéndose en pruebas estas explicaciones.

Se puede entonces inferir que la Matemáticas es una ciencia eminentemente Deductiva y completamente teórica y la Física, la Química y la Biología son ciencias Inductivas y con las características en común de ser ciencias experimentales. Las ciencias fáticas y formales tienen sus objetos de estudios, así tenemos:

- La Matemática como ciencia de los símbolos matemáticos y sus transformaciones.
- La Física como ciencia de la materia, las fuerzas, los movimientos de energía y sus transformaciones.
- La Química como ciencia de las sustancias y sus transformaciones.
- La Biología como ciencia de los organismos y sus transformaciones.

Es interesante señalar que el objeto u objetos de estudio de cada ciencia no se presenta estático sino dinámico (en “transformación”).

**NOTA:** Se omite la BIBLIOGRAFIA por decisión del editor.

**LEONARD, Franklin.** (1999). EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION. Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

## CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA

La necesidad de realizar una reflexión sobre la naturaleza del saber acerca de educación surge de varias razones: La nueva Constitución Política de Colombia señala en el artículo 68 que “la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente”. Supone entonces la norma de que haber sido formado como profesional confiere la competencia y la idoneidad ética y pedagógica. La razón de ser de tal disposición surge del hecho de que ser profesional requiere haber sido formado sistemáticamente en la cultura de una disciplina.

La cultura de una disciplina consiste en haberse introducido a los problemas que son característicos de su estudio; al marco de teoría tradicional existente para afrontar esos problemas; a las metodologías de investigación

disponibles para trabajos y hacer avanzar la disciplina; a las técnicas y procedimientos de intervención y solución de tales problemas; a los valores y actitudes básicas que rigen el ejercicio de un saber particular.

El haber sido formado sistemáticamente en una disciplina en la Universidad es la justificación por la cual el Estado y la Universidad le otorgan certificado de idoneidad. La persona formada en una disciplina es un especialista en ella. Con base a lo anterior, tenemos que preguntarnos: ¿En qué consiste el saber acerca de la educación en el cual se ha de formar el educador para que adquiera su competencia ética y pedagógica? ¿Cuáles son los núcleos básicos o sublíneas de conocimiento en las que ha de ser formado?

De acuerdo con la Ley de Educación Superior la formación del especialista en el pregrado no ha de confundirse con la formación de postgrado ni tampoco con la tradicional formación de pregrado especializada en destrezas requeridas para ocupar un cargo. La formación disciplinaria básica de pregrado excluye una formación especializada temprana; el exceso de especialización ocupacional en el pregrado ha conducido a una proliferación de títulos en educación, a una no identidad disciplinaria, a una multiplicidad de currículos en los cuales es imposible reconocer la estructura de la disciplina que ha de proveer identidad, competencia e idoneidad pedagógica.

¿La disciplina en la que se forma el educador podrá seguirse escindiendo como se ha hecho hasta el presente en: área de formación y en un área científica para la enseñanza? ¿O por el contrario la Ciencia de la Educación ha de ser el foco de la formación y a la vez el eje integrador respecto de las demás funciones de un Facultad de Educación, referidas a la investigación y al servicio? Esta última perspectiva no excluye la interdisciplinariedad sino que la hace necesaria.

¿Los educadores formados en una Facultad de Educación han de tener acceso a poseer igual competencia e identidad disciplinaria? ¿Esa competencia e idoneidad es unitaria o puede fragmentarse en niveles de una jerarquía? ¿Los educadores de la escala inferior deben ser formados en la disciplina en igual grado que aquellos de la escala intermedia o superior? ¿Esta competencia e idoneidad puede fragmentarse en el sentido de que unas unidades de la universidad le dan la formación científica y la Facultad de Educación les da la formación profesional, es decir, no científica?

De la manera como se responda estos interrogantes resultan criterios diferentes para la selección de estudiantes y la conformación del currículo puede inducir o no efectos de segregación social y diferencia de status entre educadores según el nivel para el que se formen y entre educadores y otros profesionales. Todos los interrogantes anteriores remiten en último término a la pregunta ¿en qué consiste en saber de la educación? A continuación se presentan varias perspectivas teóricas que pretenden responder a la pregunta y el conjunto del artículo constituye otra perspectiva posible que se espera sea útil para debatir sobre el tema y para responder a las preguntas que se formulan en esta introducción.

## 1. DOMINIOS DE LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN

La estructura de la Ciencia de la Educación puede hacerse a partir de mostrar en ella la existencia de los siguientes dominios: el de los problemas sobre los cuales trabaja; el de las teorías de que dispone; el de la reflexión crítica sobre los dominios anteriores, dominio epistemológico (Piaget).



En el campo de objetos de una ciencia está constituido por el programa de investigación que la sustenta, centrados en los problemas que tienen que resolver y en las conjeturas o hipótesis disponibles o que son posibles de construir (Lakatos).

Otra característica de lo que es una ciencia o disciplina intelectual la constituye el objetivo de estudio de la misma, el cual consiste en la perspectiva específica con que trata el problema, así otras disciplinas también los estudian desde una actitud metodológica diferente.

El ethos de la profesión, como rasgo esencial de toda disciplina en la ambición intelectual por explicar los problemas y corregir los conceptos predominantes, usando para ello el método requerido por la especificidad del problema.

Las disciplinas científicas cambian y mantienen su continuidad por factores de innovación crítica, haciendo imposibles las definiciones permanentes de ella (Toulmin).

Estos criterios utilizados se dejan a la discusión abierta y al examen crítico. Trataremos de describir: el programa de investigación, el marco de conjeturas o teorías, el dominio epistemológico, el ethos de la profesión característicos de la Ciencia de la Educación.

## **1.0. EL DOMINIO DE LOS PROBLEMAS CENTRALES DE LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN**

Se presentan a continuación los siete problemas fundamentales de la Ciencia de la Educación. Cada uno de ellos constituye un problema pedagógico parcial, y en su conjunto constituye el problema pedagógico como un todo. Es posible disociarlos en cuestiones particulares para efectos de investigación.

Ellos constituyen problemas de la disciplina que son identificables en diferentes teorías pedagógicas y no presuponen un determinado tipo de teoría para su selección. Cada uno de ellos forma parte del concepto de educación y confluye a delimitar la Ciencia de la Educación; la supresión de uno o varios de esos problemas deja incompleta la idea de educación y sustrae un sector necesario al programa de investigación de la disciplina.

### **1.1. LA ACTIVIDAD DE LOS AGENTES EDUCATIVOS EN EL PROCESO DE FORMACIÓN, ES UN PROBLEMA DE LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN**

El interés cognoscitivo y la actitud metódica se centran en el estudio de las siguientes cuestiones: ¿La actividad del educador constituye una función profesional? ¿En qué medida son sujetos educadores: el Estado, la Iglesia, la Sociedad, la Escuela? ¿Cuál es la fuente de legitimidad para ejercer la actividad educativa?

Para ejercer la actividad del educador: ¿Cómo debe ser formado en relación con: las normas educacionales, los contenidos, los medios, los métodos y para los diferentes grupos de edad con quienes ejercerá su acción de educar?; ¿Cuál es y cuál debe ser el alcance de los derechos y deberes del educador y de las instituciones educadoras?; ¿Cómo se ha de entender el rol del educador como sujeto normativo del obrar pedagógico y su relación con el rol fijado por las instituciones?; ¿Cómo ha evolucionado históricamente la concepción del ejercicio de educador y sus prácticas educativas?



## **1.2. LA PERSONA QUE SE EDUCA COMO PROBLEMA FUNDAMENTAL DE LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN**

Ámbitos temáticos esenciales son: la comprensión de las dimensiones de la persona del alumno que son susceptibles y deseables de formar; el fundamento de la educabilidad, los derechos y deberes vinculados al rol del educando; los factores personales y socio-culturales de los cuales depende el desarrollo de la capacidad de formarse. ¿Qué entender por educación adecuada a la edad, sexo, condición social, contexto regional? ¿Cómo determinarla y hacerla efectiva? ¿Cuál debe ser el eje de la formación; la persona del educando, la actividad del educador, los contenidos culturales, los métodos y medios disponibles para la formación?

## **1.3. LA FORMACIÓN COMO INICIACIÓN CRÍTICA EN LA CULTURA: LOS CONTENIDOS EDUCATIVOS**

Aquí se debaten cuestiones relacionadas con: los criterios de base desde los cuales se deciden y se deben decir los contenidos de la formación: norma fijada por el Estado o por grupos selectos de la sociedad; estándares de competencias requeridas para el ejercicio de la responsabilidad moral y social; las competencias cognitivas necesarias para comprender a sí mismo y comprender el nivel cultural a que pertenece; el dominio de técnicas para asumir roles en la acción social conjunta.

Corresponde también a este punto el examen de los ámbitos de autonomía del educador, del alumno, de la sociedad y de la institución escolar en la determinación de los contenidos de la cultura para efectos de inducir procesos de formación, lo mismo que de la función de los agentes educativos como legitimadores de la cultura vigente o como iniciadores críticos en la misma.

## **1.4. LA DIDÁCTICA, COMO MEDIO PARA LA FORMACIÓN, CONSTITUYE UN PROBLEMA DE LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN**

En esta temática ha sido característico en la historia de la Pedagogía la investigación sobre la acción conjunta entre los agentes educativos, el papel de los métodos de enseñanza frente a los contenidos educativos para extraer su potencial formativo, la validez de la didáctica general y/o las didácticas especiales según disciplinas y niveles educativos.

Se incluyen también asuntos como: la determinación de las cualidades humanas deseables de formar mediante la ciencia, la técnica, las artes y sus implicaciones éticas; la interacción entre las nociones precientíficas y culturales de educadores y educandos y la adquisición de nociones y competencias científicas; los factores que facilitan o impiden los logros que se esperan de las enseñanzas.

Actualmente existe el debate sobre las teorías que deben fundamentar la didáctica: ¿Teorías de aprendizaje? ¿Teorías de la información? ¿Teorías de la formación?

## **1.5. LOS EFECTOS DE LA EDUCACIÓN COMO PROBLEMA DE LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN**

Este aspecto incluye el estudio sobre: los sistemas de verificación y de valoración de los logros de la formación; algunos de tales logros son comprobables y otros no pueden registrarse por tratarse de formas de comportamientos que dependen

de decisiones autónomas, cuya manifestación puede retratarse en el tiempo. Merece especial atención la investigación sobre los enfoques que pretenden definir los criterios y formas de evaluación de los efectos cualitativos y cuantitativos de la formación a nivel individual, institucional, regional o nacional, lo mismo que la procedencia e intencionalidad de los estándares de eficiencia de la educación establecidos.

### **1.6. LA REALIDAD COMO CONDICIONANTE DEL PROCESO DE FORMACIÓN ES UN PROBLEMA EN LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN**

Este problema incluye los condicionantes de la formación entendidos como las circunstancias que incluyen en los fines, contenidos, métodos, medios, efectos, y en la acción conjunta de los actores del proceso educativo; igualmente incluye los factores que influyen en los procesos subjetivos de desarrollo de la autonomía, del entendimiento, de la moralidad, de la sociabilidad, de la competencia lingüística y comunicativa.

Tales condicionantes tradicionalmente corresponden a asuntos como: las formas de organización de las instituciones educativas, la formación recibida por los educadores, la formación previa de los educandos, el contexto familiar y comunitario, la Constitución Pública, la legislación educativa, el régimen de derechos y deberes.

### **1.7. LAS NORMAS COMO ASPECTO VINCULADO A LA FORMACIÓN ES UN PROBLEMA DE LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN**

La acción formativa como toda relación interhumana está sujeta a principios éticos; éstos pueden proceder de juicios de la razón, de convicciones ideológicas, de creencias religiosas o derivarse de la praxis de la vida; la interacción educativa tiene como referencia estas normas y se enjuicia siempre bajo categorías éticas.

Este aspecto incluye el estudio sobre los fines de la educación los cuales, al estar vinculados con el destino del hombre, se constituyen en ideas regulativas que le fijan un sentido a la formación y le imprimen un carácter ético. En este contexto cobran importancia preguntas como: ¿Qué validez tiene el hecho de valorar la formación bajo criterios normativos? ¿La Ciencia de la Educación debe incluir o excluir los referentes morales, políticos y religiosos de la formación?

Los intentos de solución de estos problemas han generado teorías educativas que justifican y validan el carácter normativo de la Ciencia de la Educación, y teorías que afirman su neutralidad valorativa, la de la educación, y la de la escuela, para poder alcanzar el ideal de una pedagogía científica y de una escuela científica.

## **II. EL DOMINIO TEÓRICO DE LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN**

Este dominio de la Ciencia de la Educación lo constituye el conjunto de las teorías o conocimientos disponibles sobre los problemas que constituyen su programa de investigación más general. La secuencia de teorías y modelos deben su legitimidad al hecho de presentarse como intentos para resolver los problemas de la disciplina o para superar modelos y teorías anteriores que eran inadecuados. Estos modelos y teorías tienen su genealogía secuencial y evolutiva y en momentos entran en competencia, como en un

campo de batalla, mostrando con ello su continuidad y su capacidad de variabilidad histórica.

El conjunto de problemas pedagógicos y el dominio de las teorías o conjeturas conforman el programa de investigación de la Ciencia de la Educación. Por teorías educativas se entiende aquí, un conjunto sistemático de hipótesis y tesis formulados en relación con los problemas pedagógicos enunciados. Estas teorías tienen a veces la forma de teorías totales en cuanto se refieren a todos los problemas pedagógicos en conjunto; otras teorías son parciales cuando se refieren a lo que se ha llegado a conocer sobre algún problema parcial de la pedagogía.

La historia de la educación enfocada como historia de las teorías pedagógicas nos ilustran claramente sobre su génesis social, sus secuencias evolutivas y sobre el impacto social que tuvieron y aún tiene algunas de ellas.

### III. EL DOMINIO EPISTEMOLÓGICO

El problema y la práctica de la educación son un resultado histórico y como tal, son superables en principio; igual sucede con las tentativas de solución teórica y con la crítica epistemológica.

Este dominio complementa el programa de investigación de la Ciencia de la Educación al incluir en él, el estudio del proceso histórico de su constitución como “ciencia” en relación con la práctica educativa bajo determinadas condiciones culturales y científicas que tratan de determinarla. Cabe también en este dominio el examen crítico de las teorías pedagógicas con miras a establecer su origen, relevancia y alcance para solucionar los problemas pedagógicos; las diferentes vías de acceso disponibles que hacen posible la explicación, la comprensión y la solución de los problemas mencionados; los intereses que rigen y orientan la relación teoría y práctica en el proceso educativo y en la misma disciplina.

En este nivel de reflexión es posible comprender que la respuesta que se dé a la pregunta acerca de si el conocimiento sobre la educación es una “ciencia” depende de los esbozos teóricos mediante los cuales tratamos de ordenar ideas. A continuación se presentan ciertas ideas básicas de algunas teorías epistemológico pedagógicas que acercan una respuesta a las siguientes preguntas: ¿El conocimiento sobre la educación es una ciencia? ¿Es una ciencia natural o una ciencia del espíritu? ¿Cuál es el método adecuado para acceder a los problemas pedagógicos? ¿cuál es el interés cognoscitivo que orienta a ese saber? ¿Qué líneas de conocimiento comprende ese saber? ¿Cómo dominar el saber sobre la educación: ciencia de la educación, ciencias de la educación, pedagogía, teorías prácticas?

#### 3.1. TEORÍA KANTIANA Y EL REALISMO DE HERBART

Kant en su tratado de Pedagogía plantea claramente el problema epistemológico del conocimiento acerca de la educación. Considera que éste ha de ser un saber racional, a fin de que la naturaleza humana pueda desarrollarse y alcanzar su destino. Para hacer mejores a los hombres es necesario que la pedagogía sea un estudio, pues de lo contrario no se puede esperar nada de ella.

Este saber debe versar sobre: las condiciones de la instrucción en las ciencias, las cualidades que le dan al individuo un valor social; la cultura moral que le imprime a la persona su valor respecto de la especie humana.

Herbart en “Pedagogía General derivada del fin de la Educación” y en “Bosquejo para un curso de Pedagogía”, intenta construir orgánicamente una ciencia de la educación. Sostiene que la pedagogía es la ciencia de la formación; que no es un saber empírico sino que se fundamenta en la filosofía práctica (ética) y en la psicología, las cuales se aplican en la experiencia. El objeto propio de la ciencia de la educación es la educabilidad del ser humano.

### 3.2. TEORÍAS DE TIPO HERMENÉUTICO

Representantes de estas teorías son: Schleiermacher, Dilthey, Nohl, Weniger, Flitner, Litt: sus tesis principales se dirigen a afirmar que la ciencia de la educación es la “Pedagogía” y en cuanto tal procede con el método hermenéutico de las ciencias del espíritu y se dirige a comprender el sentido y la estructura de la formación y de la educación. El método de la “Pedagogía” no es descriptivo verificante, sino comprensivo e interpretativo de textos.

La investigación Pedagógica se orienta por un intrínseco vinculado a decisiones, a la realización de un sentido, a la interpretación de la vida y al análisis de la existencia.

La pedagogía es saber de la formación y de tomarse como fin en sí misma; esto consiste en la autoconsciencia de sí como persona, de su propia dignidad y del valor moral del hombre. La Pedagogía ha de ocuparse también del estudio de los problemas referidos a la formación moral del hombre, la cual ha de tener por fin la virtud, la fuerza del carácter a partir de la ética y orientarse al desarrollo de la libertad interior, de la perfección, de la benevolencia, de la justicia y de la equidad. El objetivo de la formación en las ciencias es alcanzar síntesis reflexivas orientadas a la autoformación y al logro de la autonomía personal. La formación del educador ha de inspirarlo con el sentimiento de su dignidad, con el entusiasmo de su oficio y con las virtudes que requiere el trabajo educativo.

### 3.3. TEORÍAS DE TIPO EMPÍRICO POSITIVISTA

El interés cognoscitivo de este tipo de teorías es examinar, desde el punto de vista de las causas y leyes, la acción educativa tal como ésta se puede experimentar. La ciencia de la educación procede con el método lógico empírico para adquirir conocimientos verificables en la experiencia y, en parte, para construir una teoría específicamente empírica. Precursores de esta tendencia son: Binet, Claparede, Buyse, Bovet, Dottrens.

Para E. Durkheim la ciencia de la educación ha de versar sobre hechos; es un saber desinteresado, no vinculado a normas: se orienta a establecer leyes sobre los sistemas educativos; excluye de sí las teorías pedagógicas por su carácter normativo, ideológico o revolucionario; se fundamenta en la historia, la sociología y la psicología. La formación del educador ha de incluir una amplia cultura pedagógica conformada por: la comprensión del espíritu nacional, la historia de la enseñanza, la historia de las teorías pedagógicas.

Teóricos como Helman, Demoor y Jonkere (1924) coinciden en considerar “la ciencia de la educación” como saber exento de normas, es decir, sin Pedagogía por el carácter práctico o ideológico de ésta. Con igual razón proceden Debesse y Mialaret a sustituir la pedagogía por las “ciencias de la educación” dado que: la pedagogía es limitativa por referirse a la infancia y a la escuela; es equívoca por aludir a aspectos tan diferentes como el normativo,

el científico, el técnico; y además es vaga por referirse a muchos dominios (psicológico, sociológico, histórico).

Según estos autores, la formación de los educadores ha de incluir aspectos de la ciencia de la educación y de las ciencias pedagógicas (sociología de la educación, pedagogía comparada, historia de la educación, filosofía, psicología, didáctica de las ciencias).

Entre los teóricos lógico-empírico actuales conviene nombrar a Brezinca, Von Cube, Klauer, Rosner. Basan sus teorías en la lógica de Popper y Albert; sus trabajos se orientan a constituir una ciencia de la educación en perspectiva empírica, experimental y con ayuda del análisis lógico.

La ciencia de la educación la definen como “conjunto de enunciados comprobables intersubjetivamente, que informan sobre la educación” (Brezinca, 1990). Rechazan la ética de la educación como instancia que fija las exigencias morales dado que no es lógico derivar de lo que es, enunciados sobre lo que debe ser. La ciencia de la educación tiene un carácter instrumental, es neutra y sus resultados pueden ser aplicados en cualquier sistema político: proponer objetivos morales, religiosos o políticos a la educación es degradar la ciencia de la educación a un simple programa político (Von Cube, 1981).

### 3.4. TEORÍAS FENOMENOLÓGICO-DESCRIPTIVAS

El interés cognoscitivo de estas teorías es tratar de describir la realidad de la educación tal como se muestra en experiencias concretas o de indicar lo que en tales experiencias aparece como esencial, de modo que sobre ésta se puedan construir teorías pedagógicas de mayor alcance.

Estas investigaciones se basan en la fenomenología de Edmund Husserl y Max Scheler. Representantes como Otto Bollnow parten de considerar la realidad de la educación como un hecho dado a la experiencia interna en relación con el cual es posible construir teorías.

El investigador, en esta perspectiva metodológica, se considera un observador neutral; clarifica lo que se muestra en la realidad de la educación pero no se propone modificarla. A nivel del análisis de la consciencia trata de describir las notas esenciales de la “práctica pedagógica”, para formular enunciados teóricos más generales y no referidos solo a la situación cotidiana singular de la que se parió.

### 3.5. LA TEORÍA CRÍTICA

Algunos autores como Mollenhauer y Gamm, fundamentados en la teoría de la acción comunicativa de J. Habermas, desarrollan una concepción del saber acerca de la educación al que se le asigna las siguientes características: la Pedagogía es la ciencia de la formación: el interés de este saber es la comunicación libre de la dominación y la finalidad de la formación es que el sujeto alcance su madurez y autonomía; el proceso formativo es definido bajo el modelo de la acción comunicativa.

La comunicación entendida como un intercambio de interpretaciones y perspectivas del mundo de la vida indica, que el método de investigación hermenéutica es la vía de acceso más adecuada que la Pedagogía ha de emplear.

### 3.6. APROXIMACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA

Basil Bernstein (1985) parte de la lingüística y la arqueología de Foucault para conceptualizar sobre la Pedagogía. Su interés cognoscitivo no se centra en la fundamentación epistemológica de este saber, sino en estudiarla como un medio o dispositivo de transmisión de la cultura y el poder.

Este dispositivo constituye una red conceptual compleja, cuyos entornos son pocos claros y ambivalentes. Esta red conceptual no constituye una disciplina autónoma sino un cambio intelectual de prácticas educativas; la razón de ello es que la acción pedagógica se ubica en una indefinida multiplicidad de relaciones históricas, sociales, culturales.

Esta perspectiva tiene, sin embargo, algunos alcances epistemológicos: la pedagogía no aparece como un carácter disciplinario delimitado, sino como un saber instrumental respecto a otras disciplinas. La posición del autor puede juzgarse, en parte, a partir del presupuesto característico del pensamiento postmoderno, según el cual se privilegia no la unidad de las teorías y las disciplinas sino la pluralidad y multiplicidad de medios, acciones y objetos pedagógicos.

En este dominio es conveniente hacer referencia a las aproximaciones teóricas que se han hecho en Colombia en los últimos diez años.

En la línea de pensamiento de Bernstein ha adoptado Mario Díaz algunas reflexiones sobre la pedagogía como dispositivo de distribución del saber, del poder y de las formas de control. Según él, el conocimiento educativo se realiza a través de tres tipos de mensajes: el currículo, que define lo que cuenta como conocimiento válido; la pedagogía, que define lo que cuenta como transmisión válida de conocimientos; la evaluación, que define lo que cuenta como realización válida de este conocimiento por parte del aprendiz. José Muñoz, partiendo de los supuestos de Bernstein y de la teoría de los intereses del conocimiento de J. Habermas, concibe la pedagogía como un conjunto de prácticas de distribución del conocimiento y del poder. Mientras el maestro se caracteriza por su función de reproducción y distribución del conocimiento, aunque él mismo no produce conocimiento, las agencias del Estado se caracterizan por sus funciones de selección, distribución y simplificación de los contenidos culturales por enseñar.

Carlos Eduardo Vasco, desde una perspectiva sistémica distingue entre pedagogía general y pedagogía específica (pedagogía del preescolar, pedagogía de la lengua materna). Sugiere no identificar la pedagogía con la didáctica; considera la pedagogía no como la práctica pedagógica misma, sino como el saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica, específicamente en el proceso de convertirla en praxis pedagógica a partir de su propia experiencia y de los aportes de las otras prácticas y disciplinas que se interceptan con su quehacer. Además considera el autor que las reflexiones sobre las relaciones- transformaciones que se dan en los entornos macro y micro de los procesos educativos y por relación a otras prácticas y disciplinas del saber, deberían dar origen a una pedagogía general, a varias pedagogías específicas y a una didáctica general y a las didácticas especiales.

Otros aportes significativos en este campo los presentan Eloísa Vasco Montoya, Alberto Martínez Boom y Olga Lucía Zuluaga.



#### IV.- EL DOMINIO DE LA ACTITUDES. EL ETHOS DE LA PROFESIÓN

Una disciplina científica no se caracteriza sólo por su programa de investigación, o por la secuencia de teorías, modelos y conceptos, o por la evolución de los instrumentos y procedimientos investigativos. Un rasgo fundamental de una disciplina científica lo constituye la actitud metódica por la que se guían las actividades profesionales.

La actitud metódica significa; ideal colectivo, objetivo comunal, ambición disciplinaria por tratar de explicar los problemas pendientes de la disciplina. Un paso indispensable en el aprendizaje de toda disciplina en conocer los ideales y ambiciones explicativas, los modelos y teorías específicas existentes desde las cuales se pretende realizar esos ideales y tener experiencia práctica en los métodos que permiten explicar los problemas de campo.

El ethos cambia también históricamente según la evolución de los sistemas teóricos y la epistemología predominante.

**BIBLIOGRAFIA:** BREZINCA, W. (1990). *Conceptos básicos de la ciencia de la educación*. Barcelona: Herder. / DEMOOR, J., & JONKEERE, T. (1924). *La ciencia de la educación*. Madrid: Editorial La Lectura. / DÍAZ, M., & MUÑOZ, J. (Eds.) (1990). *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Corprodic. / DITHEY, W. (1978). *Acerca de la posibilidad de una ciencia pedagógica con validez universal*. Tomo VIII. México: Fondo de Cultura Económica. / DURKHEIM, E. (1979). *Naturaleza y métodos de la pedagogía. Educación y sociología*. Bogotá: Editorial Linotipo. / LAKATOS, Y. (1989). *Metodologías de los programas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial. / MUÑOZ, A.J. (1990). *Las prácticas pedagógicas y sus relaciones de poder*. En: M. Díaz, & J.A. Muñoz (eds.) *Pedagogía, discurso y poder* (pp. 69-102). Bogotá: Corprodic. / PIAGET, J. (1979). *Tratado de lógica y conocimiento científico*. Buenos Aires: Editorial Paidós. / SPECK, J. (1981). *Conceptos fundamentales de pedagogía*. Barcelona: De. Herder. / TOULMIN, S. (1971). *La comprensión humana*. Madrid: Alianza Editorial. / VASCO, C.E. (1990). *Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica*. En: M. Díaz, & J. Muñoz (eds.), *Pedagogía, discurso y poder* (pp. 107-122). Bogotá: Corprodic. / VASCO, E. (1990). *El saber pedagógico: razón de ser de la pedagogía*. En: M. Díaz, & J. Muñoz (eds.), *Pedagogía, discurso y poder* (pp. 123-144). Bogotá: Corprodic. / VON CUBE, F. (1981). *La ciencia de la educación*. Barcelona: Editorial CEAC. / ZULUAGA, O.L. (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Editorial Foro Nacional de Colombia.

**OROZCO SILVA, Carlos Darío.** (1993). *Universidad Javeriana, Departamento de pedagogía*. En: *Enfoques pedagógicos*, Santafé de Bogotá, 1(2). p. 11-21.

#### CIENCIAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

Ciencia es un conjunto sistemático de conocimientos, y se distinguen por sus objetos y por sus métodos. Wundt (Citado por: TIRADO, 1978), filósofo alemán, dividió las ciencias en dos grandes grupos: formales y reales. Las primeras no se ocupan de hechos, sino de relaciones (la matemática por ejemplo). Las segundas son ciencias de la realidad física (ciencias de la Naturaleza), y de la realidad espiritual (ciencias del Espíritu o la Cultura). Las ciencias reales se dividen por lo tanto, en dos grupos: ciencias naturales, que estudian los hechos y procesos de la naturaleza (seres y fenómenos) y ciencias culturales que estudian los hechos y procesos del espíritu y sus creaciones (procesos psíquicos y resultados de su actividad: Arte, Ciencia, Derecho, Educación, Economía, etc.). Wundt, especifica todavía más al dividir, tanto el grupo de ciencias naturales como el de las culturales, en tres subgrupos: ciencias fenoménicas, ciencias genéticas y ciencias sistemáticas. Las ciencias fenoménicas se proponen descubrir las leyes generales y rigen



los fenómenos suministrados por la experiencia (la física, la química y la biología). Las ciencias genéticas estudian los hechos, en función de su origen, cambios y transformaciones. Las ciencias sistemáticas, son las que estudian los objetos como resultados estables y permanentes, buscando relaciones y agrupándolos en sistemas.

Las ciencias fenoménicas, constituyen una subdivisión de las ciencias de la Naturaleza y en la cual encontramos a la Física, la Química y la Biología que de alguna manera se relacionan, intervienen, y estudian las leyes generales que aceptan a todos los seres de la naturaleza. La Física se ocupa de los fenómenos que no alteran la naturaleza esencial de los cuerpos: movimientos, sonido, calor, luz, electricidad; la Química estudia los fenómenos que alteran la composición íntima de los cuerpos o materia de que están formadas; y la Biología, agrupa los fenómenos especiales que se manifiestan en los seres vivos (plantas y animales) y que son más complicados que los mismos fenómenos físicos y químicos: germinación y crecimiento, nutrición, sensibilidad, relación, reproducción y muerte. (TIRADO, 1978).

Dicho esto, y expuesto la distinción que hace Wundt acerca de las creencias y en particular de las ciencias naturales, que a su vez se incorporan dentro de ésta la física, la química y la biología en los estudios de los fenómenos naturales, se hace necesario destacar la importancia de estas dentro del ámbito escolar y específicamente en la Escuela Básica Venezolana.

La importancia de incurrir las ciencias naturales en todas sus áreas (estudios de la naturaleza, física, química, biología) dentro del Plan de Estudio de Educación Básica, radica en que para la formación integral del individuo, es necesaria la adquisición de conocimientos científicos que le permitan adquirir una visión realista del mundo que lo rodea, donde gran parte de los avances de los que disfruta son resultado de la investigación científica y tecnológica. El estudio de las Ciencias Naturales, debe proporcionar no sólo el conocimiento de los conceptos científicos, sino también el conocimiento de la metodología de investigación involucrada, los propósitos y alcances de la ciencia. Lo que hasta ahora se ha mencionado resulta importante considerando la obligatoriedad de la Educación Básica para todos los venezolanos, bien sea que el individuo avance a otros niveles de estudios o se incorpore al aparato productivo, debe estar preparado para que continúe su proceso de aprendizaje en cualquier nivel o situación; en este sentido el aprendizaje de la ciencia ayuda al desarrollo de una actitud científica en el individuo, con lo cual se agudiza la curiosidad por el conocimiento y se fomenta el desarrollo de habilidades intelectuales que inciden en el crecimiento personal. (CONCEPCION, 1995).

El estudio de las Ciencias de la Naturaleza, se ha recomendado en Congresos e Informes Pedagógicos de diferentes lugares y épocas por ser particularmente adecuado para desenvolver íntegramente las facultades de los niños. Estas ciencias educan los sentidos y la atención que se pone en juego en la observación de los seres y de los fenómenos; el juicio y el raciocinio, en cuanto intervienen en la percepción de los objetos y de los hechos, en la comprensión de la adaptación de los seres a su medio y a su género de vida, para inducir las reglas de su aplicación en distintas áreas del conocimiento. El conocimiento de los fenómenos naturales, además, crea sentimientos de bondad y dulzura hacia los seres que se analizan; desenvuelve el espíritu de iniciativa y de investigación personal; lleva a la observación reflexiva y razonada.

La importancia de la Ciencias de la Naturaleza se manifiesta además en sus aportaciones al progreso de la especie humana. El mundo moderno se halla virtualmente transformado como resultado de la aplicación de los adelantos de la ciencia, o sea por la técnica. No es que las fuerzas de la naturaleza sustituyan al hombre, sino que éste, las aprovecha para economizar sus energías y rodearse de todo género de comodidades, y que representan miles y miles de aplicaciones de otras tantas verdades descubiertas por la ciencia y son productos legítimos del estudio de la naturaleza y de su dominio por el sometimiento a sus leyes. (TIRADO, 1978).

**BIBLIOGRAFIA: CONCEPCION, Milagros.** (1995). *Efectos de un programa de intervención en la promoción del cambio conceptual en Ciencias Naturales*. Venezuela. Mimeo. / **TIRADO, Domingo,** (1987). *La Enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza*. México. Mimeo.

**YANEZ, Teresita.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## CIENCIAS NATURALES

Siendo las ciencias naturales o de la naturaleza, aquellas que se ocupan del estudio de los seres, objetos y fenómenos naturales, constituyen un eje fundamental en la formación del hombre, por lo que los docentes encargados de impartirlas deben considerar como primordial, lo que ellas abarcan en su totalidad y su objetivo fundamental. Pues resultaría irónico y quizás ilógico que un docente, en la enseñanza de las ciencias naturales, no supiera definir con exactitud su fundamento y razón de ser.

“Las ciencias naturales- el sistema ciencia naturaleza -constituyen una de las tres ramas esenciales del saber humano; son la base teórica de la industria y la agricultura, la técnica y la medicina; el fundamento científico de la filosofía del materialismo, de la interpretación dialéctica de la naturaleza. El conocimiento de la naturaleza es el resultado de la actividad teórica y productiva del hombre.” (KEDROV, 1976)

“Las ciencias naturales tienen como objetivo, por una parte, descubrir la esencia de los fenómenos de la naturaleza, conocer sus leyes y prever sobre su base los nuevos fenómenos y por otro lado, señalar las posibilidades de aplicar en la practican las leyes sobre la naturaleza que han sido conocidas. La tarea de las leyes naturales es la de conocer sus leyes y formas de existencia, sus clases y formas de movimiento”. (KEDROV, 1976)

“Las ciencias naturales abarcan todo el estudio de objetivos o problemas concernientes a la realidad, de allí surgen conocimientos o experiencias que enriquecen el ámbito cognoscitivo, y de este surgen nuevos o problemas que le permiten avanzar hacia nuevas soluciones, nuevos conocimientos y nuevas experiencias. Así se forma un sistema inagotable y dinámico, de naturaleza clínica que va enriqueciendo constantemente los estudios cognoscitivos de la disciplina científica. Bajo esta perspectiva las ciencias naturales pueden definirse como un sistema dinámico de conocimientos y experiencias fenomenológicas vigentes, cuya estructura conceptual mues-

tra una inacabada visión general del mundo actual acorde con al desarrollo evolutivo del universo.” (MERINO, S/f)

**BIBLIOGRAFIA: KEDROV, B.M.** (1976). *Clasificación de las ciencias*. Edit. Progreso. Moscu. / **MERINO, G.** (S/f). *Didáctica de las ciencias naturales*. Sin otra información. Mimeo.

**GEORGIMAR Tenias.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## CIENCIAS NATURALES

Para la enseñanza de las ciencias naturales el docente debe considerar el nivel cognitivo del alumno, Jean Piaget ha sido uno de los grandes psicólogos mundiales que ha realizado investigaciones acerca de cómo las ciencias pueden proporcionar al niño algunas experiencias necesarias para alcanzar el pensamiento formal.

Las ciencias naturales “... permiten el desarrollo del pensamiento formal mediante la repetición sistemática de una serie de habilidades intelectuales”(GEORGE, 1986) Además. “...pueden brindar experiencias sobre como analizar un problema, aislar las principales variables, explorar sistemáticamente las posibles soluciones, comprobarlas y reflejar la solución a la que se ha llegado.” (GEORGE, 1986).

“El pensamiento formal es una actividad mental que requiere la capacidad de pensar en ideas abstractas sin apoyarse en cosas empíricas concretas.” (GEORGE, 1986).

La meta de todo programa de educación básica, incluyendo el de las ciencias naturales debe ser la de desarrollar el pensamiento formal.

“Piaget, ha demostrado que los niños atraviesan distintas etapas de desarrollo desde la niñez hasta la adolescencia. Existen indicios de que cuando faltan determinadas experiencias en el desarrollo del niño, la evolución del pensamiento formal puede quedar detenida” (GEORGE, 1986).

“... para que un niño consiga el pensamiento formal, es importante que tenga determinadas experiencias durante los primeros años de su vida” (GEORGE, 1986). La educación básica adquiere una responsabilidad particularmente importante, puesto que el pensamiento del niño es especialmente sensible a las experiencias, ya que sufre una gradual transición de lo concreto a lo abstracto durante el período que va desde los 6 a los 14 años.”

Piaget señala cuatro grandes etapas en el desarrollo del niño:

1. Sensomotora; Es el período anterior a la adquisición del lenguaje verbal, durante la cual el niño tiene necesidad de su cuerpo para comunicarse y expresarse. El niño se mueve principalmente por estímulos externos, ya que no pueden pensar en un acto antes de realizarlo.
2. Etapa Preoperacional del Desarrollo: El niño adquiere una determinada comprensión de la palabras y los conceptos; el niño es consiente del mundo solo a través de sus propias experiencias.
3. Etapa de Operaciones Concretas del Desarrollo; El niño desarrolla internamente una serie de acciones de manera que pueda realizar mental-

mente algo que previamente haya efectuado mediante acciones físicas; puede invertir mentalmente una operación.

4. Etapa de las Operaciones Formales del Desarrollo: El niño puede pensar en algo más que en sus propias concepciones y creencias, ya que le es posible manejar abstracciones y tratar con situaciones, fenómenos y cosas que nunca ha experimentado puede analizar problemas aislar las variables, investiguen sistemáticamente las posibles hipótesis, comprobar esas hipótesis y reflexiones sobre la solución o soluciones de problemas. (PIAGET, Jean, citado por: GEORGE, 1986).

Las etapas propuestas por Piaget son importantes para el docente de educación básica ya que le permiten conocer en que etapa del desarrollo se encuentra el alumno, y en base a ella, propiciar experiencias que le faciliten al el desarrollo de la etapa de operaciones formales, así como también planificar y diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje que propicien el logro de los objetivos propuestos.

**BIBLIOGRAFIA: GEORGE, K.D. y otros.** (1986). *Las Ciencias Naturales en la Educación Básica. Fundamentos y Métodos.* Editorial Santillana. España.

**BAUTISTA, Scarlet.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## CIENCIAS NATURALES, ENSEÑAR

Ruth Lehmer (1978) expresa que para que sea efectiva la enseñanza de las ciencias naturales se necesita que los docentes encargados de impartir las asignaturas tengan la formación e información teórico-práctica que los ponga en capacidad, no sólo de transmitir conocimientos y experimentos a sus alumnos, sino también contribuir a la inducción en el trabajo de laboratorio. Para ello se requiere contar con laboratorios dotados del material necesario, y el trabajo en grupo de laboratorio debe ser un máximo de dos.

En el Plan de Estudios debe destinarse un número de normas para clases teórico-prácticas y otras para los trabajos de laboratorio

Los alumnos deben estar previstos de una guía descriptiva sobre los experimentos que deben realizar, leída con anterioridad, para poder hacer en el laboratorio las observaciones, interpretaciones de los fenómenos y conclusiones pertinentes, evitando así la copia de libros para responder a las interrogantes formuladas.

El profesor debe comportarse como un facilitador del aprendizaje, y sus clases deben partir del trabajo realizado en el laboratorio, de manera de estimular la interacción de los alumnos sobre el tema.

Hilda Weissman (1994) expresa que una manera de enseñar ciencia es basándose en la tesis constructivista, en la cual se considera que es necesario partir de los conocimientos previos de los alumnos para que obtengan un aprendizaje significativo. Weissman (1994) plantea lo siguiente: “El cambio conceptual: consiste en tratar de cambiar los conocimientos previos para acercarlos a los conocimientos científicos que se pretenden enseñar, para

ello es necesario ponerlos pmeba en diversas situaciones que lo contradigan. La fuente de los progresos en **los** conocimientos se halla en los desequilibrios que los sujetos sienten como conflictos e incluso como contradicciones. En su esfuerzo por resolverlos se producen nuevas coordinaciones entre esquemas que le permiten superar las limitaciones de los conceptos anteriores. La acción en el aprendizaje de las ciencias: para promover la acción cognitiva resulta imprescindible trabajar a partir de los conocimientos previos de los alumnos, desde los cuales se construyen nuevos significados. La Información y sus aplicaciones didácticas: existe una estrecha relación entre el modo como se construye el conocimiento y el objeto de conocimiento que se construye. Por lo tanto resulta imposible aprender contenidos procedimentales escindidos de los contenidos conceptuales”

El cuerpo conceptual debe ser transmitido por la escuela, pero de un modo que garantice su apropiación afectiva. La enseñanza de las ciencias debe contribuir a la formación de futuros ciudadanos activos críticos y reflexivos, y no simplemente a ciudadanos que sean meros receptores.

**BIBLIOGRAFIA:** LERHNER DE ALMEA, Ruth. (1978). *Fases en la Enseñanza de la Ciencia*. Ministerio de Educación. Caracas. / WEISSMAN, Hilda. (1994). *Didáctica de las Ciencias Naturales*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

**BAUTISTA, Scarlet.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## CIENCIAS SOCIALES

Un profesor que enseñe ciencias sociales, debe tener claro que éstas conforman un conjunto de ciencias encargadas del estudio del hombre, su relación con los demás y su medio, especialmente la sociedad y el estado, por ello se planteó el concepto de ciencias sociales docente que permita al docente egresado del curso una visión clara de lo que significa ciencias sociales y de cómo se deben enseñar las mismas.

“La enseñanza de las ciencias sociales constituye una completa tarea, ya que exige a la didáctica la resolución sistemática de una serie de problemas que, si bien son comunes a la enseñanza de todas las disciplinas, en el caso de las ciencias sociales se perciben con mayor agudeza y evidencia en razón de la problemática propia de los contenidos con lo que debe trabajar. Para construir con las que debe trabajar. Para construir una didáctica de las ciencias sociales y establecer el carácter propio del conocimiento de sus contenidos es necesario dar respuesta explícita a cuestiones tales como la determinación del status epistemológico de las ciencias sociales, la posibilidad de integración de las diferentes ciencias sociales entre si, el valor de la verdad o certeza del conocimiento social y su relación con los valores y con la acción del hombre. Evitar resolver u ocultar, estos problemas hace imposible la construcción del discurso didáctico. Del mismo modo, es imprescindible resolver problemas de carácter específicamente didáctico, tales como el establecimiento y desarrollo de criterios para la selección de contenidos disci-

plinarios o no disciplinarios, para su conversión o transposición didáctica, para el manejo de la clase y para la producción de materiales didácticos” (AUSENBERG, 1994).

“La afirmación de que los planteamientos, elaboraciones y soluciones de problemas agrupados bajo el título de ciencias sociales o de ciencias del espíritu merecen el nombre de ciencias únicamente si se conducen con métodos científicos-naturales, descansa en dos grupos de argumentos que, verdaderamente, no se suelen distinguir con rigor en la disputa metodológica actual. El primer grupo de argumentos, que podemos designar como behavioristas, se apoya en la tesis fundamental de que no es posible un conocimiento objetivo más que de los objetos del Inundo exterior. Mientras los fenómenos del mundo exterior pueden se observados de la misma manera por todos los hombres normales, nadie tiene acceso al alma o al espíritu de otro yo. Por eso la experiencia lograda por un hombre mediante la introspección no puede ser controlada por una experiencia del mismo género de otro hombre. Con esto se tiene la respuesta negativa respecto al carácter científico de las proposiciones referentes a la vida anímica de otro yo, porque en el concepto de ciencia está incluido el de conocimiento objetivo. Pero un criterio de objetividad lo constituye la intersubjetividad, que en el caso falta por completo. Porque de los juicios acerca de otros hombres son verificables intersubjetivamente tan solo aquellos que refieren a sus cuerpos. Con esto se señala objetos y métodos a las ciencias sociales. Su punto de arranque ha de ser la observación de la “conducta humana exterior” y sus razones determinantes biológicas y fisiológicas. Su finalidad ha de consistir en descubrir, mediante la observación consecuyente -siguiendo los principios de la estadística- del comportamiento humano típico, las leyes naturales de la conducta humana. Por lo tanto, la investigación social tiene que apoyarse en los resultados y en los métodos de aquellas ciencias naturales que se ocupan del cuerpo humano, especialmente del cerebro” (DUVERGER, 1961).

### La Noción de la Ciencia Social

“A primera vista, la noción de ciencia social parece fácil de definir. Las ciencias estudian al hombre que vive en sociedad, el “animal político” de que Aristóteles, analizando los grupos humanos, las colectividades, las comunidades. Pero en realidad, incluso la noción de grupo humano es difícil de precisar; una simple aglomeración de individuos por ejemplo; la gente hace cola en la puerta de un cine -no collstituye una verdadera colectividad (pero puede llegar a serlo). Además, decir por una parte que las ciencias sociales estudian “al hombre que vive en sociedad” y, por otra que analizan “los grupos humanos no es afirmar la cosa; ambas expresiones no son sinónimas, sino que en el primer caso se pone el acento sobre los miembros del grupo y en el segundo sobre la comunidad. De hecho, las ciencias sociales se encuentran todavía divididas por graves conflictos, que conciernen a sus mismo objeto y noción. La definición de las ciencias sociales como “ciencias de los fenómenos sociales” es la más general y la más neutra, y aunque da lugar a discusiones acerca de la noción de los “fenómenos sociales”, no hay duda que estas resultan más concretas, pues se refiere a cada uno de los caracteres de los fenómenos” (KAUFMAN, 1986).

Todo el que enseñe el área de las ciencias sociales, debe poseer un conocimientos amplio de las mismas, para sí lograr una enseñanza más sólida de



esta área, que permitan formar individuos con una mentalidad crítica y transformadora de la sociedad amén de su progreso y desarrollo social, con la ayuda del método científico.

**BIBLIOGRAFIA: AUSENBERG, Beatriz.** (1994). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Edit. Pacolas SAJCF. / **DUVERGER, Maurice.** (1961). *Método de las Ciencias Sociales*. Ediciones Ariel. Francia. / KAUFMAN, Felix (1986). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Fondo de Cultura Económica. México.

**IRIARTE, Adriana.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## CIENCIAS SOCIALES

Las ciencias sociales pueden definirse como el conjunto de materias o disciplinas que estudian al hombre como miembro de la sociedad, siendo estas un medio para en primer lugar facilitar la integración social de las generaciones jóvenes; y en segundo lugar efectuar un estudio del hombre primordialmente desde la vertiente actual.

En el plano de la enseñanza básica habría que señalar que asignaturas se dirigen a la educación social del hombre y estas son la historia, la geografía y la sociología. (Enciclopedia Técnica de la Educación, 1979).

Las ciencias sociales es uno de los pilares fundamentales para propiciar y fomentar la formación y consolidación de los valores morales y cívicos de solidaridad, convivencia social, tolerancia, respeto por la familia, además proporciona conocimientos y habilidades y actitudes para la participación responsable en la transformación de la sociedad (Ministerio de Educación 1997).

**BIBLIOGRAFIA: ENCICLOPEDIA TÉCNICA DE LA EDUCACIÓN.** (1979). Volumen 4, Ediciones Santillana, S.A. España. / **MINISTERIO DE EDUCACIÓN.** (1997). *Programa de Estudio de Educación Básica*. ME. Venezuela.

**MIJARES, Mariana.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## CIENCIAS SOCIALES COMO AREA DE ESTUDIO

“El área de estudio de las ciencias sociales son las conductas humanas... las ciencias sociales estuvieran dedicadas desde sus principios a la observación de las conductas de los seres humanos. Pero cada una de las ciencias ha elegido dentro del área de conductas humanas un tipo especial de conducta. Esos tipos especiales de conducta serán las observaciones, los fenómenos, los datos de la ciencia social en particular y serán precisamente las conductas las que transmiten o reciben un mensaje”. (Pardinas, 1969).

“Las ciencias sociales estudian los grupos humanos, las colectividades: el hecho social es, ante todo, un hecho colectivo, es decir, un hecho común a



varios individuos. Pero toda colectividad es un conjunto de relaciones entre individuos. Pero toda colectividad es un conjunto de relaciones entre individuos y, en definitiva, las acciones colectivas son pensadas y llevadas a cabo por unos hombres...”. (Duverger, 1975).

**BIBLIOGRAFIA: DUVERGER, Maurice.** (1975). *Método de las ciencias sociales*. Editorial Ariel. España. / **PARDINAS, Felipe.** (1969). *Metodologías y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Siglo veintiuno editores, S.A. México.

**MIJARES, Mariana.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## CIENCIAS SOCIALES, LOS CONTENIDOS

“Los contenidos del área de ciencias sociales que la escuela debe enseñar no son solamente hechos, sino también conceptos, métodos de investigación, verificación y procedimientos explicativos necesarios para enlazar estos hechos en explicaciones, para apropiarse de información relevante, trabajarla, extraer conclusiones, tomar contacto con valores éticos y morales que permiten pensar en la realidad social y esto implica necesariamente considerar a un sujeto constructor el conocimiento que es a la vez actor de la realidad que intenta conocer...” (Weissmann, Hilda 1994).

El área de Ciencias Sociales para el nivel de educación básica emprende contenidos de geografía, historia como los aportes de sociología, antropología y otras disciplinas que se ocupan esencialmente del estudio del hombre, de la realidad social y de los valores éticos y morales permitiendo una visión total de la realidad. (Ministerio de Educación, 1997).

**BIBLIOGRAFIA: WEISSMANN, Hilda y Otros.** (1994). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Editorial PAIDOS, Argentina. / **MINISTERIO DE EDUCACIÓN.** (1997). *Currículo Básico Nacional, Programa de Estudio de Educación Básica*. Ediciones del ME. Caracas.

**MIJARES, Mariana.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## CIENTIFICISMO

Tendencia extrema muy frecuente en las universidades, medios académicos y profesionales que considera a la investigación científica como la única actividad que prestigia al post grado disminuye la importancia de la técnica u otras formas del trabajo creador por tener carácter aplicado y “poco académico”. Esta posición solo valora los trabajos científicos que dan títulos y no las invenciones tecnológicas, los proyectos y diseños teóricos, los ensayos literarios y filosóficos. El cientificismo absolutiza el papel de la ciencia en la cultura y la vida ideológica de la sociedad.

## CINÉTICA

Ciencia que estudia el movimiento. Teoría que explica una serie de fenómenos, basándose únicamente en los movimientos de las partículas materiales.

**(Realizado por los estudiantes del primer año de la Asignatura “Sistemas Educativos” y reseñado por la Profesora Laura Hernández. Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Caracas 1999-2000).**

## CIRCULO DE ESTUDIO

Grupo de personas reunidas regularmente con el propósito de estudiar en forma cooperativa una materia determinada, o la solución de un problema. Un círculo de estudio puede no tener un maestro con conocimientos especializados, pero puede tener un guía o líder de discusión, preparado en técnicas de manejo de grupo.

UNESCO. Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## CICLOS DE CONFERENCIAS

Modalidad de superación que se organiza para grupos de profesores, investigadores y profesionales con el objetivo de actualizar conocimientos en distintas ramas de la ciencia y la técnica. Pueden ser organizados a solicitud expresa de los propios interesados o por otras necesidades. Son actividades propiciatorias del desarrollo de nuevas capacidades.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO. GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA, CENESEDA/República de Cuba.**

## CINEMÁTICA

Estudio de las velocidades de ciertos objetos. Si los objetos son estrellas, se habla de cinemática estelar.

Clase de proposiciones matemáticas que no pueden ser probadas o negadas: En la lógica formal se entiende por proposición a toda expresión de la cual se puede decir sin ambigüedad si es verdadera o falsa. Gödel demostró que existen proposiciones de las cuales se conoce un número finito de casos ciertos (como sucedía con el teorema de Fermat) pero no puede hacerse una demostración general de que son ciertas o falsas.

**DICCIONARIO ECOLÓGICO.** Amigos de la tierra. Uruguay. <http://www.redes.org.uy/estudiantes/diccionario>

## CIRCUNFERENCIA CEFÁLICA

La cabeza que al nacimiento representa casi la cuarta parte del tamaño corporal, reduce su crecimiento representando únicamente una sexta parte del cuerpo hacia los 14 años. Para medir el crecimiento cefálico nos valemos del perímetro craneal o circunferencia cefálica, que al nacimiento varía entre 33 y 37 cm.. Aumenta progresivamente 1,5 cm. por mes en los primeros 6 meses; 0,5 cm. por mes entre los 6 y 12 meses y a partir del segundo año aumenta aproximadamente un centímetro por año.

Es una medida de gran ayuda, pues nos permite controlar el crecimiento de la circunferencia craneana y comprobar sino existen dificultades en la calcificación y en el espacio que contiene la masa encefálica.

**BIBLIOGRAFIA:** **GARCÍA M., Emilia y otros.** (1987). *Biología, Psicología y Sociología del Niño en Edad Preescolar.* Ediciones CEAC. Barcelona-España. / **MAGARICI, Meyer.** (1996). *Características y Cuidados del Recién Nacido Normal.* Pediatría y Puericultura. Hospital de Clínicas Caracas.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZALEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE.* Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación

## CIRCUNSCRIBIR

Reducir a ciertos límites o términos alguna cosa. Ceñirse, concretarse a una ocupación. Consiste en reducir a ciertos límites o términos alguna cosa.

**(Realizado por los estudiantes del primer año de la Asignatura “Sistemas Educativos” y reseñado por la Profesora Laura Hernández. Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Caracas 1999-2000).**

## CIUDAD DEL NIÑO

Instituciones donde los niños encuentran, además de recreaciones adecuadas, los elementos necesarios para su cultura y protección, y donde se le prestan servicios semejantes a los que se proporcionen a los obreros de los centros cívicos, sociales y deportivos destinados a éstos.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación.* PANAPO. Caracas.

## CIUDAD UNIVERSITARIA

Se denomina así al conjunto de instituciones universitarias (facultades, residencias), concentradas en un lugar determinado.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación.* PANAPO. Caracas.

## CIUDADANO (LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LA ESCUELA PRIMARIA EN CUBA)

La preocupación de la humanidad por la formación de los hombres que en ella conviven es algo consustancial a su surgimiento y evolución. Desde las civilizaciones más antiguas se aprecia un continuado interés en el perfeccionamiento del hombre, en que los niños recibieran una formación que les permitiera el aprendizaje de valores y creencias que los convirtieran a la postre en ciudadanos modelo, lo cual no se limitó a la sociedad en su conjunto, sino que fue, a su vez una preocupación y una ocupación de la institución familiar.

En ese interés en el “...mejoramiento humano” anhelado por nuestro José Martí se inscriben múltiples intentos por lograr desde la educación institucional una formación del hombre para el cumplimiento de sus deberes y su vida en sociedad.

Pero, ¿cómo conseguir esto?, ¿cómo lograr que los individuos se conviertan, efectivamente, en ciudadanos mejores?

Diversas pueden ser las respuestas a tales interrogantes, pero en lo que sí parece haberse logrado consenso en la actualidad es en el hecho de que el desarrollo de los adultos está indisolublemente ligado a las experiencias de la infancia. De ahí que compartamos el criterio de que:

“...si los niños de hoy serán los hombres del mañana y si el bienestar de la nación depende de cómo actúen éstos, es evidente que la infancia debe ser tema de estudio y de reflexiones profundas...”<sup>2</sup>

Así aparece la instrucción cívica que implica la preparación para la ciudadanía, para el cumplimiento de los deberes y derechos cívicos y para el conocimiento de las leyes fundamentales del Estado, como medio que permita el logro de una actividad práctica consecuente con estos conocimientos.

La educación cívica, pues, ha de ser la educación que posibilite la comprensión del Estado, se esencia y funciones, así como la educación del individuo para colaborar como miembro activo en la realización de esas funciones, este propósito va más allá de cualquier forma política específica, pues sin dudas, toda forma política precisa de la educación de los ciudadanos para la comprensión, el afianzamiento y el perfeccionamiento de la maquinaria estatal.

Varios elementos han incidido en el mundo actual en la socialización de los niños, entre ellos vale destacar:

- El crecimiento de la población en edad escolar.
- Aumento de leyes obligatorias relacionadas con la educación.
- Cambios introducidos en el tiempo curricular asignado a las diferentes asignaturas que conforman las ciencias sociales en primaria.
- Cambios operados en la posición social de la mujer, particularmente la ampliación universal de su derecho al voto.

Todo esto ha propiciado la extensión de la condición de persona y ciudadano a los niños. (Ramírez, 1993).

1. Ponencia presentada en el evento Pedagogía 95, La Habana, Cuba.

2. Ramírez, Francisco O. Reconstitución de la infancia; Extensión de la condición de persona y ciudadano. **Revista Iberoamericana de Educación**. (España): (1):234, enero-abril 1993.

Son éstas, en nuestra opinión, poderosas razones para que los educadores de hoy no declinemos en el empeño de conseguir que la formación de estos niños como ciudadanos cabales, el conocimiento por ellos, y más aún, que la concordancia y actuación consecuente con las normas de comportamiento individual y colectivo esté entre los fines de la educación y se materialice convenientemente.

Una de las conquistas del proyecto social cubano ha sido la educación, la cual constituye un logro distintivo de este proyecto en el ámbito latinoamericano y mundial, que se mantiene aún a pesar de las actuales condiciones de crisis económica.

Constituyen para los cubanos cosas del pasado el analfabetismo, los niños sin asistir a las escuelas, las aulas sin maestros, el no acceso de todos a la educación, aún en las áreas rurales y en zonas urbanas de las llamadas marginales. No escapan, no obstante, a nuestra atención las cuestiones que aún faltan por lograr para alcanzar la perfección por la que trabajamos.

Aún así, no está ajena la educación a la influencia de la actual situación social en la que nos encontramos inmersos, fundamentalmente en lo que respecta a la proliferación de conductas y actitudes que se alejan de los propósitos y normas sociales establecidos previamente.

Esto exige un replanteo de aspectos puntuales que permitan el perfeccionamiento del sistema educativo encaminado a la formación de ciudadanos, no sólo como miembros de una colectividad nacional, de un país, sino también como seres pertenecientes y defensores de los intereses permanentes de la humanidad.

Consideramos, en tal sentido, completamente válido en nuestros días los presupuestos expresados por Medardo Vitier:

“...si hay un programa que la República debe realizar, lucen en él dos objetos primordiales. Son dos fines de conjunto y de ellos dependerá lo demás. En primer término, que perdure la nacionalidad cuyo precio ha sido un siglo de esfuerzos y contiendas. En segundo, que aportemos rendimiento útil a lo universal humano, que por mucho que un pueblo se concrete a la solución de sus dificultades, por reducido que sea y por enamorado que esté de su historia, todo cuanto haga, durará si se incorpora a los intereses permanentes de la humanidad...”<sup>3</sup>

De este modo la educación general, y en particular, la educación cívica ha de enfilarse al afianzamiento de la identidad nacional y cultural, de los valores patrios y de los valores cívicos, es decir, de la entereza de ánimo para cumplir los deberes de la ciudadanía.

Vale pues, sobre todo en esta hora, reflexionar ¿qué es realmente lo que la educación debe garantizar?, si tenemos en cuenta que es precisamente la actual joven generación la que debe enfrentar los desafíos que impone a la nación el próximo siglo, ¿cómo debe ser el hombre que se forme en este tiempo y para nuevos tiempos? ¿qué cualidades debe tener el cubano de todos los tiempos? ¿cómo lograr tales fines?

---

3. Vitier, Medardo. La esenanza y la cohesión cubana. En: Bueno, Salvador. **Los mejores ensayistas cubanos**. La Habana: Editora Popular de Cuba y el Caribe. 2do. Festival del Libro Cubano. s.a.p.71.

Para nosotros está claro que se precisa formar personas con una mentalidad sensible a los valores cívicos y que es a la escuela a quien corresponde convertir las nociones cívicas en objeto de aprendizaje. Esto es sólo posible si se cuenta con educadores preparados para asumir los retos que tal meta implica en las actuales circunstancias, si se logra:

“...Que el profesor esté tan seguro de que la bondad humana, la justicia, la lealtad a las mejores tradiciones de la raza, tienen tanta realidad como las leyes científicas...”<sup>4</sup>

Partimos del hecho de que los niños de hoy serán los hombres del mañana y del derecho que tienen los niños a recibir una atención que posibilite el normal desarrollo de sus potencialidades, de ahí que consideremos la contribución que la escuela puede y debe hacer al mejoramiento y enriquecimiento de los ambientes de socialización del niño en la familia, la escuela y la comunidad, que posibilite su desarrollo integral y su preparación para la vida.

Si el hombre tiene que enfrentarse a un proceso de socialización que justifica su existencia como tal, es necesario prepararlo para ello, si el hombre se conduce por valores que orientan su actuación, es necesario formar esos valores; pero si como en nuestro caso esos valores tienen un fundamento histórico y forman parte de la idiosincrasia del pueblo es necesario que en la lucha por sobrevivir y defender nuestras conquistas no se pierdan estos valores para que no se pierda la Patria.

En tal sentido proponemos que hoy la educación debe buscar las vías más eficaces para lograr estos fines y, fundamentalmente, hacer realidad el principio pedagógico de educación para la vida.

En nuestra opinión, educación para la vida significa preparar al hombre en la sociedad y para la sociedad, lo que exige la aprehensión de todo cuanto pueda ayudar al hombre a satisfacer sus necesidades vitales, lograr independencia, capacidad de orientación, poseer sentimientos y valores en correspondencia con su idiosincrasia, es decir, prepararlo para su gestión como ciudadano.

Sin embargo, la educación ciudadana constituye algo más que un programa especial de conocimiento, se trata de poner de relieve ámbitos relacionados con la ciudadanía, se trata de organizar una influencia sistemática y coherente de todos los factores que intervienen en la educación de los más jóvenes: la familia, la comunidad y la escuela.

Consideramos la educación ciudadana como el sistema de acciones educativas que preparan al escolar para la vida personal y social y que garantizan el conocimiento de actividades, derechos y deberes de los ciudadanos en su relación con el estado y la sociedad.

En este orden las acciones o influencias educativas deben dirigirse a:

- **Formación moral:** supone el conocimiento de las normas morales reconocidas y establecidas por la sociedad y su cumplimiento en diferentes situaciones de la vida cotidiana. En ellas ha de expresarse el humanismo, el comportamiento ciudadano y el sentimiento de la dignidad propia.
- **Formación laboral:** exige un conocimiento de la importancia de la actividad laboral a fin de lograr en los educadores una actitud positiva hacia

---

4. Ibidem., p.73

el trabajo físico, el aprovechamiento de conocimientos, hábitos, habilidades y la contribución a la selección de la futura profesión en correspondencia con los intereses personales y necesidades sociales.

- **Formación política:** exige del conocimiento de las nociones políticas en que se sustenta la sociedad en que se vive y una conducta correspondiente con aquel. Supone la formación de una cultura política que permita al individuo en el futuro desenvolverse en el sistema político. Sus medios principales son el estudio de la historia, la literatura, el dominio de la lengua y la información.
- **Formación jurídica:** supone el conocimiento de las leyes vigentes en el país, la observación de las mismas y su comprensión como valioso instrumento para lograr el orden del desarrollo de la sociedad.

En nuestra opinión, corresponde a la escuela la misión de organizar y dirigir el sistema de acciones educativas que de forma conectada, relacionada y regular contribuyan a cristalizar los propósitos anteriormente expresados. Hemos encontrado, en nuestra experiencia docente, algunas insuficiencias que lastran el cumplimiento de los objetivos propuestos para la Educación Cívica como materia especial de estudio, considerada en nuestro Sistema Nacional de Educación en 5º. grado en el subsistema de educación primaria y en 9º grado en el subsistema de educación media básica. Nos dedicaremos a analizar particularmente la situación en la escuela primaria.

### ¿Cuáles son esas insuficiencias?

1. Los maestros refieren, de manera casi unánime, las necesidades de preparación, ampliación y actualización en los temas que trata la asignatura, especialmente el concerniente a la Legalidad Socialista, donde se aprecia un particular desconocimiento de los conceptos jurídicos y de temas que por su significación debe conocer el maestro, así como por su incidencia en el contenido del programa.
2. Los métodos empleados para desarrollar las actividades docentes contribuyen poco o nada a la consecución de los propósitos de la asignatura a lo que se suma el hecho de que la BIBLIOGRAFIA que se emplea, sobre todo por los maestros es escasa y muy elemental.
3. La inclusión en los planes de formación y superación de profesores de los Talleres de Cívica es reciente, lo cual atenta contra las exigencias del propio Sistema Nacional de Educación para el que se preparan, pues no se ha trabajado de un modo regular atendiendo a las nuevas exigencias del conocimiento, la pedagogía y la didáctica especial de la Educación Cívica.
4. La contribución de otras asignaturas a la formación ciudadana es aún escasa y no obedece a un diseño único y sólidamente estructurado.

Atendiendo a lo anterior nos hemos propuesto ofrecer un conjunto de sugerencias que, en nuestra opinión, podrían contribuir al reforzamiento de la formación ciudadana en la escuela primaria y constituirían un importante elemento auxiliar a la labor del maestro, no sólo en la actividad docente, sino también en la educación de los padres y en la preparación del personal que apoya la docencia para contribuir igualmente en esta significativa dirección. En primer lugar, ***es necesario ver la educación ciudadana como una necesidad y eje central del trabajo de la escuela.*** Esto supone un nivel de



concientización del enfoque educativo de la enseñanza, es decir, partir del carácter educativo de todo cuanto el alumno debe aprender, haciendo valer la importancia de estos conocimientos para la vida.

La planificación y organización del sistema de acciones debe corresponder a un grupo de profesionales con experiencia pedagógica, que sean ejemplos de ciudadanos, y a todos los organismos del centro y la comunidad con incidencia en él, por tanto, no aparecerá como algo espontáneo, sino que su carácter organizado permitirá la evaluación de los logros y dificultades.

Deberá considerarse tarea principal en el trabajo de la escuela la educación ciudadana que se dé a los estudiantes por las repercusiones que esto tendrá en la vida futura de cada uno de ellos individualmente y en la vida futura de la comunidad y la nación.

Sugerimos que, además de considerar las exigencias que de modo general plantea la sociedad a la escuela para la determinación de la estrategia de educación ciudadana en la escuela primaria, se tengan también en cuenta los problemas sociales concretos de las familias y la comunidad en que está enclavada la escuela. De este modo, y teniendo en cuenta estos elementos podrá realmente convertirse en el núcleo fundamental de la formación ciudadana de los individuos.

***El sistema de acciones educativas debe partir de la clase, por tanto, exige de una preparación general del maestro y de su ejemplo.*** Sin embargo, no sólo la clase de Cívica, encargada de dar tratamiento al sistema de conocimientos básicos para la formación ciudadana contribuirá, sino que el maestro debe dejar explícito en su trabajo desde cualquier asignatura cómo incide aquélla en la formación ciudadana de sus alumnos.

La búsqueda de información entre maestros en ejercicio sobre la aplicación de la relación intermateria demostró que aunque los programas de todas las asignaturas incluyen objetivos educativos que apuntan a la educación ciudadana, los maestros no aprovechan en todos los casos las oportunidades que les brinda el sistema de conocimientos de las diferentes asignaturas, en muchas ocasiones por falta de claridad de los fines de la educación ciudadana, por no conocer cómo contribuir desde otras asignaturas o por falta de implementación práctica. Por ello consideramos que en reuniones o talleres que se convoquen al efecto pueden originarse debates y análisis de cómo lograr ésto; intercambios y generalizaciones de las mejores experiencias y elaboración colectiva de proposiciones u orientaciones metodológicas.

Por su parte, las actividades extraclases o extradocentes que oriente el maestro pueden ser de utilidad en tanto contribuyen a la sistematización de conocimientos y a la ejercitación de conductas y modos de actuación. El instructor o auxiliar pedagógico, y el bibliotecario escolar pueden ser, de hecho, los principales auxiliares del maestro en lo concerniente a la formación ciudadana de los niños. Su contribución puede consistir en organizar juegos, charlas, lecturas comentadas, debates, concursos, etc., en el centro, en los que participen los escolares y/o familiares y/o miembros de la comunidad.

Consideramos, además, que es preciso vincular a la familia a esta actividad, lo cual puede lograrse mediante la orientación de aspectos esenciales de la educación ciudadana de los niños. Esto supone, en primer lugar, una paciente labor de concientización de la responsabilidad de los padres y la familia en general hacia la conducta ciudadana de los hijos y de las vías para su

correcta adecuación, por ello la escuela de padres es una de las alternativas de mayor significación y alcance.

Es una exigencia básica para todos los maestros primarios su preparación general en los aspectos que incluye la formación ciudadana. En este sentido, el dominio de los conceptos básicos para enfrentar esta tarea es primordial. En nuestros intercambios con los maestros primarios se evidenció la necesidad de apoyar la actividad del maestro, la cual se dificulta por la dispersión de la información relativa al tema y la inaccesibilidad de algunos documentos. Decidimos, en consecuencia, elaborar un Diccionario Temático que contiene conceptos básicos para la formación ciudadana, y del programa de Educación Cívica, así como materiales que amplían la información sobre temas importantes para la actividad del maestro. Ejemplos: Familia, Constitución en Cuba, los Derechos Humanos, etc.

Finalmente, nos parece pertinente determinar dentro de los elementos considerados dentro de la educación ciudadana ¿qué debemos lograr en el escolar primario? Una de las tareas para la orientación de los niños de esta edad nos señala que es necesario dotar al niño de nociones, desarrollo de sentimientos a través de vivencias y utilizar modelos como influencia educativa, por ello, es necesario que el maestro precise qué debe lograr en sus alumnos, tanto integral como parcialmente. Proponemos que al trazar los objetivos, se gradúen teniendo en cuenta las exigencias de la educación ciudadana para la edad en concreto. Ofrecemos cuáles son, en nuestro criterio, las direcciones fundamentales de la educación ciudadana y los indicadores a medir en la escuela primaria. (Ver Anexo).

Aunque de reciente creación, los “Talleres de Educación Cívica” para maestros en formación y en ejercicio han despertado expectativas positivas y se convierten en incentivo para crear e innovar. Nuestra experiencia nos demostró que su utilidad va mucho más allá del tratamiento metodológico o teórico, sino que además promueve el conocimiento acerca del papel del maestro, la importancia de su patriotismo y su ejemplaridad, tanto profesional como personal, esto supone un desarrollo consciente de la vocación por el magisterio, la sensibilidad y el tacto pedagógico en el tratamiento y manejo de los problemas educativos de la familia y la comunidad, de igual modo, propicia una clara convicción del papel del maestro en la relación escuela-familia-comunidad.

Sólo convirtiendo la educación ciudadana en un objetivo esencial en la educación general de los escolares primarios y logrando que la escuela organice el sistema de acciones educativas que de manera sistemática y coherente incluyen desde la clase hasta las actividades extraescolares, extradocentes, la preparación de los padres y la vinculación de la comunidad podrá realmente conseguirse que la actuación de los hombres del mañana contribuya al “bienestar de la nación”, “que perdure la nacionalidad cubana” y que “aportemos rendimiento útil a lo universal humano”.

### **TAREAS DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA EN LA ESCUELA PRIMARIA. FORMACIÓN MORAL FORMACIÓN LABORAL**

- Conocimiento de las normas morales reconocidas y establecidas por la sociedad.
- Reconocer la importancia del trabajo como actividad humana útil a la sociedad.

- Apreciar las manifestaciones de conducta positivas y negativas con espíritu crítico.
- Reconocer las actitudes positivas hacia el trabajo físico.
- Respetar a los demás en su integridad.
- Manifestar en su conducta disposición hacia la colaboración y amistad.

### FORMACIÓN POLÍTICA FORMACIÓN JURÍDICA

- Conocer las nociones políticas en que se sustenta la sociedad, el Estado, las organizaciones de masas, etc.
- Reconocer el carácter necesario de las leyes, su importancia y necesidad de cumplirlas.
- Reconocer la justeza de la Revolución, así como sus logros.
- Apreciar las conductas negativas que constituyen violación de las normas jurídicas o delitos.
- Ejercitar la democracia en las actividades de su organización.
- A partir de 4to. grado introducir nociones sobre las sanciones que establece la ley, así como los derechos de los sancionados.
- Informarse a través de la prensa, la historia y la literatura de los conocimientos más importantes.
- Conocer en lo esencial el significado de los derechos humanos y sus manifestaciones en Cuba.
- Mostrar apego a su tierra, respeto a la historia, admiración por los héroes.

**BIBLIOGRAFIA: BECERRA BARNEY, Manuel Francisco.** *Educación para el desarrollo* / \_\_\_\_\_. (1990). Colombia: Ministerio de Educación. / \_\_\_\_\_. (1975). 212p. Ciudadanía. En: Diccionario de Ciencias Sociales. Tomo 1. / \_\_\_\_\_. (1975). pp.396-399. Ciudadano. En: Diccionario de Ciencias Sociales. Tomo 1. / \_\_\_\_\_. (1984). pp.399-400. Cívico. En: Diccionario de la Lengua Española. Tomo 1. / \_\_\_\_\_. (1958). p. 322. Cívico. En: Enciclopedia del idioma. Diccionario histórico y moderno de la Lengua Española. Tomo 1. / \_\_\_\_\_. (1956). p.1083. Cívics. En: Grolier Encyclopedia. Vol. 5, / \_\_\_\_\_. (1951). p.281. Cívics. En: The world book encyclopedia. Vol. 5. / \_\_\_\_\_. (1985). p. 1457. Civil. En: Diccionario enciclopédico hachete-Castell. / \_\_\_\_\_. (s.a.). p.320. Educación cívica. En: Diccionario de Pedagogía. Tomo 1. / \_\_\_\_\_. (1966). pp. 999-1005. Educación cívica. En: Diccionario de Pedagogía. / \_\_\_\_\_. (1964). pp.78-79. Educación cívica. En: Diccionario de Pedagogía. Tomo 1. / \_\_\_\_\_. (1964). pp.300-301. Educación Política. En: Diccionario de Pedagogía. Tomo 1. / \_\_\_\_\_ pp. 313-314. Martí, José. Ideario pedagógico José Martí. / \_\_\_\_\_. (1990). La Habana: Editorial Pueblo y Educación, Centro de Estudios Martianos, 147p. / **PANGO VILDOSO, Grover.** *Educación para la vida* / Grover Pango Vildoso. / \_\_\_\_\_. (1985). Lima: Editorial Escuela Nueva, S.A., 44pp. / **RAMÍREZ, Francisco O.** (1993). *Reconstitución de la infancia: Extensión de la condición de persona y ciudadano.* Revista Iberoamericana de Educación. (España): (1): 227-243, enero-abril.

**LÓPEZ RODRÍGUEZ DEL REY, María M.; Ilvia VÁSQUEZ CEDEÑO; Isabe PÉREZ CRUZ y Enaida RODRÍGUEZ BERNAL.** (1996). Universidad de Cienfuegos, Cuba. *REVISTA DE PEDAGOGIA VOL. XVII Nº 5. ESCUELA DE EDUCACION UCV.*

## CÍVICA, EDUCACIÓN

Materia del plantel de estudio que tiene por objeto la preparación para la ciudadanía mediante el conocimiento de las leyes fundamentales del estado, y de los derechos y deberes cívicos.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## CLASE

Un grupo de alumnos, generalmente de la misma edad, que reciben la enseñanza en conjunto durante un curso escolar, de un maestro o de varios maestros sucesivamente. Esta "Clase" es la unidad pedagógica fundamental y toda construcción debe tener por objeto asegurar su mejor funcionamiento.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## CLASE

Es un "grupo de alumnos (estudiantes) que habitualmente reciben instrucción de uno o varios maestros o profesores durante un período escolar." (UNESCO. Décima reunión de la Conferencia General. París, 1958).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *Diccionario Pedagógico*. BIOSFERA. Caracas.

## CLASE

Término empleado generalmente para designar el contexto espacial y temporal en el que se desenvuelven las actividades de enseñanza-aprendizaje de carácter presencial.

**AMÉZQUITA, Colombia.** (1997). Escuela de Educación Universidad central de Venezuela. En: *El Tema de la Didáctica en el DLAE*. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## CLASE

La clase es definida por Hernández Ruiz, Santiago como: Un conjunto de escolares que reunidos en una aula y bajo la dirección de un profesor, se dedica a tareas instructivas y educativas análogas. (Francisco Leiva Zea. Pág. 125) Las clases la conforman un grupo de educandos que se caracterizan por tener edades y conocimientos semejantes. Las mismas son cursadas en un lapso de un trimestre, semestre o año escolar, con unos horarios fijos establecidos que tienen un fin formativo común.

Lemus, Luis A. (1973) expone que existen variedades de clases. Entre las cuales destaca:

- La autoritaria simultánea: Donde el maestro manda y los alumnos obedecen.
- La autoritaria individual: El maestro tiene preferencia por algunos educandos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- La preventiva o auxiliar: El maestro interviene como auxiliar en su proceso controlando al grupo.
- Laissez faire: Es una clase muy libre, donde los alumnos hacen lo que a ellos mejor les parezca, sin tomar en cuenta al maestro.
- La comunidad de vida, de aprendizaje y educación: El maestro es un estimulador, orientador de las actividades educativas que realizan los alumnos.

El funcionamiento de la clase depende de la personalidad y habilidad pedagógica del maestro, de allí que ante todo debe ser compañero, coordinador de lo que hace el grupo para que éstos adquieren un aprendizaje productivo que le sea útil en su desarrollo personal, social, moral, etc.

La clase siempre culmina con la asignación de tareas por parte del maestro, las cuales se desprenden de lo enseñado y le sirven al alumno para afianzar sus conocimientos.

**BIBLIOGRAFÍA:** GUTIÉRREZ, A. (1976). *Didáctica General para la Educación Superior*. Colombia: Editorial Mejoras. / LEIVA, Francisco. (1981). *Didáctica general para una educación comprometida con el cambio social*. Quito-Ecuador: Editorial Tipoffset "ORTIZ". / LEMUS, Arturo. (1973). *Pedagogía, temas fundamentales*. Buenos Aires: Editorial Kapeluz. / VILLARREAL C., Tomás. (1973). *Didáctica general*. (8ª ed.). México: Editorial Oasis, S.A.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: El Tema de la Didáctica en el DLAE. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## CLASE DE ESCUELA

Según su organización administrativa las escuelas primarias se dividen:

Graduadas: las que tienen cuando menos un director y más de un maestro.

Concentradas: es la reunión en un mismo local de más de una escuela unitaria.

Concentrada mixta: es un tipo de escuela concentrada donde las escuelas unitarias que la forman pertenecen a dependencias distintas.

**QUINTERO, María E.** *Bases para un glosario de términos sobre costos de la educación*. Caracas: ME/OEA, Venezuela.

## CLASE DE RECUPERACIÓN

Clase constituida por un pequeño grupo de alumnos que necesitan ayuda especial para vencer alguna forma de retraso o para compensar un aprendizaje anterior deficiente.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa*. París.

## CLASE MAGISTRAL

Orientación oral de hechos o principios hecha por el profesor, con poca o ninguna participación de los alumnos, que se limitan a tomar notas.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### CLASES HOMOGÉNEAS

Unidades escolares compuestas de alumnos del mismo nivel, en la que se reparte el efectivo total de la clase en secciones diferenciadas de acuerdo con los resultados obtenidos.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### CLASES MÓVILES Y DIFERENCIADAS

Sistema de organización por el que se rompe la masa compacta y uniforme de las clases escolares cuando las necesidades psicológicas de los alumnos así lo exigen. En este sentido se ha ensayado diversas formas de clases móviles y diferenciadas para adaptarlas a los alumnos infra y superdotados. La base sobre la que descansa esta organización es el principio que claparede llama escuela a la medida, es decir, enseñanza organizada según las disposiciones del alumno.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### CLASES PARTICULARES

La enseñanza impartida a un alumno sólo, o a grupos de alumnos, fuera de un centro docente. Como sustitución para la asistencia escolar, permitida en casos excepcionales fundados.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### CLASIFICACIÓN

Es la capacidad de agrupar objetos haciendo coincidir sus aspectos cualitativos o cuantitativos, combinando grupos pequeños para hacer grupos más grandes y haciendo reversibles el proceso separando de nuevo las partes del todo. Ordenación de objetos según cualidades, jerarquía y de rasgos diferenciados escogidos. Ordenar por clases. Es la capacidad para observar los atributos de los objetos, es percatarse de sus similitudes, reunir objetos similares, distinguir el significado de "igual" y "diferente". En suma, empieza a clasificar, a usar capacidades de pensamiento lógico que se requieren para distinguir las características de las cosas, y para separarlas, y ordenarlas de acuerdo a sus características.

Es una actividad de gran importancia dentro del aula, pues le proporciona al niño las nociones básicas que lo llevan al desarrollo del pensamiento lógico,

sin que esto venga influido por subjetivismo, es decir no puede inducir, sino que va de lo particular a lo particular.

Para clasificar, el niño requiere del conocimiento físico y de la habilidad para reconocer las semejanzas y diferencias entre los objetos para agruparlos de acuerdo a ellos. Surgen en forma natural, de los intentos de los niños a darla un sentido a su mundo desde las primeras etapas del contacto con los objetos concretos. El proceso de clasificación evoluciona gradualmente a través de las siguientes fases: Colecciones gráficas, Agrupaciones sin criterios consistentes, agrupaciones exactas con criterios consistentes, agrupaciones más flexibles con más de un criterio consistente, agrupaciones de objetos con criterios menos perceptibles, clasificación.

**BIBLIOGRAFÍA:** HOHMANN, Mary. (1985). *Niños Pequeños en Acción*. Editorial. Trillas, México. / ANDERSON, Leonor y colaboradores. (1989). *Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares*. Dirección de Educación Preescolar Tercera Edición. Caracas.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## CLASIFICACIÓN ESCOLAR

Función predocente necesaria a toda adecuada organización escolar y que debe ser tenida en cuenta como un medio psicopedagógico para lograr una correcta acomodación de los alumnos en los grupos escolares. Para la clasificación de los alumnos se siguen diversos criterios: el puramente cronológico, es decir, el de la edad cronológica; el meramente intelectual, según los conocimientos que poseen, asignándolos a las clases del mismo nivel cultural, criterio que generalmente se sigue en los exámenes de promoción; el de carácter psicológico, es decir, según el desarrollo mental, apreciado por los test o pruebas mentales; el de carácter social, reuniendo a alumnos de varias edades biológicas en la misma clase por el estímulo que los mayores ejercen sobre los menores.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## CLÍNICA

Proceso que incluye una serie de encuentros con el objeto de diagnosticar, analizar y tratar síntomas o condiciones de un problema.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## CLUB DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Es una asociación permanente de niños y jóvenes con una organización establecida que, orientados por asesores debidamente calificados, desarrolla ac-



tividades que contribuyen a la educación científica y tecnológica de sus miembros y de la comunidad.

### **OBJETIVOS**

- a. Disponer de una organización con carácter permanente que facilite y respalde la realización de proyectos de interés común;
- b. Ofrecer un medio propicio para dialogar y compartir las experiencias e inquietudes de sus miembros;
- c. Facilitar el sentido de pertenencia e identidad para con el trabajo de grupo;

### **ORGANIZACION DE UN CLUB**

#### **Condiciones previas**

La creación de un Club de Ciencia puede partir del interés por la investigación científica o tecnológica de un grupo de jóvenes o de la iniciativa de un orientador.

Para organizarlo, es indispensable contar con la asesoría permanente de un orientador y la asistencia regular de un grupo de jóvenes que tengan ciertas condiciones tales como: responsabilidad, interés por el trabajo científico, entusiasmo o condiciones de liderazgo, entre otras.

Es conveniente interesar a los profesores de ciencia, a los directores de las escuelas o colegios, a los padres de familia y a otros miembros de la comunidad y obtener de ellos su colaboración y apoyo en la organización Y difusión de las actividades.

Para que un Club pueda funcionar satisfactoriamente, es necesario que esté apoyado por una institución del área educativa, científica o tecnológica. Cada Club debe contar con un lugar de trabajo. Algunos aprovechan la infraestructura de una institución escolar. La posibilidad de que la escuela, colegio o universidad pueda ofrecer un lugar y asesoría para desarrollar la actividad del Club de Ciencia crea nuevos y mejores vínculos entre ella y los jóvenes. Puede funcionar dentro o fuera del horario escolar,

Otros Clubes que se creen en la comunidad no necesitan depender de una institución escolar, aunque mantengan sus vínculos con ella.

Debe tenerse presente que sus miembros, o el Club como tal, pueden obtener apoyo de instituciones que faciliten salas u oficinas, equipos, acceso a bibliotecas y materiales, etc., ya sea donados o en préstamo. En este sentido, los institutos de educación superior pueden prestar una valiosa ayuda a las escuelas y colegios de su comunidad.

#### **Nombre**

Es indispensable llamar Club de Ciencia a estas asociaciones y no darles otro nombre que pueda provocar confusiones, principalmente en los medios internacionales. A continuación convendría agregarle un nombre distintivo, que puede ser el de la ciudad, de una escuela, de un hombre de ciencia destacado, etc.

#### **Estructura del Club**

El grupo procederá a nombrar una mesa directiva y a solicitar la colaboración de los orientadores. Esto deberá constar en la primera Acta del Club, en su

libro de Actas. Una comisión se encargará de redactar los estatutos (ver Anexo 1) y el plan de trabajo con temas de libre elección, en forma independiente del currículo escolar. El profesor orientador deberá aprobar el plan, introduciendo, si fuera necesario, modificaciones de acuerdo con su experiencia. Si hay un número suficiente de miembros podrán crearse secciones o centros dentro del Club (física, biología, matemática, etc.).

### **Lugar para el funcionamiento del Club**

El local puede ser muy modesto: un galpón, un garaje desocupado, una sala de la escuela o del colegio, una pieza de la parroquia o del Centro Comunal, etc.

Si es posible, conviene tener: sala de reuniones, secretaría, biblioteca, archivo y laboratorio—taller. Sin embargo, en sus comienzos todo puede funcionar en un solo salón, en el galpón o en el garaje.

Las estanterías, mesas, etc., pueden ser construidas por los miembros. Una campaña en la ciudad con la asesoría del Orientador puede proveerlos de mucho material de laboratorio (frascos vacíos, sustancias, libros, material instrumental de desecho, etc.). Asimismo, se deben tener siempre presentes condiciones de seguridad.

### **ACTIVIDAD DE LOS CLUBES**

#### **Realizar proyectos y estudios científicos y tecnológicos.**

El estudio de temas científicos determinados y la realización de proyectos científicos estará a cargo de los miembros con la guía del fomentador del Club o de otro profesor o investigador, pero con el conocimiento y la aprobación de aquel en que él delegue esta responsabilidad.

Una característica importante de los estudios y proyectos debe ser el aporte personal en alguno de los aspectos de su desarrollo. No se trata, por cierto, de pretender descubrimientos o contribuciones científicas originales. Se trata, si, de que el joven seleccione su propio proyecto y aprenda a encontrar y a usar la BIBLIOGRAFÍA del tema; estructure y desarrolle sus ideas utilizando el método científico;\* emprenda su tratamiento experimental en forma sistemática, registre y elabore sus datos experimentales y los interprete correctamente para extraer de ellos conclusiones razonables. En ocasiones, hasta podrá repetir trabajos realizados por científicos.

Convendrá que los trabajos sean expuestos oralmente por su autor o autores en reuniones previstas y anunciadas con anticipación. Al menos, un escrito del trabajo debe integrar la biblioteca del Club y, si existe una revista del Club (lo cual es recomendable), debe aparecer publicada en ella por lo menos una síntesis del informe de la investigación.

El prestigio del Club y el buen éxito de sus esfuerzos se apoyarán fundamentalmente en la buena calidad de sus trabajos. Esta será la base más firme para su desarrollo y crecimiento.

Los trabajos científicos de los clubes de ciencia pueden culminar con la presentación de los mismos en otras actividades científicas tales como ferias (de ciencia, convenciones de clubes de ciencia juveniles, congresos científicos juveniles y concursos.

Deberá tenerse cuidado que las actividades no interfieran con el currículo escolar, pues podrían crearse problemas que afecten negativamente la vida del Club o las relaciones con la institución que lo apoya.

Otras actividades posibles de realizar por el Club son:

Informarse de los problemas y realizaciones científicas, tecnológicas e industriales de su comunidad.

Un campo de actividad del Club, de fuerte interés local y con componentes sociales consiste en informarse de la vida científica de la comunidad y de su desarrollo tecnológico e industrial.

Programar cursos, conferencias, proyecciones, excursiones y visitas de carácter científico.

Las *conferencias* pueden programarse individualmente o en ciclos, según las posibilidades y oportunidades. El conferenciante puede ser un profesor, un científico, una persona altamente capacitada o uno de los miembros del Club. En este último caso, puede exponer sobre un tema de interés general o bien presentar un trabajo realizado en el Club

Las *proyecciones* de cine o de diapositivas son otro medio de satisfacer las inquietudes y curiosidad científica. Como cada vez es mayor la disponibilidad de estos materiales se presenta una buena posibilidad de trabajo de los clubes y un aporte interesante a otros estudiantes.

Las *excursiones y visitas* de carácter científico pueden ser realizadas perfectamente por un Club de Ciencia si sus miembros toman anticipadamente contacto con los encargados de los sitios o lugares a visitar.

Organizar y/o participar en otras actividades científicas

Un Club puede ser la entidad organizadora de una Feria de Ciencia. En ella, los miembros podrán exhibir sus trabajos, observar y valorar los trabajos de otros jóvenes, discutir con ellos aspectos particulares de sus realizaciones, producir nuevas ideas, conocer otros jóvenes con inquietudes análogas a las propias, etc. Esto es aplicable a todas las actividades científicas juveniles.

### **Estudiar la vida y obra de científicos notables**

La vida de hombres y mujeres de ciencia destacados siempre constituye un buen tema de trabajo para los miembros de un Club de Ciencia por lo que ella tiene de ejemplar en cuanto a dedicación y amor por su trabajo. Habría que poner énfasis especialmente en su producción científica en las relaciones de ésta con la cultura de su época.

### **Publicar una revista o boletín:**

Un Club de Ciencia debe trabajar para tener una publicación periódica propia, aunque sea muy modesta. El hecho de que un Club tenga una publicación, además de lo que significa como esfuerzo, abre la posibilidad de un intercambio con otros clubes del país y del exterior y es un buen medio de difusión y de promoción de sus actividades.

### **Colaborar con la institución escolar:**

Las posibilidades del Club de colaborar con una o varias escuelas son muy amplias. Puede proveerlas de algún material didáctico construido o recolectado por sus miembros y puede apoyarlas en la creación o mantenimiento de herbarios, terrarios, museos, acuarios y laboratorios.

El Club puede organizar campañas de salubridad, reforestación, conservación del medio, etc. También puede ofrecer conferencias y/o demostraciones en clases regulares de la escuela o del colegio, previo acuerdo con el orientador.

### **Organizar visitas al Club:**

Los miembros de un Club pueden contribuir a su difusión Y dar a conocer las actividades desarrolladas por él. Uno de los medios más eficaces es la realización de visitas al Club. Mediante ellas se puede incrementar el número de integrantes o lograr el apoyo de personas e instituciones.

Las visitas pueden dedicarse a alumnos de escuelas primarias o secundarias, a familiares de los miembros del Club, a las autoridades y al público, a profesores, científicos y profesionales, (médicos, agricultores, farmacéuticos, industriales, etc.), incluso con el propósito de lograr posteriormente su participación. También sería importante invitar a técnicos de la comunidad (operadores de radio, constructores, instaladores, etc.).

### **Proveer informaciones sobre acontecimientos científicos**

Un acontecimiento científico o tecnológico de importancia ocurrido recientemente puede ser motivo para invitar a exponer en el Club a una persona de relieve en el medio educativo o científico local, lo cual se hará para la divulgación de las actividades.

### **Informar sobre sus actividades:**

Otra actividad es dar a conocer periódicamente los trabajos del Club mediante un diario mural y un informe. Este informe, enviado a las escuelas, colegios y universidades de la zona, a las entidades y asociaciones científicas, tecnológicas e industriales del lugar, constituye un medio de comunicación y puede servir para conseguir apoyo.

### **TALLER DEL CLUB**

Es deseable que, asociado al Club, exista un pequeño taller que permita a los jóvenes crear dispositivos y artefactos que necesiten para sus proyectos y que, a la vez, les permitan ejercitar sus destrezas y habilidades motoras.

En algunos casos, estos talleres pueden en sí mismos satisfacer las necesidades de adquisición de destrezas manuales, independientemente de la preparación de proyectos científicos.

Este taller deberá contar con medios para realizar actividades tales como carpintería, instalaciones y experimentos eléctricos, electrónica, metalurgia, cerámica, etc., es decir, ser un multitaller. En él deberán observarse estrictas medidas de seguridad.

### **EVALUACION**

Las actividades de los clubes pueden ser evaluadas en varias formas. Entre ellas, se sugiere utilizar los informes de los proyectos y trabajos realizados por los miembros del Club, la participación del Club en ferias, convenciones de clubes de ciencia, concursos, etc.

Los resultados de la evaluación deben ser incorporados al libro de actas y divulgados.

**SECRETARIA EJECUTIVA PERMANENTE DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.** (1985). Seleccionado y modificado por CLARA FLORES (Escuela de educación de la Universidad Central de Venezuela) del: *Manual para el fomento de las actividades científicas y tecnológicas juveniles*. Serie: CIENCIA Y TECNOLOGIA. SECAB/UNESCO. Bogotá. Colombia.

## CLUB INFANTIL

Tiene “el propósito de ofrecer al niño y al joven un ambiente sano, que les proporcione la oportunidad de emplear el tiempo libre en actividades recreativas de provecho y en asociación con niños de intereses similares”. (OEA. Seminario Iberoamericano de Educación Primaria, 1950. Montevideo, Véase: Oficina de Educación Iberoamericana: “La Educación en el Plano Internacional -Educación Primaria-” Tomo Y Pág. 337.).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *Diccionario Pedagógico*. BIOSFERA. Caracas.

## COCIENTE INTELECTUAL/CI

Cociente obtenido dividiendo la edad mental por la edad cronológica y multiplicando por 100. La edad mental corresponde con el estado de la inteligencia, término medio, a una edad determinada y se obtiene mediante tests.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## CODIFICACIÓN

1. Proceso por el cual se transforma mediante las reglas de un código la formulación de un mensaje; 2. proceso por el cual se transforma un mensaje para transmitirlo por un canal de comunicación; 3. proceso por el que una persona transforma sus intenciones en señales dentro de un sistema de comunicación (generalmente lenguaje oral o gráfico, pero también gestual, etc.). La codificación compacta puede implicar varios pasos, por ejemplo, una persona escribe un telegrama (primera codificación) que a su vez es transformado por otra persona en signos eléctricos (segunda codificación).

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## COEDUCACIÓN

Es la educación conjunta de los alumnos de uno y otro sexo. La coeducación no es simplemente la coexistencia en una institución de los alumnos y alumnas, sino la acción educativa ejercida o recibida en común y la influencia de los alumnos de un sexo sobre el otro.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## COEFICIENTE DE RETENCIÓN

Es el número proporcional de alumnos que permanecen en la escuela en cada grado sucesivo a partir de un grupo original o cohorte de cien que empezó el primer grado. Puede medir la eficacia del sistema educativo.

**QUINTERO, María E.** *Bases para un glosario de términos sobre costos de la educación.* Caracas: ME/OEA, Venezuela.

### COEFICIENTE DE CORRELACIÓN (r):

Medida del grado de relación o 'de armonía', entre dos conjuntos de medidas del mismo grupo de individuos. El coeficiente de correlación más frecuentemente usado en la elaboración de test y en la investigación educativa es conocido como Pearson (pearsoniano), en honor a Karl Pearson, quien fue el autor del método y también como producto-momento, para denotar la base matemática de su cálculo. Amén que se especifiquen otra cosa, 'correlación' generalmente significa el coeficiente de correlación producto-momento, que va desde 0.00, que denota una completa ausencia de relación, hasta 1.00, que denota una perfecta correspondencia y que puede ser positiva o negativa.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

### COGNICIÓN

El acto y la capacidad de conocer. Proceso mental de conocer y enterarse. Es una de las funciones del yo y se asocia estrechamente al juicio. Conjunto de procesos que transforman las entradas sensoriales, las reducen, elaboran, almacenan y recuperan, Entre estos están la sensación, la percepción, la representación, la memoria, la imaginación, la conciencia, el pensamiento y la solución de problemas.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación.* PANAPO. Caracas.

### COGNITIVOS Y METACOGNITIVOS, PROCESOS ASOCIADOS CON LA COMPRESION DE LA LECTURA EN EL IDIOMA INGLES, EN ESTUDIANTES DE EDUCACION MEDIA DIVERSIFICADA Y PROFESIONAL”

Estudios realizados acerca del Sistema Educativo venezolano, por diferentes instituciones como la COPRE (1990), copen (1986), CENAMEC (1987), opsu (1987) y MINISTERIO DE EDUCACION (1990) ASÍ COMO LOS REALIZADOS POR Harvey (1980), Níaz (1986), Ríos (1987), Ruíz (1991), Cocco (1988), Duplá (1991), Fernández (1991) concluyen que el proceso de enseñanza aprendizaje presenta serias deficiencias, entre ellas, se señala : una educación excesivamente escolar donde se refleja un deterioro de la función formativa de las instituciones en relación con el ejercicio del pensamiento reflexivo, la actitud crítica, la conciencia ética y la formación de hábitos de estudio. Igualmente se detectó que al nivel de rendimiento de los estudiantes parece responder a un modelo de instrucción fundamentalmente memorístico y que

sólo un bajo porcentaje de alumnos alcanza un cierto nivel de razonamiento y de comprensión ; siendo casi ínfimo el porcentaje de alumnos que logran el nivel de análisis. Ríos (1987) señala que estas deficiencias se evidencian en una falta de conciencia de la propia capacidad para conocer, reflexionar. Controlar y evaluar el propio funcionamiento cognitivo, impidiendo así, como afirma Ruíz (1991) un adecuado uso de los procesos cognitivos necesarios para adquirir, elaborar, retener. Recordar y transferir los conocimientos y que todos estos factores inciden en el rendimiento académico. Información recabada en planteles de Educación Media ubicados en la zona sur de Caracas, a la cual pertenece la U.P.N. PEDRO EMILIO COLL, Instituto donde se realizó la investigación, permite conocer que el área de aprendizaje que nos ocupa (Inglés), no escapa a esta realidad.

Como reflejo de esta situación en Educación Superior (García, 1988 ; Gardié, 1985 ; Zapata, 1988 y Cocco, 1988 y 1990), muestran que estas deficiencias están presentes también en este nivel.

La meta final de todo proceso educativo es el éxito académico y todo lo que el implica. Para alcanzarlo, es imprescindible el dominio de las destrezas de lectura y escritura. Especialmente en el aprendizaje del Inglés, el proceso de comprensión de lectura se convierte en una herramienta clave para lograr los objetivos en esta área, y por extensión, en todas aquellas relacionadas al proceso de aprendizaje. Este logro no siempre se alcanza en la medida deseada, pues es común observar que existe un considerable número de estudiantes que parecen tener dificultades para alcanzar el dominio de la comprensión de lectura en Inglés, presentando deficiencias cognitivas que le impiden alcanzar un aprendizaje eficiente. De ahí que se hace necesaria la búsqueda de alternativas que propicien un mejoramiento del proceso de comprensión de lectura en inglés y que permitan, a su vez, el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas. Esta razón incentivó la realización de esta investigación. Siendo el problema base de la misma el siguiente: ¿CUALES SON LOS PROCESOS COGNITIVOS Y METACOGNITIVOS ASOCIADOS A LA COMPRENSION DE LECTURA EN INGLES EN ESTUDIANTES DE EDUCACION MEDIA DIVERSIFICADA Y PROFESIONAL ?

Para efectos de esta investigación los procesos cognitivos y metacognitivos fueron estudiados bajo la dimensión de estrategias. Con la presente investigación se intentó alcanzar los siguientes objetivos :

1. Identificar los procesos cognitivos y metacognitivos que inciden en la comprensión de lectura en el idioma Inglés.
2. Determinar si existen diferencias entre estudiantes de alto y bajo nivel de comprensión de lectura en cuanto a los procesos cognitivos y metacognitivos que utilizan cuando leen textos en inglés.

Proceso de comprensión de lectura se convierte en una herramienta clave para lograr los objetivos en esta área, y por extensión, en todas aquellas relacionadas al proceso de aprendizaje. Este logro no siempre se alcanza en la medida deseada, pues es común observar que existe un considerable número de estudiantes que parecen tener dificultades para alcanzar el dominio de la comprensión de lectura en Inglés, presentando deficiencias cognitivas que le impiden alcanzar un aprendizaje eficiente. De ahí que se hace necesaria la búsqueda de alternativas que propicien un mejoramiento del proceso de comprensión de lectura en inglés y que permitan, a su vez, el desarrollo



de habilidades cognitivas y metacognitiva. Esta razón incentivó la realización de esta investigación. Siendo el problema base de la misma el siguiente :  
**¿CUALES SON LOS PROCESO COGNITIVOS Y METACOGNITIVOS ASOCIADOS A LA COMPRESION DE LECTURA EN INGLES EN ESTUDIANTES DE EDUCACION MEDIA DIVERSIFICADA Y PROFESIONAL ?**

Para efectos de esta investigación los proceso cognitivos y metacognitivos fueron estudiados bajo la dimensión de estrategias. Con la presente investigación se intentó alcanzar los siguientes objetivos:

1. Identificar los procesos cognitivos y metacognitivos que inciden en la comprensión de lectura en el Idioma Inglés.
2. Determinar si existen diferencias entre estudiantes de alto y bajo nivel de comprensión de lectura en cuanto a los proceso cognitivos y metacognitivos que utilizan cuando leen textos en inglés.
3. Determinar en qué medida el nivel de comprensión de lectura en inglés influye en el aprendizaje de esta asignatura.

El marco teórico de esta investigación estuvo conformado por los antecedentes y la fundamentación teórica.

La Teoría que brindó soporte a este estudio fue la Teoría Triárquica de la Inteligencia formulada por Sternberg (1984).

El autor concibe la itelignecia como un conjunto de habilidades de pensamientos y de aprendizaje que son utilizados en la resolución de problemas académicos y cotidianos y que pueden ser estudiados y estimulados separadamente.

Para efectos de la investigación se consultaron los siguientes autores :

- Paris, Cross y Lipson (1984) quienes realizaron un estudio sobre actividades de metacomprensión durante el proceso de lectura. Este estudio demostró que se les puede enseñar a los estudiantes estrategias de metacomprensión.
- Morles, Amat, Donis y Urquart (1985) realizaron un estudio sobre comprensión de lectura en español, el cual permitió identificar las estrategias comunes que utilizan los lectores para resolver la mayoría de los problemas de comprensión.
- Pogglioli (1985) realizó un investigación sobre recursos para facilitar la comprensión de texto denominado preguntas anexas, de tipo textual, de parafraseo o inferencial. Los resultados indicaron que este recurso involucra al estudiante con el texto propiciando la participación activa del lector frente al mismo y facilitando su comprensión y aprendizaje.
- Antonini realizó en 1990 un estudio sobre estrategias metacognitivas en estudiantes de inglés del Instituto Pedagógico de Caracas y los resultados demostraron un mayor uso de estrategias metacognitivas.
- Rojas (1991) realizó una investigación sobre estrategias de aprendizaje de Buenos Aprendices de Inglés, los resultados reflejaron que los buenos aprendices de Inglés utilizan con mayor frecuencia las estrategias metacognitivas, coincidiendo estos resultados significativamente con los resultados de Antonini.
- Rios (1990) estudio la relación entre metacognición y ejecución en sujetos de diferentes edades. Los resultados de este estudio indicaron que existe una correlación significativa entre la metacognición y la ejecución de los sujetos en la tarea.

- Schmitt realizó en 1990, un estudio para evaluar el grado de conciencia que tienen los estudiantes en relación al uso de estrategias metacognitivas en los tres momentos de la lectura (antes, durante y después). Los resultados revelaron que los lectores eficaces están involucrados activamente en el proceso de comprensión, seleccionan, usan estrategias y monitorean su comprensión. Esta autora elaboró un cuestionario de metacognición para medir el grado de conciencia de l uso de estrategias de comprensión.
- Araujo (1991) realizó un estudio sobre Estrategias de Lectura en estudiantes de Inglés Técnico a nivel superior. Los resultados indicaron que los sujetos bajo estudio diferían en la utilización de estrategias de comprensión de lectura, se observó una mayor frecuencia de la relación entre comprensión de lectura en español y comprensión de lectura en Inglés que entre conocimientos gramaticales de Inglés y comprensión de lectura en Inglés.

## **METODOLOGIA**

De acuerdo con los objetivos y características del estudio, el tipo de investigación que más se adaptó fue el de campo, en su modalidad descriptivo. El enfoque utilizado fue mixto, es decir, de tipo cualitativo y cuantitativo.

La población correspondiente al presente estudio estuvo conformada por 456 estudiantes que cursaban el Primer año de educación Media Diversificada y profesional en la U.E.N. PEDRO EMILI COLL”, durante el año escolar 92-93.

La selección de la muestra se llevó a cabo en dos momentos. En primer término, se extrajo de la población total una muestra inicial de 130 estudiantes aleatoriamente. A esta muestra le fue aplicada una prueba de comprensión de lectura en Inglés. De los resultados de esta prueba se obtuvo una media de  $x=12,58$  y una desviación estándar = 3.84 (escala de 1 al 20) lo que permitió la selección aleatoria de seis estudiantes de alto nivel de comprensión de lectura (ACL) y seis estudiantes de bajo nivel de comprensión de lectura (BCL). El criterio utilizado para la selección de alto y bajo nivel de comprensión de lectura fue la media más o menos una desviación estándar. Con el objeto de recolectar la información necesaria para lograr los objetivos del estudio se utilizaron los siguientes instrumentos : dos pruebas de comprensión de lectura en Inglés ; una para la selección de la muestra y otra para la realización de los protocolos (Técnica que consiste en pedir a los sujetos que expresen verbalmente lo que ellos piensan cuando leen. Las pruebas constan de 4 partes : preguntas de verdadero y falso, de selección múltiple, un reactivo para escribir el título y un reactivo para la elaboración del resumen. A las pruebas se les determinó validez de contenido, a través de juicio de expertos y la confiabilidad de las mismas se determino mediante la consistencia de las repuestas obtenidas a través del método Kuder-Richardson 20. Hallándose los siguientes coeficientes. 75 y 78.

Se seleccionó el cuestionario de Schmitt, el cual consta de 25 items de selección simple cada uno, este instrumento se elaboró con el propósito de indagar acerca de las estrategias que los sujetos usan antes, durante y después de la lectura. Este cuestionario ha demostrado ser una medida confiable del grado de conciencia con respecto al uso de estrategias de metacomprensión. Se halló una consistencia interna de 87 usando la formula Kuder-Richardson 20.

La guía de la entrevista de elaboró con el fin de complementar la información obtenida con los otros instrumentos. La guía de tipo no estructurada estuvo conformada por 14 preguntas abiertas relacionadas con actividades de aprendizaje que forman parte de la ejercitación y comprensión de lectura en Inglés. Para determinar la validez del instrumento el mismo fue sometido a un proceso de revisión preliminar con docentes de la especialidad de inglés y se realizó la aplicación piloto, ajuste y elaboración del instrumento definitivo. Se realizó el análisis con base a la estabilidad de cada reactivo. Los resultados indicaron una misma tendencia en las respuestas.

## RESULTADOS

Los datos fueron examinados con base en técnicas de estadísticas descriptiva (medias, desviación típica) y de análisis de contenido obteniéndose los siguientes resultados : Cuestionario de Metacognición :

1. Todos los sujetos utilizan las mismas estrategias pero difieren en la frecuencia con que las utilizan.
2. Los sujetos recurren con mayor frecuencia a las estrategias metacognitivas durante la lectura.
3. Los sujetos ACL utilizan las estrategias metacognitivas con mayor frecuencia en los tres momentos del proceso antes, durante y después.

## PROTOSCOLOS:

1. Los sujetos del grupo ACL utilizan una mayor frecuencia de estrategias metacognitivas antes, durante y después.
2. La diferencia entre los grupos resultó ser muy marcada.
3. El uso de estrategias por momentos es adecuado por parte del grupo ACL.
4. Existe una preferencia por las estrategias metacognitivas por parte del grupo ACL.

## CONCLUSIONES

Todos los sujetos (ACL-BCL) reportaron el uso de una amplia variedad de estrategias cognitivas, sin embargo se observó que los dos grupos diferían en la frecuencia de uso de estrategias de comprensión en los tres momentos del proceso.

Los sujetos ACL utilizan las estrategias metacognitivas con mayor frecuencia que los sujetos BCL. Esta mayor frecuencia de uso estrategias fue claramente percibida durante los tres momentos del proceso.

Los sujetos ACL están involucrados activamente con los procesos metacognitivos, tiene conocimientos y control de sus propios pensamientos y actividades de aprendizaje.

Existe una gran relación entre el uso adecuado de estrategias metacognitivas y alto nivel de comprensión que conduce el éxito en el aprendizaje de un idioma. Para un proceso de comprensión de lectura efectivo se deberá cubrir cada una de las fases de metracognición (planificación, supervisión y evaluación) y utilizar las estrategias adecuadas en los momentos adecuados.

**Nota del editor:** El original llegó sin BIBLIOGRAFÍA: se incluye por considerar la importancia del tema.

**TRIBALDOS, Diana.** Docente en la Especialidad de Inglés.

### COGNOSCITIVISMO

Teorías de aprendizajes que se preocupan básicamente de la percepción, resolución de problemas, procesamiento de información, estructura cognoscitiva y entendimiento.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

### COLECTIVO ESCOLAR (DIAGNÓSTICO)

Generalmente en la Unidades Educativas la visión de la realidad está parcelada, cada maestro mira sólo en función de su grado, sin pensar en las problemáticas o satisfacciones que tienen el resto de colegas en los otros grados y aulas; lo mismo ocurre con respecto al cuerpo directivo, especialistas, obreros, representantes y otros sujetos involucrados en la vida de la escuela. Esto no quiere decir que existan conflictos interpersonales o graves problemas de comunicación, al contrario, en una institución escolar todos pueden ser muy amigos y apoyarse de manera solidaria en situaciones personales (caso de enfermedades, nacimientos, cumpleaños, e incluso entre algunos puede existir el compadrazgo, etc.); pero a pesar de esa profunda amistad y ayuda mutua puede ocurrir que no exista información precisa y detallada manejada por todos, sobre la realidad de cada grado en específico y de toda la escuela en general. Esta visión parcelada, se expresa cuando en una escuela los maestros de la primera etapa no saben a ciencia cierta cuales con los problemas de rendimiento de los alumnos que van a salir de 6to. grado. Aparentemente, los problemas de 6to. grado no son competencia de los maestros de los otros cinco grados. Pero realmente sí son competencia, porque en la medida que un docente de primer grado conoce los problemas de rendimiento que hoy tienen los niños de 6to. grado, prepara a sus alumnos que están a su cargo para que dentro de cinco o seis años, los alumnos de 6to. grado no tengan los mismos problemas que tienen los que ahora cursan ese grado; pero esto se logra si todos los docentes de una misma escuela, junto con sus directivos, se sientan en la misma mesa y determinan en colectivo cuáles son las problemáticas más relevantes.

Para evitar una autoimagen negativa de la escuela, es conveniente que así como se ponen en común las problemáticas también se deben compartir y analizar las virtudes y aspectos favorables.

Este intercambio de información, el análisis colectivo de las diversas situaciones y la síntesis que se produzca entorno a la realidad, se orienta hacia la construcción, apropiación y asimilación de una visión compartida, global y holística de la vida escolar. Tal visión es una toma de conciencia colectiva, que crea identidad colectiva de los docentes entorno a la escuela y a partir de esa identidad se establecen criterios de funcionamiento para la responsabilidad compartida expresada en la participación.

Dicha toma de conciencia no es un acto automático sino un proceso donde esa identidad colectiva se va produciendo, como si se tratara de una familia que comienza a reunirse para tomar conciencia de su realidad.

Para ilustrar este proceso podemos hacer la comparación de lo que se llama visión de conjunto y espíritu de equipo en el funcionamiento de la escuela, como lo que ocurre en la familia.

El aula es como un hogar donde el jefe de hogar es el maestro. En una escuela existirán tantos hogares como aulas existen. En una familia Martín, sus miembros se distribuyen en distintos hogares, en un hogar los Martín Rodríguez, en otro los Martín Osoro, en otro los Martín Rivero y así sucesivamente; aunque cada jefe de hogar, por ejemplo el señor Ramón Martín Rodríguez trabaja para mantener a sus hijos y a su esposa, pone reglas, toma decisiones y aconseja a sus hijos; él está pendiente de sus hermanos, cuñados y sobrinos que están en los otros hogares, le preocupa, le duele y a veces mete la mano para socorrer a su familia. Sin embargo su responsabilidad fundamental está en su hogar, así ocurre con el maestro que tiene visión de conjunto y espíritu de equipo, tiene una responsabilidad específica con su grado -hogar, pero se siente parte de un grupo y está pendiente de lo que ocurre con sus colegas en los otros grados.

Se decía anteriormente que esta identidad de familia no aparece de la noche a la mañana, ni automáticamente, sino que es un proceso dinámico y rico en experiencias vitales, donde algunas veces pueden suceder disgustos, malos entendidos, incomprensiones, confusiones, dudas, pero también existen satisfacciones, alegrías, claridades y visión compartida. Aquí es importante tener claro que el sentirse equipo no es una obligación, sino un sentimiento, una experiencia, una vivencia, que se construye. Se construye no se decreta. Esa construcción ocurre en una experiencia de diálogo permanente donde todos los sujetos involucrados en la vida del plantel, hacen aflorar sus realidades entorno al proceso de enseñanza-aprendizaje, sin ninguna vergüenza de las debilidades, deficiencias, virtudes y fortalezas; en un clima de confianza, sencillez, franqueza y con espíritu de ayuda mutua, que permita al colectivo docente reflexionar y analizar tanto lo particular como la realidad global. Por ello se requiere que ante los instrumentos de diagnóstico, el docente no se sitúe en una relación de pregunta-respuesta, sino en un estado de reflexión.

## **2. Los aspectos a trabajar para crear la identidad colectiva entorno a la escuela**

De acuerdo a la misión que tiene la escuela en la sociedad venezolana, existen aspectos fundamentales sobre los cuales debe girar la acción colectiva y desde los cuales por lo tanto debe partir el diagnóstico para crear identidad. En la perspectiva de los proyectos pedagógicos de plantel, donde el concepto de identidad anteriormente señalado es una condición básica para el desarrollo de la experiencia, conviene elegir seis aspectos que pueden ser ampliados, pero que a mi manera de ver son aquellos entorno a los que deben girar los proyectos y por supuesto el diagnóstico.

- 2.a. El rendimiento de los alumnos.
- 2.b. El desempleo profesional de los docentes.
- 2.c. La intervención externa y proyectos de innovación educativa.
- 2.d. La organización y el funcionamiento.

- 2.e. La dotación y la infraestructura.
- 2.f. La relación de la escuela con la comunidad.

**GUARIGUATA, José H.** (1995). Ciudad Bolívar, Diciembre, División de Apoyo al Docente.

## COLEGIATURA

Nombre que recibe el servicio de educación a través de colegios academias y universidades.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

## COLEGIO

Conjunto de personas que participan en una misma y determinada acción - como Colegio cardenalicio, colegio electoral, etc.. En la educación, establecimientos de enseñanza para niños y jóvenes. Se suelen denominar hoy colegios a las escuelas o instituciones educativas particulares, a los que se pretende dar, con este nombre, un carácter de distinción y de diferenciación de las escuelas públicas.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## COMEDORES ESCOLARES

Entre las instituciones complementarias de la escuela figuran hoy en lugar preeminente los comedores escolares, ya que aquella no puede desentenderse del cuidado físico e higiénico de los alumnos. Los comedores tienen esencialmente dos finalidades: proporcionar alimentos sanos, nutritivos, a los alumnos desaturdidos y necesitados, y procurar comida a los alumnos que por el alejamiento de su domicilio, la ausencia de los padres, etc. no puedan comer en sus casas.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## COMERCIALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN AVANZADA

Proceso de compra-venta de conocimientos , títulos, tecnologías, metodologías, contrataciones de investigaciones o recursos humanos, a través del cual las instituciones de servicios educacionales otorgan o legitiman status sociales y producen reciprocas ganancias a los participantes.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

## COMPETENCIA

Conocimientos, habilidades y destrezas que posee un individuo para enfrentarse a determinada situación.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## COMPETENCIA: Véase: CAPACIDAD

## COMPETITIVIDAD, GLOBALIZACIÓN, Y EDUCACIÓN

Somos testigos en los últimos años de un acelerado proceso de globalización de la economía que tiene como sustento un vertiginoso ritmo de desarrollo del conocimiento científico-tecnológico de las comunicaciones, la microelectrónica, la biotecnología y la creación de nuevos materiales. Este proceso ha generado un escenario de fuerte competitividad, en el cual se perfilan la posesión de la información, el conocimiento y el desarrollo de la innovación como los factores determinantes para desarrollarse con éxito.

Esta exacerbación de la competitividad tiene múltiples efectos, tanto positivos como negativos. Ha permitido a los países alcanzar en pocos años un nivel muy importante de crecimiento, que en muchos de ellos se ha traducido también en mayores niveles de equidad y disminución de la pobreza, como es el caso sobre todo de los países recientemente industrializados del Asia. Sin embargo, en las regiones en desarrollo que no han sido capaces de abordar con éxito estos desafíos -como es el caso de África- se han producido retrocesos con terribles efectos sociales que recién comienzan a neutralizarse parcialmente. En los países desarrollados, particularmente en Europa, la competitividad ha provocado fuertes cambios en las economías para adaptarlas al nuevo escenario. Esas adaptaciones no han estado exentas de tensiones muy fuertes en el ámbito social y de interrogantes sobre el futuro.

La aceleración de la competitividad ha generado entonces en esta posguerra fría un mundo más desordenado, donde las fronteras Norte Sur pierden linealidad y significado, donde conquistas de civilización que parecían adquiridas para siempre -como el Estado de Bienestar- se ponen en discusión, donde se producen fuertes asimetrías entre potencia político-militar y potencia económica, donde la generación de un espacio global económico único no impide enormes fragmentaciones y deja a millones de personas “fuera del mundo”.

Éste es el escenario desde donde entraremos al siglo XXI; entonces, estar en el mundo será, para bien o para mal, sinónimo de ser competitivos y, más que eso, ser auténticamente competitivos.

El recordado economista Fernando Fajnzylber acuñó a fines de los años 80 la distinción entre una competitividad espuria -basada en la ventaja que gene-



ran en el comercio internacional las bajas remuneraciones y el uso destructivo de los recursos naturales-, y una competitividad auténtica, basada en la incorporación del progreso técnico y la elevación de la productividad y de las remuneraciones.

Si bien los factores espurios jugaron y aún juegan un papel no desdeñable en muchos procesos de inserción competitiva, la sustentabilidad en el tiempo de esos procesos está siendo cada vez más determinada por su capacidad de adaptación a la demanda internacional, y por la progresiva agregación del progreso técnico a las exportaciones de los países que han consolidado las inserciones internacionales exitosas.

Existe consenso sobre el hecho de que la capacidad de competencia en los mercados internacionales depende cada vez más del talento, a nivel empresarial y nacional, para difundir el progreso técnico e incorporarlo al sistema productivo de bienes y servicios. Esto se refleja en el aumento de los recursos destinados a investigación y desarrollo en los países industrializados y en otros de industrialización tardía que se integran a los mercados internacionales.

La acumulación de conocimientos técnicos implica una complementación entre creación de conocimiento, innovación y difusión (CEPAL, 1993).

La creciente importancia del diseño, unida a la automatización de la producción, la distribución y la comercialización, erosionan rápidamente la presunta ventaja comparativa sustentada en la disponibilidad de mano de obra barata. Los factores competitivos que crecen en importancia son ahora la calidad, la rapidez, la confiabilidad de la entrega y la capacidad para ampliar la gama de bienes y servicios requeridos por los consumidores de los países industrializados.

La competitividad auténtica apunta por tanto a la idea de generar y expandir las capacidades endógenas necesarias para sostener el crecimiento económico y el desarrollo nacional dentro de un cuadro de creciente globalización e internacionalización.

Entre esas capacidades, los recursos humanos calificados, así como el conjunto de las instituciones formativas y de producción y aplicación de conocimientos, son su componente más significativo. De allí la estrecha relación entre competitividad, educación, capacitación, y ciencia y tecnología.

En consecuencia, la competitividad de las naciones tiene que ver sobre todo con la construcción y el perfeccionamiento de sus capacidades. Pero si quiere prolongarse en el tiempo, supone una efectiva integración y cohesión sociales que permitan aprovechar esas capacidades en función de una exitosa inserción internacional. Su meta final es lograr un nivel más alto de vida para los ciudadanos.

La magnitud de los cambios antes referidos afectó severamente a América Latina. El retraso con que fueron percibidos explica la extrema vulnerabilidad de la región, alcanzada durante la crisis de los 80, cuando colapsó el financiamiento externo y se estremecieron las economías de la gran mayoría de sus países, que debieron reorientar su estrategia de desarrollo en el marco de un rudo e inevitable ajuste cuyo costo social fue altísimo.

El tremendo esfuerzo realizado ha tenido resultados ambiguos y diferenciados, con avances y rezagos. Sin duda se ha avanzado en el logro de una recuperación económica moderada, de una creciente estabilidad financiera, una gradual diversificación y modernización de los sistemas productivos, una

mejor gestión macroeconómica y un leve aumento del ahorro y la inversión, basado en parte en una considerable afluencia de recursos externos. Todos estos avances se dieron en el contexto de una creciente democratización de los sistemas políticos, y un marcado incremento de la interdependencia de los países de la región, impulsado por una nueva generación de acuerdos formales de integración. En cambio, los avances son mucho menores en el terreno de la equidad y la disminución de la pobreza. El ritmo y las características del crecimiento económico actual continúan generando un menor número de empleos productivos que el requerido, continúan permitiendo una marcada desigualdad en la distribución del ingreso y un ritmo de disminución de la pobreza lento e irregular.

Por todo ello es posible concluir que, pese a los esfuerzos realizados para superar la situación de inequidad social en materia de impulso y reconversión de las políticas sociales, de reformas en el campo educativo, de la salud y la seguridad, nos encontramos ante una situación persistente de rezago que cuestiona la sustentabilidad del proceso de desarrollo y obstaculiza la densidad democrática y ciudadana en la región.

Estamos entonces frente a una realidad compuesta, donde la región -si bien ha superado los rasgos más graves de la crisis de los 80, y no se encuentra descolgada de la economía global ni es el “último de la clase”- no está entre las primeros, sus resultados son más medianos que buenos, y los elementos de dinamismo económico en base a la incorporación de progreso técnico, de equidad, sustentabilidad y solidez democrática que conllevarían una capacidad de “competitividad auténtica” se encuentran todavía muy distantes.

### **La apuesta educativa**

Cada vez existe más coincidencia al señalar que, para incrementar su competitividad, el mayor desafío que enfrentan las naciones es la transformación de la calidad educacional.

Resulta abundante la evidencia que muestra una alta correlación entre el esfuerzo educativo y la capacidad de conjurar los peligros más graves de desigualdad y exclusión, y de producir avances históricamente acelerados en términos de un desarrollo equitativo, tal como aparece en las experiencias recientes de los nuevos países industrializados del Sudeste Asiático.

Sin embargo, y paradójicamente, en términos generales hay igual consenso en señalar que los sistemas educacionales presentan un fuerte desfase entre las esperanzas que en ellos se depositan y su realidad.

Ellos aparecen como hijos de la sociedad industrial que está en rápida erosión, con estructuras y orientaciones más ligadas al siglo XIX que al XXI.

La eficacia de los sistemas educacionales comenzó a anularse en la medida en que el paradigma productivo de la sociedad cambió y pasó a tener nuevos requerimientos.

Tal pérdida de eficacia se expresa en la calidad educacional; respecto a ella, recientes investigaciones comienzan a mostrar, en las sociedades más desarrolladas, nuevas formas de iletrismo y manejo insuficiente de códigos básicos de habilidades y capacidad de comprensión, en jóvenes que han pasado doce o más años por la escuela. Esto demuestra una notable falta de preparación para acceder al mercado del trabajo, carencia de respuesta a sus demandas y una inversión de la capacidad integradora de los sistemas educa-

cionales que presentan una tendencia cada vez más segmentadora, reproduciendo y aumentando las desigualdades.

América Latina no escapa a los problemas señalados anteriormente, pese a los notables esfuerzos realizados desde la posguerra. Ellos se plasmaron en una fuerte reducción del analfabetismo absoluto, un progreso cuantitativo espectacular en la educación básica –cuya cobertura alcanza en la actualidad un promedio de 90% de los niños de la región– y un fuerte crecimiento también en la educación secundaria y superior.

Sin embargo, a los problemas de cobertura que enfrenta hoy en día un número de países menos desarrollados, se suman en todos los casos graves problemas relativos a la calidad y a la pertinencia de la educación: la tasa de repitencia se encuentra entre las más altas del mundo, concentrada en los primeros grados, y el 40% de los niños escolarizados abandona la escuela antes de finalizar la escuela primaria. Las heterogeneidades tienden a hacerse más profundas, como asimismo los desequilibrios urbano-rurales.

Todo ello hace que el sistema educativo pase a ser hoy más segmentador que integrador, que se aleje de los requerimientos productivos y se vuelva crecientemente inadecuado frente a las demandas del mercado de trabajo.

Por ello la transformación educativa es visualizada como un tema clave para responder, de un lado, a los nuevos requerimientos de la sociedad del conocimiento, y para detener, de otra parte, los procesos de desintegración social.

Se trata entonces de generar una educación que prepare personas que vivirán en un proceso productivo cambiante, menos jerárquico y más basado en una organización de redes, con carreras que no serán lineales y cuyas fronteras no serán las de un país sino las del mundo, donde se requerirá más iniciativa que docilidad, más creatividad que orden. Estos requerimientos del nuevo proceso productivo se entrelazan con las virtudes ciudadanas de democracia y participación. Todo el esfuerzo de la transformación educativa para responder a un futuro moderno, democrático y sustentable será el de no hacer de la competitividad sinónimo de barbarie y exclusión, y de la solidaridad sinónimo de pasividad e ineficiencia.

Para que esta transformación educativa responda tanto a los objetivos de competitividad como a los de ciudadanía, debe al menos hacerlo respecto de cuatro condicionantes básicos.

### **a) Debe tener una relación dura con la modernidad**

En la actual sociedad del conocimiento, una gran parte de la adquisición de información y de la comunicación transcurre fuera de cualquier estructura organizada o institucional, y por ende de la escuela; pasa a través de una inmersión creciente e inevitable en el mundo de las comunicaciones. Los medios de comunicación son realidades poderosísimas cuyo desarrollo es muy rápido: la formación del imaginario colectivo y de lo que la gente sabe están fuertemente generados por ellos. Si el sistema educativo no se construye tomando en cuenta esa realidad para fortalecerse y desde allí desarrollar su función, tenderá a perder significación real y se devaluará aún más, las habilidades y los conocimientos tenderán a ser adquiridos por fuera de manera desordenada, y generarán más bien bárbaros con habilidades y conocimientos, que ciudadanos educados.

El sistema educativo sólo puede adquirir la centralidad esperada si es capaz de asumir de manera acelerada las nuevas tecnologías, y de usarlas para

reforzar una propuesta fuerte en la entrega de habilidades y en la formación ciudadana.

Por lo tanto, la transformación educativa pasa por una fuerte apertura al mundo real, por la ruptura de su aislamiento, un salto en la puesta al día de su metodología para acompañarla a las exigencias que planteen las transformaciones en el sistema productivo, en las comunicaciones y en la vida ciudadana, y por la pertinencia de su contenido en relación con las transformaciones del mundo del trabajo.

### **b) La educación debe tener una relación extremadamente sensible con la transformación productiva en curso**

Cada vez existe una más amplia literatura dirigida a analizar el carácter no coyuntural del desempleo y su ligazón estructural con las transformaciones productivas vinculadas con los procesos de globalización y la incesante generación de tecnologías nacidas de la revolución de la información.

Las cifras, a nivel universal y particularmente en los países desarrollados, parecieran dar razón a las versiones más pesimistas que consideran que la caída del empleo actual no tiene nada que ver con las oleadas precedentes en la historia, y hace inútil esperar una recuperación de los empleos mediante la implementación de otros nuevos. En efecto, los empleos que se crean no responden a la magnitud de los que se cierran, por su naturaleza no son para todos y las políticas de reciclaje y formación profesional no han estado, por lo menos hasta ahora, en condiciones de resolver el problema (véase Righin, 1995).

Aun cuando la versión pesimista deba ser morigerada a la luz de algunas experiencias parcialmente exitosas, estamos frente a un problema muy grueso, cuya solución no es estrictamente económica y que tiene impactos muy fuertes en el ámbito de la integración social y de los valores en nuestras sociedades.

La muestra de su profundidad está dada por el traslado de una reflexión acerca de soluciones tales como el tiempo compartido y la disminución del tiempo de trabajo, desde el ámbito puramente académico al de la toma de decisiones.<sup>1</sup>

Por cierto que el problema, tal como se presenta en los países desarrollados, no es el problema de la región; sin embargo, es bueno tener eso a la vista para pensar las acciones a nivel del sistema productivo y el sistema educativo que puedan prevenir una situación similar.

El problema nuestro se centra más bien en que *«el tipo de reestructuración productiva que siguió a los ajustes, los cambios de los precios relativos y la liberalización comercial no se ha traducido aún en la suficiente generación de puestos de trabajo ni en la disminución de las desigualdades. Tras haberse revertido (aunque no siempre superado) las caídas del empleo y la agudización de las desigualdades y la pobreza producidas durante la recesión y los ajustes, en la actual fase de crecimiento los empleos de buena calidad han aumentado en forma muy lenta y las remuneraciones relativas a los trabajos de diferente calificación han tendido a distanciarse»* (Cepal, 1996).

---

1. Propuestas de este tipo fueron analizadas en la reciente reunión *del G-7* en Lille, Francia, el 1\* y 2 de abril de 1996. (Nota del autor).

Tal distanciamiento se expresa en una alta y persistente concentración de la distribución del desempleo en los deciles de menores ingresos.

En algunos países, en el decil de los más pobres la tasa de desempleo es cuatro veces superior a la tasa promedio, y es poco afectada por las fluctuaciones del desempleo total. Si a esto sumamos que en el 20% de los hogares de más altos ingresos el nivel de desempleo es muy bajo y no varía de acuerdo a la tasa global, aparece evidente que el dinamismo económico y la difusión del progreso técnico tienen repercusiones importantes para el empleo en un grupo reducido de deciles (Cepal, 1995).

Estamos entonces ante la necesidad de modificaciones en el proceso de desarrollo actual, que de una parte consoliden lo avanzado, de otra dinamicen mucho más el crecimiento y que, sobre todo, levanten las barreras que minimizan la difusión social de sus beneficios.

Si pese a todos los problemas que tiene el actual sistema educativo, éste continúa siendo un factor determinante para la obtención de empleo y movilidad social, resulta fundamental estudiar todas las interacciones posibles entre una educación renovada y un estilo de crecimiento capaz de generar los empleos productivos necesarios, que permitan sociedades más equitativas e integradas.

La rentabilidad de la inversión educativa ha sido probada ampliamente, como también su efecto para la equidad. Es así como se ha demostrado que *existe una relación fuerte y directa entre más y mejor educación y la reducción de la pobreza*, y definido «como indicador de la relación entre educación y bienestar social el número de años requeridos para contar con 90% o más de probabilidades de no caer en la pobreza». También se ha señalado que «para el caso de la región en las áreas urbanas, este indicador alcanza 10 a 12 años de estudio y cada vez más, el ciclo medio completo». (Cepal, abril 1996).

Una profunda reforma de la educación que tenga muy en cuenta los cambios del mercado de trabajo, que incorpore en su diseño al sector empresarial, que se relacione con políticas dirigidas al alza de la productividad y la difusión del progreso técnico puede ampliar su rol de canal de movilidad, ejercer efectos simultáneos en la equidad y la competitividad, contribuir al crecimiento de las ocupaciones que producen mayores ingresos y expandir las posibilidades de acceso a ellos a través del mérito, revalorizando la credencial educativa, rompiendo la actual segmentación, contrarrestando, en definitiva, las actuales tendencias concentradoras del desarrollo.

### **c) Debe abordar de manera simultánea los objetivos de modernidad y ciudadanía**

Un sistema educativo que se plantee por objetivo educar para la modernidad supone en primer lugar romper con un concepto reductivo de ella, que la identifique sólo con procesos de racionalidad instrumental, eficacia productiva y unificación por la vía del consumo.

Si bien la racionalidad instrumental, la eficacia productiva, el progreso técnico y la capacidad de respuesta a las aspiraciones de consumo son elementos constitutivos de la modernidad, ellos no garantizan la vigencia de los elementos valóricos, tales como los derechos humanos, la democracia, la solidaridad y cohesión social, la sustentabilidad y la afirmación de memorias y proyectos históricos.

Se trata de conjugar, como esencia y producto del proceso educativo, sujetos capaces de lograr una inserción oportuna en los intensos procesos de cambio productivo, capaces de dialogar activamente en espacios de decisión y de ejercer sus derechos políticos en una democracia participativa.

Esta orientación deberá reflejarse en toda la actividad educativa, pero deberá también tener una concreción en el ámbito de los programas, donde se planteen específicamente las cuestiones éticas, jurídico-constitucionales y económicas que se relacionan con el funcionamiento de la sociedad, el respeto de los derechos humanos y la diversidad cultural, el funcionamiento de las instituciones, la tolerancia, y la vocación' por la resolución civilizada y pacífica de los conflictos.

Asimismo, las nuevas aptitudes definidas como códigos de modernidad suponen un cambio de actitud de todos los sujetos del proceso de transmisión de conocimientos, cambios consistentes con el espíritu de una persona que va elaborando su propio destino. No se trata sólo de adquirir conocimientos, sino también de convertir el aprendizaje en un proceso interactivo con un gran protagonismo del educando, mucho más centrado en la producción de nuevas síntesis cognoscitivas en el estudiante que en la adquisición de información acabada. La misma redefinición del aprendizaje supone un cambio cultural: de la memorización a la comprensión; de la incorporación de información a la discriminación de mensajes; de la adquisición enciclopédica a la adquisición selectiva, y del aprender, al aprender a aprender.

En definitiva, una perspectiva crítica de la modernidad -sin dejar de reconocer la importancia de la racionalización- busca subordinarla a los valores asociados a las democracias, la tolerancia, la libertad y la diversidad.

A partir de esta consideración, lograr el acceso universal a los códigos de la modernidad supone para el esfuerzo educativo ser capaz de transmitir el conjunto de conocimientos y destrezas necesarios para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna, lo cual no es antagónico con la persistencia de la identidad cultural, si se la entiende naturalmente como una realidad dinámica capaz de resignificar endógenamente \*los cambios, trascendiendo las visiones defensistas que entienden la identidad cultural como una realidad inmodificable que sólo puede proyectarse como eterna repetición de un pasado válido para siempre.

Poner el énfasis en la modernidad o en la ciudadanía deja de ser una alternativa para el proceso educativo, pues son aspectos complementarios de un mismo movimiento. Como bien lo señaló el innovador economista latinoamericano Fernando Fajnzylber, «No caben dudas de que existe una tensión entre moderna ciudadanía y competitividad. Pero pretender enfatizar la competitividad a expensas de la moderna ciudadanía es ostensiblemente arcaico, así como privilegiar la moderna ciudadanía haciendo abstracción de la competitividad resulta un poco cándido”.

#### **d) Debe implicar un alto nivel de consenso político en torno a la transformación educativa**

Una transformación educativa que responda a las expectativas que se han cifrado en la educación como factor determinante de sociedades más justas y prósperas es un proceso de una dimensión tal, que requiere para convertirse en realidad de una fortísima voluntad política. Por su dimensión no es



una tarea que pueda hacerse en un marco de fuertes disensiones y conflictos, y responder a intereses de una parte. La transformación educativa requiere de un amplio consenso social que cristaliza en un consenso político. Los tiempos de transformación educativa son largos, tanto por el esfuerzo a realizar como por la espera de sus frutos; por ello normalmente no coinciden con los tiempos de la contingencia política y de los calendarios electorales. Se trata por lo tanto de alcanzar acuerdos nacionales capaces de atravesar cambios de gobierno y las turbulencias del normal debate político. Como bien lo señala Tedesco, en su más reciente libro, *«En una sociedad diferenciada y respetuosa de las diferencias, pero también cohesionada a partir del acuerdo sobre ciertas reglas de juego básicas, la concertación acerca de las estrategias educativas permite por un lado superar la concepción según la cual la educación es responsabilidad de un solo sector, y por otro garantizar un nivel adecuado de continuidad que exige la aplicación de estrategias de mediano y largo plazo»*. Sin ello, no podrá hacerse realidad, pues requiere de un compromiso financiero fuerte, de una vinculación importante' con el mundo empresarial, de una participación muy activa de la comunidad en torno a la escuela, de la superación de conflictos históricos que marcaron el debate educativo en la sociedad industrial, como la contradicción público-privado que ante los desafíos de hoy ya no tiene sentido.

Se requiere también superar de manera positiva las tendencias conservadoras y rutinarias que muchas veces generan reflejos defensivos y corporativos en las asociaciones de los docentes, y escasa apertura al cambio.

Sin duda en estos reflejos pesan de manera importante los problemas de pérdida de protagonismo de la profesión docente, su consiguiente desmedro económico y social en muchos países y la caída de sus niveles de profesionalización.

Incorporar a los educadores al cambio educacional es un elemento fundamental del consenso educativo y pasa por el esfuerzo decisivo de romper todo pacto de mediocridad y fortalecer la profesión docente elevando sus responsabilidades, generando nuevos incentivos, formación permanente y evaluación del mérito.

Al plantear todo lo anterior es necesario señalar que en América Latina, desde el comienzo de los años 90, se ha estado impulsando una reflexión (Cepal, 1993) donde muchos de estos elementos han estado presentes. En consecuencia, no se está partiendo de una tabla rasa. En un número importante de países se han iniciado procesos de reforma educativa orientados a modificar la situación que hemos descrito, y que abarcan aspectos cuantitativos y cualitativos. En primer lugar, en la vasta mayoría de los países de la región el gasto social y, en particular, el gasto en educación, han aumentado entre 1990 y 1995 en términos reales y como porcentaje tanto del gasto público total como del producto interno bruto.<sup>2</sup> En segundo término, y de igual o

---

2. Véase CEPAL, *La brecha de la equidad, América Latina, el Caribe y la cumbre social* (LC/G.1954 (CONE 8613), Santiago de Chile, marzo de 1997, especialmente pp. 93 a 122. De 15 países examinados, el gasto en educación por estudiante, medido en dólares constantes, creció en 12 casos, y sólo disminuyó en tres en el período 1990-91 y 1994-95. En la mayoría de los países que registraron crecimiento, éste ha sido considerable: de 25% a 50%.



quizás mayor significación,<sup>3</sup> en algunos casos se han logrado adelantos significativos en la introducción de sistemas de medición de calidad, la reducción de la repitencia, la descentralización de la gestión y la modificación de los programas.

Sin embargo, estos procesos se han enfrentado a diversos obstáculos que han limitado los logros; obstáculos más políticos que técnicos, y relacionados, entre otras cosas, con la baja receptividad de los profesores al cambio, la resistencia a la redistribución del gasto en educación, y los procesos de descentralización administrativa y financiera. Es evidente que el éxito de las reformas educativas y la superación de los problemas mencionados sólo serán posibles si hay un amplio y auténtico acuerdo entre los diversos actores políticos, económicos y sociales de los países en tomo a la prioridad de la educación.

La apuesta educativa a la que nos hemos referido arranca en definitiva de una visión crítica de la modernidad, implica romper con la oposición entre racionalización y subjetividad, y entre tradición y progreso, e implica la búsqueda de sus complementariedades e interacciones en procura de conciliar la libertad individual y la racionalización modernizadora con la pertenencia comunitaria.

En su *Crítica de la modernidad*, Alain Touraine proclama: «*Estamos todos embarcados en la modernidad; lo que es necesario saber es si lo hacemos como galeotes o como viajeros con bagajes, proyectos y memorias*». Este planteo incluye dos afirmaciones. Una es el carácter imperativo que asume la modernidad: la revolución científico-tecnológica, la progresiva globalización de los mercados y las comunicaciones, y la presencia de una competitividad basada cada vez más en la difusión del progreso técnico, han terminado por liquidar cualquier sueño (o pesadilla) de autarquía frente a las tendencias globales hasta Albania ha tenido que “desalbanizarse”.

La otra afirmación que subyace en la cita de A. Touraine es que no hay un camino único en la ruta de la modernidad. El proceso puede ser un martirio, ya que nadie es galeote por gusto. Pero aquí interesa sortear la mortaja del pesimismo y ver cómo puede darse la alternativa afirmativa, a saber, la de transitar por el camino con “bagajes, proyectos y memoria?”, con protagonismo y con identidad. Los procesos en curso a escala global y en nuestra región conllevan a la vez promesas y grandes peligros para nuestras sociedades, aunque ni las unas ni los otros son fatales en el diseño del futuro. Éste dependerá en definitiva de nuestra capacidad para influir sobre las fuerzas de las cosas y generar sociedades capaces de expandir la libertad y los proyectos de todos y cada uno.

- 
3. Numerosos estudios demuestran que el aumento de recursos destinados a la educación no necesariamente conducirá, por sí solo, a mejoras en la calidad de la educación. También sería plausible, en aras de la igualdad de oportunidades, otorgar mayor ponderación a la educación básica, frente a la educación superior, en la asignación de los recursos públicos.

\_\_\_\_\_ (1995) *Rifkin, Jeremy, The end of work: the decline of the global labourforce and the dawn of the post market era (El fin del trabajo: la caída de la fuerza laboral global y la aurora de la era posmercado)*, Nueva York, Potnams Sons. / \_\_\_\_\_ (1898) "Fortalecer el desarrollo: interacciones entre macro y microeconomía, Santiago, marzo de 1996" (LUG.). / \_\_\_\_\_ (1995) "Panorama Social de América Latina", Santiago, diciembre. / \_\_\_\_\_ (1996) «Rol estratégico de la educación media para el bienestar y la equidad», Santiago, abril de (LUG.191.9) pág. 10. / **FAJNZYLBBER, Fernando**. (1992). "Industrialización y Desarrollo Tecnológico", Informe N° 12, División Conjunta CEPAL/ONUDI de Industria y Tecnología, Santiago de Chile, pág. 53. / **TEDESCO, Juan Carlos**. (1995). *El Nuevo Pacto Educativo: Educación, Competitividad y Ciudadanía en la Sociedad Moderna*, ALAUDA-ANAYA, Madrid. / **TOURAINÉ, Alain**. (1993). *Critique de la Modernité*, París, Fayard.

**OTTONE, Ernesto**. (1999). El papel de la educación frente a las nuevas condiciones de productividad y competitividad. **CEPAL**, Santiago de Chile.

## COMPILADOR

1. persona que reúne documentos extraídos de diferentes fuentes y los ordena convenientemente para su publicación; 2. programa de computación que traduce en lenguaje máquina, antes de la ejecución, un programa escrito en un lenguaje de programación de alto nivel (lenguaje fuente).

**UNESCO/IBEDATA**. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## COMPLEMENTACIÓN

Objetivo didáctico de la superación profesional que proporciona la adquisición y profundización de conocimientos y habilidades generales o específicos no recibidos durante la carrera y que resultan necesarios para el mejor desempeño de las tareas propias de los cargos o puestos de trabajo.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO**. *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

## COMPONENTES

Elementos que integran un sistema.

**UNESCO/IBEDATA**. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## COMPONENTES

Diversas unidades operativas dentro de un sistema, responsables de la recepción de entrada (inputs), de su transformación o procesamiento, de la presentación de salida (outputs) o productos terminados. Por ejemplo, en un sistema de computadora existen unidades operativas (por lo general máquinas) que reciben información, lo procesan e imprimen los resultados.

2.- Partes de un sistema seleccionadas para cumplir funciones específicas dentro del desarrollo del mismo sistema. (En educación existen componentes humanos tales como estudiantes, el maestro, el consejero; medio como el libro, equipos audiovisuales; facilidades como aulas y patios; y otros medios materiales y financieros).

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

### COMPONENTES ESTRUCTURALES DE LA Enseñanza aprendizaje

Elementos constitutivos del sistema de la E. A como fenómeno social. Su estructura organizacional se vincula a la actividad laboral, la ciencia y la técnica, la cultura, la economía y la dirección. Sus objetivos se orientan en tres direcciones: la formación de expertos (profesionales, investigadores, docentes, técnicos, especialistas); la creación intelectual (científica, técnica, estética o humanística) y la difusión cultural (promoción de conocimientos valores y normas).

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA, CENESEDA/República de Cuba.

### COMPORTEAMIENTO

Manera de manifestarse exteriormente, de actuar. Cualquier acción o reacción que una persona manifiesta con respecto al ambiente. En el Conductismo, conjunto de reacciones accesibles a la observación exterior, que pueden ser sometidas a un examen sistemático y a mediaciones con procedimientos directos.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### COMPORTEAMIENTO

Véase: *CONDUCTA*.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### COMPORTEAMIENTO INICIAL

Lo que el estudiante es capaz de hacer o llevar a cabo al ingresar o iniciar una secuencia de estudios.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## COMPORTAMIENTO TERMINAL

Lo que el educando debe ser capaz de hacer o llevar a cabo al terminar una secuencia de estudios.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## COMPOSICIÓN

Trabajo escrito que tiene por finalidad apreciar los conocimientos de los alumnos de una clase, su valor intelectual y literario, apreciaciones que se concretan por medio de notas y de una clasificación.

ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador). (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## COMPRENDER

Encontrar el sentido de una cosa. Captar intelectualmente el sentido de una expresión o de un razonamiento, la naturaleza de una cosa, las relaciones de causa a efecto o de fin a medio, etc.. En sentido moral, interpretar con actitud de miras y simpatía el comportamiento o el estado anímico de otro.

ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador). (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## COMPRENSION

Existen varias definiciones que se le pueden dar a la palabra comprensión. La primera definición según Bigge (1985) es que “En otras palabras, tenemos aquí el concepto de lograr o agrupar aspectos individuales. Al ser ‘agrupados’ se comprenden” (p. 263).

Esta definición da a entender que un número de cosas particulares a través de una idea que las relacione puede tener como conjunto un significado.

La segunda definición según Bigge (1985) es la de que:

Podemos decir que una persona comprende algo, si es capaz de ver cómo puede utilizar esta cosa para alcanzar una meta. **Cosa** es aquí usada en el sentido más amplio de cualquier objeto, proceso, idea, hecho, etc. existente. Tan pronto como una persona ve para lo que una cosa sirve, la comprende. Por supuesto, el grado de comprensión es siempre relativo. (p. 625).

Esta segunda definición está bastante acorde con las teorías sobre lo cognoscitivo. Según esto, cuando la persona procede en forma inteligente trata de construir su espacio vital de modo que las distintas partes funcionales -objetos y actividades- lleguen a servir mejor a sus deseos.

Al respecto tenemos lo que señala Bigge (1985) al indicar que:

Así por medio de la experiencia y las características del ambiente, cada persona evoluciona progresivamente hasta llegar a una “cualidad

indicadora” (Las nubes negras “indican” lluvia; la quijada saliente y el mirar enojado de Juanito “indican” un trompón en la boca de Alfredo). Esta cualidad indicadora que asignamos a los rasgos de nuestro ambiente nos permiten actuar inteligentemente, podemos obrar con previsión porque hay indicadores a lo largo de la ruta. La cualidad indicadora de las cosas nos dice las probables consecuencias que resultarán de su uso, lo que quiere decir, la forma de usarlas para su máxima efectividad. (p. 625).

Las dos definiciones anteriores no son incompatibles sino que por el contrario pueden reforzarse mutuamente, de esta manera se hablaría de una comprensión más completa si la persona que aprende generalizaciones acerca de un grupo de cosas ve como lo aprendido sirve para ciertos propósitos. De aquí que se establezca una tercera definición de Bigge (1985) en donde “La comprensión ocurre cuando llegamos a ver cómo utilizar con provecho, en forma que nos interesan una pauta de ideas generales y hechos que las confirman”. (p. 627).

En las definiciones dadas anteriormente se ha tratado el comprender como verbo, pero también se puede dar un significado de la comprensión como sustantivo. En este caso la comprensión o las comprensiones se refieren al producto de actos de comprender. La comprensión puede ser catalogada entonces como un conocimiento generalizado, el cual a menudo pero no siempre, puede expresarse en palabras. Dentro del contexto de la construcción del concepto Comprensión, se considera a la palabra *generalización* como sinónimo de conocimiento generalizado.

En la idea de comprensión se maneja dos tipos de categorías básicas:

1. La categoría de identidad que se forma cuando se coloca en un mismo marco intelectual cierto número de distintas variaciones de un mismo objeto.
2. La categoría de equivalencia en la que los diferentes tipos de objetos, se encuentran relacionados. Esta categoría se compone de tres formas:
  - Categorías de equivalencias afectivas. La persona al referirse a ciertas cosas en el ambiente que siente con la misma emoción o afecto tenderá a clasificarlas juntas.
  - Categorías de equivalencia funcional es cuando distintos objetos pero poseedores de una misma función se colocan en la misma categoría.
  - Categorías de equivalencia formal. Es cuando se especifica las propiedades intrínseca por las cuales una cosa ha de colocarse para una persona en una determinada categoría. En esta se usa símbolos (frecuentemente matemáticos) y es ampliamente utilizada en la ciencia.

El proceso de categorización se realiza por medio de estrategias que es cualquier serie de procesos mentales que requiere una determinación que esté orientada a un objetivo.

También tenemos el sistema de codificación que se define como un grupo de categorías no específicas contingentemente relacionadas.

Los códigos pueden relacionarse con otros códigos, llegando a formar sistemas de códigos, en donde un sistema de código que se refiere a una determinada materia proporciona la estructura de esa materia. Entonces la última meta de la enseñanza de una materia o grupo de materias relacionadas es la más completa comprensión de la estructura de la materia, donde ésta se comprenda de tal manera que nos permita relacionar con ella otras cosas significativas.

En la enseñanza de las ciencias se puede esperar en forma relativa una poco dificultosa comprensión del conocimiento dentro de los niveles educativos básicos y medios si el docente logra que los alumnos construyan en forma correcta los distintos tipos de categorías y puedan desarrollar efectivas estrategias que le permitan tener una visión global de los temas científicos.

**BIBLIOGRAFÍA: AUSUBEL P., David.** (1976). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo.* (R.H. Domínguez, trad.). México. Editorial: Trillas. (Trabajo original publicado en 1973). / **BIGGE, Morris L. y Hunt, Murice P.** (1985). *Bases Psicológicas de la Educación.* México. Editorial: Trillas.

**LEONARD, Franklin.** (1999). EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION. Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

### COMPRESION DE LA LECTURA, EFECTO DE LA SOBRE LA RESOLUCION DE PROBLEMAS PRESENTADOS EN FORMA ESCRITA

Debido a la posición social-laboral que ocuparán sus egresados, la Educación Superior debe enfrentar la tarea de formar individuos que sean eficientes solucionadores de problemas. Pero, ¿qué implicaciones tiene tal caracterización ?, ¿Qué habilidades supone ?

En líneas generales, se podría decir que un individuo resuelve un problema eficientemente cuando encuentra una solución con el menor costo posible en cuanto a recursos y tiempo. Esta condición, reduce ostensiblemente las probabilidades de que la obtención de la solución responda al azar o a la técnica del ensayo y error e implica, en consecuencia, la utilización de un plan de acción.

Por otra parte, la naturaleza de los problemas que el solucionador enfrenta determina la necesidad de usar otras habilidades. En el caso específico del egresado de Educación Superior, los problemas que debe resolver se caracterizan, entre otras cosas, por ser altamente estructurados y codificados de acuerdo con un sistema de signos que, en un alto porcentaje de los casos, corresponde a la forma escrita de un lenguaje natural.

La unión de estas dos características trae como consecuencia que el sujeto deba hacer conclusiones sobre la base de premisas que se presentan como hipótesis verbales y que son suposiciones sin relación necesaria con la realidad o con las creencias del individuo.

Tal situación supone la existencia de dos condiciones iniciales : la capacidad para reflexionar fuera del presente o de la acción en curso y la capacidad para extraer del mensaje codificado las proposiciones sobre las cuales se razonará.

Aceptando el supuesto de que la capacidad para hacer abstracciones está desarrollada en los estudiantes de Educación Superior, surge una pregunta acerca de la relación que parece existir entre la capacidad para comprender textos escritos y la capacidad para resolver problemas : ¿existe realmente ? Desde el punto de vista teórico, es posible establecer tal relación porque : (a) ambos fenómenos pueden ser explicados utilizando una misma teoría

sobre la base de la similitud de sus procesos cognitivos, (b) la comprensión de un texto escrito puede ser visualizada como una resolución de problemas debido a la presencia en ella de los elementos que caracterizan a éste último proceso, la presentación de los problemas de acuerdo con la forma escrita de un lenguaje natural hace suponer que a mayor comprensión del texto habrá mayor comprensión del problema y, en ese sentido, la comprensión de la lectura parece ser una variable importante para la resolución de problemas.

Desde el punto de vista práctico, surgen varias interrogantes en cuanto a la existencia de la relación entre la comprensión de la lectura y la resolución de problemas:

- (a) ¿es posible reunir evidencias que demuestren que ambas variables están significativamente relacionadas ?,
- (b) si existiese esa relación ¿podría utilizarse para mejorar las capacidades de los estudiantes de Educación Superior en ambas áreas ? Estas son las preguntas que la presente investigación intentó responder.

Se estimó pertinente centrar la investigación en el sub-sector de los Colegios Universitarios debido a que la capacidad de los estudiantes de estas instituciones para comprender la lectura parece tener deficiencias (Briceño 1985) y, además, sus puntuaciones de habilidad verbal obtenidas, en la prueba de aptitud académica, son significativamente menores que las de los estudiantes que ingresan a las universidades (Silva, 1986).

En conclusión, las preguntas de investigación de este estudio fueron formuladas en los siguientes términos:

1. ¿Existe relación entre la capacidad de estudiantes, del sub-sector venezolano de los Colegios Universitarios, para comprender la lectura y su capacidad para resolver problemas ?
2. ¿Influye un entrenamiento en comprensión de la lectura en la capacidad de estudiantes, del sub-sector venezolano de los Colegios Universitarios, para resolver problemas?

### Objetivos

1. Aportar elementos que permitan sustentar la existencia de una relación entre la capacidad para comprender la lectura y la capacidad para resolver problemas.
2. Establecer si es factible mejorar la capacidad para resolver problemas mediante un entrenamiento destinado a desarrollar la capacidad para comprender la lectura.

### BASES TEÓRICAS

La Relación entre la comprensión de la lectura y la resolución de problemas se fundamenta, por una parte, en el hecho de que ambos fenómenos se pueden explicar utilizando la teoría de los esquemas y, por la otra, en que la comprensión de la lectura puede ser considerada una resolución de problemas.

La Comprensión de la Lectura y la Resolución de Problemas desde la óptica de la Teoría de los Esquemas.

El papel que el esquema cumple en la comprensión de la lectura es clave por cuanto el lector comprende un mensaje escrito cuando es capaz de encontrar en su mente un esquema que se corresponda con los objetos, eventos y relaciones presentes en el mensaje. Los esquemas sirven de base para: (a)



asimilar la información del texto, (b) hacer inferencias que van más allá de la información explícita del texto y que, por ende, permiten cubrir brechas de información, dirigir la atención del lector hacia elementos importantes del texto, sobre la base de los objetivos y motivaciones del lector, (d) realizar búsquedas ordenadas de la información almacenada en la memoria, (e) hacer resúmenes de la información leída, utilizando para ello las proposiciones más significativas del texto y (f) hacer inferencias que permitan al lector reconstruir el mensaje original a pesar de haber olvidado detalles de éste (Anderson 1984).

En la resolución de problemas, por su parte, la estructura cognitiva fundamental es el llamado esquema de problema. Cada esquema de problema, contenido en la memoria, está compuesto por los siguientes tipos de conocimiento (Schoenfeld 1979), Schoenfeld y Herrmann 1982 y Braune y Foshay 1983): (a) declarativo referido a los principios, la fórmulas y los conceptos relacionados con el tipo de problema del esquema, (b) situacional que especifica las características de las situaciones en las cuales se da esa clase de problema (c) procedimental que se refiere a las acciones necesarias para resolver ese tipo de problema y (d) estratégico o gerencial que permite al individuo establecer las etapas que debe seguir para resolver el problema. Si (a) todo ser humano es capaz de resolver problemas, (b) la resolución de un problema depende del conocimiento que posea el individuo y dicho conocimiento está contenido en estructuras cognitivas llamadas esquemas de problemas; entonces, toda persona debe poseer estas estructuras de organización. Dando esto por sentado, la diferencia en el desempeño de buenos y deficientes solucionadores de problemas no estaría definida por la existencia de los esquemas de problemas sino por su complejidad y adecuación ; tal como lo muestran los estudios de Wason y Johnson-Laird (1972), Chi, Feltovich y Glaser (1981) y Jong y Ferguson-Hessler (1986).

Dentro de la teoría de la resolución de problemas, existen elementos básicos que están asociados con la teoría de los esquemas ; entre ellos : la representación del problema, el reconocimiento de patrones, las etapas y las estrategias utilizadas.

### **La Comprensión de la Lectura como una Resolución de Problemas.**

La razón fundamental para decir que la comprensión de la lectura es en sí misma una resolución de problemas no es otra que la posibilidad de conocer los elementos que caracterizan a un problema en el proceso de comprensión de la lectura. Tal hecho se da de la siguiente manera : (a) el texto sin decodificar es el estado inicial, (b) la comprensión del mensaje del texto corresponde al estado final, existe el propósito de entender el texto, (d) se debe enfrentar un bloqueo ya que, por una parte, los operadores dependen de factores textuales e individuales y, por la otra, existe una brecha de información o novedad en el texto, (e) la complejidad del proceso de comprensión hace que el paso del estado inicial al final no se produzca en forma directa, lo cual implica la existencia de estados intermedios y (f) existe un conjunto de pasos que el lector debe dar para cumplir su cometido.

En segundo lugar, la comprensión de la lectura implica la construcción de una representación del texto; lo cual es congruente con la representación que del problema hace el solucionador.

Otra de las razones se refiere al hecho de que el lector necesita utilizar

ciertas estrategias para procesar el texto y que algunas de ellas son similares a la usadas por el solucionador.

Una cuarta razón es el papel que el conocimiento previo tiene en ambos procesos. El entender un texto y el obtener la solución de un problema depende en igual medida de la activación de los esquemas almacenados en la memoria.

En quinto lugar, se puede mencionar el hecho de que la comprensión de la lectura es un subcomponente de la resolución de problemas, cuando éstos se presentan en la forma escrita de un lenguaje natural, ya que es parte de la etapa de comprensión del problema.

## **Hipótesis**

### **GENERALES**

1. La capacidad de estudiantes, del sub-sector venezolano de los Colegios Universitarios, para comprender la lectura está relacionada con su capacidad para resolver problemas codificados de acuerdo con la forma escrita de la lengua castellana.
2. El entrenamiento en comprensión de la lectura influye en la capacidad de estudiantes, del sub-sector venezolano de los Colegios Universitarios, para resolver problemas codificados de acuerdo con la forma escrita de la lengua

### **ESPECIFICAS**

1. El entrenamiento en comprensión de la lectura produce efectos significativos en la capacidad de los estudiantes para comprender problemas codificados de acuerdo con la forma escrita de la lengua castellana.
2. El entrenamiento en comprensión de la lectura produce efectos significativos en la capacidad de los estudiantes para elaborar planes de acción destinados a resolver problemas codificados de acuerdo con la forma escrita de la lengua castellana.
3. El entrenamiento en comprensión de la lectura produce efectos significativos en la capacidad de los estudiantes para incluir actividades destinadas a revisar los planes de acción elaborados con el fin de resolver problemas codificados de acuerdo con la forma escrita de la lengua castellana.
4. El entrenamiento en comprensión de la lectura produce efectos significativos en la capacidad de los estudiantes para tener éxito en la resolución de problemas codificados de acuerdo con la forma escrita de la lengua castellana.

## **METODOLOGÍA**

### **Muestra**

Estuvo conformada por 49 sujetos, bachilleres de nuevo ingreso del CUFM, agrupados en dos secciones de Lenguaje y Comunicación, escogidas al azar.

### **Diseño**

Se escogió un diseño de dos grupos (experimental y control) con pre-test y post-test.

### **Instrumentos**

Para el estudio, se diseñaron cuatro instrumentos :Test de Resolución de Problemas Presentados en Forma Escrita, Test de Comprensión de la Lectura, Escala de Actitud Hacia la Resolución de Problemas y Planilla de Recolección de Datos Personales.

### **Entrenamiento en comprensión de la Lectura Aplicado al Grupo Experimental.**

El curso fue diseñado para que, una vez concluido, el estudiante fuese capaz de: (a) Obtener la idea general de un texto, luego de una primera lectura ; (b) reconocer el léxico usado; (c) establecer las relaciones de cohesión, sobre la base de los fenómenos de referencia y elipsis y de las relaciones semánticas entre los elementos del texto; (d) identificar la información presentada en forma explícita; (e) establecer el esquema de organización ; (f) interpretar las relaciones semánticas y lógicas; (g) inferir las relaciones e ideas implícitas; (h) extraer las ideas principales; (i) diferenciar los hechos de las opiniones; (j) establecer conclusiones sobre la información presentada.

### **TRATAMIENTO DE LOS DATOS**

(a) Prueba T de grupos independientes: para verificar la similitud de las muestras; (b) cálculo de coeficiente de correlación múltiple : para probar las hipótesis asociadas con el primer objetivo; (c) análisis de covarianza, a través de técnicas de regresión múltiple: para probar las hipótesis correspondientes al segundo objetivo; (d) análisis cualitativo de los protocolos del test de resolución de problemas.

### **Resultados y Discusión**

Relación entre Comprensión de la Lectura y Resolución de Problemas

Los coeficientes de correlación entre los pre-tests de comprensión de la lectura y de resolución de problemas ( $r = .4850$ ,  $p < .001$ ) y entre los post-tests de comprensión de la lectura y de resolución de problemas ( $r = .7325$ ,  $p < .001$ ) mostraron que existe un relación significativa entre las capacidades mencionadas en el párrafo anterior.

En el plano experimental, estos resultados son congruentes con los obtenidos por investigadores como Bogolyubov (1972), Becerr (1985), Witkowski (1988), Dellarosa, Kintsch, Reusser y Weimer (1988) y Laprea (1990).

Entrenamiento en Comprensión de la Lectura y Comprensión de Problemas  
El análisis de covarianza realizado produjo un valor de  $F = 88.345$  con 1 y 46 grados de libertad y  $p < .001$  ; lo cual permitió concluir que, a un nivel  $\alpha = .001$ , el entrenamiento en comprensión de la lectura influyó significativamente sobre la comprensión en el post-test de resolución de problemas. El modelo utilizado explicó el 71.37% de la varianza de esta última variable.

La influencia del entrenamiento sobre la comprensión del problema también se puede visualizar al comparar los protocolos del pre-test de resolución de problemas con los del post-test. En el grupo control, no hay cambios en la forma de definir el estado inicial y el estado final de los problemas, mientras que en el grupo experimental se pasa de la no definición, o definición incompleta, de los estados a una completa determinación de ellos. Es frecuente observar en los protocolos del grupo experimental el que los sujetos tachan, en el texto, la información irrelevante y resalten la que se refiere a los ele-

mentos importantes, la condición y el objetivo del problema.

Desde el punto de vista experimental, el que esa influencia sea significativa es congruente con los resultados de la investigación realizada por Dellarosa, Kintsch, Reusser y Weimer (1988).

Los resultados obtenidos contribuyen a sustentar el planteamiento teórico de que la comprensión del texto es un elemento importante para la resolución de problemas.

Entrenamiento en Comprensión de la Lectura y Planificación de la Acción.

El valor de  $F=4.4174$ , con 1 y 47 grados de libertad y  $P<.05$ , permitió concluir que, a un nivel  $\alpha = .05$ , el entrenamiento en comprensión de la lectura influyó significativamente sobre la planificación en el post-test de resolución de problemas. Los protocolos del test de resolución de problemas correspondientes al grupo experimental también apoyan el planteamiento de la influencia del entrenamiento en comprensión de la lectura sobre la capacidad para planificar cursos de acción. Los protocolos del post-test muestran un cambio en el desempeño de los sujetos en la etapa de planificación. Mientras que en el pre-test intentan responder sin elaborar un plan, en el post-test escogen una o varias estrategias de solución, aun cuando enfrentan dificultades para pasar del estado inicial del problema al final.

Desde el punto de vista teórico, se puede decir que este resultado se debe a que el entrenamiento en comprensión de la lectura permitió a los sujetos definir el conocimiento mínimo necesario para crear el esquema del problema y activar otros esquemas pertinentes. Sin embargo, y de acuerdo con lo planteado por Schoenfeld (1979), Schoenfeld y Herrmann (1982) y Braune y Fashay (1983) en relación con los tipos de conocimiento que componen cada esquema de problema, las destrezas desarrolladas por el entrenamiento en comprensión de la lectura, debido a la propia naturaleza del proceso de comprensión, sólo pueden influir, hasta cierto punto, en el conocimiento declarativo y situacional del esquema.

### **Entrenamiento en comprensión de la Lectura y Revisión de los Planes de Acción**

Al realizar la prueba de paralelismo para determinar la significación de los términos de interacción, se obtuvo un valor de  $F=.368$ , con 1 y 46 grados de libertad y  $p>.05$ ; lo cual implicó una interacción significativa entre la variable "grupo y la variable "total en el pre-test de resolución de problemas" con respecto a la variable "revisión en el post-test de resolución de problemas". La existencia de la mencionada interacción no permite hacer afirmaciones acerca del efecto del entrenamiento sobre la capacidad para revisar los planes de acción elaborados para resolver problemas codificados de acuerdo con la forma escrita de la lengua castellana.

Entrenamiento en Comprensión de la Lectura y el Éxito en la Resolución

El valor de  $F=1.59870$ , con 1 y 47 grados de libertad y  $P>.05$ , permitió concluir que el entrenamiento en comprensión de la lectura no influyó significativamente sobre el éxito en la solución del post-test de resolución de problemas.

Siendo la solución de un problema el resultado de la aplicación de un amplio conjunto de conocimientos, es de suponer que la influencia que el entrenamiento en comprensión de la lectura pueda tener sobre el producto final del proceso de resolución de problemas (la solución) no sea tan apreciable.

### **Entrenamiento en comprensión de la Lectura y Capacidad para Resolver Problemas**

La obtención de un valor de  $F=41.907$ , con 1 y 46 grados de libertad y  $p<.001$ , permitió concluir que el entrenamiento en comprensión de la lectura influyó significativamente, a un nivel  $\alpha=.001$ , sobre el total en el post-test de resolución de problemas. El modelo explicó el 62.14% de la varianza de esta última variable.

En el plano experimental, el estudio reafirma los resultados obtenidos por Bogolyubov (1972) y Dellarosa, Kintsch, Reusser y Weimer (1988), trabajando con la comprensión de la lectura y la resolución de problemas en ruso e inglés respectivamente. Tal coincidencia muestra que la relación entre la comprensión de la lectura y la resolución de problemas no es un hecho característico de un idioma específico sino que es propio de los procesos cognitivos del ser humano.

Este resultado apoya no sólo la importancia que la comprensión de la lectura tiene en la resolución de problemas presentados de acuerdo con la forma escrita de un lenguaje natural sino también la visualización de la lectura como una resolución de problemas.

### **CONCLUSIONES**

1. La Existencia de la relación entre la capacidad para comprender la lectura y la capacidad para resolver problemas presentados en forma escrita hace posible que se pueda trabajar en el mejoramiento de la primera y obtener beneficios en la segunda.
2. La existencia de la relación entre la capacidad para comprender la lectura y la capacidad para resolver problemas presentados en forma escrita hace posible que se pueda trabajar en el mejoramiento de la primera y obtener beneficios en la segunda.
3. La importancia que la comprensión de la lectura tiene en la resolución de problemas presentados en la forma escrita de la lengua castellana se manifiesta, principalmente, en la etapa de comprensión del problema y, en menor grado, en la planificación del curso de acción.
4. Comprender un problema presentado de acuerdo con la forma escrita de un lenguaje natural es, en gran medida, comprender el texto en el cual está planteado el mismo.
5. La planificación del curso de acción destinado a resolver un problema presentado en forma escrita depende, además de la capacidad del sujeto para comprender el texto, de otros elementos más específicamente relacionados con el tipo de problema que se intenta resolver.
6. El papel que la comprensión de la lectura tiene en la etapa de revisión de los planes de acción no pudo ser clarificado en la presente investigación.
7. El éxito en la obtención de la solución parece depender de otros factores más que de la comprensión de la lectura.
8. El entrenar a un sujeto en la comprensión de la lectura mejora también su capacidad para resolver problemas. Sin embargo, las causas propuestas en este estudio parecen tener validez bajo la luz de los resultados obtenidos.

### **RECOMENDACIONES**

1. Diseñar Y aplicar entrenamientos en comprensión de la lectura que sigan los lineamientos generales del usado en este estudio.

2. Complementar los cursos de resolución de problemas con entrenamientos en la comprensión de textos escritos.
3. Incluir la medición de la capacidad para comprender la lectura cuando se aplique un entrenamiento en resolución de problemas cuya forma de presentación sea a través de textos escritos.
4. Realizar investigaciones que incorporen entrenamiento y/o medición de la capacidad para comprender la lectura en áreas que como Matemáticas, Química, Física, etc, trabajan la resolución de problemas.

**BIBLIOGRAFÍA:** **ANDERSON, R.C.** (1984). Role of the reader's schema in comprehension, learning and memory. En: R.C. Anderson, J.Osborn y R.J. Tierney (Comps), Learning to read in American schools : Basal readers and content texts (pp. 372-384). Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates. / **BECERRA, L.** (1985). Algoritmos y mapas de conceptos en el aprendizaje de textos descriptivos y secuenciales. Ponencia presentada en el XX Congreso Interamericano de Psicología. Caracas. / **BOGOLYUBOV, A.N.** (1972). A combined analytic and synthetic method of solving arithmetic problems in elementary school. En J. Kilpatrick e I. Winszup (Comps). Soviet studies in the psychology of learning and teaching mathematics, (Vol. VI, pp. 61-94) Stanford, CA. : Stanford University. / **BRAUNE, R. y FOSHAY, W.R.** (1983). Towards a practical model of cognitive information processing task analysis and schema acquisition for complex problem-solving situations. Instructional Science, 12,121-145. / **BRICEÑO, M. de** (1985). La comprensión de la lectura : Conceptualización. Construcción de un instrumento de medición y aplicación entre los alumnos del Ciclo Básico Superior del CUFM. Trabajo de ascenso no publicado, Colegio Universitario "Francisco de Miranda, Caracas. / **CHI, M.T., FELTOVICH, P.J. y GLASER, R.** (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. Cognitive Science, 5,121-152. / **DELLAROSA, D., KINTSCH, W., REUSSER, K. Y WEIMER, R.** (1988). The role of understanding in solving word problems. Cognitive Psychology, 20,405-438. / **JONG, T. y FERGUSON-HESSLER, M.G.M.** (1986). Cognitive structures of good and poor novice problem solvers in physics. Journal of Educational Psychology, 78, 4, 279-288. / **LAPREA, C.** (1990). Efecto de una técnica de resolución de problemas en el razonamiento verbal y en la actitud del estudiante y su transferencia al rendimiento académico en física. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Central de Venezuela, Caracas. / **SCHOENFELD, A. H.** (1979). Can heuristics be taught ?. En J. Lochhead y J. Clement (Comps), Cognitive process instruction (pp. 315-338). Philadelphia, P.A. : Franklin Institute Press. / **SCHOENFELD, A.H. y HERRMANN, D.J.** (1982). Problem perception and Knowledge structure in expert and novice mathematical problem solvers. Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory, and Cognition, 8,484-494. / **SILVA, M.** (1986). Caracterización del perfil de la demanda social en educación superior : Hacia una estratificación de las instituciones de educación superior. Caracas : Oficina de Planificación del Sector Universitario. / **WASON, P. C. y JOHNSON-LAIRD, P. N.** (1972). Psychology of reasoning. Cambridge, Mass. : Harvard University Press. / **WITKOWSKI, J. C.** (1988). Solving problems by reading mathematics. College Teaching, 36, 4, 162-165.

**SÁNCHEZ P.María del R.** Colegio Universitario Francisco de Miranda. Venezuela.

## COMPRESIÓN DE LECTURA, PROBLEMAS EN LOS ALUMNOS INGRESANTES A LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA U. SAN MARCOS

Es por todos conocida dentro del ámbito universitario, la dificultad que manifiestan los alumnos ingresantes, respecto a la comprensión de lectura y asimilación de los contenidos de las diversas asignaturas.

La lectura es el eje de la dirección del aprendizaje del lenguaje, es un medio seguro para cultivar el idioma y lograr su dominio, siendo a la vez una disciplina de carácter básico e instrumental.

### OBJETIVOS.

Los objetivos propuestos han sido los siguientes:

- a) Detectar, empíricamente los problemas de comprensión de lectura en



los alumnos ingresantes.

- b) Demostrar los efectos negativos que la falta de lectura origina en la comprensión y rendimiento de los alumnos ingresantes.

### **MARCO CONCEPTUAL**

Se reconoce a la lectura como un complejo proceso perceptivo e intelectual que consiste en el reconocimiento de elementos gráficos que nos ponen en relación a conceptos, ideas y valores. Cuando hablamos de lectura es indelible a ella el concepto de comprensión, como factor que permite el descubrimiento de lo esencial en los fenómenos y objetos de la realidad y, asimismo, la captación de relaciones entre ellos.

El concepto de comprensión lectora engloba al menos cinco aptitudes:

1. Captación y retención de lo leído,
2. Organización de lo leído;
3. Valoración del contenido
4. Interpretación y
5. Apreciación de las características de lo leído.

En lo que concierne al ámbito universitario, el alumno tiene, como actividad principal, en su desarrollo profesional, la lectura.

Gracias a ella, enriquecerá su vocabulario, ejercitará y potenciará todas sus capacidades intelectivas.

Para conseguir que el alumno aproveche todas y cada una de las lecciones recibidas en la Universidad, debemos permanentemente, reconocer el gran valor que tiene la práctica de la lectura en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **TIPO DE INVESTIGACIÓN**

La investigación se caracteriza por ser un estudio descriptivo y comparativo tendiente a identificar la incidencia de algunas variables referenciales en el rendimiento o nivel de comprensión de lectura en los ingresantes a la Facultad de Educación.

### **INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN**

Los instrumentos de recolección de datos están formados por:

Un cuestionario de datos generales, en relación a las variables. Una prueba de comprensión de lectura constituida por seis lecturas que cubren diversos contenidos, presentados en un orden jerárquico de dificultad.

### **PERSONAL INVESTIGADO**

La prueba se aplicó durante los años 1992 y 1993 a los alumnos de las bases 92 y 93 de ambos sexos y turnos respectivamente, en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

### **APLICACIÓN DE LA PRUEBA**

Se consideró el 25% de la población total de cada base. La selección del personal investigado fue aleatoria.

### **RESULTADOS OBTENIDOS**

Después de la evaluación correspondiente: calificación de las respuestas y apreciación de los logros de los examinados en el test "B" elaboramos los



cuadros de distribución de sujetos en los distintos niveles de logros en cada base y en relación a las variables que se aprecian en el test “A” de datos generales.

### CONCLUSIONES

La lectura es la única actividad que constituye, a la vez materia de instrucción e instrumento para el manejo de las otras fases del curriculum. Primeramente, una de las mayores metas en la educación básica era “Aprender a leer” hora el énfasis está puesto en “leer para aprender”.

Los alumnos que cursaron sus estudios secundarios en colegios particulares (30%) 92 y (10,7%) 93, presentan un menor porcentaje de error al aplicarse el test B, en relación a los alumnos de colegios nacionales (56,5%) 92 y (61,7%) 93. La preparación académica no influyó significativamente en el logro de la muestra (92-93) frente al test B, ya que los alumnos que tuvieron una preparación académica se ubican en las categorías de pésimo y deficiente en (54,9%) 92 y (55,35%) 03, siendo mínimo el número de alumnos que alcanzó la categoría de regular y/o bueno.

Los alumnos que no tuvieron una preparación académica también se ubican entre las categorías anteriormente mencionadas con porcentajes similares. El 47,7% de la población muestral se ubica en la categoría de deficiente y el 35,5% se ubica en la categoría de pésimo, el cual refleja el bajo nivel de comprensión de lectura de los alumnos de los primeros años de facultad.

**RODRÍGUEZ LLERENA, Claudet Irma.** Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educación. Instituto de Investigaciones Educativas.

### COMPRENSIÓN DEL TIEMPO

Está muy relacionada al conocimiento físico y social y el niño lo construye a través de fases. las cuales son las siguientes: Concibe el tiempo solamente relacionado al presente, no contempla mentalmente el pasado ni el futuro. Tiene una dimensión única del tiempo, Comienza a entender que el tiempo es un continuo, que las cosas existen antes de ahora y que existirán después de la hora, Usa el término de mañana o ayer, quizás no acertadamente, pero con indicios de que comprende la existencia de un pasado y un futuro, reconstruye hechos pasados, pero no lo hace secuencial ni cronológicamente, Reconstrucción secuencial y cronológica del tiempo y comprensión de las unidades convencionales del mismo.

**BIBLIOGRAFÍA: ANDERSON , Leonor y colaboradores.** (1989). “Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares”. Dirección de Educación Preescolar Tercera Edición. Caracas.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## COMPRENSIÓN LECTORA

Lo que afirmemos o neguemos acerca de la comprensión de la lectura, nos refiere ipso facto a una revisión de nuestra concepción de la lectura y enfrentarnos a la decimonónica interrogante: ¿Qué es leer?.

Y aquí nos vemos envueltos en la interminable disputa de si el acto de leer significa algo más que un mero ejercicio de decodificación, o si leer es descifrar, puesto que la comprensión es un proceso racional más allá del acto lector.

Pongamos las cosas en claro desde ahora. No obstante que conocemos y respetamos, por supuesto, las tesis mecanicistas que emparentan la lectura con un proceso casi meramente fisiológico y otras que ubican al lector como una suerte de “scanner” que recibe y descifra señales o dígitos, creemos que la lectura implica sobre todo un diálogo enriquecedor entre el lector y el autor.

En un importante trabajo acerca del tema, titulado “APRENDER A LEER”, Bruno Bettelheim y Karen Zelan, afirmaron de manera explícita:

“Ser capaz de leer con facilidad presupone indudablemente la adquisición de las habilidades pertinentes, tales como saber descifrar y pronunciar las palabras que uno no conoce, y esto el pequeño lo sabe muy bien. Pero también sabe que estas habilidades en y por sí mismas tienen poco o ningún mérito, aparte de su valor de entrenamiento. Desde el principio el niño debe estar convencido de que el dominio de tales habilidades no es más que el medio de alcanzar una meta y de que lo único que importa es aprender a leer y escribir, es decir, aprender a disfrutar de la literatura y a beneficiarse de lo que ésta puede ofrecerle”.

De tal manera que la lectura trasciende el descifrado y demás habilidades necesarias para su adquisición, por cuanto el lector recibe a través ella mucho más que información. Está en condiciones de recibir, confrontar o refutar, no sólo datos o informaciones, sino sobre todo dimensiones estéticas, valores, beneficios, disfrutes, goces y placeres.

En consecuencia, podemos asumir la comprensión lectora como parte de un proceso lector global e incluso superar los criterios que la ubican como mera asimilación del mensaje impreso, para trascender a elementos de análisis, crítica, recreación y reelaboración en la confrontación con el texto. No se trata sólo en lo que a la comprensión se refiere, de recibir, aceptar bien, adquirir o asimilar el escrito, sino, sobre todo, cotejarlo, confrontarlo, analizarlo e incluso, rehacerlo conforme a “los ojos” con que asumamos el texto.

La comprensión, queda claro, significa “ir más allá”. Igualmente, no compartimos la afirmación de que ella sea una habilidad o un conjunto de habilidades, como sostienen algunos autores. En la comprensión de la lectura participan y de manera fundamental, otros factores que no pueden reducirse a la condición de meras habilidades o destrezas, tales como: la disposición anímica, la empatía con el autor, la inspiración, etc..

La lectura en síntesis, no es un acto “de afuera hacia adentro” a la manera de la ingestión. En ella está comprometida la historia del sujeto lector con todas sus implicaciones instintivas, orgánicas, intelectivas, anímicas, emocionales y sociales, activadas en la confrontación con el texto. La lectura, tal cual lo asevera Borges, es un acto de civilidad.

**BIBLIOGRAFÍA:** BETTELHEIM, Bruno y KAREN, Zelan. (1983). "Aprender a Leer". Tr. Jordi Beltrán. Editorial Crítica Grijalbo. Barcelona. España.

VILLAMIZAR DURÁN, Gustavo. Universidad de los Andes-Táchira. Venezuela.

## COMPRENSIÓN LECTORA (INCIDENCIA DE DIDÁCTICA EN)

La problemática de la enseñanza de la literatura en el nivel secundario no ha sido abordada a profundidad. En el contexto bibliográfico referente, sólo existen obras que enfocan diversos tipos de análisis que tratan de orientar la actividad de profesores y alumnos, pero sin tocar a fondo el problema. La enseñanza de la literatura está íntimamente ligada a la comprensión de lectura. Todo texto de literatura comporta determinado grado de complejidad, que exige un lector entrenado, calificado, que sepa desentrañar y hacer suya las riquezas que toda obra literaria ofrece.

### 2. OBJETIVOS

- A) Otorgar al profesor un instrumento que le permita, no sólo proporcionar a los alumnos el goce estético, sino también la elevación de su nivel cultural, desarrollando su comprensión lectora y formando su concepción científica del mundo.
- B) Sistematiza un itinerario metodológico conveniente para un alumno en proceso de maduración.

### 3. MARCO CONCEPTUAL

La Lectura.- Es una actividad que engloba una serie de procesos, tanto físicos como psíquicos, mediante los cuales el lector penetra en el texto, sostiene un diálogo con el autor y emerge, generalmente, enriquecido con nuevas ideas, con nuevas metas.

Didáctica de la Literatura.- La enseñanza de la literatura en el nivel secundario debe ocupar un lugar muy importante en la formación del educando. No debemos olvidar que la literatura es una de las formas de la conciencia social y que, por lo tanto, debe contribuir a formar en los alumnos la concepción científica del mundo y a desarrollar su educación ideológica, política, estética y moral.

Lo expuesto nos lleva a considerar que una adecuada didáctica de la literatura nos lleva a obtener un lector diestro, que puede penetrar en el texto y recrearlo.

### 4. TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación se caracteriza por ser un estudio descriptivo, tendiente a identificar la incidencia de la enseñanza de la literatura en el nivel de comprensión lectora de los alumnos del 5º año de secundaria del C.E. "Rosa de Santa María".

### 5. PERSONAL INVESTIGADO

Se trabajó con un grupo de 50 alumnas, representativo de 500 alumnas. El muestreo fue al azar. Se aplicaron dos pruebas de comprensión de lectura de textos literarios.

## 6. CONCLUSIONES

- 1) Tarea fundamental en la enseñanza de la literatura es la educación del lector.
- 2) El maestro procurará crear en el alumno las habilidades de: imaginación reproductora y la capacidad de sentir por los personajes.

**RODRÍGUEZ LLERENA, Claudet.** Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educación. Instituto de Investigaciones Educativas.

### COMPROMISO

Acto de habla por el cual el declarante asume la obligación de hacer cosas, como en los programas, las promesas, votos y juramentos. El programa direccional de un actor es un compromiso; el compromiso direccional de un actor es un compromiso; el compromiso se verifica por su cumplimiento o incumplimiento.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BASICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

### COMPULSIÓN

Fuerza interna irresistible que obliga a realizar un acto, a veces en contra de los deseos del individuo. Impulso incontrolable a realizar respectivamente una acción. Se utiliza como una forma de evitar ideas y deseos inaceptables. La no realización de la acción provoca ansiedad.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### COMPUTADOR EN LA EDUCACIÓN, APLICACIÓN DEL

Nuestro sistema educativo, durante muchos años se ha basado en un proceso unidireccional en el que los docentes deciden qué enseñar y cómo hacerlo, sin tomar en cuenta las necesidades e intereses individuales de cada uno de sus alumnos. En este sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha realizado en un salón de clases, bajo las orientaciones del docente, utilizando los mismos recursos y medios, pizarrón y tiza. Pocas veces el docente utiliza el retroproyector para proyectar una transparencia, el atril, muchos menos el VHS, para transmitir un video. Si tomamos en cuenta este nuevo paradigma que nos ha llegado con la alta tecnología, estamos seguros que la educación será una responsabilidad compartida entre docente y discentes, un excelente medio para mejorar nuestro sistema escolar, y por ende, mejorará el potencial de cada individuo, promoviendo su desarrollo personal y profesional durante toda su vida.

Quizás una de las aplicaciones más importantes de las computadoras en la educación sea elaborar planes para individualizar el progreso del estu-  
dian-

te, permitiéndole aprender por sí mismo y ejecutar el tiempo empleado en cualquier tema de acuerdo a la propia capacidad, experiencia e intereses. Los sistemas de computación tienen un considerable potencial como medios prácticos de implantar esquemas para el progreso individualizado del estudiante y en los últimos años se ha estado avanzando mucho en esta dirección.

Para apreciar el efecto ejercido por las computadoras en la dirección de la instrucción, es necesario, entender la lógica de los sistemas de instrucción dictada individualmente o de sus precesores. Al respecto señala Rausseo M. (1995) "Esos sistemas educativos buscan la superación de problemas inherentes al intento de dar una instrucción uniforme a treinta o más estudiantes simultáneamente". Continúa expresando el autor que los equipos para procesar datos no sólo siguen la historia de cada estudiante, sino que también pueden identificar los puntos débiles más comunes a las unidades específicas, de acuerdo a la ejecución de gran número de estudiantes a modo de mejorar dichas unidades. Pueden instalarse varias formas de terminales de computadoras para procesar automáticamente los resultados del problema. Una vez dirigida por computadora la instrucción individualizada, es posible realizar variaciones y elaboraciones con base en el enfoque original. Por ejemplo, puede ofrecerse un plan de estudios mucho más amplio, con muchas más opciones, que cuando un docente ha de responsabilizarse de manejar el archivo y tomar decisiones. Si se desea es posible planear toda una secuencia para cada estudiante, a partir de sus intereses, habilidades y metas; una secuencia por completo diferente a la preparada para cualquier otro estudiante. En este sentido, cuando el computador es concebido como una herramienta básica para el aprendizaje, puede ser utilizado de manera efectiva, en cualquier área del curriculum.

Es necesario destacar que no todos los intentos de desarrollar sistemas de instrucción individualizada han tenido éxito, en reiteradas oportunidades se presentan problemas, al tratar de aislar unidades de contenidos adecuados, mantener a los estudiantes completamente motivados con un mínimo de atención por parte del docente y suavizar las dificultades que puedan presentar los estudiantes. Un problema aún más urgente es el grado en que los estudiantes pueden autoenseñarse mediante los distintos materiales de autoestudio, por tanto, lo importante no es el uso de un computador simplemente por utilizarlo, sino el desarrollo de toda una estrategia en la cual se utilice el computador para cubrir una necesidad real. Por otro lado, el éxito de cualquier programa educativo se fundamenta en la participación y preparación del personal docente involucrado en él, para garantizar la utilización adecuada de un medio tan novedoso como es el computador en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, afirma Liendo P. (1993) que usar computadoras para emplear mejor los recursos existentes, mantener los niveles de calidad y planear inteligentemente el futuro, forzosamente hará algo más que recobrar los costos de la computación. Así que, usar las computadoras como auxiliares de la administración educativa solo requiere unos cuantos dispositivos centrales de entrada y salida. Continúa expresando el autor que, la educación en clase dirigida por computadoras asegura tener amplias perspectivas, en un futuro muy cercano y uno de los mayores problemas a los que nos tenemos que enfrentar es el volumen del equipo que se necesitaría.

Es bien conocido el potencial que tiene la computadora para almacenar gran cantidad y variedad de información textual, gráfica, sonora, etc., y para ponerla a disposición de alumnos y profesores en forma interactiva según necesidades y condiciones de cada uno. Esto ha permitido que muchos contenidos se presenten en forma de “tutoriales”, mediante interacción del alumno con un programa de instrucción. En esta clase de aplicación, el computador conduce la actividad del alumno como lo haría un buen tutor, según las capacidades del alumno; éstas se pueden hacer evidentes con base en el desempeño de cada aprendiz a medida que interactúa con el computador. (Bork, 1979, citado por Galvis A.).

La utilidad derivada en torno al uso del computador, no se limita sólo en el problema de programar una secuencia de operaciones en la máquina, sino también del problema de programar una serie de actividades de instrucción que educativamente sean valiosas y conduzcan al logro de objetivos predefinidos. En este sentido, el autor nos expresa claramente que las ventajas del computador en la instrucción son obvias, por una parte “el computador es un tutor incansable, no se molesta porque uno vaya muy lento, o porque uno no entienda...cuando el profesor lo ha programado apropiadamente, el computador es capaz de brindar secuencias alternativas de instrucción, con variada cantidad de ejercicios y, dependiendo de cómo el aprendiz dé solución a éstos, el computador es capaz de brindar información de retorno diferencial, es decir, de acuerdo con lo que se le responda...el computador puede ser un medio de instrucción entretenido y novedoso si quien lo programa aprovecha todas las posibilidades que esta excelente tecnología puede brindar”.

En este mismo orden de ideas, el Prof. Enrique Silva (1991) nos señala que “la introducción del computador en el ámbito educativo, como herramienta didáctica, se mantiene sobre cuatro pilares fundamentales: el computador, los programas de enseñanza con el computador, un docente capacitado para utilizar el computador y los alumnos”.

Por otra parte, Cabero J. (1996) expresa “Tenemos que ser conscientes que las nuevas tecnologías requieren un nuevo tipo de alumno, más preocupado por el proceso que por el producto, preparado para la toma de decisiones y elección de su ruta de aprendizaje... en cierta medida estos nuevos medios, reclaman la existencia de una nueva configuración del proceso didáctico y metodológico tradicionalmente usado en nuestros centros, donde el saber no tenga por qué recaer en el profesor, y la función del alumno no sea la de mero receptor de informaciones”.

El potencial que representa el uso de los computadores en el amplio educativo es amplio y diverso. El alumno puede interactuar con otros compañeros y profesores que no tienen por qué estar situados en su mismo contexto, una de las grandes ventajas que ofrece las nuevas tecnologías en el área educativa, es que permite la interacción entre los estudiantes de diferentes contextos culturales y físicos, los cuales pueden intercambiar todo tipo de información.

El papel que las nuevas tecnologías pueden jugar en el aprendizaje se ha justificado, afirma Cabero J. (1996) “...por el número de sentidos que pueden estimular, y la potencialidad de los mismos en la retención de la información. Diversos estudios han puesto de manifiesto que se recuerda el 10% de



lo que se ve, el 20% de lo que se oye, el 50% de lo que se ve y oye y el 80% de lo que se ve, oye y hace”. En tal sentido, podemos afirmar que las nuevas tecnologías y dentro de ellas, el uso del computador en el escenario educativo, son idóneas para propiciar la retención de la información.

**BIBLIOGRAFÍA:** **ANSEMI, Juan C.** (1987). *Desarrollo de la Informática en América Latina*. En: Revista Comunicación No. 56. Estudios Venezolanos de Comunicación Perspectiva Crítica y Alternativa. Caracas, Venezuela. / **BARTOLOME P. Antonio R.** (S/F). *Multimedia Interactivo y sus Posibilidades en Educación Superior*. En: Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación. Universidad de Barcelona. (Material Mimeografiado). / **CABERO Almenara, Julio** (1996). *Nuevas Tecnologías, Comunicación y Educación*. En: EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. No. 1. Universidad de Sevilla. (Material Mimeografiado) / **CARTER, Michel.** (1993). *Impacto de las nuevas tecnologías de información y comunicación en la lengua y la cultura*. Quebec, Canadá. / **CENAMEC** (1991). *Diseño, Desarrollo y Evaluación de Programas de Enseñanza a través del Computador*. Documento Interno de la Coordinación de Informática del CENAMEC. Caracas, Venezuela. / **CIVIDANES, Jorge Lazo.** (1996). *Internet: red de redes*. En Revista Horizontes. Número 73. Venezuela. / **CHACON, F. Y PINGIOTTI, B.** (1993). *Evaluando el impacto de las redes académicas: un estudio de casos*. En: CRESAL/UNESCO. Editor, José Silvio. Una nueva manera de comunicar el conocimiento. Caracas, Venezuela. / **GALVIS, P., Alvaro H.** (S/F). *Usos Educativos de Computadores: Posibilidades y Requerimientos*. En: Revista de Tecnología Educativa. Vol. IX. No. 4. / **HUNTER, Beverly.** (1985). *Mis alumnos usan ordenador*. Ediciones Martínez Roca. S.A. Barcelona, España. / **KLAUS, David J.** (1983). *Técnicas de individualización e innovación de la enseñanza*. Editorial Trillas. México. / **LANE y CASSIDY.** (1994). *The Role of Technology in the Systemic Reform of Education and Training*. De. Journal June Vol. 8/6. / **LARA, Lorenzo.** (1993). *La comunicación electrónica en Venezuela: experiencias académicas y empresariales*. En: CRESAL/UNESCO. Editor. José Silvio. Una nueva manera de comunicar el conocimiento. Caracas, Venezuela. / **LIENDO, Pablo.** (1993). *Integrando usuarios y servicios de comunicación mediante computadora*. En: CRESAL/UNESCO. Editor José Silvio. Una nueva manera de comunicar el conocimiento. Caracas, Venezuela. / **PAEZ, Irsat.** (1992). *Gestión de la inteligencia, aprendizaje tecnológico y modernización del trabajo informacional*. Ediciones Universidad Simón Bolívar. Caracas, Venezuela. / **RAUSSEO, María A.** (1995). *Introducción a la informática*. Trabajo de Ascenso. Colegio Universitario “Francisco de Miranda”. Caracas, Venezuela. / **RODRIGUEZ, Luis Germán.** (1993). *La integración de las redes académicas en América Latina y el Caribe: creando alternativas*. En: CRESAL/UNESCO. Editor José Silvio. Una nueva manera de comunicar el conocimiento. Caracas, Venezuela. / **SANDERS, Donald M.** (1988). *Computación en las Ciencias Administrativas*. Editorial Trillas. México. / **SILVIO, José.** (1992). *Dimensión tecnológica de la calidad en la educación superior*. En: CRESAL/UNESCO. Editor José Silvio. Caracas, Venezuela. / **VALDES, Iván.** (1993). *La Red SAICYT*. En CRESAL/UNESCO. Editor José Silvio. Una nueva manera de comunicar el conocimiento. Caracas, Venezuela.

**CHAVEZ, Pablo; FERRER, Ramón A.; MAIZ, Edgar J.; RODRÍGUEZ, María G. y VERDU, Juan C.** CURSO: ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR ASIGNATURA: MEDIOS INSTRUCCIONALES. Universidad Central de Venezuela.

## COMPUTADORA

Máquina electrónicas para realizar cálculos y operaciones matemáticas muy complejas a alta velocidad. Estas máquinas, cada vez más complicadas, almacenan diversas informaciones y las procesan rápidamente dando resultados exactos. Tienen aplicación en aprendizaje programado y en investigaciones y aplicaciones de estadística.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.



## COMUNICACIÓN

1. Conjunto de procesos físicos y psicológicos a través de los cuales se ponen en relación dos o más sujetos o se establecen intercambios pertinentes de informaciones entre estos sujetos. en los que intervienen aspectos cognitivos y afectivos, con vistas a alcanzar ciertos objetivos; 2 transmisión de información entre un mismo o varios receptores mediante la escritura la palabra, los gestos las imágenes los sistemas de signos convencionales o los medios audiovisuales e informáticos.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## COMUNICACIÓN

Es un proceso de intercambio verbal, escrito o visual, para transmitir determinada idea, información, criterio, hechos, aspiraciones, etc. Sin la comunicación no es posible la acción administrativa, por lo que este proceso, significa un instrumento básico para el desenvolvimiento de cualquier organización.

MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY. Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## COMUNICACIÓN

La comunicación es definida por Antonio Pasquali (1970) como: La relación comunitaria humana consistente en la emisión-recepción de mensajes entre interlocutores en estado de total reciprocidad, siendo por ello un factor esencial de convivencia y un elemento determinantes de las formas que asume la sociabilidad del hombre. (Pág. 51)

En esta definición se aprecia la comunicación como inherente a la naturaleza humana y parte fundamental en la integración social, ya que, permite el acercamiento mutuo entre las personas, para que puedan conocerse, comprenderse y establecer acuerdos; es decir, ser partícipes de la vida en comunidad, porque facilita la interacción y convivencia.

Se puede decir entonces, que la comunicación es el proceso mediante el cual los hombres transmiten lo que sienten, necesitan, desean; difunde los conocimientos, ideas, saberes, etc; con el fin de intercambiar con los demás y obtener respuesta, ya sea de manera directa o indirecta al momento o a posteriori. Por tal motivo se dice que la comunicación tiene que ver con la transmisión y con el resultado de la misma.

Los elementos que intervienen en la comunicación, según Antonio Pasquali son:

- **Emisor:** Productor y emisor del mensaje con destino al perceptor o perceptores.
- **El Canal:** Es el soporte para transportar y emitir el mensaje debidamente codificado. Existen canales naturales compuestos por los órganos eferentes y aferentes como son: la vista, el oído, el habla, los gestos, el tacto, el olfato, el gusto, etc; los cuales se utilizan para el envío y recep-

ción del mensaje. Los canales artificiales están compuestos por aparatos para transportar, codificar y descodificar un mensaje.

- **Los códigos naturales y artificiales:**
- **Los códigos naturales:** Son los signos auditivos, visuales o táctiles que constituyen el lenguaje descifrable o descodificable por el perceptor; ejemplo. idioma.
- **Los códigos artificiales:** Son el conjunto de signos producidos por aparatos que facilita el almacenamiento, transporte, recepción y decodificación a códigos naturales.
- **El mensaje:** Unidad o conjunto significantes, es decir, lo que se expresa o se envía al perceptor.
- **El perceptor o receptor:** Persona que recibe el mensaje, lo decodifica y lo comprende. Al éste emitir la respuesta se convierte en emisor, produciendo un proceso de retroalimentación.

Es decir, en la comunicación es indispensable la presencia de un emisor o fuente, el cual va a transmitir el mensaje o información, a través de un canal natural o artificial o ambos inclusive, con el fin de que sea recibido por el receptor o receptores, quien(es) lo descifran, comprenden por medio de la interpretación código o lenguaje, para luego emitir su respuesta. Es importante para que se dé el proceso de comunicación, que tanto el emisor como el receptor manejen el mismo código o tengan los medios para descodificarlo. La comunicación ha existido desde épocas muy remotas y el hombre se ha valido de diferentes medios para poder comunicarse, desde ruidos, señales, dibujos, etc, hasta las formas más sofisticadas; y ha creado mecanismos e inventos tecnológicos para difundir la información como son la radio, teléfono, prensa, televisor, computadoras, satélites, etc, que le permiten mayor alcance y dominio.

Desde el punto de vista didáctico la comunicación es un elemento dinámico que facilita la transmisión de los contenidos, conocimientos, saberes e ideas, dirigido a la consecución de los objetivos. La comunicación permite la participación activa de docentes y alumnos, ya sea de manera escrita, oral, gestual, etc; constituye entonces, la fuerza que da movilidad al proceso de enseñanza-aprendizaje y está presente tanto en la planificación, organización y ejecución u operacionalización, es decir, que orienta y controla dicho proceso. En la educación se selecciona la información, se eligen los códigos apropiados para emitir bien el mensaje, así como los medios y recursos, para que pueda ser captado, asimilado y elaborado por los alumnos y así pueda producirse el aprendizaje.

Mello Irene (1974), explica que “en la educación y a través de la comunicación se llega a la inteligencia del alumno, por medio de la información, como procuramos sensibilizarlo con respecto a los valores culturales, estéticos y éticos”. (Pág. 108).

La misma autora, además explica los factores que dificultan o distorsionan la comunicación y que deben ser controlados para evitar afecten el proceso enseñanza-aprendizaje, estos factores son:

- El ruido o sonido confuso que surge de diferentes partes que obstaculizan la emisión y captación del mensaje.
- La incapacidad para comunicarse o no saber expresar lo que siente y desea, ya sea por no saber hablar o escribir con facilidad, a causa del

nerviosismo, confusión, desinformación, desconocimiento, entre otros; en cuanto al receptor no saber o poder oír, no comprender, la falta de interés o atención.

- La existencia de barreras físicas, como la distancia espacial entre las personas.
- Las barreras fisiológicas: cegueras, sorderas, etc.
- Las barreras culturales, sociales y psicológicas. (Pág. 116-117)

También existen elementos que hacen la comunicación más eficiente, tales como:

- La claridad, precisión, simplicidad y objetividad del mensaje.
- La adaptación de los estímulos o los intereses: las actitudes, simpatía, respeto, admiración, etc.
- La necesidad de enviar o recibir el mensaje.

Otro punto importante a reseñar de la comunicación son sus tipos. Según Gimeno Sacristán, la comunicación puede ser:

- Monopolar: Cuando se da entre dos seres, ejemplo: alumno-profesor, alumno-alumno, alumno-libro, etc.
- Multipolar: En este tipo de comunicación intervienen multiplicidad de receptores y emisores como son: los trabajos en grupo o discusiones colectiva.

Según la dirección de la comunicación, puede ser:

- Unidireccional: Cuando no se establece retroalimentación; el receptor es pasivo que sólo recibe información.
- Recíproca: Hay un intercambio constante de información y roles, y la comunicación es más dinámica y productiva.

Existen también comunicaciones visuales, auditivas, audiovisuales, táctiles y visotáctiles.

**BIBLIOGRAFÍA:** **MELLO C., Irene.** (1974). *El proceso didáctico* (Eguibar María C. Trads). Argentina: Editorial KAPELUSZ, S.A. / **PASQUALI, Antonio.** (1970). *Comprender la comunicación*. Venezuela: Editorial Monte Avila. / **SACRISTÁN, José** (1986). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones ANAYA, S.A.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema de la Didáctica en el DLAE*. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas, 1997.

## COMUNICACIÓN

La provocación de significaciones comunes mediante la producción de signos. Es comunicación por lenguaje sólo cuando los signos producidos son signos lingüales.

2. El provocar significados comunes, con sus reacciones resultantes, entre comunicador e intérprete a través del uso de señales y símbolos. La comunicación es un acto social e involucra a dos o más personas en una situación de campo. En la situación cara a cara, los roles del comunicador y del intérprete están cambiando constantemente. En otras situaciones hay menos posibilidades para esta interacción.
3. El establecimiento de una unidad social entre los seres humanos por el uso de los signos idiomáticos. El compartir juegos de reglas comunes, tendientes a varias actividades en la búsqueda de metas.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## COMUNICACIÓN ASÍNCRONA

Comunicación o intercambio de información que se desarrolla sin ningún tipo de correspondencia con el tiempo.

**DICCIONARIO ECOLÓGICO.** *Amigos de la tierra.* Uruguay. <http://www.redes.org.uy/estudiantes/diccionario>

## COMUNICACIÓN DIALOGÍSTICA

Es la comunicación fundamentada en el diálogo entre dos o más personas. La comunicación dialogística requiere por parte de las personas involucradas decir lo propio y escuchar al otro, un genuino interés por comprender el contenido del diálogo tanto como las ideas, sus experiencias, los sentimientos implícitos y la forma verbal y gestual de manifestarlos. Es por eso que en un diálogo escuchar es más que oír palabras, más que argumentar o tratar de convencer al otro de nuestras ideas; en el diálogo está comprendido el pathos.

En la era cibernética de final de milenio crece el interés del hombre por comunicar con el otro. La ciencia y la tecnología han proporcionado rápidamente respuestas a este interés a través del sistema de redes electrónicas con alcance internacional. no obstante, la soledad del hombre y sus problemas emocionales de raíz comunicacional no dejan de crecer porque ha visto satisfecha su necesidad de una racionalidad intersubjetiva más afectiva.

La familia y más tarde la escuela, son los escenarios naturales para la promoción de la comunicación dialogística. Integrarla a la práctica cotidiana a través del enriquecimiento de las relaciones supone un proceso educativo más eficiente.

**BIBLIOGRAFÍA:** **KREISBERG, Seth.** (1992). "Transforming Power". State University of N.Y. Press. Albany, N.Y.

**HERRERA, María Antonieta y Marbella PINEDA.** Escuela de Educación EUS-UCV. Apuntes para un Diccionario de Educación para la Paz.

## COMUNICACIÓN HUMANA

La subciencia que investiga las relaciones entre personas que seleccionan mensajes (fuentes) y personas (destinos) que los reciben y se dejan afectar por ellos.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## COMUNICACIÓN, LA EDUCACIÓN Y LOS MEDIOS DE

Ya es un hecho incontestable que el signo más notorio y relevante de la sociedad contemporánea es el enorme desarrollo de los medios de comunicación, y el auge que por ello mismo éstos han experimentado. El hombre, que por definición es un homo comunicabilis, puesto que su rasgo de conducta más característico es la capacidad de comunicarse con los demás seres y la riquísima manera de hacerlo, ha logrado desarrollar una tecnología sumamente sofisticada, en pro de la cada vez mayor amplitud, alcance y eficacia de las comunicaciones entre individuos y entre grupos.

Desde luego que muchos otros animales también se comunican entre sí, y algunas especies lo hacen en forma realmente asombrosa, que supera muchas de las manifestaciones humanas. Pero la comunicación entre esos animales es básicamente un recurso de sobrevivencia. En el hombre, en cambio, comienza siendo un recurso de sobrevivencia, pero a partir de allí se va ampliando, afinando y complicando, hasta llegar a lo que es hoy. El ser humano se comunica, primeramente para sobrevivir, para conservar su vida y para ayudarse a mantenerse vivo. Pero también se comunica para muchas otras cosas, incluso como un medio de distracción y recreación. Hoy es tal la riqueza, la complejidad y la amplitud de las comunicaciones, que prácticamente éstas son la vida misma.

La comunicación tiene, además, un doble carácter, de fenómeno individual y social a la vez. La comunicación de hecho se genera en el individuo, pero inmediatamente después se convierte en bilateral, y luego en multilateral y social. A menudo estas fases o aspectos del proceso comunicacional están tan estrechamente unidos, además de ser casi siempre interdependientes, que comúnmente, aun haciendo un gran esfuerzo de abstracción, no se perciben tales fases y aspectos por separados, sino que se presentan como un todo.

Desde el punto de vista social, la comunicación, como ya dijimos, se vincula muy estrechamente con todo cuanto el hombre es y hace en la vida. La omnipresencia de la comunicación en la vida del hombre y de las sociedades hoy es una realidad insoslayable. Es más, en muchísimos casos el vínculo con la comunicación es esencial y definitorio. En muchas actividades, en efecto, la comunicación es primordialmente un recurso auxiliar, que ayuda o facilita la actuación del ser humano en la búsqueda y obtención de un determinado fin. Pero en otras actividades su función es mucho más que sustancial, hasta identificarse con el hecho mismo de que se trate. Y en una tercera hipótesis, la comunicación actúa de las dos maneras, pues se vincula esencialmente con el fin que se persigue, y al mismo tiempo actúa como recurso que facilita la obtención de ese fin. Este último caso es el que se presenta en la relación que existe, dentro de la sociedad actual, entre la educación, entendida como fenómeno esencialmente social, y la comunicación.

En términos muy simples, observamos que la comunicación, con toda su complejidad, subyace en la base del proceso educativo, primero como contenido que deba enseñarse, como asignatura que define por sí sola una de las finalidades primordiales de la educación, y segundo, como auxiliar metodológico destinado a facilitar la enseñanza de las demás asignaturas. Esto es particularmente importante en una sociedad moderna, de cuya modernidad forma parte como elemento esencial el ser también una sociedad

democrática. El concepto de modernidad, aplicado a la vida social, supone necesariamente que esa vida social es democrática. Modernidad y democracia son términos consustanciales, y no se concibe una sociedad moderna que no sea también democrática.

Ahora bien, uno de los requisitos esenciales de la vida democrática es que las personas desarrollen libremente su capacidad de comunicación. En este sentido, es claro que la comunicación se vincula de manera indisoluble con la libertad de expresión. Sólo bajo una dictadura se explica la existencia de una sociedad callada, silenciosa. En cambio, la existencia en una sociedad de amplios canales de comunicación es señal inequívoca del carácter democrático de esa sociedad. Por ello, un sistema educativo democrático tiene como finalidad primordial desarrollar en la población su capacidad de comunicarse, tanto en los niveles individuales, como en los niveles sociales. No se trata, por lo demás, de enseñar a comunicarse mediante una asignatura determinada. Es posible que en el pensum de los planteles de enseñanza no figure la palabra comunicación, referida a una materia determinada. Se trata más bien de un desideratum, de un propósito explícito o implícito, que afecta a todas las asignaturas y a todas las actividades que deban realizarse, en cumplimiento de un determinado plan y de unos determinados programas de enseñanza.

Como es obvio, lo anteriormente dicho conduce a la necesidad de que, entre el sistema educativo de un país y los medios de comunicación exista un estrecho vínculo y una permanente interacción. Hay un viejo concepto en la teoría de la educación, que hoy es preciso revisar. Se trata de la idea de que existen, en forma paralela, dos tipos de educación, la llamada educación sistemática, y la conocida como la educación asistemática, directa o espontánea. La educación sistemática sería la impartida dentro de un sistema organizado y mantenido generalmente por el Estado, pero dentro del cual es frecuente que actúe en elemento orgánico de tipo privado, aunque bajo el control estatal, especialmente en lo que atañe a fines de la enseñanza y a programas educativos. Forman parte del sistema educativo todas las escuelas y demás planteles de educación de todos los niveles. En ellos la educación que se ofrece obedece a planes y programas preestablecidos, y se imparte, durante un período determinado, por maestros y profesores preparados para ello y formados profesionalmente. La llamada educación asistemática vendría a ser la que se proporciona fuera de las aulas escolares, en todos los círculos en donde el niño, primero, y luego el joven y el adulto actúan cotidianamente. Es la educación que recibimos en el hogar, en la calle, en los centros de trabajo, en los sitios de recreación y descanso, en la iglesia, y en general en todos los lugares a donde vamos y donde actuamos de manera más o menos permanente. Esta educación, además, se recibe directamente de diversas fuentes. Un buen ejemplo de este tipo de enseñanza nos lo da el aprendizaje de la lengua llamada materna, que se empieza a recibir en el hogar, de parte de los mayores que rodean al niño, y se va extendiendo, siempre como aprendizaje, a lo largo de toda la vida.

Hoy, la fuente más importante de educación asistemática, por su extensión y su eficacia, reside en los medios de comunicación. De ellos recibimos constantemente una enseñanza, positiva o negativa, aun cuando no la busquemos ni la queramos. El desarrollo y auge de los medios de comunicación ha



llegado a tal nivel en la sociedad contemporánea, que de hecho es imposible aislar a un individuo o a un grupo de individuos de su poderoso influjo, ni siquiera cuando ese aislamiento sea explícitamente pedido o buscado por los propios interesados. No existe en tal sentido ningún mecanismo de control, que nos permita prescindir de la acción que sobre nosotros ejercen los periódicos, la radio, la televisión y demás medio de los conocidos como de comunicación social o masiva.

Cuando decimos que los conceptos de educación sistemática y educación asistemática deben revisarse, no queremos decir que éstas hayan dejado de existir. De lo que se trata es de que, en la sociedad contemporánea ambos tipos de educación se han desarrollado e interrelacionados en tal medida y de tal modo, que hoy ya no puede vérselos cómodos procesos paralelos, sino como uno solo. Hoy es evidente, por ejemplo, la compenetración entre el hogar y la familia, por una parte, y la escuela y los maestros por la otra. Y el periódico ya no se lee, ni la radio y la televisión se oyen o se ven sólo fuera del plantel, sino dentro de éste, y como parte de la metodología y de los recursos pedagógicos que emplean los maestros en su diaria labor. Y cuando se leen, se oyen o se ven fuera del aula, en la casa u otros lugares, muchas veces es como parte de las tareas que el educando debe realizar fuera de la escuela, como complemento de la enseñanza que en ella recibe cada día. De modo que la acción educativa de la familia y del hogar, lo mismo que de la que ejerce a través de los medios de comunicación, ya no puede decirse que forma un complejo de educación asistemática, sino que son parte, cada vez más esencial, del sistema educativo.

Esto conduce a la necesidad de que exista un perfecto entendimiento entre la educación y los medios de comunicación. No se trata de que los medios de comunicación o las técnicas que ellos emplean sean parte de la enseñanza, como recursos para facilitar el aprendizaje. Ello, que es necesario, sin embargo no basta. Es imprescindible también que los medios de comunicación desarrollen y apliquen sus programas e instrumentos de trabajo en función de la enseñanza, en perfecta armonía con el sistema educativo, y como parte de éste. El lenguaje, por ejemplo, que se lee en los periódicos o que se oye a través de la radio y la televisión tiene que cumplir, entre otras, una función pedagógica, en orden a enseñar a la gente a hablar y escribir su idioma cada vez mejor. Asimismo, la información que diariamente se transmite a través de los medios debe adecuarse a los fines educativos de las escuelas y demás planteles del sistema educativo. Y el conjunto de valores que inevitablemente llegan, a través de dichos medios, a los niños y jóvenes, y en general a toda la población, deben ser los mismos que la escuela trata de inculcar y difundir.

Desgraciadamente, entre nosotros las cosas son muy distintas de como deberían ser. En nuestro país las escuelas van por un lado, y los medios de comunicación, no sólo van por otro, sino que, además, marchan sistemáticamente en contra de lo que representa la escuela. Mientras ésta trata, pongamos por caso, de enseñar el buen uso del lenguaje, los medios deterioran y agreden el idioma de las inimaginables maneras. Mientras la escuela trata de sembrar en el alma de los niños y jóvenes un conjunto de los más altos valores, los medios difunden e inculcan todo un sistema de antivalores, que echan por tierra todo lo que se trata de enseñar en los planteles. Y ello es así, pese a que en Venezuela tenemos normas legales suficien-



tes, para garantizar que los medios de comunicación cumplan cabalmente su función pedagógica. Pero son letra muerta, porque los dueños y responsables de los medios, dominados por un desmedido afán de lucro, han demostrado hasta la saciedad que no están dispuestos a cumplir tales normas, y los gobiernos, sin distinciones de ideologías ni partidos, han puesto en evidencia su carencia absoluta de voluntad política para hacer cumplir.

**MÁRQUEZ RODRÍGUEZ, Alexis.** (1996). Escuela de Comunicación Social, UCV. En: *Guillermo Luque. La Educación Venezolana: Historia, Pedagogía y Política* (Conmemoración del Centenario del Primer Congreso Pedagógico Venezolano 1895-1995). Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Caracas.

### COMUNICACIÓN (PROCESO DEL ELEMENTO DIRECCIÓN)

Según afirma Melinkoff R. (1990), “El proceso de comunicación es un proceso inmanente, porque es inherente a todos los demás procesos. Las comunicaciones se dan dentro de toda la actividad administrativa. Sin la comunicación no es posible la acción administrativa, representa un instrumento básico y esencial para su desenvolvimiento”.

Por medio de la comunicación se da a conocer la estructura organizativa existente, así como las funciones y responsabilidades del personal; se facilita la coordinación, la aceptación y ejecución de los planes y en todas las instituciones se dan comunicaciones de tipo formal e informal. Siendo las formales aquellas que se realizan por escrito y que se requieren para mantener un orden en el proceso administrativo. Mientras que las informales, son las que se establecen de manera espontánea entre el personal que labora en la institución, facilitando el entendimiento y la penetración de éstos como grupo social.

**BIBLIOGRAFÍA: MELINKOFF, Ramón V.** *Los Procesos Administrativos*. Editorial Panapo. Caracas.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

### COMUNICACIÓN SÍNCRONA

Comunicación o intercambio de información que se desarrolla en perfecta correspondencia con el tiempo.

**DICCIONARIO ECOLÓGICO.** *Amigos de la tierra*. Uruguay. <http://www.redes.org.uy/estudiantes/diccionario>.

### COMUNICACIÓN VÍA SATÉLITE

Existe cuando las señales convencionales usadas se transmiten entre sitios distantes entre sí, usando los satélites artificiales de la tierra, los cuales reciben esas señales, las amplifican y las retransmiten a los sitios indicados.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## COMUNIDAD

Grupo de personas que viven en común o que poseen al menos relaciones habituales determinadas por un estatuto orgánico.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## COMUNIDAD

La palabra comunidad deriva de común, comunal y se refiere a la calidad de común, propio de todos. Constituye el escenario de la vida activa presente y futura del niño. Una educación centrada en la vida, enriquece el aprendizaje, estimulando al niño y haciendo más interesante la tarea del maestro.

Mediante el proceso educativo el hombre se prepara para su vida en sociedad, por tanto, esta debe desarrollarse en lo posible en el mayor campo social en que se desenvuelva el niño.

Un programa basado en el conocimiento de la comunidad deberá satisfacer dos requisitos básicos: el social y el psicológico. En el aspecto social, su contenido permitirá al niño desarrollar las actitudes necesarias para su ajuste individual en su cultura mutable. En una civilización democrática los niños serán preparados para una vida próspera, individual y colectiva mediante la continua experiencia personal con los procesos de la vida y se logrará así que el contenido del programa de estudio sea socialmente realista. De allí que los esfuerzos de una población se sumen a los de un gobierno para mejorar las condiciones económicas, sociales y culturales de la vida del país, estando conscientes que solamente actuando juntos constituirán una comunidad y que al actuar de esta manera lograrán el bienestar colectivo.

Desde el punto de vista psicológico, el método a utilizar actuará según los principios de un aprendizaje efectivo, en el que el niño creador, interesado y activo, actuará constructivamente frente a las sanas experiencias que encuentra diariamente en el ambiente físico, biológico y social donde se desarrolla.

En este orden de ideas la educación que se propugna, no es la que se realiza dentro del aula. Este es solo un momento o una parte de esa educación amplia y diversa que se propone construir el tipo de hombre que requieren los pueblos y que pueda a su vez contribuir con la acción propia, individual y mancomunada al pleno desarrollo que definitiva e inevitablemente se requiere.

Con el fin de que el trabajo escolar sea mejor apreciado por los padres, y que la escolaridad obligatoria sea más aceptable, la escuela debe integrarse a la comunidad tan estrechamente como sea posible; debe contribuir al mejoramiento del nivel de vida de cada comunidad y llegar a ser uno de los elementos del progreso social, económico, cívico, artístico y cultural.

**BIBLIOGRAFÍA: BRAVO, Edith.** "La Ciencia de la Educación y el Arte Educar". Gráficas Monfort.

Caracas, 1993. / **GONZÁLEZ, Matilde y otros.** "Organización Docente Técnica y Administrativa". en, Enciclopedia Práctica Preescolar. Ediciones Preescolar S.A. Buenos Aires, Argentina, 1985.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## COMUNIDAD ACADÉMICA

Colectividad integrada por estudiantes, profesores, investigadores, especialistas del campo de la ciencia, la técnica y la producción con los que se trabajan y discuten las ideas, proyectos, dudas, estrategias, resultados, etc. En su seno se propicia la ejecución de proyectos amplios y se practica el espíritu de cooperación. Permite enfrentar el individualismo y desarrollar los valores más altos no solo en el campo de la ciencia y la técnica lo que beneficia grandemente al educando y a toda la sociedad, en última instancia.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

## COMUNIDAD DE CIENTÍFICOS

Conjunto de personas vinculadas por diversas relaciones a la actividad científica, ya sea en la promoción, divulgación, desarrollo, representación, apoyo, etc. Esta comunidad asume diferentes funciones sociales entre las que están la evaluación, el control y la determinación de la calidad de los proyectos de las investigaciones y de la organización de los equipos de trabajo investigativos a nivel nacional e internacional. Esta comunidad establece sus relaciones con relativa autonomía, respecto a las estructuras institucionales académicas.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba..

## COMUNIDAD EDUCATIVA

Es la organización social consciente y democrática, que surge de la integración dinámica y participativa de directivos docentes, alumnos padres y representantes y todas las personas de la zona de influencia de un plantel educativo que, con miras a la formación integral de las nuevas generaciones y se unen por su voluntad, deberes, derechos y necesidades para determinar, planificar y desarrollar actividades tendentes a la solución de las mismas.

**MARCANO, Luisa; Mercedes, LOPEZ y Fidelina PEREZ.** (1985). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.. En: Proyecto Multinacional de Desarrollo Curricular y Capacitación de Docentes para la Educación Básica. *Curriculum. Revista Especializada para América Latina y el Caribe*. Nº 17. Pág. 39-43.

## COMUNIDAD EDUCATIVA

Conjunto constituido por el personal docente y educativo de un establecimiento escolar, los representantes de los alumnos y los padres de los mismos.

**ANDRES LASHERAS, JESUS (Compilador).** *Diccionario de Educación.* PANAPO. Caracas, 1993.

## COMUNIDAD EDUCATIVA

Ambiente escolar formado por autoridades, personal docente, alumnos y padres de familia. (Departamento Nacional de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Bolivia.)

Es el conjunto de elementos humanos que convergen en el mismo tiempo y en el mismo espacio. Dichos elementos, entre otros, son: maestros, alumnos, padres de familia e instituciones nacionales interesadas en la educación. (Consejo Nacional Técnico de la Educación. México.)

Integración de padres, representantes, educadores y demás miembros de la localidad en la que funciona una institución educacional, con miras a realizar esfuerzos conjuntos que faciliten el logro de los objetivos de esa institución y en especial los que deben alcanzar sus alumnos. (Dpto. de Curriculum y Administración Educativa; Universidad de Oriente. Venezuela. Instituto de Investigaciones Educativas; Universidad Simón Bolívar. Venezuela. Centro de Operaciones del Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores en el Área de Curriculum; Convenio ME-OEA-USB. Venezuela.)

**GLOSARIO DE TERMINOS UTILIZADOS EN AMERICA LATINA EN MATERIA DE DESARROLLO CURRICULAR.** (1976). *PROYECTO MULTINACIONAL DE CAPACITACION PARA PROFESORES DE AMERICA LATINA EN EL AREA DE CURRICULUM.* OEA/ MINISTERIO DE EDUCACION/UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR. CARACAS.

## COMUNIDAD ESCOLAR

Conjunto constituido por maestros y alumnos entre los cuales se establecen determinadas relaciones así como entre los propios alumnos entre sí.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación.* PANAPO. Caracas.

## COMUNIDAD FOCAL

Grupo de habitantes del barrio o sectores donde está ubicada la escuela tengan o no hijos o representantes en ella.

**MARCANO, Luisa; Mercedes, LOPEZ y Fidelina, PEREZ.** (1985). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: Proyecto Multinacional de Desarrollo Curricular y Capacitación de Docentes para la Educación Básica. **Curriculum. Revista Especializada para América Latina y el Caribe.** N° 17. Pág. 39-43.

## COMUNIDADES DE BASE

Término de uso privativo de los programas de alfabetización funcional. Se trata de una circunscripción de carácter geográfico, cuyos moradores, preferentemente Jefes de Familia son usufructuarios de programas de asistencia técnica, a través de servicios de extensión agropecuaria o capacitación técnico profesional, y que potencialmente o en la realidad llegan a convertirse en beneficiarios de un programa de alfabetización funcional. Normalmente se refiere a comunidades de trabajadores y campesinos.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## COMUNIDADES ESCOLARES

Sistemas específicos de organización escolar construido sobre el principio de que el aula y la escuela son unidades de vida espiritualmente armónica, y no simples entidades administrativas. La idea ha tenido diversas realizaciones: La constituida por los alumnos y el maestro en las clases escolares, consideradas como comunidades de trabajo en las que todos participan; la comunidad escolar propiamente dicha integrada por maestros, padres y alumnos en la que se tratan los problemas que afectan a los aspectos externos, económicos, etc., en forma de cooperativas, sociedades protectoras, etc.; las comunidades escolares libres, en las que maestros y alumnos discuten libremente los problemas internos de la escuela; las escuelas en comunidad vital, existente en algunas ciudades alemanas antes de la guerra, en las que no había programas ni planes de estudio fijos, sino que los trabajos eran determinados por alumnos y maestros; las repúblicas juveniles que afectan a la vida entera de los alumnos, trabajo, recreo, enseñanza, destinadas a alumnos necesitados de una educación especial.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## CONCENTRACIÓN ESCOLAR

Proceso de concentración, en unidades mayores, de las escuelas unitarias más próximas para evitar deficiencias en la enseñanza.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## CONCEPCIONES PREVIAS, DESDE DE VECCHI Y GIORDAN

La Pedagogía práctica tradicional tomaba muy poco en serio las experiencias que los alumnos traen a la instrucción sistemática. Si lo hacía, era más para orientar su transformación, asumiendo que se trataba de errores imperdonables que la actividad del docente debía cambiar. Hoy eso ha cambiado, sobre todo en la enseñanza de las ciencias. Hoy lo que trae el alumno, su

experiencia y sus representaciones, puede ser utilizado como fuerza inercial para los nuevos aprendizajes sancionados por los cánones curriculares. Desde esa perspectiva Gerard Vechi y André Giordan (S/f), y mediante una traducción nuestra, nos proponen a los educadores latinoamericanos que pensemos en lo siguiente cuando queramos tener una idea práctica del uso de las concepciones previas en nuestro salón de clase: “Una concepción no es solamente eso que emerge del alumno, se trata más bien de una idea subyacente que está en el origen de eso que piensan, dicen, escriben los aprendices. Los alumnos frecuentemente hacen observaciones chistosas que habitualmente se toman como salidas ocurrentes pero erróneas y de escaso valor pedagógico. ¿Si a Ud. le ocurre eso en su clase de ciencias, porqué no intentar buscar si no hay razones profundas y lógicas que pueden estar en el origen de esos errores?”

Afirman los autores lo siguiente, a propósito de señalar los grandes rasgos del significado pedagógico de las concepciones previas de los alumnos: 1. Son ideas subyacentes. 2. Son modelos explicativos organizados, simples y coherentes. 3. Son conexiones con los niveles de conocimiento y experiencia personal de los alumnos. 4. Una concepción depende del contexto socio cultural dentro del cual se emite. 5 Una concepción es personal y ella puede evolucionar.

**BIBLIOGRAFÍA: VECHI, Gerard y André GIORDAN** (S/f). **L'enseignement scientifique: coment faire pour que ça marche?**. Z'éditions. Niza, Francia.

**BRAVO JÁUREGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## CONCEPTO

1. Objeto, sucesos o relaciones que se han reunido en una materia y tratado en forma semejante, por lo general con el mismo nombre.
2. Cualquier objeto de conocimiento junto con su significancia; cualquier cosa en la que uno pueda pensar que pueda ser distinguida de otras cosas.
3. Un significado general o idea, una propiedad que puede ser predecida de dos o más ítems individuales. El conocimiento que no es percibido directamente a través de los sentidos, pero es el resultado de la manipulación de las impresiones sensoriales.
4. Clase observable de objeto o cualidades de los objetos tales como el “color”, la “forma”, la “medida”, etc., o clase de objetos comunes como “perro”, “casa”, “árbol”, etc.
5. Un concepto es una capacitación que hace posible a un individuo identificar un estímulo como un miembro de una clase, teniendo algunas características en común, aun cuando esos estímulos pueden, sin embargo, diferir bastantes uno de los otros.
6. Un concepto es una clase o serie que contiene miembros diversos en muchos aspectos, pero que comparten ciertas propiedades, las cuales, por definición, los hacen miembros de la serie. Un estudiante “tiene” un concepto cuando puede identificar correctamente un nuevo ejemplo (ge-

neraliza dentro de la serie) y excluir un nuevo antiejemplo (o sea, que distingue entre miembros y no miembros). El aprendizaje conceptual incluye simultáneamente la generalización fuera de ella.

7. En un sentido lógico, es la representación mental del aspecto generalizable de una cosa conocida. Posee “intención” (o comprensión) si responde a la pregunta “¿Cuál es la esencia de las cosas?” y posee “extensión” si menciona qué cosas son ejemplos del concepto. En un sentido psicológico, concepto es lo mismo que la estructura interna del individuo y corresponde al nivel de esa estructura (p. ej. “concepto práctico”). En su manifestación verbal es un concepto lógico junto con su comprensión verbalizada; sin embargo, la verbalización es extrínseca al concepto lógico como tal.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## CONCEPTO DE NUMERO

Es un sistema lógico complicado que comprende la estructura cognoscitiva de clasificación y seriación. Para que haya una adecuada comprensión de número, es necesario que el niño conserve, es decir, entienda que si la configuración espacial de los objetos, el número no varía. Para lograr esto el niño atraviesa por fases que no son secuenciales, sino más bien simultáneas o flexibles. A través de las experiencias con el conteo, la igualdad, el agrupamiento y la comparación, los niños en edad preescolar empiezan a comprender la noción de número; esta comprensión desde luego constituye la base para comprender operaciones matemáticas que transforman y combinan los números, como sucede con la aritmética de la escuela elemental. En la teoría del desarrollo que propone Jean Piaget, dos indicios del progreso de los niños en su comprensión de número, son la correspondencia de uno a uno y la conservación. Durante la etapa sensomotriz del desarrollo, la etapa de la infancia, el ser humano descubre que existen los objetos, que pueden moverse, que con frecuencia dos objetos pueden acoplarse, o que un objeto puede ir dentro de otro. Estos descubrimientos ayudan al bebé a estructurar su comprensión de los objetos que posteriormente pasarán a ser la comprensión de la clasificación, la seriación, la correspondencia de uno a uno y la conservación de número.

**BIBLIOGRAFÍA: HOHMANN, Mary y otros.** “Niños Pequeños en Acción”. Editorial. Trillas. México, 1985.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, ELVIRA Y JENY GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: El Tema del Preescolar en el DLAE. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.



## CONCEPTO OBJETO

Expresión de Piaget para expresar que en el entendimiento del niño, su mundo está compuesto de objetos.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## CONCEPTOS CIENTÍFICOS COMO ASPECTOS ESTRUCTURALES DE LAS TEORÍAS CIENTÍFICAS

Una de las vías para facilitar a los alumnos la construcción de los aprendizajes es incorporando en los procesos educativos algunas características propias de las teorías científicas y su desarrollo con los procesos de conocimiento, de esta forma, los conceptos pueden ser establecidos por los estudiantes en función de sus procesos y desarrollo cognitivo ( Flores y Gallegos, 1993). Por ello, es necesario que el docente conozca cuáles son los aspectos constitutivos de las teorías que van a servir de guía al educando, en su actividad constructiva del conocimiento.

Según lo expuesto por Flores y Gallego, uno de los aspectos estructurales de teorías científicas es la naturaleza dual que tienen los conceptos científicos. Existen dos clases de conceptos científicos los **fenomenológicos** y los **teóricos**. Los primeros “están directamente ligados a la experiencia del sujeto y se refieren a la descripción del fenómeno o suceso - por ejemplo desplazamiento, fuerza, equilibrio, respiración, etc”- ( Flores y Gallegos, 1993).

Los términos fenomenológicos son elaborados como descriptores de la experiencia, esto es de la interacción directa con los fenómenos y sólo cobran significación si se tiene esta interacción fenoménica o se puede reconocer de otras experiencias directas ( Flores, 1986; citado por Flores y Gallegos, 1993). Por su parte, “los términos teóricos han sido construidos para dar coherencia a las explicaciones y sirven como referentes estructurales de las teorías -concepto de campo eléctrico, entropía, fotosíntesis, etc ” - ( Flores y Gallegos, 1993). Son construcciones o constructos elaborados a partir de la necesidad de explicación de los procesos observados, sólo cobran sentido dentro de las relaciones precisas que pueden establecerse con los términos fenomenológicos y a partir de requisitos lógicos y formales del modelo que constituye la teoría ( Flores, 1986; citado por Flores y Gallegos, 1993).

En líneas generales se puede concluir que, los conceptos fenomenológicos describen el comportamiento de los fenómenos y los conceptos teóricos explican las relaciones causales y las variables que intervienen y que dan pie al surgimiento del fenómeno.

**BIBLIOGRAFÍA: FLORES, Fernando y GALLEGOS, Leticia.** (1993): *Consideraciones sobre la Estructura de las Teorías Científicas y la Enseñanza de las Ciencias*. En revista: **Perfiles Educativos**, N° 62. España.

**DE ALMEIDA, Alicet.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS

## CONCIENTIZACIÓN

Capacitación para desarrollar el sentido crítico.

Actividades destinadas al aumento de la habilidad personal para derivar significados del pensamiento personal sobre determinados valores, hechos, eventos o experiencias.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## CONCIENTIZACIÓN

Concepto introducido por Paulo Freire. Se refiere al proceso educativo que tiene por objeto ayudar a una sociedad analfabeta, que vive en condiciones de extrema miseria, para que conquiste la libertad y llegue a dominar su propio destino. Busca desarrollar en el individuo una conciencia ética de su propia situación con el fin de que pueda actuar para transformarla.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## CONCILIACIÓN

Del latín conciliare, su significado indica conformar dos o más proposiciones al parecer contrarias.

La conciliación es un método de la teoría de la Resolución de Conflictos que consiste principalmente en ayudar a las partes a allanar las diferencias y lograr un acuerdo. No todas las veces el objetivo se logra, a veces el facilitador encargado de dirigir el proceso se da cuenta de estar promoviendo únicamente la discusión entre las partes sin que éstas lleguen a ninguna solución del conflicto. Otras veces solo logra clarificar los puntos y temas del conflicto. El proceso conciliatorio se orienta a través de discusiones confidenciales e informales del conciliador con las partes, de manera conjunta o separada. La razón y la persuasión son las herramientas de la conciliación, que se emplea cuando las partes en conflicto desean llegar a un acuerdo en los mejores términos y desean evitar consecuencias negativas.

De los tres métodos convencionales aceptados en la Resolución de Conflictos, la conciliación es el ideal, al que todo facilitador debe tender antes de pensar en la mediación o por último, en el arbitraje.

El proceso conciliatorio es básico en la práctica de la Justicia de Paz, pues facilita la resolución de conflictos por la vía más rápida y más satisfactoria para las partes, pues son ellas las verdaderas actoras en el proceso.

La práctica de la conciliación en la escuela permitiría el aprendizaje de habilidades para la resolución de conflictos por la vía de la paz y la no violencia y significa una experiencia para la vivencia de la Justicia de Paz.

**BIBLIOGRAFÍA: PONTEVIEN, Raquel.** *Procedimientos de conciliación en los Juzgados de Paz.* Ponencia en las 1ª Jornadas Vecinales de Participación y Justicia de Paz. Ciudad Bolívar, junio, 1984.

**HERRERA, María Antonieta y Marbella PINEDA.** Escuela de Educación EUS-UCV. Apuntes para un Diccionario de Educación para la Paz.

## CONCILIADOR ESCOLAR

Es aquel miembro de la comunidad escolar que funge como facilitador de un conflicto entre partes para allanar las diferencias y lograr el acuerdo.

El conciliador escolar trabaja a través de discusiones confidenciales e informales con las partes, de manera conjunta o separada. El único poder del conciliador es la razón y la persuasión.

La rotación de la función del conciliador escolar permite a distintos miembros de la comunidad escolar ejercitarse en la facilitación de los demás al tiempo que mejoran su capacidad para manejar y resolver los conflictos propios.

**BIBLIOGRAFÍA: PONTEVIEN, Raquel.** "Procedimientos de conciliación en los Juzgados de Paz". Ponencia en las 1ª Jornadas Vecinales de Participación y Justicia de Paz. Ciudad Bolívar, junio 1994.

**HERRERA, María Antonieta y Marbella PINEDA.** Escuela de Educación EUS-UCV. Apuntes para un Diccionario de Educación para la Paz.

## CONCURSO CIENTÍFICO

Certamen de trabajos científicos sobre temas elegidos libremente por cada autor, presentados por escrito ante un jurado que los selecciona de acuerdo con su originalidad, creatividad, conocimiento y método de trabajo.

### OBJETIVOS

- a. Incentivar a los estudiantes para desarrollar proyectos de investigación científica, cuya calidad lo acredite, para ser presentados en una reunión científica;
- b. Dar oportunidad a los científicos de interrelacionarse con jóvenes con aptitud científica.

### CÓMO DESARROLLAR EL TRABAJO

Para la selección del proyecto, elaboración del plan y desarrollo del trabajo se deben seguir los procedimientos del método científico. Para la redacción del informe, véase el Anexo IV, del cual, una vez escrito a máquina, es conveniente enviar una copia a las personas que han asesorado o colaborado en los aspectos científicos y solicitarles sugerencias y comentarios. Ello representa una deferencia hacia la persona que ha contribuido al trabajo y sirve, además, para mejorar el informe.

Hechas las correcciones o modificaciones o ampliaciones, el joven podrá redactar la versión definitiva que remitirá, en original y copia, a los organizadores del concurso. El autor debe conservar copias del trabajo.

El hecho de enviar un informe a un concurso científico no significa que el autor deba ser invitado necesariamente a exponerlo o que el trabajo será seleccionado.

Un Comité de Selección, integrado por profesores y científicos especialistas en las materias abordadas, es quien estudia los informes y selecciona los mejores.

Los jóvenes autores de los trabajos seleccionados son invitados a participar en una reunión científica de alto nivel donde son presentados a los investigadores. La exposición de sus trabajos se realiza en una reunión prevista en el programa general y en el cual participan científicos y público en general.

La comisión calificadora recomienda a la institución patrocinadora a aquellos jóvenes con condiciones excepcionales que merecen ser apoyados con becas y materiales de estudio.

## **ORGANIZACION DEL CONCURSO**

### **Comisión Organizadora**

La formación de una comisión organizadora es el primer paso que debe dar la persona o institución que organiza un concurso.

Las tareas que la comisión debe atender indican la conveniencia de que en ella figuren docentes de ciencias de los niveles secundario y universitario, así como algún miembro de la comisión organizadora de la reunión científica de alto nivel en el cual van a participar.

A la comisión le corresponderá redactar los reglamentos y planear la ejecución del concurso, distribuir material informativo, constituir un Comité Asesor de Selección que leerá los trabajos y aconsejará sobre quienes deben ser invitados a exponer, etc., así como las normas generales para otorgar los premios o estímulos.

### **Promoción y difusión**

Es indispensable que los organizadores publiquen con anticipación un folleto que contenga la descripción y el reglamento del concurso e instrucciones para participar en él (podría incluir una lista de resúmenes de proyectos clasificados anteriormente, y den a ese folleto la mayor difusión posible.

Debe tenerse presente que los trabajos para un concurso, y la elaboración del informe, requieren no menos de seis meses a un año de preparación. Una promoción tardía podría afectar el nivel de los trabajos.

### **Comité Asesor de Selección**

La Comisión Organizadora deberá invitar a un grupo de profesores y científicos a formar parte del comité de selección. Como la lectura y crítica de los trabajos requiere tiempo y dedicación, el número de miembros del Comité debe ser proporcional a la cantidad de trabajos que se reciban. Los participantes deben recibir, por escrito, comentarios y sugerencias de parte de los miembros del Comité.

## **PRESENTACIÓN DE LOS TRABAJOS SELECCIONADOS**

Los jóvenes seleccionados presentarán su trabajo en una de las sesiones de la reunión de los científicos del país. Cada expositor dispondrá de 10 minutos para hacerlo; 5 minutos para preguntas y otros 5 minutos para discusión final.

### Comisión calificadora

Una comisión calificadora formada por miembros de la comunidad científica participante se reunirá y designará a los ganadores, los que serán anunciados en el acto de la clausura de la reunión.

### EVALUACION

Serán útiles para la evaluación los informes del Comité de Selección y de la

### Comisión Calificadora

La recolección y ordenamiento de los trabajos, así como la redacción del informe final, deben efectuarse inmediatamente después de terminado el concurso.

El informe final debe ser enviado a las autoridades competentes y ser tomado en cuenta en la planificación del siguiente concurso.

**SECRETARIA EJECUTIVA PERMANENTE DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE.** Seleccionado y modificado por CLARA FLORES (Escuela de educación de la Universidad Central de Venezuela) del: *Manual para el fomento de las actividades científicas y tecnológicas juveniles.*

## CONDICIÓN

Es el grado de capacidad física, técnica, táctica y psíquica que determina un estado de rendimiento. Así mismo conocemos la condición técnica, la condición física, la condición táctica, etc.

Existe una condición general que se caracteriza por un desarrollo amplio de las cualidades físicas básicas (fuerza, velocidad, resistencia), de las cualidades motoras (habilidad destreza, movilidad) y la condición especial que se refiere a las cualidades de una modalidad o disciplina deportiva específica.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Ciencia y Tecnología- Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## CONDICIONAMIENTO

Proceso por el cual una respuesta es desencadenada por un estímulo. El término fue utilizado inicialmente con referencia a los reflejos (creación de un reflejo condicionado), se habla en ese caso de condicionamiento clásico o de Pavlov. El condicionamiento es un prototipo del aprendizaje.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## CONDICIONAMIENTO OPERANTE

Condicionamiento experimental en el que se aprende a realizar determinados actos reflejos. Se lo llama también instrumental o de Skinner.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## CONDICIONES

Situación o circunstancias (cuándo, qué, dónde, cómo) bajo las cuales la conducta establecida en un objetivo va a evaluarse o ser demostrada por el estudiante.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## CONDUCTA

Todo lo que en un organismo vivo implica acción y reacción ante un estímulo. En su significado original este término se refería a la actividad física de un organismo, hoy tiene un sentido más amplio e incluye frecuentemente los procesos vivenciales como los intelectivos y los volitivos. Sinónimo: comportamiento.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## CONDUCTA

En su sentido más general denota los modos de reacción o respuestas de un organismo ante un estímulo, susceptibles de observación. (Departamento Nacional de Currículum; Ministerio de Educación y Cultura. Bolivia. Dpto. de Enseñanza Fundamental; Comisión Central de Currículum; Ministerio de Educación y Cultura. Brasil. Instituto de Investigaciones Educativas; Universidad Simón Bolívar. Venezuela).

Comportamiento exteriorizado con implicaciones valorativas. (Centro de Operación del Curso de Post Grado de Educación; Convenio MEC-OEA-UFSM: Brasil). Manifestación interna y externa que demuestra el individuo en una actividad determinada. (Dpto. de Currículum y Administración Educativa; Universidad de Oriente. Venezuela).

Es el conjunto interrelacionado de acciones psíquicas, físicas y sociales que el ser humano pone en juego para la solución de los problemas.

Es un modo de reaccionar y de ser. Es la manifestación totalizada de la personalidad; es el comportamiento complejo interno-externo que se puede observar y valorar directa o indirectamente. Es la actividad observable desplegada por el organismo.

Conducta inicial: Es la requerida para planear y realizar las experiencias de aprendizaje que conducirán al alumno al logro del objetivos.

Conducta intermedia: Es aquella en la que el educando domina las destrezas requeridas para el logro de la conducta final; es un componente de esta conducta.

Conducta final: En ésta, el educando debe mostrarla al lograr el objetivo propuesto. (Consejo Nacional Técnico de la Educación. México).

Respuestas internas y externas que ocurren en el individuo, como totalidad biopsicosocial, ante situaciones que la dinamizan.(Centro de Operaciones del Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores en el Área de Curriculum; Convenio ME-OEA-USB. Venezuela.).

**GLOSARIO DE TERMINOS UTILIZADOS EN AMÉRICA LATINA EN MATERIA DE DESARROLLO CURRICULAR.** (1976). *PROYECTO MULTINACIONAL DE CAPACITACION PARA PROFESORES DE AMERICA LATINA EN EL AREA DE CURRICULUM.* OEA/ MINISTERIO DE EDUCACION/UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR. CARACAS.

## CONDUCTA

La totalidad de acciones y reacciones de un individuo. Manera de comportarse en bien o en mal; en este sentido la conducta es esencialmente buena o mala.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación.* PANAPO. Caracas.

## CONDUCTA, OBSERVACIÓN DE LA

La percepción metódica y controlada de una o varias personas con la intención de obtener algún dato característico de la(s) persona(s) observada(s). La experiencia de la o. de la c. es de gran importancia para educadores y maestros.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación.* PANAPO. Caracas.

## CONDUCTA, TRASTORNOS DE LA

Un tipo de conducta que se desvía de la expectativas de la sociedad o de las normas impuestas por ella. El t. de c. puede manifestarse como una adaptación deficiente (incumplimiento por defecto de la norma) o como adaptación excesiva de la misma.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación.* PANAPO. Caracas.

## CONDUCTA AGONÍSTICA

Agonística deriva de la raíz griega que significa luchar. La conducta agonística se define como conducta adaptable a una situación de conflicto entre dos o más miembros de una especie. En esta conducta se incluye la lucha ofensiva y defensiva, la huida y la pasividad.

Ginsburg y Alec (1942) fueron de los primeros en estudiar las diferencias en la conducta agonística de las especies basados en las diferencias de consti-



tución genética. Sus investigaciones llevaron a determinar que los factores genéticos no determinan la conducta agonística, sólo la predispone en presencia de otros factores desencadenantes.

Los genes actúan a través de procesos fisiológicos, entre los que se encuentran los efectos de las hormonas sobre el sistema nervioso. En el caso de la testosterona, hormona que científicamente ha estado asociada con el deseo sexual y la agresividad. Los más recientes estudios realizados en la Universidad de Pennsylvania por el Prof. Alan Booth (1994), determinan la imposibilidad de explicar la conducta de un individuo en base al funcionamiento de una sola hormona y resaltan la influencia de la adecuada integración social del individuo con su comunidad en los niveles bajos de testosterona en los organismos, relacionados con conductas no violentas. Para Booth, esta adecuación supone una gran dosis de amor en la niñez del individuo, autoestima alta, el manejo temprano de habilidades que faciliten la resolución de conflictos y el conocimiento de sus derechos y deberes individuales.

La escuela y la familia son las instituciones llamadas a promover un proceso de aprendizaje de conductas pacíficas en los niños mediante el desarrollo de sentimientos y habilidades que faciliten adecuadas herramientas culturales para enfrentar la ira que puede conducir a la agresión.

**BIBLIOGRAFÍA:** Revista "Glamour", marzo 1994. "La excusa de la testosterona". Scott, J.P. "Violencia personal, social e internacional" En: Genovés y Passy. "Comportamiento y violencia" Edit. Diana. México, 1976.

**HERRERA, María Antonieta y Marbella PINEDA.** Escuela de Educación EUS-UCV. Apuntes para un Diccionario de Educación para la Paz.

## CONDUCTA DE ENTRADA

Son aquellas capacidades o comportamientos que debe el estudiante demostrar para poder iniciar el aprendizaje de un objetivo determinado. El tener esas conductas es el requisito para 'entrar' a un proceso de enseñanza-aprendizaje y alcanzar el objetivo terminal.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## CONDUCTA DE ENTRADA

Uno de los grandes aportes de Ausubel (1982), es haber proporcionado numerosas investigaciones acerca de como el estudiante aprende. Elaboró un marco teórico que permite interpretar un volumen considerable de descubrimientos en investigaciones a cerca de la enseñanza de las ciencias. Indicó que para poder comprender como el alumno aprende, se debe determinar cuales conocimientos tiene (los que llamó conocimientos previos) y la manera como están relacionados. Ausubel sostiene "que el conocimiento se adquiere gracias al proceso de asimilación y que el aprendizaje está influi-

do por la capacidad de asociación con elementos ya establecidos en la estructura cognoscitiva del educando”.

Para Elena Dorrego ( s/f ) las conductas de entrada se refieren “ a los aprendizajes previos que el alumno debe haber alcanzado para lograr nuevos aprendizajes”.

Mariana Miras ( 1996 ) señala que “ son los conocimientos que ya posee el alumno respecto al contenido concreto que se propone aprender y abarcan tanto conocimientos e informaciones sobre el propio contenido como conocimientos que de manera directa e indirecta, se relacionan o pueden relacionarse con él». En este sentido la teoría de los modelos mentales de Johnson Laird (citado por Greca, 1998) señala que existen por lo menos tres modelos mentales : a) las representaciones proporcionales ( definidas como representaciones mentales que pueden ser expresadas verbalmente); b) los modelos mentales análogos estructurales de una situación del mundo real o imaginario); c) las imágenes mentales ( perspectivas particulares de un modelo mental). Según este autor, el punto central del razonamiento y de la comprensión de cualquier fenómeno evento o situación del mundo real o imaginario está en la existencia de un modelo de trabajo en la mente de quien razona y comprende. En este sentido las ideas previas de los alumnos no son concepciones aisladas, ilógicas o incoherentes, sino que estarían organizadas en estos modelos de trabajo.

Estos conocimientos desde una perspectiva constructivista permiten al alumno no sólo contactar el nuevo conocimiento con la estructura cognoscitiva ya existente sino que le permiten construir un aprendizaje más significativo, funcionales y estables, sin embargo señala que es importante tener en cuenta que, aunque los alumnos tengan unos conocimientos previos suficientes para abordar el nuevo contenidos, el hecho de que los posean no asegura que los tengan presentes en todo momento a lo largo de su proceso de aprendizaje.

Esto permite establecer una conexión directa con la utilización del concepto en la elaboración del Plan de Formación que se quiere diseñar , puesto que los docentes dependiendo de las características propias de sus alumnos puede inferir que conocimiento deberían dominar o por lo menos conocer del contenido básico específico que se desea tratar en el aula de clase, lo cual debe ayudarlo en la planificación y desarrollo de estrategias metodológicas idóneas acorde a los objetivos que se propone alcanzar puesto que es preciso que el alumno comprenda las teorías científicas como un tipo de modelo diferente al suyo, como otra forma de ver al mundo, con algunas reglas de juego particulares, pero en principio deberá aprender el mero conceptual de la teoría, generando una representación interna de la misma.

**BIBLIOGRAFÍA:** **AUSUBEL**, (1976) *Psicología Educativa* Cap. *Psicología Educativa*. Un punto de vista cognoscitivo. Trillas. México. / **DORREGO R., María E.** (1997) *Efectos de la interacción entre las conductas de entrada, los conocimientos previos y los eventos dirigidos a facilitar estrategias cognoscitivas, en el aprendizaje de las diferentes tareas a través de los medio*. Educación y Ciencias Humanas. No. 1. SADPRO. U.C.V. / **GRECA, L. y Moreira, M.** (1998) *Modelos mentales y aprendizaje de física en electricidad y magnetismo*. Enseñanza de las ciencias. Vol. 16. No. 2. España. / **MIRAS, Mariana.** (1996) *Un punto de Partida para el aprendizaje de nuevos Contenidos: Los Conocimientos Previos*. El Constructivismo en el aula. Barcelona.

**OJEDA M., Gisela.** ENTRADAS PARA UN PLAN DE FORMACIÓN Y ESPECIALIZACIÓN DE DOCENTES DE LA ESCUELA BÁSICA. ESCUELA DE EDUCACIÓN-UCV. CÁTEDRA PLANEAMIENTO Y DESARROLLO CURRICULAR. Caracas.

## CONDUCTA FINAL ESPERADA

Actitud que se espera del estudiante al terminar una secuencia de enseñanza-aprendizaje. En el caso de la Instrucción Programada, la evidencia de que en realidad sí la ha alcanzado se consigue mediante respuestas acertadas a cuadros finales o el logro de una prueba de criterio, o bien a ambos. Los cuadros finales no contienen insinuaciones y están suficientemente alejadas de las secuencias de enseñanza como para dar la medida de algo más que de la memoria reciente. Las pruebas de criterios puede contener tramos de elección múltiple, ítems de completación, ensayos o realización de alguna tarea.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa,Caracas.

## CONDUCTISMO

Término general para expresar las teorías de aprendizaje que se concretan básicamente en aspectos observables de la conducta (estímulos y respuestas).

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa,Caracas.

## CONEXIONISMO

Explicación teórica de aprendizaje que enfatiza la formación de ligaduras o vínculos entre estímulos y respuestas.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa,Caracas.

## CONFIABILIDAD

Capacidad de un test para demostrar consistencia y estabilidad en las puntuaciones. Es el grado en que un test aseguraría a un estudiante la misma puntuación si le fuera readministrado.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa,Caracas.

## CONFLICTO

Un conflicto surge cuando las personas no están de acuerdo entre sí y se generan sentimientos de frustración que se expresan de diferentes maneras: con enojo, impaciencia, malhumor, miedo y demás sentimientos.

En nuestra interrelación con los demás, el conflicto surge inevitablemente y no es, necesariamente, algo negativo. Negativa es la forma como la manejamos: con violencia física o gestual, o con el silencio, una forma sublime de violencia cuando acumula y aumenta tensiones.

También existen conflictos que son innecesarios, destructivos y sin sentido, los cuales generalmente desaparecen una vez que aprendemos a confrontar sus raíces de manera positiva.

La escuela está llamada a promover el reconocimiento del conflicto entre sus miembros, así como las formas de búsqueda constructiva de su posible resolución a través de la generación de aprendizajes que estimulen la comunicación, la creatividad, y la autonomía personal tornando al conflicto en una experiencia positiva.

**BIBLIOGRAFÍA: PRUTZMAN y otros.** "Respuesta Creativa al Conflicto". Trad. y adap. Celina García. Editorial Alma Mater. Costa Rica, 1994.

**HERRERA, María Antonieta y Marbella PINEDA.** Escuela de Educación EUS-UCV. Apuntes para un Diccionario de Educación para la Paz.

## CONGRESO CIENTÍFICO Y TECNOLÓGICO JUVENIL

Reunión de jóvenes que exponen y defienden sus proyectos de investigación frente a un grupo de investigadores y/o especialistas en campos definidos de la ciencia y la tecnología.

### OBJETIVOS.

Capacitar a los jóvenes para elaborar informes de trabajos de investigación y presentarlos en público;

- 1) Dar la posibilidad a los jóvenes de presentar proyectos de investigación científica y/o tecnológica frente a un público especializado con el cual pueda interrelacionarse e intercambiar información respecto a su campo o área de interés;
- 2) Dar la oportunidad para que los jóvenes y profesores orientadores se pongan en contacto con profesores universitarios y científicos.

### CÓMO SE PRESENTA EL TRABAJO DE UN PARTICIPANTE.

#### Antecedentes:

Según el nivel del Congreso, los participantes pueden ser jóvenes que estén cursando los últimos años de educación primaria o básica, educación secundaria o primer año de educación superior.

El joven que desea participar envía a la entidad organizadora un trabajo que no haya sido presentado anteriormente en otro Congreso.

Los trabajos se presentan en sesiones públicas para ser conocidos y discutidos entre los jóvenes participantes y los científicos que integran la Mesa del Congreso. El estudio de los trabajos presentados se hace entonces simultáneamente en dos planos: en primer término entre los jóvenes participantes entrenándolos en la discusión científica, objetiva, constructiva, desapasionada y fundamentada de sus opiniones; en segundo lugar, enfrentándolos con las observaciones, comentarios y recomendaciones de los científicos que integran la mesa

que debe constituir una lección acerca de lo que debe ser un trabajo científico/tecnológico.

Como el Congreso no tiene carácter competitivo, el premio que recibe cada joven es la oportunidad de exponer su trabajo ante gente capaz de apreciarlo y de criticarlo.

### **Etapas en la preparación del trabajo**

El proyecto, que se realiza siguiendo los pasos del método científico, debe ser presentado por medio de un informe. Una vez escrito a máquina el autor envía una copia a la persona que ha orientado y colaborado en los aspectos científicos del trabajo. Se le solicitan sugerencias y comentarios. Luego, se redacta la versión definitiva que se remite a los organizadores del Congreso (original y una copia), conservando para él algunas copias.

El profesor orientador debe asesorar al joven en todas las etapas del proyecto y de la preparación del informe, hasta el término del Congreso.

El hecho de enviar un informe a un congreso científico no significa necesariamente que el autor debe ser invitado a exponerlo. Los congresos tienen una duración y recursos limitados, y de acuerdo con ello será el número de trabajos que podrá exponerse. Aún más, un autor siempre debe estar preparado para admitir que en ese trabajo no ha alcanzado el nivel necesario.

Por lo tanto, quien envía un trabajo debe estar preparado también para recibir una comunicación con críticas y sugerencias que le permitan rehacerlo para presentarlo en otra oportunidad.

### **ORGANIZACION DEL CONGRESO.**

#### **Comisión Organizadora:**

La formación de esta Comisión será el primer paso que debe dar la persona o la institución que promueve un Congreso. Las tareas que debe cumplir esta Comisión indican la conveniencia de que en ella figuren docentes de ciencias de los niveles secundario y universitario y también científicos que hayan participado en congresos y se interesen por la educación. Uno de estos podría ser el Asesor Científico de la Comisión.

A la Comisión le corresponderá redactar los reglamentos y planear la ejecución del Congreso, distribuir material informativo, constituir un Comité Asesor de Selección que leerá los trabajos, etc.

Además, necesariamente, deberá preocuparse de los aspectos administrativos básicos de toda reunión importante.

#### **Promoción y difusión:**

Es indispensable que los organizadores publiquen con mucha anticipación un folleto con la descripción y el reglamento del Congreso, las instrucciones para participar y, si es posible, resúmenes de trabajos anteriores.

Se debe tener presente que los trabajos que se envían a un congreso y la elaboración del respectivo informe requieren de 6 a 12 meses de preparación. Una promoción oportuna y adecuada puede asegurar el buen nivel de los trabajos.

#### **Comité Asesor de Selección:**

La Comisión Organizadora deberá invitar a un grupo de profesores y científicos a formar parte del Comité de Selección. Los miembros de este Comité

deben ser especialistas en los temas de los trabajos recibidos por la Comisión Organizadora y aconsejará sobre quienes deben ser invitados a exponerlos. Es recomendable que los integrantes del Comité de Selección redacten comentarios sobre los trabajos para facilitar la discusión durante el Congreso. Los integrantes podrán designar a los que asistirán como moderadores e invitar a especialistas.

Planeamiento de otras actividades:

Conviene que durante el Congreso, que puede durar 2 o 3 días, se organicen además otras actividades tales como conferencias, charlas, excursiones, actividades culturales, etc., para aumentar el contacto personal de los jóvenes con profesores, científicos y con los demás jóvenes para enriquecer así su experiencia científica, vocacional y cultural. Por esta razón, se recomienda realizar los Congresos en lugares donde se pueda alojar a todos los participantes y organizadores. Así habrá la posibilidad de ofrecer por la noche conferencias o reuniones sobre temas variados vinculados a la educación, la ciencia y la cultura.

## **FUNCIONAMIENTO DEL CONGRESO.**

### **Moderadores:**

Son quienes presiden o dirigen cada una de las sesiones y controlan el tiempo de cada exposición así como el destinado a preguntas. Es importante que conozcan el tema de la respectiva sesión y que pertenezcan al grupo que intervino en la selección de los trabajos.

Luego de la exposición, los moderadores conceden el uso de la palabra para preguntas y comentarios y mantienen ordenada la discusión.

Exposición de los trabajos:

Tentativamente, puede establecerse que cada participante disponga de 10 minutos para exponer, incluida la presentación de medios audiovisuales, 5 minutos para preguntas y otros 5 minutos para la discusión final.

El expositor expondrá su trabajo sin leer. (Los organizadores deben prever sistemas de amplificación de sonido y otros medios audiovisuales).

Los asistentes no podrán interrumpir; las preguntas las harán cuando la exposición haya terminado.

El expositor se ajustará al tiempo fijado, cuidando de exponer los aspectos sobresalientes del trabajo y las conclusiones. En el curso de la discusión podrá completar o ampliar la exposición.

Eventualmente, el moderador podrá conceder un tiempo suplementario para evitar que quede incompleta alguna idea importante.

El moderador tomará nota del desempeño del orador y hará el resumen respectivo antes de invitar al expositor siguiente.

Discusión de los trabajos:

Finalizado el tiempo asignado a la exposición, el moderador ofrecerá y otorgará la palabra a los asistentes. Podrá requerir del expositor una ampliación de las respuestas que dé al auditorio, dar él mismo una respuesta o sugerir que la pregunta sea contestada con más amplitud fuera de la sesión.

El moderador debe eliminar de la discusión las preguntas o comentarios que se aparten del tema.

Otros científicos y profesores presentes pueden intervenir para hacer preguntas y/o comentarios.

Comentarios de los moderadores:

Una vez completado el tiempo destinado a la presentación de los trabajos, el moderador y sus colaboradores tomarán por turno la palabra para comentar los informes y hacer una crítica constructiva de la exposición y de las discusiones.

### **EVALUACIÓN DEL CONGRESO.**

Se deben utilizar todas las técnicas y recursos de evaluación que permitan establecer hasta qué punto fueron alcanzados los objetivos asignados al Congreso.

Asimismo, convendría publicar una recopilación de los resúmenes de los trabajos presentados y darle difusión a nivel nacional.

**SECRETARIA EJECUTIVA PERMANENTE DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE.** (1985). Seleccionado y modificado por CLARA FLORES (Escuela de educación de la Universidad Central de Venezuela) del: *Manual para el fomento de las actividades científicas y tecnológicas juveniles*. Serie: CIENCIA Y TECNOLOGIA. SECAB/UNESCO. Bogotá. Colombia.

## **CONGRESO PEDAGÓGICO VENEZOLANO (PRIMER)**

En las últimas décadas del siglo pasado, el ambiente intelectual venezolano se vio conmovido por la presencia de las ideas positivistas.

Acogida en el seno de la Universidad de Caracas, esta corriente, impulsada por el saber y la consistencia ideológica de hombres como los doctores Adolfo Ernst y Rafael Villavicencio, pronto interesó a los pensadores jóvenes y cubrió los más variados campos.

Bajo su influjo se desarrolló una vigorosa gestión que, a la vez que dirigió sus esfuerzos a reaccionar contra muchas de las creencias vigentes para la época, luchó por sustituirlas con nuevas posiciones cuya raíz estaba en los postulados de la filosofía cometiana.

Así, quienes hicieron suya las novedosas preocupaciones, se agruparon en diversos cuerpos y asociaciones, difundieron por la prensa y en revistas sus planteamientos, polemizaron con quienes se mantenían en las rutas tradicionales, abordaron los problemas sociales, políticos y culturales de mayor significación con mirada científica y dieron un vuelco a las interpretaciones que se habían venido haciendo del país, su trayectoria y su gente.

En el conjunto de perspectivas diferentes estuvieron las inquietudes por modificar las concepciones y procedimientos de la acción educativa, que si bien había progresado en el orden cuantitativo y en el aprecio público, no respecto a la enseñanza elemental, por efectos del Decreto del 27 de junio de 1870, se mantenía ayuna de dirección teórica y, en consecuencia, de conducción técnica.

Dos agrupaciones se estructuraron entonces para enfocar estos problemas: el Liceo Pedagógico, institución interesada en el estudio y difusión de las cuestiones atinentes a la educación, y el Gremio de Institutores, organismo que aspiraba a la dignificación del magisterio y que se había constituido para la defensa de sus más vitales intereses.



Ambas organizaciones promovieron la celebración del Primer Congreso Pedagógico Venezolano, destinado a discutir y analizar los aspectos más relevantes de la orientación, organización y funcionamiento del sistema educativo nacional.

Para lograr tal propósito, las entidades patrocinantes trabajan entusiastamente durante seis meses animando a muchas personas, interesando al Ministerio de Instrucción Pública, preparando el temario, designando y dirigiendo comisiones de trabajo, llevando a cabo otras tareas organizativas y, finalmente, celebrando una Asamblea de Institutores, preparatoria del evento.

El día 28 de octubre de 1895, en la fecha onomástica del Libertador, se instaló solemnemente el Primer Congreso Pedagógico Venezolano en la sede de la Universidad Central de Venezuela, presidido por el Doctor Rafael Villavicencio, rector de dicho instituto.

El 28 de junio del mismo año el Ejecutivo Nacional había dictado una Resolución en la cual juzgaba de alta trascendencia dicha reunión, concedía franquicia a la correspondencia relacionada con la misma, ordenaba la publicación de sus trabajos en la Revista de Instrucción Pública, órgano del Ministerio del ramo, y autorizaba la celebración en los locales de la Universidad. Tiempo después se autorizó a los preceptores de las escuelas de Caracas para que nombraran sustitutos, y de esta manera, sin que se alterase la marcha normal de los planteles, pudieran asistir a las sesiones del Congreso.

El temario comprendía nueve puntos fundamentales y dejaba margen para la presentación de temas libres. Allí se planteaba asuntos como los siguientes: edificación e higiene escolar, uniformidad en los textos de instrucción primaria, importancia de las escuelas normales, la sanción en la escuela primaria moderna, escuelas infantiles, el trabajo manual en las escuelas primarias, escuelas de formación agrícola, derecho de los institutores y medios prácticos para llevar a cabo la reforma escolar en Venezuela. El estudio de este último punto habría de conducir a la redacción de un proyecto de Código de Instrucción Pública, que sería sometido a la consideración del Congreso Nacional.

Al respecto cabe señalar que la legislación vigente requería un reordenamiento, ya que estaba constituida por el Código de Instrucción Pública del 20 de junio de 1843, con más de cincuenta años de aplicación, y una gran variedad de Decretos, Reglamentos y Resoluciones ejecutivas que habían sido dictados por gobiernos de facto sin que llegaran a tener efectos modificatorios formales en la ley principal.

Participaron en las labores preparatorias y en las deliberaciones del Congreso, la Junta Directiva del Liceo, integrada por Napoleón T. Lander, Eduardo Marqués, Alberto González B., José E. Machado, Francisco González Montano, Luis Núñez Villapol y Antonio G. Brandin; la del Gremio de Institutores, a la cual pertenecían Tomás Mármol, Rafael Ugueto y Félix García Medina; los integrantes de las Comisiones de Trabajo, elaboradoras de las ponencias, que incluían a Juan Hurtado Manrique, Luis Razetti, Amenodoro Urdaneta, Francisco de P. Ruiz Mirabal, Rafael Cruz Guitián, Julio Castro, José I. Arnal, Agustín Avelado, Pedro Manuel Ruiz, Luis Churión, Prudencio Diez, Jesús María Páez, José Seminario, Pablo Godoy Fonseca, Miguel G. Arroyo, Jesús María Sifontes, Antonio R. Vasmonte y muchos otros pedagogos que constituyen valores permanentes en la historia de nuestra educación.

Fueron también miembros del Congreso un Delegado por cada Estado, uno por el Ministerio de Instrucción Pública, uno por cada una de las Juntas de Instrucción del Distrito Federal, los miembros colaboradores del Liceo Pedagógico en algunas ciudades y pueblos de la República, los Directores de las escuelas públicas y particulares y hombres de la talla de Francisco Antonio Riskey, Pedro Emilio Coll, Eloy G. González, Francisco Izquierdo Martí, Nicolás Mendible, Matías Núñez, Jacinto Gutiérrez Coll, J.M. Herrera Irigiyen, Andrés Mata, Angel César Rivas, David Lobo, M.V. Romero García y Nicomedes Zuloaga, en representación de la prensa, las Academias y otras instituciones científicas y literarias.

Entre las actividades del Congreso cabe destacar las siguientes: para la consideración del tema “Escuelas Infantiles” se presentaron dos trabajos, uno del ponente oficial Miguel Arroyo y otro de Julio Castro. En ambos se destaca la importancia de la educación del niño de tres a cinco años, se recomienda aplicar los principios y procedimientos de la escuela froebeliana y si bien ciertas ideas se ajustan estrictamente al pensamiento de la época, su desarrollo representa un esfuerzo que sólo habría de cristalizar muchos años más tarde. El mismo Julio Castro, quien fuera enviado en 1874 junto con Mariano Blanco a los Estados Unidos por el Presidente Guzmán Blanco a “instruirse en Pedagogía”, presentó un estudio acerca de la organización de las escuelas normales; allí se recomienda la selección de los alumnos, el mejoramiento de las condiciones de los profesores, una adecuada distribución de las materias y un reajuste en la organización de las escuelas anexas. José Seminario contribuyó con un amplio trabajo que incluía los principios que a su juicio debían regir la educación vocacional agrícola y un reglamento aplicable a los institutos que debían fundarse para dar satisfacción a esta necesidad. Con respecto a las sanciones aplicables en la escuela primaria, la asamblea se opuso al viejo principio de “la letra con sangre entra” y recomendó por tanto la proscripción de los castigos corporales. El trabajo manual en las escuelas fue reconocido como necesario y al efecto se esbozó un programa básico y de aplicación práctica. El Gremio de Institutores pidió la consagración de ciertos derechos de los maestros, entre ellos la oportunidad para el desempeño de cargos, estabilidad y jubilación. Igualmente se recomendó que las escuelas tuvieran personal suficiente y bien remunerado y que se reglamentara la inspección escolar.

No obstante haberse reunido el Congreso bajo los mejores auspicios, contar con el concurso de mentes ilustradas y haber desarrollado sus labores iniciales sin ningún tropiezo, una circunstancia imprevista surgió en el seno de la asamblea que dificultó el intento de unificar criterios para lograr un entendimiento favorable al progreso de la educación.

El impase se presentó cuando en la discusión sobre el proyecto de un nuevo Código de Instrucción Pública se aprobó una moción por la cual nuestra enseñanza debería ser “gratuita, laica y obligatoria”. Ya al comenzar el Congreso, el Centro Católico de Caracas se había pronunciado por que quedara vigente lo establecido por el artículo 11 de los Estatutos Reglamentarios de la Instrucción Popular del 22 de noviembre de 1894 con respecto a la educación religiosa. Esto es, que dicha enseñanza se diera por órgano de los respectivos preceptores, o a excitación de estos, por ministros del culto que se prestaran a ello, la cual no sería obligatoria para los niños cuyos padres o

encargados la rechazaren, pero que no podía faltar para quienes la aceptasen. Al ser aprobada la proposición tendiente a consagrar el laicismo en la escuela, gran número de participantes, muchos de los cuales habían contribuido de manera diversa al desarrollo del evento, consideraron que ya no se justificaba su presencia en el mismo y se retiraron haciendo públicas las razones de su separación.

Algo así se veía venir desde el comienzo. El ambiente intelectual del país se encontraba caldeado por las continuas discusiones a que daba lugar las ideas positivistas. Constantemente se polemizaba sobre las más variadas materias. La cuestión religiosa era motivo de debate permanente. De allí que, al ser promovido el Congreso, los llamados libre pensadores y los motejados de ultramontanos, según su posición frente a formas de pensar cuyo eje era el catolicismo, vieran en dicha asamblea una excelente oportunidad para batallar por sus convicciones.

La retirada de los que seguían la ruta confesional restó fuerza al Congreso porque les hizo perder el sentido unitario que lo había caracterizado, a la vez que condujo a la división de opiniones acerca de su eficacia. No obstante, las actividades continuaron, gracias al interés de quienes permanecieron tratando de mantener los propósitos que habían justificado su realización. Poco después de la clausura, el Liceo Pedagógico analizó la situación contemplada y anunció su propósito que nunca se llegó a realizar.

Como síntesis, habría que señalar que el Congreso Pedagógico de 1895 representa el primer intento llevado a cabo en nuestro país para realizar un estudio amplio del problema educativo con participación del magisterio y de elementos representativos de los diversos sectores culturales.

**RUIZ, Gustavo Adolfo.** (1996). Ponencia presentada en las Primeras Jornadas de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación, Caracas, 1982. La Comisión Organizadora del Centenario del Primer Congreso Pedagógico Venezolano consideró de sumo interés publicar esta conferencia del “Maestro” fallecido el 25 de abril de 1993. *En: Guillermo Luque. La Educación Venezolana: Historia, Pedagogía y Política (Commemoración del Centenario del Primer Congreso Pedagógico Venezolano 1895-1995).* Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Caracas.

## CONGRESO PEDAGÓGICO VENEZOLANO DE 1895

1. Una Venezuela fragmentada, donde pendulaba todavía el proceso de disolución institucional. Nunca se ha podido explicar aquella visión extraordinaria de los antecesores que, frente al hecho de la Independencia, no se plantean un problema de ruptura del lazo colonial para constituir una nación independiente sino -imaginen ustedes- la liberación de un continente y la constitución de una gran nación. Aquellos hombres construyen su ideal y triunfan en la empresa. El resultado: naciones que transcurrido el tiempo destruyen el ideal primigenio, se niegan a sí mismas y aquel solitario país -Venezuela- pierde un tercio de su población, no consolida instituciones, se arruina en la esfera económica y vomita, a cada año, caudillos que sentían el llamado a gobernar sobre los cuatro puntos cardinales.

2. Uno de esos caudillos -Guzmán Blanco- sueña a su vez en una nación. Un día desde el exterior recibe un mensaje. En el mismo se decía que el Papa Pío IX había insertado en el Syllabus todo lo referente al liberalismo. El caudillo reacciona; clausura seminarios, destierra sacerdotes, establece el matrimonio civil, y prohíbe al clero adquirir bienes y raíces, derrumba iglesias y construye en su lugar teatros. A su vez, como de nación se trata, inventa una religión nacional: bandera, himno, escudo y monumentos. Recoge las tendencias que en Europa, y especialmente en Francia, se mueven alrededor de la educación, la cultura y el pensamiento. Educación pública y gratuita, creación de sociedades científicas, el evolucionismo y el positivismo como puesta al día para conversar sin necesidad de cerrar los ojos.
3. El evolucionismo y el positivismo se encontrarán presentes en:
  - la desestabilización del orden académico universitario;
  - la constitución de agrupaciones destinadas al estudio de lo social y lo físico-experimental, en lo particular de la educación (el Liceo Pedagógico), y la organización gremial (el Gremio de Institutores);
  - la organización del Primer Congreso Pedagógico y
  - la redacción del Proyecto de Código de Instrucción Pública.

Otro aspecto poco estudiado, y que a mi entender configura un componente microclimático, lo constituye la lucha de los artesanos y la incipiente clase obrera caraqueña. Recordemos que Valentín Espinal -influenciado por las ideas de Saint Simon y Fourier- había fundado en 1864 el Gremio de Obreros y Artesanos de Caracas. Que en 1879 se publica el periódico *El Obrero* donde existen referencias a modelos organizativos y donde además se relatan experiencias de obreros europeos en las luchas por la educación popular. Que en 1893 -a sólo dos años del Congreso- aquellos alemanes que trabajan en el Gran Ferrocarril de Venezuela o Ferrocarril Alemán, Beruno Rössner, H. Wilhöft y A. Pickel habían constituido el primer núcleo de trabajadores socialistas y que se reunían con un personaje que ustedes, jóvenes investigadores, deberían abordar, el poeta, sastre y gran organizado, Leopoldo Torres Abanderos.

### **El Primer Congreso Pedagógico (1895).**

A escasos cinco años para finalizar el siglo XIX, tiene lugar el Primer Congreso Pedagógico. Su realización expresó, en parte, un movimiento de carácter internacional por cuanto otros eventos similares se habían producido en Europa y América Latina; en lo interno sirvió a los fines de reunir a individuos y grupos que expresaban corrientes científicas avanzadas de la vida política e intelectual al lado de un recalcitrante movimiento clerical que expresaba concepciones dominantes.

Por los actores que intervinieron (dirigentes obreros, políticos, médicos, institutores, activistas de Academias, logias masónicas, prensa, etc.) como por los intereses que expresaban, el Congreso Pedagógico rebasaría los estrictos límites de la discusión pedagógica para situarse como un escenario privilegiado del encuentro y enfrentamiento de posiciones sobre el quehacer científico y sobre la sociedad.

El 8 de mayo de 1895, el Liceo Pedagógico por intermedio de su presidente Napoleón T. Lander, se dirige al Ministro de Instrucción Pública refiriendo lo importante y oportuno que sería el hecho de "...promover el Primer Congre-

so Pedagógico en nuestra querida patria, en vista de la necesidad de una reforma radical en el sistema de instrucción popular.”<sup>1</sup>

Un mes después, en comunicación dirigida a los Presidentes de Estados, la directiva del Liceo Pedagógico señala:

La Instrucción popular en nuestra patria necesita una reforma completa, y siendo ésta una obra trascendental, reclama la cooperación abnegada del patriotismo apoyada eficazmente por los magistrados que como usted procuran el progreso de los pueblos.

Por eso el liceo al promover el Primer Congreso Pedagógico Venezolano, ha imperado esa valiosa cooperación y el Ejecutivo Nacional se la ha prestado a la medida que le fue pedida.

*El Congreso Pedagógico Venezolano se reunirá en Caracas en comisión preparatoria el próximo 27 de octubre y quedará instalado el 28, onomástico del Libertador, sus sesiones durarán ocho días y en él estarán representados los estados por su delegado que nombrará el presidente respectivo.*<sup>2</sup>

El temario a desarrollar sería el siguiente:

Tema I: Edificación escolar.

Tema II: Higiene escolar.

Tema III: Uniformidad de textos de Instrucción Primaria.

Tema IV: Importancia de la Escuela Normal.

Tema V: La sanción en la Escuela Primaria Moderna.

Tema VI: Escuelas infantiles.

Tema VII: Trabajo manual de la Escuela Primaria Moderna.

Tema VIII: Escuelas Rurales.

Tema IX: Derecho de los Institutores.

Tema X: Determinar los medios prácticos para llevar a cabo la Reforma Escolar en Venezuela.

*Comisión especial para redactar el Proyecto de Código de Instrucción Pública.*

Desde el punto de vista organizativo se optó por la presentación de ponencias por grupos de trabajo constituidos por especialistas, que luego serían sometidos a la consideración de la totalidad de los participantes, imponiendo con ello quizás un cierto recurso normativista; más que de discusión, de experiencias, al propio Congreso.

El 27 se realiza la sesión preparatoria del Congreso y se elige la junta directiva del mismo la cual quedó integrada por el doctor Rafael Villavicencio, presidente; doctores Alberti González B. y Napoleón T. Lander, vicepresidentes; Pedro Emilio Coll, secretario de actas y Eduardo Marqués, secretario de correspondencia.

*El 28 de octubre, en el salón de actos de la Universidad Central de Venezuela, quedó instalado el Primer Congreso Pedagógico de Venezuela, con las intervenciones de Rafael Villavicencio, Alberto González, Pablo Godoy Fonseca y Napoleón T. Lander. En su primera sesión se acordó fijar el Salón de las Facultades de la Universidad como lugar de reunión, los actos se iniciarían a las 8:00 a.m. con un quórum de quince miembros.*

1. Gaceta Oficial N° 6466 del 26 de julio de 1895. p. 8.

2. *Ibid.*, p. 19.

El martes 29 se realiza la primera sesión del Congreso bajo la presidencia del doctor Villavicencio. El secretario Pedro Emilio Coll leyó el acta de instalación, la cual fue aprobada. Una comisión del Centro Católico Venezolano, constituida por Agustín Aveledo, J. M. De los Ríos, Miguel Villavicencio, doctor Jesús M. Sifontes, Prudencio Diez, Jesús M. Páez, Rafael Ruiz Mirabal, Dr. Pedro I. Romero y Ezequiel Tinoco Bigott, presentó por escrito una larga exposición en defensa de la necesidad de impartir educación religiosa en las escuelas. El Presbítero José Rafael Lovera leyó el documento elaborado por el Centro Católico Venezolano, bajo el patrocinio de la Inmaculada Concepción:

En efecto, civilizada Venezuela por la Iglesia Católica, conserva su unidad religiosa á través de sus vicisitudes públicas; practicados los censos de población con la mayor libertad para expresar la filiación religiosa individual, resulta que somos los católicos el noventa y nueve y seis décimos por ciento de la población. Sentado esto, y sabiendo que es deber de conciencia para los católicos educar á sus hijos en la instrucción que da la nación como delegatoria de los ciudadanos, ha de entrar la asignatura de religión.

Pero está escrito que la lucha debe existir como condición de nuestra vida y como ejercicio de perfección de nuestro ser moral. Así nuestro derecho indiscutible, como que representamos legítimamente el carácter nacional, ha sido atacado por pretensiones de algunos, bien por cierto. No obstante esto, la reunión del Primer Congreso Pedagógico de Venezuela, ha hecho pensar, al “Centro Católico Venezolano”, que corresponde á su misión social llamar al Congreso respetuosamente la atención sobre la necesidad de establecer en las escuelas públicas la enseñanza de la religión.

Una instrucción que prescinde de la religión es incompleta y de fatales consecuencias; extravía la inteligencia y atrofia el corazón. Hace de cada individuo un sabio malvado, más pernicioso que el ignorante, porque dispone de más medios para hacer el mal.

La escuela sin religión tiene que ser atea: Dios no existe para nosotros sino bajo la idea religiosa.

El viejo mundo está sintiendo las terribles consecuencias de la enseñanza y nuestro deber nos impone prevenir la invasión de esos males.

Y pedimos que en el Código que ha de redactar el Congreso se reglamente la enseñanza de la religión como parte integrante de la instrucción que debe darse en las escuelas públicas.<sup>3</sup>

En el documento leído por el Presbítero Lovera en representación del Centro Católico se hacía notoria la presencia incontrovertida de dos concepciones que debatirían en el escenario de ese Primer Congreso Pedagógico de Venezuela sus puntos de vista: por una lado, los partidarios del laicismo que agrupaban a un amplio espectro de posiciones, uno de cuyos puntos de acuerdo se transparentó en la necesidad de una educación pública al margen de la educación católica, secularmente dominante en el país. Esta forma de actuación de los laicistas reivindicaba posiciones defendidas anteriormente por militantes del liberalismo a partir de Tomás Lander.

Venezuela era el escenario de debates que anteriormente se habían presentado como una constante en los congresos de educación celebrados en Europa; el Congreso Pedagógico de 1892 en Francia que discute en profundidad

---

3. Revista de Instrucción Pública. (36) Marzo 1896. p. 12.



la decisión del ministro Perry de la definitiva implantación de la escuela laica en ese país; el Congreso Nacional Pedagógico convocado en Madrid por la Institución Libre de Enseñanza que culmina con los graves incidentes entre maestros religiosos y defensores del laicismo; el Congreso de los educadores catalanes de 1888 que estudia la novicidad de la enseñanza religiosa. En América Latina, marca un hito de esta materia el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública realizado en México en 1889 bajo la inspiración de Justo Sierra y Joaquín Baranda, donde el tema polémico lo constituyó la ponencia de los educadores Serrano y Manterola sobre: “Los medios de sanción de la enseñanza primaria laica”.

Es procedente señalar cómo el comportamiento de los defensores de la educación católica es tomado en ese momento por los asistentes al Congreso como un alegato válido, sin embargo inoportuno, habida cuenta de que terminada la exposición de Lovera, el señor José R. García intervino para proponer un diferimiento de los contenidos del documento del Centro Católico en vista de que el Congreso discutiría la elaboración de un nuevo Código de Instrucción Pública, y las ideas expuestas en el mismo deberían en su momento ser tomadas en consideración. El señor Pedro Emilio Coll realiza una larga exposición alertando sobre la necesidad de que se respetase el temario elaborado para el Congreso y que de inmediato las sesiones se dedicasen a estudiar los temas propuestos y para los cuales se han elaborado ponencias; respalda a José R. García en el sentido de que el trabajo a discutir por el Congreso fue el relativo al Código de Instrucción Pública.

Aprobada la proposición, el doctor Miguel G. Arroyo expuso sus ideas acerca de las escuelas infantiles:

Las escuelas infantiles no deben ser centros para el desarrollo de la inteligencia como principal fin, sino para adaptar el niño al medio en el cual va a desarrollar su vida. Arroyo expone que “inútil me parece decir que en estas escuelas no es el desarrollo de la inteligencia el fin principal que se propone el maestro, que atiende en primer término al cultivo del sentimiento y a la buena dirección del elemento afectivo; aquel debe sobre todo enseñar a sus discípulos a observar, a comparar, a juzgar y hablar; desde ingeniarse para despertar en ellos la admiración por lo bello, lo justo y lo verdadero, desarrollando así su inteligencia y el sentimiento moral para que comprendan el bien y lo amen sinceramente.”<sup>4</sup>

Termina Arroyo su exposición proponiendo un programa de enseñanza para las escuelas infantiles y la metodología a emplear. Las materias a enseñar serían: “Lectura, escritura, las cuatro operaciones de la aritmética práctica, religión, moral, historia patria, biografías de hombres ilustres, cuentos religiosos y patrióticos, declamaciones de poesías cortas y de trozos de prosa, explicación acerca de las cosas más usuales”. La metódica de enseñanza propuesta consiste en el aprendizaje de “anécdotas y narraciones que interesan al niño, por medio de explicaciones sencillas y llenas de atractivos, repetidas muchas veces en los juegos propios de su edad y sin el rigorismo de la escuela en general es el hogar docente”.

Pablo Godoy Fonseca interviene para proponer la ampliación de los delegados al Congreso invitando en este sentido a cuatro delegados de los periódicos

---

4. El Liberal. (102). 31 de octubre de 1895.



cos que se publicaban en la época y a representantes de cada una de las sociedades científicas y literarias. La propuesta suscita un debate producto de la operación que realizan varios delegados entre los cuales se encuentran Alberto González B. y Pedro I. Romero. La proposición de Godoy Fonseca es aprobada por amplia mayoría. El periódico *El Liberal* del 31 de octubre reseña el hecho en los siguientes términos:

Abogaron por la asistencia de los delegados de las sociedades científicas y literarias y de la prensa al Congreso Pedagógico, los demócratas: doctor Godoy Fonseca, general Próspero María Barrios, bachiller Ruiz, doctor Obelmejías, bachiller García Medina, doctor Lander, Pedro Emilio Coll y otros cuyos nombres no recordamos apoyados en lujosa mayoría de veintiún congresales.

Opusieron tenazmente los ultramontanos doctor Alberto González y Pedro I. Romero apoyados en una “raquítica minoría de 10 clericales”, quizás por considerar que dicha representación reduciría aún más su ya minoría; sin embargo, el debate de fondo perfilaba cada vez con mayor nitidez el enfrentamiento entre el pensamiento religioso y el pensamiento científico.

Rafael Villavicencio declara a el *Diario, La Religión*: “la presidencia ha invitado a todos los cuerpos masónicos porque ha creído cumplir fielmente la voluntad del Congreso, y esto por las dos razones siguientes: se invita a las logias porque se tienen como centros científicos o literarios y si las logias que son cuerpos interiores se ocupan de estas materias con más razón han de ocuparse de ellas los cuerpos superiores.

En la sesión del día 30, se presenta el estudio del bachiller Julio Castro, acompañado de un informe elaborado por Pedro M. Ruiz y Pedro Emilio Coll en el cual se pide tomar en consideración: 1. Los requisitos necesarios para ingresar en una escuela normal; 2. Compromiso de regentar planteles primarios; 3. Medidas para cumplir este compromiso; 4. Personal suficiente y de costo equitativos; 5. Materias de enseñanza y distribución de todas para atender las necesidades físicas y morales; 6. Necesidad de crear una escuela primaria anexa a la Escuela Normal para que se ejerciten enseñando a los alumnos; 7. Necesidad de crear escuelas maternas anexas a la Escuela Normal de Mujeres para que en ellas estas alumnas puedan realizar sus ejercicios prácticos. Con posteridad se aprobó la parte de la memoria sobre jardines de infancia presentada por el bachiller Julio Castro, en la cual se expone que: “Tan pronto como se hayan formado maestras para los jardines de infancia los ejercicios de estas escuelas serán los aconsejados por Fröebel, que tan buenos resultados han dado en Inglaterra, Alemania y los EE.UU.”

El doctor P. V. Fontaines presenta la tesis “*Derechos de los Institutores*”, culminando su exposición con las proposiciones siguientes: 1) Formación de un fondo de reserva de un instituto de crédito, con una módica contribución mensual de las rentas nacionales o de los estados y municipios, y de cinco centavos mensuales que den los educandos a sus padres; 2) Extender los beneficios de jubilación a los preceptores y profesores de ambos sexos que sirvan en institutos particulares; 3) Crear asignaciones para atender a los institutores no jubilados y que sean muy pobres.

En la reunión del 2 de noviembre, José Seminario presenta su estudio sobre la enseñanza agrícola proponiendo un programa que constituye una prefiguración extraordinaria de lo que luego serían las escuelas granjas y los huertos escolares en las escuelas urbanas:

## Capítulo I

- 1º En todo plantel de educación, desde la escuela federal al instituto superior, será obligatorio la enseñanza agrícola elemental, la que consistirá en lecciones orales y prácticas, según el texto que más adelante se designará.
- 2º Ningún plantel de educación carecerá de una patio, jardín o bien de tierras convenientemente dispuestas para cultivar las principales plantas de la región que se habita.

## Capítulo II: De la Enseñanza Agrícola Superior

- 1º Serán de enseñanza: química, física, agricultura, horticultura, botánica, higiene, economía rural, geología, zoología, zootecnia, veterinaria, anatomía de animales domésticos, disecación de aves, abonos minerales, vegetales y animales, dibujo, levantamiento de planos, mecánica, música y canto, español, francés e inglés. El alumno de la Escuela Superior Agrícola tiene que ser bachiller en filosofía.
- 2º El Instituto Superior de Enseñanza Agrícola tendrá por objeto crear maestros agrónomos; y dada la circunstancia de ser el país tan pecuario como agrícola, en los terrenos anexos al campo de experimentos agrícolas se enseñarán prácticamente las materias concernientes a la industria pecuaria, comenzando por la selección de razas, modos de que sear, de hacer la mantequilla, de crear los pastos aparentes para cada ramo de la industria bovina, así como a sacar el partido a que se presta la industria de las aves de corral, justamente con la enseñanza de la manera de alimentar y engordar los animales domésticos con el valor relativo de los alimentos que conviene propinarles en cantidad y calidad, deduciendo al fin la utilidad obtenida, con el objeto de que el alumno se dé cuenta del punto económico en cada una de las circunstancias que puedan presentarse.
- 3º Las lecciones de química y física deberán ser experimentales, así como los ensayos prácticos en el ramo agrícola-pecuario alternarán con las lecciones orales.

En el trabajo presentado por José Seminario se observa un cuerpo de doctrinas de valor indudable por cuanto propone una tesis respecto a la educación y el problema agropecuario nacional, de vital importancia para la Venezuela rural de aquellos días. Algunas de las ideas más interesantes provienen de la necesidad de otorgarle fundamentación científica a la enseñanza agropecuaria, la formación de docentes especializados con rango en algunos casos de educación superior, así como una proposición de organización de los centros escolares y niveles que los componen, importancia y jerarquía de la unidad curricular agropecuaria y la interrelación de los niveles, todo ello dentro de una concepción laica de la educación.

El doctor Francisco Antonio Rísquez lee el informe elaborado conjuntamente con los doctores Jesús M. Sifontes y David Villasmil, que analiza y resume la tesis "Bases para la Reforma Escolar", elaborada por la comisión nombrada por el Liceo Pedagógico, compuesta por los doctores Alberto González, Napoleón T. Lander y Eduardo Marquís por el gremio de institutores.

Las conclusiones sobre la tesis fueron: "1ª) Que las juntas organicen las escuelas de acuerdo con el Ministro de Instrucción Pública según la población escolar y el presupuesto de instrucción popular; 2ª) Que se funden escuelas normales docentes; 4ª) Que se fije por cada escuela presupuestos suficien-

tes de modo que los institutores perciban el sueldo propio para cumplir sus deberes; 5<sup>a</sup>) Que se reglamente la inspección escolar”.

Se propuso además que deben ser nombradas juntas idóneas a cuyo cargo debe estar la designación del número y la ubicación de las escuelas; el nombramiento de profesores por curso; la designación de sueldos y la inspección escolar. Intervienen en este sentido el doctor Alejandro Urbaneja, Pedro Emilio Coll, Pedro Manuel Ruiz y José E. Machado.

En el Congreso se han perfilado con claridad dos tendencias muy marcadas en cuanto a la educación laica; por un lado, los defensores de esta concepción entre los cuales se encuentran la mayoría de los integrantes del Liceo Pedagógico y del Gremio de Institutores, reforzados por los integrantes de la Sociedad Científica y Literaria y por las logias masónicas. El otro sector que combate con dureza esta concepción tiene sus representantes en integrantes del clero, institutores de escuelas religiosas y periodistas católicos. El 5 de noviembre *La Religión* publica un editorial con el título de “*Escuelas Laicas*”, haciendo alusión directa a las discusiones suscitadas en el Congreso Pedagógico y encuadra al interior de una estrategia de ofensiva por parte del sector católico que ve disminuir su capacidad de generar una oposición mayor en el evento en cuestión. Según el editorial: “Los institutos de enseñanza de donde se proscriben a Dios son un semillero de criminales: tal es lo que comprueba la experiencia en los países que han establecido la educación laica.”<sup>5</sup>

El 6 de noviembre el doctor Godoy Fonseca expuso su tesis sobre “La sanción en la escuela primaria moderna”. En ella se pronuncia contra el principio generalizado en el país de que “la letra con sangre entra”; el doctor Rafael Villavicencio interviene para respaldar los planteamientos de Godoy Fonseca y propone que estos aspectos sean tomados en consideración para el momento de la discusión del código.

El señor M. V. Romero García plantea la necesidad de realizar un estudio etnográfico en el país que suscita un largo y acalorado debate en vista de que Alberto González plantea lo extraño de la proposición por cuanto este tema no forma parte del programa de actividades del Congreso Pedagógico; respaldan a González, Diego Casañas Burguillos y Félix Quintero. El doctor Eloy González respalda a Romero García y propone “que la presidencia nombre una comisión de tres miembros para que presente un estudio del medio étnico de país”. El doctor Carlos León realiza una larga exposición donde plantea que para poder legislar es indispensable atender a las costumbres y las creencias del país; culmina su exposición proponiendo que presente al Congreso un estudio etnográfico, etnológico o étnico de Venezuela.

Pedro Emilio Coll lee el artículo suyo de claro corte spenceriano sobre la educación intelectual que recibe la aprobación de la mayoría de los asistentes.

En la sesión del 8 de noviembre, el presidente del Congreso, doctor Rafael Villavicencio, presentó el Proyecto de Código Popular elaborado por una comisión nombrada por el Liceo Pedagógico y constituida por las siguientes personalidades: doctor Juan V. Mendible, doctor J. Castillo C., doctor Napoleón T. Lander, doctor Ramón Aveledo Urbaneja, doctor Jesús María Sifontes, doctor Alberto González B., doctor Luis Soriano, doctor Domingo Alas, profesor Jesús María Espinoza, profesor José R. García; profesor Jesús

---

5. *La Religión* N<sup>o</sup> 1246 del 6 de noviembre de 1895, p. 1.

María Páez, profesor Eduardo Marquís, profesor Ricardo Carrillo, profesor A. E. Vaamonde, profesor Esteban D. González, profesor R. Arcia García, profesor Antonio González Sanoja, profesor Adolfo Ochoa y profesor Francisco Montano.

Villavicencio realizó varias observaciones al proyecto en el momento de su presentación y concluyó proponiendo que se le diera una primera lectura de tipo general para iniciar de inmediato su discusión. Intervinieron los delegados Diego Casañas Bustillos, Eloy González, Alberto González, B. Nicomedes Zuloaga, José Iribarren, Juan Díaz y T. Llamozas; la proposición de Villavicencio fue aprobada. Al iniciarse la lectura hubo manifestaciones de violencia entre el numeroso público que había asistido a las barras, llegando inclusive a intercambiarse golpes entre varios de los observadores. *La Religión* reseña que cuando se inicia la lectura de "...el proyecto hubo movimiento entre los congresales, a tiempo que en el corredor de la universidad se ventilaba por las vías de hecho una desavenencia entre los asistentes a la barra." <sup>6</sup> En vista de lo sucedido, el presidente del Congreso suspendió la reunión en forma temporal.

Pasadas las escaramuzas y reconstituida la asamblea se leyeron los títulos que contemplaba el Proyecto de Código de Instrucción y se les pidió a los participantes su estudio para las próximas sesiones. El contenido del mismo fue el siguiente:

Libro I. Título Preliminar. Principios y Declaraciones. Título I. De la Dirección: Secciones. Consejo Directivo de la Instrucción Popular. Juntas de Instrucción Popular. Título II. De la Inspección: Secciones. Inspección General. Inspección Seccional. Inspección Local.

Libro II. Título I. De la Enseñanza. Secciones. Escuelas Primarias. Escuelas Elementales, escuelas Superiores de Niñas o jóvenes. Provisión de las Escuelas. Jardines de Infantes. Preceptores.

Libro III. Instrucción Secundaria o Preparatoria. Título I. Escuelas Normales. Secciones: Director y Vice-Director. Alumnos. Exámenes. Disposiciones varias. <sup>7</sup>

La prensa de la época, que venía siguiendo con gran interés no sólo lo referente a información y divulgación sino como participante, recoge estos sucesos de manera diversa. *El Liberal* refiere que: "El proyecto presentado por la comisión del Liceo Pedagógico, dice, es el mismo monumento (sic) que el Congreso relegó al archivo y se olvidó por impracticable, difuso y oligarca."<sup>8</sup> *La Religión* anuncia la próxima disolución del evento: "Lo dicho, anoche casi convirtió el Congreso en lo que habíamos anunciado. En el salón, confusión. Por fuera, dicen que hubo una desavenencia entre los individuos de la barra; si no se toman por el mismo Congreso medidas de orden, de seriedad y circunspección cuando se muere, lo que parece estar ya próximo, será preciso ponerle un epitafio que nada tendrá de honroso para la obra.

*El Liberal* recoge en una escuela información donde se expresa que: "El proyecto presentado por la comisión del Liceo Pedagógico, dicen es el mismo

6. *El Liberal*, N<sup>o</sup> 109 del 9 de noviembre de 1895; p. 1.

7. *La Religión*, N<sup>o</sup> 1249 del 9 de noviembre de 1895; p. 2.

8. *El Liberal*, N<sup>o</sup> 109 del 9 de noviembre de 1895; p. 1.

documento que el Congreso relegó al archivo y se olvidó por impracticable, difuso y oligarca.”<sup>9</sup>

J. de J. Monasterios envía una nota al *Diario de Caracas*, donde expresa su respaldo al Congreso Pedagógico por “su esfuerzo en la búsqueda de una moral positiva.”<sup>10</sup>

Finalizando la reunión se convocó para la próxima sesión a celebrarse el 11 de noviembre en la sala de exámenes de la universidad. Evidentemente, la intención de centrar la discusión en el Proyecto de Código de Instrucción Pública, propugnada por Villavicencio, perdía viabilidad en vista de la ofensiva de los clericales por impedir nuevamente la participación de la masonería. La incorporación diaria de delegados católicos y partidarios de las corrientes positivas, naturalistas, biólogos, etc., demuestra el intento de controlar una mayoría con la finalidad de imponer resoluciones y un Código de Instrucción que refleje en alguna forma las ideas dominantes al interior del evento. En el fondo del debate se focaliza la cuestión de la educación católica y de la educación laica como lo expresa *El Diario* publicado en Valencia.<sup>11</sup> *La Religión* del día 11 de noviembre produce un editorial bajo el título del Congreso Pedagógico; en él expone:

Ya se sabe que este cuerpo está dividido en dos agrupaciones las cuales cada día se ponen más de relieve y acabarán por quedar perfectamente determinadas; los católicos y los masones con los librepensadores.

*La controversia entre ambas agrupaciones quedará concretada en sobre si debe darse o no instrucción religiosa en las escuelas públicas...*<sup>12</sup>

Se hace un llamado a todos los militantes católicos, delegados al evento, con la finalidad de detener el “desenfreno de ideas y de negaciones profesadas por la masonería y el libre pensamiento.”<sup>13</sup> Concluye afirmando:

*A pesar de las inquietudes (...) que hemos oído manifestar a muchos católicos sobre la asistencia a un congreso donde la masonería está oficialmente representada, hemos creído que debía mantenerse esta asistencia ya que los católicos no van allí a profesar comunidad de ideas con los masones, ni a ejercer con ellos una misma acción, sino todo lo contrario (...) Esto, sin embargo, lo decimos como simple opinión nuestra que estaríamos dispuestos a recoger tan luego como fuese necesario.*<sup>14</sup>

*El Tiempo* critica la posición expuesta en el editorial del diario *La Religión* y expresa que los temas discutidos en el Congreso no son “asunto que puede resolver la pasión”. Hace un llamado a mantener ecuanimidad y concluye expresando:

Por nuestra parte preguntaríamos ¿qué pierde el niño con aprender los rudimentos de un principio religioso? ¿No tiene el hombre toda la vida para rechazar luego lo que crea falso, impropio o inmoral?

Los actuales librepensadores, ¿no recibieron la educación cristiana? ¿No conocen ellos la religión que combaten?

9. *La Religión*, año V, mes IV, N° 1249 del 9 de noviembre de 1895; p. 3.

10. *El Diario*, N° 2508. Valencia, 11 de noviembre de 1895; p. 2.

11. *Ibíd.*, p. 1.

12. *Ibíd.*, p. 2

13. *El Tiempo*, N° 796 del 12 de noviembre de 1895; p. 2. (Las comillas son del original).

14. *El Liberal*, 12 de noviembre de 1895; p. 3.

En cuanto a lo que es el mayor de los atentados: establecer la escuela laica, es también una exageración, pues en Holanda, Estados Unidos y Francia existe; y aquellos pueblos no han sufrido las consecuencias que acarrear los mayores “atentados” públicos y administrativos.

*No exageremos, pues, y estudiemos el asunto con calma, bajo el punto de vista del porvenir, de la moral y del progreso.* <sup>15</sup>

En la sesión del 11 de noviembre se suspendió la lectura de la memoria sobre higiene escolar elaborada por el doctor José M. de los Ríos y la discusión sobre los derechos de los institutores, pasando de inmediato los delegados a la discusión del Proyecto de Código de Instrucción considerando como el aspecto más relevante del Congreso.

La discusión se inicia por los aspectos procedimentales que normarán las exposiciones. Eloy González propone que se discuta artículo por artículo; Carlos León asoma la idea de que previamente a la propuesta del Código se pase a una comisión reformadora y que posteriormente se discuta en la plenaria. Es aprobada la proposición de Eloy González quien de inmediato propone la modificación al artículo 1º en los siguientes términos: “La instrucción Primaria será gratuita, laica y obligatoria,” <sup>16</sup> el delegado Francisco Izquierdo Martí refuta a González y propone: “La Instrucción Primaria será gratuita, religiosa y obligatoria.” <sup>17</sup> De inmediato pide a los asambleístas permiso para leer unas reflexiones sobre la obligación o no del maestro para enseñar religión en las escuelas. Dice Izquierdo Martí:

¿El maestro, está obligado a enseñar la religión a sus discípulos?, o en otros términos: ¿el catecismo, la doctrina cristiana debe entrar como asignatura en las escuelas?

Para responder esta pregunta es necesario examinar las atribuciones del maestro, tanto respecto a los padres de familia como a los hijos y, ante todo, es preciso advertir que tratamos de las escuelas, tal como debe ser en los países cristianos. Primeramente, ¿a quién pertenece el niño? ¿quién tiene autoridad natural sobre el cuerpecito y alma? El catolicismo con la razón nos enseña que Dios, autor de todo lo creado, es el primer poseedor y dueño absoluto de todas las cosas. En él reside la autoridad absoluta, puesto que la autoridad es del autor, de él procede toda paternidad en el cielo y en la tierra. Dios es nuestro primer padre (...) Siendo los padres, después de Dios, los autores de la vida de sus hijos, tienen por ese título primordial, el derecho de llenar para con ellos los deberes de la paternidad, desarrollando y fortificando sus facultades así físicas como intelectuales y encaminándolas hacia la virtud (...) si los padres no pueden por sí mismos educar **COMPLETAMENTE** (sic) al niño, pueden apelar a otras personas que los suplan y ayuden, o que hagan sus veces en este magisterio. De aquí la institución del profesorado (...) Si pues, el padre delega en el maestro el derecho de enseñanza, síguese de aquí que ésta debe ser conforme con las legítimas aspiraciones del delegante.

*Y para no ser difusos, concretándonos a Venezuela, nuestra amada patria (...) los católicos somos en Venezuela el noventa y nueve y seis décimas por ciento*

15. *Ibid.*, p. 3.

16. *La Religión*, 14 de noviembre de 1895; p. 3.

17. *Ibid.*, p. 3.



de la población, apoyando este dato en los censos practicados para expresar la mayor libertad en la filiación religiosa individual. Quiere esto decir, señores, que la gran mayoría de los venezolanos, católicos como es, ha contraído un deber para con la iglesia, que los padres de familia venezolanos se han comprometido a enseñar el catecismo a sus hijos; luego ellos al resignar esta obligación en los maestros, es con la condición de que éstos les enseñen la religión...<sup>18</sup>

Antonio L. Montaña responde a Izquierdo: “el Estado no tiene religión y en consecuencia no debe darla” y se refiere al “Syllabus” como un “Código de almas bajas”.

Sometidas a votación las proposiciones en mesa, referidas al artículo primero del Código: 39 votos respaldan la propuesta de Eloy González contra siete para la propuesta de Izquierdo Martí. *El Liberal* del día siguiente informa: “Suntuoso, espléndido, fue el triunfo alcanzado en la noche de ayer por los que en el Congreso Pedagógico defienden las ideas radicales. La libertad de enseñanza, la libertad religiosa, garantías que acuerda la ley fundamental a los venezolanos, han encontrado en el seno mismo del Congreso defensores entusiastas provenientes de lo más de las filas de la juventud, que desde hace tiempo vienen luchando en todas las esferas por el triunfo de las libérrimas ideas que conforman el espíritu de nuestro tiempo. Desengañense los que todavía creen en la posibilidad de que el ultramontanismo pueda llegar a la cima del poder; desengañense los enemigos perpetuos de la república y de los fueros de la conciencia, si piensan que las instituciones medioevales puedan surgir en medio de las barracas que agitan este fin de siglo.”<sup>19</sup>

*El Diario*, de Valencia, expresa: “Por el telegrama que publicamos a continuación se impondrían nuestros lectores del trascendental paso dado por el Congreso Pedagógico de la República (sic): La instrucción laica como instrucción patria es un progreso más en el camino de las libertades públicas y una piedra más que se coloca en el templo de la democracia”,<sup>20</sup> y *El Tiempo* comenta que: “Anoche, en la sesión del Congreso Pedagógico se adoptó por una gran mayoría un artículo en el código de instrucción que se discute, por el cual se establece que las escuelas primarias serán laicas, gratuitas y obligatorias”.<sup>21</sup>

*La Religión* del 13 de noviembre denuncia que: “La asistencia a la sesión de anoche fue sólo de librepensadores y masones y acordaron desechar el Proyecto de Código del Liceo Pedagógico y que la presidencia nombrase una comisión para hacer un nuevo proyecto de código. Los católicos se han retirado, pues, del Congreso.”<sup>22</sup>

*El Diario de Caracas* en su edición del 31 de diciembre recuerda que: “El 28 de octubre, día del Libertador, celebráronse en Caracas grandes fiestas en honor a aquél, tales como la inauguración de hermosos puentes, el Arco de la Federación y otras obras y también entró en el programa la reunión por primera vez de un Congreso Pedagógico, semejante a los que en estos últi-

18. *La Religión*. Nº 1251 del 11 de noviembre de 1895; p. 3

19. *El Tiempo*. Nº 796 del 12 de noviembre de 1895; p. 4.

20. *La Religión*, Nº 1252 del 13 de noviembre de 1895; p. 4.

21. *La Religión*, Nº 1255 del 16 de noviembre de 1895; p. 2.

22. *Revista de Instrucción Pública*. Año II, Nº 34. Enero, 1896; p. 34.



mos años se han reunido y reúnen en las naciones civilizadas. Su principal objeto era redactar el Proyecto de Código de Instrucción Pública para someterlo al soberano Congreso. Aquel Congreso duró más de 70 días reunido y después de muchas discusiones que llamaron la atención pública, por la supresión que se quería hacer de la instrucción religiosa en los planteles de educación primaria, dio lugar esto, a que algunos de los centros católicos de la república, alarmados, protestaran contra aquel pensamiento y entrando en discordias los creyentes y los librepensadores cundió la alarma que duró algunos días, hasta la clausura de dicho Congreso.”<sup>23</sup>

Se produce una convocatoria para celebrar un segundo Congreso Pedagógico, emanada del Liceo Pedagógico según consta en *El Diario* de Valencia de fecha 10 de diciembre. No existe ningún indicio de la celebración de este evento.

El Proyecto de Código de Instrucción Pública, aprobado por los participantes en el Congreso de 1895, no es asumido como normativo por el Legislativo. El Código de Instrucción Pública aprobado por el Presidente Joaquín Crespo el 3 de junio de 1897 considera en su artículo primero que: “La Instrucción en Venezuela será pública y privada. La pública es la sostenida por las rentas de la nación, de los estados o de los municipios; la privada es la que se adquiere en familia o se da por particulares, a domicilio, o en establecimientos creados al efecto”. En el artículo quince se mantiene que: “La instrucción privada se divide en obligatoria y voluntaria: una y otra son gratuitas.” En el artículo diez y siete aclara que: “La instrucción primaria obligatoria es aquella que la ley impone a todos los venezolanos de ambos sexos”. En el artículo diez y siete señala que: “La Instrucción primaria voluntaria comprende todas las materias que los poderes públicos juzguen conveniente enseñar en los planteles de instrucción, y que es potestativo a los venezolanos aprender o no. Pertenece a ella la instrucción religiosa”.

Al igual que en el Código de Instrucción de 1870, no son clarificados los objetivos nacionales; se incorporan como una derivación de las nuevas ideas en materia de educación propulsada por los reformadores en cuanto a que la “educación será física, intelectual y moral” (artículos 5º). El sistema escolar se organiza en : “1º Escuelas primarias para la enseñanza de las primeras letras; 2º Colegios federales y escuelas normales, para la enseñanza secundaria; 3º Universidades, para la instrucción superior y científica; 4º Institutos especiales para la extensión y desenvolvimiento de ciertos conocimientos y sus aplicaciones; y 5º Las academias, para la continuación de algunos estudios por el método de asociación y para el buen orden en el ejercicio de algunas profesiones.” (Artículo 2º).

Si bien es cierto que el Primer Congreso Pedagógico de Venezuela no pudo extender sus resoluciones al Ejecutivo para su aplicabilidad, tal cual sucedió en el Congreso Pedagógico Internacional Americano convocado por Sarmiento y cuyas conclusiones en parte son recogidas en la ley 1420, al igual que el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública de México catalogado por el ministro Baranda como el Congreso Constituyente de la Enseñanza; el Congreso Pedagógico celebrado en Caracas en 1895 constituye un escenario de gran importancia

---

23. PARRA ARANGUREN, Fernando I. **Antecedentes del Derecho en Venezuela 1830-1978**, pp. 473-475.

para entender la evolución de la educación en los primeros años del siglo XX. Sin duda constituye uno de los eventos más productivos en cuanto a formulaciones educacionales, vehemencia en la defensa de los puntos de vista, pluriparticipación y de constitución de un corpus de ideas que tendrán repercusión en el Primer Congreso Obrero celebrado un año después.

**BIGOTT, Luis Antonio.** (1996). *Escuela de Educación, UCV*. En: Guillermo Luque. *La Educación Venezolana: Historia, Pedagogía y Política (Conmemoración del Centenario del Primer Congreso Pedagógico Venezolano 1895-1995)*. Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Caracas.

## CONGRESOS PEDAGÓGICOS EN EL SIGLO XIX:

La escuela y su discurso, la Pedagogía, son prácticas que se articulan en sistemas de prácticas institucionales, históricamente concretas, económicas, sociales, políticas, culturales, y de prácticas discursivas, tanto de discursos explícitos con cierto grado de sistematicidad, como de discursos insertos en la conciencia común.

La Escuela, como sistema, formó parte del desarrollo del capitalismo, en el sentido más general del término, es decir, de la aparición y desenvolvimiento, en la llamada Edad Moderna, de la industria, el comercio, el urbanismo, las nuevas formas de organización política y burocrática, y las comunicaciones; y el discurso pedagógico formó parte, a su vez, y fue consecuencia, dentro del sistema global, de otro discurso más amplio denominado ilustración, fundamentación conceptual de las nuevas realidades sociales.

Los Congresos Pedagógicos que se celebran en el siglo XX no surgen de la nada. Son el final de un largo proceso que comienza en cuanto pensamiento con peso social durante el siglo XVII, y se desarrolla durante el XVIII y XIX, como producto de las tesis del humanismo renacentista sobre el hombre, ampliadas y enriquecidas por la ilustración, y en razón de dar sustrato teórico al sistema escolar -una de las respuestas prácticas e instrumentales a algunas de las necesidades del sistema económico y social emergente.

Las Escuelas, existentes como centros especializados destinados a minorías, desde el momento en que aparece la cultura gráfica, para el aprendizaje de los rendimientos de la comunicación (leer, escribir y contar) y de conocimientos superiores indispensables al todo social, así como para el reforzamiento de los valores sociales impartidos fundamentalmente por otras instituciones que cumplían funciones educativas, se convierten, por razones históricas concretas, en necesidad social global, y por ende, en problema social y en tema de discusión a partir del siglo XVII.

En el siglo XVII la idea del individuo como ser natural y autónomo y de la Escuela como centro público de formación del mismo en los valores de la sociedad emergente, con nuevas formas de organización social y política, apoyadas en nuevos sistemas ideológicos o formas de conciencia social sobre el hombre, la sociedad, la política la producción y el trabajo, pasarán a ser uno de los temas preferidos de filósofos, ensayistas, políticos y pedagogos.

El interés por la educación y la escuela, que comienza a manifestarse en el siglo XVII, se acentúa de tal manera en el XVIII que a mediados del mismo

podía escribir La Chalotais: “Parece que en relación con los fines educativos hay en el público de Europa una especie de fermentación”<sup>1</sup> y el Barón Grimm, en 1763, “la manía de este año es escribir sobre educación.”<sup>2</sup> Opiniones que coinciden con la de Guiton de Morveau quien, en la introducción de su obra *Tratado de la Educación Pública*, aparecida en 1775, se excusa de la publicación de la misma porque en ese momento “casi no hay francés que no tenga escrita una obra sobre la educación pública.”<sup>3</sup> A lo que su traductor español, D. José Antonio Porcel, añade: “Después de tanto método de Estudios, y de Educación Pública, con que se han fatigado en nuestro días las prensas, sale éste...”<sup>4</sup> Durante el siglo XVII el desenvolvimiento del discurso pedagógico es tal que hay quien califica el fenómeno de pasión universal por la educación.<sup>5</sup>

Podemos afirmar que la Escuela y la Pedagogía, en cuanto elementos significativos del sistema social global, aparecen en este momento si entendemos la afirmación en el sentido de que en esos siglos la educación, la escuela, y, consecuentemente, el pensamiento sobre uno y otra, pasaron a formar parte de la totalidad social.

En este período el discurso sobre la educación y la escuela se torna sumamente complejo. Se inicia con la preocupación por los aspectos técnico escolares de organización y aprendizaje, en los que el alumno comienza a ser tomado en cuenta, continúa con la discusión abstracta sobre el hombre y su formación en los tratados de los filósofos, sigue con la interpretación político-social y económico-social de algunos políticos, y termina con la síntesis de los pedagogos en la que las cuatro líneas de tratamiento se entrecruzan y se confunden. Y, si bien el alumno y el aprendizaje van adquiriendo cada vez mayor importancia, los objetivos -políticos, sociales y económicos-, la organización -tanto a nivel interno de la escuela como a nivel de sistema, los métodos y el maestro, dominan la discusión.

A una práctica rutinaria, hecha por maestros incultos y socialmente miserables, se contrapuso la visión de la práctica educativa como algo complejo, difícil, delicado y de una trascendencia social incalculable. Y, así, en el orden de la teoría, se discurrió sobre la filosofía de la formación del hombre y sobre los aspectos individuales y sociales de esa formación: como las características del hombre al nacer, la relación cuerpo y alma y sus consecuencias para la conducta y el aprendizaje, las raíces del aprendizaje, la educabilidad, las primeras impresiones y su trascendencia, el poder formativo de la educación, la necesidad de educar a todos y de comenzar a educar desde el nacimiento, la infancia como etapa específica de la vida, la diversidad del “genio” en los alumnos y sus consecuencias para la práctica educativa, la ignorancia como raíz de todos los males individuales y sociales y el conocimiento como fundamento de todos los bienes, la educación infalible de cambio social, la educación como soporte de la prosperidad económica, y la importancia de la educación pública y controlada por el Estado. En el orden de las proposiciones se precisaron los elementos sobre los que había que actuar, se criticó

- 
1. Citado por Paul Hazard, *El pensamiento europeo en el siglo XVIII*, p. 187.
  2. Citado por García y Barberín, *Historia de la Pedagogía Española*, p. 43.
  3. Guiton de Morveau, *La Educación Pública*, p. 3.
  4. *Ibidem*, *La Civilisation de l' Europe des Lumières*, p. 113.
  5. Pierre Chaunu, *La Civilisation de l' Europe des Lumières*, p. 113.

sin misericordia la realidad existente, y se trazaron lineamientos precisos. Estos elementos fueron los objetivos de la escuela, la organización escolar, la metodología de enseñanza general y específica, los textos escolares y los maestros.

A esto se llegó porque la nueva sociedad naciente, en la búsqueda de identidad y de vías de realización, así como de fundamento y sentido para las nuevas estructuras, -luego de la ruptura discursiva con la filosofía y la teología tradicionales- encontró la clave en el individuo; un individuo desencadenado, sustraído a la tradición, a la autoridad, a la norma venida del exterior, libre por esencia, dueños de sus acciones y responsable sólo ante sí mismo. Pero no en un individuo terminado, sino en un individuo por hacer; un individuo con unas grandes posibilidades naturales que deben respetarse y cultivarse, porque son sólo eso: Posibilidades. En ellas, y en su cultivo, está implícita la felicidad individual y la felicidad social.

Este individuo, rechazadas todo tipo de prescripciones tradicionales y todo razonamiento para justificar la sociedad tradicional, es, con una razón o sus pasiones, la base de la sociedad, la moral y la economía; es el “comienzo absoluto” <sup>6</sup> y el final absoluto: es la Humanidad y es la Naturaleza; es, en último término, la Naturaleza Humana, presente en todos y en cada uno de los individuos.

El comportamiento individual tendrá como base el amor de sí mismo a la luz de la razón y/o la sensación, que nos hace buscar el placer y evitar el dolor. La sociedad será, en cualquiera de los esquemas interpretativos propuestos, una suma de individuos que se reúnen, en última instancia, para mejor lograr la felicidad individual. <sup>7</sup>

Y, ya sea primero la razón o lo sean las pasiones -”cuestión de pobre metafísica”, como escribirá más tarde Simón Rodríguez <sup>8</sup>, la mayoría de los filósofos coinciden en que el conocimiento -tanto de sí mismo, como de la sociedad y la naturaleza- es la fuente de todos los bienes, y, por contrapartida, la ignorancia es la raíz de todos los males de individuales y sociales.

El racionalismo, más en cuanto fe en la razón que en cuanto método racional de conocimiento, es la base axiomática de la nueva conciencia social.

Desde el punto de vista individual “el hombre de bien ilustrado es el hombre en su madurez o en su perfección”. <sup>9</sup>

Desde el punto de vista social y político, la ignorancia y el conocimiento son las dos bases “distintas y opuestas” de los grandes modelos de gobierno: La Monarquía y la República: La Monarquía apoyada en la “ignorancia (que) se somete a todo lo que se le dicta”, y la República “organizada sobre la razón (que) se obedece a sí misma.” <sup>10</sup>

De esta concepción sobre individuo y sociedad se desprende una consecuencia inmediata y evidente: el futuro de uno y otra depende de la educación. Más, para la mayoría, el futuro del individuo y el futuro de la sociedad depen-

---

6. Lucien Goldman, *La Ilustración y la sociedad actual*, p. 38.

7. Véase el modelo de Holbach en *Système de la Nature*.

8. Simón Rodríguez, *Escritos de Simón Rodríguez*, T. II, p. 71.

9. Olbach, O.C., p. 6.

10. Thomas Paine, *Los derechos del hombre*, p. 186.

den de la Escuela. La educación es todopoderosa; y con una escuela bien organizada se puede cambiar un país en una generación.

La contradicción entre el objeto de formar al hombre natural y de formar al ciudadano -como parte del objeto más general de los ilustrados de reformar la sociedad- contradicción lógicamente insalvable para el naturalismo racionalista y antihistoricista, fue salvada en la práctica por una corriente pedagógica de síntesis ecléctica sin escrúpulos teorizantes que, recogiendo el objetivo naturalista subjetivo -formación del individuo a partir de su naturaleza- y el objetivo social -formación del individuo para la reforma de la sociedad concreta bajo la tutela del Estado- colocaron la base histórica para la Pedagogía Escolar del siglo XIX. En esta línea podemos colocar a clásicos como Locke, Fenelon, Rollin, La Chalotais, Guiton de Morveau, y los revolucionarios de una u otra tendencia como Talleyrand, Condorcet y la Peletier. El siglo XIX trató de llevar a la práctica las ideas del XVIII, organizando los sistemas escolares, y el siglo XX sigue, en gran parte, de beneficiario -o prisionero- de esas ideas y esa organización. Los sistemas educativos siguen, todavía, en manos de las filosofías del siglo XVIII.

Este amplio movimiento pasó de los centros del capitalismo -Inglaterra, Holanda y Francia- a países que, como España y sus colonias, comenzaban a sentir conciencia del atraso económico y cultural. Y pasó con una característica que todavía se mantiene en la actualidad en los países subdesarrollados: La escuela, que para los países capitalistas del centro del sistema era un elemento constitutivo, “natural” e indispensable del sistema social global, se convirtió, en el discurso de los ideólogos de los países atrasados de la periferia, en el motor del mismo. Y así se mantuvo, alternando o simultaneando las bases teóricas -las provenientes de la ilustración italiana y española (la escuela es la base del desarrollo económico y la prosperidad), y las provenientes de la ilustración francesa, especialmente de Montesquieu (la virtud política adquirida en la escuela es la base del sistema republicano)- en el pensamiento de los próceres de la Independencia y en el de los políticos e ideólogos de los siglos XIX y XX.

A pesar del entrecruzamiento de corrientes y de las síntesis de algunos pedagogos, la Pedagogía se desarrolló durante el siglo XIX en dos vertientes que corrieron paralelas y que podemos denominar: Pedagogía Filosófica, o mejor Filosofía Política de la Educación y Pedagogía Escolar.

La Filosofía Política de la Educación, que quedó en manos de políticos e ideólogos y que sirvió, entre otros fines nobles y con la mejor buena fe, para rellenar discursos de propaganda electoral y de tomas de posesión a todos los niveles de la administración estatal, ha repetido incansablemente, sin alardes teorizantes, el mismo discurso: El discurso racionalista. El conocimiento es la causa del bien; la ignorancia es la causa del mal. La totalidad social descansa sobre la conciencia. Si formamos o reformamos la conciencia, se entiende por medio de la escuela, formaremos o reformaremos la sociedad. Si formamos en las escuelas para la democracia, el país será democrático. Si formamos para el trabajo aparecerá el capital.

¿No habrá llegado la hora de plantearse, al menos como ejercicio para sacudir el pensamiento, remover un pensamiento que tiene ya más de doscientos años, la proposición contraria? ¿No será más bien que para tener una mejor escuela necesitamos un mejor país? ¿Que para que la escuela tenga sentido

habrá que buscar primero capital? ¿Que el fraude no está en la escuela sino en la sociedad? <sup>11</sup>

La Pedagogía Escolar, que quedó en manos de los pedagogos profesionales, se orientó a los objetivos de la Escuela, su organización en sistema -primero como aula y luego como sistema de escuelas- la metodología de la enseñanza -especialmente de la lectura, escritura y aritmética- los textos escolares y el maestro. Todo ello basado, en unos casos más, en otros menos, en las características del alumno.

Este último elemento, que adquiere, a partir de Locke, rango de fundamento de la práctica escolar, a objeto de conseguir mejor los fines sociales del sistema -preparación para la vida adulta o simplemente para la vida- se convierte, en la teoría de Rousseau, en fin en sí mismo. Rousseau desarrolla en el Emilio su tesis del individualismo radical a partir de la concepción metafísica de que “todo sale perfecto de manos del autor de la naturaleza y en las del hombre todo degenera,” <sup>12</sup> para llegar a la tesis pedagógica de la educación negativa y de las etapas de la vida como etapas independientes -única proposición que él reclama como original-: la infancia es una etapa que es fin en sí misma; al niño hay que protegerlo para que sea él mismo a través de un proceso de evolución de sus potencialidades.

A esta tesis, limándole por desconocimiento de sus fundamentos teóricos, como suele suceder, las conclusiones extremas, y conjugándola con los fines sociales del sistema, se referirán los pedagogos del siglo XIX hasta que, a finales del mismo, algunos teóricos de la llamada Escuela Nueva la retomarán en todas las consecuencias, y harán de Rousseau el único pedagogo respetable del siglo XVIII y el símbolo de la Pedagogía.

En el siglo XIX se definirán con límites precisos la Pedagogía como Pedagogía Escolar, dejando fuera la Filosofía de la Educación, y comenzará el proceso de elaboración teórico-sistemática propiamente dicha, y el interés de los educadores por la misma; proceso que tendrá entre sus logros los Congresos Pedagógicos.

Entre los pedagogos que más influyeron para crear el clima de interés por la Pedagogía hay que tomar en cuenta a Pestalozzi -punto de referencia de todos los demás-, así como a Froebel, Herbart, Spencer y Bain.

Juan Enrique Pestalozzi, quien nació en Suiza a mediados del siglo XVII y vivió hasta 1827, fue el primer pedagogo teórico y práctico de amplia influencia en Europa y América.

El pensamiento pedagógico de Pestalozzi nació del choque de las ideas del Emilio de Rousseau -libro que conquistó su pasión de soñador por ser “tan soñador como él” <sup>13</sup> según propia confesión, leído en un clima de entusiasmo por la libertad, como el que se respiraba en Suiza en los años de su juventud- con la experiencia directa del contacto con los hijos del pueblo que vivían

---

11. Aunque no es este el lugar indicado para discutir el tipo de causalidad implicado en esta relación, que no es, por supuesto, el tipo de causalidad lineal-aristotélica tal como la usan Montesquieu por un lado y Genovesi, Campomanes y Jovellanos por otro cuando tratan sus tesis respectivas sobre la escuela y su relación con la sociedad, quiero dejar sentado que entiendo la relación país-escuela como relación dialéctica asimétrica, en la que el elemento dominante es el país y la escuela el dominado, no pasivo.

12. Rousseau, Emilio, p. 1.

13. Pestalozzi, El cuento del cisne.



“en la doble miseria de la fábrica y de la escuela”<sup>14</sup> y en los que veían “perderse en los bancos de las escuelas y tras los caballetes de hilar algodón... la alegría de amar y la confianza en el corazón no amargado.”<sup>15</sup>

De otra parte su formación ética kantiana y religiosa hará que de Rousseau le quede únicamente la idea “desarrollo interno” de la naturaleza, pero no como desarrollo de una naturaleza metafísicamente buena, sino del desarrollo interno para alcanzar “la verdadera humanidad, esto es, el descubrimiento de la conciencia social y del mundo divino. Debo admitir, dice, que no mi carne y mi sangre corruptibles, no el sentimiento animal de los apetitos humanos, sino las actitudes de mi corazón humano, de mi potencia humana del arte, son lo que constituye la humanidad de mi naturaleza, o, lo que es lo mismo, mi misma naturaleza humana; de donde se sigue que la idea de la educación elemental debe ser vista como idea del desarrollo y perfeccionamiento conforme a la naturaleza del corazón humano, del espíritu humano, del arte humano.”<sup>16</sup>

Para el aspecto de la formación intelectual Pestalozzi partió, como la gran mayoría de su tiempo, del empirismo filosófico: “Encontramos, dice, que la educación de nuestra facultad de pensar procede de la impresión que hace en nosotros la intuición de todos los objetos, los cuales, entrando en contacto con nuestros sentidos externos e internos, excitan y vivifican el impulso a desenvolverse, insisto esencialmente en nuestra facultad de pensar.”<sup>17</sup>

El puente entre el objeto a alcanzar y el niño es la madre, porque es el nexo establecido por la naturaleza, por Dios, por tanto. Nexo biológico, psicológico y moral.

Esta relación Madre-Hijo será la base de su método. La madre puede educarse a sí misma y valerse de sus dotes naturales de comunicación con el hijo y serle modelo de referencia en un clima apto: por lo tanto, el Método debe seguir la naturaleza de los niños creándoles un ambiente afectivo idóneo para el aprendizaje; la madre es símbolo de abnegación: el Método debe seguir al niño con sacrificio día a día. Intuición y amor serán las bases del Método. Y esto no es retórica de un mundo irreal, porque para Pestalozzi únicamente la madre real tiene métodos naturales para llegar a ser verdaderamente madre, pero no lo será si no se eleva sobre la naturaleza con abnegación, y si no es ayudada a hacerlo. Y, como relación madre-hijo es una relación de amor, el amor será el supuesto fundamental de su teoría pedagógica. Pero no un amor que es simple bienquerer de los sentidos, porque éste no es moralidad y mucho menos religiosidad,<sup>18</sup> sino un amor espiritual, para que el niño sea guiado amorosamente desde el mundo del sentir espontáneo a la conciencia del bien y el amor de lo divino.<sup>19</sup>

En la obra **Madre e hijo** escribirá: “Nuestro gran objetivo es el desarrollo del alma infantil, y nuestro gran medio la acción de la madre.”<sup>20</sup>

---

14. Pestalozzi, *Ibíd.*

15. Pestalozzi, *Ibíd.*

16. Pestalozzi, *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos.*

17. Pestalozzi, *El canto del cisne.*

18. Pestalozzi, *Ibíd.*

19. Pestalozzi, *Ibíd.*

20. Pestalozzi, *Madre e hijo.*



El gran sueño de Pestalozzi fue ver la escuela convertida en una madre:

*Con mi intento, dice, yo quería demostrar que las ventajas de la educación doméstica deben ser tomadas como modelo de la educación pública y que solo si ésta la imita tiene valor para el género humano. La escuela que imita a la familia y la familia que supera el puro naturalismo formándose a través de la escuela. Llevar al método de la escuela la intuición natural materna, dar a las madres la guía comprensible y esencial de su obra, simplificando todos los medios de la enseñanza hasta el punto de que fuese fácil a todo hombre común llegar a enseñar a sus hijos.* <sup>21</sup>

De estos supuestos sacó Pestalozzi las normas generales de su método. Después de haber afirmado la íntima conexión que debe tener la educación con la naturaleza sacó la consecuencia de que la didáctica debía seguir también esta conexión con la naturaleza. Los objetos de la enseñanza deberían ser presentados de manera que el niño pueda casi agarrarlos y desarrollarlos todos en sí mismo con la propia fuerza y captar las cosas aprendidas en su unidad.

Como pedagogo práctico no dejó estas ideas en una formulación general y principista sino que las concretó en una serie de normas didácticas específicas que fue creando a lo largo de sus diversas experiencias. Normas que fueron tomadas después con demasiada rigidez por sus seguidores desnaturalizando el sentido de los principios generales.

M. de Staël describe así lo que vio en una de sus visitas a Yverdon:

*Atentos, sin esfuerzo, los niños se ocupan de sus estudios con la seriedad de hombres maduros. Es la primera escuela que tiene juntos sus ciento cincuenta alumnos, sin espíritu de emulación ni de temor. Cuántos bajos sentimientos se ahorran a un hombre que no ha conocido jamás los celos y el envilecimiento, no ha visto nunca rivales en sus compañeros, ni jueces en sus maestros! Rousseau quería confiar el niño a la ley de la Providencia. Pestalozzi llega a ser él mismo la Providencia, dando, mientras educa al niño, leyes para su felicidad y para su perfeccionamiento.* <sup>22</sup>

Muchos docentes confundieron, en su búsqueda de recetas para una mejor práctica escolar, las técnicas de enseñanza con la enjundia del método que llevaba en sus entrañas el alma de educador de Pestalozzi.

Pestalozzi sintetizó así el corazón de su teoría:

*La idea de la educación elemental, propiamente dicha, no es otra cosa que el resultado de los esfuerzos hechos por el género humano para dar a la naturaleza, en un proceso de desarrollo y formación de nuestras facultades y fuerzas, la ayuda que le pueden dar el amor iluminado, el entendimiento educado y el sentido artístico iluminado del género humano.* <sup>23</sup>

A comienzos del siglo XIX su obra de educador y sus teorías de pedagogo eran ampliamente conocidas; le llovían visitantes de todas partes para ver de cerca los resultados de su trabajo y verlo a él en acción. Su método, quizá mejor sus técnicas, comenzaron a ser aplicadas en Europa y América.

Después de siglo y medio de ensayos teóricos y prácticos aislados se perfilaban, en torno a la figura de Pestalozzi, la práctica docente como práctica

---

21. *Ibidem.*

22. Pestalozzi, Carta a un amigo sobre su propia estancia en Stanz.

23. Pestalozzi, El Canto del cisne.

técnica, apoyada en una teoría y hecha por maestros que veían su trabajo como complejo que requería preparación. La Pedagogía adquiriría definitivamente carta de naturaleza social.

En esta misma línea continuó el alemán Federico Froëbel, pedagogo de amplia formación universitaria que trabajó en su juventud con el pestalozziano Gruner y, posteriormente, dos años con el propio Pestalozzi.

Froëbel se dedicó a la primera infancia. Y sus Jardines de Infantes- conocidos universalmente por su nombre alemán Kindergarten- tuvieron también amplia resonancia.

Basado en el naturalismo y en la corriente filosófica del idealismo alemán, llegó a la conclusión de que la educación consiste -o debe consistir- en “susitar las energías del hombre como ser progresivamente consciente, pensante e inteligente, ayudar a manifestar en toda su pureza y perfección, con espontaneidad y conciencia, lo divino que hay en él.”<sup>24</sup>

Como el pedagogo práctico infirió de sus principios una didáctica para los Kindergarten centrada en el juego, por ser el juego, según él “el producto más puro y espiritual de la primera infancia...” -en el que se revela el ser interno del niño- y “la fuente de que mana todo lo bueno.”<sup>25</sup>

El tercer pedagogo que contribuyó definitivamente a echar las bases de la Pedagogía Escolar fue el también alemán Federico Herbart. Filósofo y Pedagogo, fue el primero en llevar la Pedagogía al rango de disciplina universitaria. Discípulo en algún sentido, y ciertamente admirador de Pestalozzi con quien se relacionó durante su juventud, Herbart sistematizó la Pedagogía como disciplina filosófica aplicada. La Pedagogía formó parte del Programa de su cátedra de Filosofía, primero en la Universidad de Königsberg y luego en la de Göttingen, como final lógico de su metafísica, psicología y ética. Concebida así la Pedagogía, y la Escuela como campo de aplicación de la misma, esta última queda como problema de los educadores, libre, por tanto, frente a las pretensiones de control del Estado y la Iglesia.

A partir de sus teorías filosóficas -metafísicas, psicológicas y éticas- Herbart llega a la conclusión de que la educación es el desarrollo de la vida representativa del educando, en la construcción, en la mente del niño, de una experiencia bien determinada y claramente intuida, mediante la cual el individuo puede llegar a ser aquello que queremos, un animal grosero y salvaje, o la personificación de la razón.

Su Didáctica que, como en los casos de Pestalozzi y Froëbel, fue lo que realmente lo hizo famoso, se infiere, fundamentalmente, de su teoría sociológica de la representación, que lo llevó a la tesis de la Instrucción Educativa, y se concretó en el procedimiento de los pasos formales basados en los intereses del educando.

Convencido Herbart de que la Pedagogía era mucho más que intuicionismo empírico del educador -tesis a la que había apuntando la práctica de Pestalozzi- fundó, como complemento del Curso de Pedagogía, un Seminario pedagógico que definió, en el Prospecto, como “Institución en la que la educación, en la más importante de sus variadas formas, es vista en concreto, y donde se ofrece una tan amplia oportunidad de ejercitación a los alumnos

---

24. Citado en Diccionario de Pedagogía, dirigido por Lorenzo Luzuriaga, p. 167.

25. *Ibidem*.

que despertará en los capaces la consciencia de sus fuerzas pedagógicas.<sup>26</sup> El cuadro se cierra con la irrupción, a mediados del siglo, del pensamiento positivista en el campo de la Pedagogía.

El positivismo mantiene del iluminismo la fe en la razón, pero no en la razón en general sino en la razón científica. La ciencia en cuanto pensamiento anclado en hechos observados y constatados, con su correspondiente rechazo al método metafísico. La fe de los positivistas en la ciencia influye en la educación en cuatro aspectos diferentes. En primer lugar redimensionar los objetivos más generales de la misma. El positivismo niega a la vida toda trascendencia -principalmente la trascendencia religiosa- ya que ésta no entra dentro del campo del conocimiento científico; la educación será un proceso de adaptación a las condiciones externas, y la práctica escolar una práctica arreligiosa o laica. En segundo lugar, coloca a la ciencia como objetivo central de la escuela, no solo en el terreno intelectual sino también en el moral y físico. De la orientación positivista nacieron los textos escolares denominados Lecciones de Cosas, textos que duraron hasta muy entrado el siglo XX. En tercer lugar, concibe a la Pedagogía no como filosofía aplicada, sino como ciencia aplicada -a partir de la sociología, la biología y la psicología- e, incluso, como ciencia experimental autónoma. Y, en cuarto lugar, intenta acercar el método didáctico al método científico.

Esta tendencia se concretó en dos autores ingleses cuyas obras tuvieron una gran divulgación: Herbert Spencer y Alexander Bain. El primero con su obra **La Educación intelectual, moral y física**, publicada en 1861, y el segundo con **La educación como ciencia**, aparecida en 1878.

**La Educación intelectual, moral y física** fue traducida en poco tiempo a los principales idiomas. A ella se aplican plenamente los rasgos que acabamos de señalar y en ella se refuerzan con nuevos argumentos, sacados de las características del empirismo científico, los principios didácticos que han estado influyendo desde Pestalozzi, a quien respalda y critica, principios elaborados en el siglo XVIII a partir del empirismo filosófico.

Para Alexander Bain, quien, como docente universitario, se dedicó fundamentalmente al estudio de la Psicología, la Pedagogía es Psicología aplicada. Para Bain, educación son “las arres y los métodos empleados por el maestro de escuela.”<sup>27</sup> Y “la búsqueda de los fines de la educación es una investigación que pertenece a otros campos; si en estos otros campos no se ha llegado a clarificar respuestas y principios, el educador no está obligado a reparar esta deficiencia.”<sup>28</sup>

Su aporte fundamental fue la inferencia de métodos de enseñanza a partir de las leyes psicológicas. Como Spencer, insiste en ir de lo concreto a lo abstracto y de lo particular a lo general, a partir de la observación de los objetos reales, haciendo hincapié en las lecciones objetivas, en las que, usando las normas de la inducción baconiana, se pongan en evidencia las concordancias y se descubran las discordancias para trazar nexos de causa y efecto.

Para el último tercio del siglo XIX la Pedagogía Escolar, en sus variantes de disciplina filosófica y disciplina científica, estaba plenamente constituida y

26. En. L. Volpicelli, **La Pedagogía**, Vol. 5, *Maestri e Idee dell'Età moderna*, p. 706.

27. Citado por Ezio Bernardoni, *Il Positivismo*, En **La Pedagogía**, vol. 5, p. 591.

28. *Ibidem*.

ampliamente difundida. Los educadores tenían herramientas de trabajo y comenzaban a luchar, conscientes de su importancia, por la tecnificación de la escuela.

Un aspecto interesante de esta lucha fueron las Conferencias Pedagógicas, la Bibliotecas Pedagógicas, las publicaciones periódicas dedicadas a tratar problemas técnicos de la escuela y los Congresos Pedagógicos; todo promovido principal, aunque no exclusivamente, por los Gremios y Asociaciones de Educadores.

Los primeros Congresos Pedagógicos de que tenemos noticia fueron: el de Roma, celebrado en 1880; el de España convocado en 1882 por la Institución Libre de Enseñanza, y el Congreso Higiénico-Escolar de México, celebrado también en 1882. En 1890, el ministro mexicano Gabino Barreda, conocido positivista, convocó el Primer Congreso Pedagógico Mexicano. En 1892 se celebró en Madrid el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano, cuyas conclusiones tuvieron divulgación en Venezuela a través del Diario de Caracas. Y, en 1893, se celebró en Guatemala el Congreso Pedagógico Centro Americano, bajo la responsabilidad de la Academia de Maestros.<sup>29</sup>

Este fue el contexto general en que se movió el grupo de educadores venezolanos que convocó a colegas y pensadores para el Primer Congreso Pedagógico Venezolano en 1895, deseosos de dar base técnica sólida a la escuela popular, gratuita y obligatoria nacida del Decreto de 1870; escuela de la que se podía decir, como dijo Simón Rodríguez de las Repúblicas Americanas, que estaba establecida pero no fundada.

---

29. Datos tomados de la obra **La Educación venezolana bajo el signo del Positivismo**, de Rafael Fernández Heres.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús.** (1996). Escuela de Educación, UCV *En: Guillermo Luque. La Educación Venezolana: Historia, Pedagogía y Política (Conmemoración del Centenario del Primer Congreso Pedagógico Venezolano 1895-1995)*. Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Caracas.

## CONOCER (EL ACTO DE CONOCER)

Todo comenzó en esa fracción de tiempo mínimo que denominamos “un segundo”, tal vez porque “un primero” quedó reservado para la imaginación y la creatividad.

Al principio fue el verbo, la acción, el caos. Así reza la creencia. En todo caso, tenemos tres orígenes confusos:

- **El Universo.** Según la teoría más aceptada se inició con el “big bang”, la gran explosión que aún expande al espacio sideral.
- **La Vida.** Se formó cuando el descenso de la temperatura permitió que partículas de la masa explosiva se unieran formando Hidrógeno y luego Hélio, para después, en un largo proceso, los cuacervados originaran lo viviente.
- **El Hombre.** Surge de una larga cadena filoontogenética y espera dilucidar al «eslabón perdido» para validar teóricamente la inferencia darwinista.

Ese homo sapiens se dota de la oralidad, la escritura y la imagen conformando en su hábitat -la Tierra- tres culturas: la Oriental, la Occidental y la Indoamericana.

El Hombre, posee el cerebro más grande de la escala animal y un sistema nervioso que le permite operar cinco sentidos. Ellos le dan la posibilidad del pensamiento, la mente y la inteligencia; por su constitución bio-psico-social, desarrolla el Lenguaje, configura redes neuronales, trazas-de-la-memoria (engramas cognitivos) y construye arquetipos que movilizan su Voluntad (sistemas de representaciones) para interactuar en/con la racionalidad epocal que le toca vivir. Ese complejo proceso de transformación de lo Real le permite elaborar un producto determinado: los Saberes. Por lo tanto, el conocimiento es el proceso-producto, socio-históricamente determinado, que permite al Hombre construir explicaciones de su entorno y de sí mismo, para su desempeño vital.

Actualmente podemos hablar de tres géneros de conocimientos: el formal, el factual y el virtual. Cada uno tiene sus reglas de constitución y de constatación. Pero, como componentes de lo real-social, son un proceso-producto de las relaciones socio-históricas. «Conocer es efectuar operaciones cuyo conjunto constituye traducción/ construcción /solución». (Edgar Morin. El Método III. Pág. 59).

Esas condicionantes del conocer nos obligan a dar cuenta (sinópticamente) de los diversos modos y maneras como se ha desarrollado y explicado el acto de conocer.

### Horas/hombre/ideas

El homo sapiens inicia su orden vital en condiciones precarias y hostiles. Eso hace que sus primeros esfuerzos sean dirigidos a sobrevivir. El instinto le conduce a guarcerse en cuevas, mientras que para alimentarse se dedica a la caza y recolección de frutos. En esta fase, explica su existencia por vía de un imaginario eco-cognitivo elemental. Son los primeros pensamientos abstractos del ser y su existencia. Nace el Mito.

La vida transcurre y se complejiza la existencia. Pero, en un momento determinado de la Historia, la Sociedad se escindió entre dirigentes y dirigidos. Los primeros impusieron a los segundos su «visión del mundo» y con ello explicaciones del contexto, la existencia, el pasado y el devenir. Nace el pensamiento mítico-mágico-religioso.

Estas «primeras» explicaciones y puesta en práctica por el individual-colectivo de la imaginación y la creatividad para explicar y comprender su cotidianidad, constituyó un **telos**, una finalidad del orden vital, que dota al colectivo comunal de explicaciones a las regularidades e irregularidades de su transcurrir vitalcognoscitivo. Surge la racionalidad epocal.

Con marchas y contramarchas, el Hombre y sus pensamientos, se van complejizando, se conforman comunidades amplias, que a su vez amplían los razonamientos, creencias, explicaciones, organizaciones y acciones. Se establece un orden para la convivencia. Surgen principios concomitantes que generan el clima cultural y la atmósfera civilizacional del Hombre y su hábitat. Lo oral, lo escrito y la imagen inician su proceso condicionante de la racionalidad humana. El proceso racional-inferencial inicia la Cosmología.

La palabra, la escritura y los iconos despliegan la opinión, el conocer y el

pensar, generando la argumentación, la intencionalidad y el sentido para producir la filosofía, la ética y la estética: del Mundo, del Hombre, de la Vida, de la Muerte, en fin lo eco-cognitivo.

Así surgen las explicaciones del conocimiento, hasta hoy, convirtiéndose en problema que es necesario abordar, Por eso nos hemos planteado:

El conocimiento como problema y el problema del conocimiento.

Parece cierto que la evidencia puede existir sin explicación. Pero la inferencia, en tanto corporeidad de una idea, nos otorga la condición de posibilidad (Foucault). Por su parte, la diferencia y su repetición genera lo realizable (Deleuze). Entonces, ser críticos de lo existente implica superar lo necesario como suficiente para que la urgencia pragmática no mutile al Hombre en su orden vital-cognoscitivo. Esto nos conduce a mirar lo mirado para ver lo visto, y con la diferencia, inferir y comprender el devenir. Estamos hablando del acto y el acontecimiento de un modo de pensar.

La Racionalidad y su Historia son un proceso-producto que tiene como nutrientes lo Real y su interpretación. Eso configura la realidad, lo cotidiano, lo Real-Mente existente. De esta manera lo Real y la Mente construyen el conocer, mediados por el Lenguaje y los Saberes, contentivos de signos y símbolos, desplegando significantes y significados.

El Lenguaje y los Saberes expresan la observación y la inferencia. Los Saberes, desplegando el discurso que los valida o los refuta, en tanto se emiten juicios sustentados con argumentación, intencionalidad y sentido. El Lenguaje, incorporando signos y símbolos a los engramas cognitivos para desarrollar e implantar las representaciones. Pero, ¿cómo hemos justificado nuestra forma de conocer? Tal como le hemos indicado, el Hombre desarrolló explicaciones de sí mismo y de su entorno conformando una matriz epocal, vale decir, saberes. Ello lo lleva a distinguir y a comprender que no todo lo percibido y lo pensado, respecto a lo Real, eran idénticos. Había diferencias. Pero más importante aún era explicarse ¿por qué y cómo conoce?. Eso lo llevó a dos interrogantes relevantes: ¿cómo es el Mundo? Y ¿que es el conocimiento?

Las primeras respuestas se fundamentaron en el arjé (el principio básico) que para Tales de Mileto era el Agua, Anaximandro dirá es el Apeirón (lo infinito, lo indeterminado). Anaximenes indicará al Aire. Pitágoras y los pitagóricos consideraran que es el Número, y para Heráclito es el Fuego, el Movimiento; Parménides, creador de la Ontología (tratado del ser) consideró que es la unidad del ser. Empédocles se pronuncia por los cuatro elementos al unísono y dice que son el Agua, la Tierra, el Aire y el Fuego. Zenón propondrá las Aporías (dificultades insolubles) por eso sostiene: «la razón debe entender que un objeto puede ser y no ser». Leucipo dirá que el arjé son los átomos, y Protágoras anunciará: «*el Hombre es la medida de todas las cosas*». Sócrates afirmará «conócete a ti mismo» con lo cual privilegia al razonamiento y la reflexión individual. Platón indicará la relevancia en la capacidad cognoscitiva del sujeto, las Ideas. Aristóteles enuncia la razón empírica. Después de estos tres pensadores sigue la «época Helenística» con epicentro en Alejandría. En esta época surgen tres escuelas: el epicureísmo, el estoicismo y el escepticismo. Ellas se confrontan y complementan con el cristianismo para generar el neoplatonismo, entendido como una exposición renovado y en muchos casos original de algunos temas de la filosofía platónica, las cuales él no desarrolló. Se trata de responder la pregunta sobre la mejor forma de vivir.



La diatriba, entendida como el diálogo imaginario o real que utiliza el recurso de la paradoja para exponer el pensamiento, es prolíferamente utilizada. Ejemplo de ello es la paradoja enunciada por Tertuliano en las postrimerías del siglo II: «creo porque es absurdo». Igualmente, la alegoría, en tanto lectura del simbolismo capaz de leer la mitología en cualquier clave, se pone de moda. Junto a esas discusiones, algunos acontecimientos incidirían en la concepción del Mundo y de la Vida. Cristo y el Cristianismo «dividen» la Historia. Los Romanos imponen su régimen. El Emperador Constantino en su Edicto de Milan (313) concede libertad para profesar el Cristianismo y en el 394 Teodosio decreta al Cristianismo, religión oficial del Imperio. Ahora se pregona la supremacía del Alma. San Agustín (354-430) dirá «sólo si se es creyente se puede entender». Tal vez por eso se ha dicho: «El Credo es un relato.. no es algo formulable lógicamente, sino narrable, y no demostrable sino creíble». (José María Valverde. Historia del Pensamiento) pág. 245.).

La caída del Imperio Romano de Occidente (476), la invasión de los bárbaros, la extensión del Cristianismo, la expansión árabe y las Cruzadas son algunos hechos relevantes para la civilización occidental en la Alta Edad Media.

La filosofía cristiana que surge en el seno de las Escuelas medioevales (la Escolástica) admite la razón para con ella confirmar la fe. Se abren escuelas en los monasterios (las monacales) en las catedrales (las catedralicias) y en los palacios de los potentados (las palatinas). En ellas, Alucino ministro de Carlomagno pone en vigencia dos planes de estudio *el trivium* (dialéctica, gramática y retórica) y *el quadrivium* (astronomía, aritmética, geometría y música). Sus contenidos eran las letras y las «ciencias» de la época.

San Anselmo (1033-1109) predicará: «el cristiano debe llegar a la razón por la fe, y no a la fe por la razón». Esto lo lleva a decir: «creo para entender por eso no es necesario entender para creer». En lo económico, San Benito sentenciará: «*ora et labora*».

El siglo XIII es prolifero en realizaciones. Se inauguran Universidades (Toulouse, Montpellier y Salamanca, entre otras), Dante Alighieri escribe la «Divina Comedia» donde describe tres imágenes canónicas: el infierno, el purgatorio y el paraíso. Tomás de Aquino (1225-1274) realiza la síntesis del pensamiento teológico cristiano con la filosofía, tomando como base la filosofía de Aristóteles. Roger Bacon (1212-1294) sostiene que la Tierra es redonda y circunnavegable e igualmente propone: «el razonamiento no basta.. todas las cosas deben verificarse mediante la experiencia...».

Guillermo de Ockham (1285-1349) rechaza la Metafísica y sostiene que la Teología es cuestión de fe. Establece diferencias entre Filosofía y Teología; combate los universales de Platón, para él sólo son reales los objetos percibidos. Concepto y realidad son «mundos» aparte, cada uno debe ser conocido en su orden. Los conceptos - dice - «son palabras que usamos convencional y arbitrariamente... un concepto es vacío y sólo conduce a la mente hacia aquello que el denota - y agrega - no es el punto de vista tuyo o mío lo que importa en las ciencias, sino el buen uso de los conceptos». Su «lógica» no fundamenta los conocimientos, sino que «mide el área de validez de las proposiciones lingüísticas en que se forman» (Francisco J. Fortuny. ob. cit. pág. 300.). Para Ockham lo único que tiene certeza es la intuición sensible. Esto es la base para enunciar su regla conocida como la navaja de Ockham: «no se deben multiplicar innecesariamente los entes».



Al producirse el Renacimiento, la Escolástica no muere, sólo deja de estar en boga. Ahora es Florencia el centro de la Cultura. El latín es la lengua culta. Se traducen del árabe y del sirio (con muchos defectos) las obras completas de Aristóteles. En 1378 se inicia el «Cisma de Occidente». **Ha comenzado la Reforma.**

Nicolás de Cusa (1401-1464) publica en 1440 «La Docta Ignorancia». Gutenberg inventa la Imprenta (1453). Juan Pico de la Mirándola (1463-1494) redacta su «Discurso sobre la Dignidad del Hombre». Para 1453 cae Constantinopla y en 1492 Colón llega a América. Elio Antonio de Nebrija (1444-1522) publica la primera Gramática y luego el primer Diccionario de la Lengua Castellana. Erasmo de Rotterdam (1469-1536) da a conocer su «Elogio de la Locura» (1509). y para 1513 Nicolás Maquiavelo (1469-1527) escribe «El Príncipe». Juan Luis Vives (1492-1540) nos dejará su «Introducción a la Sabiduría», «Tratado del Alma», «Tratado de la Enseñanza» y los «Ejercicios de Lengua Latina», entre otras obras.

Francis Bacon (1561-1626) con su «Novum Organum» propone la investigación experimental. Martín Lutero (1483-1546) clava a las puertas de la Catedral de Wittemberg sus 95 tesis contra las indulgencias. Juan Calvino (1509-1564) sentenciará: «la única fuente de fe es la Biblia». Se quiebra la unidad de la Iglesia, que se divide en: Catolicismo, Luteranismo, Calvinismo y Anglicanismo.

Nicolás Copérnico (1473-1543) derrota la teoría geocéntrica, con lo cual la Tierra ya no será el centro del Universo. Johann Kepler (1571-1630) propondrá las leyes astronómicas que rigen el movimiento de los planetas y Galileo Galilei (1564-1642) aportará el telescopio, instrumento de gran valor para el conocimiento del Universo. William Harvey (1577-1657) declara: «la sangre circula por las venas», eso le vale la hoguera. Se pasó del uso del Latín como lengua culta, al uso de las lenguas nacionales (siglos XIV-XV). Al efecto dice D'Alembert: «Se comenzó a advertir que lo bello no perdería nada estando escrito en lengua vulgar, que incluso ganaría la ventaja de llegar más fácilmente a la generalidad de los hombres y que no había ningún mérito en decir cosas comunes o ridículas en ninguna lengua, fuera la que fuera, y menos aún en las que peor se debía hablar». (Discurso Preliminar de la Enciclopedia, pág. 75).

### **Cogito/Método por eso Ciencia**

René Descartes (1596-1650) hace un recorrido desde la «duda», y en combate con el «genio maligno», llegará al «*cogito, ergo sum*», su: «pienso, luego existo». Con ello establece un/su principio absoluto y cierto, pero también divide lo Real en materia extensa (*res extensa*) y en espíritu pensante (*res cogitans*). Este dualismo, que aún pervive entre nosotros, constituyó en su momento una revolución. Desde sus «Reglas para la dirección de la Mente» (1628) hasta su «Discurso del Método» (1638) propone una vía para la intuición de las verdades simples (principios, definiciones, axiomas, etc.) hasta la deducción que se logra por inferencia (cadena de evidencias) de las anteriores, para llegar a la verdad.

La influencia de Descartes es grande en muchos aspectos. Con su Metafísica y sus tres realidades «Yo, Mundo, Dios», induce a que Blas Pascal (1623-1662) haga su «apuesta por Dios», pero también a que Benito Spinoza (1632-1677)

con su «monismo», exprese; «Dios es la única existencia.. y las criaturas simples accidentes». Ese Racionalismo cartesiano, con sus matices y variedades, influenciará la filosofía y el pensamiento europeo hasta Kant.

Guillermo Leibniz (1646-1716) crea el cálculo infinitesimal y - siguiendo a Descartes- propone la creación de una Ciencia Universal. Al tratar de corregir el monismo de Spinoza, propone las Mónadas que concibe como « partículas o elementos simples, inextensos, de naturaleza psíquica y dotados de *dynamis* (fuerza)» que constituyen el atributo primero de esas Mónadas, las cuales son inmodificables. Esto último Voltaire lo va a satirizar en su obra «Cándido».

Thomas Hobbes (1588-1679) nos lega su obra «Leviatan o la materia, forma y poder de una República Eclesiástica y Civil» (1651). Juan Amós Comenio (1592-1670) Fundador de la Didáctica Moderna, nos dejará su «Didáctica Magna», *Orbis Pictus*» y tantos otros aportes para la enseñanza y la convivencia que merece estudio aparte. (De ello nos estamos ocupando en otro trabajo: Comenio: Racionalismo, Empirismo y Fe. Notas para una Genealogía de la Enseñanza. Ugas, 1996). Giambattista Vico (1688-1744) nos legará su propuesta de las tres fases del conocimiento ligadas a la biografía del Hombre: la niñez, donde se siente; la madurez, cuando se advierte y la vejez, que reflexiona. Pero también nos propuso que la Historia tiene un ciclo de tres edades (*corsi e reccorsi*, pasando y volviendo) que son: la de los dioses (mitos y metáforas), la de los héroes (los genios dominan a los demás) y la de los Hombres (lucha entre poseedores y desposeídos).

Charles-Louis le Secondat. Barón de Montesquieu (1689-1755) elabora un tratado, hoy considerado como obra fundante de la Ciencia Política Moderna: «El Espíritu de las Leyes» (1748). Helvétius (1715-1748) afirmará «lo que uno es depende del medio social en que a uno lo eduquen». Condillac (1715-1780) dirá que el hombre es «estatua + sentido». La Mettrie (1709-1751) publicará en 1747 la obra que derriba la frontera entre materia y pensamiento: «El Hombre Máquina». Hoy, con un juego de acento podríamos agregar: que también maquina.

Francois-Marie Arouet. Voltaire (1694-1778) su obra está recogida hoy en 120 volúmenes, lo que indica una gama de temas amplios por él tratados. De ellos destacan «Cándido» (1759) y su «Diccionario Filosófico» con un subtítulo sugerente «La Razón en Orden Alfabético». Veamos una muestra de su pluma y pensamiento:

«El hombre es un animal que tiene pelo en la cabeza, que camina sobre dos patas, casi tan diestro como un mono, menos fuerte que los otros animales de su talla, que tiene unas pocas más ideas que ellos y más facilidad para expresarlas; sujeto, por otro lado, a las mismas necesidades, que nace, vive y muere exactamente igual que ellos».

John Locke (1632-1704) aporta su «Ensayo sobre el Entendimiento Humano» donde enfrenta las teorías de las ideas innatas, revive la propuesta aristotélica de la «tabula rasa», ergo: la experiencia origina el conocimiento. Mientras que, Jorge Berkeley (1684-1753) propone su célebre fórmula-frase: «ser es ser percibido».

El escocés David Hume (1711-1776) en su «Tratado de la Naturaleza Humana» y en los «Ensayos Filosóficos sobre el Entendimiento Humano» propone: «La única fuente del conocimiento es la experiencia sensorial» tanto la externa como la interna, por eso la mente combina lo que nos es suministrado por

los sentidos y así elabora las ideas, las cuales sólo tienen valor subjetivo, pues constituyen la rutina y los hábitos mentales del hombre. Así, « la fuerza de la costumbre nos hace llamar causa y efecto a lo que simplemente va seguido, a la sucesión de los fenómenos...entonces la causalidad no es real. Al decir esto enfrenta la concepción propuesta por Newton y conforma un escepticismo teórico que despierta a Kant de su sueño dogmático racionalista, abriendo así las puertas del criticismo. Por eso Kant dirá “me enseñó a criticar el conocimiento”.

Juan Jacobo Rousseau (1712-1778). Su amplia influencia, hasta hoy, se inicia con su “Discurso sobre las Ciencias y las Artes” y luego con su “Discurso sobre el origen y los Fundamentos de la Desigualdad entre los Hombres” donde afirma que todos los hombres somos iguales por naturaleza y es la «historia y el progreso» que lo desigualan, esto lo lleva a publicar tres obras monumentales: «El Emilio» donde en forma novelada expone su pensamiento pedagógico; «El Contrato Social» donde nos lega su doctrina política, y en «La Nueva Eloisa» su propuesta para la constitución y desarrollo de la familia. Emmanuel Kant (1724-1804). Como pensador se propuso resolver las antítesis racionalismo-empirismo y dogmatismo-escepticismo. Para «resolverlas» propondrá el idealismo trascendental. Sus obras conspicuas son: Crítica de la Razón Pura (1781), Crítica de la Razón Práctica (1788) y Crítica del Juicio (1790). Por eso, se dice que Kant pasó de un racionalismo dogmático a un racionalismo crítico.

Para Kant el carácter racional de la teoría es lo que legitima el criterio de que la teoría funciona. Eso es un rigor a priori, ya que el conocimiento es una síntesis de la «cosa en sí» o nómeno, transformada en objeto de conocimiento, en virtud de una elaboración mental previa (los a priori). Esa realidad transformada es el fenómeno. Por eso, todo conocimiento está originado por la experiencia, pero no todo conocimiento viene de ella, también la razón aporta algo: los elementos a priori, los formales. De esta manera la Razón nos aporta la forma y la experiencia la materia. Al efecto dice: « la experiencia sin la Razón es ciega». Eso lo pretende demostrar en «la Crítica de la Razón Pura», donde al describir esos elementos formales, dice: «Es conforme a la Razón la creencia de que efectivamente puedo conocer el mundo. Pero esto no es una instancia individual sino una instancia compartida por todos». Entonces, la Razón es la que efectivamente conoce el mundo. ¿cómo? Kant dice que el concepto de Razón se basa en el entendimiento el cual tiene leyes generales o universales. Así, entendimiento y naturaleza son iguales, según y en base al entendimiento.

Hasta ese momento se afirmaba que sólo existían -a priori- los juicios analíticos y -a posteriori- los juicios sintéticos, Kant establece un tercer tipo: los «juicios sintéticos a priori»; en ellos, el predicado añade algo al sujeto que no era parte de él, es lo que proviene de la experiencia. Este tipo de juicio permite la universalidad a las leyes de la Ciencia, las cuales se elaboran, no sólo por la experiencia, sino también, por estos juicios sintéticos a priori. Por eso para Kant «Todo conocimiento humano comienza, pues, con intuiciones, pasa de ahí a conceptos y termina con ideas». (Crítica de la Razón Pura) Por ejemplo, el espacio y el tiempo son intuiciones puras, universales y necesarias, por lo tanto, juicios sintéticos a priori. Otro ejemplo es el concepto de libertad, el cual es un concepto negativo, al ser la manera como el sujeto hace lo que del da la gana.

Para Kant, lo Histórico-social, se basa en “la naturaleza objetiva”, por eso podemos establecer regularidades. Esa propuesta, nos permitió actuar en la cotidianidad y en lo teórico para hacer validación de las teorías. Esa creencia nos conformó el “mundo de la vida”. Eso es lo que entró en crisis. Esa apuesta es la que está perdida. Eso es lo que se llama ***crisis de la modernidad***.

### **La Teoría Científica como Problema**

Augusto Comte (1788- 1857) con el Positivismo, caracterizará a ese mundo externo, que está fuera de nosotros diciendo: Ese mundo extenso es empírico, objetivo, sensorial, por lo tanto observable a través de los sentidos. Es un mundo fenoménico, uniforme, continuo, legaliforme, es decir, es un mundo donde los fenómenos ocurren obedeciendo a leyes causales y el problema (de las ciencias es descubrir esas leyes causales que vinculan a los fenómenos.

Pero, ¿ese mundo con esas características cómo se conoce? ¿Cuál es el planteamiento del Positivismo para conocerlo?. Ellos dicen que es necesario actuar objetivamente, y eso significa actuar asépticamente, es decir, sin contaminar al conocimiento, el conocer, con nuestra subjetividad. Por ello, el Positivismo es una concepción en donde:

- Sujeto y objeto están absolutamente separados,
- Es necesario explicar las causas a través de leyes,
- El Método que nos permitiría conocer el mundo es un Método Unitario.
- Dado que el mundo es uniforme, todas las ciencias tienen que aspirar a tener un Método similar.

Ese Método es el de la verificación empírica de los hechos y fenómenos.

El Positivismo adopta un lenguaje fisicalista y organicista que impregna a las Ciencias Sociales de forma tal que muchos de los conceptos usados en ellas son prestados, por ejemplo, Estructura y Función, vienen de la Biología. Spencer toma esos conceptos y los aplica diciendo: Así como hay un funcionamiento en el organismo (Fisiología), hay una función en la sociedad; así como hay un cuerpo con órganos y estructura, hay una estructura social. Para el Positivismo son ciencias objetivas las que cumplen la norma de la verificación empírica, ellas son el modelo o ejemplo de lo que sería la búsqueda de un método unitario para todas las ciencias, incluidas las nascentes Ciencias Sociales. Se plantea un sentido histórico-acumulativo del conocimiento.

La herencia de estos planteamientos positivistas las recoge en Alemania el llamado Materialismo Mecanicista. En su contra habrá dos reacciones importantes. Por una parte, el Neokantismo plantea la necesidad de establecer la estructura de los fenómenos; y por otra, surge el Neopositivismo, impulsado fundamentalmente por el «Círculo de Viena». Ellos plantean que las teorías científicas caracterizan las regularidades empíricas en términos teóricos. Entonces, si ello es así ¿cuáles son sus estatutos?

Así comienza una discusión con distintas opciones de solución. Una de ellas es el definir un estatuto para los términos teóricos, ellos tienen que ser verificados empíricamente, ¿cómo lograr eso? Una solución es que al axiomatizarlos se les defina explícitamente, eso significa llevarlos a términos lógico-matemáticos. Otra solución es aceptar los términos teóricos, sí y sólo sí, se dan reglas de correspondencia entre ellos y los términos observacionales que permitan una definición fenoménica explícita, es decir basada en la realidad. Esto obliga a una redefinición del problema de la ver-

dad explícita y de la axiomatización, la cual amerita reglas (la correspondencia. Surge el problema de la verificación. Se plantea entonces cumplir con dos tipos de verificación:

- a) Las aserciones particulares acerca de las experiencias, es decir de los fenómenos que son encontrados en la realidad y
- b) El tipo de lenguaje a usar. Algunos insisten en el uso de un lenguaje fisicalista, y otros propugnan una interpretación fenomenalista, basada en el lenguaje observacional.

Esta distinción entre un lenguaje ordinario y uno no ordinario divide las opiniones. Este tipo de verificación fenomenológica resulta insuficiente y se plantea la necesidad de verificar también las generalizaciones empíricas - las hechas en torno a observaciones concretas - para ello, se propone el desarrollo de la lógica inductiva que, partiendo de los hechos concretos, permite explicar, cómo a partir de ellos, puedo establecer generalizaciones con validez universal.

Algunos opinan que los conceptos teóricos tienen características legalistas, y otros le señalan un carácter realista. El problema es cómo hacer que los términos teóricos tengan un referente en el mundo empírico. Unos plantean el problema de la significación cognitiva y otros, en los llamados términos posicionales. Ejemplo: a los líquidos ¿cómo los defino? o ¿cómo defino praxis si no es a través de una tautología? La «uniformidad del Mundo» se viene abajo.

Brigdman propone los conceptos operacionales, lo cual consiste en aclarar, a través de operaciones, los términos posicionales. Esto permitió las Taxonomías usadas en Ciencias Sociales. Pero sí puedo demostrar o comprobar por vía inductiva o de axiomatización, cómo hago para que encaje dentro del resto de una teoría. Esto creó las Anomalías. Eso se intenta resolver con la Filosofía del Lenguaje al plantear que los términos teóricos tenían ya una significación previa o anterior a ellos mismos. Con ello se plantea el problema de las premociones que determinan e influyen en y sobre las teorías científicas. Se comenzaron a formular un conjunto de observaciones a la Concepción Heredada, las cuales podemos resumir en las siguientes:

- 1) Es imposible establecer una distinción clara entre términos observacionales y no observacionales, como lo pretendían el Neopositivismo y la Concepción Heredada, pues, aunque usemos el instrumento más exacto que pudiéramos usar, en función de lograr una definición operacional, eso ya tenía una carga teórica, cualquier instrumento de medición la posee previamente, la transparencia de *los hechos empíricos* comenzó a derrumbarse.
- 2) Los términos teóricos deben concebirse entonces como dotados de significación.
- 3) El significado de los términos teóricos no es unívoco, puede cambiar de una teoría a otra.
- 4) Ludwig Wittgenstein (1889-1951) en sus «Investigaciones Filosóficas» critica uno de los elementos centrales del Neopositivismo, como lo es la Concepción Rotular del Lenguaje, es decir, pensar que el significado de los enunciados científicos o el significado de los conceptos teóricos sea siempre el mismo es absurdo: el significado va a depender de la inclusión de esos conceptos o enunciados dentro de lo que Wittgenstein llama los «juegos de lenguaje».
- 5) Al ser imposible pensar en la axiomatización total de las premisas y en la verificación total de la Teoría, pues ciertos elementos no pueden ser

axiomatizados, y otros no pueden ser verificados empíricamente dentro de una teoría, entonces, si se acude al mecanismo de la formalización, ella tiene que ser semántica y no sintáctica, como lo pretendía el Neopositivismo.

- 6) Otra de las críticas se refieren a la historicidad de la teoría. La teoría misma forma parte de un proceso histórico y por lo tanto sufre cambios y está sometida a revisiones, evolución, etc. A partir de esta crítica, comienza a desarrollarse alternativas a la Concepción Heredada. Esto lo hacen los análisis Weltanschauun-en, los cuales plantean que:
- a. Contrariamente a lo que se pensaba, la ciencia no es un proceso continuo **sino** todo lo contrario, es discontinuo. La ciencia no se desarrolla a través de un proceso evolutivo lineal, sino que puede haber rupturas, retrocesos, saltos, etc.
  - b. La dificultad para establecer una demarcación clara entre el conocimiento científico y el conocimiento pseudo-científico, rompe el problema de la verificación empírica, al no ser posible separar términos observacionales de los no observacionales, la demarcación entre un conocimiento científico y otro pseudocientífico, se derrumba.
  - c. La imposibilidad de comparar dos teorías científicas (la conmensurabilidad) y en base a esa comparación decidir cual es mejor, tiene como desiderátum la dificultad de lograr lo que se había planteado el Neopositivismo como era, un Método unitario para todas las Ciencias. Se llega a la conclusión, que todos los conceptos y enunciados están cargados teóricamente, es decir, el fundamento único sobre el que se había constituido la Ciencia, a través del Positivismo y del Neopositivismo, como era la relación sujeto-objeto, se rompe. Ya no es posible sostener que existe un sujeto independiente del mundo, no contaminado por el mundo, etc. porque, cualquier observación que realice ese sujeto es una observación con carga teórica, al igual que los conceptos a usar en la Ciencia, se cae la concepción sujetocéntrica.

### Luz/Energía/Acción

Cumplía Einstein 26 años cuando escribió los cinco trabajos que cambiaron el curso de la Física y con ello, la relación hombre/universo.

¿Cómo comenzó el desarrollo de esas reflexiones?

Protágoras al afirmar que «el hombre es la medida de todas las cosas», colocó «la medida» en la discusión y a lo cuantitativo como factor de conocimiento, pero también al relativismo, aunque para la época ese relativismo se refería a las opiniones, al factor subjetivo en un juicio.

Para Newton la distancia (espacio), el intervalo (tiempo) y la masa son invariantes, por lo cual sus leyes tienen ese supuesto implícito. Por eso la órbita lunar y la manzana que cae, cumplen la misma ley. Para Einstein esos elementos son relativos mientras que la velocidad de la luz es la que permanece siempre igual. La imagen física no es reconocible por la simple experiencia, ella es un sistema abstracto, sin arbitrio y contingencia en lo universal, por ello, los valores universales de los puntos del espacio no son individuales sino obligatorios para todos los hombres. ***El hombre ya no es «la medida de todas las cosas».***



Para 1887 Michelson y Morley realizan un experimento que derrumba la propuesta de Maxwell sobre el «éter». Esto inicia una revolución en la Física y en sus bases conceptuales. Así: espacio, tiempo y masa que para Newton eran absolutos pierden esa condición, al no ser exactas las sensaciones y los registros que de ellas hacemos.

Einstein con su fórmula  $E = mc^2$  cuestiona el carácter absoluto de la masa y propone que masa y energía son intercambiables, por ende, espacio, tiempo y masa dependen de la velocidad, entonces el movimiento de los cuerpos es relativo.

Einstein llegará a decir que la intuición es «la antítesis eterna entre dos componentes inseparables del conocimiento, el empírico y el racional. ..por eso los conceptos y principios fundamentales son invenciones libres del intelecto ...no hay forma lógica de descubrir estas leyes elementales. Solamente existe el camino de la intuición».

### Cascabeles al gato

Un paradigma consiste en una serie de normas a través de las cuales se establece cómo se debe conocer y desarrollar la actividad científica, por ejemplo, el positivismo expresaba un conjunto de normas para desarrollar toda actividad científica, son las normas de un paradigma positivo.

Thomas Kuhn plantea que la ciencia no evoluciona en un sentido lineal sino a través de rupturas, pues, en un momento determinado puede haber competencia entre dos paradigmas y los científicos pueden decidir cual resuelve más problemas.

Feyerabend propugna el anarquismo epistemológico al expresar que las teorías científicas forman parte de una ideología dominante; por ello lo que debe existir es un pluralismo metodológico donde quepan no sólo los enfoques científicos sino toda Otra clase de enfoques.

Popper, cuyo tesis es que el criterio de científicidad de las teorías no es la verificación empírica sino la falsación de las teorías; es decir, toda teoría científica tiene que soportar el criterio de falsación. Con esta idea trata de demostrar que el marxismo y el psicoanálisis no son ciencias porque ellos no pueden ser falseados, en tanto ellos pueden elaborar hipótesis ad hoc.

Hanson y Toulmin -a partir del segundo Wittgenstein- destacan la importancia de las prenociones teóricas en la construcción de una teoría científica. Hanson hará uso de la Gestalt para demostrar que la percepción y la observación, en última instancia, dependen (de elementos previos que tiene el individuo en su mente, es decir las prenociones que posee sobre los hechos científicos, van a influir en la observación, o sea, **no** existe una observación desinteresada, ella siempre responde a criterios previos. Hanson se acerca a la hermenéutica, al plantear que el conocimiento humano se mueve dentro de una tradición, en un momento histórico cargado de prejuicios, de interpretaciones. Para ello muestra un gráfico preguntando ¿qué ven aquí? Unos ven un pato con un pico extendido, otros una gacela, etc.

La concepción estructuralista de las teorías es expuesta por Wolfgang Stegmüller y su discípulo Ulises Molines, ellos plantean:

- 1) La existencia de un núcleo sintáctico mínimo que permite la conmensurabilidad de las teorías. Eso permite la comparación entre teorías.
- 2) Las teorías deben ser analizadas, no en términos de enunciados, sino en términos de conjunto de enunciados. Es un enfoque relacional que hace



uso de la lógica conjuntiva, fundamentada en la Teoría de Conjuntos y a partir de ella intentan la re-construcción racional o lógica de las teorías. Por último tenemos la Concepción Semántica de la teoría donde encontramos dos vertientes:

- a) La concepción semántica.
- b) El empirismo constructivo.

La concepción semántica de la teoría plantea:

- 1) La ciencia debe trabajar con modelos, porque las teorías científicas son modelos de la realidad.
- 2) Estos modelos son aproximaciones a la realidad, pero no son la realidad.
- 3) Su criterio de cientificidad es que las teorías, al dar cuenta de la realidad tienen que hacerlo con modelos bien constituidos, sometidos a buenos principios de construcción como: simplicidad, armonía, belleza, etc. Para la vertiente constructiva no es importante que se toque la realidad, pero el modelo debe dar cuenta, al menos de una parte de la realidad. Para la visión constructiva, el problema de la realidad es verificar las cosas sobre la base de los hechos, sin una verdad por referencia: es más importante la coherencia de la teoría.

En resumen, hemos pasado del dualismo en la relación sujeto-objeto, a un criterio donde lo significativo son las relaciones mutuas que tiene la teoría por una parte, y por la otra, que no podemos establecer una comparación grande de la teoría.

Cinco patas... para el proceso de producción de Conocimiento (ppc)

El Hombre supuso que la naturaleza tenía un orden y se propuso la misión de descubrirlo. Así inicio lo que hemos dado en llamar ciencia. Esos supuestos han logrado explicar muchas cosas, pero también algunos inventos han destruido muchas vidas.

Las reflexiones iniciales del sapiens le llevaron a tres principios concomitantes: el Verbo, la Acción, el Caos. Y tal parece, aún no las resuelve. El Verbo, le ha inculcado múltiples creencias; la Acción, lo sumerge en la dilemática de la empiria y la racionalidad; el Caos, lo conduce a la relatividad, la incertidumbre, la complementariedad, etc.

El verbo, la creencia (vía «la palabra») le revive su latencia que como ser, persona, individuo o masa lo han convertido en fragmento, conduciéndolo al vacío, lo efímero, y a la ineludible muerte, que por el «Verbo», lo subsume en la creencia de su eternidad.

La Acción, lo empuja y entierra en una transcendencia empírico-racional para que la cotidianeidad le niaterialize un orden vital que no escogió, pero le toca transitar, con sus bienes y males, sus luchas y sometimientos, resignación y voluntad, logros y fracasos, y un largo etcétera.

El Caos, impreso en la génesis de su hábitat y existencia, le conforma una su cotidianidad incomprendida, que es la misma y diferente por mor del saber y la ignorancia, lo vivido y por-venir, presencia e inexistencia de un orden social que le genera urgencias por lo necesario, lo necesario por la carencia y la esperanza por la irrealización. ¡Que vida!. Pero, si vivir se puede, la muerte que espere.

Hoy, «cinco patas» ...sustentan esas reflexiones y supuestos. Distintas a la pata única: **el arjé**, de los primeros tiempos; al par que le siguió: sujeto-objeto; a la triada que emergió: «Yo, mundo, Dios» o espacio, tiempo, masa; y el cuarteto que resultó: **Yo, ello, super-yo, y la utopía realizable.**

### La Segunda Ley de la Termodinámica

Termodinámica deriva del griego para significar «calor que fluye». Como disciplina es fundada por Nicolas Carnot (1796-1832) al publicar su libro «Sobre la Fuerza Motriz del Fuego» (1824) donde sostenía que «trabajo y vapor se convierten el uno en el otro». Esto tiene como antecedente la ley de la conservación de la materia expuesta en 1789 por Antoine Lavoisier (1734-1794) al señalar «la materia ni se crea ni se destruye sino que cambia de un estado a otro en el transcurso de los procesos químicos a que se somete». A ello le sigue la ley de conservación de la energía enunciada por Robert Metyer (1814-1878) la cual ratificó en 1847 Ludwig F Von Helmholtz (1821-1894) al señalar: «la cantidad total de energía en el universo es constante, nada podía ser creado ni destruido...aunque si puede transformarse de una forma en otra». Esa es la primera ley de la termodinámica, que dice: «la cantidad total de energía (el universo es constante: no se crea ni se destruye, únicamente se transforma». Por ello se comenzó a decir «en la naturaleza nada se crea, nada se pierde, todo se transforma».

Enunciada la «conservación de la energía» en 1847 (primera ley de la termodinámica) se sostiene entonces que la energía no puede ser destruida y por ende «la energía está siempre dispuesta para ser utilizada una y otra vez». Pero como Carnot había señalado en 1824 que «no toda la energía es igualmente útil», esto hace que Julius Claisius (1822-1888) al realizar sus experimentos, demuestre que «para toda conversión de energía: algo de energía se disipaba siempre como calor, y este calor nunca podría ser convertido por completo en cualquier otra forma de energía», por ello «el suministro de energía del universo se degrada constantemente». Igualmente señala «si el calor se mantenía en un sistema cerrado, permanecería constante, nunca decrecería», eso lo llamó entropía, a partir de la cual afirma:

«la cantidad de entropía en el universo siempre se incrementa, y algún día alcanzar un máximo, y cuando ya no haya energía útil y el desorden sea total, el universo desaparecerá». Eso pasará en millones de años, pero de ello deduce: «el incremento de energía calórica entre dos cuerpos será siempre del más caliente al de menor temperatura, y ese cambio no es reversible», enunciando así la segunda ley de la termodinámica: «El calor fluye espontáneamente de un foco más caliente a un foco más frío y no viceversa».

### La Teoría Especial de la Relatividad.

La ley de la gravedad de Newton concebía un espacio y un tiempo absolutos, y entra en discusión si la luz es una onda no un corpúsculo. Estos principios y problemas son puestos en duda por Einstein, ya que para él «masa y energía son intercambiables, en tanto espacio, tiempo y masa dependen de la velocidad y son relativos al movimiento de los cuerpos».

### El principio de indeterminación

Fue enunciado por Werner Heisenberg (1901-1976) al decir: «es imposible realizar una determinación exacta y simultánea de la posición y del momento (masa, tiempo, velocidad) de un cuerpo». Cuanto más exacta fuere una de las determinaciones menos exacta sería la otra y las indeterminaciones de ambas al multiplicarías, conducirían a un valor aproximadamente igual al de la constante de Planck. En otros términos: « en todo fenómeno el acto de medir altera las relaciones». Con este principio se evidencia que:

- La «verdad empírica» sólo es convencional o en todo caso aproximada, nunca es definitiva.
- Los medios de observación afectan al objeto que se estudia.
- La medida de la realidad, vía observación, nunca es exacta.
- Tal como lo aseguró Hume, la probabilidad está basada también en la causalidad, por ello la inducción no da la certidumbre que muchos le otorgan.
- Al distinguir entre ficción e hipótesis, Vahinger sostiene la posibilidad de tener como útiles las ficciones, en tanto conceptos para «manipular con mayor facilidad» la realidad.
- Se puede determinar «el momento de una partícula subatómica con algún grado de precisión e igualmente podía determinarse la posición, pero no ambas cosas a la vez, pues al hacerlo se perdía algún grado de esa precisión».

### Principio de Complementariedad

En 1927 Niels Bohr (1885-1962) enuncia el Principio de Complementariedad tomando en cuenta la imposibilidad de separar el comportamiento de las partículas subatómicas y los instrumentos utilizados para su estudio, al efecto propone que las explicaciones dadas a los experimentos deben ser sólo «descripciones complementarias» con lo cual indicaba que el conocimiento absoluto es imposible, pero también que «el mundo subatómico» no cumple la propuesta causa-efecto, ella sólo es posible por vía de probabilidades matemáticas; esto hizo decir a Einstein que «Dios no juega a los dados».

El Principio de Complementariedad nos indica que un fenómeno se puede ver desde dos puntos de vista que se excluyen... de modo que cada uno por separado permanece válido».

### El Teorema de Godel

Cuando en 1880 Gottlob Frege (1848-1925) trató de fundamentar toda la matemática en la lógica formal, inició el trabajo de «aplicar la lógica simbólica a la aritmética e intentar la construcción de una estructura matemática completa, incluyendo el concepto (le número con base de rigurosa libertad». Pero en 1902 Bertrand Russell (1872-1970) le envió una carta donde le hacía la siguiente pregunta:

«¿Cómo trataría el sistema de Frege a la paradoja siguiente?: Las «clases» son grupos de objetos singulares. Algunas clases son miembros de la clase que describen. Por ejemplo, «la clase de todas las frases» es una frase. Por otro lado, hay clases que no son miembros de esa clase que describen. Así, «la clase de todos los gatos» no es un gato. Así se podría hablar de «clases de todas las clases que son miembros de ellas» y de «clases de todas las clases que no son miembros de ellas». Bien, preguntaba Russell a Frege, ¿es la «clase» de todas las clases que no son miembros de sí mismo» un miembro de sí mismo o no? Si es miembro de sí mismo, entonces es una de las clases que no son miembros de ellas. Por otro lado, si no es un miembro de sí mismo. ..se puede seguir esta discusión indefinidamente. Al reflexionar sobre esto, Frege comprobó que su sistema no podía resolverlo y se vio forzado a añadir al segundo volumen de su libro un párrafo, admitiendo que el fundamento de su razonamiento había fallado y, por consiguiente, que el libro era inútil».(tomado de. Isaac Asimov. Enciclopedia Biográfica de Ciencia y Tecnología pág. 293).

Para 1931 Kurt Gódel propone lo que se conoce como «Teorema de Gódel» al cual llega cuando «traduce» los signos de la lógica simbólica a números para demostrar que es posible «formar un número al que no se podía llegar por medio de los otros números de un sistema». Gódel demuestra que «si una parte de una serie de axiomas, siempre habrá enunciados en el seno del sistema gobernado por axiomas, que ni pueden ser probados ni refutados sobre la base de dichos axiomas. Si estos se modifican de tal manera que el enunciado pudiera ser probado y refutado al mismo tiempo, podría formarse otro enunciado que no podría ser probado ni refutado en el nuevo sistema, y así sucesivamente con carácter indefinido». (I. Asimov. *Cronología de los Descubrimientos*. págs. 623-24). Con ello Gódel demuestra la no certidumbre en las Matemáticas, igual que lo había evidenciado Heisenberg para la Física. Pero es necesario acotar que el teorema de Gódel no «afecta» a las matemáticas ordinarias. Dos y dos siguen siendo cuatro. El Teorema de Gódel sugiere que:

- «Existen inevitables restricciones a la posibilidad del conocer».
- «Un sistema deductivo contiene afirmaciones que no se pueden probar dentro del sistema»
- «Es imposible probar un sistema deductivo dentro de sí mismo».
- «Un sistema gobernado por axiomas, o por reglas, nunca es completo», que le da la gana.

**BIBLIOGRAFÍA:** **ADORNO, T. y otros.** (1986). *Teoría Crítica del Sujeto*. Edit. Siglo XXI. México. / **APPEL, Michael.** (1982). *Educación y Poder*. Edit. Paidós./M.E.C. Barcelona - España. / \_\_\_\_\_ (1986). *Maestros y Textos*. Edit. Paidós/ M.E.C. Barcelona - España. / **BAGU, Sergio.** (1980). *Tiempo, Realidad Social y Conocimiento*. Edit. Siglo XXI. México. / **CASSIRER, Ernst.** (1984). *La Filosofía de la Ilustración*. F.C.E. México. / **CERUTI, Mauro.** (1994). *Hombre, Conocimiento y Pedagogía*. Edit. Trillas, México. / **DELEUZE, Gules.** (1988). *Diferencia y Repetición*. Ediciones Juglar, España. / \_\_\_\_\_ (1969). *Lógica del Sentido*. Edit. Paidós. Barcelona - España. / **DELEUZE, Gilles; y Félix Guattari.** (1993). *¿Qué es la Filosofía?*. Edit. Anagrama. / **FERNANDEZ E., Mariano.**(1992). *Poder y Participación en el Sistema Educativo*. Edit Paidós. Educador, España. / **FERRY, Gilles.** (1991).. *El Trayecto de la Formación*, Edit. Paidós, Educador, España. / **FOUCAULT, Michel.** (1990). *El Orden del Discurso*. Tusquets Editores. Barcelona. / \_\_\_\_\_ (1972). *La Arqueología del Saber*. Edit. Siglo XXI. México. / \_\_\_\_\_ (1978). *Microfísica del Poder*, Edic. La Piqueta, España. / \_\_\_\_\_ (1988). *Un diálogo Sobre el Poder*. Edit Alianza, Madrid / **GADAMER, Hans G.** (1991). *Verdad y Método*. Ediciones Sígueme. España. ( **GARAGALZA, Luis.** (1990). *La Interpretación de los Símbolos*, Edit Anthropos, Barcelona, España. / **GARDNER, Howard.** (1988). *La Nueva Ciencia de la Mente*. Edit Paidós. Barcelona. / **GARGANI, Aldo.** (1983). *Crisis de la Razón*. Edit. Siglo XXI. México. / **GIROUX, Henry.** (1988). *Los Profesores como Intelectuales*. Edit. Paidós. Barcelona. / **HABERMAS, Jurgen.** (1990). *La Lógica de las Ciencias Sociales*. Edit. Tecnos. / \_\_\_\_\_ (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Edit Taurus. Madrid. (Dos Tomos). / \_\_\_\_\_ (1996). *Conocimiento e Interés*. Edit Taurus. Madrid. / **IBAÑES, J.** (1995). *Del Algoritmo al Sujeto*. Perspectivas de la Investigación Social, Edit Siglo XXI, Madrid, España. / **ILLICH, Iván y otros.** (1977). *Un Mundo sin Escuelas*. Edit. Nueva Imagen. México. / **JAEGER, Werner.** (1992). *Paideia*, F.C. E. Segunda Edic. Bogotá, Colombia. / **JEAN, Georges.** (1989). *Bachelard, La Infancia y la Pedagogía*. Edit., México. / **LANZ, Rigoberto.** (1992). *El Pensamiento Social Hoy*. Edit. Tropykos, Caracas. / \_\_\_\_\_ (1988). *Razón y Dominación. Contribución a la Crítica de la Ideología*. C.D.C.H. U.C.V. Caracas. / **LUHMANN, Nildas.** (1990). *Sociedad y Sistema: La Ambición de la Teoría*. Edit. Paidós. Barcelona - España. / **MAFFESOLI, Michel.** (1993). *El Conocimiento Ordinario*. F.C.E. México. / **MARTIN-BARBERO, Jesús.** (1987). *De los Medios a las Mediaciones*. Edit Gustavo Gili, S.A., Barcelona. / **MARTIN Serrano, Manuel.** (1978). *La Mediación Social*. AKAL Editor. España. / **MOLES, A.** (1978). *Sociodinámica de la Cultura*. Edit Paidós. Buenos Aires. / **MORA, José Pascual.** (1996). *Del fin de la Historia a la Postmodernidad*. U.LA.-Táchira. / **MORIN, Edgar.** (1981-94). *El Método*. Vol. 1 al IV Edit. Cátedra. Madrid-España. / **PALACIOS, Jesús.** (1980). *La Cuestión Escolar*. Edit Laia. Barcelona. / **NIETZSCHE, F.** (1980).

*Sobre el Porvenir de Nuestras Escuelas*, Edit. Marginales Tusquets, Barcelona. / **MIRES, F.** (1996). *La Revolución que Nadie Soñó o la otra Postmodernidad*. Edit. Nueva Sociedad, Venezuela. / **OLIVÉ, Leon** (compilador). (1988). *Racionalidad. Ensayos sobre la Racionalidad en Ética, Política, Ciencia y Tecnología*. Edit. Siglo XXI. México. / **PANIKER, Salvador**. (1982). *Aproximación al Origen*, Edit. Kairós, España. / **RODRÍGUEZ, J. L.** (1988). *Educación y Comunicación*. Edit. Paidós. Barcelona, España. / **VENTOS De, Rubert**. (1982). *De la Modernidad*. Edit. Península. Badalona. / **VERON, Eliseo**. (1987). *La Semiosis Social*. Edit. Gedisa. Buenos Aires. / **VILLORO, Luis**. (1982). *Crear, Saber, Conocer*. Edit. Siglo XXI. México.

**UGAS FERMIN, Gabriel**. (1997). *La ignorancia educada y otros escritos*. Universidad de los Andes. Núcleo del Táchira. Venezuela.

## CONOCIMIENTO

El conocimiento “~..es un proceso en virtud del cual el mundo circundante se refleja en la conciencia del hombre. Al influir este, mediante su actividad práctica sobre la realidad material, entra en conocimiento de las distintas partes que lo componen, descubre las leyes de la naturaleza y la sociedad” (GORSKJ y otros, 1962).

Existen diferencias en cuanto al grado de conocimiento que los hombres tienen de un fenómeno. Estas diferencias se encuentran relacionadas con el grado de participación **Y/O** de actividad que desarrollan en la sociedad y este grado de participación determina los diferentes grados de aprehensión de esa realidad. En general lo que diferencia al tipo de conocimiento -además de la actividad del sujeto cognoscente es la complejidad del objeto de conocimiento y el instrumental, el modo de lograr el conocimiento.

Según Kosik (1963) el método dialéctico diferencia claramente la representación de un hecho, de un fenómeno, del concepto mismo del fenómeno. Es por ello que es necesario definir tipos, formas y grados de conocimiento, al igual que es indispensable definir “cualidades de la praxis humana”.

**BIBLIOGRAFÍA:** **GORSKJ ,Tavants y otros**. (1962) *Lógica*. Grijalbo. México. / **KOSIC, Karel**. (1963) *Dialéctica de lo Concreto*. Grijalbo. México.

**BIGOTT, Luis**. *Modelos de Análisis de Sistemas Escolares*. Edic. de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.

## CONOCIMIENTO

Toda ciencia o actividad científica encierra un saber, y éste encierra un conocimiento. “La primera condición del conocimiento es la de ser una demanda racional. Solo en la existencia de un sujeto agente para la cual - y por el cual - el conocer es una necesidad y un privilegio. es posible pensar en la existencia del conocimiento como producto. El conocimiento es un momento de la totalización de lo real. Como momento de la praxis - esto es : como momento de la totalización - el conocimiento es una objetivación, un acto materializado. Es decir, deviene un producto en la medida que opera un proceso de producción”( BUNGE, 1981) .

La investigación científica arranca con la percepción de que el acervo de conocimiento disponible es insuficiente para manejar determinados problemas.

Parte del conocimiento previo de que arranca toda investigación es conocimiento ordinario, esto es, conocimiento no especializado, y parte de él es conocimiento científico, o sea, se ha obtenido mediante el método de la ciencia y puede volver a someterse a prueba, enriquecerse, y llegado el caso, superarse mediante el mismo método. A medida que progresa la investigación corrige o hasta rechaza posiciones del acervo del conocimiento ordinario. Así se enriquece este último, con los resultados de la ciencia: parte del sentido común de hoy día es resultado de la investigación científica de ayer. La investigación científica empieza en el lugar mismo es que la experiencia y el conocimiento ordinario dejan de resolver problemas o hasta de plantearlos. En conclusión, un docente que imparte conocimiento para ser utilizados a posteriori, debe manejar con profundidad el origen de estos, como se pueden dar y las relaciones que estos puedan derivar, en cualquier situación del quehacer humano.

**BIBLIOGRAFÍA:** **BUNGE, Mario.** (1981). *La ciencia, su método y su filosofía*. Siglo XXI. Argentina. / **LANZ, Rigoberto.** (1977). *Dialéctica del conocimiento*. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UCV. Caracas.

**AVENDAÑO, Yunami.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## CONOCIMIENTO PROFESIONAL DESEABLE Y PROFESORES DE CIENCIAS —

En el proceso enseñanza aprendizaje el Docente juega un papel muy importante por lo tanto se debe contar con un docente preparado con lo teórico y práctico así también debe ser dinámico y activo de manera tal de ofrecer o facilitar el aprendizaje de reflexión o crítico.

En un artículo (PORLAN ARIZA, 1996) donde se reseña el proyecto curricular Investigación Escolar (IRES); se plantea la transformación progresiva de la Escuela a través del desarrollo personal de alumnos y profesores y dan un conjunto de planteamientos teóricos acerca del conocimiento profesional que sería deseable para los profesores.

Alegan que el profesor tiene un perfil compuesto por fuentes las cuales son las siguientes:

El conocimiento científico, las creencias ideológicas, la experiencia cotidiana y las interacciones epistemológicas.

Cada una de estas tres fuentes de significados encierran a su vez sub-fuentes. En la fuente Académica hay tres componentes fundamentales atendiendo al grado y tipo de integración epistemológica que representan, los cuales son:

- a. Saberes Metadisciplinarios: Son todas aquellas disciplinas sobre el conocimiento. (Constructivismo epistemológico, complejidad evolucionismo, relativismo). Estas aportan reflexiones y conceptualizaciones sobre el conocimiento en general o sobre ámbitos muy amplios del mismo (Conocimiento Científico, Cotidiano).
- b. Saberes Disciplinarios: Se refieren a todas y cada una de las disciplinas que aportan significados sobre algunos de las diferentes variables de los



procesos de enseñanza – aprendizaje y cuyo grado y tipo de integración se ciñe en su propia logia (podemos distinguir aquí tres sub – tipos objetos de estudio:

- b.1. Las disciplinas relacionadas con la enseñanza desde el punto de vista general.
- b.2. Saberes disciplinares aplicados. Se refiere a todas las didácticas específicas (Didácticas de las ciencias, de las matemáticas) que pueden llegar a representar un importante grado de integración de tipo específico. Entre los saberes disciplinarios enumerados en el punto anterior.
- b.3. Los saberes metadisciplinarios y las didácticas específicas. Constituyen ya un primer nivel de integración epistemológica y de transformación de significados que facilitan la formulación de contenidos de conocimiento práctico profesional. A su vez, en la experiencia cotidiana podemos distinguir cuatro componentes atendiendo al grado de integración, elaboración y reflexión que representan.
  - b.3.1. Saberes Rutinarios. Se refieren a los guiones y esquemas de acción que son imprescindibles para organizar y dirigir el curso de acontecimientos en la situación de clase y que son un saber en acción y por lo tanto con enormes dificultades para ser elaborados y reflexionados conscientemente como fruto de integración de otros saberes.
  - b.3.2. Los saberes técnicos. Se refieren al conjunto de técnicas didácticas con metas que muestran validés de una manera funcional, que guardan relación con determinados esquemas de acción del aula y que implica cierto dominio consciente de destrezas y habilidades concretas.
  - b.3.3. Saberes y creencias personales. Se refiere a una serie de principios concepciones, metáforas, imágenes que tienen los profesores acerca de las diferentes variables de su experiencia profesional y que implica mayores dosis de reflexión personal y grupal.

Los saberes curriculares. Se refiere al conjunto de ideas e hipótesis del trabajo que se ponen en juego en el diseño aplicación explícita de los saberes vinculados a la acción profesional.

En resumen el conocimiento práctico profesional es el resultado de un complejo proceso de integración de diversos saberes: Académicos, ideológicos, experienciales.

**BIBLIOGRAFÍA: PORLAN ARIZA y otros.** (1996). "Conocimiento Profesional deseable y profesores innovadores". Revista Investigación en la Escuela N° 29. España.

**GUARAN, Gregoria.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.



## CONOCIMIENTO (TEORÍA DEL)

Diversas acepciones: 1.- Acción y efecto de conocer. 2) Entendimiento, inteligencia, razón natural 3.) Utilizado en plural es sinónimo de ciencia, sabiduría. También se entiende como verdad apprehendida. Contrario a opinión.

Desde la óptica de la Filosofía, el estudio del conocimiento es tratado por la disciplina llamada Gnoseología o Teoría del Conocimiento, que intenta dar respuestas y soluciones a distintos problemas: planteamiento y validez del conocimiento, criterio de certeza, límites, formas del conocimiento, grados de seguridad y expresión de los mismos mediante el lenguaje.

El origen de la teoría del Conocimiento puede situarse en; 1.- Kant, aunque fue tratado como un problema fundamental por los filósofos griegos. El conocimiento ha sido estudiado a lo largo de la historia bajo una doble perspectiva: a) Estática, propia de la filosofía tradicional, que lo concebía como un *hecho*, tal como lo trataba Platón en su doctrina del realismo trascendente o Aristóteles, como una forma inmanente pero permanente; el innatismo de las ideas de Rene descartes o G.W. Leibnitz en su teoría de la armonía preestablecida o Kant en las categorías a priori. B) Dinámica, que concibe el conocimiento como un proceso o devenir. Aquí podemos mencionar a los científicos neokantianos; a P. Natorp, a los filósofos de la ciencias como L. Brunschwig. Es la posición que toma la filosofía actual examinándolo desde el ángulo epistemológico.

Han sido tres las corrientes que han estudiado el problema del conocimiento: 1.- El Escepticismo, representado por los filósofos griegos, Pirrón (siglo IV antes de JC) y Sexto Empírico (siglo II AJC) y posteriormente, Hume y Kant, quienes son considerados los padres del moderno escepticismo crítico. 2) El Dogmatismo, corriente opuesta al escepticismo, que admite la posibilidad de conocimiento de la verdad por el entendimiento humano, siempre que se observe la sujeción metódica y ordenada a unos principios ciertos y evidentes. Esta corriente se opone al criticismo y es identificada por Kant con la metafísica clásica. 3) El Ecepticismo o tendencia filosófica intermedia entre las anteriores que intenta conciliar el escepticismo y el dogmatismo extremos, seleccionando aquellas ideas asimilables entre sí y eliminando las incompatibles.

El primero que utiliza el término eclécticismo es Diógenes Laercio (siglo III). Luego han existido muchos representantes de esta concepción filosófica como varios filósofos aristotélicos, platónicos y neo-platónicos, Cicerón, San Clemente y, entre los representantes de la filosofía moderna, Víctor Cousin (1762-1867).

**BIBLIOGRAFÍA: MICROSOFT.** (1997). *Enciclopedia Microsoft Encarta*. Microsoft Corporation. / **MORFAUX, LOUIS MARIE.** (1985). *Diccionario de Ciencias Humanas*. Ediciones Grijalbo S. A. Barcelona, España. / **SANTILLANA** (1987). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Tomos I y II. Ediciones Nuevas Técnicas Educativas S. A. México.

**AVILA F. Francisco.** Universidad Experimental Rafael María Baralt- Venezuela En: GLOSARIO DE TERMINOS UTILIZADOS EN FILOSOFIA DEL CONOCIMIENTO. Versión divulgada mediante correo electrónico.

## CONOCIMIENTO, TIPOS

Existen diferentes tipos de conocimiento o grados de conocimiento

1. Conocimiento precientífico. Comprende las siguientes variedades:

- a) Conocimiento estético: es un conocimiento sensitivo no reproducible, en el cual pueden establecerse seudocategorías.
- b) Conocimiento dogmático: se refiere a todo conocimiento relacionado con lo religioso, mágico; esto es, producto de cierta “verdad revelada”. A este tipo de conocimiento le podemos agregar aquel que se adquiere a diario en nuestra vida de estudiante por el uso y abuso de las citas bibliográficas.
- c) Sentido común: lo evidente, lo obvio; es la forma corriente de conocer, se adquiere directamente en nuestra actividad práctica diaria, y se caracteriza por captar únicamente el aspecto externo de los fenómenos, lo aparente, lo pseudoconcreto. Es derivado del conjunto de informaciones sobre el mundo que nos rodea, sumando a ello la experiencia acumulada en el trabajo diario.

El conocimiento precientífico se corresponde fundamentalmente a una primera etapa en el proceso del conocimiento. Este grado de conocimiento lo adquirimos cuando no completamos el proceso total del conocimiento: pasar a la segunda fase, la construcción de los conceptos. El concepto no refleja ya los aspectos exteriores de las cosas ni sus aspectos aislados o su relación externa; sino que capta la esencia del fenómeno, las cosas en su conjunto, la relación interna de los fenómenos. Entre el concepto y la sensación la diferencia no es sólo cuantitativa sino cualitativa.

En este tipo de conocimientos (el conocimiento pre-científico) el hábito o la inercia nos hacen seguir creyendo en lo que siempre hemos creído ya que en apariencia lo observado es evidente por sí mismo, las cosas son “obviamente verdaderas”. El conocimiento pre-científico es reforzado en el lacerante proceso de despersonalización, de zombificación en que viven los habitantes de las estructuras neocoloniales.

Características del conocimiento precientífico

1. Es superficial: el conocimiento se estructura con lo aparente, no trata de buscar relación entre los hechos que observa.
2. Es subjetivo: el mismo sujeto organiza las experiencias, el conocimiento, no importando que sean verdaderas o falsas (“así me lo dijeron”, “así lo he visto”, “lo aseguro porque lo leí en la prensa”).
3. Asistemático, acrítico, no reproducible, incorpora e introyecta en aquel individuo que conoce por esta vía, una gran seguridad psicológica.
4. En general el conocimiento precientífico es particular por cuanto agota su esfera de validez en sí mismo y es contingente como opuesto a necesario; pero a su vez, este conocimiento es útil, probablemente verdadero, pero no sistemático ni verificable.

II. Conocimiento Científico. Puede caracterizarse en el siguiente proceso:

1. Primariamente se ve el aspecto exterior del fenómeno mediante sensaciones o impresiones. En esta fase no se pueden elaborar conceptos, ni conclusiones lógicas. En esta sencillamente, se siente lo que existe: no se estructuran relaciones.

Son captados los aspectos externos del fenómeno, su apariencia externa, el movimiento visible, lo cotidiano. Por lo tanto, el primer paso en el

proceso del conocimiento es el primer contacto con las cosas del mundo exterior: la etapa de las sensaciones. El segundo es la sintetización de los datos que proporcionan las sensaciones, su ordenamiento y elaboración: la etapa de los conceptos, de los juicios y de las deducciones. Sólo cuando se dispone de una cantidad muy abundante de datos proporcionados por las sensaciones (y no datos fragmentados, incompletos) y correspondientes a la realidad (y no ilusos) se puede, a base de ellos elaborar conceptos y deducciones correctas.

2. La práctica social produce en la conciencia un salto, una mutación: la elaboración de los conceptos; en este proceso el observador capta la esencia del fenómeno. Es la base del conocimiento racional. Se produce un proceso de categorización, de identificación de relaciones; se estructura “el movimiento real interno”; “la ley del fenómeno”; “el núcleo interno, esencial, oculto”.

Por esta vía de análisis la verdadera tarea del conocimiento consiste en pasar de la sensación al pensamiento, en llegar a la comprensión progresiva de las contradicciones internas de las cosas y de los fenómenos que existen objetivamente, a la explicación de sus leyes, la determinación de la relación interna de los diversos procesos, es decir, consiste en llegar al conocimiento lógico. En este sentido:

“La continuación de la práctica social conduce a la repetición múltiple de fenómenos que suscitan en los hombres sensaciones e impresiones. Entonces se produce en la conciencia humana una mutación (un salto) en el proceso del conocimiento; la aparición de los conceptos. El concepto no refleja ya los aspectos exteriores de las cosas ni sus aspectos aislados o su relación externa; sino que canta la esencia del fenómeno, las cosas en su conjunto, la relación interna de los fenómenos. Entre el concepto y la sensación la diferencia no es sólo cuantitativa sino cualitativa.

La verdadera tarea del conocimiento consiste en pasar de la sensación al pensamiento, en llegar hasta la comprensión progresiva de las contradicciones internas de las cosas y de los fenómenos que existen objetivamente, hasta la explicación de sus leyes, de la relación interna de los diferentes procesos, es decir consiste en llegar al conocimiento lógico.

(...) el conocimiento lógico difiere el conocimiento sensible en que éste abarca aspectos aislados de las cosas y fenómenos, su aspecto exterior, la relación externa de los fenómenos, mientras que el conocimiento lógico, dando un enorme paso adelante, abarca las cosas por entero, su esencia y la relación interna de las cosas, se eleva hasta poner en evidencia las contradicciones internas del mundo que nos rodea y así puede llegar a dominar el desarrollo de ese mundo en su integridad, con sus relaciones internas de todos los aspectos” (MAO TSE TUNG, 1967).

El conocimiento científico es el producto de una cierta metódica que permite superar la fase del conocimiento sensitivo; se obtiene mediante un salto cualitativo en el cual se utilizan además de la práctica ~u aspecto fundamental- un conjunto de razonamientos lógicos. Abouhamad lo caracteriza utilizando aspectos referidos a la discriminación crítica, verificación empírica, etc., en la siguiente forma:

- a) “Su discriminación crítica. Se refiere a la necesaria habilidad para percibir los hechos de una situación a pesar de las apariencias externas, de las opiniones dominantes o de los deseos personales. Implica la elimina-

ción en lo posible, de la ecuación personal y sociocultural del investigador en el logro de una actitud objetiva. Refleja la impersonalidad de la ciencia y revela que el esquema mental científico es de la inquisición científica.

- b) Generalidad y sistema. La ciencia está interesada en clases o tipos de objetos, de los cuales los casos individuales son considerados ejemplos. Este enfoque hacia la generalidad sistematizada, deriva del objetivo primario de la ciencia que es la búsqueda del orden en la naturaleza.
- c) Verificación empírica. Las explicaciones que no pueden ser aprobadas no entran en el ámbito de ciencia. Las conclusiones científicas deben ser derivadas en la experiencia sensorial. Dadas las mismas condiciones, diferentes investigadores deben llegar a iguales resultados.
- d) Logrado a través de la utilización del método científico. El método científico es el conjunto de medios exactos, directos y eficientes, mediante los cuales se obtienen y organizan los hechos. Es el conjunto de normas -formas de pensamiento y acción-, mediante las cuales se organizan los procedimientos y las técnicas.

Los procedimientos son las formas o sistemas generales de operar en la investigación. Las técnicas son operaciones específicas de manipulación, búsquedas específicas de datos, adaptados al procedimiento general básico” (ABUHAMAD, 1966).

El proceso de conocimiento siguiendo un análisis maosiano-, tiene dos momentos que funcionan como etapas de un proceso único: 1) el conocimiento sensible; y 2) el conocimiento lógico (conocimiento científico). Ambos pueden ser representados así:

Ambos son etapas de un proceso único de conocimiento:

CONOCIMIENTO SENSIBLE	CONOCIMIENTO LOGICO
<p>Abarca aspectos aislados de las cosas y de los fenómenos, su aspecto exterior, la relación externa de los fenómenos.</p> <p>(1) Etapa de las sensaciones; primer contacto con las cosas del mundo exterior.</p> <p>El conocimiento comienza con la experiencia.</p>	<p>Abarca las cosas por entero, su esencia y la relación interna de las cosas, se eleva hasta poner en evidencia las contradicciones internas del mundo que nos rodea.</p> <p>(2) Etapa de los conceptos, de los juicios, de las deducciones: es la sintetización de los datos que proporcionan las sensaciones; su ordenamiento y elaboración.</p> <p>Profundización del conocimiento, la necesidad de pasar del conocimiento sensible a la etapa del conocimiento racional (lo dialéctico de la teoría del conocimiento).</p>

**BIGOTT, Luis.** (1980). Modelos de Análisis de Sistemas Escolares. Edic. de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.

### CONOCIMIENTOS DE “FRONTERA”

Son aquellos que afloran en la determinación de necesidades de superación y post grado pero que no están aún respaldados o suficientemente sustentados por la ciencia internacional y los criterios tecnológicos universalizados. Son en muchos casos conocimientos interdisciplinarios que ofrecen alto nivel de dificultad para sistematizarlos en un programa de estudio o investigación.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

### CONOCIMIENTOS DE LOS RESULTADOS O COMPROBACIÓN INMEDIATA

Informe que se entrega al estudiante acerca de la respuesta que acaba de dar. Puede ser un informe verbal: “correcto” o “incorrecto”, o luces, zumbadores, etc., que señalen uno de dichos resultados, o una exposición oral o escrita de la respuesta verbal correcta. Puede ser la respuesta de una manipulación, especialmente cuando la operación de un aparato es la materia por estudiar. Algunas máquinas de enseñar pasan solamente al cuadro siguiente, cuando se ha dado la respuesta correcta. Puesto que se ha demostrado que, en muchos casos, el conocimiento de los resultados facilita el aprendizaje, se considera generalmente como una subclase del reforzamiento (Véase Retroalimentación).

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). *GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA*. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

### CONOCIMIENTO ESCOLAR

“... lo que se pretende que el niño aprenda en la escuela”. (Carretero, 1997, p. 20)  
 “En lo que se refiere, a la escuela, negar su carácter social y socializador parece bastante absurdo, en realidad es una de las razones de su existencia...  
 ...la escuela hace accesible a sus alumnos, algunos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal y no sólo en el ámbito cognitivo... supone incluir también las capacidades de equilibrio personal, de relación interpersonal y motrices” ( Solé y Coll. 1996. p. 15 )  
 “...la escuela toma cada vez mayor importancia como factor capaz de proveer una penetración sistemática en los reinos del conocimiento... . Sin embargo se admite que la escuela es simplemente una introducción, pues adquirir conocimientos representa una tarea de toda la vida.” (Michaelis, 1974. p. 21)  
 ¿qué se debe enseñar?, ¿qué se aprende? y ¿cómo se aprende? han generado una transformación muy significativa en el diseño de las tareas y planes edu-

cativos En una educación memorística, bancaria (receptora), centrada en el docente propia de la Escuela Tradicional, se han producido cambios significativos en relación a la escuela como institución y a los conocimientos que ella propicia.

El **conocimiento escolar** como bien precisa Carretero, es aquel que se adquiere en la Escuela. Parte del conocimiento escolar responde y se organiza como respuesta al carácter socializador de la escuela, otros para promover el desarrollo y consolidación de conocimientos o de destrezas dentro de una atención casi integral, en sus tempranos años de vida (educación básica que puede continuar en el ciclo diversificado: Sistema Educativo de Venezuela). Muchas veces la respuesta al: ¿qué se aprende? y el ¿qué? y ¿cómo se aprende?, llama a la reflexión y a la revisión de lo que pueden hacer los educadores ya sea sólo de Educación Básica o de áreas especiales para mejorar los niveles alcanzados en lo que se identifica como conocimiento escolar. Por ello es importante que el docente desde que se forma reconozca que su tarea debe contemplar el aprender a aprender y la generación de conocimientos útiles que puedan aplicarse o transferirse para nuevas situaciones de la vida de los alumnos.

**BIBLIOGRAFÍA: CARRETERO, M.** (1997). Construir y Enseñar las Ciencias Experimentales. Ed. Transformación Aique. España. / **MICHAELIS, J., GROSSMAN, R. Y SCOTT, LL.** (1974). **Nuevos diseños para el currículo de la escuela elemental.** Buenos Aires: Editorial Troquel, S.A. / **SOLÉ, 1. Y COLL, C.** (1996). **Los profesores y la concepción constructivista.** En: El Constructivismo en el Aula (5a ed) Biblioteca de Aula. Caracas.

**FERNÁNDEZ DE C., Luisa.** Trabajo Individual, aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## CONSANGUINIDAD

La consanguinidad se produce cuando dos individuos emparentados producen descendencia. La rogenie es entonces consanguínea. La consanguinidad produce pérdida de variación genética porque pares de genes heterocigóticos se vuelven homocigóticos. Este proceso es considerado dañino para las poblaciones de animales domésticos porque deprime la reproducción, la supervivencia y la productividad. La consanguinidad está asimismo asociada con el incremento de defectos hereditarios. A largo plazo, la consanguinidad produce una pérdida de variación genética que es en cierta medida compensada por mutaciones (producción de nuevos genes).

**DICCIONARIO ECOLÓGICO. Amigos de la Tierra. Uruguay..** <http://www.redes.org.uy/estudiantes/diccionario>.

## CONSERVACIÓN

Es el mantenimiento de una estructura como 'invariable' durante los cambios físicos de determinados aspectos. La estabilidad de un atributo nunca

es simplemente dada, debe ser construida por el organismo viviente. La conservación supone, entonces, un sistema interno de regulaciones que puede compensar internamente los cambios exteriores.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## CONSTANCIA DE COLOR

El color se va dando a través del manejo de la ropa, de los elementos y útiles de trabajo, de los muebles y adornos de la casa, no como algo separado del objeto, sino como perteneciendo a los objetos mismos: el saco rojo, el abrigo verde, el carro azul. Así el pequeño se irá familiarizando con los distintos colores, cuyo nombre irá aprendiendo en relación directa con los objetos determinados.

Más adelante, las clasificaciones se harán a partir del nombre mismo del color asociado aún al objeto: alcánzame un carro amarillo, un lápiz rojo, etc. El color se enseña en directa relación con los objetos, teniendo en cuenta que el niño tiene que palpar, ver, tocar, se le brindarán elementos que si bien permitan un agrupamiento o simple clasificación por color, favorezcan los anteriormente señalado.

La primera ejercitación que se le brinda es la búsqueda del idéntico; es decir, la identificación de los colores buscando el igual.

Palabra Clave: Concepto de Color

**BIBLIOGRAFÍA: CASULLO, MARTA.** "El Niño y el Desarrollo Motriz e Intelectual" en, Enciclopedia Práctica Preescolar. Editorial Latina. Buenos Aires, 1984.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## CONSTANCIA DE FORMA

El reconocimiento de las distintas formas está en un principio relacionado con la búsqueda o agrupamientos de elementos u objetos comunes en la vida del niño.

Más adelante irán apareciendo elementos nuevos, que el pequeño irá conociendo e incorporando a su quehacer. Una progresión similar asegura el pasaje de la ejercitación con figuras representativas de la realidad o la utilización de formas geométricas o formas abstractas en general.

Al igual que en el caso de la ejercitación relacionada con color, en principio el niño trabajará buscando idénticos y manipulando objetos concretos.

Palabra Clave: Concepto de Forma

**BIBLIOGRAFÍA: CASULLO, Marta.** (1984). *El Niño y el Desarrollo Motriz e Intelectual* en, Enciclopedia Práctica Preescolar. Editorial Latina. Buenos Aires.



**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## CONSTITUCIÓN

Conjunto de características fisiológicas y psíquicas que constituyen la estructura biotipológica de un individuo.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## CONSTITUYENTES CULTURALES

La cultura en sentido restringido, el patrimonio histórico-cultural y los símbolos conforman los constituyentes culturales del estado nacional. ¿Cuál es la situación del país en estos aspectos?

Sabemos de la trascendencia que la cultura tiene para la unidad y fortaleza del estado-nación, y conocemos la importancia que el Libertador (Bolívar) y el Maestro (Simón Rodríguez) dieron a algunas manifestaciones culturales para fundamentar el estado y sus órganos, y como medio para mantener la solidez de la República.

En nuestro país se manifiestan una gran diversidad de expresiones culturales. Algunas de ellas identifican la totalidad nacional, es decir, que los individuos de distintas clases y grupos sociales las reconocen como propias; estas manifestaciones cumplen una función de unificación nacional y de cohesión social. Las expresiones culturales que se aceptan propias de la comunidad nacional, son por ejemplo: la hallaca, el arpa, cuatro, maracas, el pesebre, el joropo, el “Alma Llanera”, el béisbol, la religión católica, el recibir el año nuevo en familia. Otras manifestaciones culturales son propias de determinadas regiones del país, pero algunas de ellas también son aceptadas como representaciones del ser venezolano, por ejemplo: los diablos de Yare, el baile del tambor, el calipso, la gaita, los vales andinos, los toros coleados.

Las manifestaciones culturales no son estáticas ni permanentes, algunas se transforman, otras pierden importancia o desaparecen y otras se incorporan a la cultura nacional. En el primer caso se puede poner como ejemplo el joropo, el cual, Aldemaro Romero estilizó e internacionalizó; en el segundo caso tenemos la pérdida de importancia del liqui-liqui de las corridas de toros y del culto en la Semana Santa; el béisbol es un buen ejemplo de incorporación a la cultura nacional, este deporte fue introducido en Venezuela por los estadounidenses que trabajaban en los campos petroleros, el bolero, originado en Cuba, es otro ejemplo, y actualmente el “arbolito de Navidad”, costumbre de países de zonas climáticas templadas y frías, se ha implantado en el país y se extiende.

El proceso de penetración cultural que se expresa en la adquisición de valores, usos, costumbres, estilos de vida y otras manifestaciones culturales procedentes de otros países que provocan una subvaloración del ser venezolano, una pérdida de identidad y de conciencia nacional, se ha intensificado en los últimos decenios. Esto obedece a la situación de desarrollo dependiente del

país, al proceso de internacionalización de la economía y al gran desarrollo de los medios de información colectiva, en particular de la televisión.<sup>1</sup>

Toda cultura se transforma, sea por la propia dinámica social o por la incorporación de aportes de otras culturas. Lo deseable es que estas incorporaciones ocurran mediante un proceso de asimilación, es decir, que los elementos culturales ajenos se incorporen de manera constructiva y enriquezcan la cultura receptora. Si el proceso de transculturación ocurre de esta manera, es beneficioso para la cultura nacional ya que las manifestaciones culturales ajenas han enriquecido la cultura nacional; lo negativo y perjudicial es la inserción mecánica, irreflexiva y acrítica de usos, costumbres, concepciones valorativas, conductas, estilos de vida y otras manifestaciones culturales que se superponen a la cultura nacional y a menudo les son contradictorios.

En Venezuela ocurre un proceso de transformación y de asimilación cultural, pero a su vez también está presente una intensa inserción de manifestaciones culturales propias de otras sociedades, en particular de la estadounidense.<sup>2</sup> En los últimos decenios los medios de información colectivos son los que más han construido a la inserción cultural, siendo la televisión el que más se destaca en ello. Además de las consecuencias negativas que este proceso ejerce en la sociedad y a la cultura nacional en particular, también afecta significativamente el idioma<sup>3</sup> que, como sabemos, constituye un elemento cultural fundamental del estado-nacional. A la problemática arriba expuesta es importante agregar que algunos medios de información colectiva promueven el escándalo, la chabacanería, el “amarillismo”, la crueldad, la

- 
1. Los autores que han tratado la cuestión de la cultura nacional son numerosos, en esta segunda mitad del presente siglo pueden nombrarse a Mario Briceño Iragorry, Mariano Picón Salas, Ramón Losada Aldana, Ramón Díaz Sánchez, Arturo Uslar Pietri, Germán Carrera Damas, Carlos Irazabal, Miguel Acosta Saignes, Rodolfo Quintero, Ramón Escovar Salom, José Miguel Salazar, Eduardo Santoro, Maritza Montero.
  2. Como ejemplo de los reclamos por la inserción de expresiones culturales tenemos las declaraciones de Monseñor Ovidio Pérez Morales a el NACIONAL (p D 10) del 12-12-93, publicadas bajo el título Se debe “venezolanizar” la navidad en nuestro país. En su exposición expresó: “Nos invade una ideología tecnocrático consumista que interpreta y transforma todo en simples objetos de compra-venta”; y más adelante explicó: “Venezolanizar, en modo alguno, no implica despreciar otras culturas o alentar chovinismos. Simplemente, se quiere animar a ser lo que uno es, ha de ser, desde el pueblo al que pertenece y desde la matriz cultural que radicalmente identifica. Decía yo hace poco un vecino de Maracaibo: ¿qué tienen que hacer aquí en la tierra del sol amada, los trineos y la nieve, los pinos del Norte y el regordete Claus de tradición angloamericana? Así, buscar en nuestras raíces y olvidar las “blancas navidades”, debe ser prioridad de quienes se precien de ser verdaderos venezolanos”.
  3. La importancia del idioma y su deterioro por los medios de información colectiva es tratada con insistencia y atención por ALEXIS MARQUEZ RODRÍGUEZ, en su columna del NACIONAL “Con la lengua”. En una de estas escribió: “En lo tocante al lenguaje, leer el periódico, oír la radio y ver televisión es verdaderamente para sentarse a llorar, como solía decirse antes. ¡Se ve y se oye cada disparate...! Tanto que a veces uno piensa que toda campaña para mejorar el lenguaje de los medios es inútil, porque existe entre los profesionales de la comunicación una férrea resistencia a corregir sus faltas.” (C-18,1-11-92). Entre otros autores que se han ocupado de la cuestión tenemos a: José Rivas Rivas, Pedro Díaz Seijas, Arturo Uslar Pietri, Manuel Bermúdez, Es importante señalar la lucha que se sostiene en Puerto Rico en defensa del castellano como expresión de su identidad nacional.

morbosidad, la pornografía, el consumismo y otros valores negativos, contribuyendo así a profundizar la problemática sociocultural que confronta el país.<sup>4</sup>

En Venezuela existe un descuido en la conservación del patrimonio histórico-cultural; a pesar de algunas acciones aisladas en pro de su mantenimiento y restauración, la situación normal es la desidia de las autoridades, en numerosas oportunidades la prensa ha dado cuenta de ello.<sup>5</sup>

En 1993 fue aprobada la *Ley de Defensa y Protección del Patrimonio Cultural*. Esta ley es muy importante, pues su aplicación permitiría “mantener la memoria del país tanto en lo referente a “todas las otras, conjuntos y lugares creados por el hombre o de origen natural que se encuentran en el territorio de la República y que por su contenido cultural constituyen elementos fundamentales de nuestra identidad nacional”.<sup>6</sup>

También es importante señalar que en estos últimos años se han llevado algunas acciones tendentes a preservar algunos lugares históricos, entre las cuales cabe destacar el rescate de los “cascos históricos” de Ciudad Bolívar y de Petare, y la declaración de Coro como Patrimonio Mundial por parte de la UNESCO, en diciembre de 1993.

Venezuela posee los símbolos propios del estado-nacional; bandera, escudo, himno nacional. Además, también se han fijado fechas para conmemorar

- 
4. Los reclamos acerca de la baja calidad de la televisión son numerosos, como ejemplo de ello transcribiré dos citas:

“Nuestra cultura se ensancha hasta la obesidad torpe, pero no se eleva. La televisión es hoy el factor segundo después de la política, que incide en moldear al venezolano. Las conductas que antes se aprendían en la casa o la escuela, hoy son dictados por enlatados, telenovelas, crónica roja, chismorreo farandulero y los abominables programas cómicos entre los que sobresalen por su estupidez contaminante “El Chavo” y “El Chapulín Colorado”. JUAN LISCANO. En punta la T.V. del subdesarrollo, Columna “Prisma”, PAPEL LITERARIO de EL NACIONAL, p 3, 19-4-92.

Por su parte, MIGUEL ANGEL BURELLI RIVAS, escribió lo siguiente: “No es preciso ser moralista -hemos dicho antes- para quejarse de que tan impunemente, a través de un medio tan costoso, en lugar de contribuir a preservar la calidad de vida, a cultivar circunstancias creadoras y estimulantes de la misma, se dedique el tiempo a transmitir programas aberrantes y negativos, como si nada hermoso, ni admirable, ni digno, ni noble, quedara en la humanidad. “¿Qué pretende la televisión? Columna “Ventana sobre el tiempo”. EL NACIONAL, p. A-4, 7-2-93

5. Veamos algunos titulares de la prensa de estos últimos años:

- La espada del tiempo se hunde en el Templo Masónico. EL NACIONAL, p C-1, 7-9-89 (El templo fue declarado monumento nacional).
- Así se borra nuestra historia. EL NACIONAL, p C-1, 22-4-91. (El artículo se refiere al deterioro del Castillo de San Carlos de Borromeo de Pamatar).
- El Monumento de Boyacá se cae a pedazos. EL NACIONAL, p C-4, 31-8-92. (El Monumento está situado en la Avenida Boyacá, Caracas).
- En San Joaquín. La huella de la historia se borra con palas mecánicas. EL NACIONAL, p C-3, 20-2-93. (El artículo explica la destrucción de un antiguo cementerio indígena).
- El comején devora el teatro municipal. EL NACIONAL, p C-14, 17-6-93.
- Venezuela pierde su memoria. EL NACIONAL, p C-1, 19-8-93 (El artículo trata del deterioro de los documentos del Registro Principal).
- Santa Capilla no está incluida en la Ley Programa de Patrimonio. EL NACIONAL, p C-14, 21-8-93.
- Alrededor del Puerto de La Guaira. Se derrumba el muro más largo del mundo. EL NACIONAL, C-14, 21-8-93 (El artículo denuncia la destrucción del mural que Cruz-Diez donó a la Guaira con motivo de su Cuatricentenario).
- Los gobiernos han sido culpables de los daños al patrimonio nacional. EL NACIONAL, p C-10, 1-9-93.

6. Entrevista a José Antonio Abreu de Eloi Yaqüe Jarque. EL NACIONAL, C-2, 16-8-93.

hechos importantes para la nación; se han establecido condecoraciones para distinguir a los servidores de la República; y hay lugares históricos y monumentos que forman parte del patrimonio histórico-cultural y son igualmente símbolos de la nacionalidad (Ej: estatuas de Simón Bolívar, el Panteón Nacional, el Campo de Carabobo).

Pareciera que el respeto a los “símbolos patrios” no trasciende el rito de los actos oficiales, una serie de hechos sustentan esta observación, veamos algunos de ellos:

- El descuido en el mantenimiento de la estatua de Simón Bolívar en Caracas, la cual, la mayor parte del tiempo está sucia, cubierta por los excrementos de las palomas.
- Concesión de condecoraciones a personas sin méritos que justifiquen la distinción.
- Indiferencias ante la construcción de ranchos y otras edificaciones en terreno del Campo Carabobo (EL NACIONAL, C-3, 20-8-93).
- Estado de abandono en que se encuentra el monumento Boyacá, situado en la Cota Mil, Caracas ( EL NACIONAL, C-1, 18-1-92)
- Deterioro del Paseo de los Próceres, Caracas.
- Unos amigos de Carlos Andrés Pérez encargaron al escultor Secundino Rivero una estatua que era la:  
“réplica de la estatua ecuestre del Libertador Simón Bolívar, pero con la cara del Presidente Carlos Andrés Pérez”.<sup>7</sup>
- La Avenida Libertador, denominada así en honor a Simón Bolívar, se ha convertido en una de las “ zonas de tolerancias” de Caracas ante la indiferencia de las autoridades.
- Las fechas conmemorativas de hechos importantes para la nacionalidad son días de asueto para la Escuela Básica, cuando debieran dedicarse a la celebración de eventos especiales relativos al hecho conmemorado.

### **LOS MEDIOS DE INFORMACIÓN COLECTIVA, LA CIENCIA Y LA TECNOLOGIA, Y EL NARCOTRAFICO**

Las cuestiones que se presentan a continuación no son constituyentes del estado-nación, pero tienen una gran incidencia en ese . El narcotráfico puede provocar el debilitamiento de la institucionalidad política y jurídica, tienen efectos muy negativos en la población y contribuye para que el estado pierda el control sobre su territorio. El desarrollo de la ciencia y la tecnología es muy importante para consolidar el estado nacional. En cuanto a los medios de información colectiva, su buena orientación también contribuiría a fortalecer el estado-nación.

### **LOS MEDIOS DE INFORMACIÓN COLECTIVA**

El desarrollo amplio e intensivo de los medios de información colectiva facilita el dominio de los países de desarrollo dependiente por los países centrales y los consorcios transnacionales.

---

7. GRACIELA GARCIA. Encargada por “amigos” de CAP. Réplica de estatua de Bolívar con la cara del presidente. EL NACIONAL, p D-6, 6-6-92.

En páginas anteriores vimos como los medios de información colectiva, y en particular la televisión, afectan la cultura nacional. Numerosos autores se ocupan de la problemática que la influencia de esos medios representa para la población y para la continuidad y/o calidad de la cultura.<sup>8</sup> Este peligro no se limita a los países de desarrollo dependiente, recordemos como el Presidente de Francia Francois Mitterand se opuso a los requerimientos del GATT, que prohibían a los países establecer restricciones a la importación de producciones audiovisuales, en esta oportunidad expresó:

“Las creaciones del espíritu no pueden ni deben ser asimiladas a la simple condición de mercancías.”<sup>9</sup>

Y días después agregó

“Sería desastroso que ayudemos a generalizar e imponer un modelo de cultura único.”<sup>10</sup>

Es conveniente aclarar que los mayores productores y exportadores de productores y exportadores de productos audiovisuales son empresas estadounidenses. Es precisamente contra la posible penetración cultural y política que reaccionó el Presidente francés.

Al tratar el tema que nos ocupa, Gustavo Marre Murci escribió:

“La cuestión relevante reside en la tarea de precisar si los audiovisuales o vídeos son o no una mercancía cualquiera, no sujeta a restricciones de importación por motivos nacionales o estrictamente culturales o de preservación de la identidad de cada pueblo o cada nación en sus manifestaciones artísticas a través de la TV.

También cabe preguntarse si una nación soberana carece hoy del desarrollo a oponerse a una tremenda ofensiva por medio del constante bombardeo televisivo, que enajena o deteriora la cultura específicamente nacional.

¿Todos los audiovisuales, sobre todo aquellos relativos al sexo o a la violencia, son productos inocentes, inofensivos o “culturales”?

¿Es que no sabe ninguna restricción del Estado o alguna reglamentación, por parte de cada gobierno, para impedir la alienación de la sojuzgación?

¿Es que puede el gobierno de EEUU, a través del GATT, imponerle a cada nación soberana la entrada de sus “enlatados” como cualquier mercancía, exportada en forma lícita y legal?

¿Es que todos los países de la Tierra vamos a abdicar el soberano derecho a rechazar o a no aceptar la invasión de audiovisuales, películas o programas de TV que destruyen la cultura autóctona y el espíritu nacional, en una operación de colonización en gran escala?

---

8. ANTONIO PASCUALI es uno de los autores que más se ha ocupado de la cuestión, es conocido su libro *Comunicación y cultura de masas* (Caracas, Monte Avila Editores) que en 1980 se publicó la sexta edición; hace unos cuatro años que la misma editorial le publicó *La comunicación cercenada*.

También han opinado acerca de la cuestión; Juan Nuño, Juan Liscano, Gisela Ortega, José Muci-Abraham, Miguel Angel Burelli Rivas, Ovidio Pérez Morales, Alberto Mansueti, Luis Octavio Bedoya, Arturo Uslar Pietri, Tarre Murci, Alexis Márquez Rodríguez, Blanca Ríos de Vidal.

9. FRANCOIS MITETERAN. Citado por SANIN (TARRE MURCI). Una cierta soberanía. (Columna “Palco de Sombra”). EL NACIONAL, p A-5, 22-10-93.

10. *Ibidem*.

Francia tiene la razón. El mundo latino y español de Europa y de América, debe levantarse en el GATT y en todos los organismos internacionales en contra de un intento de dominación imperial que es mil veces peor que el control económico y financiero”.<sup>11</sup>

Los párrafos transcritos expresan muy bien los peligros potenciales que la libertad irrestricta en el uso de los medios de información colectiva, particularmente la televisión, pueden ocasionar a la cultura nacional y, por extensión, al estado-nación. Si esta situación preocupó a François Mitteran, quien es Presidente de un estado nacional consolidado, con más razón debe preocuparnos a nosotros cuyo país, Venezuela, es un estado nacional poco sólido, cuya debilidad ha sido expuesta en páginas anteriores.

Además de la influencia negativa para la cultura nacional, también es importante señalar las distorsiones de las informaciones es importante que los medios de información colectiva introducen en las noticias que transmiten. Se sabe que alrededor del 80% de las noticias internacionales son suministradas por la Associated Press (AP) y la United Press International (UPI). Estas exigencias, transmiten con preferencia los sucesos que tienen lugar en los países dominantes del sistema capitalista, y en particular los que ocurren en los Estados Unidos de América, y aplican un conjunto de técnicas para orientar las informaciones a favor de los intereses que defienden y para descalificar a quienes les conviene. De un trabajo escrito por Mario Benedetti (13) se tomaron las técnicas que a continuación siguen:

- Uso de un vocabulario adecuado a los propósitos ideológicos y a la política de información de la agencia informativa. El vocabulario es conocido como “código” que se renueva constantemente, conforme a la situación internacional y a los intereses de los grupos dominantes. También es usual informar distorsionando la exposición de los sucesos o titularlos en forma inexacta o tendenciosa.
- Dar informaciones incompletas de un suceso, omitiendo lo que la Agencia le parece perjudicial para los intereses que defiende.
- Si un suceso contradice los intereses defendidos por la agencia informativa, se usan adjetivos descalificadores (Ej: supuesta víctima) o palabras entre comillas (Ej: la delegación cubana denunció la “ocupación” de Guantánamo).
- Si una noticia es desfavorable a las potencias occidentales y en particular a los Estados Unidos de América, se compensa con otras favorables a estos países o con noticias que perjudiquen a otros países “no amigos” (Ej: Irán, Irak, Corea del Norte, Cuba).

La manipulación de la información contribuye a respaldar la política exterior de los países dominantes del sistema capitalista, a crear una actitud favorable hacia ellos, a justificar el dominio de las grandes potencias y la situación de dependencia y de subordinación de nuestros países y a profundizar su modo de desarrollo.

---

11. MARIO BENEDETTI. Maniobras y mecanismos de desinformación. Revista TIERRA FIRME, Nº 16, octubre-diciembre, 1986.



## LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA

En este siglo la ciencia ha adquirido una gran importancia para el desarrollo de los países, y se ha institucionalizado, es decir, de esta se ocupan los científicos como cuerpo colectivo organizado, siendo escasos de investigadores aislados.

En los países dominantes del sistema capitalista, los “desarrollados”, la investigación científica y tecnológica está estrechamente ligada a la actividad económica y militar, pero sin descartar otras necesidades sociales.

En nuestros países de desarrollo dependiente, existe la creencia generalizada que el fomento de la investigación científica y tecnológica permitirá superar su atraso. Conforme a esta idea se han creado instituciones especializadas para la investigación científica y tecnológica y otras organizaciones y programas para su fomento. En Venezuela tenemos, por ejemplo: el IVIC, INTEVEP, ASOVAC, CONICIT, los organismos de las Universidades (CDCH e institutos, en la UCV), el Programa de Promoción del Investigador del CONICIT, y los departamentos de investigación de los laboratorios y las grandes empresas.<sup>12</sup>

A pesar del gran número y diversidad de instituciones, de los esfuerzos realizados para la formación de personal capacitado en la investigación científica durante los años 60 y 70, y del potencial científico existente en el país, un conjunto de factores no favorecen el desarrollo de la ciencia y la tecnología, y lo que es importante la creación de un sistema científico nacional autónomo.<sup>13</sup>

Los factores desfavorables son numerosos y de índole diversa, algunos son personales, propios de los investigadores, y otros son sociopolíticos. En los primeros factores se pueden anotar:

- Algunos profesionales preparados para la investigación científica desempeñan trabajos distintos a su capacitación, sea por no encontrar trabajo en institutos de investigación o por conseguir mejor remuneración en otra actividad;
- Hay investigadores que migran hacia otros países donde pueden trabajar en institutos de investigación y obtener mayores ingresos que en Venezuela, esto se conoce como la “fuga de cerebros” o “fuga de talentos”;
- El deseo de aparecer en los sistemas de indexación internacionales, induce a investigadores a trabajar en cuestiones que se investigan en países “desarrollados” o que están de moda, especialmente en los Estados Unidos de América, y que son de poca importancia para nuestro país.

En relación a las condiciones sociopolíticas tenemos:

- La carencia de una política científica, de estado, de mediano y largo plazo;
- El escaso presupuesto destinado a la investigación científica;
- La poca demanda y el escaso uso que hacen las empresas privadas y públicas de las realizaciones tecnológicas nacionales, se sabe que él al-

---

12. Además de los organismos especializados (CONICIT, CENDES, ASOVAC, etc.) numerosos autores se han ocupado de exponer la situación de la investigación científica del país, entre ellos tenemos a: Humberto Ruiz Calderón, Hebe M.C. Vessuri, María Cristina Di Prisco, Yajaira Freitas, Yolanda Texera, Marcel Roche, José Luis Avila Bello, Jacinto Covit, Ignacio Avalos, Julio Urbina, Carlos Moros Gherzi, Raimundo Villegas, Guillermo Cardozo, Lourdes Yero, Arnoldo Pirela, Rafael Rengifo, Riga Avantis.

13. JULIO URBINA, citado por CARLOS MOROS GHERSI. La ciencia en Venezuela. EL NACIONAL, p A-4,4-6-92



rededor del 90% de las patentes registradas anualmente son de origen extranjero.<sup>14</sup>

Pero la verdadera causa de la imposibilidad actual de que nuestra investigación científica y tecnológica puede contribuir eficazmente al desarrollo del país, reside en el modo de desarrollo dependiente, y a la aceptación pasiva y acrítica de dicha situación por parte de gobernantes, dirigentes políticos y empresariales nacionales.

Sabemos que las “investigaciones de punta” y tecnológicas importantes se llevan a cabo en los países, también intentan orientar la investigación científica y tecnológica de los países de desarrollo dependiente de acuerdo a sus criterios e intereses, por intermedio de los organismos internacionales. A este respecto, el Consejo de la Facultad de Ciencias al referirse al convenio CONICIT-BID

“Señala que “en la distribución de tales recursos se establecieron áreas prioritarias que si bien responden a las tendencias de desarrollo de los países industrializados con realidades completamente distintas a las nuestras, no se corresponden necesariamente con los requerimientos para el desarrollo socioeconómico de nuestra región”.<sup>15</sup>

A pesar de las presiones, en Venezuela se hacen esfuerzos para realizar investigaciones autónomas que respondan a las necesidades nacionales. Estos empeños están presentes en las Universidades Autónomas en las cuales se realizan más del 70% de las investigaciones del país.

Un documento importante que podría orientar el desarrollo nacional y el de la ciencia y tecnología es el elaborado por la “Comisión UCV-270”, titulado Ciencia y Tecnología en Venezuela: Una propuesta alternativa. En el escrito se analiza la situación del país, se explica como la ciencia y la tecnología puede contribuir a superar la situación de subdesarrollo y de dependencia, y por último se proponen unos “lineamientos generales en ciencia y tecnología, los cuales se expresan en los siguientes:

- “Corresponde al Estado la responsabilidad fundamental de garantizar los recursos necesarios para su adecuado funcionamiento”.
- “Lograr el crecimiento y fortalecimiento de la Comunidad Científica y Tecnológica, en función de los requerimientos nacionales y sociales”.
- Democratización y desmitificación de la Ciencia y Tecnología. Hacer de la actividad científica tecnológica una responsabilidad de la sociedad en su conjunto y no una labor de elites”
- “Inserción de una dirección Científica Técnica y Educativa genuinamente representativa de la comunidad de científicos y tecnólogos, en la dirección política nacional, regional y sectorial”.
- Son áreas prioritarias para la investigación científica y tecnológica “la agroalimentación, la salud y vivienda, en función de las mismas y a manera de soporte, tendrán preferencia las siguientes áreas del conocimiento: biotecnología; metalurgia y metalmecánica; electrónica e informática; construcción y vivienda.”
- “Valoración y estímulo a las soluciones tecnológicas populares”.

14. Facultad de Ciencias-UCV. Proyectos CONICIT-BID no responden a nuestras realidades. EL NACIONAL, C-2, 6-12-93

15. JORGE GIORDANI y otros. Ciencia y tecnología para Venezuela: Una propuesta alternativa. pp. 31 a 34.

- “Orientación latinoamericana de la Ciencia y Tecnología frente a los conceptos actualmente predominantes de globalización que pasan por alto, que si bien la ciencia es una sola, los países no se encuentran en las mismas condiciones para utilizar los conocimientos.”
- Centralización estratégica y descentralización táctica. La centralización táctica. La centralización de la investigación para aquellos aspectos de carácter estratégico como lo relativo al petróleo, petroquímica, relaciones internacionales y justicia, por otra parte la descentralización profunda de las actividades de investigación sobre problemas de nivel local, tales como: agricultura y sistemas de riego, sistemas de atención primaria de salud, minería, elementos propios del grado de desarrollo de la localidad.”
- “Vinculación real y efectiva entre las Universidades (Centros de Investigación) y las empresas productoras (Centros de producción)”
- “Combinar adecuadamente los procesos de innovación con los de transferencia y adopción de tecnologías.”
- “Utilización de los Postgrados como la más eficiente instancia de investigación científica y tecnológica para los países de la región.”
- “Alcanzar montos importantes para el financiamiento de la actividad científica y tecnológica, acordes con la necesidad del sector y con su crecimiento.”
- “Necesidad de legislar para dotar la actividad investigativa de instrumentos legales que normen” las cuestiones fundamentales.
- “En cuanto a lo institucional: debe jerarquizarse la actividad científica y tecnológica, mediante la creación de un Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología.”<sup>16</sup>

## EL NARCOTRAFICO

El narcotráfico es otra de las cuestiones problemáticas que afectan el estado nacional venezolano. Los carteles y grupos que se ocupan del narcotráfico funcionan como las compañías y consorcios transnacionales, y a pesar de la intensa persecución a que están sometidos, cada año se extienden más y adquieren mayor poder económico y a menudo logran penetrar en órganos y poderes de los estados. Los intentos de reprimir y/o disminuir la incidencia del narcotráfico, dirigidos por la DEA de los Estados Unidos de América, han carecido de eficacia <sup>17</sup> lo que ha facilitado en aumento del poder de los narcotraficantes.

Desde hace años se han hecho denuncias acerca de la penetración del narcotráfico en Venezuela, esto se ha acentuado en los últimos meses al con-

---

16. EEUU admite oficialmente abandono de la estrategia militar antinarcoticos. EL NACIONAL, p A-10, 13-1-94.

17. CARLOS ENRIQUE BAYO. Las nuevas rutas del oro blanco. CAMBIO 16 AMERICA. Nº 1128, p. 18, 5-7-93.

En el informe de la Junta de Estupeficientes de las Naciones Unidas, se calificó a Venezuela como el mayor centro de “lavado de dólares” de América Latina. EL NACIONAL, p-A-2, 15-2-93

vertirse nuestro país en uno de los principales países donde se “lavan dólares” producidos por esta actividad.<sup>18</sup> La gravedad de la penetración del narcotráfico, su influencia en el gobierno (o en el estado) y su poder, quedó al descubierto con el indulto concedido, por error, a Larry Salvador Tovar Acuña, quien estaba enjuiciado por narcotraficante, Larry Tovar era “capo” de la banda “Conexión Europea”), vinculada al Cartel de Medellín. El narcotráfico también participa en la actividad financiera y desde Venezuela se realiza un intenso tráfico de drogas hacia países consumidores (USA, EUROPA), además se han descubierto cultivos de coca y se sospecha que se han instalado laboratorios para la producción de cocaína.<sup>19</sup>

La presencia del narcotráfico en el país tiende a debilitar el estado nacional venezolano. Esto ocurre por la acción y los manejos de los narcotraficantes que extienden el consumo de drogas en la población, penetran en el sector financiero y promueven la corrupción de los funcionarios del estado; por otra parte, la actuación del narcotráfico sirve de motivo para justificar la intervención del gobierno estadounidense en los asuntos de la exclusiva competencia nacional por intermedio de la DEA.

### LA INTEGRACIÓN LATINOAMERICANA

“ Borren las divisiones territoriales de la administración colonial, y no reconozcan otros límites que los del Océano” (R.I. 292) escribió Simón Rodríguez en Sociedades Americanas en 1828, este pensamiento internacionalista de unidad de las Repúblicas surgidas de los dominios de la Corona Española fue en todo momento compartido por Simón Bolívar, quien se esforzó por constituir grandes unidades políticas y para lograr la unidad de la “América, antes española”.

---

18. VLADIMIR GESSEN. En Venezuela existen laboratorios que producen cocaína. (Entrevista a Gustavo Greif, Fiscal General de Colombia). EL NACIONAL, p A-2, 24-1-94.

La cuestión del narcotráfico ha estado presente en la prensa nacional desde hace años, dando motivo para noticias diarias y numerosos reportajes, entre los casos más resaltantes de los últimos años tenemos:

- Juicio a Adolfo Ramírez Torres, ex Gobernador del Distrito Federal, acusado de traficante de drogas.
    - La deportación de los hermanos Cuntrera (Paolo, Gaspare, Giuseppe) a Italia, integrantes del Clan Cuntrera, dedicado al narcotráfico. Los tres hermanos gozaron de favores y de la protección de funcionarios del estado.
    - La investigación a que fueron sometidos oficiales de División Antidrogas de la Guardia Nacional. A consecuencia de esta ha sido dictado auto de detención a los generales Ramón Benigno Guillén Dávila y Orlando Hernández Villegas.
    - Juicio a que está sometido el general Alexis Ramón Sánchez, en los Estados Unidos de América, acusado de tráfico de drogas. Alexis Sánchez era agregado militar de la Embajada Venezolana en Washington.
    - Desmantelamiento de una red de narcolavado en el Táchira y Zulia. En esta actividad estaban involucradas casas de cambio.
    - Continuas denuncias acerca del financiamiento de campañas electorales por el narcotráfico.
- El “destino manifiesto” es la doctrina que sostiene que los Estados Unidos de América, por ser un país excepcional, están destinados por Dios para dirigir los destinos de la Humanidad.

19. La Revista CAMBIO 16, AMERICA, Nº 1079, (27 de julio 1992), anotó veinticuatro organizaciones de cooperación latinoamericanas y/o del Caribe.

El anhelo de unidad hispanoamericana también estuvo presente en Francisco de Miranda y Antonio Nariño, y en los próceres americanos José de San Martín, Bernardo O'Higgins, Antonio José de Sucre, José Gervasio Artigas. Se han sucedido más de cientochenta años desde 1810, a pesar del tiempo transcurrido, de los conflictos y hasta guerras entre países latinoamericanos, el ideal de la unidad siempre a permanecido vigente. La idea inicial, limitada a la unidad de la "América, antes española", se ha ampliado con la inclusión del Brasil y los países del Caribe; por otra parte, el pensamiento del Libertador ha sido trastocado por el concepto y la práctica del panamericanismo, que es la doctrina de la unidad de los países americanos bajo la tutela de la Estados Unidos de América. El panamericanismo se fundamenta en el "destino manifiesto"<sup>20</sup> en la "doctrina de Monroe" (1823); la primera Conferencia Panamericana se celebró en 1889 en Washington y la segunda se realizó en México, en 1902; también se crearon organismos interamericanos (Oficina Comercial de Repúblicas Americanas, Tratado Interamericano de Asistencia Recíproca) proceso que culminó con la creación de la Organización de Estados Americanos (OEA), en 1948, y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), en 1959.

A pesar del panamericanismo, el ideal de la unidad latinoamericana ha permanecido, dando como resultado la creación de un gran número de organismos regionales de cooperación económica, política, cultural, científica, educacional, profesional, militar.<sup>21</sup>

Además de las asociaciones para la integración, otros factores pueden facilitar el proceso de unión latinoamericana, estos son: la comunidad de religión para Latinoamérica y de idioma para los países hispanoamericanos; el sentimiento común de la necesidad de unirse y la actitud favorable para ello. Sin embargo, a pesar de todos los factores favorables y de las acciones realizadas, los resultados están lejos de haber colmado las expectativas. ¿Porqué no pueden efectuarse la unión latinoamericana? ¿Ha faltado voluntad política).

Simón Bolívar y Simón Rodríguez dieron mucha importancia a las razones culturales y sentimentales, y a las motivaciones políticas para lograr la unidad de la "América, antes española". Pero los acontecimientos han verificado que son las necesidades económicas las que han impulsado los procesos de integración de los países. La Comunidad Económica Europea (CEE) cuyos países son tan distintos en idiomas, religión, cultura y con una historia de enfrentamientos bélicos, han constituido una comunidad económica y financiera, y tienden hacia la política. Otros casos son el Tratado de Libre Comercio (TLC) suscrito en 1993 por Canadá, Estados Unidos de América y México y MERCOSUR, constituido por Brasil, Paraguay, Uruguay y Argentina.

La creación de mercados comunes está de acuerdo a la tendencia de internacionalización de la economía. Venezuela es miembro de varios organismos de integración económica, los más relevantes son: el Pacto Andino, creado en 1969, e integrado en la actualidad por Colombia, Venezuela, Perú, Ecuador y Bolivia (Chile se retiró del Pacto en 1977); el Grupo de Río, esta-

20. EL NACIONAL, p. Economía 10, 8-12-93.

21. Entre las medidas tomadas están: la integración económica fronteriza; incremento del comercio entre los dos países; inversiones en sectores productivos y financiero; política automotriz conjunta (extendida a Ecuador).

blecido en 1988, cuyos miembros son Colombia, Panamá, México, Venezuela, Argentina, Brasil, Perú, Uruguay, Bolivia, Chile, Ecuador, Paraguay, Costa Rica y Jamaica; y el Grupo de los Tres, surgido del Grupo de Río (1982), conformado por México, Colombia y Venezuela. En estos últimos años se han tomado medidas para reactivar el Pacto andino y el Grupo de Río ha podido concluir acuerdos con la Comunidad Económica Europea, sin embargo, para Venezuela el Grupo de los Tres parece tener mayor importancia, los integrantes de este firmaron en 1993 un acuerdo arancelario que entrará en vigencia en junio de 1994.<sup>22</sup> Por otra parte, los gobiernos de Colombia y de Venezuela y empresarios de ambos países sostienen conversaciones y se están tomando medidas para lograr una efectiva integración económica.

La aprobación del Tratado de Libre Comercio (TLC) entre Canadá, Estados Unidos de América y México, en 1993, puede cambiar la política de integración latinoamericana, algunos empresarios y gobernantes de América del Sur tienen la esperanza de poder incorporarse al Tratado, así lo han declarado funcionarios de Argentina, Brasil y Colombia. Esto hace pensar que la integración de los países de Latinoamérica no sedará sin los Estados Unidos de América, sino con este país y con su hegemonía.

### CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

La organización política de Venezuela es la del estado nacional. Esta forma de organización política de los países perdurará aún por largo tiempo. La experiencia verifica que en la Comunidad Económica Europea (CCE), a pesar de la voluntad política y los logros de la integración, cada país mantiene su identidad y su organización propia de estado-nación.

Venezuela es un país de desarrollo dependiente y subordinado al centro dominante del sistema capitalista, además está situado en la zona geopolítica bajo el dominio directo de los Estados Unidos de América, esta situación combinada con la acción de los consorcios transnacionales y los organismos financieros internacionales, agrava la situación del estado-nacional venezolano, el cual, como sabemos confronta serios problemas en sus constituyentes que afectan su cohesión sociocultural y política.

En los Estados Unidos y en Europa Occidental los estados-nacionales fueron el resultado del desarrollo del capitalismo en los respectivos países. En cambio, en la “América, antes española”, no existían las condiciones económicas socioculturales ni políticas para la constitución de las Repúblicas como estados-nacionales, es por ellos que la voluntad política de los libertadores y gobernantes era fundamental para lograr su consolidación y estabilidad. En Venezuela sus gobernantes han tenido el concepto de gobierno, pero pocos el de estado, y muy pocos la idea de estado nación, ocasionando que esta forma de organización política no se haya consolidado en nuestro país, ya que no se han realizado acciones ni ha habido voluntad política para ellos, dando como resultado un estado nacional débil, inacabado con problemas en la cohesión sociocultural y política. Esta situación se ha acentuado en los dos últimos quinquenios, agravándose la situación de los constituyentes del estado nacional venezolano.

---

22. CAMBIO 16, AMERICA. Todos quieren entrar.

Vistos el párrafo anterior la situación del país expuesta en las páginas precedentes vale la pena preguntarse ¿Es importante mantener y fortalecer a Venezuela como estado nacional? Si se acepta la vigencia de esta forma de organización política y de la necesidad de consolidarla, debemos reclamar a los políticos, gobernantes, militares, a los demás funcionarios públicos y a los empresarios, su esfuerzo y acción para fortalecer la economía del país, para elevar la calidad de vida de la población y para reforzar su cohesión sociocultural y política; además deben empeñarse en velar por la solidez del estado (sus poderes y órganos), del sistema político y de los otros constituyentes del estado nación.

Sabemos que Simón Bolívar y Simón Rodríguez, cada quien a su manera se preocuparon por consolidar las Repúblicas establecidas en la “América, antes española”. Y, a pesar de la realidad social y circunstancias de su época, distintas a las nuestras, y del tiempo que nos separa, muchas de sus ideas políticas permanecen vigentes, o nos pueden guiar para hacer un país mejor. Veamos:

1. En relación a Simón Bolívar, recordemos que se esforzó por dirigir la constitución de Repúblicas como estados-nacionales y fortalecerlas como tales. En sus decretos y discursos políticos se ocupó, con mayor o menor, profundidad, de todos los constituyentes de esa forma de organización política. Tuvo un concepto amplio de educación (educación social), dio mucha importancia a la Escuela y pensó que debía educarse para la construcción nacional. Además, se empeñó para lograr la unidad de las Repúblicas hispanoamericanas.

A continuación se expondrán detalles de ideas y acciones políticas del libertador que pueden considerarse vigentes:

- El claro y preciso concepto que tuvo del estado-nacional.
- La importancia que dio al territorio y la constante vigilancia y acciones que ejecutó para garantizar su seguridad e integridad.
- Las medidas que tomó para fomentar la agricultura y otras actividades productivas.
- Su propósito y esfuerzo por dirigir la formación de Repúblicas independientes que tuvieran prestigios y respeto internacional.
- La importancia que dio a la Constitución Política y el respeto que exigió a esta.
- La idea de constituir el Poder Electoral.
- ¿La idea de la Cámara de Censores?.
- La proposición de separar el cargo de Jefe de Estado (Presidente) del Jefe de Gobierno (Vicepresidente).
- La importancia que dio al poder Judicial, el cual debía ser riguroso en la aplicación de la ley.
- La necesidad de que las leyes fueran adecuadas a la realidad sociocultural de los países.
- La proposición de instituir los jueces de paz en cada pueblo.
- Su reclamo constante por el apego a la legalidad y la necesidad de su cumplimiento por parte de los gobernantes, funcionarios públicos, tribunales y los demás ciudadanos.
- Las condiciones y cualidades que debían exigirse a los ciudadanos que aspiraban a ocupar altos cargos públicos.
- La lucha continua que sostuvo contra la malversación y la corrupción.



- La importancia que dio al idioma como elemento de unidad nacional y la necesidad de mantener su corrección.
  - La importancia de los símbolos para la nacionalidad y de las condecoraciones para recompensar los servicios a la República.
  - Su preocupación por la libertad civil (libertad individual), por la igualdad, la seguridad de las personas, la miseria de la mayoría del pueblo y su reclamo de justicia social.
  - Su internacionalismo y sus esfuerzos para lograr la unidad de las Repúblicas de la “América, antes española”.
  - La necesidad de que los gobernantes atendieran los reclamos de la “opinión pública”.
  - Su idea de educación social, la importancia que dio a la escuela primaria y a la Universidad, y su concepción de educar para la construcción nacional.
  - Su opinión de que la política debería ser una actividad de servicio público.
  - Su amor a la patria
2. Por su parte, Simón Rodríguez se ocupó con preferencia de la escuela primaria, pero también formuló un proyecto societario. Entre los planteamientos que pueden considerarse con validez actual, tenemos:
- Dio mucha importancia a la actividad económica productiva y recomendó el fomento de la agricultura, la artesanía y la manufactura
  - El gobierno debía fomentar, orientar y coordinar las actividades económicas.
  - La República debía garantizar la satisfacción de las necesidades de alimentación, vestido, salud, vivienda y recreación a toda la población.
  - Garantizar el cumplimiento de la justicia social era un deber de la sociedad.
  - Propuso poblar las regiones despobladas de las Repúblicas con “sus propios habitantes”, mediante la creación de colonias de producción agrícola y artesanal, autosuficientes.
  - Dio mucha importancia a la sociedad civil, la cual debía ser el fundamento político de las Repúblicas.
  - La primera escuela era la institución más importante para la formación de los futuros ciudadanos. Esta debía dar educación social, física, científica, moral y debía capacitar a los educandos para que pudieran ejercer algún oficio, para lo cual promovió la educación por el trabajo.
  - Dio mucha importancia al idioma como elemento básico de la identidad cultural y para la unificación de las Repúblicas, y alertó contra el peligro de su deterioro por la influencia de idiomas extranjeros.
  - También alertó contra las importaciones indiscriminadas de bienes de los países industrializados, esto podía entorpecer el desarrollo de la manufactura y ocasionar cambios en los hábitos de consumo, ajenos a las posibilidades de las Repúblicas; además facilitaba la penetración cultural, lo que podría resultar en una nueva forma de colonialismo.
  - Su pensamiento internacionalista reclamó la unidad de las Repúblicas establecidas en los antiguos dominios de la Corona Española.
- Sin pretender atribuir la cualidad de oráculos a los dos personajes, ni pensar en la verdad absoluta de su pensamiento político, es importante señalar que la praxis política de Simón Bolívar y la praxis política-educativa



cional de Simón Rodríguez concordaban con sus propósitos de constituir Repúblicas independientes que pudieran lograr bienestar y desarrollo económico, político y sociocultural. Esto confiere una gran importancia a su pensamiento político el cual debiera ser una de las fuentes para el diseño de políticas de desarrollo del país, si lo que se quiere es fortalecer a Venezuela como estado-nacional, lograr su desarrollo y contribuir a la unidad de los países latinoamericanos.

**MOLINS PERA, Mario.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## CONSTITUYENTES DE LA REPÚBLICA

Para el análisis del proyecto republicano propuesto por los dos personajes partiremos de los constituyentes del estado-nacional. ¿Qué son los constituyentes? Los constituyentes del estado-nación son los elementos necesarios para su existencia, y que a su vez lo cualifican. Todos los constituyentes se encuentran presentes en él y en cada caso tienen características propias que dan a cada estado-nación particularidades que lo diferencian de los demás. Para determinar cuáles son los constituyentes del estado-nación partiré de este mismo concepto, cuyo constructo político está integrado por dos entidades: el estado y la nación. La síntesis de los componentes de cada uno de ellos conforma sus constituyentes.

La nación a pesar de manifestarse como una realidad concreta presenta muchas dificultades para su expresión conceptual. Nación es un término equívoco que a veces se identifican con pueblo, país, estado o estado-nacional. Por otra parte, a menudo, en los conceptos de nación se privilegian algunas de sus características, así, por ejemplo, se puede centrar su definición en la comunidad moral, de hábitos y de intereses (Ernesto Renán), o en la comunidad de idioma (Carlos Guillermo Von Humboldt, Julio Webwr, Juan Amadeo Fichte), o en criterios “raciales” (José Chamberlain, José Arturo Gobineau).

En consecuencia, las definiciones de nación varían mucho unas de otras, debido a la ideología de los autores, a su opción política, a los intereses que defienden, a los propósitos que persiguen con su investigación, entre otros factores. Seguidamente anotaré algunas definiciones.

Algunos conceptos de nación insisten en las bases sociales y culturales colectivas, este es el caso de Salomon F. Bloom, quien al interpretar a Carlos Marx, caracterizó la nación

“como una sociedad individual que funciona con un grado considerable de autonomía, integración y autoconciencia.”<sup>1</sup>

En esta línea de pensamiento, pero tomando más en cuenta los aspectos subjetivos y culturales, tenemos la opinión de Karl Renner y Otto Bauer. El primero, quien dio una gran importancia al idioma, afirmó:

“la nación es una comunidad de vida intelectual y afectiva, o sea pura interioridad. Pero ideas y sentimientos solo se tornan comunes por obra de la expresión y la comunicación, por obra de la lengua nacional.”<sup>2</sup>

1. SALOMON F. BLOOM. El problema nacional en Marx. p 26.

2. EDUARD BERNTEIN Y OTROS. La Segunda Internacional y el problema nacional y colonial. p. 157

En cuanto a Otto Bauer, expuso el siguiente criterio:

“La nación es una comunidad de carácter relativo; es una comunidad de carácter puesto que en la gran masa de connacionales de determinada época puede observarse una serie de connotaciones concordantes, y puesto que, a pesar de que todas las naciones tienen en común una cantidad de connotaciones como seres humanos, hay una serie de connotaciones peculiar de cada nación, que la diferencian de otras naciones; no es una comunidad de carácter absoluto, sino sólo relativa, puesto que cada connacional, con toda su concordancia en las connotaciones comunes a la nación entera, tiene además, y sin embargo, connotaciones individuales (y de lugar, clase y profesión) que lo diferencian de los otros. La nación tiene un carácter nacional, pero ese carácter nacional solo significa una posesión común a las connotaciones de modo de obrar de cada individuo, y en modo alguno una explicación de esos modos individuales de obrar.”<sup>3</sup>

Maurice Duverger, después de negar la importancia que algunos autores atribuyen a ciertos elementos constitutivos de la nación, concluye que lo fundamental es el mito constituido en ideología

“Los elementos que caracterizan la comunidad nacional son muy variables. Algunos distinguen los elementos materiales: comunidad de raza, de lengua, de religión, de territorio, etc., así como los elementos espirituales: comunidad de recuerdos históricos, comunidad de ideales, voluntad de vivir en común. Esta distinción no parece fundada. En efecto, lo esencial en los elementos llamados “materiales” es la idea que se hacen los miembros de la comunidad nacional. No es la raza, el idioma o la religión lo que funda a una nación, sino la idea que sus miembros se forjan de la raza, la lengua y de la religión.”<sup>4</sup>

Ber Borojov, los elementos nombrados por los autores antes señalados, anotó el factor económico como fundamental:

“La vida en las mismas condiciones de producción, cuando las condiciones son armónicas para los miembros de la sociedad, despiertan la conciencia nacional y el sentimiento de integración nacional.

Esta integración es sentida por las personas como ligada a su pasado común. Naturalmente, no significa todavía que tengan un antiguo pasado común. A veces, la antigüedad del pasado común no es más que una cosa ideal.”<sup>5</sup>

Para José Mazzini, quien fuera en el siglo pasado teórico del estado-nacional italiano, la nación es:

“una sociedad natural de hombres, creada por la unidad de territorio, de costumbres y de idioma, formada por una comunidad de vida y de conciencia nacional.”<sup>6</sup>

En esta definición, a los elementos anotados por los autores antes nombrados, Mazzini, agregó el territorio.

3. OTTO BAUER. La cuestión de las nacionalidades y la socialdemocracia. p 27.

4. MAURICE DUVERGER. Instituciones políticas y derecho constitucional p.

5. BER BOROJOV. Nacionalismo y lucha de clases. p. 65

6. Citado por Arturo Ortega Blake. Diccionario de planificación económica. p. 217

El conjunto de citas transcritas muestra con claridad la dificultad de definir lo que es una nación, lo que, precisamente permite la coexistencia de distintas opiniones.

*En el Diccionario de Ciencias Sociales encontramos dos sentidos del término, el usual y el histórico. En su primera expresión, tenemos:*

“ Se vincula el concepto, en armonía con el significado etimológico, a un origen determinado por el nacimiento, ya que es cierto que la mayor parte de los individuos que pertenecen a una Nación –nacionales- han nacido sobre el territorio de ella, y ese origen determina generalmente la permanencia sobre ese mismo territorio.

Esta es la razón por la cual el *ius solis* es considerado como fuente de nacionalidad.

Al *ius solis* se asocia, en la mayor parte de los casos, el *ius sanguinis*, en cuya virtud se forma parte de una Nación por el hecho de descender de padres que pertenecen a ella. Así, la Nación es la Patria, de *pater*, la tierra de los padres.

En este complejo de sangre y de suelo se traba la relación nacional, que no solo deja su impronta en los nacionales, sino que mezclando esos ingredientes de origen, de nacimiento y de permanencia, o situación determinada entre los individuos que pertenecen a la misma Nación, una especie de parentesco resalta diferencias frente al extranjero.”<sup>7</sup>

Para su segunda acepción, el histórico, el mismo Diccionario anota lo siguiente:

“ En el sentido expuesto, la nación es un grupo aglutinado por diversos elementos étnicos, lingüísticos, religiosos, ... A veces, la fuerza de cohesión consiste en una mezcla de alguno de ellos; otras veces, es el predominio de un elemento determinado el que posee, como núcleo gran fuerza de homogeneización.

No es posible precisar, y menos con el carácter general que exigiría una definición, en qué consiste esa fuerza aglutinante. Suiza no posee aparentemente ninguno de los elementos de aglutinación –unidad geográfica, unidad lingüística y unidad de creencia- y su existencia nacional ha prevalecido a través de las dos grandes guerras de este siglo, que la han asediado sin disgregarla.

Por lo demás, las comunidades raciales o idiomáticas son aptas para constituir bloques de pueblos que trascienden las configuraciones nacionales.

Lo cierto es que la Nación se produce en un proceso de integración que conduce a la formación de grupos territoriales estables y caracterizados. En este sentido, el concepto nación no es originalmente político ni jurídico: es sociológico.”<sup>8</sup>

Conforme a la diversidad de los conceptos transcritos, y en particular de acuerdo a lo planteado por Carlos Ruiz, en el Diccionario de Ciencias Sociales, podemos concluir que la nación es una realidad compleja y a la vez variable en sus manifestaciones por lo que no puede adoptarse una definición

7. CARLOS RUIZ DEL CASTILLO. En: Diccionario de Ciencias Sociales, Artículo “Nación” pp. 301 a 303.

8. *Ibidem*

única de nación, siendo necesario estudiar cada caso en particular. Pero, sin descartar las restricciones señaladas, si unimos los contenidos de los conceptos antes expuestos, e incluimos el idioma, el mito y la religión, en la cultura, tendremos los siguientes elementos propios de la nación, es decir nacionales: población, territorio, economía, cultura, historia; los cuales son, a su vez, los constituyentes de la nación.

Una explicación completa y su vez sencilla, que incluye los constituyentes anotados en el párrafo anterior y que, en sus líneas generales, se adapta al modo como se formaron las Repúblicas en la “América, antes española” es la expuesta por José Stalin en el folleto *El marxismo y la cuestión nacional*, escrito en 1912. En este trabajo, Stalin dio la siguiente definición:

“Nación es una comunidad estable, históricamente formada y surgida sobre la base de la comunidad de idioma, de territorio, de vida económica y de psicología, manifestada en la comunidad de cultura”.<sup>9</sup>

Como sabemos, las Repúblicas en la “América, antes española” se establecieron respetando, por lo general, las divisiones territoriales (político-administrativas) establecidas por la Corona Española, dando así continuidad a la cultura y a la economía de las comunidades humanas allí establecidas.

Sabemos que por la misma complejidad de su realidad es imposible dar una definición válida para todas las situaciones. El último concepto transcrito tampoco escapa a esta limitación, veamos algunos ejemplos: en primer lugar anotaré el caso de la nación hebrea, por su dispersión en numerosos países del mundo, esta carece de territorio y economía comunes, y a menudo se observan también diversidad de idioma, de rasgos étnicos y culturales; otro caso, los kurdos ocupan un territorio cuyo dominio está compartido por Turquía, Siria, Irak e Irán, este hace que carezcan de unidad económica, sin embargo, se observa una comunidad de idioma y de cultura; un caso parecido es el de los catalanes y los vascos cuyo territorio está dividido por la frontera franco-española, por lo que carecen de comunidad económica y se ha debilitado la comunidad de idioma y de cultura. Otros casos semejantes, con sus propias características, son numerosos en el mundo ( irlandeses, tirolenses, húngaros, mongoles, guajiros, yanomamis,...)

Las limitaciones que pueda tener la definición dada por Stalin no afectan la posibilidad de aplicarlo a la situación que nos ocupa, pues, responde al modo como se constituyeron las Repúblicas en la “América, antes española”.

En definitiva, los constituyentes de la nación son: la población, el territorio, la economía, la cultura, la historia.

Sabemos que el estado-nación está conformado por dos entidades: la nación y el estado. He establecido los constituyentes de la primera, a continuación pasaré a determinar los componentes del estado.

Los teóricos actuales en politología consideran que un Estado requiere de unas bases que sustentan su existencia, veamos algunas opiniones, Georges Burdeau anota las siguientes: territorio, comunidad nacional, y el consentimiento del poder;<sup>10</sup> Herman Heller toma en cuenta los componentes siguientes: la geografía, el pueblo como “forma natural” y “formación cultural”, la

9. JOSÉ STALIN. *El marxismo y la cuestión nacional*. En: “Obras”, T 2, p. 316.

10. GEORGES BURDEAU. *Derecho constitucional e instituciones políticas*. pp 30 a 43.

división de la sociedad en clases sociales, la opinión pública, y el derecho;<sup>11</sup> para Paolo Biscaretti Di Ruffia, los elementos constituyentes del estado son: el gobierno, el pueblo, el territorio<sup>12</sup>; según Fernando Diego Cañizales, el territorio y la población son los fundamentos del estado<sup>13</sup>; y Eduardo Andrade Sánchez establece que el territorio, la unidad económica, el poder central, y la infraestructura administrativa, financiera, militar y diplomática, caracterizan el estado moderno.<sup>14</sup>

Así como ocurre con el concepto de nación, el pensamiento de los distintos autores difieren en cuanto determinar los componentes del estado. De los autores señalados, la opinión de Eduardo Andrade es la más completa, a partir de ella y complementándola con el pensamiento de los otros autores, se establecerán los constituyentes del estado. Algunos elementos coinciden con los de la nación: población, territorio, economía, cultura; otros componentes son propios del estado, estos son constituyentes políticos-jurídico: la organización estatal, el ordenamiento jurídico, el sistema político.

De los componentes establecidos para la nación y el estado, y de la reflexión acerca de la materia, establecí los siguientes diez constituyentes del estado nacional, o de la República: la población; el territorio; la economía; la independencia; la constitución política; el estado, sus órganos y el sistema político; el ordenamiento jurídico; la cultura; el patrimonio histórico-cultural, los símbolos.

Se comprende que sin población, ni territorio, ni independencia no puede existir la República, la cual también tiene una economía, que además de garantizar su existencia material, también contribuye a su unificación. En páginas anteriores se expuso la importancia que el liberalismo político atribuía a la constitución política como base de la organización de la República, del estado y de las características de su sistema político. El estado y sus órganos son el centro del poder político y administrativo; mientras que la cultura, el patrimonio histórico-cultural y los símbolos unifican espiritualmente a la población y le permiten identificarse con la República.

Esta enumeración de los constituyentes de la República pueden sintetizarse, en sus líneas generales, con las palabras pronunciadas por Simón Bolívar con motivo de la presentación del proyecto de constitución en el Congreso de Angostura, el 15 de febrero de 1819 “El amor a la Patria, el amor a las Leyes, el amor a los Magistrados, son las nobles pasiones que deben absorber exclusivamente el alma de un republicano” (B. III-691). Analicemos la sentencia: por una parte tenemos la Patria, conformada por el territorio, la población, la cultura, el patrimonio histórico-cultural, los símbolos; luego se nombran las Leyes, las cuales comprenden la constitución política, el sistema político dado por ella y el ordenamiento jurídico; por último están los Magistrados, como representantes del estado y de sus órganos. La actividad económica y la independencia no están incluidas expresamente; estas se sobreentienden; sabemos que la economía aunque fue preocupación del Libertador, fue Simón Rodríguez quien desarrolló con más detalle la cuestión.

---

11. HERMAN HELLER. Teoría del estado. Pp 155 a 216.

12. PAOLO BISCARETTI DI RUFFIA. Derecho constitucional. Pp 101 a 116.

13. FERNANDO DIEGO CAÑIZALES. Teoría del estado. Pp 7 a 57.

14. EDUARDD ANDRADE SANCHEZ. Teoría general del estado. Pp 152 y 153.

Los diez constituyentes de la República pueden clasificarse en tres grupos: los materiales, los políticos-jurídicos, y los culturales. Así tenemos:

Constituyentes materiales

Población

Territorio

Economía

Constituyentes políticos-jurídicos

Independencia

Constitución política

Estado, sus órganos y el sistema político

Ordenamiento jurídico

Constituyentes Culturales

Cultura (en sentido restringido)

Patrimonio histórico-cultural

Símbolos.

La clasificación arriba expuesta facilita el análisis de los componentes de la República. A continuación pasaré a exponer como Simón Bolívar y Simón Rodríguez concebían cada uno de ellos.

Es conveniente advertir que la estrecha relación que mantienen entre sí los distintos constituyentes, así como su superposición cualitativa, me obligará, a veces, a incurrir en repeticiones en el desarrollo de la exposición.

**MOLINS PERA, Mario.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## CONSTRUCCION TEORICA DEL OBJETO DE INVESTIGACION

Ver: *ANTEPROYECTO DE INVESTIGACION*

## CONSTRUCTIVISMO

Es una concepción epistemológica acerca de como se produce el conocimiento. No es una corriente de pensamiento totalmente homogénea, existen distintas tendencias que discrepan entre sí; Bustos (1994) señala entre otras, al constructivismo radical (Kant, Piaget, Von Glaserfeld), el constructivismo social o postconstructivismo (Vygotsky, Bruner, Berger, Freire), el constructivismo propuesto por Guba y Lincoln, el movimiento de cambio conceptual (Nussbaun, Driver y Novak). Ahora bien, ¿En qué hay consenso?. Todas estas tendencias coinciden en afirmar que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad pre-existente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos.

Asumir una posición constructivista para interpretar la manera como las personas adquieren el conocimiento tiene las siguientes implicaciones:

1. El conocimiento no se recibe pasivamente ni es una copia de la realidad, sino que es una construcción del sujeto, a partir de su acción en la interacción con el mundo y con otros sujetos. La adquisición de nuevos conceptos se construye a partir de lo que ya posee el sujeto, nunca se

parte de cero. Este nuevo conocimiento se asimila, se adecua a las estructuras existentes o bien el sujeto reacomoda, adapta las estructuras ante un nuevo concepto.

2. La actividad mental constructiva del sujeto es el factor decisivo en la realización de los aprendizajes. Es un proceso que implica la totalidad del él, no sólo sus conocimientos previos sino también sus actitudes, sus expectativas y sus motivaciones. El conocimiento se construye a partir de la acción. La acción permite que el sujeto establezca los nexos entre los objetos del mundo, entre sí mismo y esos objetos, y que al interiorizarse, reflexionarse y abstraerse, conforman el conocimiento. Esta acción puede materializarse físicamente o representarse mentalmente mediante la palabra, el signo o la imagen.
3. Los resultados de ese proceso de construcción son constructos mentales que adoptan la forma de esquemas de acción ( lo que sabemos hacer) y de operaciones y conceptos ( lo que sabemos sobre el mundo). El conocimiento adquirido constituye el repertorio con el cual el sujeto maneja e interpreta el mundo. Ese saber no se almacena en forma sumatoria o de simple acumulación de experiencias de aprendizaje, sino que constituye una reestructuración de la realidad por el propio aprendiz, organizándose en una especie de espiral ascendente.
4. La construcción del conocimiento es un proceso en el que los avances se entremezclan con las dificultades, bloqueos e incluso retrocesos. Es un proceso dinámico.

De acuerdo con el enfoque constructivista, el aprendizaje es un proceso activo y de construcción del sujeto, complejo, integral y se conforma a partir de las estructuras conceptuales previas. Es decir, el aprendizaje es una construcción por medio de la cual se modifica la estructura de la mente, alcanzando así una mayor diversidad, complejidad e integración, cada nueva reestructuración implica una vuelta más arriba en la espiral del conocimiento.

**BIBLIOGRAFÍA:** PORLÁN, R. (1995). **Constructivismo y Escuela**. España: Diada. / **PÉREZ y GALLEGU. Corrientes Constructivistas**. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio. / **LUCIO, R.** ( 1994). El enfoque constructivista en la educación. **Educación y Cultura** No. 34, p. 6-12. Bogotá.

**VIVAS GARCÍA, Mireya .** *Universidad de Los Andes-Núcleo Táchira.*

## CONSTRUCTIVISMO

“Es el principio que explica que los valores morales y el conocimiento no son aprendidos por internalización de lo externo, sino construyéndolo desde adentro a través de sus interacciones con el ambiente. El niño aprende relacionando todo lo que se le ha enseñado y a través de modificar activamente sus propios conocimientos previos y no mediante un proceso de adición similar al poner un ladrillo sobre otro”.

**ARMAS, Yamel y Faviola HERNÁNDEZ.** (1989). Escuela de Educación. Universidad central de Venezuela. En: Ministerio de Educación. Guía Práctica de Actividades para niños de Preescolar. Caracas. Tomo II.



## CONSTRUCTIVISMO

Técnica de aproximación a sistema de enseñanza. Se fuerza al alumno a abordar distintas actividades, próximas a situaciones del mundo real, forzándolo a aplicar y aprender habilidades necesarias para resolver dichas actividades, convirtiéndolo en parte activa del proceso de aprendizaje.

**DICCIONARIO ECOLÓGICO.** Amigos de la Tierra. Uruguay. <http://www.redes.org.uy/estudiantes/diccionario>

## CONSTRUCTIVISMO PIAGETANO

La celebración del centenario del nacimiento de Jean Piaget, es una ocasión importante para quienes, como yo, nos asumimos piagetanos. Presentar a la nueva generación a una de las figuras más importantes de la psicología actual, a partir de nuestra asimilación, es una gran responsabilidad, pues corremos el riesgo de ser muy condescendientes o muy críticos con él. Sin embargo en este artículo trataré de mantener la posición piagetana de la manera más fiel y ortodoxa posible. El conocimiento de Piaget requiere, para facilitar su comprensión explicarlo a través de él mismo.

El Constructivismo como movimiento se inicia en la filosofía con Kant y en la psicología es Piaget, el primero que busca darle evidencia empírica a esta propuesta concretada a través de tres interrogantes básicas: ¿por qué conocemos, cómo conocemos y qué conocemos?. Para Piaget, éste sería el mecanismo básico para explicar cómo el ser humano construye el conocimiento y se convierte en sujeto epistémico. El Constructivismo piagetano asume a estas interrogantes explorando la mente humana, desde el nacimiento hasta la adolescencia

### Actividad del Niño y Desarrollo Cognitivo

La primera interrogante ¿por qué conocemos?, es explicada según Piaget por la acción que inicia el niño respecto al mundo. El niño debe actuar para que el desarrollo cognitivo tome su curso, éste se asegurará sólo si el niño asimila y acomoda el mundo a través de sus órganos sensoriales. El niño inicialmente es motriz y manipulador orientado por la percepción visual y auditiva, con estas acciones va recogiendo del mundo exterior nueva información que busca asimilar y acomodar formando así sus propios esquemas. Estas acciones no son solo físicas, sino también acciones mentales, en ese sentido, para Piaget el conocimiento son esquemas interiorizados, es decir **construcciones** originadas por las acciones del niño que a su vez provocan un desequilibrio, que va a ser el responsable de las nuevas adaptaciones y por lo tanto del desarrollo de la estructura cognitiva.

### Desarrollo Biológico y Desarrollo Mental

Frente a ¿cómo conocemos?, el constructivismo piagetano asume que las acciones biológicas son las adaptaciones y organizaciones del mundo físico, pero además afirma que los principios básicos del desarrollo de la mente son iguales a los del desarrollo biológico, aquí hace complementarios dos aspectos que antes no lo eran, para Piaget, la actividad intelectual no podría

estar separada del funcionamiento total del organismo. Para poder entender el constructivismo de la organización intelectual, es necesario tener claros cuatro conceptos básicos: el esquema, la asimilación, la acomodación y el equilibrio.

Los **esquemas**, para Piaget, son estructuras cognitivas o mentales, que permiten que los individuos se adapten intelectualmente al medio y lo organicen. Los esquemas son construcciones hipotéticas que nos permiten inferir los conceptos o categorías con que organizamos el mundo, así pasamos inicialmente de los primeros esquemas reflejos, a los esquemas motrices y finalmente a los esquemas mentales. Son estructuras que cambian en función del desarrollo cognitivo, marcando esto la diferencia entre el niño sensoriomotor, el preoperatorio y el operatorio. La **asimilación**, es un término tomado por Piaget de la biología para explicar analógicamente lo que pasa en la mente, definiéndola como el proceso cognitivo que hace posible que las personas integren nuevos elementos perceptivos, motores o conceptuales a los esquemas ya existentes; como proceso clasifica y organiza los nuevos estímulos en esquemas ya existentes. La asimilación es ese sentido no provoca cambios en los esquemas ni tampoco los explica, pero si es responsable de su crecimiento y desarrollo. La **acomodación**, es la contraparte de la asimilación, en el sentido que para poder asimilar un objeto es necesaria la acomodación del sujeto; esto se da cuando lo asimilado no es posible ser ubicado en un esquema pre-existente, entonces el sujeto tiene dos alternativas que se dan por acomodación: la primera es crear un nuevo esquema para incorporar la información nueva, o modificar uno de los esquemas de manera que lo asimilado puede acomodarse a él.

Es a través de la **asimilación** y la **acomodación** que el niño va adaptándose de manera más compleja, construyendo nuevos esquemas que inicialmente no reflejan exactamente la realidad. Toda acción cognoscitiva se presenta como un solo proceso de asimilación y acomodación. La unidad del proceso, sin embargo, permite que en cada momento y en función de la demanda cognoscitiva, se dé más la asimilación o la acomodación, pero siempre buscando el equilibrio entre ambas.

Durante la asimilación, por ejemplo, el sujeto le impone la estructura al estímulo que esta procesando, esto es, el estímulo es obligado a ajustarse a la estructura de la persona, produciendo esto un cambio cuantitativo. En la acomodación ocurre lo contrario, el sujeto se ve obligado a cambiar sus esquemas para ajustarlos al nuevo estímulo, produciendo esto un cambio cualitativo, la asimilación y la acomodación son en ese sentido mecanismos responsables del desarrollo, marcando cambios estructurales que conocemos como etapas o estadios de la inteligencia.

El **equilibrio**, es un concepto clave en el enfoque constructivista piagetano; como hemos visto, el desarrollo cognitivo es posible gracias a la asimilación, pero es necesario que la asimilación y la acomodación avancen en una suerte de balance permanente, a este balance Piaget lo denomina equilibrio, y lo explica como un estado de armonía entre ambos procesos. La acción de equilibrio es un proceso de autorregulación que pasa por desequilibrios a causa del desbalance que se genera, en algunas situaciones, entre asimilación y acomodación. Al presentarse el desequilibrio, éste produce la motivación para que se busque el equilibrio, como una condición necesaria hacia la que tiende el organismo.

### El Núcleo central del Constructivismo piagetano

Frente a la pregunta ¿qué conocemos? el constructivismo piagetano nos plantea la necesidad de comprender tres condiciones: el contenido de lo que conocemos, la función que cumple y la estructura de ese conocimiento.

El **contenido** consiste en lo que el niño sabe, refiriéndose en este caso a lo observable, como pueden ser los patrones sensoriomotores y conceptuales que reflejan la actividad mental, el contenido como tal presenta cambios significativos en relación a la edad. La **función** mas bien hace referencia a las características de la actividad intelectual, esto es, la asimilación y acomodación que se mantienen constantes a lo largo de todo el desarrollo. La **estructura** por lo tanto se refiere a las propiedades de organización inferida. Por ejemplo, para el niño pequeño la percepción tendrá más valor que la razón, pues su dominio es concreto y sensorial, sólo con el paso del tiempo ocurrirá lo contrario, es decir los esquemas mentales podrán corregir el engaño que la percepción nos juega en el proceso de conocimiento.

Podemos observar que la estructura y el esquema para Piaget son sinónimos en cuanto ambas responden a las propiedades de la organización de la inteligencia.

Ahora bien, el núcleo central del constructivismo piagetano se ubica en la estructura de la inteligencia y en menor grado en la función y el contenido. Las estructuras son las responsables de lo que conocemos, así Piaget nos plantea tres dimensiones estructurales del conocimiento humano: el conocimiento físico, el conocimiento lógico-matemático y el conocimiento social. El conocimiento físico según Piaget se da en el plano del **descubrimiento**, es decir el niño descubre las propiedades físicas de un mundo estable como son: el tamaño, la forma, la textura, el peso, el volumen, etc y construye a partir de las experiencias externas, nuevos esquemas del mundo físico. En esta área del conocimiento la realidad física se le impone al niño, él no la inventa, ni la crea.

El conocimiento lógico matemático es otro espacio que se construye estructuralmente, pero en este caso parte de la reflexión acerca de las experiencias con los objetos y los acontecimientos. Aquí el niño **inventa** el conocimiento, éste a diferencia del conocimiento físico no está implícito en el objeto, sino que se construye a través de la reflexión con los objetos.

El conocimiento social, es el tercer espacio construido de lo que conocemos, y se hace a partir de las convenciones a las que llegan los grupos sociales y culturales. Es el conocimiento de las reglas, las leyes, los sistemas morales, la ética, los valores y el lenguaje. A diferencia de los conocimientos anteriores, el social, no puede construirse a partir de las acciones realizadas con los objetos, sino de las acciones e interacciones con otras personas. El conocimiento social en ese sentido se construye a partir de las **interacciones** entre pares y con los adultos. Aquí el lenguaje es el vehículo y el medio para construir nuevos esquemas mentales interiorizados.

### Constructivismo Piagetano y Educación

Los espacios de construcción del conocimiento propuestos por Piaget han sido objeto de tratamiento a nivel educativo, generando a partir de ello, formas metodológicas del descubrimiento; currícula con enfoques integrados organizados a partir de las ciencias naturales o de las matemáticas, progra-

mas de estimulación de la inteligencia y del desarrollo moral, propuestas todas ellas que se han comprometido con la construcción del sujeto epistémico piagetano.

Hemos visto brevemente cómo el constructivismo piagetano no sólo nos permite responder a la propuesta Kantiana, sino también, que nos explica el desarrollo humano y le otorga a la educación el papel más importante en la construcción de la persona humana a través de la dimensión de lo que conocemos.

**REATEGUI, Norma.** (1997). MAESTROS, Revista Pedagógica, Año 2, No. 6, Febrero 1.997. Lima, Perú.

### CONSTRUCTIVISMO PEDAGÓGICO Y LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

En el campo educativo una toma de posición implica convicción en la dimensión esencial de las ideas y los ideales y compromiso en la práctica educativa concreta. Por lo tanto, las orientaciones educativas deben dinamizar tendencialmente la reflexión del profesor y facilitar prácticamente modelos e instrumentos formativos. En tal sentido, preguntamos: ¿existe un modelo educativo de orientación constructivista?, ¿existen modelos constructivistas de aprendizaje y enseñanza? En fin, ¿qué entendemos por constructivismo pedagógico?

No se avanza sobre la base de malos entendidos previos. Por una parte, al constructivismo en el Perú lo presentan como moda, enfoque, tendencia, teoría, concepción, orientación educativa, etc. Algunos hablan de la teoría constructivista de Piaget de manera excluyente. Otros elaboran listados de autores con orientación constructivista. Por otra parte, la afirmación “el constructivismo es la pedagogía del neoliberalismo” nos lleva a la dimensión política del proceso educativo. En el mismo sentido, la presentación de la obra de Vygotsky como alternativa al constructivismo indica una tendencia en la reflexión de los docentes peruanos. En fin, como orientación educativa el constructivismo pedagógico nos plantea una tarea de crítica cultural y pedagógica.

¿Cómo entender el constructivismo pedagógico?

En primer lugar, el constructivismo pedagógico es una respuesta a las necesidades formativas del ciudadano moderno. Se relaciona con los cambios científicos-tecnológicos y culturales. Así, para la gestión de la realidad la tarea educativa del constructivismo pedagógico es promover el aprendizaje de estrategias cognitivas para manejar información relevante y producir conocimiento orientador.

En segundo lugar, el constructivismo pedagógico es un enfoque educativo orientado a la autosocioconstrucción del saber y de la personalidad. Se enmarca en la dimensión cultural del desarrollo. Así, en la práctica de los docentes peruanos el constructivismo pedagógico impulsa una revolución cultural en el campo educativo.

En suma, el constructivismo pedagógico proporciona una perspectiva estratégica del proceso educativo: formar ciudadanos con visión de futuro y pre-

parados para los retos del siglo XX. Así, el constructivismo pedagógico tiene como tarea fundamental la educación de un nuevo tipo de persona.

Ahora bien, ¿cómo orientar la dinámica del aprendizaje humano en el proceso de enseñanza? ¿Cómo formular un modelo integrado de aprendizaje significativo a nivel intelectual y afectivo-emocional?

Carl Rogers y el aprendizaje significativo experiencial

Para Carl Rogers la sensación de aprendizaje experiencial es: “Ahora estoy aprendiendo lo que necesito y quiero”. Y sus características son:

1. Posee una calidad de implicación personal. En el hecho del aprendizaje se compromete toda la persona, tanto en el aspecto cognitivo como en el afectivo y volitivo.
2. Es auto-iniciado. Aún cuando los estímulos procedan del exterior, la sensación de descubrimiento, de captar y abarcar emerge desde lo interior.
3. Es penetrante. Influye en la conducta y las actitudes, también en la personalidad del que aprende.
4. Es evaluado por el alumno. “Esto no es precisamente lo que quiero -no va bastante lejos-, esto es lo mejor, esto es lo quiero saber”. Autoevaluación del que aprende.
5. Su esencia es significado. Para el sujeto de aprendizaje el significado se incorpora a su experiencia total.

Con su concepción da un nuevo fin para la educación y lo formula así para reflexionar :« Aprender cómo se debe aprender, participar en un proceso de cambio: éstos se convierten en objetivos primarios de una educación adaptada al mundo presente. Es necesario formar individuos que sean capaces de participar eficazmente en un proceso de cambio inteligente, fundamentado, discriminador y flexible. Esta intervención sólo se desarrolla en el individuo que ha descubierto que el aprendizaje significativo es, aunque amenazador, compensador en profundidad; y ha reconocido que es satisfactorio correr el riesgo de mostrarse abierto las experiencias, tanto de sus sentimientos y reacciones interiores como de la evidencia que sus sentidos le aportan acerca del mundo exterior. un individuo así se hallan en el proceso de cambio, está aprendiendo continuamente, haciendo frente de un modo constructivo a las perplejidades de un mundo cuyos problemas se multiplican con mucha mayor rapidez que sus respuestas. Ha aprendido que el proceso de cambio es algo en que puede vivir más cómodamente que en la rigidez, que la capacidad para hacer frente de un modo adecuado a lo nuevo es más importante que el ser capaz de repetir lo viejo. Este es un nuevo tipo de fin de la educación».

A Continuación señalamos los supuestos sobre el aprendizaje experiencial significativo según Carl Rogers:

1. Los seres humanos tienen una potencialidad natural para aprender.
2. El aprendizaje significativo tiene lugar cuando la materia es percibida por el estudiante como algo que tiene importancia para sus propósitos.
3. Mucho aprendizaje significativo se adquiere haciendo.
4. El aprender se facilita cuando el alumno participa de una manera responsable en el proceso de aprendizaje.
5. El aprendizaje autoiniciado, que afecta a toda la persona del alumno es el más penetrante y duradero.
6. La creatividad en el aprendizaje se facilita mejor cuando son primordia-

les la autocrítica y la autoevaluación, y si tiene importancia secundaria la evaluación de los demás.

7. El aprendizaje más útilmente socialmente en el mundo moderno es el aprendizaje del proceso de aprendizaje, un espíritu continuamente abierto a la experiencia, una incorporación dentro de uno mismo del proceso de cambio.

### **David Ausubel y el aprendizaje significativo por recepción.**

Ausubel fundamenta un enfoque activo y significativo del aprendizaje por recepción, lo separa del método de catecismo y deslinda con la memorización y la verbalización repetitiva. Por lo señalado, el aprendizaje significativo por recepción y la enseñanza expositiva que defiende Ausubel es polémico en relación al constructivismo pedagógico, es decir, Ausubel no es constructivista. Obviamente, no debemos sacar conclusiones desde una perspectiva estrecha y simplista. Sin embargo, es bueno reflexionar acerca de su visión crítica de las formas de aprendizaje por descubrimiento, porque Ausubel muestra las limitaciones psicológicas y educativas del aprendizaje por descubrimiento en resolución de problemas y creatividad.

Ausubel distingue claramente el fundamento psicológico del método de descubrimiento y precisa su importancia para la educación al señalar que el método de descubrimiento ‘resulta muy apropiado durante los años preescolares y al principio de la escuela primaria cuando ocurre más formación que asimilación de conceptos, y cuando los prerrequisitos para adquirir grandes cuerpos de conocimientos (la disponibilidad de un vasto volumen de abstracciones y términos conjuntivos de orden superior en la estructura cognoscitiva y un modo abstracto de asimilar ideas) no se hallan presentes’. Pero critica lo que denomina la “mística psicológica del llamado método de enseñanza basado en el descubrimiento”, porque dice que “en éstos tiempos problemáticos hay la urgente necesidad de erradicar las fantasías sentimentales y las consignas eufóricas” para “llevar adelante la empresa realista de la educación”. No acepta lo que considera son “argumentos psicológica y educativamente insostenible” y que “se han planteado en apoyo del aprendizaje por descubrimiento”. Así, por ejemplo, rechaza -entre otros- los siguientes encabezados:

- Todo conocimiento real es descubierto por uno mismo.
- El significado es producto exclusivo del descubrimiento creativo.
- El método de descubrimiento constituye el principal método para la transmisión del contenido de las materias de estudio.
- La capacidad de resolver problemas constituye la meta primaria de la educación
- Todo niño debe ser un pensador creativo y crítico.
- La enseñanza basada en exposiciones es “autoritaria”.
- El descubrimiento es un generador de motivación y confianza en sí mismo.

Ausubel, luego de realizar un análisis detallado, llega a la conclusión de que cada uno de los planteamientos señalados son “razones pseudofundamentales” para usar el aprendizaje por descubrimiento y dice que “son lógicas y pedagógicamente inválidas”. Considera que para “transmitir grandes cuerpos de conocimientos relativos al contenido de las materias de estudio (para los alumnos que son capaces de aprender conceptos y princi-



pios a través de una enseñanza basada en exposiciones), el aprendizaje por descubrimiento simplemente no constituye un método “que justifique los esfuerzos y el tiempo excesivos empleados en él”. Por el contrario afirma que, de hecho, el aprendizaje por descubrimiento representa “un repudio de uno de los aspectos más importantes de la cultura, a saber, que los descubrimientos efectuados durante milenios pueden ser transmitidos en el curso de la infancia y la juventud, a través de los ingeniosos dispositivos de enseñanza expositiva y del aprendizaje significativo por recepción, asombrosamente eficaces, y que no necesitan ser redescubiertos por cada nueva generación”<sup>2</sup> Hacia un modelo integrado de aprendizaje significativo.

La educación debe ser un proceso de personalización y socialización consciente para lograr la efectividad de la conducta en la estructura de la actividad personal. Los maestros deben enseñar estrategias de aprendizaje para facilitar el desarrollo personal del alumno. Y los alumnos deben ser protagonistas de su propio aprendizaje en función a la autosocioconstrucción del saber y de la personalidad que reoriente positivamente la experiencia personal del alumno.

En el proceso educativo concreto se deben de producir los aprendizajes significativos que faciliten el desarrollo del autoconcepto y la autoestima personal; aprendizajes que eleven la capacidad de autocrítica y autocorrección; y aprendizajes que aumenten la autorregulación y el autocontrol de la persona.

Los aspectos señalados son indicaciones para guiar el proceso educativo. pero también constituyen orientaciones para formular una teoría integral del aprendizaje significativo funcional a la práctica educativa de los docentes, tomando en consideración de manera especial el aprendizaje significativo de conceptos, procedimientos y actitudes.

Pero, ¿qué características y cualidades tendrán los niños del futuro? O, en esa perspectiva, ¿cómo queremos que sean los niños del futuro? Queremos niños capaces de pensar por sí mismos, de autodirigirse, de ser conscientes de sus acciones; niños capaces de aplicar los conocimientos adquiridos ante situaciones nuevas para ellos; niños capaces de captar nuevas ideas, tener ideales, ser creativos e innovadores; niños capaces de adoptar una actitud positiva y plantear soluciones ante situaciones problemáticas de la vida; etc. Finalmente, ¿cómo educar, con visión de futuro, para enseñar a aprovechar adecuadamente las nuevas experiencias? La respuesta es: con aprendizajes significativos orientados al desarrollo personal del alumno.

**BIBLIOGRAFÍA:** **ROGERS, Carl.** (1973). *Facilitación del aprendizaje-significativo*. En: «Psicología de la Educación» de Richard Sprinthall, Ediciones Morata. / **AUSUBEL, David Paul.** (1983). *Psicología Educativa: un punto de vista educativo*. 2da. Edición. México: Trillas, (reimp. 1995).

**OLIVAROS MAJÍA, Ricardo.** (1996). *MAESTROS*, Revista Pedagógica, Año 2, No.5, Oct. 1996. Lima, Perú.

## CONSTRUCTIVISMO Y APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS

Recientemente se habla de que el conocimiento científico puede ser construido por la inteligencia, teniendo en cuenta el conocimiento existente. La teoría constructivista del aprendizaje considera que el estudiante cons-



truye de forma activa su propio conocimiento, en el contexto social en que se desenvuelve, y partiendo del conocimiento anterior. Las teorías elaboradas por los estudiantes tienen también coherencia y vitalidad, y se corresponden con las experiencias intuitivas que han tenido a lo largo de su vida (Mellado, 1993).

El constructivismo constituye probablemente el paralelo teórico más importante surgido en los últimos años entre la lectura y la referida al aprendizaje de las ciencias. Los educadores de ciencia han llegado por vías similares a reconocer la necesidad de que los alumnos asuman un rol activo e la adquisición de nuevos conocimientos. Actualmente el énfasis está puesto en la actividad de la persona que trata de extraer sentido de los fenómenos, procesos mediante la construcción y la interpretación de las experiencias individuales (Mimick C y D. Alverman, 1997).

El docente en ciencia debe reconocer la actividad mental del alumno como base de los procesos de desarrollo pensamiento científico, creando las condiciones adecuadas para que los esquemas de conocimientos que construyen los estudiantes sean lo más correctos y ricos posibles.

**BIBLIOGRAFÍA: MELLADO, V. y CORRACED, D.** (1993). *Contribuciones de la Filosofía a la Didáctica de las Ciencias*. Revista de las Ciencias, Vol.11, N° 3. España. / **MINNICK, C. y ALVERMAN D.** (1997). *Una Didáctica de las Ciencias: Procesos y Aplicaciones*. Aique Grupo Editor. Buenos Aires.

**MENDOZA, Francia.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## CONSTRUCTIVISMO Y DESARROLLO COGNITIVO: APORTES A LA RENOVACION CURRICULAR

La conciencia cada vez mayor de la diversidad que compone nuestra nación impulsa igualmente la tendencia hacia la descentralización del diseño y el desarrollo curricular, buscando que a través de éste la educación corresponda a las particularidades regionales.

A través de la adecuación y la flexibilización curricular de regiones, así como los maestros directamente, han venido participando en un proceso de renovación curricular que desde sus inicios ha pretendido ser abierto y dinámico. Sin embargo, cada vez más, nos vemos avanzados hacia una descentralización del diseño curricular mismo, en la que dentro de una marco a nivel nacional común, y a partir de unos diseños generales definidos centralmente, las regiones deberán buscar a mediano o largo plazo la elaboración de sus propios proyectos curriculares de acuerdo con su contexto y las necesidades e intereses que de él se derivan.

El reconocimiento de la diversidad, sin embargo, tiene su contrapartida en el conocimiento de la existencia de elementos comunes que integran lo diverso en una totalidad plural y cambiante.

A nivel curricular, esta relación dialéctica entre lo diverso y lo común se refleja en el hecho de que aun cuando cada región, comunidad o escuela tiene necesidades propias a las cuales responder, existe un conjunto de prin-

cipios, fines, avances teóricos en el campo de las ciencias, las humanidades y las artes, que constituyen un patrimonio cultural común, que pueden orientar y nutrir los procesos educativos en general.

Desde esta perspectiva, el diseño y el desarrollo curricular deben apoyarse en diferentes saberes y disciplinas que le aportan marcos de referencia para orientar la especificidad de los procesos pedagógicos dentro de criterios nacionales generales de tipo teórico, científico, social, ético, etc.

entre las diferentes disciplinas en que deben apoyarse el diseño y el desarrollo curricular, la psicología es de especial importancia por su aporte a la comprensión de la naturaleza de la persona y de su proceso de desarrollo y a partir de ello, a la comprensión de la naturaleza de la educación, del aprendizaje, de la enseñanza y de la evaluación.

Este artículo no pretende ser ni mucho menos que una revisión exhaustiva de los aportes de la psicología a la educación. Más bien intenta recoger algunas de las ideas centrales de una escuela psicológica, muchas de ellas circundantes dentro de la comunidad de educadores y llevadas a la práctica pedagógica con menor o mayor acierto o comprensión. No queremos decir tampoco que de estas ideas exclusivamente deban derivarse un único método pedagógico. La pedagogía es mucho más que la psicología. Pero estas ideas constituyen principios sobre el desarrollo de nuestros estudiantes y por lo tanto pueden ser útiles para orientar el diseño curricular.

Las ideas que aquí se recogen se inscriben dentro del enfoque evolutivo de la psicología cognitiva. Esta delimitación teórica no pretende desconocer los diversos aportes que otras escuelas teóricas de la psicología han hecho a la educación, pero si responde a la convicción de que la psicología cognitiva evolutiva es la que ha hecho los aportes más fecundos a la comprensión de los procesos de la enseñanza y aprendizaje por su interés y preocupación por escudriñar y explicar los mecanismos internos que regulan el desarrollo intelectual, afectivo-valorativo y motor de los individuos.

En principio, las teorías cognitivas son todas aquellas que postulan la existencia de procesos representacionales o codificantes entre la percepción de la realidad exterior y las ideas y actuaciones que el sujeto tiene sobre la realidad exterior, por lo cual la relación que las personas tiene con el medio es eminentemente cognitiva, implica el pensamiento y la interacción simbólica. Dentro de ella, los enfoques evolutivos plantean que dichas representaciones, que constituyen el conocimiento, se construyen a través de un proceso de evolución en el que éste se cualifica y complejiza progresivamente.

Aunque dentro de los enfoques cognitivos hay numerosas corrientes, ellas comparten una serie de principios básicos sobre la naturaleza, el origen y los procesos de desarrollo del conocimiento de los cuales se derivan importantes consecuencias pedagógicas:

1. El conocimiento es el resultado de un proceso que realiza el propio sujeto. Este planteamiento se opone a dos grandes corrientes de teorías del aprendizaje. La primera, las teorías maduracionistas según las cuales el conocimiento es innato al individuo, existe desde su nacimiento en forma de gérmenes que maduran y se exteriorizan con el tiempo. Sin embargo, hoy resulta evidente que los niños, jóvenes y adultos sostienen a lo largo de sus vidas ideas diferentes sobre una misma realidad, por lo cual podemos descartar que se trate de un conjunto de ideas existentes desde el principio.

La segunda corriente es la de las teorías ambientalistas y conductistas según las cuales el conocimiento es el resultado de una impronta de la realidad exterior en la mente o conciencia del sujeto, y que en el aprendizaje se produce un transvase de las ideas del adulto (maestro, padres, etc.) en la mente del niño. Igualmente hoy es evidente que los niños sostienen ideas y explicaciones diferentes, y a veces contradictorias, de las que sostienen los adultos y de aquellos social y científicamente aceptadas, por lo cual es dudoso que los tomen directamente de esas fuentes.

En oposición a estas corrientes, la psicología cognitiva-evolutiva sostiene una concepción constructivista según la cual el conocimiento ni está dado desde un principio, ni le es dado al sujeto desde el exterior, sino que es construido por el propio sujeto a lo largo de un proceso de desarrollo de sus estructuras cognitivas y de interacciones con el mundo exterior. Es el sujeto el que realiza las actividades cognitivas que le permite interpretar la realidad, darle sentido, organizarla en representaciones y por lo tanto comprenderla y concreta. Por esto, en relación a la enseñanza-aprendizaje no baste con una recepción pasiva de una información externa, sino que el sujeto debe participar activamente en este proceso.

2. En el sentido estricto, la actividad constructiva del sujeto no es una tarea individual, sino interpersonal, en la que interactúa con el maestro, con los compañeros, con la comunidad local, y con una cultura social e históricamente construida.

Por ello desde la perspectiva construccionista del aprendizaje se concede mucha importancia a la interacción social como estímulo e instancia fundamental del desarrollo del conocimiento, en la medida en que ésta produce contradicciones, establece la necesidad de entender otros puntos de vista y coordinar perspectivas y por ende reorganizaciones del conocimiento de los sujetos.

3. Lo que el sujeto puede aprender del medio y de la experiencia escolar depende de su nivel de desarrollo cognitivo. La psicología cognitiva-evolutiva ha planteado que el sujeto posee estructuras cognitivas desde las cuales interpreta, asimila y explica la realidad. Estas estructuras no son constantes sino que por el contrario evolucionan en un proceso de desarrollo a lo largo del cual atraviesan diferentes estadios, que constituyen momentos o períodos cualitativamente diferentes entre sí, que suponen “tipos de inteligencia” diferentes, es decir, distintas formas de abordar la realidad de interactuar con el medio, y ello se traduce en diferentes posibilidades de razonamiento y aprendizaje.

A partir de esto se deduce que el conocimiento es el resultado de un proceso, esto quiere decir que el conocimiento no se adquiere abruptamente y en forma definitiva, sino que se modifica, completamente y cualifica con el tiempo, a medida que el sujeto atraviesa las distintas etapas que le permiten finalmente conocer la realidad en los términos más adecuados, globales y complejos.

El maestro debe prestar especial importancia a este planteamiento pues le ayuda a comprender cómo razona el estudiante en diferentes momentos, qué está en capacidad de comprender, qué conocimientos se puede esperar de él, cómo comprende los contenidos que la escuela le ofrece, y cómo evolucionan y maduran sus ideas.

De este planteamiento se deriva una concepción del aprendizaje subordinada al desarrollo, lo cual no se opone a que el aprendizaje pueda favorecer o afectar el desarrollo.

4. La construcción del conocimiento se realiza en un proceso de interacción entre el sujeto y el medio y su experiencia en él y con los objetos y su experiencia con ellos.

Nuevamente los enfoque cognitivos-evolutivos difieren de otras concepciones del conocimiento. Las investigaciones desarrolladas desde estas perspectivas han demostrado que el conocimiento no es un reflejo idéntico de la realidad exterior o del objeto, incorporada con el sujeto, como sugerirían las teorías empiristas del aprendizaje ni tampoco una “invención” o construcción unilateral del sujeto que se proyectaba a sí mismo sobre objetos incognocibles, como lo plantean las teorías idealistas, sino que hay una interacción o determinación mutua.

Este planteamiento no asume una postura ecléptica intermedia sino de síntesis entre dos polos opuestos. Por ello no se habla de una heteroestructuración del conocimiento, sino de una interestructuración del mismo en la que el sujeto interpreta la realidad y la simula de acuerdo con unas estructuras cognitivas que hacen de filtro de la información y elabora con ello representaciones de la realidad; pero en la que también ajusta o acomoda sus estructuras y sus interpretaciones a las exigencias de la realidad.

5. Los sujetos poseen siempre “ideas previas” (preconceptos o preconcepciones) y “explicaciones previas” (preteorías) a partir de las cuales inician los nuevos conocimientos. La construcción del conocimiento consiste en un proceso de adquisición de información procedente del medio, mediante un proceso en el que esta información interactúa con la que el sujeto ya posee y produce una reorganización de esta última.

Los estudiantes van a la escuela con un gran cúmulo de experiencias que les ofrecen elementos con los cuales explicar su realidad, y cada vez que el alumno inicia un nuevo aprendizaje, lo hace siempre a partir de los preconceptos o preconcepciones, ideas, conocimientos o preteorías construidos en el transcurso de sus experiencias previas, utilizándolos como instrumentos o filtros de interpretación de la realidad.

Estas ideas o conocimientos previos pueden ser el resultado de experiencias educativas escolares o no escolares, de creencia o tradiciones culturales, o de construcción espontánea, propias de su grupo de edad. Las ideas se agrupan en esquemas de conocimientos (ideas coordinadas o relacionadas) que integran las estructuras cognitivas; estos esquemas pueden ser más o menos ricos en elementos y relaciones de coordinación, en referencia a otros esquemas y ser más o menos válidos o ajustados a la realidad, pero siempre serán la base a partir de la cual se inicia un nuevo conocimiento y la contraparte con la cual se interactúa la nueva información.

A partir de este principio, D. Ausubel desarrolló su teoría del aprendizaje significativo, según la cual la diferencia entre este tipo de aprendizaje y el aprendizaje repetitivo o memorístico radica en el vínculo existente entre el nuevo material de aprendizaje y las ideas y conocimientos previos del alumno. Si el nuevo material se relaciona de forma sustantiva

con lo que el alumno ya sabe, y por lo tanto puede ser asimilado a su estructura cognitiva, estamos en presencia de un aprendizaje significativo; si por el contrario, no existe relación, estamos en presencia de un aprendizaje repetitivo en el que el alumno reproduce la información intacta, sin incorporarla a su estructura cognitiva por no encontrarle significado alguno.

La conciencia de que el estudiante no llega a la escuela como un recipiente vacío en el que se depositan conocimientos, y de que en muchas ocasiones hay resistencia cognitiva que impiden el verdadero aprendizaje de algunos contenidos, ha despertado en los maestros la necesidad de partir siempre, no solo del nivel de desarrollo del estudiante, sino de sus ideas y conocimientos previos. Y ello supone no sólo inventariar la información que ya posee el alumno sobre los temas en cuestión sino conocer las ideas que se ha formado sobre dichos temas, la madurez conceptual con los que los representa, las relaciones que establece con otros conceptos o temas, y las contradicciones con los nuevos conceptos; y una vez se tiene conciencia de éstos, confrontarlos, analizarlos y revisarlos. Vemos pues que hay que partir de las ideas y explicaciones previas de los estudiantes, pero no para quedarse con ellas sino para transformarlas.

6. La construcción del conocimiento es el resultado de un proceso de equilibración entre las ideas del sujeto y el medio.

Por ello se entiende el aprendizaje como un proceso de reorganización cognitivo o de equilibración de las estructuras cognitivas, es decir, que cuando el sujeto ha aprendido algo, ha seguido un proceso en el que ha asimilado la información del medio de acuerdo con las posibilidades (posibilidades de selección de información pertinentes, posibilidades de organización de la información, posibilidades de interpretación de la información).

A partir de este proceso el sujeto construye una determinada representación de la realidad, en la que en muchos casos esa realidad ha sido deformada para ajustarla a los esquemas previos (asimilación) y posteriormente recompone sus representaciones y ajusta sus ideas y sus estructuras cognitivas a los nuevos datos e información (acomodación). De este modo no sólo cualifica su conocimiento o lo va ajustando cada vez más a la realidad, sino que además desarrolla su inteligencia y pensamiento. Piaget ha denominado estas dos fases de la equilibración de las estructuras cognitivas como esos dos términos tomados de la biología: asimilación y acomodación, fases que se suceden una a otra continuamente.

Tal vez la consecuencia pedagógica más importante de este principio de la psicología cognitiva-evolutiva sea la valoración del error y de los conflictos y contradicciones cognitivas como motores del desarrollo y por tanto del aprendizaje. La contradicción entre las expectativas y las ideas que un alumno tiene sobre un tema o problema determinado y los resultados de la experimentación producen un desequilibrio continuo que estimula la búsqueda de un equilibrio más evolucionado.

Así mismo, cuando los esquemas de conocimiento del sujeto son insuficientes para comprender o para explicar un problema, el desequilibrio suscitado obliga al individuo a introducir nuevos elementos

y a modificar sus esquemas de conocimiento de modo que no entre en conflicto con la información proveniente del medio.

Sin embargo, es importante recordar que estos desequilibrios deben ser cuidadosamente controlados y organizados por el maestro, para que el vínculo del que hablamos en el punto anterior se mantenga. Si la nueva información es excesivamente difícil o compleja, de modo que no guarda relación con lo que el niño ya conoce, no se da ninguna motivación para el aprendizaje ni existen parámetros para la asimilación y procesamiento de la información. En estos casos el aprendizaje significativo y el estudiante aprende memorísticamente y transitoriamente, pero a la hora de utilizar sus conocimientos mantiene y utiliza sus ideas previas.

Por el contrario, cuando el nuevo contenido es extremadamente simple, y puede ser comprendido y asimilado a los esquemas de conocimiento que ya posee, la nueva información no suscita cambio alguno en sus estructuras cognitivas, y nuevamente se bloquea al aprendizaje significativo. Sólo cuando hay modificación en los esquemas de conocimiento y de sus estructuras cognitivas hay aprendizaje por lo cual el maestro debe procurarle al alumno este tipo de desequilibrio entre los conocimientos, ideas o conceptos que ya tiene, y los implícitos en la nueva información que le proporciona la escuela, y hacerse consciente de las contradicciones.

7. Este proceso de aprendizaje constructivo requiere una inmensa actividad por parte del alumno quien debe establecer múltiples relaciones. Pedagógicamente, esto se ha traducido en una concepción participativa del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que no sólo el alumno está en el centro, sino que es reconocido como un interlocutor válido, capaz y obligado a plantear problemas, intentar soluciones, recoger y construir su información, explorar el medio, descubrir, etc.

Es importante aclarar que esta actividad es fundamentalmente una actividad cognitiva interna, por lo cual no puede identificarse plenamente con la simple manipulación o exploración de los objetos y de situaciones. Este tipo de actividad manipulativa es sólo uno de los medios para estimular la actividad cognitiva y por sí mismo no la garantiza. En muchos otros casos, las actividades manipulativas no favorecen el desarrollo de los esquemas de conocimiento porque su contenido no establece vínculos con el conocimiento previo, y no suscita contradicciones o percepciones de la insuficiencia de los mismos.

“En general el aprendizaje es el conjunto de actos y acciones que permiten al sujeto construir su propio saber y que la enseñanza es el conjunto de mediaciones dadas por las diferentes agentes orientados a estimular los actos de aprendizaje”. (Fundamentos Pedagógicos, Versión 2, p.25).

Aunque de ello resulta claro que enseñanza y aprendizaje constituyen dos partes de un mismo proceso pedagógico, es necesario precisar que cada una de ellas guarda cierta especificidad y autonomía. En este sentido es importante no confundir enseñanza activa con aprendizaje activo. Hemos visto como una enseñanza activa no conduce obligatoriamente a un aprendizaje activo.

8. La enseñanza y el aprendizaje orientados por una perspectiva constructivista apunta a concebir la autonomía como finalidad de la educación y del desarrollo.



En la medida en que se parte del supuesto de que el conocimiento es una construcción que realiza el sujeto en su interacción con el medio natural y socio-cultural, la educación debe buscar, antes que la simple transmisión de información, el desarrollo del pensamiento que le permita procesar y comprender la información y con ello construir conocimientos en una variedad de circunstancias y contextos escolares y extraescolares, así como utilizarlos adecuadamente cuando sea requerido. Este tipo de aprendizaje escolar no queda agotado en sí mismo como sucede en la “educación bancaria”, sino que se abre a una permanente renovación, y prepara para el aprendizaje o la educación permanente y autónoma. Por ello se habla de “Enseñar a aprender” y de “aprender, a aprender” lo que supone, además del desarrollo de la inteligencia y el pensamiento, la construcción de esquemas de conocimientos ricos y complejos, la adquisición de actitudes y habilidades adecuadas para que el estudiante vaya tomando cada vez más la responsabilidad de su propia educación.

9. Finalmente, y en relación con los puntos anteriores es necesario recordar que la psicología cognitiva-evolutiva, ha estudiado no sólo los procesos de desarrollo de las estructuras cognitivas responsables del conocimiento, sino también las estructuras del juicio valorativo en sus dimensiones morales, estéticas, políticas, etc.

Al respecto ha planteado que el desarrollo de las estructuras del juicio valorativo no solo sigue procesos evolutivos similares por su carácter constructivo, interestructurante, activo, equilibrante, etc, sino que también se ha demostrado que constituye un proceso en estrecha relación con el desarrollo cognitivo.

Tenemos entonces una concepción constructivista del aprendizaje según la cual los sujetos, en interacción con su medio natural y socio-histórico, mediado frecuentemente por los campos del saber, construyen su conocimiento en un proceso continuo y permanente de complejización a través de una dimensión de asimilación de la realidad exterior a sus estructuras cognitivas y de acomodación de esas estructuras a la realidad externa.

Igualmente tenemos una concepción constructivista de la enseñanza, según la cual ésta debe crear las condiciones adecuadas para que los esquemas de conocimiento que inevitablemente construye el alumno sean explicados, tenidos en cuenta y analizados, diferenciados y coordinados progresivamente con otros para desarrollar estructuras cognitivas más sólidas y complejas.

**BIBLIOGRAFÍA:** AUSUBEL, D., Novak, J.D., & HANESIAN, H. (1983). *Psicología educativa*. México: Editorial Trillas. / CARRETERO, M. & MADRUGA, J.A. (comps.) (1983). *Lecturas de psicología del pensamiento*. Madrid: Alianza Editorial. / MARCHESI, A., CARRETERO, M. & PALACIOS, J. (comps). (1983). *Psicología evolutiva*. Vol. 1, II; III, Madrid: Alianza Editorial. / NOVAK, J.D. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge, Ma.: Cambridge University Press. / PIAGET, J. (1981). *Infancia y aprendizaje*. En: Monografías No. 2, Madrid. / POZO, J.I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ed. Morata.

**BERMÚDEZ VÉLEZ, Angela.** (1993). En: *Enfoques pedagógicos*. Santafé de Bogotá, Vol. 1, No.2, abril 1993, p.23-30.

## CONSULTOR

Individuo o equipo de trabajo , capacitado con una formación especial o gran experiencia que le permite realizar funciones de consejero, asesor profesional, facilitador de cambio, facilitador de aprendizaje, animador, orientador, perito, experto. Su objetivo es desarrollar la independencia en la solución de tareas profesionales.

Cualidades mas comunes : versátil, alta calificación, observador, discreto, paciente, experimentado, buena escucha, empatía, capacidad de persuasión, etc.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

## CONSULTOR PARA EL APRENDIZAJE

Terminología de uso en América del Norte que define a un especialista en procesos de aprendizaje y recursos educativos. Este profesional puede trabajar con grupos o con individuos y estudiantes seleccionando los métodos y materiales apropiados para el aprendizaje, facilitando generalmente el logro de los objetivos de aprendizaje.

UNESCO. Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## CONSULTORÍA

Servicio de ayuda que se presta a un usuario de diversas entidades o a personas de carácter multidireccional, transitorio y de pronóstico, que coadyuva a la solución de problemas prácticos y a transferir prácticas eficaces de un organismo o institución a otra. Su esencia es desarrollar la independencia creadora para pensar y actuar con éxito en la profesión.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

## CONSUMISMO

Es el gasto excesivo de bienes y objetos acumulados producto de una forma de producción depredadora donde la noción de necesidad deriva de parámetros crematísticos que han trastornado las relaciones hombre-naturaleza, hombre-cosmo y hombre-hombre.

En la nueva axiología la felicidad se cuantifica a partir de una jerarquía del individuo basada en el éxito material.

La Educación para la Paz promueve en la escuela un movimiento de opinión global surgido a partir de la ecología que, encarnando una nueva conciencia político-cultural, replantea las relaciones del hombre con su entorno en términos de consumo mínimo, con la intención de orientar las estructuras re-

gionales, nacionales y mundiales hacia una dirección más justa para todos los hombres.

**BIBLIOGRAFÍA:** MILLER, Robert. (1991). *A cosmological vision of the Futur*. En: "SeeKing the true meaning of Peace". Un. para la Paz, Costa Rica. / FROMM, Erich. (1955). *The sane society*. Fawcet. N.Y.1955.

**HERRERA, María Antonieta y Marbella PINEDA.** Escuela de Educación EUS-UCV. Apuntes para un Diccionario de Educación para la Paz.

## CONTENIDO

Puede considerarse como la suma de todas las partes que forma un sistema. Como un aspecto del curriculum, indica elementos del conocimiento, destrezas, procesos y actitudes que son seleccionados y organizados para luego presentarlos a través de experiencias de aprendizaje.

La adquisición del contenido habilita al estudiante para actuar de acuerdo con lo descrito en el objetivo.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa,Caracas.

## CONTENIDO DE LA EDUCACION

Totalidad de conocimientos, destrezas, valores, actitudes y patrones de conducta transmitidos por la institución escolar o durante las actividades extraescolares. El concepto de contenido de la educación comprende tanto el contenido explicitado en los programas, es decir lo que se enseña. como el contenido implícito en todos los actos de la vida escolar (relaciones entre alumnos y maestro, experiencias en el trabajo y la totalidad de los mensajes orales y audiovisuales).

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## CONTENIDOS

Sacristán (1986), los contenidos son segmentos de materia previamente organizados con principios metodológicos adap

Según Gimeno tados a la realidad y sobre todo a las características de la materia y de los alumnos, a través de las cuales se puede conseguir una gama de objetivos a emplear.

Los contenidos constituyen cuerpos de conocimientos agrupados por temas en distintas materias o asignaturas, que los docentes enseñan a sus alumnos en las escuelas, instituciones y universidades, en un tiempo determinado para que éstos puedan adquirir un mayor aprendizaje.

Cabe destacar que las materias o asignaturas son al igual que los objetivos, otro de los componentes de la didáctica. La misma según Leiva Zea, Francisco (1981) se define como:

Agrupaciones de conocimientos que incorporan y sistematizan los valores culturales, cuyos datos deben ser seleccionados, programados y dosificados de forma que faciliten el aprendizaje fecundado, enriqueciendo y dando valor a la inteligencia. (Pág. 114)

Los contenidos son muy importantes porque a través de ellos se puede conseguir toda una gama de objetivos que no se reduce solamente al logro de los contenidos cognoscitivos, sino que abarca otros campos de la enseñanza, como el psicológico, el social, etc.

Los contenidos deben ser válidos, representativos, potenciales y significativos para que los conocimientos adquiridos por los alumnos puedan ser transferidos y transformados en instrumentos de comprensión para intervenir en la realidad social de manera crítica.

Los contenidos de la enseñanza son utilizados como vehículos de difusión ideológica en la formación de las nuevas generaciones a lo largo del tiempo por la clase pudiente para mantener su sistema de dominación, donde se siguen transmitiendo unos contenidos desfasados de la realidad que llevan al educando a ser un ente pasivo, poco dinámico. En este sentido el esfuerzo de los educadores debe estar dirigido a preparar a los alumnos para un mundo que está cambiando cada día, enseñándolo a investigar, a diagnosticar porque lo único que es verdadero en este mundo es el aprendizaje.

Gimeno Sacristán (1986) señala que los contenidos engloban varias dimensiones a continuación se hace referencia a algunas de estas:

-Selección del contenido.

Supone escoger, clarificar los criterios por los que se guiará la selectividad del contenido, lo que supondrá tener que detenerse más cuidadosamente en las características del propio conocimiento científico que servirán de base para discriminar el contenido más esencial, como el objetivo de la enseñanza. Lo más importante está en que el contenido seleccionado tuviera las condiciones de validez, representatividad, profundidad y potencialidad para lograr objetivos didácticos. Todas estas propiedades darían al contenido un alto poder de transferencia que significa potencialidad de los contenidos seleccionados.

- Organización del contenido para su enseñanza.

La organización es colocar en orden lógico el contenido, de acuerdo a la estructura de la disciplina o bien atender al orden que mejor favorezca, condicionando la secuencialidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Significatividad del contenido.

En la significatividad del contenido se plantea la importancia de los contenidos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El conocimiento será instrumento de comprensión y transformación del mundo en la medida en que pase a ser un instrumento de pensamiento, lo cual sólo es posible si es un conocimiento significativo.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: El Tema de la Didáctica en el DLAE. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## CONTENIDOS

Para Gimeno Sacristán el contenido es un medio para algo y no un fin en sí mismo o al menos que no siempre es un fin en sí mismo... Son medios para conseguir una amplia gama de objetivos posibles a plantear, pero que el significado de los objetivos posibles de la enseñanza no se agota en esos contenidos sino que ve sus proyecciones Psicológicas o sociales, o se refiere a otros campos del aprendizaje diferentes al de los contenidos cognoscitivos". Maun, T (1996) señala que los contenidos escolares no son un fin en sí mismo, sino un medio para el cambio del alumno y pueden ser contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Las dos definiciones implican que los contenidos orientan la educación hacia el desarrollo de la capacidad de representar la realidad de una situación determinada, a través de la traslación del contenido determinado a la misma, así como al desarrollo de la comunicación, puesto que permite comunicar un determinado conocimiento, desarrollar las posibilidades de relación social e integración socio cultural puesto que el contenido puede trasladarse a la práctica mediante su aplicación a la cotidianidad y esto convierte al contenido en un medio que pretende facilitar la construcción del aprendizaje. Los Contenidos Conceptuales, según Castañeda (1993) <, hacen referencia a hechos datos y conceptos>' que son perfectamente diferenciados, en los cuales su significado se establece a partir de las relaciones entre sí.

Al respecto Mauñ ( 1996) señala que la disposición del profesor a enseñar conceptos al alumno para la construcción del conocimiento debe centrarse en una intervención activa para activar las ideas previas que permiten al alumno a conectar el conocimiento a la estructura mental mediante sus propias expectativas, a su vez debe ayudarlo a atribuir significados a la información nueva que les llega de diferentes medios.

En relación a los contenidos procedimentales Duggan y Golí ( citados por BUENO, 1998) señala que "el conocimiento procedimental se refiere a la habilidad de los alumnos para dar solución a los problemas prácticos desde sus propios recursos de destrezas y conceptos sin recetas de un guión del profesor'. Este término se refiere a todos los conceptos asociados con la evidencia obtenida, incluyendo las relaciones entre las variables y la realidad que presentan, la forma de recoger los datos, representarlos e interpretarlos y la noción de probarlo». En el mismo orden de ideas Castañeda (1993) señala que los contenidos procedimentales" hacen referencia a saber como hacer y a saber hacer, es decir a las acciones, a la forma de actuar y de resolver problemas que el alumno debe construir. Por tanto, deben ser objeto en sí mismo de la planeación y de la acción educativa".

En el caso de los contenidos actitudinales Castañeda (1993) señala que hacen referencia a los valores que se manifiestan en las actitudes entendidas como tendencia actuar como una valoración personal". Es decir, representan los criterios de valor por los cuales se deben regir los alumnos y donde el profesor debe facilitar el conocimiento y el análisis de las normas existentes

en el ámbito escolar para que el alumno pueda comprenderlas y respetarlas. Estos conceptos son fundamentales en la formación del docente porque primeramente permiten al diseñador del plan, tener una visión clara del contenido programático que debe estar presente en la estructura del plan, puesto que ello va a determinar la forma o manera como el profesor abordará el contenido, lo cual impulsará el logro del perfil del egresado esperado. Así como dichos conceptos representan una herramienta de análisis y reflexión para los docentes en formación el saber sobre que contenidos están realmente enseñando y como podrían incluir otros conocimientos que darían resultados más productivos en el proceso de enseñanza de las ciencias. A su vez que permite tanto al docente formador como al docente en formación clarificar y aprehender las estrategias mas idóneas a utilizar en el proceso enseñanza aprendizaje, puesto que los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales son un instrumento clave para determinar las ideas que subyacen en toda intervención pedagógica a partir de la importancia que ésta atribuye a cada uno de los distintos tipos de contenidos y sirven para valorar la potencialidad educativa.

**BIBLIOGRAFÍA:** BUENO, A. (1998) *¿ Se pueden enseñar contenidos procedimentales en las clases de ciencias?*. Enseñanza de las Ciencias No. 16. España. / CASTAÑEDA, M. (1993). *Análisis del aprendizaje de conceptos y procedimientos*. México. Trillas. / GIMENO, Sacristán. (1986). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum*. Madrid. / MAUN, T. (1996) *¿ Qué hace que el alumno y las alumnas aprendan los contenidos escolares?* El constructivismo en el aula. Graó. Barcelona. / ZABALA, A. (1996). *Los enfoques Didácticos*. El constructivismo en el aula. Graó. Barcelona.

**OJEDA M., Gisela.** ENTRADAS PARA UN PLAN DE FORMACIÓN Y ESPECIALIZACIÓN DE DOCENTES DE LA ESCUELA BÁSICA. ESCUELA DE EDUCACIÓN-UCV. CÁTEDRA PLANEAMIENTO Y DESARROLLO CURRICULAR. Caracas.

## CONTENIDOS CIENTÍFICOS EN LA ENSEÑANZA: DETERMINANTES

Con este título queremos significar que la selección del qué enseñar en materia de ciencia en la escuela no es un hecho caprichoso, sino que por el contrario esta sometido a fuerzas determinantes que limitan la capacidad y la imaginación del docente cuando tiene que decidir qué va y qué no en la instrucción que protagoniza. Veamos algunos de ellos. Dijimos algunos, no son todos, pues sería una muestra de soberbia inadmisibles, amen que el lector prevenido jamás lo aceptaría, aspirar a dar cuenta de un asunto tan complejo y móvil de una sola vez.

1. Seleccionar un contenido es un asunto curricular clave y complejo. Pues se trata de decidir dentro de un marco de opciones infinitas.
2. En general, al menos en la Latinoamérica que conocemos los contenidos básicos ya están definidos desde arriba, por parte de la tecnoburocracia que domina en la estructura educativa vigente. Y ellos suelen ser producto de consensos entre expertos o el resultado de una imposición derivada de un actor dominante.
3. Sin embargo entre los contenidos dados y el acto concreto de enseñanza hay un margen infinitamente amplio mltiplemente determinado.



4. Las fracciones del cultura, en este caso científica, que pasan a la instrucción viva, la que el docente produce junto a sus discípulos, suelen ser producto de ideas sociales aceptadas, que pasan al pensamiento educativo y luego se transfieren a la práctica. En esa transferencia esas ideas pierden fuerza y mucho de lo que las identifica.
5. Esos contenidos suelen reflejar lo que se interpreta el alumno va a necesitar para su desempeño profesional futuro, o para su desempeño como ciudadano. Los contenidos tienden a expresar una ración de alimento intelectual mínimo para el trabajo y la vida en comunidad del alumno.
6. También suelen ser el resultado de la interpretación de lo que los alumnos necesitaran para seguir circulando verticalmente por los distintos niveles y grados del sistema escolar. Las hipótesis que el docente tiene respecto a las demandas de contenidos base para las carreras universitarias tiñen muy fuertemente las decisiones del docente respecto al qué y cómo enseñarlo. Mucho más, cuando asistimos a una realidad según la cual la profesión docente misma tiende a ser cada vez más una profesión que requiere una titulación universitaria.
7. El qué y cómo enseñar tiende a ser producto de arreglos técnicos que tiene al *análisis de tareas* (ver) como su referente más preciso. Pero en todo caso, cada vez más ambas cosas son objeto de una práctica problematizada alrededor de los que se ha dado en llamar los problemas curriculares concretos, que José Gimeno Sacristan expone muy bien:

“... el *currículum* es objeto de muchas prácticas y que se expresa y concreta en ellas, que se moldea en multitud de contextos, siendo afectado por fuerzas sociales, por marcos organizativos, por los sistemas de producción de materiales didácticos, por el ambiente del aula, por las prácticas pedagógicas cotidianas, por las prácticas de evaluación, diciendo que todo él es un proceso social. ¿Es realista pensar en disponer de un conjunto de leyes y de principios que, a modo de guía científica, apoyen técnicamente las decisiones que se toman en todos esos ámbitos? ¿Pueden los estudios curriculares o la teoría del *currículum* ser un conjunto de normas científicamente validadas para regular la práctica que implican las decisiones en todos esos ámbitos? Sencillamente, no. Más bien se trata de contestar al interrogante, como decía REID (1978, pág. 49): ¿qué tipo de problema es el problema curricular? Un interrogante que se puede contestar teniendo en cuenta las premisas siguientes: 1) Los temas curriculares son de tipo práctico, a resolverse dentro de contextos concretos, no son un problema teórico genérico. 2) Existen variadas formas de resolverlos no equivalentes. 3) Son problemas que se presentan como inciertos, porque se producen conflictos entre fines y opciones, porque están ligados a situaciones únicas. 4) Tienen todos esos rasgos porque, a la postre, la pregunta fundamental es ¿qué debemos enseñar? La respuesta que da el *currículum* es una opción concreta, pero caben muchas posibles. Se desarrollará en unas aulas determinadas y no en ambientes ideales ni universales, en un tiempo y en un espacio, con unos medios y con ciertos profesores. Su beneficiario no será un alumno ideal descrito por la psicología, sino encarnado en una cultura (SCHWAB, 1983, pág 203).

Por tanto, la racionalidad que ha de guiamos a la hora de determinar un *currículum*, unos contenidos, no es la búsqueda o creencia en la receta, en la

regla segura, sino que debemos apoyarnos en procedimientos que este último autor llama de *deliberación* o de razonamiento práctico; y la primera ayuda que deben prestar tales procedimientos es la de plantear los interrogantes que han de responderse y explicitar las posiciones desde las que se toman decisiones provisionales. El problema fundamental a la hora de confeccionar un *currículum* no es, pues, ver en qué racionalidad científica se fundamentará, sino establecer los procedimientos más aceptables en la deliberación que ha de seguirse al configurarlo.” (GIMENO SACRISTAN, 1998)

8. Más aun, la selección y organización del contenido puede ser sujeto de otras consideraciones técnicas adicionales, tal como las hicimos nosotros mismos (BRAVO JÁUREGUI, 1988):

### **La Selección del Contenido:**

La primera consideración o problema a resolver al trabajar con el contenido de la instrucción es su validez y relevancia. En principio debe corresponder a los requerimientos de la dirección establecida para el proceso, debe articularse a los objetivos previstos. Pero debe hacerlo en alguna medida de significación respecto al conocimiento contemporáneo y respecto a su utilidad para el desarrollo en los sujetos de la instrucción del espíritu y método para crear y recrear ese conocimiento. También ese conocimiento a seleccionar debe tener algún grado de compatibilidad con las realidades sociales que lo envuelven, aunque no sea más que el establecer la forma en que contribuye a generar en los estudiantes necesidades de transformación social. En la selección del contenido es fundamental hacer previsiones para que el estudiante alcance una amplia gama de objetivos, incluso que trascienda los límites de la instrucción prevista, al potenciarse la capacidad para transferir conocimientos de una a otra situación; todo lo cual está íntimamente relacionado con los problemas de accesibilidad y adaptabilidad del contenido a las experiencias, necesidades e intereses de los estudiantes, lo que a su vez pasa por la constatación de los antecedentes Socio-Culturales y Educativos de los estudiantes (conductas de entrada, operacionalmente hablando).

Otro aspecto importante a considerar se refiere a la consistencia misma del conocimiento (confiabilidad) pues su caducidad y susceptibilidad de ser interpretado de muchas maneras, pudiera atenuar sus virtudes como generador de aprendizaje.

### **La Organización del Contenido:**

A los efectos de ordenar el conocimiento como integrante del contenido de la instrucción se hace necesario considerar tanto la lógica misma del conocimiento, como la secuencia psicológica de las experiencias que estructuran el proceso instruccional, en la idea de lograr el aprendizaje acumulativo, lo cual consiste en lograr esencialmente, un desempeño cada vez más exigente: materiales de estudio cada vez más complejos, análisis más exactos, mayor profundidad y amplitud en cuanto a las ideas que deberán ser captadas, relacionadas y aplicadas, y mayor refinamiento y sutileza en las actitudes y sensibilidades. Esto puede involucrar secuencias a corto plazo o a largo plazo según la naturaleza de la tarea.

La solución de la contradicción que implica consideración de las exigencias lógicas y psicológicas del conocimiento para ser integrado al proceso

instruccional, implica la consideración de una estructura integradora (enfoque) que le dé sentido a la articulación horizontal (contenidos simultáneos en el tiempo) y vertical (secuencia en las unidades de tiempo tomadas: lección, semestre, años, ciclo, etc.). Independientemente de la forma organizativa que asuma el proceso instruccional concreto (materias, temas, unidades, etc.), una característica frecuente en su naturaleza amorfa, que dificulta la adopción de decisiones frente a las necesidades de secuencia y dosificación del conocimiento, ante lo cual, es imprescindible asumir posiciones flexibles por supuesto, a manera de enfoque, que permitan derivar criterios válidos a los efectos de ordenar el contenido en los planos horizontal y vertical respetando la variedad existente en las formas de aprendizaje.

**BIBLIOGRAFÍA:** GIMENO SACRISTAN, José y A. I. PÉREZ GÓMEZ. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid. / REID, W. (1978). *Thinking about curriculum*. Roulledge and Kegan (Sin más información) Citado por GIMENO SACRISTAN, 1998). / SCHWAB, J. (1983). *Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum*. En: Gimeno, J y Perez G. (Compiladores). *La enseñanza su teoría y su práctica*. AKAL. Madrid. / BRAVO JÁUREGUI, Luis (1988). *Teoría y práctica curricular*. Editorial CARHEL. Caracas.

**BRAVO JÁUREGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

El proceso de enseñanza-aprendizaje debe contemplar el enseñar diversos tipos de contenidos, como los conceptuales, los procedimentales y los actitudinales, para que el proceso se lleve a cabo de manera integrada.

Los contenidos procedimentales hacen referencia a cómo ejecutar acciones, las cuales abarcan destrezas, estrategias y procesos, con la idea de conseguir un fin. Al respecto cabe destacar lo siguiente “un procedimiento es un conjunto de acciones ordenadas orientadas a la consecución de una meta... en los contenidos procedimentales se indican contenidos que también caben bajo la denominación de destrezas, técnicas o estrategias... no debe confundirse un procedimiento con una metodología. El procedimiento es la destreza con la que queremos ayudar a que el alumno construya. Es, por tanto, un contenido escolar objeto de planificación e intervención educativa” (MEC, 1989, en: Pro Bueno, 1998).

De esta manera puede establecerse que los procedimientos están referidos a la actividad práctica, a lo cual Pro Bueno (1998) señala que “el conocimiento procedimental se refiere a la habilidad de los alumnos para dar solución a problemas prácticos desde sus propios recursos de destrezas y conceptos sin recetas de un guión o del profesor”

El Nuevo Currículo Básico Nacional contempla el trabajo con estos contenidos, además de incluir los actitudinales y los conceptuales, donde concibe que lo procedimental es saber hacer y saber cómo. La importancia que se otorga a estos contenidos puede ser percibida en los programas, puesto que la cantidad es mucho mayor al resto de los contenidos. (Ministerio de Educación, 1997).

**BIBLIOGRAFÍA:** MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1997). *Currículo Básico Nacional*, Programa de Estudio de Educación Básica, Primera Etapa. FEDUPEL. Caracas. / PRO BUENO, A. (1998). ¿Se

pueden enseñar contenidos procedimentales en las clases de ciencias? *Enseñanza de las Ciencias*. Vol. 16, No.1, Barcelona.

**SEMINARIO, María Gabriela.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

La creación del nuevo Currículo Básico Nacional en Venezuela, exige a los docentes el estar capacitados no sólo en el manejo de nuevas formas de enseñanza que motiven más a los alumnos en el proceso de aprendizaje, sino también en el conocimiento de nuevas acepciones y términos, entre los cuales se pueden mencionar el de contenidos procedimentales, actitudinales y conceptuales.

Estos términos, aparecen de manera explícita en los programas de enseñanza, aprendizaje, evaluación y en toda propuesta curricular, por lo que los docentes se ven en la obligación de instruirse para poder comprenderlos.

Partiendo de lo anterior se pretende explicar lo que algunos autores entienden por contenidos procedimentales.

Construir una definición única de los contenidos procedimentales, en la actualidad, se hace un poco difícil, en razón de los diversos enfoques que poseen los investigadores. Sin embargo, se pueden mencionar algunas de las definiciones que existen al respecto:

\* “ Los contenidos procedimentales se entienden como actuaciones que son ordenadas orientadas hacia la consecución de una meta. Hacen referencia a las acciones, a las formas de actuar y de resolver problemas que el alumno debe construir. Pueden clasificarse en :

1. Generales y menos generales
2. Algorítmicos y heurísticos
3. De componente motriz y de componente cognitivo

El aprendizaje de los contenidos procedimentales debe permitir al alumno conocer la forma de realizar y utilizar los procedimientos en forma correcta para realizar nuevos aprendizajes. Lo anterior exige al docente presentar, al alumno, el procedimiento de manera significativa para activar, explicitar y trabajar sus ideas previas. ( MONTSERRA, Raul y otros ( 1998).

\* “Constituyen el conocimiento procedimental o procedural, el saber hacer”. (Gallardo, 1997).

\* “El conocimiento procedimental se refiere a la habilidad de los alumnos para dar solución a problemas prácticos desde sus propios recursos de destrezas y conceptos sin recetas de guión o del profesor. Requieren el conocimiento de destrezas y “ conceptos de evidencias” (...). Este término se refiere a todos los conceptos asociados con la evidencia obtenida, incluyendo las relaciones entre las variables y la realidad que representan, la forma de recoger lo datos, representarlos e interpretarlos y la noción de probarlo” (Duggan y Gott, 1995 citado por De Pro Bueno, 1998)”.

\* “Un procedimiento es un conjunto de acciones ordenadas orientadas a la consecución de una meta (...)En los contenidos procedimentales se

indican contenidos que también caben bajo la denominación de destrezas, técnicas o estrategias (...) ( MEC, 1989 citado por De Pro Bueno, 1998 )”

- \* “Desde las perspectiva disciplinar, los procedimientos en la calidad de contenidos, conforman el corpus de todas las materias curriculares (...). Aprender un procedimiento es acceder a una concepción más compleja de la materia (...). desde un planteamiento epistemológico podríamos identificar tres funciones básicas: comunicativa, expresiva, cognitiva y metacognitiva, y pragmática. Desde una perspectiva concextual ( surge como) la interpretación conjunta (...) entre los alumnos y su profesor, como confrontación entre ambos significados (...)” ( Monereo, 1995; citado por De Pro Bueno, 1998).

De las diversas definiciones expuestas se pueden extraer dos notas importantes para poder comprender la definición de contenidos procedimentales. En primer lugar que se tratan de conocimientos que adquiere el aprendiz relacionados con el saber cómo hacer y saber hacer. En segundo lugar, que no sólo se refieren a las actividades de aprendizaje que exigen al alumno esfuerzos cognitivos (adquisición de conceptos), sino también aquellas que refuerzan el componente psicomotor ( aplicación de conceptos).

**BIBLIOGRAFÍA: DE PRO BUENBO, A.** (1998): *¿ Se pueden enseñar contenidos procedimentales en las clases de Ciencias?*. En: Revista: Enseñanza De Las Ciencias, 16 (1), 21-23. / **GARGALLO, Bernardo.** (1997): *La Enseñanza de Estrategias de Aprendizaje en el Currículum Escolar*. Un Programa de Intervención en 6 ° de Primaria. En Revista de Educación, núm 312, p.227. / **MONTSERRAT, Raul y otros.** (1998): *Contenidos y Aprendizajes. Manual para el Currículo Básico Nacional*. Editado por Santillana, S.A, Caracas. P . 10 y 27.

**DE ALMEIDA, Alicet.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN

Está constituido por el conjunto de actividades de enseñanza y de aprendizaje, así como de las actividades que configuran el ambiente de la vida escolar, destinadas a lograr los objetivos de la educación. Sin reducirse a los planes y programas de estudio, el contenido está expresado en gran parte por ellos y por los principios y normas que rigen su interpretación.

El contenido de la educación refleja la calidad y la eficiencia del sistema educativo y la cantidad del contenido aprendido por alumnos mide la calidad del producto.

**QUINTERO, María E.** *Bases para un glosario de términos sobre costos de la educación*. Caracas: ME/OEA, Venezuela.

## CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS

Cuerpo de conocimientos sobre el cual se debe realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y que es sistematizado, delimitado y seleccionado en función del alcance de los objetivos propuestos. (Departamento Nacional de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Bolivia. Dpto. de Enseñanza Fundamental; Comisión Central de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Brasil. Centro de Operación del Curso de Post Grado de Educación; Convenio MEC-OEA-UFSM: Brasil. Instituto de Investigaciones Educativas; Universidad Simón Bolívar. Venezuela.)

Es el cuerpo de conocimientos que se identifica con la materia objeto de una asignatura o área de formación, un curso o carrera. Es el contenido científico organizado en forma lógica y sistematizado con fines de ser empleado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Consejo Nacional Técnico de la Educación. México)

La disposición seriada de los asuntos o temáticas, materiales, a internalizar en la mente del alumno o a desarrollar por el docente en situación controlada de enseñanza-aprendizaje. (Dpto. de Curriculum y Administración Educativa; Universidad de Oriente. Venezuela.)

Áreas de las disciplinas científicas y de la cultura en general, que se seleccionan y organizan en función de los objetivos específicos de cada unidad de aprendizaje y de los generales de la asignatura, y por tanto constituyen uno de los medios para facilitar el logro de dichos objetivos. (Centro de Operaciones del Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores en el Área de Curriculum; Convenio ME-OEA-USB. Venezuela.)

**GLOSARIO DE TERMINOS UTILIZADOS EN AMÉRICA LATINA EN MATERIA DE DESARROLLO CURRICULAR.** (1976). *PROYECTO MULTINACIONAL DE CAPACITACION PARA PROFESORES DE AMERICA LATINA EN EL AREA DE CURRICULUM.* OEA/ MINISTERIO DE EDUCACION/UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR. CARACAS.

## CONTEXTO

“El marco de referencia físico o lingüístico, en el que ocurren las palabras, y en el que se imponen restricción sobre el rango de alternativas en que estas palabras podrían estar”

**ARMAS, Yamel y Faviola HERNÁNDEZ.** (1992). Escuela de Educación. Universidad central de Venezuela. En: Smith, Frank.

## CONTEXTO

La idea de que las cosas y los individuos no existen sólo, aisladamente, esta muy profundamente arraigada en las posibilidades que ofrece la ciencia para conocer al mundo. Sea en el plano natural o cultural, un objeto de conocimiento se construye como modelo que depende en buena medida de lo que lo rodea. La atención a lo contextual de un problema de conocimiento en educación se parece mucho a lo que se plantea Jaume Trillas, cuando argu-



menta la necesidad de situar lo que significan los cambios ocurridos en la escuela como institución particular de nuestros días: “...Naturalmente no se producen por generación espontánea, sino que existen una serie de factores sociales, económicos, tecnológicos... que por un lado generan nuevas necesidades educativas y, por otro lado, sustentan inéditas posibilidades pedagógicas para intentar satisfacerlas...” (TRILLAS, 1998)

Históricamente la atención en los contextos de los objetos de conocimiento humanos y sociales, tal y cual lo pone en evidencia Gordon Marshal (1998) mediante traducción nuestra: “...La idea de que los individuos están afectados y responden a su entorno social es fundamental para la sociología como disciplina. Entre los sociólogos clásicos, Durkheim estudió el impacto de la estructura comunitaria en los índices de suicidio, y Weber el impacto de la religión en el comportamiento económico (...) desde mediados de los ochentas, nuevas teorías se han desarrollado y se han aplicado nuevas técnicas estadísticas a una gran variedad de problemas sociológicos, lo que significa importantes avances respecto a los enfoques iniciales de consideración de las variables contextuales...” (MARSHAL, 1998)

Regresando al ámbito específico de la educación, podemos hacer referencia a los asuntos vinculados al currículo oculto que tanta atención merecen hoy en día, cuando se quiere resaltar que la vida de la escuela no depende únicamente de lo que se sanciona en los planes y programas, sino que crecientemente depende del contexto actuante, el cual define, lo que se aprende, cómo y cuando se aprende, de manera más poderosa que lo que se canoniza en los diseños curriculares (APPLE, 1992)

**BIBLIOGRAFÍA:** APPLE, M.W. (1992). *Microfísica de la escuela*. Cuadernos de Pedagogía. No. 203, Mayo. Barcelona. / MARSHAL, Gordon. (1998). *Oxford dictionary of sociology*. Oxford University Press. Inglaterra. / TRILLAS, Jaume. (1998). *Otros ámbitos educativos*. Cuadernos de Pedagogía. No. 253. Diciembre. Barcelona.

**BRAVO JÁUREGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## CONTEXTO ESCOLAR

En palabras de Gimeno Sacristán (1989) el contexto escolar: Supone una serie de ambientes concéntricos, anidados unos de otros, con inferencias y soplamientos recíprocos, que dependen en gran medida o se concretan en el modo de desarrollar las tareas según la organización del centro y de acuerdo con las contexiones de la vida académica con la vida externa. (Pág. 277) Lo que significa que el contexto escolar se concibe como el marco que hace posible que se efectúe la acción educativa, ya que proporciona los elementos que permiten que se dé el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El contexto escolar está conformado por los elementos que integran la escuela divididos en:

- Contexto interno, que comprende maestros, niños y sus relaciones.
- Contexto externo, considera todos los elementos que están fuera de la institución y que influyen en la misma.
- Contexto físico, referido a la localidad, clima, paisaje, etc.

- Contexto humano, comprende los elementos personales.
- Contexto moral, alude a las creencias, valores e ideales de la sociedad.

**BIBLIOGRAFÍA:** MAILLO, Adolfo. (1973). *Enciclopedia de didáctica aplicada*. Tomo I. España: Editorial Labor, S.A. / GIMENO, José y Pérez, A. (1989). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: El Tema de la Didáctica en el DLAE. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## CONTEXTO DE UNA EVALUACIÓN

Combinación de factores que acompañan el estudio. Estos factores, que influyen en los resultados del estudio, incluyen la localización geográfica del estudio, su duración, el clima social y político reinante, otras actividades profesionales relevantes y cualquier otra condición económica pertinente.

**BIBLIOGRAFÍA:** JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. (1988). *Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo*. (C. Piccone A. Trad.). México: Trillas. (Trabajo original publicado en 1980). p.164.

**MUÑOZ, Luis.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## CONTIGÜIDAD

Inmediación de una cosa con otra. Frecuentemente se usa para explicar la ocurrencia del condicionamiento clásico. Se supone que la simultaneidad del estímulo condicionado y del no condicionado es suficiente para explicar la formación de vínculos entre ellos.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## CONTINUIDAD

Hilación ordenada y progresiva entre las distintas secuencias de una acción o de un acontecimiento.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## CONTRACONDICIONAMIENTO

Extinción que ocurre cuando se acelera el decrecimiento de la respuesta al reforzarse una respuesta que toma el lugar de la respuesta condicionada original.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

### CONTRATO DE APRENDIZAJE

Convenio o acuerdo existente entre el estudiante y la persona o agencia que cumple el papel de educador, facilitador o agente de apoyo, consistente en la formulación de las metas y las condiciones de una experiencia de aprendizaje como también las responsabilidades asumidas por cada una de las partes. Puede ser un acuerdo verbal o un documento escrito.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

### CONTRATO PEDAGÓGICO

Contrato vinculado a un plan de estudio adaptable a las diferencias individuales de los alumnos.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### CONTROL

Sistema y procesamiento aptos para asegurarse de que la realización de un plan sigue las normas establecidas.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

### CONTROL

1. Forma de asegurarse que la realización de un plan sigue las normas establecidas. Seguimiento del proceso de realización material de una actividad, comprobando que las distintas etapas -suministro de insumos, división del trabajo en etapas, obtención de los objetivos previstos y otras medidas necesarias - se desarrollen de acuerdo con el plan, permitiendo así tomar las medidas correctivas apropiadas en el caso de que se produzcan variaciones o deficiencias; 2. seguimiento del progreso del alumno a través de la secuencia enseñanza-aprendizaje. El control se realiza comparando la progresión real con la progresión esperada sin llegar a una apreciación ni evaluación.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## CONTROL DE CALIDAD

Sistema de regulación que permite efectuar los ajustes necesarios para corregir las diferencias entre el rendimiento de salida real (del sistema o de sus componentes) y el rendimiento esperado.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## CONTROL DE CALIDAD

1. Sistema para controlar las ejecuciones y habilidades de las personas a la altura de las normas establecidas.
2. Sistema mediante el cual se introducen ajustes en el proceso para corregir diferencias entre los resultados actuales de salida y los establecidos en los objetivos.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## CONTROL DE CONDUCTA

Se dice que una acción está bajo control de un estímulo o situación estimulante cuando ella, constante o confiablemente, ocurre en presencia de, o inmediatamente después del estímulo. En general, tal conducta es la meta de la educación o instrucción. En forma simple: Presentado el estímulo '2 x 2' el estudiante responde '4'; podemos decir entonces que la respuesta 4 está bajo control de la situación estimulante de '2 x 2'.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## CONTROL DE ESFINTER

Se refiere al control de las funciones vesiculares e intestinales. Al rededor del año el niño puede ya participar en cierta medida en el control de sus necesidades, dominando la musculatura de sus esfínteres. Cada niño tiene su ritmo personal de desarrollo, inclusive en lo que se refiere a la limpieza. El control voluntario de la defecación y la micción es regido por la acción coordinada a los centros superiores e inferiores del cerebro, situados en las regiones cortical y subcortical. El progreso de maduración y las experiencias del aprendizaje actúan juntos para lograr el control. Al igual que la comida, el papel de la madre podrá ser una guía anticipadora, consistente en vigilar las señales de la capacidad del niño para cada paso (con tolerancia para su velocidad de progreso), en proporcionar las facilidades apropiadas y crear una atmósfera que induzca en el niño una actitud sana frente a la

eliminación. Los niños varían en la edad de su capacitación, en sus respuestas y en la duración del período de aprendizaje. Para la mayoría, este empieza hacia fines del primer año o a principios del segundo. Se produce primero el control durante el día, seguido del control durante el sueño diurno, hasta llegar, finalmente, al control durante toda la noche. El control nocturno de la micción suele estar establecido aproximadamente a los 4 años.

Con respecto al control intestinal, podemos decir que a fines del primer año, el bebé posee actividades motoras que lo capacita para soltar voluntariamente un objeto que tiene agarrado con la mano. Aproximadamente al mismo tiempo tiene habilidades motoras que podrían capacitarlo para empezar a desarrollar un control voluntario de la defecación. Esta madurez para el entrenamiento higiénico no suele aparecer hasta fines del primer año. Las niñas suelen adquirir el control antes que los varones.

**BIBLIOGRAFÍA: BRECKENRIDGE, MARIAN y OTROS.** (1969). *Crecimiento y Desarrollo del Niño*. Editorial. Interamericana. México. / **ATKIN, LUCILLE y OTROS.** (1987). *Paso a Paso. Cómo Evaluar el Crecimiento y Desarrollo de los Niños*. UNICEF. Editorial. Pax. México.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## CONTROL DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Principio de la E. A que se centra en la evaluación y retroalimentación de sus actividades normativas en el orden interno y en interacción con la sociedad. Estas actividades son supervisadas por organismos oficiales y por representantes de la comunidad, con el fin de mejorar y enriquecer su operacionalidad.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA, CENESEDA/República de Cuba.

## CONTROL NOCIVO

Control de la conducta humana a través de la presentación de estímulos nocivos o perniciosos. Este control nocivo contrasta con el control positivo que se emplea en el reforzamiento positivo.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## CONVERSACIÓN DIDÁCTICA

Formas de conversación como método de enseñanza. Son formas de conversación en la enseñanza: la conversación libre, en la que el enfoque de los

temas se rige libremente por los intereses actuales de los alumnos; la conversación ligada a un tema dado, sin que los objetivos y los métodos de la misma estén previamente fijados, estando, en consecuencia, el resultado abierto; la c. d. propiamente dicha, en la que el profesor desarrolla un determinado tema animado por ideas y preguntas al respecto.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## COOPERACIÓN EN LAS AULAS

Es un Proyecto de Educación para la Paz y los Derechos Humanos realizado en Caracas, Venezuela, ideado por el equipo de Paz Presente, y apoyado por el equipo coordinador del Programa Familia-Escuela-Comunidad de la red de escuelas católicas de Fe y Alegría.

Los objetivos planteados fueron los siguientes:

Para los niños: crear un clima de confianza y solidaridad fomentando la participación y la cooperación en el aula.

- Para los docentes: ofrecer herramientas para construir comunidad en el aula.
- Para Paz Presente: adquirir experiencias que servirían para la elaboración de un manual para docentes.

La experiencia se realizó en tres fases:

1. Experiencia piloto: iniciada en 1989 en la escuela básica Fe y Alegría Virgen Niña de Casalta, trabajando una hora semanal en dos secciones de primer grado desarrollando actividades de afirmación personal e interpersonal y juegos cooperativos. La experiencia duró un año.
2. Talleres para docentes: con el apoyo de Fe y Alegría se diseñaron tres talleres para docentes en el segundo año del proyecto. Fueron invitados docentes de distintas escuelas de Fe y Alegría en Caracas con la idea de extender la experiencia. Cada docente se comprometió a poner en práctica la experiencia y llevar un registro de sus experiencias en clase.
3. Elaboración del Manual "Cooperación en el aula". Durante el período de 1991-1992 se realizaron reuniones periódicas para compilar las experiencias registradas por los docentes, redactarlas y elaborar un manual para el docente con actividades útiles para crear comunidad en el aula.

En la edición y diseño del manual participaron Pamela Bohrer del equipo Paz Presente, y por la red de escuelas de Fe y Alegría, el equipo del centro de Formación Padre Joaquín, coordinado por Antonio Pérez Esclarín, Irma Rodríguez y Luís Torralba.

Actualmente el manual de "Cooperación en el aula", es utilizado por los docentes en la red de escuelas Fe y Alegría a nivel nacional, que practican la Educación para la Paz en el aula como asignatura del programa y diluida en el curriculum escolar, resultando una útil herramienta para la puesta en práctica de estrategias propias que propicien la comunidad en el aula.

**BIBLIOGRAFÍA: CENTRO DE FORMACIÓN PADRE JOAQUÍN.** (1994). *Cooperación en el Aula*. Editorial Fe y Alegría. Caracas.



**HERRERA, MARÍA Antonieta y Marbella PINEDA.** Escuela de Educación EUS-UCV. Apuntes para un Diccionario de Educación para la Paz.

## COOPERACIÓN Y PEDAGOGÍA

La organización escolar dominante en las escuelas del sistema escolar venezolano carece de identidad pedagógica, es decir, no ha sido pensada especialmente para atender a los fines de las instituciones educativas, como tampoco responde a las características histórico culturales de la población ni a sus necesidades socio económicas actuales. Lejos de inspirarse en principios pedagógicos, fue copiada de la estructura jerárquica típica del sector industrial, según la cual el incremento de la productividad se conseguía concentrando el poder y el conocimiento en un grupo muy reducido de personas, quienes desde la cúspide manejaban y controlaban todas las actividades del proceso productivo de acuerdo a un plan preestablecido y elaborado por ellos.

Este tipo de organización ha producido efectos negativos en el funcionamiento de las instituciones escolares, entre los que se encuentran: predominio del individualismo en todos los niveles y ámbitos de su estructura; escasa comunicación entre los integrantes de la institución: directivos, docentes, alumnos, representantes; pérdida del sentido de comunidad por la escasa interacción y la ausencia de discusión sobre los asuntos educativos; conexión vaga con la estructura y la misión institucional, de manera que nadie se siente responsable por las fallas en el rendimiento.

Por otra parte, pero estrechamente ligado a lo anterior, la Pedagogía como ciencia de la educación, se desmembró en un variado número de disciplinas independientes (currículum, psicología del aprendizaje, administración escolar, evaluación, sociología de la educación) ajenas a un tronco común; este proceso de atomización fue minando su desarrollo teórico, hasta llegar a su total desaparición como fundamento u orientación para la enseñanza.

El propósito central de este trabajo es destacar la cooperación y la participación como principios pedagógicos, y el trabajo en grupos como procedimiento organizativo básico en las instituciones escolares. Aquí presentamos, de manera resumida, el producto de un estudio histórico el cual nos llevó a identificar varios autores y tendencias que enfatizan la interacción y la cooperación en sus ideas sobre la enseñanza y el funcionamiento de las escuelas. Igualmente, intentamos un rescate del conocimiento histórico de la pedagogía, que permita contrarrestar el atomismo, retomando su concepción integradora como ciencia de la educación y el papel de la organización de las instituciones escolares como agente del proceso educativo. El recuento histórico permitirá también recordar ideas y métodos desarrollados y probados desde los inicios de este siglo, cuyos evidentes beneficios son desconocidos por la mayoría de los docentes en la actualidad.

Entre las teorías pedagógicas del siglo veinte que destacan, por diversas razones, la necesidad de la comunicación y la cooperación en la escuela, se encuentran: a) La Escuela Nueva; b) la Pedagogía Socialista; c) la Pedagogía Institucional; d) La Pedagogía Dialógica de Paulo Freire y e) La Pedagogía Crítica de la Enseñanza. Actualmente se está produciendo una revisión y

ampliación del pensamiento de dos autores cuyas indagaciones se ubican más bien en el campo de la psicología, pero con muchas implicaciones para la educación, Jean Piaget y Lev S. Vygotsky. Ambos trataron el tema de la cooperación en el desarrollo del pensamiento, de manera un poco distinta, pero no opuesta, sobre lo cual haremos breve referencia.

**A) La Escuela Nueva.** Este movimiento se fue estructurando a finales del siglo pasado, todos sus representantes fueron duros críticos de los métodos de la educación tradicional. No todos valoraron por igual la interacción en pequeños grupos, algunos como Claparede, Dewey y Montessori enfatizaron la individualización, Cousinet y Freinet defendieron la socialización, Decroly combinaba métodos individuales y de grupo. Aquí nos referiremos a las ideas de Cousinet y Freinet.

**Roger Cousinet (1889-1973)** fue el creador del método denominado por él mismo: “trabajo libre por grupos”, puesto en práctica en sus escuelas desde 1920 el que, según su propio testimonio, todavía aplicaba con éxito en 1943. Según sus experiencias el trabajo en grupos permitía eliminar todas las características de la escuela tradicional. Le asignaba múltiples ventajas en la reducción de actitudes negativas del rol tradicional del maestro, entre otras: la clase magistral, oír sólo a los alumnos cuando responden correctamente, seguir el programa, juzgar. También permitía eliminar la oposición clase-recreo, por cuanto la actividad social se ejercía permanentemente durante el horario escolar. El maestro ya no tendría que “mantener su disciplina”, ni “luchar contra el grupo”, ni controlarlo, por cuanto el grupo mismo se ocuparía de ello.

Los principios esenciales del método eran: **libertad, trabajo por grupos y posibilidades de actividad**, el maestro debía procurar su aplicación aunque dispusiera de escasos recursos. Para la organización de los grupos el maestro debía respetar, tanto la libertad de los niños para agruparse, como la elección libre, por cada grupo, del trabajo a realizar. Se requería atender al mobiliario dentro del aula, recomendando tener mesas e instrumentos como un laboratorio, disponer de una pequeña biblioteca, de muebles para exhibir los objetos recolectados por los alumnos, de un fichero para guardar las producciones y de una pizarra para cada grupo (Cousinet, 1962).

Desde el punto de vista cognoscitivo, Cousinet consideraba que el grupo cumplía mejor la función explicativa del maestro, por cuanto éste se limitaba a transmitir su comprensión del objeto de conocimiento, pero le resultaba difícil colocarse en la posición del niño que aún no ha comprendido. El grupo de pares permitiría el surgimiento de la discusión entre iguales por la discrepancia de las explicaciones individuales, llegando, posteriormente, a la comprensión social construida con la ayuda de todos. Se sustituía la adquisición individual de conocimientos por un saber transformado y comprendido colectivamente.

**Celestín Freinet (1896-1966)**, fue el creador de la Escuela Moderna Francesa. Conoció y criticó los métodos de Montessori y Decroly, por su artificialidad y formalismo. Para este maestro los materiales y la organización eran esenciales en el funcionamiento de la escuela, no obstante el principio organizativo fundamental era el trabajo: “La verdadera fraternidad es la del trabajo, el más sólido de los lazos de unión entre los miembros de una familia, de un

grupo, de una población, de una patria es, siempre el trabajo” (Freinet, 1971) La escuela debía ser una comunidad de trabajo, donde docentes y alumnos participaran en igualdad de condiciones, donde todos asumieran responsabilidades, realizaran actividades, compartieran el espacio y los recursos y comunicaran y respondieran ante el grupo por lo realizado. La cooperación y el intercambio dirigirían a la comunidad hacia el logro de metas establecidas en planes de trabajo general discutidos colectivamente y en planes individuales controlados por cada niño.

Freinet recomendaba la constitución de una “cooperativa escolar” como instrumento para el inicio de la práctica de la escuela de vida comunitaria, con el trabajo como eje; pero, advertía que la cooperativa no se trataba de una organización económica, sino de una entidad social para administrar toda la vida de la escuela con la participación de maestros y alumnos en igualdad de condiciones.

La cooperación y la vida comunitaria aplicadas en las escuelas de Freinet, facilitaban el aprendizaje moral, a través de la práctica misma, en situaciones reales, afrontadas en la complejidad de la vida y el trabajo conjunto. Se practicaba la autogestión y el cogobierno, la crítica y la autocrítica, la responsabilidad individual y la responsabilidad ante el grupo, la denuncia y la sanción, la disciplina no era un problema del docente sino del grupo. Aquí el pensamiento de Freinet adquiere dimensión política si lo unimos a su crítica al individualismo y la democracia capitalista y a su búsqueda de una nueva sociedad, cuya preparación podía iniciarse en la escuela.

La influencia de la Escuela Nueva se dejó sentir en Venezuela especialmente entre 1936 y 1948, bajo el liderazgo de Luis Beltrán Prieto, quien contribuyó tanto a la definición y clarificación teórica como a la puesta en práctica del ideario. Los autores más conocidos aquí fueron Dewey, Claparede, Decroly y Kilpatrick. Esta tendencia pedagógica produjo muchos cambios en diferentes aspectos de la educación venezolana, como la creación de escuelas experimentales, la construcción de locales especialmente diseñados para aplicar los métodos activos, las escuelas rurales “modelo”, cuyo fin primordial fue la incorporación de niños y adultos a la vida cultural, económica y social del país. En estas últimas las experiencias comunitarias fueron más destacadas, por cuanto se aspiraba a contribuir con el mejoramiento de la comunidad, lo que se lograría con la sección de estudios nocturnos para adultos, la sociedad de padres, maestros y amigos de la escuela y el consultorio público, donde se proporcionaba asesoramiento técnico sobre agricultura y cría. Estas escuelas contaban con los llamados “anexos”, los que podían ser gallinero, conejera, porqueriza, apiario o huerto, allí se integraban las funciones educativas y de producción. Los alumnos participaban, por comisiones, en la organización y administración de los anexos, eran supervisados por un docente y periódicamente debían presentar cuentas a la asamblea general de alumnos. De la misma manera funcionaban las cooperativas de consumo donde se podían adquirir productos y útiles escolares a menor precio y permitían obtener ingresos para el mantenimiento de los anexos (González Baquero, 1962)

Estas interesantes experiencias fueron perdiendo vigor por varias razones. Durante la dictadura de Pérez Jiménez muchos docentes fueron exiliados, se abandonó la política de educación de masas, se disminuyeron la construcción de escuelas y el presupuesto educativo. Posteriormente, en 1958

después de la caída de la dictadura, se retomó la política de masificación, pero no sucedió lo mismo con las ideas pedagógicas de la educación activa propiciadas por la escuela nueva. Estas fueron sustituidas por la psicología conductista, cuya fundamentación epistemológica es el aprendizaje por la coacción, según la cual más importante que la acción del alumno es la acción que se ejerce sobre el alumno.

**B) La Pedagogía Socialista.** Entendemos por pedagogía socialista, las ideas pedagógicas elaboradas y puestas en práctica en Rusia y otros países de la ex-Unión Soviética, después de la Revolución de 1917, las que recogen ideas de Marx y Engels sobre la educación. Esta pedagogía se estructura sobre dos ejes básicos: la vinculación de la educación con el trabajo productivo y la polivalencia en la formación del hombre.

Las ideas de los pedagogos más representativos de esta corriente, estaban destinadas a aplicarse en una sociedad socialista, en un momento histórico de construcción de una sociedad nueva, para cuya consolidación se requería un hombre nuevo. Una sociedad basada en el colectivismo, de allí la centralidad del tema de la organización social de la escuela y de la cooperación. Mencionaremos algunas ideas de Nadezhda Krupskaya, (1869-1939) considerada la primera pedagoga marxista rusa, quien contribuyó desde antes de la Revolución al desarrollo teórico de la pedagogía, y después de esta se dedicó a la organización de la educación pública.

Krupskaya combatía la psicología individualista del pequeño propietario típica de la Rusia zarista, había que hacer entender al niño que era parte de un todo y desarrollar la costumbre de enfocar los problemas desde el punto de vista de los intereses de todos. Fue una defensora incansable del autogobierno escolar, de las organizaciones infantiles y juveniles, de la ayuda mutua y de la responsabilidad individual ante el colectivo de compañeros.

La escuela del trabajo debía ser, ante todo, una escuela del trabajo colectivo, donde se diera más importancia al procedimiento, a la organización y la participación de todos, que al producto: "Importa que los muchachos propongan sus proyectos, que los muchachos examinen su factibilidad, duración y significado social" (Krupskaya, sf). Lo esencial era lograr la cooperación en la realización del trabajo y la comprensión, en los adolescentes, de la importancia de cada aporte individual en los resultados del trabajo conjunto.

La organización escolar no podía desvincularse de los fines educativos, el funcionamiento administrativo de la escuela cumplía también una función pedagógica en la preparación de las generaciones futuras para la conducción de la nueva sociedad. En este sentido el *Decreto de la Comisaría del Pueblo para la Instrucción Pública*, promulgado el 16 de octubre de 1918 y redactado por Lunatcharsky, planteaba la creación en todas las escuelas de un consejo escolar como organismo responsable de la autogestión escolar, integrado por docentes, trabajadores de la escuela, representantes de la población activa del distrito y alumnos de mayor edad. Estas experiencias desaparecieron durante la época de Stalin.

**C) La Pedagogía Institucional.** Esta tendencia pedagógica nace en Francia, en la década de los 60, como una evolución del movimiento Freinet y con influencia de las ideas auto-gestionarias defendidas por los protagonistas del

mayo francés de 1968. Se reconocen dos corrientes, una representada por Michel Lobrot, con influencia de la no directividad de Carl Rogers, y la otra representada por J. Oury y F. Tosquelles, con influencia de la psicoterapia institucional. Ambas corrientes analizan las instituciones desde el punto de vista del poder y proponen pasar de una pedagogía de la primacía del adulto sobre el niño, a otra donde la influencia del adulto no sea negada, pero tampoco sea de autoridad. Enfatizan la relación entre pedagogía y política y entre pedagogía y organización escolar, la pedagogía institucional constituye una preparación para la autogestión social.

Es una pedagogía grupal, dirigida al grupo, para educar al individuo a través del grupo y del ambiente institucional que le rodea. La pedagogía institucional se define “por una parte por la ausencia del poder en determinado grupo, y por la otra, por la posibilidad conferida al grupo de encontrar para sí mismo instituciones satisfactorias gracias a las iniciativas divergentes de los participantes” (Lobrot, 1983). Se sustenta en la automotivación y la autogestión del grupo, todo grupo, en el ambiente apropiado, en este caso, la ausencia de autoridad, la posibilidad de trabajar o no, recorrerá cuatro “modelos psicociológicos”, denominados: apertura, circulación, organización del trabajo y trabajo. Es decir, los alumnos mediante la actividad en el grupo irán organizando sus relaciones internas, sus normas de trabajo, la división de responsabilidades, e irán entendiendo, progresivamente, que la participación de todos es necesaria.

La corriente de Oury y Vásquez, destaca el papel del ambiente, el cual sirve de mediador para romper con la escuela de la no comunicación, la escuela burocrática y vertical donde no hay reciprocidad en los intercambios. Para ellos la característica de la Pedagogía Institucional es: “tender a reemplazar la acción permanente y la intervención del maestro por un sistema de actividades, de mediaciones diversas, de instituciones, que aseguren de modo continuo la obligación y la reciprocidad de los intercambios en el grupo y fuera de él” (Vásquez y Oury, 1982) Las “mediaciones diversas”, comprenden las técnicas como la imprenta, el periódico, los comités, la cooperativa escolar y las instituciones, estas últimas son creadas por el grupo mismo, como los estatutos, responsabilidades, funciones, reuniones, ritos, etc.

La pedagogía institucional tanto en su crítica al autoritarismo, como en sus propuestas destaca la necesaria relación entre la organización y administración de las instituciones escolares y los fines pedagógicos y el desarrollo del currículum. Para ellos el autoritarismo, la jerarquización y la burocracia son incompatibles con la finalidad pedagógica y política de formar individuos autogestionarios, con iniciativa, críticos y autocríticos.

**D) La Educación Dialógica.** La pedagogía de Paulo Freire es una auténtica pedagogía popular para la educación de los adultos, nacida de la experiencia, del diálogo entre educadores y educandos, donde los educandos se hacían educadores ante un educador dispuesto a la reflexión crítica. Para Freire aprender a leer significa tomar el poder de la palabra, la palabra permite expresar lo que hay en el interior del ser humano, proscibir la palabra es impedir la expresión y prohibir la participación del hombre en el proceso histórico de la sociedad. La palabra es un derecho humano primordial, hablar es una actividad exclusivamente humana, por lo tanto el verdadero hu-

manismo permite la expresión, la educación humanista fomenta el diálogo, da la palabra al educando.

Esta es una pedagogía de la comunicación, la relación entre educadores y educandos debe ser de “auténtico diálogo”, es decir una reunión de interlocutores mediados por el objeto de conocimiento o el hecho cognoscible: “ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo”(Freire, 1970).

Lenguaje y pensamiento están estrechamente ligados, el primero no puede existir sin el segundo, el lenguaje es expresión del proceso de pensamiento y ambos son inseparables de la realidad. El proceso de conocer es una situación dialéctica de intercambio con otros, es el intercambio con otros el que facilita y estimula el pensamiento de cada quien: “No es el ‘yo pienso’ el que constituye el ‘Nosotros pensamos’, sino más bien el ‘Nosotros pensamos’ el que me posibilita pensar”(Freire, 1990).

La reunión, el grupo, la expresión y el diálogo son esenciales en el proceso de aprendizaje. En el diálogo se encuentran dos representaciones de la realidad: la del educador (contexto teórico) y la del educando (contexto concreto), se buscará una síntesis, pasando de la fase descriptiva o codificación a la fase de análisis o descodificación, para llegar a la comprensión de la estructura profunda, al establecimiento de relaciones, a la reconstrucción de la praxis previa por la abstracción y, finalmente, al establecimiento de una praxis diferente.

**E) La Teoría Crítica de la Enseñanza.** En los años 70 surgió en Inglaterra un movimiento renovador del curriculum (Stenhouse, Elliot, Carr y Kemmis) que ha impulsado la divulgación de la Teoría Crítica de la Enseñanza. Esta interpretación de la enseñanza se fundamenta en el concepto de ciencia social crítica de Habermas, según el cual los participantes en la acción social se convierten en investigadores, en comunidad autorreflexiva, para investigar sobre su práctica.

La educación y junto a ella la didáctica, han sido entendidas como disciplinas aplicadas y normativas, es decir, saberes prácticos, en ese sentido la Pedagogía se limita a prescribir normas de acción basadas en los conocimientos logrados por ciencias como la Psicología, la Sociología, la Economía, etc. Los representantes de la Teoría Crítica de la Enseñanza establecen una distinción entre **práctica** como acciones habituales y **praxis** como acción informada y comprometida. En ese sentido la didáctica es una praxis (Carr y Kemmis, 1988), y como tal requiere de acciones fundamentadas en el conocimiento compartido, en la deliberación y reflexión permanentes sobre las aspiraciones y los resultados de las acciones emprendidas en situaciones reales.

Mientras entendamos la pedagogía como una simple ciencia aplicada, no podremos desarrollar la teoría porque estaremos esperando que nos llegue de las otras ciencias. La educación necesita de la investigación y la investigación de la enseñanza sólo puede ser realizada por los docentes que son los comprometidos en su práctica. Estas reflexiones conllevan una postura dinámica frente al diseño y desarrollo del curriculum, y, especialmente, una modificación del rol del docente ante el curriculum. El curriculum tendrá



que dejar de ser un conjunto de prescripciones sobre lo que debe hacer el profesor, dejará de ser un fin para convertirse en “el medio de la educación del alumno como el de aprendizaje del arte de la enseñanza por parte del profesor”(Stenhouse, 1987).

El docente tendrá que dejar sus funciones de aplicador de programas instruccionales y técnicas de enseñanza para convertirse en un investigador, que somete a comprobación hipótesis de trabajo, que reflexiona sistemáticamente sobre su praxis, y que comunica y delibera con sus colegas sobre lo realizado y lo logrado. Esto implica aceptar al docente como un verdadero profesional y como intelectual con autonomía para tomar decisiones, y la transformación de la escuela en una comunidad autorreflexiva, con capacidad para establecer sus propias metas y evaluar sus logros.

Bajo esta perspectiva la modalidad apropiada de investigación para el desarrollo del curriculum es la investigación-acción, cuya combinación de acción consciente y deliberada, de reflexión para modificar la acción, permitirá, simultáneamente, mejorar la práctica, enriquecer la teoría y perfeccionar al docente.

**F) Los aportes de las Psicologías de Piaget y Vygotsky.** Jean Piaget (1896-1980) es ampliamente conocido en Venezuela, como es sabido, sus ideas han sido decisivas en la psicología constructivista y han generado innumerables investigaciones sobre el desarrollo del pensamiento en el niño, así como procedimientos didácticos para su aplicación en la escuela. Vygotsky fue contemporáneo de Piaget, pero su teoría de la Psicología Histórico Cultural permaneció oculta para el mundo occidental por muchos años. En 1962 se traduce una de sus obras al inglés y su pensamiento comienza a divulgarse en Estados Unidos, Inglaterra y más recientemente en España, en los años setenta se publicaron algunos de sus trabajos en Argentina y Cuba. La Psicología Histórico Cultural ha despertado el interés por profundizar en los estudios sobre la influencia de la actividad social y del ambiente cultural en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. También se están produciendo métodos para promover la interacción social en el aula, entre los que se encuentran el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre iguales y la enseñanza andamiada.

Los seguidores de ambos autores encuentran semejanzas y diferencias en sus teorías. Aquí nos referiremos, brevemente, a la interpretación de cada uno con respecto a la interacción y la cooperación en el proceso de aprendizaje.

Los dos puntos del pensamiento de **Piaget** donde se destaca la intervención de la cooperación son el conflicto cognitivo y el desarrollo moral. El acento de su psicología reside en el individuo, su centro de interés fueron los procesos lógicos que operan en el sujeto individual. Las influencias sociales en la construcción del conocimiento no constituyeron un aspecto relevante de su teoría, por cuanto le dio más importancia a la acción del individuo sobre los objetos y la interacción del niño con el medio físico.

Para Piaget, en el plano cognitivo, la cooperación es una manera de razonar. El conflicto plantea una divergencia de puntos de vista, cuya resolución lógica se produce mediante la cooperación, factor esencial para superar las contradicciones y llegar al equilibrio. El conflicto cognitivo y la cooperación son formas de operar y de interiorizar el conocimiento mediante la con-



frontación de operaciones individuales de dos o más interlocutores. Para que se produzca el conflicto es necesaria la interacción social entre los interlocutores, quienes deben identificarse en algunas características como una escala común de valores o un desarrollo similar, lo que permitirá la interacción *simétrica*, en este sentido los interlocutores ideales son los compañeros, los miembros del mismo grupo, los pares.

La interacción entre el niño y el adulto no propicia el desarrollo del conflicto cognitivo a causa de las diferencias de poder existentes. Piaget consideraba las relaciones niño-adulto como relaciones desiguales, conducentes a interacciones *asimétricas*, obstaculizadoras de la reciprocidad, donde el adulto tenderá a imponer su punto de vista y el niño a aceptarlo por razones de autoridad.

Estas relaciones de poder también se reflejan en el desarrollo moral, cuyo proceso evoluciona desde una moral “heterónoma”, de origen externo, a una moral “autónoma”, o disciplina interna, cuyo origen es la vida social entre los niños. El primer proceso de socialización se caracteriza por la *imposición social*, la presión social de padres y adultos sobre el niño, produciendo el *respeto unilateral*. El segundo proceso de socialización se va construyendo mediante la interacción con los pares, progresivamente aparecen la cooperación, el respeto mutuo, la ética de la solidaridad, la noción de justicia, la autonomía y la moral autónoma (Piaget y Heller, 1968).

Piaget encontró un estrecho paralelismo entre el desarrollo moral e intelectual, consideraba la vida social como “un todo inseparable”. La cooperación cumplía una función esencial en ambos planos, por lo tanto resultaría imposible, en la práctica pedagógica, aplicar la sumisión a la autoridad en uno de ellos y la autonomía en el otro. La enseñanza verbalista, centrada en el maestro y basada en la autoridad, obstaculizaría el desarrollo de la autonomía. En su criterio los métodos de enseñanza de la Escuela Nueva eran apropiados, apoyaba, entonces, la actividad espontánea del niño, la libertad, el trabajo en grupos y algunos ensayos de autogobierno aplicados, para la época, en algunas escuelas (Piaget, 1967).

Según la Psicología Histórico Cultural de **Vygotsky** (1896-1934), la cognición tiene un origen claramente social, por cuanto el aprendizaje se inicia en el intercambio con otro, es con la ayuda de otro como se va aprendiendo a regular los procesos cognitivos. En su teoría lo social está presente tanto en el sentido de interacción con otras personas desde el nacimiento, como en la herencia cultural y el ambiente institucional alrededor del ser humano. De aquí se deriva la llamada “ley de la doble formación”: “En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social y más tarde, a nivel individual; primero *entre* personas (*interpsicológicas*), y después en el interior del propio niño (*intrapicológicas*)” (Vygotsky, 1979).

En otras palabras el desarrollo del pensamiento, de la cognición, se producen por la interacción con miembros del grupo social, en actividades sociales y ambientes culturales, son primero funciones *interpsicológicas*, originadas en el intercambio comunicativo, esencialmente humano, entre por lo menos dos personas, comúnmente el niño y su madre, en los primeros momentos; más tarde serán otros adultos y compañeros. El proceso de interiorización, *intrapicológico*, es posterior, así como el proceso de regulación de esas funciones o sea el desarrollo de la conciencia.

El individuo es, en consecuencia, esencialmente social desde el principio, el proceso de desarrollo no va de lo individual a lo social, como lo concebía Piaget, consiste más bien en una progresiva individualización, mediada por la cultura y la interacción social. Este proceso está determinado por el lenguaje: “El crecimiento intelectual del niño depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es del lenguaje (Vygotsky, 1992).

La “zona de desarrollo próximo” (ZDP), es otro concepto de la teoría Vygotskyana rico en sugerencias e implicaciones para la enseñanza, derivado de la idea de la interdependencia entre los procesos de aprendizaje y desarrollo; es decir la maduración permite lograr un determinado aprendizaje y este, a su vez, estimula el desarrollo hacia grados más complejos de maduración. El desarrollo es siempre activo, es un proceso en cambio constante, pero su evolución depende del ambiente y de la ayuda que el niño reciba. Puede decirse, entonces, que cada niño demuestra un nivel evolutivo real, que expone lo logrado hasta un momento determinado; los problemas que puede resolver independientemente. Pero también posee un nivel de desarrollo potencial, que se evidencia en su capacidad para resolver problemas con la ayuda de un adulto o de un compañero más capaz. La distancia entre el nivel real y el potencial, es la ZDP.

El concepto de zona de desarrollo próximo, llama la atención hacia los procesos en estado de formación, se refiere al desarrollo en prospecto. El nivel prospectivo dependerá de la colaboración y asistencia que reciba el niño. La cooperación de los adultos, maestros y compañeros estimulará el desarrollo, la escuela y la enseñanza tienen un papel relevante en la activación de los procesos intelectuales.

Estos planteamientos están renovando el “optimismo pedagógico”, originando una perspectiva positiva sobre la influencia benefactora de la escuela y la importancia del docente en la estimulación del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Una pedagogía promotora de la confianza en la enseñanza a través de la asistencia, la ayuda permanente con vistas al logro de metas cada vez más elevadas, la cooperación entre compañeros, la creación de ambientes estimulantes, la mediación de instrumentos culturales apropiados y la interacción lingüística.

Las teorías pedagógicas mencionadas, apoyan la cooperación como forma de interacción escolar por diversas razones que, lejos de contradecirse, tienden a complementarse y a oponerse al tipo de situación individualista predominante en la organización social actual de las instituciones y las aulas escolares. Resumiendo los planteamientos de las diversas teorías, encontramos que:

1. La cooperación y el aprendizaje en pequeños grupos se asocian a los conceptos de libertad, autogestión y antiautoritarismo, y como solución al dilema saber-poder. En consecuencia plantean un cambio en las relaciones docente-alumno reduciendo el protagonismo del docente en las relaciones dentro del aula, lo que implica una transformación organizativa que permita el aprendizaje por la interacción entre pares,
2. Existe una estrecha relación entre organización escolar y fines pedagógicos, donde la organización y relaciones dentro de la institución son agentes educadores en el más amplio sentido de la palabra. El ambiente para el aprendizaje es algo más que la edificación y los recursos materiales, la

estructura organizativa y los procedimientos de gestión de las instituciones escolares, como elementos del ambiente necesitan supeditarse a los fines pedagógicos, para evitar contradicciones entre propósitos y medios. No será posible formar ciudadanos participativos y defensores de la democracia en ambientes autoritarios, jerarquizados e individualistas.

3. El ambiente cooperativo es esencial para el desarrollo moral y el aprendizaje cívico, al fomentar la responsabilidad individual ante el grupo, la crítica y la autocrítica, la autonomía y la ayuda mutua.
4. El diálogo, la interacción lingüística, la discusión y la divergencia estimulan el desarrollo del lenguaje, del pensamiento y la conciencia; de donde se deriva la necesidad de aplicar métodos de enseñanza que permitan incrementar las oportunidades en el uso de la palabra por los alumnos. La tutoría entre iguales y el aprendizaje cooperativo aportan procedimientos específicos para el aprendizaje mediante el fomento de la interacción en contextos escolarizados.
5. La docencia como profesión, implica no sólo la autonomía en el aula, sino la participación en la deliberación cooperativa para la construcción del curriculum. La organización de la escuela requiere disponer de espacios y momentos para la actuación de sus integrantes como comunidad autorreflexiva. El trabajo en pequeños grupos no es solamente un método de enseñanza para los alumnos, es también un procedimiento de aprendizaje y de trabajo para los docentes y directivos de las instituciones escolares. Delegar funciones, compartir acciones, exigir responsabilidades, intercambiar opiniones y conocimientos, evaluar resultados, celebrar logros, analizar fracasos, ayudarse entre compañeros para un mejor desempeño profesional, incorporar a los padres en las actividades de la escuela, son parte del trabajo de docentes y directivos para constituir un ambiente escolar destinado a promover la cooperación como fin pedagógico y a mejorar la calidad de la enseñanza.

**BIBLIOGRAFÍA.** **CARR, W. y S. KEMMIS.** (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca, Barcelona. / **COUSINET, Roger.** (1962). *Un nuevo método de trabajo libre por grupos*. Losada, Buenos Aires. / **FREINET, Celestín.** (1971). *La educación por el trabajo*. Fondo de Cultura Económica, México, p.240. / **FREIRE, Paulo.** (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Argentina, p.90. / — (1990). *La naturaleza política de la educación*. Paidós, Barcelona, p.113. / **GONZÁLEZ BAQUERO, Rafael** (1962). *Análisis del proceso histórico de la educación urbana (1870-1932) y de la educación rural (1932-1937)*. Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas. / **KRUPSKAYA, N.** (Sf) "El movimiento de pioneros como problema pedagógico", citado en Capitán Díaz, A. *Educación y trabajo*. Universidad de Granada, p. 146. / **LOBROT, M.** citado por Not, Louis (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica, México, p. 146. / **PIAGET, J. y J. Heller** (1968) *La autonomía en la escuela*. Losada, Buenos Aires, 4ª ed. / — (1967). *La nueva educación moral*. Losada, Buenos Aires, 3ª ed. / **Stenhouse, L.** (1987). **Investigación y desarrollo del curriculum**. Morata, Madrid, p.32. / **VÁSQUEZ, A. y F. Oury.** Citado en Palacios, Jesús. (1982). *La cuestión escolar*. Laia, Barcelona, 4ª ed., pp. 356-357. / **VYGOTSKY, Lev.** (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica, Barcelona, p.94. / — (1992) *Pensamiento y Lenguaje*. Fausto, Argentina, p.80.

**RODRÍGUEZ T., Nacarid.** (1996). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: *REVISTA DE PEDAGOGIA VOL XVII N° 47 ESCUELA DE EDUCACION U C V,*

## COORDINACIÓN

Función directiva encaminada a establecer un sistema de contacto de todos aquellos que trabajan en la realización de un plan, a fin de integrar el trabajo de los individuos, haciéndolo converger hacia el objetivo común.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## COORDINACIÓN, PROCESO DE la DIRECCIÓN ADMINISTRATIVA

Toda institución se estructura en un conjunto de unidades administrativas; las cuales cumplen funciones específicas. Esta situación, determina una división del trabajo que debe ser asignado a cada una de estas unidades, con la finalidad de lograr un objetivo común. Para ello, se requiere de un proceso que coordine la acción individual y ajuste las diferencias que puedan surgir. La coordinación por tanto, se define como un proceso que integra y armoniza los esfuerzos de tal forma que se complementen y se evite la duplicidad de funciones en el cumplimiento de los objetivos de una institución. Lo cual se logra a través de un engranaje de partes y funciones de la estructura administrativa, donde es primordial que los recursos materiales y el elemento humano estén oportunamente disponibles.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## COORDINACION MOTORA DEL SALTO EN NIÑOS DE 5 AÑOS

El estudio de la coordinación del salto, así como las variables de desarrollo corporal (peso, talla, talla sentado), se llevó a cabo en los Centros de Educación Inicial particulares y estatales del distrito de San Luis U.S.E 15. De un universo estimado de 450 niños (la U.S.E., carece de patrones completos de los Centros de Educación Inicial particular) que se encuentran dentro de los 5 años de edad, se seleccionaron al azar 11 Centros Educativos de un total de 16 que comprenden una muestra de 297 niños; de los que 149 eran mujeres y 148 varones que asisten regularmente a sus centros educativos. Se han obtenido los siguientes resultados:

El análisis de la coordinación del salto vertical de toda la muestra.

<b>Nº de Casos</b>	<b>Promedio</b>	<b>Desviación Standard</b>
297	15.9535 cm.	3.3807 cm.
Análisis de la muestra de varones:		
<b>Nº de Casos</b>	<b>Promedio</b>	<b>Desviación Standard</b>
148	16.7453 cm.	3.2189 cm.
Análisis de la muestra de mujeres:		
<b>Nº de Casos</b>	<b>Promedio</b>	<b>Desviación Standard</b>
149	16.1671 cm.	3.3661 cm.

Se puede apreciar que la diferencia de la saltabilidad vertical promedio en varones y mujeres en esta edad es de 1.5 cms., situación que hay que tomar en cuenta en la elaboración de la planificación curricular en esta edad.

El análisis de la coordinación del salto en toda la muestra nos permite indicar que el 46% de los casos estudiados tienen deficiencias en el desarrollo del salto.

Así mismo analizando la coordinación del salto por sexo nos da el siguiente resultado:

De los varones el 49% y las mujeres el 42% presentan deficiencias en el salto.

### RECOMENDACIONES:

1. Que no siendo significativa las diferencias de la capacidad del salto vertical entre ambos sexos pueden integrarse actividades que desarrollen esta capacidad en forma indiferenciada.
2. Al haber índice de deficiencia en la coordinación del salto en ambos sexos se deben proponer alternativas en los programas de Educación Física para los niños de 5, 6 y hasta 7 años.
3. Propiciar investigaciones multidisciplinarias referentes a las capacidades corporales y sus componentes senso perceptivo-motrices necesarias para el rendimiento escolar.

**BORDA HURTADO, Jaime.** Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educación. Instituto de Investigaciones Educativas.

## COORDINACION MOTORA FINA

Abarca una variedad de movimientos y destrezas, caracterizado por el uso coordinado de segmentos corporales y pequeños grupos musculares, con una compleja interrelación con los órganos sensoriales. Se trata de gestos y movimientos con objetos pequeños y sectores limitados del espacio (Ejemplo: Coordinación visomotora).

Palabra Clave: Coordinación Visomotora.

**BIBLIOGRAFÍA: ANDERSON, LEONOR y colaboradores.** (1989). *Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares*. Dirección de Educación Preescolar Tercera Edición. Caracas.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## COORDINACION MOTORA GRUESA

Comprende los grandes desplazamiento y gestos que implican la utilización coordinada de grandes grupos musculares y abarcan el cuerpo total; aunque a veces requiere de cierta independencia de determinadas partes del cuerpo (Correr, saltar, lanzar, sentarse, pararse, etc.)

**BIBLIOGRAFÍA: ANDERSON, LEONOR y colaboradores** (1989). *Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares*. Dirección de Educación Preescolar Tercera Edición. Caracas.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZALEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

### COPIAR

Reproducir un escrito. Apropiarse de las ideas de otro. Presentar como trabajo personal los textos sacados de un libro y reproducidos sin comillas ni nombre del autor, o un redactado con la ayuda del trabajo de un compañero.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### COPIARSE

Conducta fraudulenta desarrollada durante el momento de aplicación de una prueba, consistente en elaborar las respuestas solicitadas, a partir de las respuestas de otro, para luego mostrarlas como evidencia personal del aprendizaje adquirido.

**AMEZQUITA Z., Colombia.** Escuela de Educación de la UCV.

### CORRECCIÓN

En educación, observación que se hace cuando un alumno da una respuesta inapropiada.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París

### CORREGIR

Es la acción realizada por el docente para suministrar al educando información con respecto a las actividades escolares, con la finalidad que este identifique sus errores y posteriormente pueda emitir una respuesta correcta.

**MARCANO, Luisa; Mercedes LOPEZ y Fidelina, PÉREZ.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

### CORRELACIÓN

Relación de 'armonía entre dos puntuaciones de medidas; tendencias de una puntuación a variar concomitantemente con otra, como la tendencia de los estudiantes del CI alto a estar por arriba del promedio en capacidad de lectura. La existencia entre dos variables no indican necesariamente que una de ellas tenga influencia sobre la otra.



**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## CORRELACIÓN

Existencia de mayor o menor dependencia mutua entre dos variables.

**DICCIONARIO ECOLÓGICO.** Amigos de La Tierra. Uruguay. <http://www.redes.org.uy/estudiantes/diccionario>

## CORTEZA CEREBRAL

Porción del cerebro responsable de las funciones mentales, el movimiento, las funciones viscerales, la percepción y las reacciones del comportamiento, y para asociar e integrar esas funciones.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Ciencia y Tecnología- Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## CORTEZA MOTRIZ

Zona del cerebro que contiene neuronas especializadas, que causan movimiento motor al ser estimuladas.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Ciencia y Tecnología- Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## CORTO PLAZO

Es el período de planificación que va desde 3 meses hasta 2 ó 3 años.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA

## COSTA RICA, INVESTIGACION EDUCATIVA

Existen varias instituciones dedicadas a la investigación educativa e incluso distintas dependencias dentro de una misma institución, como el Ministerio de Educación, que tienen funciones y equipos de investigación. Los programas de investigación de las instituciones ministeriales y universitarias señalan una marcada tendencia a investigar elementos del curriculum y el rendimiento de los estudiantes. La investigación dedicada a proporcionar información al sistema de planificación es relativamente escasa. Los temas de

investigación tienen preferentemente propósitos de diagnóstico y evaluación con enfoques cuantitativos, aunque en los últimos años comenzaron a explorarse enfoques de tipo cualitativo.

Desde 1984 existe una Comisión Nacional Coordinadora de la Investigación Educativa (CONACIE), integrada por el MEP y las instituciones universitarias más representativas, cuya actividad principal ha sido la organización de los Encuentros Nacionales de Investigadores de Educación. La Comisión está integrada al presente por las siguientes instituciones: Departamento de Investigación Educativa del Ministerio de Educación (DIE); Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Investigación Educativa Costarricense (IIMEC); Instituto Nacional de Aprendizaje (INA); Red de Documentación en Educación para América Latina (REDUC); Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICIT); Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR); Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional (CIDE).

La investigación educativa en el MEP inició a nivel de la Oficina de Planificación, a principios de la década del 70. En el mismo período se creó el Centro Nacional de Investigación Educativa (CEMIE), el cual contó con un financiamiento de la Organización de Estados Americanos (OEA). Posteriormente, cuando se conformó la División de Planeamiento y Desarrollo Educativo, se consolidó el Departamento de Investigación Educativa, el cual tiene la responsabilidad de ejecutar investigaciones para la toma de decisiones.

La labor de investigación educativa se encuentra centralizada en el Departamento de Investigación Educativa, pero también hay otros entes que realizan investigaciones; tal es el caso del Centro de Investigación y Perfeccionamiento de la Educación Técnica (CIPET), el de las Asesorías de la División de Desarrollo Curricular, el Centro Nacional de Didáctica (CENADI) y el del Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC), que funciona con personas del Ministerio de Educación en la Universidad de Costa Rica.

Durante más de veinte años se han venido realizando investigaciones a nivel del Ministerio de Educación, que han sido fundamentalmente de tipo cuantitativo. A partir de 1991 se han organizado cursos de capacitación en investigación cualitativa, con la intención de estimular el interés por promover la investigación en el aula. Las investigaciones que realiza actualmente el Departamento de Investigación, responden a las políticas educativas plasmadas en las últimas Administraciones.

La mayor parte de las investigaciones en educación se realizan en la Universidad de Costa Rica. En la síntesis del VII Encuentro Nacional de Investigadores en Educación, realizado en abril de 1997, se registró que un 55,5% de lo expuesto proviene del quehacer académico de las universidades. Las universidades desarrollan trabajos de investigación en educación a través de centros de investigación, las diferentes facultades e institutos de investigación. También realizan estudios de seguimiento a graduados, de nuevas necesidades de formación y capacitación, perfiles de docentes, asesores y estudiantes, así como estudios y análisis de validez predictiva de los exámenes de admisión. Los estudios sirven principalmente para responder a las necesidades internas en materia de admisiones y docencia. Un problema todavía no resuelto en la investigación educativa realizada por estas instituciones es

que la posibilidad de acceso a la información es limitada. Su uso queda restringido al consumo institucional.

**BIBLIOGRAFÍA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE COSTA RICA** y Organización de Estados Iberoamericanos. Sistema Educativo Nacional de Costa Rica. (1993). (Informe realizado por Zaída Sánchez et. al.). San José, 1993. / **MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE COSTA RICA**. Perfiles Educativos Nacionales: Costa Rica. (Informe realizado bajo la coordinación de Olman Ramírez Artavia). / **DIVISIÓN DE PLANEAMIENTO Y DESARROLLO EDUCATIVO**, Departamento de Investigación Educativa, San José, 1997. UNESCO. Anuario Estadístico. París, 1996.

**UNESCO/Oficina Internacional de Educación (IBE)**. INODATA/WORLD DATA ON EDUCATION/Second edition.1998. Bajado de la siguiente dirección: [www.unicc.org/ibe/](http://www.unicc.org/ibe/)

## COSTO

Capacidad adquirida por los educandos de participar en el desarrollo de la economía y de la civilización. En algunos casos se considera como unidad de la educación la unidad de esfuerzo educacional, definiéndose ésta como el costo por alumno escolarizado, teniendo en cuenta si fuera necesario la duración anual de la escolarización. En sí mismo el cálculo de los costos unitarios no indica nada. Los costos unitarios pasan a ser significativos por comparación.

**QUINTERO, María E.** *Bases para un glosario de términos sobre costos de la educación*. Caracas: ME/OEA, Venezuela.

## COSTO UNITARIO ANUAL POR ALUMNO

Se obtiene dividiendo el total de los gastos de funcionamiento por el número de alumnos de todos los niveles t de todas las ramas pertinentes de la educación. Los resultados observados permiten descubrir las diferencias de costos entre los distintos niveles, comparar los de dos países, y dentro de cada país, definir las situaciones de cada establecimiento en relación con el provecho nacional.

**QUINTERO, María E.** *Bases para un glosario de términos sobre costos de la educación*.. Caracas: ME/OEA, Venezuela.

## COSTOS (ESTIMACIÓN DE LOS)

La estimación de los costos representa el proceso de compilar el costo de los artículos que habrían de fabricarse, cuando la experiencia no puede proporcionar cifras completas para un cálculo más adecuado.

**QUINTERO, María E.** *Bases para un glosario de términos sobre costos de la educación*.. Caracas: ME/OEA, Venezuela.

## COSTOS DE CAPITAL

Se refiere al monto de los gastos en construcciones escolares y en equipos que se incurrieron en años anteriores. Estos se pueden convertir en valores actuales mediante un ajuste por cambios en el nivel de precios y la depreciación. Una vez establecido el valor actual de estos bienes, se obtiene el costo anual del capital de la siguiente manera: se multiplica este valor por una tasa de interés social más la tasa de depreciación. Otra manera de estimar los costos de capital consiste en calcular el valor de la planta y equipos de una escuela (de enseñanza primaria, secundaria o vocacional) y multiplicarlo por el número de planteles de cada tipo y por la tasa de interés más la depreciación.

**QUINTERO, María E.** *Bases para un glosario de términos sobre costos de la educación.* Caracas: ME/OEA, Venezuela.

## COSTOS DE OPORTUNIDAD

Se refiere a los costos que absorbe la sociedad en el caso de la renuncia a un producto y un ingreso familiar potencial que deja de percibir el alumno por dedicarse al estudio. Este costo se puede estimar mediante el cálculo de las ganancias que obtendrían los estudiantes de cada nivel si en vez de inscribirse en las escuelas entraran al mercado de trabajo.

Es posible estimar el costo de oportunidad de la educación con los datos recolectados por la Encuesta de Hogares y el Censo Nacional de Población y Vivienda, habría que disponer de los siguientes datos:

- a) La edad promedio de los estudiantes, por grado;
- b) El tiempo promedio necesario para completar cada nivel y rama de la educación;
- c) Los ingresos medios, por edades, de los niños en edad escolar que han completado un grado dado.

Es decir, el ingreso que deja de percibir un alumno de 13 años en segundo año de ciclo básico equivaldría, aproximadamente, a lo que gana un muchacho de la misma edad que ha terminado el primer año, y no al ingreso de todos los niños de 13 años.

**QUINTERO, María E.** *Bases para un glosario de términos sobre costos de la educación.* Caracas: ME/OEA, Venezuela.

## COSTOS FIJOS

Son aquella parte de los costos totales que varían en forma independiente a la producción, manteniéndose para un rango dado de ellas.

Ejemplo de costos fijos en educación.

**QUINTERO, MARÍA E.** *Bases para un glosario de términos sobre costos de la educación.* Caracas: ME/OEA, Venezuela

## COSTOS HISTÓRICOS O REALES

Es un sistema que registra y resume los costos a medida que estos se originan y que a su vez determina los costos totales, solamente después que se han realizado las operaciones de fabricación o se han prestado los servicios.

**QUINTERO, María E.** *Bases para un glosario de términos sobre costos de la educación.* Caracas: ME/OEA, Venezuela.

## COSTOS PREDETERMINADOS

Los costos predeterminados son los que se calculan con anterioridad a la producción, tomando como base condiciones específicas futuras.

**QUINTERO, María E.** *Bases para un glosario de términos sobre costos de la educación.* Caracas: ME/OEA, Venezuela

## COSTOS SOCIALES DE LA EDUCACIÓN

Se refieren a la inversión que hace la sociedad en la educación. Está compuesta de 1. las erogaciones directas para educación de los presupuestos nacionales estatales y municipales; 2. los gastos privados aportados por las familias (como libros, uniformes, y matrícula en escuelas privadas); 3.- los costos indirectos imputados a la sociedad y a los individuos en forma de producto e ingresos a que renuncian las personas por no trabajar mientras estudian, denominadas costos de oportunidad.

Los costos sociales de la educación se miden en bolívares.

**QUINTERO, María E.** *Bases para un glosario de términos sobre costos de la educación.* Caracas: ME/OEA, Venezuela

## CREATIVIDAD

Denominación dada a la capacidad de reconocer problemas y darles solución, fuera de las vías comunes, de forma original y nueva. En conexión con la diferenciación de Guilford del pensamiento convergente, tendiente a una solución única, y el pensamiento divergente, que intentan varias soluciones, la conducta creativa es considerada como una conducta divergente. La educación a la c. se ha convertido actualmente en un lema de moda; presupone la audacia de dar nuevas formas a muestra de pensamiento y de vida tradicionales. De todos los métodos para la estimulación del pensamiento creativo, el brainstorming de Osborn es el más divulgado.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación.* PANAPO. Caracas.

## CREATIVIDAD

Es la habilidad de crear que el niño posee para obtener lo imaginado en algo real ya sea plasmado en hojas, representado en juegos, dramatizado, entre otros. Durante muchos años y aún en el presente, nuestro sistema educativo se ha visto comprometido con una posición absoluta heredada de nuestros antepasados, que destaca en la práctica, como un único fin de la educación, el impartir información y que traducida a logros, se limitaría a una más o menos bien graduada acumulación de conocimientos por parte de los alumnos.

Aun cuando en ciertos aspectos seguimos comprometidos con una posición educativa unilateral, paulatinamente estamos encausando algunas de las líneas directrices del crecimiento del individuo en lo que hace a su desarrollo social, emocional, afectivo y sensitivo. Conocido es el hecho de que la sola adquisición de conocimiento no hace feliz al hombre. En su eterna búsqueda de la felicidad el ser humano anhela llegar a sentirse socialmente integrado, con sus cargas afectivas, su capacidad de emoción, su necesidad de crear, sus ansias de comunicarse, expresarse, realizarse.

Desde los primeros años de vida, el niño comienza a desarrollar habilidades que le permiten interactuar con el mundo físico; al manipular objetos, el niño aprende a observar sus distintas formas y el modo en que éstos se comportan, así como a descubrir en ellos características que lo integran en diferentes categorías. Por ejemplo, algunos objetos sirven para comer, otros para vestir, algunos más para jugar, etc. Mientras más oportunidades se le proporcionen al niño para practicar éstos procesos cognoscitivos, mediante la observación, el análisis, la clasificación y la organización de los elementos que forma su mundo, mayor será su capacidad de crear, imaginar, formar conceptos claros que le permitan comprender y resolver problemas y situaciones. Si se le ofrece al niño un ambiente adecuado, materiales y estímulo, que favorezca la posibilidad de realizar en determinados momentos actividades libres, a través del juego, medio útil, seguro podrá expresarse y crear. El arte es el equilibrio entre intelecto y emoción, es la válvula de escape de problemas y tensiones. Educar artísticamente no es producir artistas o tener alumnos que terminen trabajos para hacer exhibiciones. El objetivo perseguido es llevar al niño a expresarse, a volcar sus contenidos interiores utilizando al máximo sus habilidades, sus destrezas, sus posibilidades, utilizándolas experiencias que le brinda su entorno social.

Las realidades del mundo infantil son las que determinan la responsabilidad que la educación tiene de estimular la curiosidad intelectual y despertar los sentimientos infantiles, a través de ricas motivaciones individuales y grupales. Motivaciones que alimentadas en las experiencias, lograrán mayor efectividad en la medida en que sean cuidadosamente planeadas, incitando al niño a crear tanto como a aprender.

**BIBLIOGRAFÍA:** CASULLO MARTA y Colaboradores. "Expresión Gráfico-Plástica", en Enciclopedia Práctica Preescolar. Editorial Latina. Buenos Aires-Argentina, 1984.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.



## CREATIVIDAD

Nivel más alto del conocimiento y principio de la Educación Avanzada que se fundamenta en que esta es esencialmente, un sistema de producción intelectual que promueve la creación de saberes, técnicas, métodos de acción que hacen más humana la vida del hombre.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

## CREATIVIDAD

Del latín *creare*, significa producir algo de la nada. La creatividad es el resultado de un proceso en el que interviene un conjunto numeroso de factores de tipo cognitivo, afectivo, personal y social los cuales interactúan entre sí en la búsqueda de la plenitud de sus potencialidades.

De esta manera, la creatividad es producto del conocimiento, la reflexión, la observación y de su interacción en un determinado contexto social.

Los supuestos, según el prof. Omar Gardié, y que subyacen al proceso creativo, son dos: por una parte, todo ser humano con desarrollo psicológico normal dentro del contexto participativo de su existencia, posee un potencial creativo que puede expresarse en mayor o menor grado y de varias maneras; este planteamiento supone a su vez un ser auténtico y libre. Por otra parte, el pensamiento o la conducta creativa puede ser modificada mediante técnicas especiales de intervención como los talleres, por ejemplo, así como por la acción sistemática de las instituciones como la escuela, la cual puede contribuir a que los individuos desarrollen en grado óptimo su capacidad creativa.

En este último sentido, la construcción del espacio creativo necesita del apoyo y del estímulo de las instituciones que influyen en las transformaciones a través de sus impactos sobre el aprendizaje. Sustentadas en una nueva manera de concepción de las políticas educativas del Estado éstas deben promover una mayor vinculación entre los espacios generadores del conocimiento mismo y la participación social. No podemos dejar de mencionar la necesidad de un cambio cualitativo en el perfil del docente como actor principal de la generación del espacio creador.

En la expresión creadora el hombre se construye a sí mismo al tiempo que trasforma y reconstruye el mundo que lo rodea, aumentando e incrementando con ello su propio poder y su voluntad de autoafirmación.

La creatividad es un proceso único y original de la persona, muy vinculado al grado de problematización que cada una de esta, y gracias al cual, es posible la formulación de nuevas hipótesis en la búsqueda de soluciones capaces de concretarse, expresando así respuestas más adecuadas en el ámbito de lo personal, de lo tecnológico y científico, del arte y en el contexto socioeconómico donde se produce el proceso.

**BIBLIOGRAFÍA:** GARDIÉ, OMAR. (1993). *Docencia y creatividad en Venezuela*. Revista "Saber al día", año II, Caracas, junio, 1993. / RINCÓN FINOL, IMELDA. (1994). *Innovación e integración*.

Diario "El Nacional". Caracas, 25 febrero 1994, p. A-3. / **GUTIÉRREZ, FRANCISCO**. (1982). "Educación como práctica política". Editorial Pec. Costa Rica.

**HERRERA, María Antonieta y Marbella PINEDA**. Escuela de Educación EUS-UCV. Apuntes para un Diccionario de Educación para la Paz.

## CREATIVIDAD

¿La educación formal verdaderamente le enseña a nuestros niños a pensar? Es decir, ¿aprender a examinar una situación para enfrentarla creativamente? En muchos casos se puede decir que no. La educación pone el énfasis en los contenidos, en memorizar datos, cifras, fechas; de buscar una sola respuesta correcta. En una educación así los niños no aprenden las destrezas como el análisis, la síntesis y la evaluación.

Para Guillermo Brown, la creatividad típicamente se asocia como lo artístico o con lo plástico. Se cree que los pintores, los músicos y los poetas son los creativos. Es un mito que puede bloquearnos para realizar un trabajo colectivo de la creatividad. Hay Otros mitos relacionados con la creatividad:

- No se puede enseñar.
- Es un don especial: "es un tipo creativo."
- Tiene que ver con la excentricidad.

Otro de los mitos sobre la creatividad es que se cree que es únicamente un proceso individual. En este sentido se cree que los grupos, por lo general no son creativos. Sin embargo, podríamos elaborar una definición de la creatividad grupal como un proceso aprendido en el cual los grupos heterogéneos estructuran sus interacciones de tal forma como para enriquecer la creatividad individual de su miembros. En este proceso se construye sobre las ideas de cada quien para generar soluciones que van más allá de las soluciones individuales". (Tomado de CUSSIANOVICH, Alejandro. p. 3.1988).

De acuerdo a lo anterior, podemos ver la creatividad como una forma de estimular a los grupos para enfrentar los problemas y solucionarlos. Como educadores no siempre debemos imponer soluciones, podemos ayudar a los alumnos a razonar y animarlos a tomar riesgos y aunque en ocasiones no funcionan las ideas propuestas aprender de los fracasos; también podemos trabajar los problemas para que los alumnos vean que puede haber más de una respuesta a los mismos.

"La creatividad va más allá del aspecto plástico". La creatividad tiene que ver con nuestra participación en la creación de un mundo nuevo: un mundo de solidaridad y unión; una sociedad de hombres y mujeres, niños y adultos dispuestos a buscar soluciones colectivas y que se niegan a aceptar las injusticias pasivamente" CUSSIANOVICH, Alejandro. (1988).

Manuel Reyes Barco (1998) pronunció en un Encuentro Internacional sobre el tema de la Creatividad, que la enseñanza de las ciencias debe darse un proceso intelectual motivado por la curiosidad, la necesidad de resolver un problema, o de dar respuesta a una interrogante, cuyo resultado sea un producto original que refleje flexibilidad de ideas y una gran imaginación, además de requerir una iniciativa que involucre tanto a los docentes como a los alumnos.

La curiosidad está referida a la actitud habitual de las personas en relación a muchos aspectos de la naturaleza. A todo ser humano le satisface saber que conoce ciertas cosas y también puede aprender nuevas.

De acuerdo a lo anterior, la creatividad consiste en obtener algo nuevo. Como estrategia creativa, las dramatizaciones son divertidas y productivas en la enseñanza de las efemérides ya que los sujetos partiendo de sus propias vivencias se sienten participes en los hechos históricos. Desde el momento que hacen las exploraciones respectivas a la efeméride, se le despierta el interés por la historia y mucho más aún si luego representan una obra en donde el apoyo de padres y representantes es importante, pues a medida que se indaga se logra mayor expresión de sentimientos, sensaciones e interés, surgiendo así acciones colectivas.

**BIBLIOGRAFÍA:** REYER BARCO, Manuel (1998). *Abordaje creativo de las ciencia.*, Ponencia en el Encuentro Internacional de la U.P.E.L. Caracas. / CUSSIANOVICH, Alejandro. (1988) *Educación de Derechos Humanos: Hora de la Utopía.* Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz. Lima. Mimeo. / MONTENEGRO, HEIDI. *Entradas para un Plan de Formación y Especialización de Docentes de la Escuela Básica.* Escuela de Educación-UCV. Cátedra Planeamiento y Desarrollo Curricular. Caracas.

## CREATIVIDAD

Desde un enfoque psicológico y pedagógico la creatividad significa innovación valiosa. Entre las características de la creatividad están la fluidez o productividad; la elaboración de cosas o ideas; la originalidad; la capacidad para detectar problemas y la habilidad para redefinir un objeto de manera que se le dé múltiples usos diferentes de lo habitual. Es necesaria la Educación Creativa, debido a los constantes cambios en el mundo. Las nuevas situaciones obligan a respuestas antes desconocidas por lo cual es prioritario un espíritu creativo y renovador. Los problemas de la creatividad se agrupan en cuatro vertientes:

- Los sujetos creadores, características de su personalidad.
- Los procesos psicológicos.
- Los productos innovadores.
- Los ambientes creativos.

**BIBLIOGRAFÍA:** DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. (1987). (Vol. I). Madrid: Editorial Santillana.

LEONARD, Franklin. (1999). El Tema de la Enseñanza de las Ciencias en el Diccionario Latinoamericano de Educación. Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

## CREATIVIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

Desde hace algunos años, se ha estado proponiendo el dejar a un lado los métodos tradicionales de la enseñanza y utilizar estrategias más novedosas que faciliten a los alumnos la construcción de su propio aprendizaje.

En la enseñanza de las ciencias - también - se observan algunas tendencias de ciertos autores que sugieren que el conocimiento científico debe presentarse en forma viva, que despierte en interés y la curiosidad de los alumnos por las ciencias.

Para ésto, es importante que los profesores de éstas áreas desarrollen estrategias creativas para presentar sus contenidos, planteando a los alumnos situaciones que implique el uso de la imaginación, la originalidad y la resolución de problemas. Buscando, además despertar en ellos, la curiosidad y el desarrollo del pensamiento creador, ya que a través de éste se puede lograr que los alumnos produzcan conocimientos nuevos para ellos.

Así pues, el uso de la creatividad puede contribuir al logro de una mejor enseñanza de las ciencias. Por ello, es importante que los docentes aprovechen el potencia creador de sus alumnos, teniendo presente que éste puede ser una herramienta eficaz para la enseñanza científica de una manera más atractiva. Se encuentran diversos autores, que entienden el concepto de la creatividad como un elemento importante en la enseñanza de dicha área:

“La enseñanza de la ciencia, por la naturaleza misma de la ciencia, se ocupa de la resolución de problemas que pueden contribuir mucho a promover la capacidad creadora. Es muy probable que la investigaciones científicas diseñadas para utilizar la originalidad y la curiosidad de los niños promuevan el desarrollo del pensamiento creador y contribuyan al logro de una mejor enseñanza científica” (GONZALEZ, 1995).

“Si bien el alumno es responsable de su propio aprendizaje, es el maestro quien debe proporcionar al alumnado la motivación potencial a fin de que su curiosidad y gusto por conocer cosas nuevas pueda constituir una importante fuente de motivación” (CARIN, 1975).

El tema de la creatividad ha creado tanto interés que la Profesora Gardner Citada por GONZALEZ, (1995), señala que “las características que según ella debe poseer un docente de química de alta calificación están:

- La curiosidad (mente abierta a las ideas), la competencia (excelente preparación en las disciplinas),... y la creatividad ( transferir conocimientos a nuevas situaciones).”

La enseñanza de las ciencias debe presentarse en forma viva imaginativa, que desarrolle la curiosidad y la creatividad en los alumnos, pues ello contribuirá a que éstos sean más autónomos e independientes en su proceso de aprendizaje; y a que formen un pensamiento más flexible, capaz de adaptarse a las nuevas situaciones.

**BIBLIOGRAFÍA:** **CARIN, Arthur y Robert Sund.** (1975). *La Enseñanza de las Ciencias Modernas*. Editorial Guadalupe. Buenos Aires-Argentina. 354 PP. / **GONZALEZ, Jesús Oswaldo.** (1995). *Propuesta de un Modelo de Aprendizaje Significativo para la Enseñanza de la Química*. (Ira. Parte). Trabajo de Ascenso presentado para optar a la categoría de profesor agregado. Caracas. 84 Pp. / **NUFFIELD FOUNDON.** (1972). *Química. Manual para profesores*. Editorial Reverté, S.A. Buenos Aires. 435 PP.

**PÉREZ, Yenny.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: Plan de Formación para Docentes de Escuela Básica en el Área de Enseñanza de las Ciencias Escuela de Educación asignatura: Planificación y Desarrollo Curricular. Escuela de Educación de la UCV.

## CRECIMIENTO

Cuando hablamos de crecimiento nos referimos al proceso que transforma a un niño en ser adulto, mediante el aumento progresivo y continuo de su tamaño corporal, la maduración de sus órganos y el desarrollo armonioso de sus miembros. El proceso de crecimiento comienza antes de que el niño nazca, en el momento de su concepción cuando el óvulo fecundado, todavía es una célula minúscula, se va a dividir y multiplicar para constituir un ser humano; prosigue durante los primeros años, con un aumento continuo de su peso y estatura y el desarrollo de sus órganos y miembros hasta alcanzar su tamaño de adulto.

Generalmente se hace una distinción entre crecimiento y desarrollo. El crecimiento constituye un rasgo parcial del desarrollo, es el aumento en masa de las células y tejidos, desde el punto de vista cuantitativo, cuantificable por un grupo de mediciones antropométricas. Es la forma particular del desarrollo que implica aumento de tamaño.

Esto puede ser observado en el aumento de tamaño en el cuerpo de un niño o referirse al incremento de tamaño de algún órgano interno como el cerebro. Se puede observar también el crecimiento del aspecto funcional y estructural, como por ejemplo el incremento de la capacidad del cerebro para funcionar en las disposiciones de aprendizaje y mayor entendimiento, las cuales se reflejan en el crecimiento mental.

**BIBLIOGRAFÍA: MÉNDEZ C., Germán.** (1988). *El Niño en Edad Preescolar en Venezuela a través del los Resultados del Proyecto Venezuela*. En: III Jornadas de Estudio del Preescolar en Venezuela. Cromotip. Caracas. / **ATKIN, Lucille y otros.** (1987). *Paso a Paso. Cómo Evaluar el Crecimiento y Desarrollo de los Niños*. UNICEF. Editorial. Pax. México.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## CRECIMIENTO ALEATORIO

Diversificación, acumulación indiscriminada de las líneas de orientación para la acción académica, regidas por el principio de la libre competencia.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

## CRECIMIENTO EDUCATIVO

Aumento de las capacidades intelectuales, productivas, científico-técnicas de la población, atendiendo a la preparación cultural y al nivel de solidez de las estructuras formativas probadas en la práctica productiva y social.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

### CRECIMIENTO INTERCENSAL

Los crecimientos alcanzados en períodos determinados han sido calculados empleando la fórmula de interés compuesto. En ninguno de los casos se ha considerado dentro de los períodos aquellos años escolares estimados.

**QUINTERO, María E.** *Bases para un glosario de términos sobre costos de la educación.* Caracas: ME/OEA, Venezuela.

### CREDECIALISMO

Tendencia negativa que se expresa con fuerza en el ámbito académico. Se caracteriza por la adquisición de certificaciones de postgrado para justificar calificaciones, posiciones, promociones, cargos, salarios. En este entendido la credencial se convierte en el objetivo de la E. A. y no el saber en si mismo. La creatividad y el desarrollo de valores quedan en segundo plano.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

### CRÉDITO ACADÉMICO

Aval que otorga la entidad facultada a quien logre los objetivos de un módulo de aprendizaje en un tiempo convencional predeterminado. Sirve para la certificación del curriculum y como uno de los indicadores con vista a evaluar la profundidad y otras cualidades de los servicios educacionales y fijar el costo y el precio de los mismos.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

### CRITERIO

Referente axiológico a partir del cual se procede a valorar una realidad institucional dada. Determina la interpretación de los resultados así como la selección y definición de indicadores.

Consejo Nacional de Universidades, Núcleo de Directores de Planificación. Comisión de Evaluación Institucional. (1984). La evaluación institucional de las Universidades Nacionales. Lineamientos y criterios. (Informe preliminar). **Planiuc.** 8, 335.

**MUÑOZ, Luis.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela

## CRITERIO

Un patrón, modelo o estándar definido objetivamente frente al cual se compara algo (estudiante, programa, test, escuela) y es evaluado fidedignamente. (Véase particularmente Evaluación basada en Criterios).

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## CRITERIO

1. Juicio o norma para conocer la verdad; 2. nivel determinado, u objetivos inicialmente marcados en función de los cuales se valora el aprovechamiento del alumno.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París

## CRITERIOS O PATRONES DE EVALUACIÓN

Normas científicas en base a las cuales se realiza la evaluación. (Departamento Nacional de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Bolivia.) Es el nivel mínimo de rendimiento que debe alcanzar un estudiante para obtener nota calificación aprobatoria. (Dpto. de Curriculum y Administración Educativa; Universidad de Oriente. Venezuela.)

Parámetros, especificaciones de resultados y que sirven como marcos referenciales para comparar los resultados obtenidos. (Dpto. de Enseñanza Fundamental; Comisión Central de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Brasil. Centro de Operación del Curso de Post Grado de Educación; Convenio MEC-OEA-UFSM: Brasil. Instituto de Investigaciones Educativas; Universidad Simón Bolívar. Venezuela.)

Definiciones operacionales que, con base en los lineamientos establecidos en la planificación de cualquier estrategia curricular y para garantizar la efectividad de la misma, contemplan las condiciones de actuación, funcionamiento y/o nivel de rendimiento de cada uno de los elementos que la conforman. La medida en que cada uno de los factores contribuye al alcance de los objetivos propuestos se determina a través de la comparación entre lo previsto en los criterios o patrones de evaluación, y lo obtenido mediante la recolección de evidencias sobre la actuación, funcionamiento y/o rendimiento de los citados elementos. (Centro de Operaciones del Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores en el Área de Curriculum; Convenio ME-OEA-USB. Venezuela.)

**GLOSARIO DE TERMINOS UTILIZADOS EN AMÉRICA LATINA EN MATERIA DE DESARROLLO CURRICULAR.** (1976). Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores de America Latina en el Area de Curriculum. OEA/ Ministerio de Educacion/Universidad Simon Bolívar. Caracas.



## CRÍTICA IDEOLÓGICA EN LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN

Como continuación a los escritos teóricos de la llamada “escuela de Frankfurt” (teoría crítica), una posición crítico-social dentro de la ciencia de la educación actual que no se contenta con la mera investigación positivista-experimental de “hechos” (pedagogía empírica), sino que examina los condicionamientos socio-históricos de los datos extraídos. Las teorías crítico-ideológicas evalúan principalmente aquellos factores que constituyen un impedimento para la posibilidad práctica de la libertad, justicia y razón.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## CRITICAR

Juzgar de las cosas, fundándose en los principios de la ciencia o en las reglas del arte.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## CRÍTICO, ESPÍRITU

Actitud que consiste en no suscribir una afirmación hasta estar seguro de que merece confianza.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## CRÍTICO, SENTIDO

Hábito de admitir sólo afirmaciones controladas, acompañadas de una especie de discernimiento intuitivo de lo verdadero y lo falso.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## CUADERNOS

Son instrumentos u obras de trabajo de carácter personal, en el cual, el alumno realiza diversas actividades, cuya función es instruir mediante el ejercicio de la escritura, de la resolución de las operaciones de la aritmética, del dibujo, del dictado, de la redacción, del análisis, etc.

Los cuadernos expresan la personalidad del alumno, influenciada por la ideología del maestro, que tiene una importancia notable y destacada en el ámbito escolar, porque constituye el principal factor en las actividades que realiza el discente desde que ingresa a la escuela, al ser el medio que conduce, guía y orienta su aprendizaje.

De allí que, una de las funciones que ha de desempeñar el maestro, sea la de enseñar a los alumnos a utilizar sus cuadernos, trabajando ordenadamente y dándole una buena presentación, pues ellos son el indicio de la buena o mala labor que realiza el educador en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Los cuadernos se pueden agrupar en dos grandes categorías según la Enciclopedia Aplicada:

1. Según su naturaleza operativa:
  - Cuadernos en los cuales el alumno realiza todo tipo de actividades de los que hace diariamente en la escuela.
  - Cuadernos con modelos impresos, son los destinados a la ejecución de ejercicios previamente diseñados.
  - Cuadernos de trabajo, son los que elabora el educador conjuntamente con el alumno bajo la orientación de la enseñanza programada, parecen una especie de libros.
2. Según quienes deben utilizarlos:
  - Cuadernos individuales, son los empleados por cada alumno en particular, suelen ser muy diferentes.
  - Cuadernos colectivos: son los llevados por un grupo de educandos, en él se especifican los trabajos realizados diariamente en la escuela.

**BIBLIOGRAFÍA: MAILLO, Adolfo.** (1973). *Enciclopedia de didáctica aplicada*. Tomo I. España: Editorial Labor, S.A.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema de la Didáctica en el DLAE*. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## CUADRO O MARCO

En instrucción programada, el segmento de material que maneja el estudiante de una sola vez. Puede variar de magnitud entre unas cuantas palabras y una página entera o más. En casi todos los métodos de programación, dirigirá por lo menos una respuesta (cubierta o descubierta) y proporcionará el conocimiento de los resultados antes de que el estudiante pase al cuadro siguiente.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## CUADROS MATRICES

En los programas intrínsecos, la secuencia de los cuadros que presentan el material instructivo y las preguntas ramificadas vistas por cada estudiante. Si el estudiante no comete errores, tomará una secuencia 'lineal' de cuadros matrices. El término puede generalizarse para definir cualquier conjunto de cuadros de cualquier tipo de programa ramificado, seguido por todos los estudiantes.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## CUARTIL

Uno de los tres puntos que dividen los pasos de una distribución en cuatro grupos iguales. El cuartil inferior, o percentil 25, separa al cuarto más bajo del grupo; el cuartil medio es equivalente al percentil 50, o median; y el tercer cuartil o percentil 75, marca el cuarto más alto.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## CUENTOS

La pieza literaria breve, conocida genéricamente por cuento es susceptible de diferentes interpretaciones. Con frecuencia se intentan clasificaciones más o menos completas en las que se restringe el término cuento, limitando su significado y adjudicándole características especiales para distinguirlo de la leyenda, la narración, el relato, la fábula, etc. Sin embargo, el cuento entendido de manera más general, engloba la narración, el relato e incluso la leyenda. Sería más conveniente admitir entonces, el cuento se presenta en formas diferentes: unas, alejadas de la realidad, y otras, que parten de un suceso real o posible.

Todos los niños han escuchado cuentos que van haciendo un hábito en su pensamiento; sienten la necesidad de esos relatos que enriquecen sus conocimientos y ponen en marcha su impaciente y ya rica imaginación. Antes de los tres años los niños gustan de cuentos muy cortos, pues su carácter en esta época es inquieto y todavía con poca capacidad para captar la hilación de una historia. Poco a poco, irán gustando de ser ellos los propios narradores aunque sus narraciones serán pobres en ideas pero vividas de una manera extraordinaria en cuanto a expresión corporal.

El cuento más adecuado para los niños pequeños es el popular (4 a 7 años), en sus formas más simples y puras. Suele tener una intención y un rito absolutamente infantiles, y por su profunda raíz nacional pone al niño en contacto directo con la primitiva y auténtica sensibilidad de la raza.

A medida que el niño crece (8 años en adelante), su imaginación exige personajes nuevos, situaciones extraordinarias y argumentos más complicados. No se conforma con conocer a los personajes que lo integran, como ocurría en la primera edad, cuando deseaba que el cuento familiar le fuere repetido una y otra vez. Por el contrario, ansía encontrarse con seres nuevos, increíblemente malos o buenos, bellos o monstruosos, irreales en suma. En este momento pueden utilizarse los cuentos mitológicos o también los cuentos fantásticos escritos por autores universales.

El cuento es una ayuda para comprender el mundo, que se ofrece al niño demasiado rico y complejo. El niño recibe del cuento una pequeña sabiduría, casi una filosofía, adaptada a su momento de evolución.

La necesidad de fabular es tan intensa en el niño, que el mismo inventa cuentos al modo de los escuchados o leídos, explicaciones personales del misterio del mundo en cuya palpitación se siente sumergido. Los niños son los mejores ilustradores de cuentos infantiles. Por eso es conveniente permitirles que pinten y dibujen lo que los cuentos les sugieren, el placer producido por el cuento se completará con esta forma de expresión creadora, dejando al niño sereno y satisfecho de sí mismo.

**BIBLIOGRAFÍA:** **GARCÍA HOZ, Víctor.** (1974). *Diccionario de Pedagogía*. Editorial Labor. España.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## CUERPO (EL) DEL NIÑO EN LA ESCUELA

El niño es también un cuerpo. Y en la escuela debería tener la oportunidad de aprender a gozar y a utilizar más las amplias posibilidades de ese cuerpo. No sólo a través de actividades recreativas o deportivas, sino por el involucramiento corporal en la investigación y por su inevitable participación en acciones transformadoras.

## EL CUERPO EN LA ESCUELA DE HOY

Pero el niño en la escuela de hoy es un cuerpo sometido y limitado. Otros controlan sus movimientos, sus acciones, y los reducen a un rango muy estrecho. La mayor parte del tiempo el estudiante está encerrado en su pupitre, un espacio de menos de un metro cuadrado donde debe permanecer sentado por horas. Cuando el niño se mueve, lo hace probable. mente bajo las órdenes del docente o según las normas escolares: entrará al salón en fila, se sentará cuando el docente se lo indique, alzará la mano para pedir la palabra, llevará mensajes a la maestra de al lado y al final del día saldrá de nuevo en fila. Los movimientos no pautados u ordenados sólo pueden hacerse con permiso del docente: salir al baño, ir a toser afuera.

Hay momentos escolares “para el cuerpo”. En ellos se confina la actividad corporal, cortando relaciones con todo lo demás que es también el niño. El niño entonces es solamente cuerpo que se mueve. Pero de nuevo sometido al control de otros.

La educación física, por ejemplo, no es con frecuencia un momento de libertad y de desarrollo corporal, sino otra ocasión para el sojuzgamiento del cuerpo del niño. A la hora y punto determinados por otro, he aquí a treinta niños haciendo al unísono los mismos movimientos por otro marcados. Este par de horas de educación física semanal es poco menos que inútil si el objetivo es el sano desarrollo corporal. Otra organización de la vida escolar permitiría una actividad de educación física más frecuente y regular, más variada y más controlada por cada estudiante.

Quizás el deporte sea para algunos niños un auténtico momento de disfrute y desarrollo corporal. Pero en muchos casos no es así, puesto que las posibilidades de elección están restringidas y la forma de enseñanza enfatiza prematuramente la técnica, sobre bases competitivas, por encima del placer del juego y de la acción,

El cuerpo del niño está entonces severamente controlado: obligado a la inacción dentro del aula y obligado a moverse, según otros dicen, en momentos acotados como estrictamente corporales.

El receso es, al menos en las escuelas urbanas, un breve lapso de expansión, con frecuencia restringida; el espacio es pequeño para la gran cantidad de alumnos y se hace difícil o, incluso, está prohibido correr y realizar ciertos juegos. En todo caso, no es un momento de creación y exploración sino lo dicho: una breve expansión con limitaciones. No debe sorprendernos que cuerpos tan sometidos en clase se manifiesten a menudo en el receso con una cierta violencia: empujones, puntapiés, carreras a lo loco. Silencio e inmovilidad en el aula. Gritos, golpes y carreras desaforadas en el patio. Esta es, con mucho, la vida que le ofrece la escuela de hoy al niño y, en particular, a su cuerpo.

Es una vida aparentemente pobre y tonta, pero lleva en sí una poderosa carga de enseñanzas a través del control corporal.

## CONTROL CORPORAL: APRENDIENDO A OBEDECER

Ese niño que se mueve (o no se mueve) según órdenes, aprende así a obedecer. Acepta el yugo de la sumisión, que desde brazos y piernas se extiende y se profundiza por todo su ser, sin que muchas veces tenga él plena conciencia de ello. Entregar el cuerpo a la autoridad: una de las facetas de la aceptación sin más de ella, quizás la primera, la que facilita las demás.

No solamente se aprende así a aceptar incondicionalmente órdenes, sino, más allá, se aprende una forma de relacionarse con el mundo. No es igual ese aprendizaje para todos los niños, desde luego. Será el alumno de los sectores populares el que habrá de moverse mejor maniatado, con más temor, con más debilidad y con menores opciones.

A este respecto, plantea Bourdieu los conceptos de “habitat” y “habitus” (Bourdieu, 1977). El “*habitat*” es la historia objetivada en cosas, máquinas, edificios, monumentos, libros. Y también en teoría, leyes. El “*habitus*” es la historia corporificada. Capacidades internalizadas y necesidades estructuradas, un estilo de saber y de relacionarse con el mundo que se ha internalizado y que está basado en el cuerpo mismo. Es un sistema de esquemas de percepción, pensamiento y acción adquiridos y perdurables que se han engendrado por condiciones objetivas pero que tienden a persistir aun después de una alteración de esas condiciones.

Según Bourdieu, el proceso de dominación se forja a menudo en la correlación entre un cierto “habitus” y las expectativas e intereses embebidos en un “habitat”. La socialización (y en particular, la escolar) no es sólo intelectual sino también emocional, sensorial y física.

“Nada parece más inefable, más incomunicable, más inimitable y, por lo tanto, más precioso, que los valores a los que se les ha dado cuerpo, se les ha

*hecho* cuerpo mediante la transustanciación lograda por la oculta persuasión de una pedagogía implícita (...)” (Bourdieu, 1977, p 94).

Aun los momentos de “desobediencia”, pensamos leyendo a Bourdieu, pueden encajar en la lógica de la dominación o, al menos, no afectaría particularmente. Empujar en los recesos, tirar “taquitos”, hacer muecas cuando el docente e voltea, son movimientos corporales deshilvanados, esfuerzo que se disipa, expansión que facilita la básica obediencia. No son movimientos organizados en una réplica efectiva a la opresión y en una toma de posesión del propio cuerpo.

La concepción de Bourdieu, sin embargo, participa de ese determinismo terrible presente también en su obra más conocida (Bourdieu y Passeron, 1977). “Los principios incorporados en (el “habitus”)... se encuentran más allá del alcance de la conciencia, y de ahí que no los puede tocar la transformación voluntaria deliberada, no pueden ni siquiera ser explicitados.” (Bourdieu, 1977, p. 94).

La maquinaria de la dominación, según este autor, funciona casi inmutablemente, fuera de los límites de la acción humana, y sólo alterada por desajustes entre “habitat” y “habitus”.

No creemos que esto sea así. Coincidimos con los que, criticando a Bourdieu, defienden la posibilidad de la acción (de la reacción) más o menos consciente que altere el mecanismo de la socialización opresora y discriminatoria (véase a este respecto Giroux, 1983). La evidencia histórica nos lo muestra y le da sentido a los esfuerzos en esta dirección.

Con todos los enfrentamientos que trae consigo, creemos sin embargo que es posible y necesaria la lucha de educadores, padres y estudiantes por modificar el papel del cuerpo del estudiante y el papel del cuerpo del docente en la escuela. Modificarlos en la dirección de un mayor control propio y un mayor disfrute del cuerpo, junto a una mejor integración del mismo a la acción total del estudiante y del docente. Este nuevo papel del cuerpo en la escuela implicaría la transmisión de otros valores de democracia, de autoafirmación, de goce, de creencia en la posibilidad de acuar para cambiar cosas. Veamos más detenidamente algunos rasgos escolares a transformar en esta línea.

## HACIA UN CUERPO MAS LIBRE EN LA ESCUELA

Empecemos con la entrada al aula: hacerlo en fila es entrar como un subordinado, ¿Por qué no entrar normalmente, sin este control que desde el punto de vista del orden razonable no está justificado? Una de las causas por las cuales los estudiantes entran hoy alborotadamente si no forman es, precisamente, porque por lo común forman.

Por otra parte, la escuela de hoy es la de los pequeños escribientes: en sus pupitres individuales de mesa inclinada y apoyo para el brazo derecho se acomodan los escolares, en un mueble y en una posición que sólo sirve para escribir y aun así para escribir bajo mandato. Los obligados escribientes se disponen normalmente en filas, en ubicaciones determinadas por el docente o, si escogidas, más o menos inmodificables. En ocasiones, el docente ubica según criterios “de calidad”: los mejores, los regulares y los malos, estigma-

tizados y congelados en su categoría hasta mediante su puesto en el aula. La buena aula, lejos de pupitres en filas, debe tener mesas y sillas que puedan ordenarse de diferentes maneras, Y, de ser posible, espacios diferenciados que faciliten distintos tipos de trabajo. El estudiante debe tener la posibilidad de elegir su ubicación y su postura según su gusto y conveniencia y según la labor que esté realizando se encontrará sentado, o parado frente a la cartelera, o casi acostado sobre la mesa, o en cuclillas ante un gran dibujo puesto en el suelo, o como fuera.

El estudiante, dentro de la dinámica que cree un trabajo significativo y una organización democrática de la clase, debe poder moverse libremente por el salón y entrar y salir de él a voluntad, sin la humillante ceremonia de pedir permiso para ir al baño o a tomar agua. Lograr esta dinámica de trabajo *significativa* y democrática no es cosa de *un* día para *el* otro. Pero avanzando hacia ella llega a ser casi una consecuencia “natural” esta libre movilidad del escolar, que aplicada en la escuela tradicional puede aumentar el desorden y la ineficiencia en perjuicio del niño.

El estudiante no solamente debe poder moverse libremente por el aula, esta aula debe también ser *suya*; él debe tomar posesión de ella influyendo en su arreglo en la disposición de su mobiliario, en su aprovisionamiento.

Asimismo, la escuela debe fomentar actividades que den a los alumnos ocasión de hacer algo más que estar sentados. Han de ser actividades que exijan también el involucramiento del cuerpo del estudiante bajo su control personal; montar carteleras propias (no de textos y dibujos copiados), visitar lugares, realizar dibujos, hacer dramatizaciones, construir equipos.

Precisamente la construcción de equipos e instrumentos para las actividades de aprendizaje científico y tecnológico permite desarrollar también habilidades manuales. La satisfacción de la creación a través del trabajo manual puede facilitarse al orientar para que estas labores se desarrollen voluntariamente y dentro de un contexto que les dé significado. Estamos lejos de proponer “manualidades”, rutina obligatoria hecha como tarea escolar. Nos interesan, por el contrario, las actividades de investigación que lleven a aprendizajes valiosos y para las que se requiera la elaboración de equipos e instrumentos, tarea a asumir por los que deseen hacerlo. Es así, no una imposición, sino una oportunidad de trabajar con las manos gozando de su control y de la capacidad de producir con ellas objetos útiles y bellos.

Por su parte, la dramatización puede ser ocasión para expresar a través del cuerpo aspectos del saber y del sentir de los niños.

También debe permitirse el libre uso del cuerpo durante otras actividades expresivas: charlas, cantos, danzas...

La pintura, el dibujo, el modelado, bien enfocados, son momentos importantes para el compromiso total (cuerpo y mente) del niño en su trabajo escolar. En general, considerarnos que las actividades escolares deben propiciar el involucramiento del cuerpo del niño en una labor investigativa global. Labor que englobe reflexión y acción. Acción al investigar, presencia y movimiento en el ambiente natural o social adecuado, construcción y uso de instrumentos, etc. Y acción a partir de lo investigado, desde hacer una cartelera para informar a otros hasta visitar a la autoridad municipal, construir una cancha o cambiar la forma de gobierno de la clase. Es que la investigación tiene consecuencias que han de traducirse en una acción nueva. La cual a su vez



podrá llevar a otra investigación. Y en esa acción inevitablemente estará involucrado el cuerpo. Aceptar el cuerpo en la escuela es también aceptar la acción (véanse Tonucci, 1979, y Alfieri, 1979).

La investigación/acción de la que hablamos podrá comprender también la investigación del propio cuerpo, en sí y en su relación con el mundo; atributos, necesidades e intereses relacionados con el cuerpo y cómo nuestro medio natural y social los potencia o los limita o los ignora.

Investigar al cuerpo, investigar con el cuerpo, disponer del propio cuerpo, toda una nueva manera del estudiante asumir su cuerpo, que lo llevará a conocerse mejor y a respetarse y amarse más a sí mismo y, posiblemente, a los otros.

## EL CUERPO DEL DOCENTE

Para ayudar al estudiante en esta investigación/acción que compromete al cuerpo y al ser todo, el educador tiene que entrar en una dinámica diferente a la habitual en relación a con su propio cuerpo, El cuerpo de la maestra, del maestro, es presencia aplastante en el aula, *casi* siempre foco de atención, distanciado de los niños, ubicado en lugares “de poder” y rodeado de artefactos “de poder”. La maestra se ubica de pie frente a los niños, quienes están sentados en filas que miran hacia ella. A veces se refuerza esta posición utilizando una tarima, La maestra, el maestro, se encuentran al lado del pizarrón, tiza en mano, Y junto a su escritorio, mucho más grande e importante que cualquier pupitre. La/lo rodean la lista de asistencia, el cuaderno de evaluación, programas escolares. Con frecuencia, sus gestos y sus expresiones faciales comunican autoridad; índice en alto, movimientos amplios y tajantes de las manos y brazos acompañando sus afirmaciones, cara seria.

En vez de esta presencia del maestro, que puede abrumar y hasta atemorizar, es conveniente una presencia que dé seguridad y libertad al mismo tiempo. Seguridad porque el docente esté allí, listo para aportar su reflexión y su acción y pendiente de hacerlo en el momento Oportuno. Libertad porque no se imponga de ese modo autoritario sino que se retire a un nivel más cercano a los estudiantes y más propio del que ayuda y no del que manda. Así, eliminación de signos indicadores de grandes diferencias de poder, mobiliario sólo distinto al de los estudiantes en su adecuación al tamaño del adulto, movilidad por el salón y, en general, ubicación no diferenciada de la de los estudiantes. Expresiones corporales, no autoritarias; un semblante menos solemne, menor rigidez corporal, menos movimientos “de mando”.

La cercanía a los estudiantes es importante y en el educador encariñado con ellos y con su profesión se expresará abiertamente un mayor contacto corporal.

## UN PROBLEMA QUE NOS CONCIERNE

Los cambios en el papel de los cuerpos de educador y educandos no son fáciles e implican en el fondo un enfrentamiento con factores sociales poderosos. Aquellos que se benefician de unas mayorías pasivas, poco cuestionadoras, atadas por la invisible pero férrea red de una ideología “incorporada”. Pero los educadores preocupados por sus estudiantes, por nuestro futuro, no pueden eludir el problema del tratamiento del cuerpo en la

escuela. Creemos que la lucha allí por un cuerpo más libre y, por lo tanto, por un niño más libre, es necesaria.

De hecho, esta lucha se está dando hoy. Todos podemos conocer educadores que fomentan en sus aulas algunos o muchos de los cambios que aquí hemos descrito. A ello añadimos los interesantes planteamientos del Ministerio de Educación en relación al nivel preescolar; planteamientos que es posible tengan alguna repercusión en niveles superiores, Son esfuerzos que nos dan una base de la cual partir, pero hace falta que lo ya logrado se extienda y se profundice.

**BIBLIOGRAFÍA:** **ALFIERI, Fiorenzo** (1979). Introducción, En: *Movimiento di Cooperazione Eductive*. / **BOURDIEU, Pierre**. (1977). *Outline of theory and practice*. Cambridge U. Press, Camhridge. / **BOURDIEU, Pierre** y **J.C. Passeron**. (1977). *La Reproducción*. Laia Barcelona. / **DENIS, Daniel**. (1980). *El cuerpo enseñado*. Paidós, Barcelona-Buenos Aires (ed. orig.: *Le corps enseigné*. Editions Universitaires, París). / **GIROUX, Henry**. (1983). Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. *Harvard Educarional Review*. Vol. 53, N° 3, pp. 257-293. / **MOVIMIENTO DI COOPERAZIONE EDUCATIVE**. (1979). *A la escuela con el cuerpo*. Reforma de la Escuela, Barcelona (también en *Cuadernos de Educación*, Nos. 113-114. Caracas, 1984). / **TONUCCI, Francesco**. (1979). *La escuela como investigación* (nueva edición ampliada), Reforma de la Escuela. Barcelona, 4a. ed. (la primera edición ha sido publicada también En: *Cuadernos de Educación*, N° 43. Caracas, 1977).

**LACUEVA TERUEL, Aurora**. (1990). *El cuerpo del niño en escuela*. **Revista de Pedagogía**. Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Caracas, Enero/Marzo. Vol. XI, No. 21.

## CULTURA

Concepto que define toda la obra creadora del hombre a lo largo de su historia (enfoque filosófico, antropológico y sociológico). Incluye toda la producción intelectual, a menudo se identifica con la creación artística, literaria, científica en su sentido restringido. En la teoría de E. A. se alternan todas las concepciones, aunque en nuestra región la interpretación más recurrente es la que la identifica con la producción intelectual.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO**. *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

## CULTURA CIENTÍFICA

Cultura científica es una noción que debe tener clara todos los docentes y profesionales desempeñados en el área de las ciencias, ya que “ enfatiza una serie de elementos que no deben obviarse para la enseñanza de las ciencias, como son : el conocimiento histórico de las ciencias y de sus elaboraciones y el estudio de su impacto en la sociedad y en la vida de las personas, y su impronta como instrumento básico para comprender el mundo en que estamos insertos y, por tanto, incluso para adoptar actitudes y emprender acciones ( P.J. Fensham, 1994, citado por Sáez. B y Carretero, 1996).

La cultura científica puede significar mera familiaridad con los términos que se derivan de la ciencia y de la tecnología, como un componente más de la cultura de la sociedad occidental actual, sin más requisitos ( Hirsch, 1987; citado por Sáez. B y Carretero, 1996).

En un sentido genérico y ambiguo se entiende como “ el conjunto de conocimientos que pueden considerarse suficientes para comprender, analizar y aplicar la información científica que se nos presenta, tanto en los medios de comunicación como en nuestros contextos habituales de trabajo. (Sáez. B y Carretero, 1996).

Un tercer punto de vista de cultura científica es el defendido por Echevarría, que toma en cuenta el contexto educativo de las ciencias:

“ El carácter público y cosmopolita de la ciencia no han venido dados. No son naturales (...)Son logros culturales y sociales, o si se prefiere progresos de la *cultura científica*. Con ello estamos afirmando que no sólo hay progreso científico desde el punto de vista de la metodología , de la matematización, de las aplicaciones científicas o de la mejora del conocimiento del mundo. La ciencia también progresa por vías, como es la asimilación social de determinados valores que rigen la práctica científica (...). En el caso del contexto educativo, la comunicabilidad, la publicidad, la traducibilidad y el cosmopolitismo son valores centrales, y por consiguiente constitutivos de los que llamaremos el núcleo axiológico de la actividad científica educativa” ( Echevarría, 1995; citado por Sáez. B y Carretero, 1996). Por último Sáez. B y Carretero, 1996, sostienen por cultura científica “ como el conjunto de teorías modelos, conceptos, métodos y valores- procedentes del desarrollo de la ciencia- que permiten a los ciudadanos de las sociedades democráticas articular un discurso público sobre asuntos científicos y un discurso científico sobre asuntos públicos. Entendiendo por discurso público aquel que compete a cualquier acción social o política y a su proceso de toma de decisiones, y entendiendo por discurso científico el que emana de las diversas reglas, procedimientos y valores que constituyen la racionalidad científica y su evolución histórica”.( Sáez. B y Carretero, 1996). De todo lo expuesto se puede concluir que, el término de cultura científica por el sólo hecho de formar parte de los temas de la enseñanza- aprendizaje de las ciencias posee distintos enfoques y orientaciones. Por lo tanto, a la hora de comprender el significado de esta noción es necesario tomar en consideración distintas posturas, que partan de diferentes planteamientos filosóficos, políticos, sociales, educativos, entre otros; para poder tener una visión más completa del término. Así mismo se cree necesario el desarrollo en nuestro sistema educativo, de una cultura científica concretada en contenidos específicos que integre, por una parte, los grandes conocimientos y teorías de las ciencias, con la relativa temporalidad de la verdad científica; por la otra, los impactos que esa masa de conocimientos ha ocasionado en la vida de los individuos y de las sociedades.

**BIBLIOGRAFÍA:** SÁEZ. B, María José y CARRETERO, Antonio. (1996). *El Razonamiento Científico en un Currículo de Ciencias Integrado*. En: Revista de Educación. N° 310, p. 43-62.

**DE ALMEIDA, Alicet.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: Plan De Formación para Docentes de Escuela Básica en el Área de Enseñanza de las Ciencias

## CULTURA, INTEGRACIÓN Y EDUCACIÓN (EL PROCESO EDUCATIVO COMO POTENCIALIZADOR DE UN PARADIGMA QUE ABARCA EL DESARROLLO Y LA INTEGRACIÓN CULTURAL)

**1. FRANCIS FUKUYAMA: EL FIN DE LA HISTORIA.** Tomamos por ejemplo el modelo de análisis desarrollado por Francis Fukuyama en uno de sus ensayo sobre “El Fin de la Historia”. Este autor se propone “observar las tendencias subterráneas que se dan en la esfera de la ideología y la conciencia” y como a partir de allí podemos intentar dar explicaciones sobre el mundo material. Fukuyama parte de la propuesta de Kojève de resucitar al Hegel de la *Fenomenología del Espíritu* en la comprensión del hombre como producto de su medio histórico y social concreto; la historia como proceso dialéctico, con un principio, un medio y un fin, que termina en un momento absoluto cuando una forma final y racional de sociedad y Estado triunfa. En tal sentido la Revolución Francesa habría logrado la victoria de los ideales: libertad e igualdad, características o principio básicos del Estado liberal democrático. “Si todo comportamiento humano en el mundo material, toda historia humana está enraizada en un estado previo de conciencia” al decir de Hegel según el trabajo de Fukuyama, entonces este reino de la conciencia tendería a manifestarse, antes o después, en el mundo material, creándolo a su propia imagen ideal.

Cabría aquí la escogencia entre las posibles explicaciones al mundo de la cultura y la ideología, la que nos brinda Marx, en su reestructuración del pensamiento hegeliano, cuando invierte la prioridad de lo real y de lo ideal, uniendo todo el reino de la conciencia (religión, cultura, arte, educación y filosofía) en una “superestructura” totalmente determinada por el modo de producción dominante, por una parte, y por la otra, la que nos aporta Max Weber, que explica el modo material de producción no como base, sino como una superestructura, cuyas raíces deben ubicarse en la cultura y la religión. En el trabajo de Fukuyama, que asume la explicación de Hegel, se concluye que el “fracaso en comprender que las raíces del comportamiento económico yacen en el reino de la conciencia y la cultura, llevando al error común de atribuir causas materiales a fenómenos que son esencialmente ideales en su naturaleza.”

La elaboración cultural entonces no es sólo un producto social sino esencialmente histórico, que a nuestro entender se enriquece, varía y cambia con todos los concomitantes económicos y políticos en una interacción no siempre armónica, sean entendidos/ubicados ya como base, ya como superestructura. En este sentido Fukuyama afirma que “el modo en que cualquier Estado define su interés nacional no es universal, sino que descansa en algún tipo de base ideológica previa, así como el comportamiento económico está determinado por un estado de conciencia.”

De esta manera, el mundo occidental ha asumido los valores “libertad e igualdad” como grandes ordenadores tanto de la vida civil como de las esferas políticas y económicas, independientemente del grado de aproximación al

“estado universal homogéneo” definido por Kojève como liberal y democrático. Liberal dado que se caracteriza porque reconoce y protege mediante un sistema de leyes el derecho universal del hombre a la libertad, y democrático porque existe sólo con el consentimiento de los gobernados, lo que implica que sería democrático-liberal en lo político y neoliberal y de fácil acceso al consumo en lo económico.

Pero debemos ahora preguntarnos ¿estamos irremediablemente condenados a este “estado homogéneo universal”, a esta disolución de la vida civil, política, y por ende también la individual, en los parámetros puntuales que impone una economía liberal?, ¿es este el futuro de la humanidad?, ¿realmente no estamos casi al final del milenio sino ante el fin de la historia misma?

En el planteamiento de Kukuyama apenas si se menciona la América Latina para afirmar que está “entrapada en la historia”, nuevas interrogantes surgen: ¿acaso la única posibilidad para nuestro continente es insertarse en el carro de la historia? o, si por el contrario, podemos ubicar otras elaboraciones que nos brinden nuevos horizontes.

Nada mejor que buscar en nuestras propias voces otras posibilidades, nuevas maneras de ver, entender y hacer historia. Nacidos de la utopía de Europa en el Nuevo Mundo, la construcción de un proyecto cultural y de sociedad común emerge de nuestra propia conformación, con otras ideas-ideales a concretar.

Ubicados y orientados por los valores del mundo occidental, no hemos podido implementar sus aspiraciones, el ideal de libertad e igualdad apenas es asumido en legislaciones y algunos modelos de interpretación de nuestra realidad, ello nos hace percibirnos como entrabados en la historia, cuando apenas comenzamos la propia. Buscamos en nuestras propias raíces socioculturales, nuestra rica y multidimensional vida espiritual, la brújula que nos oriente y nos permita definir nuevos rumbos.

Oigamos entonces nuestras propias voces, veamos qué nos plantean dos autores representativos de la interpretación y reelaboración cultural: Carlos Fuentes y Juan Carlos Tedesco.

**2. CARLOS FUENTES: EL ESPEJO ENTERRADO** A través del primero encontramos una clara y contundente explicación en su obra *El Espejo Enterrado*, sobre quiénes somos los hispanoamericanos y cómo podemos afianzarnos en nuestra herencia histórica y sociocultural para reestructurar los diversos elementos que nos conforman y plantearnos qué somos, qué queremos ser y sobre todo qué no queremos llegar a ser. Encontramos en sus elaboraciones una suerte de hilo unificador para empezar a armar este rompecabezas, esta suerte de juego de tacos, que representa nuestra integración, que tiene en lo cultural el elemento fundante y en lo educacional el camino de la esperanza, en la posibilidad de definir el modelo de sociedad que queremos.

Creemos que Carlos Fuentes no se puede inscribir en el esquema perceptivo de Kukuyama, si bien ambos podrían coincidir en que el mundo de la conciencia puede recrear el mundo material, el reto planteado asume otras vías y posibilidades en Fuentes.

“Hemos persistido en la esperanza utópica porque fuimos fundados por la utopía, porque la memoria de la sociedad feliz está en el origen mismo de América y también al final del camino, como meta y realización de nuestras esperanzas” (Fuentes, 1992: 10).

El objetivo de esta obra de Fuentes es “la búsqueda de la continuidad cultural que pueda informar y trascender la desunión económica y la fragmentación política del mundo hispánico” (Fuentes, 1992:11).

Partiendo de la multiplicidad de elementos que conforman la identidad misma de España, demuestra la continuidad de los mismos en el mundo hispanoamericano: la sensualidad reprimida por la fe, por el sueño místico; la relación sensible de la naturaleza con el alma; la tradición de derecho estatutario, de derecho romano reflejado en el respeto por la ley escrita (fuente de legitimación de España en el Nuevo Mundo a través de las Leyes de Indias); la noción de Estado como coautor del desarrollo y de la justicia; la constante intervención de la Iglesia católica en los asuntos políticos; su traumáticamente abortada experiencia policultural única en el occidente europeo que se tradujo en la no posibilidad del pluralismo cultural hacia lo existente en el Nuevo Mundo, donde el reconocimiento del otro se da en dos movimientos antagónicos: se combate o se mezcla, lo que a su vez determina la destrucción y creación simultánea de la cultura del Nuevo Mundo pero posibilita la diversidad cultural como fuente de creatividad; la temprana conciencia de la importancia de los derechos civiles pero su difícil concreción y desarrollo dado el divorcio entre el país legal consagrado en la legislación y el país real expresado en las prácticas políticas, que a su vez determina la preeminencia de un orden vertical y autoritario sobre uno horizontal y democrático y el uso y abuso del poder político; la certeza de que el bien común trasciende cualquier otra meta política, autoriza la imposición de la unidad a fin de obtenerla marcando una distancia entre los ideales y las acciones; la lengua española que pasa a ser lengua de la rebelión y de la esperanza, de la vida y la muerte, la más fuerte liga entre los descendientes de indios, europeos y negros en América; la tierra como recompensa de la guerra; la desigualdad social que marca la debilidad de la sociedad civil y el distanciamiento entre el gobierno y los gobernados; y los valores íntimamente ligados a los de la familia y al compromiso familiar.

Todos estos elementos muestran una riqueza y continuidad cultural que como experiencia constituye también un rasgo de identidad en este ámbito, no así en el fragmentado mundo político y económico en los cuales con harta frecuencia hemos buscado e impuesto modelos de desarrollo exógenos sin mucha o ninguna relación con nuestra identidad cultural, pero es precisamente el re-descubrimiento de estos valores, el reconocimiento de su existencia, lo que puede darnos “la visión necesaria de la coincidencias entre la cultura, la economía y la política” (Fuentes, 1992: 11).

Es necesario el despertar de las fuertes ligas espirituales e intelectuales entre las ex-colonias de España en América, el dormido sentimiento del destino común por las políticas nacionales y las tensiones regionales. Estas ligas espirituales y sanguíneas deben fortalecer una nueva conciencia de nosotros mismos, del lugar, tiempo y modo en que vivimos.

El leit motif de esta obra de Fuentes se puede sintetizar en la expresión: “La conciencia de la vida cultural, la reflexión acerca de ese fundamento casi geológico de creencias cambiantes o duraderas, costumbres, sueños, memorias, lenguajes y pasiones que en realidad gobiernan desde México hasta la Argentina, tienen mucho que aprender sobre ellas mismas antes de que la cultura y la política puedan coincidir en comunidad democrática.” (Fuentes, 1992: 294).



La renuncia de una parte esencial de nuestro pasado en la idea de que toda esta herencia que nos conformaba era nefasta, es uno de los obstáculos culturales a superar, el reconocimiento de la presencia de estos elementos en nuestra conformación como pueblos y naciones latinoamericanas constituye un paso primordial para vernos en el espejo como imagen de lo que somos y de lo que no somos para así asumirnos y dar originalidad a esta fraccionada pero rica herencia socio-cultural. El verdadero desafío es reconocernos como producto y cambio de esta herencia en una nueva sociedad, con voz, lenguaje, costumbres y necesidades propias.

Parafraseando a Fuentes podemos armar una nueva visión de la historia, la búsqueda de una identidad cultural no se agota en la proclama que al respecto podamos hacer, sino que apuntan hacia un equilibrio inteligente y bien gobernado de lo que seamos capaces de mostrarle al mundo. Desde nuestra independencia y conformación como naciones hemos tenido miedo de ser nosotros mismos obligándonos a ser algo distinto. Este dilema simplemente refleja la dificultad que sentimos en colocarlos en el mundo, reconocerlo y ser reconocidos por él. Debemos luchar con nuestro propio sentido del tiempo, ubicándonos en un contexto propio, “sin reducirlo a una peligrosa confusión entre el pasado como retraso y el futuro como progreso” tecnológico. En última instancia se nos plantea el reto de “conocer nuestros rostros verdaderos, comprender la totalidad de nuestro pasado y proyectar un futuro” que no niegue lo que somos ni lo que hemos sido, “a fin de darle vida a nuestro futuro.”

En contraposición a lo planteado por Fukuyama, Fuentes nos habla de nuestra lucha con la historia lo que implica “mirar de frente el dilema más constante que arrastramos desde los tiempos precolombinos y coloniales: la posesión de la tierra y los derechos de la mayoría.” (Fuentes, 1992:319) Y es mediante la identificación de la política, la economía y la cultura donde encontraríamos el mecanismo para “desentramarnos del carro de la historia”, al unir la cultura con la historia nos insertaríamos en “el gran combate universal entre la esperanza y la violencia”.

“Un hecho cultural simboliza toda una manera de ser, indica cómo somos, qué podemos y qué nos falta por hacer. La cultura es la respuesta a los desafíos de la existencia. Al fin y al cabo la cultura es portada por los mismos que creamos la política y la economía: los ciudadanos, los miembros de la sociedad civil. ¿Podemos en el siglo que viene unir en América Latina los tres factores de nuestra existencia, iniciando la unidad política y económica desde la base de la unidad cultural? Sólo podemos contestar esto indicando claramente los problemas concretos, políticos y económicos que nos asedian. Nuestros problemas están esperando soluciones. La continuidad cultural es tanto una condición como un desafío para lograr un contrato social viable. Nuestros problemas son nuestro negocio inacabado”. (Fuentes, 1992: 337)

A pesar del crecimiento económico de América Latina luego de la Segunda Guerra Mundial, La sociedad y las instituciones se separaron cada vez más. La educación le prometió al pueblo más de lo que la economía era capaz de darle material o políticamente y no se vincularon estos factores entre sí y con la misma identidad cultural de los pueblos. “La sociedad creó demandas a un ritmo superior al de la capacidad política y económica para darles respuestas. El resultado a veces fue un gobierno autoritario para reprimir a la



sociedad, a veces la revolución, a veces el movimiento hacia la democracia.” (Fuentes, 1992:342).

Juan Carlos Tedesco por su parte, junto a muchos otros autores entre los que podemos nombrar en el campo nacional: Leonardo Carvajal, Ramón Piñango, Luis Bigott, Juan Carlos Navarro, nos brindan una visión clara sobre cómo podemos abordar el tratamiento de lo sociocultural a través de dos ejes fundamentales: la democratización y la modernización, articulados en lo educativo, en el planteamiento sobre calidad y pertinencia de los aprendizajes, es decir, el logro de conocimientos socialmente significativos que no sólo sirven de base para la estructuración del sistema económico, sino también para el desenvolvimiento de una “ciudadanía moderna”, capaz de realizarse en los diversos, plurales y multidimensionales campos de la acción humana: en lo cultural, social, laboral, individual, económico, religioso, etc. para la transformación de nuestras sociedades.

### **3. JUAN CARLOS TEDESCO: CRISIS ECONÓMICA, EDUCACIÓN Y FUTURO EN AMÉRICA LATINA.**

Hay consenso entre estos autores sobre la necesidad de cambiar las políticas educativas dirigidas a superar meramente las metas cuantitativas de la cobertura escolar o de años de estudio; la prioridad la ubican en la calidad de los resultados educativos obtenidos por la educación. Tedesco resume que el actual desafío educativo se centra en la calidad y democracia (Tedesco: *El Debate Educativo Internacional*, en: Tablero, *Revista del Convenio Andrés Bello*, dic., 1992, año 16, nº 45)

En América Latina la expansión educativa en mayor o menor medida ha estado estrechamente vinculada a la consolidación de nuestros países, para lo que se ha requerido de una “cierta homogeneidad cultural básica” y a pesar de que los Estados se han afirmado en su gestión y rol como Docentes ya no pueden enfrentar la complejidad de las demandas educativas, especialmente porque las expectativas generadas no se corresponden con los logros en lo que respecta a las condiciones sociales de vida. La “mimetización” de los procesos pedagógicos y sociales ha implicado posiciones y prácticas antagónicas en lo que se refiere a la especificidad del proceso educativo.

Tedesco se basa en la demostración del agotamiento del modelo de desarrollo educativo y las demandas para la modernización de la sociedad, caracterizando la situación educativa latinoamericana de estos años por la existencia de:

- a) una polarización de las estructuras educativas (coexistencia de altos porcentajes de excluidos con altos porcentajes de individuos que llegan a la cúpula del sistema),
- b) la creciente diferenciación interna del sistema educativo (en función de los sectores sociales a los que atiende),
- c) la escasa capacidad para definir modelos curriculares y organizativos,
- d) la disociación creciente entre la cultura escolar y la cultura social y,
- e) la ineficacia y rigidez administrativa.

De igual manera centra el debate alrededor de las diferentes estrategias de desarrollo que “satisfagan el doble objetivo de la modernización y democratización”, entendida la primera como crecimiento económico y eficacia de la gestión, y la segunda como equidad y participación.

La calidad y la equidad serían los ideales a concretizar en lo inmediato, que se deben traducir en la posibilidad de que todos accedamos a conocimien-

tos pertinentes, a códigos culturales, lingüísticos, de producción tecnológica y científica que posibiliten también la participación y el consenso en un nuevo modelo de sociedad, que permita, en lenguaje fukuyamo, “desentramarnos de la historia”, pero en virtud de lo que percibamos como socialmente justo y posible.

Las opciones planteadas por Tedesco como políticas educativas futuras implicaría decisiones con respecto a:

1. La estructura educativa: ampliar la base del sistema o seguir expandiendo su cúpula.
2. Organización interna: trabajar con sistemas homogéneos o diferenciados.
3. Aspectos cualitativos de la acción pedagógica: implementar planes curriculares universales y a todos o adaptados a condiciones particulares.

Este autor explica que las respuestas acerca de qué enseñar se basan en un concepto central: la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, es decir, enseñar aquello que satisfaga las necesidades planteadas por el desempeño de las personas en los diferentes ámbitos sociales, concepto que a su entender, permite “cambiar el sentido impuesto por las lógicas tradicionales (de los intereses corporativos de los actores internos del sistema educativo o de las propias disciplinas científicas) y romper el aislamiento en el cual ha caído la cultura escolar” (Tedesco, 1992:).

Las necesidades de aprendizaje estarían definidas por los requerimientos que plantea el desempeño de un ciudadano en los ámbitos: laboral, cultural, político, religioso, personal y económico, dado que la pluralidad creciente de los mismo es una de las características del proceso de modernización social, la definición de las necesidades básicas de aprendizaje no debe venir sólo del mundo de la planificación pedagógica, sino implicar una actividad sociopolítica que permita la participación de múltiples actores sociales. Estas necesidades básicas de aprendizaje y enseñanza deben entonces satisfacer una oferta socio cultural y educativa cuya modernidad se base en:

1. El dominio de los códigos con los cuales se transmite y circula la información (lectura, escritura, computación, cálculo, una segunda lengua y códigos específicos de ciertos medios de comunicación masiva). El fin de la educación en este aspecto es estimular la curiosidad y la creatividad para descubrir formas nuevas de percepción y organización de la realidad.
2. El desarrollo del pensamiento sistémico, enfatizando la visión global de los fenómenos y procesos. Encontrar las causas, consecuencias y relaciones entre las distintas partes de la realidad es una de las capacidades más importantes para comprenderla y actuar frente a ella. La abstracción y pensamiento simbólico exigen la experimentación, en la búsqueda de soluciones el estudiante desarrolla el sentido de responsabilidad con su propio proceso de aprendizaje.
3. Educar para el trabajo en equipo, la sociedad exige cada vez más la colaboración de las críticas y la existencia de más de un camino para resolver un mismo problema.

Todo ello lleva a Tedesco a establecer como premisas básicas para los programas de investigación y acción educativa en América Latina:

1. La Educación: entendida como campo de contradicciones y conflictos, de variadas formas y manifestaciones en los diferentes contextos socia-

les e históricos. Se debe partir entonces del reconocimiento de la especificidad de la situación de América Latina: su heterogeneidad interna y los canales socioculturales que actúan como vasos comunicantes, dan a pesar o gracias a esta riqueza un perfil propio a la región, una suerte de homogeneidad cultural.

2. Lo Pedagógico: entendido como un campo de reflexión y acción a recuperar y desarrollar, en el reconocimiento de lo específicamente educativo: el aprendizaje y el conocimiento. Ello pasa por la construcción de alternativas pedagógicas válidas para las grandes mayorías a fin de conformar un modelo de ejercicio ciudadano diferente a lo que hasta ahora se ha logrado al respecto.
4. CONCLUSIONES. La educación, la cultura y el desarrollo formarían entonces una relación vinculante, indisoluble, cierto es que debemos reestructurarla en base a nuestros propios elementos, los que consideramos básicos y fundamentales para asumir el riesgo: la riqueza espiritual, entendida en su más amplia acepción, que puede cohesionarnos en una suerte de sub-bloque occidental, con su propia especificidad y proyecto histórico.

Nuestro continente debe actuar en forma efectiva no sólo en el reconocimiento de una identidad especial sino en la aspiración de la participación de todos en sistemas justos que, además de atender de forma inmediata lo relativo al bienestar material permita también la realización de millones de seres, basándose en sus valores culturales como afirmación y comprensión para su acción y para una mejor conformación de nuestras sociedades, que no pueden estar al margen de la dinámica de cambios que vive la humanidad.

La educación puede ser pensada de otra manera, desde una referencia que permita asumirla como posibilidad de cambio, de igual forma, la integración, como dinámica social puede ser abordada desde la educación y los actores cotidianos de la realidad fronteriza, regional y nacional son los llamados a generar prácticas que permitan reconocernos en nuestras diferencias, pues en este ejercicio reflexivo encontramos nuestras semejanzas, y a partir de ello, producir procesos que en las prácticas pedagógicas cotidianas, en el aquí y el ahora, que conlleven a una reafirmación de nuestra "latinoamericanidad" referida a las propias maneras de sentirla y asumirla.

**BIBLIOGRAFÍA: CEPAL-UNESCO.** (1991). *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. UNESCO. / **DÍAZ HOCHLEITNER, Ricardo.** (1992). "Los desafíos de la Educación ante el Siglo XXI" En: **Tablero**, Revista del Convenio Andrés Bello, Diciembre 1992, nº 45. / **FUENTES, Carlos** (1992). *El Espejo Enterrado*. Fondo de Cultura Económica, México. / **FUKUYAMA, Francis.** (1991). *El Fin de la Historia*. Mimeo, CENDES-UCV, Caracas. / **GUEDEZ, Víctor:** "La Calidad y la Educación en el marco de los nuevos paradigmas". En: **Tablero**, Revista del Convenio Andrés Bello, 1992, nº 45. / **MONCADA, Alberto.** (1982). *La crisis de la Planificación Educativa en América Latina*. Editorial Tecnos, Madrid. / **TEDESCO, Juan Carlos.** (1990). *Crisis Económica, Educación y Futuro en América Latina*. Mimeo, ULA, / **TEDESCO, Juan Carlos:** (1992). "EL Debate Educativo Internacional". En: **Tablero**, Revista del Convenio Andrés Bello, diciembre 1992, nº 45.

**BELLO DE A., María Eugenia.** (1995). Universidad de Los Andes-Táchira. Venezuela. *Revista de Pedagogía* Vol. XVI Nº 43. Escuela de Educación UCV.

## CULTURA DE LA POBREZA: ENFERMEDAD SOCIAL QUE AFECTA LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA

Uno de los problemas más importantes que aqueja a nuestro sistema educativo es el desmejoramiento continuo y sistemático de la productividad; entendida como el acto de generar bienes, servicios y/o conocimientos; problema éste que se expande a todos o casi todos los niveles de dicho sistema: personal docente y/o de investigación, alumnos, personal administrativo y obrero.

Dada la complejidad del asunto y sólo para fines académicos, nos centraremos a lo largo del análisis, exclusivamente en los estratos que atañen directamente a la producción académica (alumnos, profesores y/o investigadores); es decir, aquellos que se abocan a la producción de conocimientos. El deterioro paulatino de la productividad académica de nuestras universidades, ciertamente es un fenómeno multifactorial, determinado por circunstancias políticas, sociales, económicas, culturales, entre otras. Cada una de ellas han sido y siguen siendo objetos de estudio de los investigadores sociales que intentan esclarecer los orígenes del fenómeno y darle solución.

Sin embargo, en las últimas dos décadas ha generado un especial interés el estudio de los factores psicosociales, culturales e ideológicos, debido a que éstos han demostrado tener un gran valor explicativo y predictivo del problema, incluso por encima de los factores exclusivamente económicos. El hecho de que la sola dotación de recursos materiales (mejoramiento de la planta física, mayor financiamiento, aumento de sueldos a los docentes e investigadores, dotación de bibliotecas, adquisición de los últimos adelantos tecnológicos) no haya sido suficientes para detener el desenfrenado desmedro de la cantidad y calidad en la producción académica, es una muestra fidedigna de la primacía de los factores psicosociales sobre los económicos, en la etiología de la crisis confrontada por nuestro sistema educativo.

Entre los factores más ampliamente investigados en el caso venezolano, están los relacionados con las motivaciones y las actitudes sociales del estudiante o el docente investigador universitario; debido a que, para los científicos sociales, existe una estrecha relación entre dichos factores y la conducta de los mismos, es decir, entre las motivaciones y actitudes de los alumnos o docentes y su conducta; más específicamente, entre sus motivaciones y su producción académica (rendimiento académico, investigaciones, publicaciones). Para poder hablar de los problemas motivacionales y actitudinales que deterioran la cantidad y calidad de la producción académica es necesario aclarar lo que significan cada uno de esos términos y la conexión que guardan entre sí.

Para poder hablar de los problemas motivacionales y actitudinales que deterioran la cantidad y calidad de la producción académica es necesario aclarar lo que significan cada uno de esos términos y la conexión que guardan entre sí. Motivación es aquello que inicia, dirige y mantiene la conducta de un individuo. La motivación es una forma de energía que impulsa al hombre hacia la consecución de una meta u objetivo.

Una de las principales fuentes de motivación, especialmente de la motivación social; son las actitudes o los pensamientos, de allí la relación que guardan los términos. Un estudiante que posea una actitud positiva hacia el éxito académico, tenderá a evidenciar mayores y mejores niveles de exigencia en

su producción académica; es decir generará mayores y mejores conocimientos; mientras que, un estudiante que posea una actitud negativa o indiferente hacia éxito académico, evidenciará menores niveles de exigencia en la misma. En el caso particular de la realidad latinoamericana y venezolana, se observa una desproporción entre el número de estudiantes y docentes universitarios motivados hacia el logro o éxito académico y los que no están inclinados en esa dirección; prueba de ello son las investigaciones realizadas por Romero García en el año de 1980 donde se demuestra que sólo uno de cada tres estudiantes venezolanos se encuentra motivado hacia el logro o éxito académico; mientras que, dos de cada tres estudiantes piensan que no son responsables del fracaso o del éxito de su desempeño, responsabilizan a la suerte, el destino u otras personas poderosas por los resultados de su ejecución académica y desarrollan sofisticadas elaboraciones que justifiquen sus deficiencias.

En el caso particular de la realidad latinoamericana y venezolana, se observa una desproporción entre el número de estudiantes y docentes universitarios motivados hacia el logro o éxito académico y los que no están inclinados en esa dirección; prueba de ello son las investigaciones realizadas por Romero García en el año de 1980 donde se demuestra que sólo uno de cada tres estudiantes venezolanos se encuentra motivado hacia el logro o éxito académico; mientras que, dos de cada tres estudiantes piensan que no son responsables del fracaso o del éxito de su desempeño, responsabilizan a la suerte, el destino u otras personas poderosas por los resultados de su ejecución académica y desarrollan sofisticadas elaboraciones que justifiquen sus deficiencias.

Ahora bien, todas las características del estudiante latinoamericano y venezolano son evidencias de un problema mayor, de una enfermedad social llamada Cultura de la Pobreza, que aunque se observa mayormente en los países subdesarrollados o tercermundistas; lejos de ser el resultado inevitable de la deprivación material o falta de recursos, más bien es el resultado de un estilo de pensamiento o actitud adquirida a través de complejas formas de comunicación y sistemas de reforzamiento social. Por todo lo antes mencionado es posible afirmar que la sola falta de recursos económicos no es causante del deterioro de la calidad en la producción académica, sino más bien una agravante de una enfermedad ideológica de mayor alcance.

Se dice que la poca motivación al logro que presenta el estudiante y el docente universitario venezolano es producto de un fenómeno cultural, debido a que los valores que caracterizan a esa enfermedad social llamada Cultura de la Pobreza, son compartidos por un gran número de personas. Entre las características más importantes de esta enfermedad social tenemos:

- \* Orientación temporal hacia el presente, sin expectativas de futuro.
- \* Nivel organizativo bajo, que se traduce en una alta tolerancia a la ambigüedad, poca previsión e inclinación hacia el trabajo sistemático y perseverante.

Presencia sistemática a nivel individual de:

1. Altas expectativas y miedo al fracaso.
2. Baja necesidad de logro, alta necesidad de poder y afiliación.
3. Búsqueda de objetivos o metas fáciles o demasiado difíciles.
4. Poca iniciativa personal para solucionar problemas que atañen a la comunidad.

5. Tendencia a pensar que la suerte, el destino u otros poderosos son los responsables de lo que acontece alrededor.
6. Ausencia de responsabilidad personal y poca participación en la solución de problemas.
7. Desarrollo de sofisticadas elaboraciones que permitan justificar las deficiencias y la inactividad.

Las motivaciones y actitudes sociales del estudiante y del docente universitario son productos resultantes de la cultura en la cual están inmersos y de la cual participan, en muchas ocasiones como multiplicador de las características antes mencionadas. Esto es significativo, si recordamos el poder y la responsabilidad que posee el docente universitario como modelo de conductas a ser imitadas por sus alumnos; responsabilidad asignada por el código de ética del ejercicio de la docencia y por los objetivos filosóficos que persiguen las universidades en la búsqueda desinteresada del saber y el progreso de la nación.

Los objetivos dirigidos a alcanzar altos niveles de producción académica no son susceptibles de ser alcanzados si la práctica docente no es respaldada por evidencias observables de la calidad y la excelencia propios de un sujeto con alta motivación al logro. Si el profesor universitario no da muestras fehacientes de su calidad profesional entonces, por simple ley de acción y reacción, de estímulo y respuesta; los estudiantes adoptarán las conductas simplistas y mediocres del profesor y hasta las emplearán como excusas para justificar su propia ineficiencia. El profesor por su lado, al observar el bajo nivel de exigencias de sus alumnos y su poca motivación al logro, continuará manifestando su comportamiento a su vez en las conductas de sus alumnos, perpetuándose así la pobreza motivacional y la improductividad académica.

Los trabajos llevados a cabo por Mc Clelland (1961) se encuentran índices de correlación alta entre el desarrollo económico de un país y la motivación al logro de sus miembros. Siendo la motivación la primera fuente de energía con la que ha contado el hombre para el progreso de sus sociedades, es lógico deducir la importancia que tiene para el desarrollo del país las tendencias motivacionales de sus miembros, en especial de sus estudiantes e investigadores y docentes; sobre todo en la era de la globalización y la informática, donde el producto que se comercializa con mayor demanda es la información y el conocimiento.

La calidad en la producción académica lejos de ser una cosa de modas o snob, es una necesidad; ya que, para nadie es desconocido que hoy día aquel país que posea fuentes de información más confiables, más ordenada y de más rápido acceso; posee mayor dominio sobre el entorno, mayor capacidad para ejecutar el trabajo, mayor poder. Ese es el punto que marca la diferencia entre los países desarrollados como Estados Unidos, Alemania, Japón y los países subdesarrollados, entre ellos Venezuela. Esa diferencia se extrapola a los estratos más bajos de la producción académica (alumnos, docentes e investigadores), más específicamente en el aspecto motivacional. Los estudiantes japoneses, alemanes o norteamericanos poseen características motivacionales distintas a la de los estudiantes latinoamericanos o venezolanos.

Las investigaciones demuestran que los estudiantes de los países desarrollados:



- \* Están altamente motivados hacia el logro.
- \* Evidencian conductas de éxito académico.
- \* Establecen altos niveles de exigencia en su desempeño.
- \* Sus conductas están dirigidas hacia metas concretas (planificación) y congruentes con sus habilidades.
- \* Se perciben a sí mismos como responsables de los resultados que obtienen luego de su desempeño.
- \* Trabajan en forma organizada en la consecución de las metas porque piensan que el esfuerzo es la vía para obtener el éxito.
- \* Poseen una alta autoestima y un autoconcepto positivo; es decir, se perciben a sí mismos como sujetos poseedores de grandes capacidades y habilidades intelectuales y/o académicas.
- \* Los niveles de tolerancia hacia el fracaso son menores en comparación con los de los estudiantes latinos.
- \* El fracaso y la mediocridad son socialmente sancionados directa e indirectamente, en forma de no - aceptación, descrédito, rechazo social, entre otras.

Como podemos ver la organización de las motivaciones de los productores del conocimiento en los países desarrollados se orienta de la siguiente forma:

- \* Motivación al Logro; definido por Mc Clelland como un patrón de pensamiento y de sensaciones que se asocian con la planificación y el esfuerzo hacia el progreso y la excelencia en la consecución de una meta, tratando de realizar algo único en su género y manteniendo siempre una relación comparativa con lo ejecutado anteriormente.
- \* Motivación a la Afiliación: se refiere a la búsqueda de la compañía de otros, a la búsqueda de la aceptación de grupo que se manifestará en forma de recompensa social (elogios, condecoraciones, títulos, etc.).
- \* Motivación al Poder: se refiere a la tendencia o necesidad de control sobre otros y sobre el ambiente.
- \* En los países subdesarrollados la ubicación de las motivaciones sociales se hayan invertidas; es decir, la principal motivación es la del poder, luego, le sigue la de la filiación u por último, la del logro. Como ejemplo podemos mencionar lo expuesto por Casas (1995), quien afirma que, una de las características que distingue a los estudiantes latinoamericanos es el fenómeno del titulismo; es decir, la búsqueda de la obtención de un título o acreditación por encima de la preocupación por la adquisición de conocimientos.

Esto tiene un serio impacto en la posibilidad de desarrollo de estos países, ya que la motivación al logro es la principal causa de desarrollo y progreso económico de las sociedades. En este sentido cabe mencionar lo alarmante que son los resultados que han arrojados los últimos estudios motivacionales realizados en estudiantes y docentes universitarios venezolanos. Ellos informan que los mismos valoran poco el estudio y la preparación académica (Romero García y Salom de Bustamante, 1982; Higuera de Chacón y Salom de Bustamante, 1.985) y muestran excesiva flexibilidad ante el fracaso.

En el ambiente estudiantil, la ausencia del éxito académico se ha convertido en la norma y no la excepción. El estudiante se ha habituado a la mediocridad debido a que esta es compartida por una mayoría aplastante. El fracaso se ha hecho popular y ha perdido su poder discriminativo dentro de un gru-



po; es decir, ha perdido su poder para separar a aquellos sujetos que se esfuerzan y tienen calidad, de aquellos que forman parte del montón, de esa masa amorfa de gente que ocupa pupitres sin justificar el oneroso gasto que representa para la nación su permanencia.

La popularidad del fracaso va acompañada de la subsecuente tolerancia hacia el mismo; tolerancia que en muchas ocasiones adopta tintes de complicidad, en los cuales el castigo social a través del repudio o del rechazo, está ausente. Salvo algunas excepciones, son pocos los que emiten un voto de censura al fracaso y la mediocridad, porque es un mal compartido y hasta reforzado por cada uno de los miembros de la comunidad universitaria.

A este respecto, Casas (1995) indica que una de las características del sistema educativo latinoamericano que impide el desarrollo de sus naciones, es el predominio de los intereses cooperativos o de afiliación por encima de los intereses competitivos o de logro. Es decir, **mientras que el estudiante latinoamericano se preocupa por ganar la aprobación del grupo, muchas veces adaptándose a los pobres niveles de exigencia de sus congéneres, el estudiante de las grandes potencias, se preocupa por alcanzar y mantener los primeros lugares de excelencia académica.**

Si establecemos un margen de comparación relativa entre los rasgos más resaltantes del estudiante de los países desarrollados y los de los países latinoamericanos, encontramos explicación al hecho del por qué nuestro país y muchos otros países subdesarrollados, se encuentran en un estado de dependencia tecnológica y científica. Si nuestra producción académica es poca (en comparación con las demandas y necesidades del país) y de baja calidad para cubrir el déficit, es necesario importar información, colocándonos con esto en un estado de vulnerabilidad y en una posición de desventaja con relación a aquellos países que poseen el poder que da el manejo adecuado de la información y la producción del conocimiento .

Anteriormente se mencionó el poderío que representa para algunos países el ser productores de conocimientos, el ostentar la hegemonía de la información, el poseer las fuentes de datos más confiables, ordenadas y de más rápido acceso; por ende, es lógico suponer que los países desarrollados no están interesados que los tercermundistas adquieran independencia y autonomía en el dominio del conocimiento, ya que, esto representaría una pérdida del control no sólo tecnológico y científico; sino también ideológico y económico.

La dependencia tecnológica y científica repercute directamente en nuestras posibilidades de desarrollo como país. Hoy en día para poder competir con las grandes potencias hay que ofrecer productos de información con excelentes niveles de calidad y excelencia; de lo contrario la primacía de otro producto con mayor calidad, automáticamente nos relega a un segundo plano, quedando sólo la posibilidad de seguir siendo un país netamente consumidor (a veces hasta ciego e inconsciente) de toneladas de información.

La situación antes descrita se perpetúa y agrava con el hecho de que nuestros estudiantes carecen de las habilidades necesarias para seleccionar y utilizar la información. No sólo porque nuestras universidades no lo preparan para ello, sino también por el poco interés que muestra dicho estudiante hacia la actualización continua de sus conocimientos. Esta situación interfiere con el grado de aprovechamiento que puede hacer de la información; es decir, tiene la información más novedosa pero no sabe seleccionarla, o lo que es peor aún, no sabe utilizarla.

Aun cuando el análisis de nuestra realidad actual como país, proyecte una imagen desesperanzadora, es importante aclarar que existen alternativas viables para la resolución de los problemas presentados en esta disertación; y lo que es mejor aún, son nuestros propios investigadores los que están ofreciendo dichas alternativas. Una muestra de que sí es factible mejorar nuestra situación, la tenemos en el estudio realizado por el Laboratorio de Psicología de la Universidad de los Andes en el año de 1979. La hipótesis general de la investigación fue que las características motivacionales antes descritas son aprendidas y por ello, modificables a través del uso de estrategias propias de la tecnología social.

Con base a la hipótesis establecida, Romero García propuso y sometió a prueba un programa de modificación motivacional dirigidos a cambiar la orientación del sentido de la responsabilidad y el control; a través de ejercicios conductuales y cognitivos apropiados, logrando demostrar que era posible que nuestros estudiantes y docentes pasaran de percibir las consecuencias de su desempeño como determinadas por factores externos (azar, otros poderosos), a que las percibieran como determinada por factores internos (autoresponsabilidad). El programa de modificación motivacional ha sido aplicado a estudiantes de la Universidad de los Andes, a maestras de educación primaria de la zona del hierro en la ciudad de Guayana, profesores de educación media y superior en Maracay, Barquisimeto y Caracas.

En todos los casos investigados, los resultados han sido satisfactorios, logrando inclinar la balanza de las motivaciones sociales hacia lo pretendido: las personas se vuelven más internas (perciben que son responsables de las consecuencias de sus conductas), aprenden a expresar metas de logro personal cada vez más exigentes, las percepciones fatalistas en torno al futuro de la realidad de nuestro país cambian hacia una visión futurista más positiva y adoptan una actitud más proactiva en el beneficio del desarrollo del país, adquiriendo un mayor compromiso con el cambio. (Luis Esqueda Torres, 1987).

Esto nos indica no sólo que es posible alterar el curso de nuestro destino como nación, sino también nos demuestra hacia qué dirección deben concentrarse los esfuerzos económicos e intelectuales para poder alcanzar la meta propuesta, ya que, las soluciones a los problemas que confronta la calidad de la producción académica deben estar basadas en modernos y globalizantes enfoques de la reingeniería social, cuyo punto angular para provocar la transformación sea la modificación ideológica de los miembros del sistema educativo. Cualquier modificación estructural o funcional sería sabotada por el substrato ideológico que subyace a la Cultura de la Pobreza.

El docente universitario por ser guía y facilitador del proceso de aprendizaje, deberá asumir su compromiso como agente de cambio y servir de ejemplo viviente para el alumnado del DEBER SER, del IDEAL perseguido. Es de suma importancia que todos y cada uno de nosotros comencemos a ver este país como una proyección o una continuación de nuestro yo, sólo así podremos sentir el peso de la responsabilidad que nos corresponde en la producción del cambio.

Si seguimos viendo la realidad social, científica y tecnológica del país como ajena a nuestra competencia y seguimos pensando que es responsabilidad del azar, suerte, destino u otras personas que manejan más poder, el hecho

de generar las transformaciones del mismo, continuaremos a merced de los intereses económicos y políticos de aquellos que hoy día manipulan (por nuestra propia negligencia) el norte de los países latinoamericanos.

**BIBLIOGRAFÍA: ESQUEDA TORRES, Luis.** (1987). *El Venezolano como Militante de la Psicología de la Pobreza*. Revista Venezolana de Psicología Social (AVEPSO). Vol. X. No 2. / **De ROSALES, Nancy y BUSTAMANTE Salom,** Colombia. (1987). *Necesidad de Logro, Autoestima y Rendimiento Académico*. Revista Venezolana de Psicología Social (AVEPSO). Vol. X. No 2. / **MATA GUEVARA, Luis B.** (1992). *Sociopsicología del Aprendizaje*. Tomo II. Editorial Universo C.A. Maracaibo – Venezuela. 213 p.p. / **MATA GUEVARA, Luis B.** (1994). *Sociopsicología del Aprendizaje*. Tomo III. Edit. Universo C.A. Maracaibo – Venezuela. 213 p.p. / **WOOLFOLK Anita E.** (1990). *Psicología Educativa*. Edit. Prentice Hall Hispanoamericana, S.A. Tercera Edición. México – México. 649 p.p.

**ANDARA, Rosaura.** con la Asesoría de Francisco Avila F. / Rosaura Andara y Francisco Avila F. Son Participante y Profesor del programa de Postgrado de la UNERMB, respectivamente. Este trabajo se realizó el 23-06-98

## CULTURA Y EDUCACIÓN. LA (A) CULTURACIÓN

La sociedad es nacional e internacional, produce lo necesario para subsistir y existir de alguna manera y eso produce clases sociales diferentes según sea la ubicación de las gentes en el proceso productivo, como propietario o no y como agente de producción y consumo, dentro la división técnica que el proceso económico supone, al menos en la esfera del capitalismo que conocemos. De la estructura social determinada se derivan exigencias y necesidades educativo escolares también diferenciadas. Y eso hace también que las escuelas sean diferentes. Las escuelas de ricos y para ricos, son distintas a las de quienes no lo son, extremando el argumento.

La sociedad no es, pues, un todo indiferenciado, al menos no es posible concebirla así cuando no ocupamos de reconocer el entorno de las instituciones escolares. Todo lo contrario, es imposible comprender lo significa la escuela real si no se la localiza dentro del entorno societal que la incluye. No es posible entender lo qué se aprende y cómo, en la escuela, si se carece de ideas respecto a la organización social y las diferencias individuales y grupales que ella impone. Sobre todo porque quien aprende es el humano, y aprende humanamente... con la cultura nos hemos topado.

El origen de la cultura como rasgo humano puede encontrarse puede encontrarse en la superior capacidad del hombre para adquirir conocimientos mediante la experiencia y para comunicar lo aprendido por medio de símbolos, el principal de los cuales es el lenguaje. El descubrimiento y la invención forman el contenido del aprendizaje del hombre y la acumulación y transmisión de ellos mediante procesos de enseñanza y aprendizaje da como resultado el desarrollo de la cultura característica de cada grupo humano. (PRAT FAIRCHILD, 1997).

La noción de cultura es una condición para entender el de escolaridad. Sobre todo aquel hacer y proceder humano que puede convertirse en ideal para ser adquirido por todos, lo que podríamos denominar como *alta cultura*. En el sentido de lo que Octavio Paz propone para discurrir bellamente sobre el ambiente cultural prevaleciente en el México colonial (Nueva España), que explica en buena medida la vida y obra literaria de Sor Juana Inés de la Cruz:

En el sentido amplio de la palabra cultura, Nueva España fue una sociedad culta: no sólo vivió con plenitud la cultura hispánica -la religión y el arte, la moral y los usos, los mitos y los ritos- sino que la adaptó con gran originalidad a las condiciones del suelo americano. Pero en el sentido más limitado de la palabra -colindante con instrucción: producción y comunicación de novedades intelectuales, artísticas y filosóficas- sólo una minoría de la población podía llamarse culta; quiero decir, sólo una minoría tenía acceso a las dos grandes instituciones educativas de la época, la Iglesia y la Universidad. De esta circunstancia proviene otra característica: encerrada en las academias, universidades y seminarios religiosos, la cultura de Nueva España era una cultura docta y para doctos. Ya he subrayado la acentuada coloración religiosa de esta sociedad; la teología era la reina de las ciencias y en torno a ella se ordenaba el saber. Otra nota distintiva era la fusión de la tradición cristiana y el humanismo clásico: la Biblia y Ovidio, San Agustín y Cicerón, Santa Catarina y la sibila Eritrea (PAZ, 1997).

O a la que hace referencia J. Gimeno Sacristán al construir una imagen del significado de la escolaridad para la sociedad occidental contemporánea: El fenómeno de la escolarización universal igualadora discurre históricamente en paralelo a la vigencia de la idea de cultura como algo valioso y digno de ser poseído por todos. Cultura y escolarización han sido dos conceptos esenciales en el mantenimiento de la idea de progreso. La modulación y la huella que en ese ideal ilustrado introdujo la consideración del sujeto de la educación, como referencia esencial para las prácticas educativas, trajo consigo un cambio de pensamiento que está lejos todavía de haberse asentado en estilos asentados de funcionamiento de los centros escolares y en métodos pedagógicos equilibrados y coherentes. Los dos retos fundamentales de la modernidad en educación han sido la aspiración al logro de la igualdad, por un lado, y el equilibrio difícil entre atender a la vez a sujetos contextualizados y la cultura objetivada. Sin haber tenido el éxito deseable en esos cometidos, aparece otro frente de inestabilidad: la recomposición en el concepto de cultura que proponen la antropología cultural, la aspiración a una interculturalidad respetuosa con todos y el incremento de la presencia social y política de localismos y nacionalismos que aspiran a hacerse presentes en la cultura que imparte la institución escolar. Si la modernidad en educación arranca del principio de la “cultura para los ciudadanos”, desde las revisiones del pensamiento moderno se nos sugiere subrepticamente la idea de luchar por el principio de los “ciudadanos para la cultura”. Importantes problemas de legitimidad surgen de las perspectivas que emergen en nuestros días sobre la crisis de la cultura legítima que se debe transmitir, si es que alguna debe serlo (GIMENO SACRISTAN, 1998).

Las referencias anteriores nos ayudan a reconocer en la escuela tres cosas: 1. Que ella en la civilización que tenemos se ocupa formalmente no de toda la cultura sino de una parte de ella: la alta cultura. 2. De una cultura que es legítima, que está sancionada y oficializada por el Estado, al menos en la modernidad que vivimos. 3. Pero que esta legitimidad, formalizada oficialmente, no es única y hay culturas emergentes que pugnan por ser altas y legítimas, correspondientes a otros estamentos sociales distinto al status, que también influyen en la educación escolar y que son influidos, también, por ella.

Es que la sociedad no es sólo objetivación, cosas que existen fuera de nuestra consciencia como entes autónomos de naturaleza más o menos material, que son de alguna manera tangibles, sino una compleja trama de relaciones (¿dialécticas?) de factores en pugna. Que incluye factores de tipo material que existen en cierta medida y son susceptibles de ser contabilizados y pesados en cuanto a la influencia que dan y reciben, pero también, ideas, ideales, creencias, representaciones, producciones espirituales, que marcan profundamente lo social. Porque la realidad social se manifiesta como cultura complejamente articulada al devenir de las instituciones, en general y de la escolar en particular. Sobre todo en lo que concierne a la distribución del poder de decisión dentro de las sociedades organizadas (probablemente en las que no lo son también), vale decir a lo que se ha definido como cultura política.

Investigadores, observadores y pensadores de todos los tiempos, al reflexionar sobre las características de distintas sociedades ponen con frecuencia el acento no sólo en la diversidad de la praxis y de las instituciones políticas sino también en las creencias, en los ideales, en las normas y en las tradiciones que colorean de manera particular y dan significado a la vida política en ciertos contextos. El interés por estos aspectos, tal vez menos tangibles aunque no por eso menos interesantes, de la vida política de una sociedad, ha ido aumentando en los estudios recientes de ciencia política y al mismo tiempo se ha ido difundiendo el uso de la expresión cultura política para designar al conjunto de actitudes, normas y creencias, compartidas más o menos ampliamente por los miembros de una determinada unidad social y que tienen como objeto fenómenos políticos. Así, por ejemplo, podríamos decir que forman parte de la cultura política de una sociedad los conocimientos, o mejor dicho su distribución entre los individuos que la componen, relativos a las instituciones, a la práctica política, a las fuerzas políticas que operan en un determinado contexto; las orientaciones más o menos difundidas, como, por ejemplo, la indiferencia, el cinismo, la rigidez, el dogmatismo o, por el contrario, el sentido de confianza, la adhesión la tolerancia hacia las fuerzas políticas distintas de la propia, etc., y, finalmente, las normas, como por ejemplo el derecho y el deber de los ciudadanos de participar en la vida política, la obligación de aceptar las decisiones de la mayoría, la exclusión o no del recurso a formas violentas de acción. No hay que olvidar, por último, el lenguaje y los símbolos específicamente políticos, como las banderas, las contraseñas de las diversas fuerzas políticas, las consignas y etcétera (SANI, 1983).

Hablamos de cultura pero quizás sería más apropiado hacerlo en términos de culturas, pues tanto como el hacer humano es diverso también lo son sus productos y procesos y las condiciones materiales y espirituales dentro de las que se produce. “Decimos *cultura* pero en realidad nos referimos a *culturas*, no sólo las que se caracterizan por cualidades intrínsecas, sino también las que la historia y la geografía -que también forman parte de la cultura- permiten considerar” (FLORES D’ARCAIS Y GUTIERREZ, 1990) Pues el accionar de cada uno de los componentes de la estructura social y cada una de sus organizaciones, así como todas sus expresiones tangibles, generan su propia cultura.

Un *mapa conceptual*, es decir una red lógicamente dispuesta de conceptos asociados a cultura, nos obligaría a dar cuenta de tantas cosas que desviaría nuestra atención a lo fundamental que tiene que ver con la contextualización

de la institución y el sistema escolar. Habría de decirse de la cultura como hacer humano múltiplemente concebido, de las fuerzas culturales y formas culturales que operan en una sociedad dada, de las culturas dominantes y las dominadas, de la noción de civilización y los choques culturales que se producen a nivel de una sociedad y del planeta mismo, las contraculturas y las culturas de la resistencia, de las mentalidades y su historia, del folcklore y la identidad, del progreso y sus múltiples manifestaciones ideológicas y materiales, cultural y de un largo etc., tan largo que resultaría inadministrable en este preciso instante.

Veamos un magnífico ejemplo de un intento por definir los límites y significados mínimos de la cultura, cuando se está en la tarea de delimitar su conexión al estilo ya clásico de Víctor García la Hoz :

Cultura y Educación: El término procede del verbo latino colere, cultivar. Expresa la acción y el efecto de ayudar a la Naturaleza en su desarrollo, como se pone de manifiesto en le término agricultura. Un campo cultivado produce más y mejores frutos que si se deja inculto; pero el cultivo no hace sino ayudar a las causas naturales, ordenándolas inteligentemente hacia un fin preconcebido. El hombre no puede modificar la naturaleza de los seres en su intrínseco dinamismo; sólo puede, respetando la Naturaleza, provocar la coincidencia en le espacio y en el tiempo de causas naturales para que se produzca un determinado efecto, o evitar tal coincidencia para que el efecto no llegue a producirse. La Cultura implica pues, una naturaleza y una inteligencia. Dos vertientes, objetiva y subjetiva, muestra la Cultura, según que el cultivo se verifique en los objetos naturales, externos, o el propio sujeto inteligente. La objetividad se divide en natural y cultural; un objeto natural se convierte en cultural en cuanto recibe la impronta de un espíritu subjetivo. Esta forma espiritual que la inteligencia, el sentimiento o la voluntad de una persona imprimen en un ente natural, es lo que hace que los entes culturales puedan y necesiten ser comprendidos, y no solamente entendidos. Comprenderlos es capturar la significación o el valor que realizan; es en cierto modo sintonizar intelectual, afectiva o volitivamente con el espíritu que los transformó en tales entes culturales (...) la primera tarea de cada generación en el orden cultural, es comprender los productos culturales de las precedentes y asimilar lo que en ellos conserve validez y haga posible el Progreso. Son muy diversos los modos cómo el espíritu humano puede imprimir su huella en los entes naturales; de aquí resulta la diversidad de entes culturales, según la significación o valores que realicen: religiosos, morales, científicos, estéticos, útiles... (GARCÍA HOZ, 1974).

Es que la cultura como entorno de lo educativo escolar aparece como un proceso de *apropiación e incorporación* (DESSIATO, 2000) permanente de improntas para el hacer humano que se desliza por todo el tejido social creando propensiones de comportamiento de las personas en determinada dirección. Eso es importante para la educación escolar pues se relaciona con el estilo de vida de las gentes que estudian y trabajan en las escuelas. Es importante saber que la cultura se dinamiza por intermedio de un proceso de difusión de claves culturales que cotidianamente van apareciendo en las sociedades: la (a)culturación. Veámoslo con el ejemplo que se vislumbra en esta referencia que nos luce fundamental para comprender ese proceso tan importante para reconocer el entorno sociocultural de la escuela:



... las culturas no son algo estático, sino procesos dinámicos de *apropiación* e *incorporación* de estilos de vida. No existe, en rigor, ninguna esencia cultural enterrada en alguna parte que debiera ser protegida y resguardada por el Estado. La cultura es lo que hacen los individuos y los grupos en su quehacer cotidiano.

De otra forma, si se insiste en decir que la hamburguesa es “imperialista”, habría que hablar de un imperialismo chino largamente difundido en Venezuela a través de los tallarines, pues éstos, como se recordará, lejos de ser la quintaesencia de la cultura (¿igualmente imperialista?) italiana, fueron importados a la bota por Marco Polo, quien se los trajo de sus viajes a la China. Sólo si se piensa que la cultura es un proceso de apropiación e incorporación, puede, en cambio, sostenerse que los tallarines y toda la pasta en general expresan el estilo de vida de los italianos, pero también de los venezolanos, segundo país en el mundo en lo que concierne al consumo “per cápita” de dicho alimento (...).

La identidad cultural es seguramente un bien importante, pero su defensa no transita mediante imposiciones estatales, sino en una educación amplia, liberal, en el sentido más noble de ese término, que le permita a cada individuo elegir con conocimiento y propiedad el estilo de vida que mejor prefiere, siempre y cuando dicho estilo no afecte *directamente* a un tercero (DESSIATO, 2000).

Es menester, pues, reconocer parte de ese proceso de transmisión imposición cultural que implica la (a)culturación tal cual se deriva de la cultura anglosajona:

Aculturación (ing. Acculturation = pasar de una cultura a otra) El proceso de adquisición, por parte de un grupo con determinada cultura, de las características de la cultura de otro grupo con el que ha entrado en contacto. Existe también la posibilidad de que individuos aislados pertenecientes a grupos culturalmente muy evolucionados adopten costumbres de poblaciones muy atrasadas. La aculturación puede ser positiva o negativa; positiva cuando las adquisiciones llevan a la superación, negativas cuando significan un proceso. La educación puede ser definida, de manera general y abstracta, como un proceso de aculturación positiva (MERANI, 1985).

La (a)culturación como quiera que se la vea tiene que ver con los contactos sostenidos entre grupos e individuos de diferentes culturas y dentro de los grupos en sí mismos, “*que los autores llaman endoculturación. Se puede ésta relacionar con la situación de adaptación, llamada homeostasis*” (GARCÍA DE LEON, 1990) Visto el asunto etnográficamente, es de resaltar, muy principalmente cuando estamos considerando relaciones entre grupos la necesidad de relativizar y considerar que las distintas culturas comportan formas de vida que no tienen que ser necesariamente unas peores de otras (tal vez, no sea así, cuando interese potenciar el principio de progreso). Sólo son distintas y la realidad cultural se nos muestra como una pluralidad que debe ser respetada. Veámoslo para terminar este apartado en el ejemplo que propone M. A. García Leon:

...pueden encontrarse numerosos ejemplos de aculturación en los procesos de colonización de un país por otro. Asimismo, el fenómeno de la emigración, tanto de un país a otro como también la emigración del campo a la ciudad, han dado lugar a procesos de aculturación, frecuentemente acompa-

ñados de conflictos socioculturales. Otros ejemplos de aculturación podrían encontrarse en la acción de los *mass media* (radio, televisión...) sobre el medio rural, al cual suelen difundir e imponer una cultura eminentemente urbana. Desde el campo de la literatura, la obra de John Steinbeck *La perla* brinda este tipo de conflictos sociales (GARCÍA DE LEÓN, 1990)

- BIBLIOGRAFIA: ACADEMIA DE CIENCIAS DE LA URSS.** (1974). *Great Soviet Enciclopedia*. Mc. Millan Inc. Vol. 19. New York. / **ANDRES LASHERAS, Jesús** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas. / **BERGER, P. y Th. Luckman.** (1979). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Buenos Aires. / **BOLI, John.** (1989). *New Citezens for a New Society. The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden*. Pergamon Press. USA. / **BOYD, William y Edmund KING** (1977). *Historia de la Educación*. Edit. Huemul. Buenos Aires. / **BRAVO J. Luis A.** (1987). *Currículo: Marco Teórico Conceptual Adecuado para entender los Problemas de Análisis y Diseño de Planes de Estudio*. Revista Perfiles. U.S.B. No. 19. / **BRAVO JAUREGUI, Luis.** (1995). *Primeras ideas para la creación del Diccionario Latinoamericano de Educación (DLAE)*. Revista de Pedagogía, Abril- Junio, Vol. XVI, No. 42. Escuela de Educación de la Universidad central de Venezuela. Caracas. / **BREMBECK, C.S.** (1977). *Sociología de la Educación*. Paidós. Buenos Aires. / **BREZINKA, Wolfgang.** (1986). *Los Límites de la Educación*. En: Luis Bravo. *Lecturas de Educación y Currículo*. Edit. Biosfera. Caracas. / **BROFEMAJER, Gabriela y Ramón Casanova.** (1986). *La Diferencia Escolar*. Capelusz/Cendes-UCV. Caracas. / **CABALLERO, Manuel.** (1995). *No necesitamos un papá, ni a nadie que nos eche cuero. Entrevista con Ramón Hernández. El país como oficio*. El Universal, 1-14, 25/06/1995). / **CARNOY, Martin.** (1994). *The Politics and Economics of Race in América*. Cambridge University Press. Cambridge. / **COMISION ESPAÑOLA DE COOPERACION CON LA UNESCO.** (1982). *Convenciones, Recomendaciones y Declaraciones de la UNESCO*. CECU. Madrid. / **CORDASCO, Francisco.** (1981). *A Brief History of Education*. Littlefield Adams Co. New Jersey, Pág. 28. / **DEL BRUTO, Bibiana.** (1989). En: DI TELLA, Torcuato. *Diccionario de las Ciencias Sociales y Políticas*. Puntosur, Editores. Buenos Aires, / **DESCARTES, René.** (1983). *Discurso del método. Reglas para la dirección de la mente*. Ediciones Orbis. Barcelona. / **DESSIATO, Massimo.** (2000). *Los chinos, la pasta y la identidad cultural*. El Nacional, A/11, 21/10/2000. Caracas. / **DI TELLA, Torcuato** (1989) *Diccionario de las Ciencias Sociales y Políticas*. Puntosur, Editores. Buenos Aires. / **DURKHEIM, Emilio.** (1974). *Educación y Sociedad*. Shapire Editorial Brives, Buenos Aires. / **ENCICLOPEDIA BRITÁNICA.** (1964). William Benton Publisher. University of Chicago. Vol. 7. U.S.A. / **ESPASA/CALPE.** (1966). *Enciclopedia Universal Ilustrada*. Vol. 42. Madrid. / **FAURE, Edgar et. al.** (1974). *Aprender a Ser*. UNESCO/Alianza Universal. Madrid. / **FERNANDES HERES y Elvira FERNANDEZ V.** (1989). *Diccionario Pedagógico*. BIOSFERA. Caracas. / **FERRANDEZ, Adalberto y Jaime Sarramona.** (1978). *La Educación Constantes y Problemática Actual*. Edic. CELAC. Barcelona 13 p. / **FERRERO, Juan José** (1998). *Teoría de la educación*. Universidad de Deusto. España. / **FIALA, Robert y Audri Lanford** (1987) *Educational Ideology and the World Educational Revolution 1950-1970*” *Comparative Educational Review*. 31 No. 3. / **FLORES D’ARCAIS, Giuseppe e Isabel Gutiérrez.** (1990). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Ediciones Paulinas. Madrid. / **FREIRE, Paulo.** (1994). *La Naturaleza Política de la Educación*. PLANETA- AGOSTINI. Colección: Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo., N° 67. Buenos Aires. / **GARCÍA DE LEÓN, M.A.** (1990) *Socialización*. En: Giussepe Flores D’Arcais. E Isabel Gutierrez Zuloaga. *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Ediciones Paulinas. Madrid. / **GIMENO SACRISTAN, J. y A. I. PEREZ GOMEZ** (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid. / **GIMENO SACRISTAN, J.** (1998). *Poderes inestables en educación*. Morata. Madrid. / **GIROUX, Henry.** (1994). *Introducción a: FREIRE, Paulo.* (1994). *La Naturaleza Política de la Educación*. PLANETA-AGOSTINI. Colección: Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo., N° 67. Buenos Aires. / **GIRUOX, Henry A.** (1988). *Los profesores como intelectuales*. Paidós. Barcelona, España. / **GOODMAN, Paul.** *Quelques Idées Insolites sur L’education des Jeunes*. UNESCO/Serie Opinions No.37. Paris, 1971. Citado en Faure, Edgar. Op. Cit. Pág. 52. / **GREEN, Andy.** (1990). *Education and State Formation. The Rise of Eduation Systems in England, France and the USA*. Mc Millan. Londres. / **HARO TECGLEN, Eduardo.** (1995). *Diccionario Político*. Palnet. Barcelona España. / **HIRSHBEIN, Cesia Z.** (1993). *Identidad versus complejo de inferioridad*. Extramuros. Revista de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV. Caracas. / **HUNTINGTON, Samuel.** (1993). *The Clash of Civilizations?*. Foreign Affairs. Vol 72, No. 3. USA. / **ILLICH, Ivan.** (1971). *Deschooling Society*. Harper & Row. New York. / **ILLICH, Ivan y otros** (1977). *Un Mundo sin Escuelas*. Nueva Imagen. México. / **JAEGER, Werner.** (1987). *Paideia*. Fondo

de Cultura Económica. México. / **JESUALDO**. (1968). *Los Fundamentos de la Nueva Pedagogía*. Edic. Biblioteca UCV. Caracas. / **LASKY, Harold**. (1967). *The State in Theory and Practice*. Allen & Unwin. Londres. / **LOZANO, Claudio** (1980). **La Escolarización. Historia de la Enseñanza**. Montesinos Editor. Barcelona. / **LUQUE C., Guillermo** (1996). *La educación venezolana, historia, pedagogía y política*. Escuela de Educación del UCV/Revista de Pedagogía. Caracas. / **MANTOVANI, J.** (1973) **Educación y plenitud humana**. El Ateneo. Buenos Aires. / **MANTOVANI, Juan. La Educación y sus Problemas**. Editorial Ateneo. Buenos Aires, 1981. / **MARRERO, José Rafael** (1987). *Teoría y Realidad de la Educación Básica en Venezuela*. Edic. FENATEV. Caracas. / **MARTINEZ BOOM, Alberto, Carlos E. Noguera y Jorge Orlando Castro**. (1994). *Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Foro Nacional por Colombia. Edit. Tercer Milenio. Bogotá. / **MERANI, Alberto**. (1985). *Diccionario de Pedagogía*. Grijalbo. Barcelona. / **MEYER, J.W., J. BOLI and G. THOMAS** (1987). *Ontology and Rationalization in Western Cultural Account*. En: THOMAS et al. *Constituting State Society and the Individual*. Sage Publications. USA. / **MEZA CORTES, Guillermo**. (1986). *Algunas consideraciones sobre currículo escolar*. En: Luis Bravo. *Lecturas de Educación y Currículo*. Edit. Biosfera. Caracas. / **MOLINS PERA, Mario**. (1995). *Pedagogía ciencia de la praxis educativa*. Revista de Pedagogía. Vol. XVI, No. 42. Abril-Junio. Escuela de Educación de la Universidad central de Venezuela. Caracas. / **MONCADA, Alberto**. (1977). *Educación y Empleo*. Edit. Fontanella. Barcelona. / **NOT, Juan**. (1975). *Las Pedagogías del Conocimiento*. Fondo de Cultura Económica. México. / **OMI, Michael y Howard WINANT**. *Racial Formation in the Unites States: from 1960's to the 1980,s*. Routledge & Kegan Paul. New York. / **OPPO, Ana**. (1983). *Socialización Política* En: Norberto Bobbio, Nicola Matetuci y Gianfranco Pasquino, *Diccionario de Política*. Siglo XXI Editores. México. / **PALACIOS, Jesús**. (1984). *La Cuestión Escolar: Críticas y Alternativas*. Edit. Laia. Barcelona. / **PAZ, Octavio**. (1997). *Sor Juana Ines de la Cruz. Las trampas de la fe*. Fondo de Cultura Económica. México. / **POULANTZAS, Nicos**. (1975). *Political Power and Social Classes*. New Left Books. Londres. / **POULANTZAS, Nicos**. (1979). *State, Power and Socialism*. New Left Books. Londres. / **PRAT FAIRCHILD, Henry**. (1997). *Cultura* En: *Diccionario de sociología*. Fondo de Cultura económica. México. / **REAL ACADEMIA ESPAÑOLA**. (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Espasa Calpe. Madrid. / **RUIZ LARRAGIVEL, Estela**. *El curriculum oculto en las universidades progresistas*. PLAIUC. Universidad de Carabobo. Año 4. No. 8. Valencia, Venezuela. / **SANI, Giacomo**. (1983). *Cultura política* En: Norberto Bobio, Nicola Matetuci y Gianfranco Pasquino, *Diccionario de Política*. Siglo XXI. México. / **SAVATER, Fernando**. (1997). *El valor de educar*. Ariel. Barcelona. España. / **SAVATER, Fernando**. (1992). *Política para Amador*. Ariel. Barcelona-España. / **SHIN, Don Chull**. (1994). "On the Third Wave of Democratization: A Synthesis and Evaluation of Recent Theory and Research". *World Politics*. 47, No. 1. / **SÚSMUTH, R.** (1998). *La educación necesidad humana*. En: Juan José Ferrero. *Teoría de la educación*. Universidad de Deusto. España. / **TORRES, Jurjo**. (1998). Entrevista a Michael APPLE, *El trasfondo ideológico de la educación*. Cuadernos de Pedagogía. Número monográfico dedicado al tema de la democracia en la escuela. No. 275, Diciembre 1998. Barcelona. / **TOURIÑAN, J. M. y M. A. Rodríguez**. (1993). *La significación del Conocimiento en Educación*. Revista de Educación. No. 302. Septiembre-Diciembre. Madrid / **TRILLA BERNET, Jaume**. (1996). *Escuela Tradicional pasado y presente*. Cuadernos de Pedagogía. No. 253. Diciembre. Barcelona, España. / **TRILLA, Jaume**. (1984). *La educación no formal*. En: A. Sansivens (Comp.) *Introducción al la Pedagogía*. Barcanova. Barcelona.

**BRAVO JÁUREGUI, Luis**. (2000). Tomado de: Informe correspondiente a la Primera Etapa del proyecto CDCH-UCV N° PI 07-12-4542-2000, titulado: *Escolaridad en Venezuela: Teoría, proceso y reformas*. Universidad central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Departamento de Pensamiento Social y Proyectos Educativos. Cátedra de Sistemas Educativos. Caracas, Noviembre de 2000.

## CULTURA GENERAL

Formación del espíritu y conjunto de conocimiento que, en la sociedad contemporánea, deberían adquirir antes de sus estudios profesionales quienquiera que aspire a una profesión. La cultura general comprende un buen

conocimiento de la lengua materna, tanto escrita como hablada, aprender la manera de encontrar y emplear las informaciones, la adquisición de modos lógicos, críticos y constructivos de pensamiento; la formación del juicio estético y la moral. La cultura general podría igualmente definirse en función de las cuatro grandes categorías de conocimientos humanos: matemáticos, ciencias exactas y naturales, ciencias sociales y humanidades.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## CULTURA POPULAR

En los adultos que han dejado prematuramente sus estudios, adquisición de conocimientos propios para enriquecer su espíritu y desarrollar sus facultades intelectuales.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## CULTURA Y EDUCACION

“El sometimiento de la cultura:

Un grupo de chiquillos musita el vals de las mariposas como regalo de bienvenida. Debajo del maquillaje y los trajes persisten la estatura baja el cabello lacio y los ojos negrísimos de los supervivientes de la etnia. ¿Que las clases sean en pemón y castellano ha Impedido la transculturación? “No. Aquí se arrasó con todo y no pudimos evitarlo”, sentencia Lino Figueroa profesor de bachillerato y cronista de Kamarata por convicción . Hasta las carteleras de los colegios están escritas en castellano.”

Ni Alodia Abate preserva la tradición: observa canales españoles por la televisión y no rememora las canciones de sus abuelos. Una cartelera del pre-escolar habla del 12 de octubre. “Ese fue el encuentro de tres razas , define la maestra- Solamente los mayores recuerdan de dónde vienen. Lo que sí se conserva es la fe en la medicina ancestral: con una sola dosis disponible de suero antiofidico para toda la población, el único remedio a la mano ante un mordisco de culebra venenosa -ocurren tres o cuatro por año- son los rezos.”

**DAVIS, Vanessa.** (1999) La dignidad indígena se defiende en Kamarata. *El Nacional*. C/ 1. 12/10/1999.

## CULTURAL, PEDAGOGÍA

Corriente filosófica de la Pedagogía, desarrollada fundamentalmente por Dilthey, Spranger, Nohl, etc., que considera que la educación consiste en la introducción consciente del individuo en el espíritu objetivo, en el mundo de la cultura constituido por la ciencia, el arte, la religión, etc., no como mera adquisición y transmisión de conocimientos culturales sino como de-

sarrollo de la capacidad de creación personal que permita aumentar y perfeccionar la cultura.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### CUM LAUDE, MAGNA CUM LAUDE Y SUMMA CUM LAUDE LAT; CON ALBANZA, CON GRAN ALAMBANZA, CON SUMA ALABANZA

Forma común, en los estudios superiores, para designar al estudiante que ha hecho la carrera con promedio de sobresaliente en sus diversos niveles de puntuación.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### CUPO

Supone el establecimiento previo de número límite de los aspirantes que serán aceptados, la asignación de una cuota en función de las disponibilidades y demandas sociales .

El problema del “cupos en la educación superior” es la expresión utilizada para indicar la existencia de un desajuste crónico entre la demanda social ( número de preinscritos ) y la oferta ( número de cupos o plazos para estudiantes de nuevo ingresos) : Además, el ingreso a la educación superior está sujeto a la vocación y a las actitudes de los aspirantes, ya que por medio de estas cualidades tratará de lograr una buena consecución en el desempeño académico.

**BIBLIOGRAFIA: CASTILLO, Francisco.** *Perspectivas de la Educación Superior en Venezuela*. En: Papeles Universitarios Nro. 27. p. 87.

**ELSY, Luis.** Maestría en Diseño de Políticas de la Facultad de Humanidades y Educación/UCV

### CURIOSIDAD

Tendencia desinteresada hacia el conocimiento de las cosas. Es el motor que impulsa al niño a ejercitar las funciones cognoscitivas. Es así como llegará a conocer el ambiente y merced a este conocimiento se adaptará a él. Poco se ha progresado en la discusión acerca la situación psicológica de la curiosidad, es decir, sobre si ha de incluirse entre los sentimientos, los apetitos o los instintos. De hecho, tiene relación con la aptitud intelectual, la emocional y los intereses.

Curiosidad y voluntad son las dos formas de ponerse en contacto consciente el medio y el niño. La una abre el ser a los estímulos exteriores y pone en funcionamiento las facultades individuales. La otra, la voluntad, guía las acciones y los pensamientos. La curiosidad varían mucho de acuerdo con la

evolución psicológica y cada período de maduración tiene su propio campo de interés.

El interés y la curiosidad aparecen en el niño ya a los dos a cuatro meses de vida. Comienza el niño a esta edad a dirigir sus brazos hacia objetos que se sitúan en su campo visual con el impulso de aprehenderlos. Cuando lo tiene en sus manos lo mira dándole vueltas. Y no sólo los objetos de su ambiente inmediato, sino su propio cuerpo, comenzando por las manos y siguiendo después por las extremidades inferiores. Este interés, esta curiosidad, será permanente durante toda la infancia hacia aquellas cosas que pueda llamar su atención, pero en su manifestación externa culminará hacia los 3 ó 4 años de edad, edad del “¿porqué?”.

**BIBLIOGRAFÍA:** **GARCÍA, Víctor.** (1974). *Diccionario de Pedagogía*. Editorial Labor. Barcelona-España. / **PLAZA MONTEO, Joaquín.** (1978). *Puericultura*. Editorial Jims. Barcelona-España.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## CURIOSIDAD

Se entiende por curiosidad un sentimiento de inquietud que le indica al individuo que se necesita conocer más acerca de una cosa y por lo general se sorprende ante esta situación. La curiosidad pone en contacto consciente a la persona con el medio, considerándosele como un factor motivacional que activa, regula y orienta la conducta. La curiosidad como deseo de conocer o investigar dentro de las experiencias humanas, debería ser utilizado por el profesor para facilitar y estimular el aprendizaje de los alumnos dentro del área de las ciencias.

**BIBLIOGRAFÍA:** **DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.** (1987) (Vol. I). Madrid: Editorial Santillana.

**LEONARD, Franklin.** (1999). EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION. Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

## CURRÍCULO

Palabra latina que significa recorrido, caminata, jornada. Es un proceso en donde los individuos e instituciones son los protagonistas, ellos expresan conscientemente o no concepciones, aspiraciones, maneras de ver las cosas, esto implica el manejo de afirmaciones, teorías, conceptos los cuales se manifiestan como problemas educativos que emergen a propósito de la instrucción, es una forma de enfrentar los problemas que surgen en la educación pero visto desde la perspectiva de totalidad en el sentido de poner en juego todos los factores que “pesan” en el problema institucional. También



es visto como consecuencia de los determinantes sociales seleccionados (adquiere significado en el contexto del sistema social que lo norma y orienta). Otro ámbito del currículo es relacionado como forma de accionar (hacer) sobre la instrucción, la acción es planificada cuando se trabaja a nivel práctico, se vincula con la necesidad de imprimirle dirección, este es un proceso sin límites precisos que se manifiesten en distintos niveles de inclusión y complejidad.

**BIBLIOGRAFÍA: BRAVO JAÚREGUI, Luis.** (1988). *Teoría y Práctica curricular*. Editorial Cahrel S.A. Caracas.

**HERRERA, María Antonieta y Marbella PINEDA.** Escuela de Educación EUS-UCV. Apuntes para un Diccionario de Educación para la Paz.

## CURRÍCULO

Conjunto de acciones y cursos teóricos y prácticos articulados en torno a objetivos educacionales preestablecidos. Sinónimo: plan de estudios.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París

## CURRÍCULO BÁSICO

Véase: **TRONCO COMÚN**

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París

## CURRÍCULO CENTRADO EN EL ALUMNO

Conjunto organizado de cursos, sistemáticamente estructurado en función de las necesidades, experiencias e intereses del alumno, a fin de desarrollar sus capacidades y potencialidades.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París

## CURRÍCULO CENTRADO EN LAS ASIGNATURAS

Organización de los temas de estudio y las actividades dentro de una institución educativa de acuerdo con la lógica de las disciplinas estudiadas y no según las necesidades de los alumnos.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París

## CURRÍCULO ESCOLAR

Desde le ámbito particular desde el cual vemos la escolaridad ella hace referencia a dos aspecto: el organizativo-institucional y al curricular. Pero, esen-

cialmente, lo que permite, lo que le da identidad educativa a la escuela, lo que la hace ser, lo que es, lo que vehicula lo educativo en la escuela, es la instrucción, el proceso sistemático de Enseñanza-Aprendizaje. Ese es el lugar del currículo en la Educación, tanto como objeto que como forma de abordarlo.

La instrucción (la enseñanza aprendizaje) que se produce, que se crea y re-crea, construye y re-construye en la institución escolar hace que la escuela sea una institución educativa, aunque al lado de ello pueda ser otras muchas cosas.

Pero la instrucción como objeto de trabajo teórico es una realidad sinuosa, muy compleja de delimitar, llena de pliegues técnicos, conceptuales e ideológicos, que ha sido abordada desde las más disímiles perspectivas disciplinarias, con mucho éxito por demás; asombra ver la cantidad de información disponible al respecto, que provee imágenes bien útiles para la comprensión de los fenómenos y esencias que componen a la instrucción.

De la instrucción se ocupan la Didáctica, la Tecnología Educativa, la Evaluación, la Pedagogía Aplicada y otras tantas más, que configuran el amplio mundo del quehacer teórico y práctico de la(s) Pedagogía(s). Con más o menos éxito se puede comprender a la instrucción institucionalizada desde cualquiera de esas posibilidades; no creo que como están las cosas hoy en materia de Ciencia Pedagógica pueda decirse con contundencia que una perspectiva es mejor que la otra de modo general. La diferencia, en todo caso, la hace la necesidad de conocimiento y praxis que se desarrolla, amén de la experiencia con que se cuenta. Es así, que nosotros elegimos para adentrarnos en la instrucción institucionalizada, el marco de la Teoría Curricular, al Currículo, porque nos resuelve la necesidad de ver en perspectiva institucional y totalitaria sus problemas básicos. Pese a la *dentera teórica* que en algún momento nos daba el hecho de ser una trama conceptual vinculada muy fuertemente al mundo anglosajón, donde en momentos de nuestra vida colocamos la sede de muchas de las desventuras históricas que padecía la Venezuela de nuestros desvelos.

Además es absolutamente cierto que la tradición pedagógica dominante en América Latina hasta, digamos, hasta los años cincuenta, no consideraba el concepto Currículo, pues los problemas técnicos de la enseñanza se canalizaban teóricamente por los canales conceptuales de la Didáctica y la Pedagogía Aplicada, propios de la Pedagogía Europea que era la que nos impactaba con mayor fuerza. Hasta un punto en el cual es posible afirmar que uno de los rasgos salientes de la Pedagogía Latinoamericana de estos tiempos, es precisamente ese deslizamiento hacia lo curricular al influjo del quehacer teórico anglosajón. Cosa que por demás nos iguala con buena parte de la práctica teórica que se hace en Europa, donde asistimos a un deslizamiento parecido, que va desde la ausencia total de referencias a Currículo en la mayoría de las obras pedagógicas importantes, hasta una preeminencia del concepto en el trabajo que se hace en las cátedras y departamentos de las universidades que se ocupan de formar educadores.

Como ya lo afirmamos, estamos convencidos que la teoría curricular ofrece el marco referencial más completo para entender los problemas de hacer teoría y práctica en torno a la instrucción, pues ese es al ámbito teórico más desarrollado para entenderla desde una perspectiva de totalidad, sobre todo

cuando se trata de trabajar con ella en una dimensión institucional ( sistema educativo-escuela). Ahora bien, en honor a la verdad, es importante hacer algunas consideraciones previas antes de entrar en profundidad en el análisis de ese marco que, lo repetimos, mejor se ajusta al problema que nos ocupa.

La primera, se refiere a que la instrucción puede ser trabajada -con mucho éxito- desde marcos distintos al curricular. Por ejemplo, se puede actuar deductivamente utilizando la tradición pedagógica, según la cual la Pedagogía es la Ciencia de la Educación y de su complejo de principios y afirmaciones es posible derivar soluciones teóricas particulares, como por ejemplo puede ser el caso de la institución escolar. Para ello resulta indispensable hacer un análisis detenido de los clásicos y sus fuentes, para así, progresivamente, en el crisol de la tradición didáctica, fundir algunas de las premisas que sienten la acción teórica sobre el problema en cuestión. También, fuera de la tradición curricular, existe otra posibilidad de abordar teóricamente el problema. Esta vez de carácter inductivo, donde lo fundamental es el análisis empírico de las exigencias que plantea la instrucción, haciendo generalizaciones a partir de praxis muy particulares.

La segunda cuestión que queremos resaltar a los efectos de sincerar nuestra posición frente al tipo de análisis que vamos a realizar, se refiere a que es absolutamente cierto que la tradición curricular no emerge de nuestra realidad cultural-pedagógica-Latinoamericana. Por cuanto no es el resultado de nuestro quehacer frente al problema educativo, y mucho menos se origina en el marco de conceptos pedagógicos tradicionales en América latina, aunque ¿hay alguna que así lo sea?. En efecto, el currículo es una forma de pensamiento-acción educativa estrechamente vinculada a la realidad de los países de la esfera cultural anglosajona, principalmente USA, de donde por diferentes canales de comunicación -desigual- se transfirió a nuestro medio. Cosa que es importante resaltar para situarnos realmente en lo que estamos haciendo (hacer ciencia y tecnología, para nosotros, además de un problema de racionalidad, objetividad, sistematicidad, etc., también es un problema de intención de verdad y rigor ético).

Más aún, quizás la elección de esta opción metodológica para enfrentar el problema seleccionado, no sea un hecho *fortuito* o *neutro*, pues el tejido de la dependencia cultural envuelve a los más *probados*. Sin embargo, aceptando esa realidad un tanto incómoda en el medio crítico que nos movemos, creemos que el marco del currículo ofrece enormes ventajas para la resolución teórica de problemas asociados a la instrucción escolar que en nuestras sociedades, como están las cosas hoy, no han sido resueltos; para así contribuir en alguna medida a la formación de un pensamiento y una tecnología que facilite la comprensión y conducción de los problemas educativos de nuestros países. Por demás, en el Ambito Latinoamericano y Europeo la matriz curricular es la dominante hoy por hoy, y no queda más remedio que adentrarnos en su conocimiento si no queremos que nos deje el *tren* de la historia pedagógica contemporánea.

En adelante haremos una apretada síntesis del significado del currículo a partir de nuestro trabajo teórico para la elaboración del libro: **Teoría y Práctica Curricular**. Edit. CARHEL. Caracas, 1986.

Aparentemente, de acuerdo a Lawrence Cremin (1977), el término Curriculum, o Currículo para aclimatarlo un poco, inicialmente se usó para describir cur-

tos formales de estudio en las escuelas y las Universidades Centro-Europeas (Alemania fundamentalmente); como es el caso de currículo de secundaria, el currículo médico, etc. Aunque su origen puede ser discutido desde otros autores tal cual se evidencia en esta aproximación hecha en nuestra región:

**CURRÍCULUM.** Término prácticamente desconocido en la pedagogía latinoamericana hasta finales de la década de los setenta, aunque en el mundo anglosajón se venía empleando desde hace más de medio siglo. Según Stephen Kemmis, la palabra “*curriculum*” se utilizó por primera vez en 1633, en la Universidad de Glasgow, Escocia, en el marco de la Reforma Educativa Calvinista Escocesa. Sin embargo, la teoría del currículo, tal como se plantea actualmente, surge en torno al año 1918, con la publicación del libro de E Bobbit *The Curriculum*. La propuesta o preocupación central de este autor es la de racionalizar la práctica educativa de cara al logro de determinados resultados de aprendizaje, a fin de que los alumnos adquieran las capacidades necesarias para desempeñarse con efectividad en un tiempo y en una sociedad determinada.

Si pasamos revista a lo publicado desde los años sesenta acerca del currículo, se ha de concluir, como advierte Teresa Mauri, que no se “trata de un concepto perfectamente delimitado sobre cuya concepción se supone que existe un alto grado de consenso... existen diferentes concepciones del currículo... cada una de estas acepciones pone el acento de modo diverso”; o, como dice César Coll “cada especialista tiene su propia definición con matices diferentes (ANDER-EGG, 1999)

Etimológicamente, según el origen de la palabra es “lo que gira o esta alrededor de” (MENDOZA JARPA, 1980), o como lo señala Nelly Moulin (1977): “Curriculum es la palabra latina que significa “**carrera**”, “**caminata**”, “**jornada**”, conteniendo en sí la idea de continuidad y secuencia” (CREMIN, 1977). También el término currículo hace referencia a la “**huella**”, “**trazo**” que deja el individuo su paso por la Escuela, en otras palabras, el impacto de la escolaridad (STRICTLAND, 1981). A partir de lo cual es posible afirmar que el currículo dentro del amplio ámbito de la Educación se desarrolla como un concepto en la medida misma que el fenómeno escolar se convierte en objeto de pensamiento en las sociedades desarrolladas.

El término hace alusión a un efecto de la educación sistemática, de la escuela, en los individuos que atienden a ella; sin embargo, resulta interesante destacar que también hace referencia a un campo particular de estudio dentro del amplio espectro de la Educación como disciplina - Pedagogía- lo cual le asigna al término una doble denotación importante de señalar: como hecho educativo, objeto de conocimiento y como campo organizado de ideas, como disciplina y tradición.

Si hay algún concepto que dentro del ámbito de la teoría educativa merece atención y ha sido objeto de múltiples aproximaciones a su definición es precisamente el de currículo, lo cual queda ampliamente demostrado en los trazos que hemos dado a su evolución y estado actual de la cuestión. Ahora no intentaremos formalizar una definición al estilo “currículo es . . . .” sino que nos esforzaremos por analizar los rasgos más inmediatos y significativos del currículo como marco de referencia “natural” para la comprensión de lo que es la Instrucción Escolar. Y lo haremos así por cuanto estamos

seguros que los usuarios de la presente exposición estarán en capacidad de definirlo de la manera que mejor satisfaga sus necesidades teóricas y prácticas, por supuesto, tomando en consideración los aspectos medulares que identifican al currículo en el complejo de problemas que pueblan la teoría educativa. Veamos cuales son sus aspectos medulares que puedan faltar en una aproximación teórica al problema currículo:

Cuando se habla de currículo se hace referencia por lo general a tres cuestiones básicas. En primer lugar a un objeto de conocimiento, un proceso real que tiene existencia material dentro de lo educacional, principalmente en el seno de la institución escolar. El currículo así visto es un problema educativo y se vincula al complejo de interrogante que surgen a propósito de la instrucción. Problemas tales como: ¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Quién?, ¿Para qué?, ¿Hacia dónde?, etc.; de la instrucción que ocurre en cualquiera de las unidades que conforman el Sistema Educativo, principalmente las relacionadas al funcionamiento del aparato escolar.

De igual manera cuando se habla de currículo se hace referencia a una forma de enfrentar los problemas de conocimiento y gestión que surgen en la educación a propósito de la enseñanza-aprendizaje que identifica, en primera instancia, a lo educacional. Tal como se refleja en la parte inicial de este capítulo (surgimiento y evolución del concepto), el currículo es una manera, una forma muy particular (tradicón-disciplina), de entender y en consecuencia actuar sobre lo que ocurre en la Escuela. Es una tradición forjada por teóricos de la educación en los centros dominantes de la cultura occidental que se ha dado en llamar como el objeto de su preocupación: currículo; cosa que por demás es muy propia de la tradición empírico-positivista dominante en esas culturas, donde el objeto y disciplina-ciencia adquieren identidad terminológicamente, por ejemplo: Educación y Ciencia de la Educación en lugar de Pedagogía.

Lo que diferencia a la tradición curricular de otras aproximaciones y enfoques al problema instruccional en la escuela es la perspectiva de totalidad. En sus dos sentidos, totalidad en cuanto intención de poner en juego todos los factores que pesan en el problema instruccional; y también, un sentido metodológico-estructural, cuando se aspira a que la praxis sobre instrucción sea consecuencia de los determinantes sociales seleccionados como fundamentales dentro del proceso instruccional concreto sobre el cual se trabaja. Tal cual lo señala Eisner, refiriéndose al proceso curricular:

“Este proceso solamente adquiere significado e identidad en el contexto del sistema social que lo norma y orienta y del que obtiene sus insumos y al que entre sus productos. En consecuencia el currículo es un sistema en situación, tiene un emplazamiento en el espacio y en el tiempo que lo obliga a adoptar rasgos propios de los sistemas mayores en que se inserta y a tener fisonomía única” (EISNER, 1980).

Es eso precisamente lo que le da un carácter de proceso histórico al proceso curricular desde el ángulo desde el cual nosotros lo vemos y que pensamos debe estar presente cuando se trabaja lo instruccional desde una perspectiva curricular.

También currículo se relaciona con una forma de accionar sobre la instrucción, cual sea el nivel en que se trabaje. La acción en materia de currículo es planificada. Sin llegar al extremo de Hilda Taba (1974) de igualar currículo a

planificación curricular, pudiéramos afirmar que lo esencial de la acción que bajo el nombre de currículo se realiza en educación puede ser asimilado a lo que es la planificación como metodología general. Diseño y Planificación Curricular es lo que hacen quienes se ocupan de Currículo, cuando trabajan a nivel práctico.

El currículo se manifiesta en un “continuo” sin límites precisos, más allá de los determinantes biológicos y físicos de la existencia misma. Toda actividad ya sea práctica o teórica sobre la instrucción presupone el reconocimiento de la no existencia de límites precisos en cuanto a principio o fin; lo cual significa que toda acción implica asumir que el objeto está en devenir permanentemente con antecedentes que deben ser escrupulosamente analizados y en consecuencia que trasciende el momento en que se vive.

El currículo se vincula a actividades expresamente concebidas para producir instrucción y a experiencias que surgen de una manera no sistemática en la Escuela y la Sociedad, pero que inciden en la instrucción. De hecho en la Escuela, del complejo de interacciones que se producen, no todas tienen sentido educativo. Existe el sentido “propio”, “autónomo” o “privado” en lo que se hace dentro de la institución educativa, así el docente puede satisfacer sus expectativas personales o ideológicas, independientemente de los requerimientos de la instrucción planteada. Una organización interna a la Escuela (Sociedad de Padres, algún organismo gremial, etc.) es posible -aunque no deseable- que genere intereses distintos a los que le dan propósito social, la Escuela misma puede alcanzar tales niveles de deterioro que ella misma puede ser un obstáculo para la consecución de lo previsto, la cultura “extra-curricular” puede alcanzar tal grado de actividad que supere a la que expresamente se incorpora como contenido para la instrucción etc. Todo ello no se corresponde a un sentido ideal del funcionamiento escolar, ni es curricular en el sentido estricto del término, pero son experiencias, o mejor, propician experiencias que hay que considerar, aunque no sea más que para reforzar aspectos de la instrucción sistemática que permiten compensar su influencia negativa.

Hacer currículo no es otra cosa que concebir y aplicar Diseños y Planes, ellos son sus manifestaciones concretas de operación. Lo que hace quien se ocupa de currículo, es Planificar y Diseñar la Instrucción. Por supuesto, que también currículo hace referencia a otras cosas, tal como lo hemos señalado, pero desde una perspectiva estrictamente práctica, sus productos fundamentales son: el Plan de Estudios, el Programa de Curso, el Plan de Clase, etc.

El currículo se manifiesta a distintos niveles de inclusión y complejidad, como son: el Sistema Social (Normas, indicaciones nacionales sobre el funcionamiento del Sistema Escolar, etc.); la Institución Educativa (Planes de Estudios, Diseño Institucional, Etc.) y el Acto Institucional Básico (Plan de Clase, etc.).

Haciendo un gran esfuerzo por simplificar la cuestión, a los efectos de comunicación y aplicando la fórmula expositiva de la teoría de sistemas, podríamos encontrar los siguientes elementos al abrir el concepto: inicialmente un marco de referencia a la instrucción que tiene que ver con las **bases y fundamentos**, vale decir a las ideas y hechos que enmarcan la praxis instruccional institucionalizada; luego, la **institución escolar** misma que es el marco más inmediato o mediación más cercana entre el complejo social-cultural y la instrucción actuante en la escuela. Luego, el núcleo duro de la instrucción,



denominado **proceso**, constituido por su componente dinámico que denominamos **protagonistas** (docentes, alumnos (discentes) y la cultura actuante en la escuela; el **proceso instruccional** mismo (formalizado o no) cuyo eje esta constituido por la **direccionalidad** (fines, objetivos, propósitos, etc., los **contenidos de la instrucción**, las **actividades** (estrategias, medios, métodos, recursos y ayudas de instrucción) y la **evaluación** como posibilidad de constatación de logro como de mecanismo de control de la calidad del proceso conducente a articular la enseñanza y el aprendizaje; y, finalmente, el concepto currículo descubre los **resultados** de ese núcleo-proceso, tanto los esperados o previstos por la formalización como los que resultan del proceso, de una manera emergente y no prevista.

En lo que sigue intentaremos una explicación más detenida del esquema delineado a objeto de redondear nuestra posición frente al concepto e implicaciones prácticas del currículo.

Un modelo para comprender la Instrucción escolar (el currículo).

Contexto	Procesos	Resultados
<b>Plano de las ideas.</b> <i>Fundamentos del currículo</i>		
	<b>Proceso Formal:</b> <i>Objetivos</i> <i>Contenidos</i> <i>Actividades</i> <i>Evaluación</i>	
<b>Institución escolar.</b> <i>Escuela</i> <i>Sistema Escolar.</i>	<b>Actores/ Protagonistas:</b> <i>Docentes</i> <i>Alumnos</i> <i>Cultura</i>	<b>Resultados:</b> <i>Previstos o no, como aprendizajes y como control social y cultural general.</i>
	<b>Proceso Emergente.</b> <i>Curriculo Oculto</i>	
<b>Plano de las realidades.</b> <i>Bases del Currículo</i>		

**LOS PROTAGONISTAS/ACTORES:** Es el componente más dinámico del proceso curricular en general, en tanto se corresponde a lo que cambia, o en todo caso debe cambiar en el proceso instruccional. De hecho todo el proceso instruccional se concibe para incitar el cambio de estos componentes: Sujetos de Formación ( aprendices, estudiantes, alumnos, etc.), Docentes y Cultura. Los primeros deben crecer, desarrollarse físicamente e intelectualmente, deben aprender, internalizar valores, en todo caso impugnarlos, madurar síquicamente, etc. Los segundos, deben hacerlo mejor constantemente, deben enseñar y aprender permanentemente, deben incidir en el desarrollo de la cultura y la sociedad en general en términos dinámicos. En cuanto a la cultura, como resultante del quehacer social global, viene a ser la fuente de cambio por excelencia (si acaso la imagen cabe) y el receptor del impacto de la instrucción; es pues la cultura, bajo múltiples formas (contenido, usos y costumbres, formas organizativas, etc.) la que moldeará el cambio de los Sujetos de Formación y los Docentes y la que a su vez se verá impactada por tal cambio, ya sea por consolidación, maduración, transformación, subversión, etc.; o por otras formas de acción sobre la sociedad.

**EL PROCESO:** El conjunto de elementos que se instalan, se disponen, con la intención expresa de producir aprendizaje, al regular una interrelación determinada (por la disposición y por la dinámica autónoma) entre los Sujetos de Formación, Docentes y Cultura. Es la base de la acción, pues se constituye en el sustrato básico de Diseño y Planificación, no en tanto objetos , sino en tanto recursos de causalidad, esto es para influir en el devenir de lo que hemos llamado los protagonistas. Nacarid Rodríguez (1993), los categoriza como elementos estáticos en tanto están plasmados en documentos que tienden a cambiar a un ritmo mucho más lento que el desenvolvimiento de las relaciones a que hacen referencia. Sin embargo, es de resaltar lo relativo de esa estaticidad, pues si es cierto que el documento, las normas y en general las previsiones que se hacen a propósito del proceso asumen cierta permanencia, también lo es que la dinámica instruccional obliga permanentemente a transgredirla, lo cual no es sólo posible sino deseable; en la idea de hacer al proceso y a los protagonistas una unidad dialéctica, donde ambos se afecten mutua y constantemente. Eso es precisamente lo que nos hace desestimar la “metáfora” de sistema para analizar este proceso. En efecto la interrelación entre Direccionalidad expresa (fines, objetivos, etc.), Contenido, Experiencias y Evaluación no es de tipo orgánica, ni las metas explican la operación del resto de componentes, pues ellos deben tener un devenir admisiblemente autónomo. En otras palabras, es absolutamente comprensible que las metas de la instrucción sólo se traduzcan en parte del contenido efectivo de la instrucción y en el resto de los componentes del proceso. Lo cual no quiere decir que en términos de aspiración última de modelo ideal de operación, no se aspire a una correspondencia entre direccionalidad expresa/previsiones, para darle cumplimiento dentro del proceso instruccional, lo que ocurre es que entre esa aspiración y la realidad, real, existen mediaciones que pueden admitir discrepancias, e incorporarlas como caracterizadores del proceso instruccional.

También es importante resaltar que el proceso a que hacemos alusión no es en rigor el proceso en singular, sino que es una síntesis de varios procesos

que se engloban en la instrucción. Coexiste en una unidad dialéctica el proceso de Aprendizaje que el de Enseñanza; existe un proceso de comunicación, subsidiario a la intención de producir instrucción pero con los elementos que le dan identidad (emisor, receptor, fuente, mensaje, códigos de encodificación y descodificación, medios, canales, etc.); se da un proceso de humanización; un proceso de socialización, etc. que en conjunto son tributarios al proceso instruccional en tanto traducción del esfuerzo de enseñanza en aprendizaje efectivo; pero que tienen una existencia real y tienen efectos identificables como resultados específicos del proceso, como son entre otros: un hombre adaptado a los valores y prácticas sociales, un hombre culto, una cultura modificada, actitudes de transformación social, etc. No obstante todo el proceso curricular no se agota en lo que formalmente se establece en los planes y programas curriculares, sino que se bastante más amplio, se considera que la comunicación instruccional emerge en una realidad viva tan compleja que difícilmente puede ser operacionalizada-instrumentalizada de una sola y única vez en un documento o un conjunto de reglas. Tenemos otro proceso igualmente importante que el formal sintetizado en el currículo que denominaremos curriculum emergente u oculto, para resaltar su informalidad. Bástenos con la definición que hace Ezequiel Ander-Egg para ilustrar su presencia, dejando para otra oportunidad una aproximación más refinada de este componente esencial del currículo:

**Curriculum Oculto.** Este concepto es utilizado como contrapuesto o diferenciado del curriculum formal o explícito que es el que todos conocen y que la escuela sostiene que enseña. Se trata del curriculum latente o tácito, no explicitado ni por el sistema educativo, ni por el centro docente, pero que en forma asistemática y no prevista influye en el aprendizaje de los alumnos. Se trata de los conocimientos, procedimientos, actitudes y valores que los alumnos aprenden pero que no figuran explicitados.

El término fue puesto en circulación por Philip Jackson. Expresa una concepción fundamental de la corriente de la sociología de la educación expresada en las obras de Bernstein, Young y Apple. Para esta línea sociológica, hay *algo* subyacente en los mensajes que se transmiten a través de la educación y, de manera particular de la escolarización. Conforme con esto, según el lugar que se ocupa dentro de la estratificación social o, si se quiere, según la clase social a la que se pertenece, será el tipo de educación recibida. Para quienes sostienen esta tesis, hay una clara afinidad entre la cultura de la escuela y la cultura de la clase dominante. La escuela transforma en curriculum, dice Apple, *lo que primero era una ideología que expresaba los intereses de una clase social*, de este modo reproduce y legitima lo existente. (ANDER-EGG, 1999)

O como bien señala Jurjo Torres, es posible deslindar lo oficial-formal del proceso curricular de la siguiente manera:

El curriculum explícito u oficial aparece claramente reflejado en las intenciones que, de una manera directa, indican tanto las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales, como los proyectos educativos de centro y el curriculum que cada docente desarrolla en el aula. El curriculum oculto hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza aprendizaje y, en general

en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Esas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional (TORRES, 1990).

Concebido el currículo de una manera muy general, como las intenciones (declaradas o no) y las realidades que acompañan la formalización y desarrollo de la instrucción (enseñanza, aprendizaje y comunicación general) que se produce en los sistemas escolares, podemos identificar tres niveles de expresión del currículo, de acuerdo a su posición dentro de los planos de operación del Estado en la educación nacional, como son: el currículo del sistema escolar, el de las instituciones escolares y el de los salones de clases. También, podemos señalar que una cosa es el currículo que asume el Estado, el que diseña e impulsa mediante los instrumentos correspondientes, pero otra es el que asumen las instituciones, los docentes y los alumnos mismos. Hay un currículo oficial sancionado por el Estado y hay otro asumido por los restantes actores del proceso instruccional. Incluso, hay distancias entre la formalización que se hace en los planes y programas y lo que efectivamente enseñan los docentes y lo que realmente aprenden los alumnos.

Hay todo un mundo político en esto que se resalta en el párrafo anterior, si ponemos atención a la vida diaria de la escuela donde los maestros están obligados a enseñar algo (currículo formalizado), lo interpretan de una manera particular según sea su muy específica competencia, actitud frente al trabajo y disposición ideológica (currículo asumido) y los alumnos lo interpretan-asimilan de una manera también absolutamente diferencial y particular (currículo real). Es cosa frecuente que el maestro por indicación del programa y plan de estudios oficialmente sancionado tenga que presentarle a sus alumnos modelos de comportamiento ideales, como puede ser el caso de la escuela venezolana donde el Libertador Simón Bolívar expresa el más acabado ideal de comportamiento ciudadano que pueda reconocerse; así, el maestro enseña que Simón Bolívar es el modelo a seguir, pero los niños, inmersos en un mundo distinto al que idealmente muestra la programación oficial y la interpretación del maestro, entienden otra cosa, asumen otra cosa bien distinta en naturaleza, entienden "Superman", "Batman", "los Power Rangers" o cualquier otro paradigma de valentía y buen comportamiento ciudadano, que colme el rating de los medios masivos de comunicación en el momento, o entiende ese mismo niño a Simón Bolívar como el bravucón de la esquina que impone a base de fuerza bruta y salvaje astucia su ley en el barrio, donde el niño aprende las cosas mas elementales e inmediatas de su supervivencia vital. Con el Currículo Oculto nos hemos topado. Y es que los códigos de interpretación de los mensajes que circulan en la escuela son distintos; simplificando: es distinto el de los funcionarios que arman los planes y programas, es distinto el de los docentes y otro, radicalmente distinto el de los protagonistas del aprendizaje. Lo cual, ciertamente es un problema tecnico-comunicacional, pero también lo es político y el docente tiene que entenderlo, porque están en juego cosas como la correlación de poder, el tipo de ciudadano que se forma, los asuntos relativos a la nacionalidad y la configuración del Estado y muchos otros más de factura mas micro pero de idéntica importancia.

Por un lado, las disposiciones oficiales, los planes y programas y las prescripciones formales que los docentes deben asumir como norma de com-

portamiento profesional, establecen objetivos instruccionales sumamente altruistas que orientan al hecho escolar por la senda del desarrollo en los alumnos de competencias relacionadas con el cálculo, la lecto-escritura y el reconocimiento integral de la realidad nacional, competencias que estimulan valores como el patriotismo, la solidaridad y otros muchos más. Todo lo cual puede ser calificado como progresista pues trata de impulsar el bienestar individual en armonía con el bienestar colectivo. Pero lo que ocurre realmente en la escuela, más allá de las buenas intenciones es, muy a pesar de las sofisticadas tecnologías que se aplican en el diseño curricular, otra cosa: los alumnos en su más lamentable mayoría no aprenden a calcular, ni a leer, ni a escribir tal cual lo establecen los planes y programas, y lo que es igualmente descorazonador, desarrollan comportamientos vinculados a una interpretación ahistórica y egoísta de su entorno social y cultural. Ello se debe, cosa que es de naturaleza política, pues tiene que ver con los mecanismos de dominación que imperan en las sociedad y pautan las desigualdades sociales que contribuyen a que nuestras sociedades latinoamericanas sean subdesarrolladas, a que buena parte de lo que sucede en la escuela promedio tiene que ver con el Currículo Oculto pues *“...es un mecanismo de preservación de la ideología dominante, la función de control que lo sustenta es conferida en los principios y valores que en nuestra sociedad se constituyen (por ejemplo, la moral, las actitudes frente a la autoridad, el respeto y la obediencia, la competencia y el individualismo, etc.) en el uso de un conjunto de símbolos y expresiones lingüísticas muy particulares y en le sentido común”* (RUIZ LARRAGIVEL, 1985).

El Currículo Oculto no es otra cosa que la manera como la sociedad, esa que existe más allá de las nobles intenciones, resuelve sus contradicciones con la institución escolar y, a distancia del Currículo Formal, ejerce su dominación a través de muy variados canales de influencia, entre los cuales destacan los siguientes:

El currículo Oculto se filtra en los conflictos y tensiones que presentan los grupos sociales de la institución como efecto de la confrontación de ideas, concepciones y aspiraciones que ellas en particular sostienen sobre el conocimiento, la enseñanza-aprendizaje y la profesión con los planteamientos formales del proyecto curricular.

El Currículo Oculto se desarrolla de manera no intencional y muchas veces inconscientemente y es, a su vez, aprendido incidental y potencialmente.

El Currículo Oculto opera en los contenidos ideológicos que subyacen en los conocimientos formalmente explicados en le proyecto curricular.

El Currículo Oculto actúa en los contactos cotidianos, rutinas y hábitos escolares.

El currículo Oculto se distribuye en el sentido común y en las imágenes particulares que maestros y alumnos sostienen con respecto a la realidad.

El Currículo Oculto se filtra en la enseñanza abierta del conocimiento científico, la cual es acompañada por señalamientos y expresiones del maestro que dan cuenta de sus creencias e inclinaciones acerca de los tópicos escolares.

Y, muy especialmente, el Currículo Oculto se relaciona con la difusión de un ‘capital cultural’, esto es, el conjunto de símbolos, códigos, comportamientos y hábitos de pensamiento que son desarrollados por la clase social dominante como expresión dela ideología que ella sustenta ” (RUIZ LARRAGIVEL, 1985).

**LA DIRECCION DEL PROCESO FORMAL:** El proceso curricular, como toda actividad deliberadamente instalada para obtener algún tipo de resultado se orienta por expectativas, independientemente del nivel de formulación y la forma en que se hayan expresas. Lo que le da sentido a la Instrucción es cambiar a sus protagonistas, en todo caso afectarlos en alguna medida, esas son las expectativas de resultados que esencialmente proporcionan “norte” al proceso instruccional sistemático.

Una constante en toda actividad racionalmente dispuesta es la presencia de dos tipos de acciones tributarias a la intención de darle dirección, como son: el diagnóstico, o constatación del “estado” y “situación” del sustrato objetivo sobre el cual se trabaja y la definición de las expectativas que orientan la actividad. Por supuesto, dentro de una inmensa gama de modalidades instrumentales, según sean los presupuestos teóricos implícitos y las características de la situación en que se trabaja, pero en definitiva se trata del análisis de una realidad, en término de contrastes, discrepancias entre lo que es (modelo real) y lo que debería ser (modelo ideal) (**BOWERS, 1980**) para luego definir un conjunto de metas que constituyen un nuevo ideal a lograr en la acción concreta. En materia instruccional, lo primero se ha denominado como análisis de necesidades y el segundo establecimiento de los objetivos.

Algunos autores, por ejemplo, Hernando Salcedo (**1979**) manejan una clasificación de las expectativas en el currículo según sea su nivel de operación. Así se denominan Fines a las expectativas que expresan los ideales o aspiraciones educativas del país, Sistema Educativo o Institución Educativa; propósitos a las intenciones manifiestas del docente para obtener determinados logros en la Instrucción y los objetivos serían los logros expresados, en términos de aprendizaje, en los estudiantes como resultado del proceso de Instrucción.

Nosotros, preferimos utilizar el término “Objetivos” acompañándolo de un complemento que indique su ubicación, función y grado de realidad o cobertura; como son los casos de los objetivos específicos, objetivos generales, objetivos de aprendizaje, objetivos de evaluación, etc.

En general no hay problemas al reconocer la necesidad de proporcionar dirección al proceso instruccional y que el establecimiento de objetivos es un recurso aceptable para hacerlo; donde sí existen considerables diferencias, es en la manera de definirlos. Alrededor de los objetivos definidos en términos de conducta observable y sus posibilidades de clasificación (Taxonomías) se ha levantado una “ácida” polémica, cosa que nos impacto hasta el punto de movernos a realizar un trabajo de investigación documental (**BRAVO, 1975**) en donde intentamos dilucidar sus beneficios e inconvenientes de su uso en el marco del proceso curricular. Luego de revisar buena parte de la bibliografía pertinente y a pesar de los pro y los contras, concluimos que no son una técnica perniciosa en sí misma, sino que el problema radica en su utilización fuera del contexto adecuado que es el adiestramiento. Fuera de ese espacio educativo particular el uso de objetivos conductuales lejos de ayudar al docente, obstaculiza su intención de enseñanza, sobre todo cuando se trata de situaciones en las que se trabaja con muchos elementos de conocimiento y de alto grado de abstracción. Además, hoy podemos hacer una crítica adicional a esta forma de concebir la Direccionalidad del proceso



instruccional como hacer una separación artificiosa en los tipos de conducta que se pone en juego al diseñar el proceso. Cuando se definen objetivos de conocimiento, afectivos o psicomotores aisladamente se presupone que son procesos diferenciados, lo cual a todas luces es un equívoco, pues el comportamiento humano es una totalidad que sintetiza la interdependencia de procesos de desarrollo cognitivos, afectivos y biopsicosociales.

De igual manera sostenemos que los objetivos no pueden ser absolutamente identificados con el concepto de meta, por cuanto:

1. El aprendizaje no se manifiesta en tiempos absolutamente previsibles, pues la maduración actúa a un ritmo de prever.
2. El aprendizaje esta constituido por un espectro tal de comportamiento que imposibilita su definición con precisión.
3. Es posible y hasta deseable que surjan aprendizajes no previstos.

Lo cual no significa la imposibilidad de establecer objetivos, quiere decir, por el contrario que éstos deben ser formulados en términos de tendencias, caminos y cuando hay contextos que reclamen mayor precisión, habría que formular objetivos de evaluación a manera de indicadores de logro, que arbitrariamente presupongan el aprendizaje deseado en condiciones de exhibición escrupulosamente definidas. En todo caso habría que admitir como legítima la posibilidad de incorporar objetivos no evaluables al proceso instruccional.

**EL CONTENIDO DEL PROCESO FORMAL:** Tradicionalmente la cuestión de incorporar elementos de cultura a la formación que los individuos reciben en la Escuela fue el problema central del currículo. De hecho todavía hay quien lo piense, exclusivamente, ocupándose de selección y organización del contenido en la instrucción. Sin embargo, el problema curricular resulta hoy bastante más complejo y amplio que eso, tal cual el esquema que nos orienta lo demuestra, lo cual no significa, por supuesto, que los problemas relacionados con la sección y organización del contenido de la Instrucción no sean complejos y de gran cobertura, porque ciertamente lo son. Y no puede ser de otra manera porque se vinculan cosas como, el conocimiento, su estructura lógica y psicológica, los procesos del conocimiento, etc., que están en el centro mismo de arduas polémicas que en el mundo de la Educación y las ciencias humanas en general.

“ Parece ser que en el Mundo Occidental hemos llegado a un momento histórico de transición de un paradigma exhausto hacia un paradigma más amplio en construcción, con toda la confusión, incertidumbre y tormento que implica tal construcción. Es el nuevo paradigma, en parte, una respuesta creativa a todos los dilemas éticos, existenciales y ecológicos que se han acumulado en razón de la incapacidad defensiva de la epistemología tradicional. Hemos llegado al volátil momento en el cual una significativa minoría intelectual (tanto en Occidente como en la Unión Soviética ) no restringe su pensamiento a lo que establece el universo del post-renacimiento, sino que comienza a formular y defender lo que ha sido por largo tiempo excluido observamos, de hecho no es la negación de lo compromisos intelectuales previos (por cuanto necesitamos tanto métodos inductivos como deductivos) sino que se trata más bien de una notable expansión de nuestro entendimiento de las cosas

del conocimiento abierto a todos los seres humanos; una expansión que potencia formas profundas de conocimiento; conocimiento ético, personal imaginaria. Esta repentina revitalización de formas perdidas de conocimiento es de tal magnitud que no solamente modifica el paradigma tradicional, sino que lo transforma. Estamos tocando un sustrato filosófico distinto y es tan vivo y pródigo que tomará décadas recoger la cosecha, o mejor, conceptualizarlo, explicarlo para la Educación, la Sociedad, nuestra vida personal, e infinitas otras explicaciones". (ABS, 1981)

En el marco del Proceso Instruccional el contenido hace referencia a fracciones de cultura útiles para satisfacer los requerimientos planteados por la direccionalidad establecida, o que emerge imprevisiblemente en la dinámica misma del proceso (Currículo Emergente, Currículo Oculto, Etc.) pero que de alguna manera contribuyen a los cambios que le dan sentido. En términos más operacionales sería lo que se intenta enseñar-aprender... Lo cual estructura al proceso, le da forma en criterio fundamental para el establecimiento de la dirección misma del proceso curricular; sobre todo, cuando en el marco socio-institucional, existen elementos culturales que deben - en oportunidades por norma expresa- ser incorporados al proceso instruccional sistemático de la Escuela. El contenido dentro del proceso instruccional se constituye en un medio para alcanzar ciertos fines educativos y a su vez puede ser la finalidad en sí misma.

En torno al contenido hay dos cuestiones esenciales que merecen especial atención en la oportunidad de entender cabalmente el proceso instruccional, como son: su selección y organización en la instrucción.

**La selección del Contenido:** La primera consideración o problema a resolver al trabajar con el contenido de la instrucción es su validez y relevancia. En principio debe responder a los requerimientos de la dirección establecida para el proceso, debe articularse a los objetivos previstos. Pero debe hacerlo en alguna medida de significación respecto al conocimiento contemporáneo y respecto a su utilidad para el desarrollo en los sujetos de la instrucción del espíritu y método para crear y recrear ese conocimiento. También ese conocimiento a seleccionar debe tener algún grado de compatibilidad con las realidades sociales que lo envuelven, aunque no sea más que el establecer la forma en que contribuyen a generar en los estudiantes necesidades de transformación social.

En la selección del contenido es fundamental hacer previsiones para que el estudiante alcance una amplia gama de objetivos, incluso que trascienda los límites de la instrucción prevista, al potenciarse la capacidad para transferir conocimientos de una a otra situación; todo lo cual está íntimamente relacionado con los problemas de accesibilidad y adaptabilidad del contenido a las experiencias, necesidades e intereses de los estudiantes, lo que a su vez pasa por la constatación de los antecedentes Socio-Culturales y Educativos de los estudiantes (conductas de entrada, operacionalmente hablando).

Otro aspecto importante a considerar se refiere a la consistencia misma del conocimiento (confiabilidad) pues su caducidad y susceptibilidad de ser interpretado de muchas maneras, pudiera atenuar sus virtudes como generador de aprendizaje.

### La Organización del Contenido:

“De hecho, frecuentemente se da un conflicto entre el orden psicológico y el lógico. El orden que satisface los rasgos psicológicos frecuentemente va de lo complejo a lo simple, del total a la parte; al contrario del orden lógico. En términos instruccionales puede ser más productivo, por ejemplo, para un instructor de piano permitir que su alumno componga y ejecute una canción en su primera lección, en lugar de comenzar con las escalas y los ejercicios de dedos”. (SWAB, 1973)

La cita pone en evidencia el problema más complejo y difícil de resolver en materia de organización del contenido en el marco de experiencias que nominalmente se conciben para propiciar aprendizajes. De hecho el conocimiento tiene una lógica inmanente originada en el orden de su génesis y desarrollo y en su arquitectura:

“La arquitectura del conocimiento tiene que habérselas con los principios de ordenamiento del conocimiento en categorías sistemáticas. Los intentos de este tipo se llevan a cabo sobre el presupuesto de que el conocimiento tiene modelos o estructuras discriminables y que estas estructuras se pueden organizar de acuerdo con algún plan inteligible”. (SWAB, 1973).

En síntesis a los efectos de ordenar el conocimiento como integrante del contenido de la instrucción se hace necesario considerar tanto la lógica misma del conocimiento, como la secuencia psicológica de las experiencias que estructuran el proceso instruccional, en la idea de lograr el aprendizaje acumulativo, lo cual consiste en lograr esencialmente, un desempeño cada vez más exigente: materiales de estudio cada vez más complejos, análisis exactos, mayor profundidad y amplitud en cuanto a las ideas que deberán ser captadas, relacionadas y aplicadas, y mayor refinamiento y sutileza en las actitudes y sensibilidades. Esto puede involucrar secuencias a corto plazo o largo plazo según la naturaleza de la tarea.

La solución de la contradicción que implica consideraciones de exigencias lógicas y psicológicas del conocimiento para ser integrado al proceso instruccional, implica la consideración de una estructura integradora (enfoque) que le dé sentido a la articulación horizontal (contenidos simultáneos en el tiempo) y vertical (secuencia en las unidades de tiempo tomadas: lección, semestre, años, ciclo, etc.). Independientemente de la forma organizativa que asuma el proceso instruccional concreto (materia, temas, unidades, etc.), una característica frecuente en su naturaleza amorfa, que dificulta la adopción de decisiones frente a las necesidades de secuencia y dosificación del conocimiento, ante lo cual, es imprescindible asumir posiciones flexibles por supuesto, a manera de enfoque, que permitan derivar criterios válidos a los efectos de ordenar el contenido en los planos horizontal y vertical respetando la variedad existente en las formas de aprendizaje.

**LAS EXPERIENCIAS DEL PROCESO FORMAL:** El proceso de Enseñanza-Aprendizaje además del que y hacia dónde se va a enseñar-aprender, comprender la manera en cómo se hace. Dando por supuesto, que lo anterior constituye una unidad inseparable, en beneficio de la claridad de la exposición intentaremos centrar nuestra atención en los métodos docentes que de alguna forma son lo esencial de los problemas vinculados al Método y a la

**Metodología de la Instrucción:** Metodología, en general hace referencia en la cultura educativa, el análisis de las posibilidades de actuación sobre un objeto, haciendo uso de los principios, métodos y técnicas de las ciencias y disciplinas pertinentes. Mientras que Método se vincula al conjunto de procedimientos de solución de problemas concretos (dentro de cierto margen de generalidad). Técnicas serían esos conocimientos que proveen esas soluciones a que se hace referencia. En ese orden de ideas, el currículo como disciplina sería en lo fundamental una Metodología que en algún momento de acción pone énfasis en el cómo hacer las cosas, y en materia de instrucción, se trata de vehicular el aprendizaje.

En materia de instrucción distinguimos cuatro formas o modelos básicos que de alguna manera orientan el quehacer curricular de nuestros días y que esquemáticamente se pueden representar de la siguiente manera, siguiendo el esquema, inconcluso de Miguel Martínez (1979):

**Modelos Centrados en la Transmisión de Conocimientos:** Donde se privilegia el papel de la Cultura-Contenido dentro del proceso instruccional. Se trata de establecer una secuencia de contenido la cual se aspira que el estudiante reproduzca. Algunos ejemplos concretos de esta forma de enseñanza serían los siguientes: Los Métodos docentes inspirados en las teorías del aprendizaje de Ausbel (aprendizaje significativo, principio de inclusión y estructura del conocimiento, los organizadores previos, procesos mentales en el aprendizaje significativo, Etc.); el Método de la Clase Magistral, el Plan Keller, etc.

**Modelos que enfatizan el Desarrollo de las Facultades Mentales:** Lo esencial de esta manera de concebir las experiencias que propicien el aprendizaje es el estímulo al desarrollo de estrategias de conocimiento autónomas por parte de los sujetos de formación. Hace énfasis en el autoprogramado, en el aprender más que en el enseñar; para lo cual se intenta incidir en el potencial de aprendizaje del estudiante. Ejemplos de esta manera de concebir las experiencias de aprendizaje serían: el Método de Discusión (Dinámicas de grupos, técnicas de consenso, método Delphi, etc.); el Método de Seminario (construcción y reconstrucción de conocimientos en equipo) y el Método de Proyectos y Solución de Problemas.

**El Descubrimiento de un Estilo Personal de Aprendizaje-Enseñanza:** La relación Docente-Sujeto de Formación en el marco del Proceso Instruccional es de tal complejidad que desborda la capacidad explicativa y de orientación de cualquier modelo que se pueda idear, independientemente del nivel de refinamiento con que se formule. Ello imposibilita la aplicación total de un modelo, y determina las distancias entre las prescripciones del modelo y de su desenvolvimiento práctico; lo cual no significa que haya que enfrentar la Enseñanza-Aprendizaje sin ninguna imagen previa, por el contrario sería cuestión de entender las especificidades de la situación en que se va a producir la relación docente-alumno, nivel y dirección general pautada, para generar una respuesta que se aproxime a una combinación de modelos de instrucción.

Una observación importante: aunque hemos centrado nuestro trabajo en el problema de los métodos de instrucción, nos vemos en la obligación de llamar la atención respecto a la necesidad de considerar a las Actividades en

una perspectiva más amplia. Pues el concepto en sí hoy remite al establecimiento de ambientes de aprendizaje en donde concurren distintas metodólicas de enseñanza. Se trata pues de enfocar la cuestión en una perspectiva cuasi-ecológica donde el agente de instrucción concurre al “supermercado” de técnicas y ayudas de instrucción para la creación de situaciones donde el aprendizaje ocurra lo más eficiente y humanamente posible.

**LA VALORACION Y EL CONTROL (Evaluación del Proceso formal):** Intimamente vinculado al proceso instruccional se desenvuelve la necesidad de apreciar, medir, valorar sus resultados. Tal necesidad se expresaría de dos maneras mutuamente complementarias: en principio como una necesidad de valorar un proceso que tiene un destino, unas expectativas determinadas. Y de igual manera, como necesidad, a lo largo del proceso, de establecer un conjunto de acciones que permitan controlar el logro de los objetivos propuestos.

De manera que la Evaluación como componente de lo que instala del proceso curricular, cumple dos funciones básicas, como son: la valoración de los resultados del proceso instruccional y el control (¿de calidad?) del proceso, asociado a la toma de decisiones que es necesario establecer a lo largo del proceso. Como proceso de valoración la evaluación se vincula a lo siguiente:

1. Determinar el rendimiento de los estudiantes a la luz de los objetivos previstos, permite: diagnosticar, predecir, proveer información de retorno (feedback), motivar y estimular la promoción en la secuencia de instrucción.
2. Derivar de los objetivos de instrucción criterios de desempeño que permitan establecer, con la claridad que permita la naturaleza particular del proceso, los “standard” de logro que anuncien la satisfacción o no de las expectativas de enseñanza-aprendizaje que animan el proceso.
3. Dentro de los límites que definen el considerar que estamos trabajando con un proceso humano, la evaluación debe ser válida, para lo cual el proceso debe, de acuerdo a David Pratt (1980), satisfacer las siguientes condiciones: **Congruencia**; que la evaluación aprecie lo definido por los objetivos y no otra cosa. **Inclusividad**; que los criterios adoptados para establecer el logro de los objetivos incluyan todos los aspectos importantes incluidos en ellos. **Objetividad**; como aspiración a poner mayor atención al establecimiento de criterios de apreciación distintos a los individuales-personales. **Discrecionalidad**: “un criterio de desempeño no sólo debe apreciar la cualidad que intenta medir, sino que debe medir sólo esa cualidad” (PRAT, 1980). **Confiable**; se refiere a la estabilidad y consistencia de los mecanismos utilizados en la evaluación.

Y como proceso de control, los siguientes serían sus rasgos más característicos, además de los señalados:

1. La evaluación debe garantizar la racionalidad de las decisiones a tomar con las evidencias que provee.
2. Debe garantizar la eficiencia y eficacia del proceso, dentro de los límites de proceso humano.
3. Debe proporcionar evidencias sobre la practicidad de los contenidos, experiencias y recursos previstos para el proceso.

En términos generales y a manera de síntesis pudiéramos afirmar que las siguientes son las funciones más importantes del proceso de evaluación dentro del proceso instruccional:

“Informar a los aprendices sobre el progreso de su aprendizaje, diagnosticar las debilidades y fortalezas del proceso, guiar las decisiones frente al futuro, proporcionar información a terceros sobre los resultados del proceso, proveer retroalimentación al proceso instruccional, proveer metas al aprendizaje, certificar el aprendizaje y controlar la cantidad y calidad del proceso” (PRAT, 1980).

**LOS RESULTADOS:** Por todo lo que se ha afirmado a lo largo del presente capítulo se presupone que la consecuencia, el efecto, el resultado esencial, lo que le proporciona buena parte de razón de ser al proceso instruccional es el aprendizaje (como producto) en los sujetos de formación. Aprendizajes apreciados en términos de ganancias en conocimientos, habilidades y destrezas, en suma capacidades y cualidades de personalidad. Sin embargo, el proceso instruccional genera otros efectos que son curricularmente importantes y que tiene que ver los restantes elementos dinámicos (protagonistas), los agentes de Instrucción y la Cultura.

En efecto el proceso curricular impacta el desarrollo social y cultural de la sociedad, principalmente en cuanto a modificaciones y transformaciones de los elementos de contenido que lo estructuran. Esos contenidos, con las especificidades de naturaleza y nivel en que se trate el Sistema Educativo, experimentan modificaciones que a su vez se incorporan a la cultura extra-educativa, la impactan y la enriquecen; los ejemplos demostrativos de ellas serían infinitos. Eso en cuanto al contenido como conocimiento estructurado pero, el influjo no se limita a este aspecto, también presupone un aporte en la manera misma de enfrentar la producción del conocimiento, el método científico. Para nadie es un secreto que la institución escolar es un agente fundamental de la producción de conocimientos y del desarrollo de maneras en cómo hacerlo y una de las vías fundamentales de tal función es el tramao de relaciones que se establecen entre Cultura, Agentes de Instrucción y Sujetos de Formación que se da en el proceso instruccional.

Por otra parte el proceso instruccional también impacta a la sociedad en la medida misma que se acentúa la constitución de la escolaridad como uno de los bienes y derechos del ciudadano en la sociedad moderna, lo cual supone la masificación progresiva a formas de relación social-dentro del proceso curricular- que afectan sin duda alguna positivamente a las formas de relación que ocurren en el ámbito extracurricular.

**LA INSTITUCION:** Constituye el marco inmediato del proceso curricular, tan inmediato como para considerarlo como un componente esencial del modelo de comprensión que estamos desarrollando.

En el seno de una institución escolar, al margen de su ubicación en el aparato escolar, tamaño y objetivos particulares que la animan (que son importantes), existe un clima institucional que es el resultado de su funcionamiento real. Clima que es la sumatoria de estilos administrativos, interacciones inter-individuales (conflictivas o no), inter-institucionales (jerarquías), etc., que marca en mucho la manera misma en que se expresa el funcionamiento real del proceso curricular, más allá de la manera en que se concibe.

De hecho, a nuestra forma de ver las cosas, la concepción de un diseño curricular tiene que considerar ese clima. Esa “racionalidad institucional”



para no verse desbordado por ella y poder llevar hacia objetivos deseables el proceso curricular.

También es importante señalar el hecho en virtud del cual en la medida misma en que las instituciones educativas crecen y se desarrollan surge un tramado de relaciones que también forma, que condiciona los propósitos de instrucción que le dan sentido. Es lo que se ha definido como un currículo oculto, emergente, paralelo, que en no pocas oportunidades alcanza importancia definitiva a los efectos de planificar el Currículo Sistemático.

**FUNDAMENTOS -PLANO IDEAL:** Este aspecto tiene que ver fundamentalmente con la carga subjetiva que anima el proceso de diseño y conducción del Proceso Curricular. Hace referencia a la manera en que se conciben los componentes que hasta aquí hemos explicado y la manera en que se relacionan en el proceso de concepción y operación real.

En palabras de Guillermo Meza (1984):

“Nos referimos a los conocimientos, a los principios, a las teorías, a la información: que sustenta y racionaliza el enfoque y la conducción del proceso curricular. En este intento es posible reconocer fundamentos: Filosóficos, Económicos, Sociales, Políticos, Psicológicos, Antropológicos, Históricos y Pedagógicos y/o Andragógicos. Cada uno de estos fundamentos nos permite visualizar aspectos del campo, los que integrados, articulados y dimensionados cualitativamente en el proceso curricular contribuyen a perfilar la unidad de la teoría y la práctica educativa como constante dialéctica”.

**BASES SOCIALES -PLANO REAL:** Independientemente de la aspiración de objetividad con que se considera un proceso que tenga que ver con lo humano, interviene con gran fuerza la subjetividad y el Proceso Curricular no es la excepción. Como se señaló anteriormente, el currículo es un proceso protagonizado por individuos e instituciones que expresan -conscientemente o no- concepciones, aspiraciones, maneras de ver las cosas, etc. lo que implica manejo de afirmaciones, teorías, conceptos, etc. que representan el complejo de problemas que intervienen en el Proceso Curricular; sin embargo, también es cierto que las cosas existen y que tienen una dinámica propia. Y en materia educativa esas cosas tienen que ver con el funcionamiento de lo social y que además determinan definitivamente la naturaleza que asume el Proceso Curricular.

Sin llegar al extremo de la tesis que sancionan la naturaleza del problema educacional como estrictamente reflejo de la realidad objetiva del marco social, es posible afirmar que entre educación y realidad social existe una identidad dialéctica donde lo social se impone en última instancia. En materia curricular eso es absolutamente cierto, pues las relaciones que se establecen en el marco de ese proceso están marcadamente definidas por las condiciones materiales en que se desenvuelve la sociedad que la incluye. Ello implica que al margen de las concepciones y posiciones que se pueden tener sobre un aspecto en particular del proceso curricular este asumiría en buena medida un devenir autónomo. Se puede tener una concepción del aprendizaje, pero los sujetos de formación aprenderán en la medida misma que las condiciones materiales y espirituales de existencia se lo permita, en síntesis:

“...el currículo sintetiza un conjunto de relaciones complejas. Por una parte se relaciona con un sistema social en el que se dimensionan un conjunto de variables de distinta naturaleza, pero que en su integración es posible advertir aspiraciones, tensiones, tendencias, evolución y cambios asociados a las instancias históricas de desarrollo de una Formación Social

Como una forma de explicar el problema, señalamos que las características del sistema social, el ambiente de la institución escolar en sus relaciones internas y externas y la singularidad del hecho educativo en el aula, forman una red de interacciones que se desarrollan y complementan. Por razones de estudio y presentación, separamos esos factores, pero su entendimiento sólo es posible alcanzarlo cuando se comprende la situación y el proceso curricular como una totalidad integral.

A grandes rasgos, pueden considerarse, como macro-factores condicionantes en la Planificación y Desarrollo del Currículo los que a continuación se señalan: Desarrollo Económico, Social, Político, Cultural y Educativo” (MEZA, 1984).

**BIBLIOGRAFÍA: ALBORNOZ, Orlando** (1999) **Del fraude a la estafa. Las políticas educativas en el quinquenio del gobierno de Rafael Caldera-II (1994-1999)** Universidad Central de Venezuela. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Caracas. / **ALFIERI, F. y otros** (1995) **Volver a pensar la educación. Política, Educación y Sociedad**. Vol. I. Morata. Madrid. / **ALIZO, David** (1996) **Saber de Grecia, diccionario de asuntos griegos**. Rayuela, Taller de Ediciones. Caracas. / **ANDER-EGG, Ezequiel** (1999) **Diccionario de Pedagogía**. Editorial Magisterio de Río de la Plata. Buenos Aires. / **ANDRES LASHERAS, Jesús** (1993). **Diccionario de Educación**. PANAPO. Caracas. / **ARENDT, Hannah** (1997) *¿Qué es la política?*. Barcelona. Ediciones paidós. (Citado por LUQUE, 1999). / **BARNHART, Clarence L.** (1971) *Problems in editing dictionaries*. En: W BRUCE FINNIE Y BAUDELLOT, Ch. y Establet, R. (1989). **Le Niveau Monte**. Seuil. París. / **BERSTEIN, Basil** (1999) *Conocimiento Oficial e identidades pedagógicas*. En: GOIKETCHEA PIÉROLA, J. y J. García Peña (Coordinadores). **Ensayos de Pedagogía Crítica**. Editorial Laboratorio Educativo. Madrid/Caracas. / **BERSTEIN, Basil** (1999) *Conocimiento Oficial e identidades pedagógicas*. En: GOIKETCHEA PIÉROLA, J. y J. García Peña (Coordinadores) . **Ensayos de Pedagogía Crítica**. Editorial Laboratorio Educativo. Madrid/Caracas.

**BIBLIOGRAFÍA citada en este Capítulo. / BIGOTT, Luis A.** (1979). *Introducción al análisis de sistema educativos*. Facultad de Humanidades y educación- UCV. Caracas. / **BIGOTT, Luis Antonio.** (1982). *Modelos de análisis de sistemas escolares*. (Vol. 1) Ediciones de la facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas. / **BIGOTT, Luis Antonio.** (1995). *El primer Congreso Pedagógico Venezolano*. Historiadores , Sociedad Civil/CONAC. Serie Historia para Todos. Caracas. / **BOLI, John.** (1989). *New Citezens for a New Society. The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden*. Pergamon Press. USA. / **BOWEN, James.** (1990). *Historia de la educación occidental. El occidente moderno, tomo III*. Tres tomos. HERDER. Barcelona. / **BOWERS, Carl** (1980). *Curriculum as Cultural Reproduction* . Theachers College. / **BOYD, William y Edmund King.** (1977). *Historia de la Educación*. Edit. Huermul. Buenos Aires. / **BRAVO JÁUREGUI, Luis A.** (1995). *Educación Nacional en Democracia: Políticas y resultados a partir de 1958*. Unidad de Investigaciones de la Escuela de Educación/UCV. Caracas. / **BRAVO JAUREGUI, Luis A. (1989)** *La Educación Nacional:Proceso, Planificación y Crisis, 1958-1987*.UCV/CENDES. Caracas. Mimeo. / **BRAVO JÁUREGUI, Luis A.** (1987). "Currículo: Marco Teórico Conceptual Adecuado para entender los Problemas de Análisis y Diseño de Planes de Estudio. *Revista Perfiles*. U.S.B. No.19. / **BRAVO JÁUREGUI , Luis A.** (1996). *MUJER Y EDUCACION: la exclusión escolar en tono femenino mayor*. Escuela de Educación de la UCV. Caracas. Mimeo. / **BRAVO JÁUREGUI, Luis A.** (1978). "Los Objetivos Conductuales". *Revista Perfiles* No. 1-1.978. / **BRAVO JÁUREGUI, Luis A.** (1986). *Teoría y Práctica Curricular*. Edit. CARHEL. Caracas. / **BRAVO JÁUREGUI, Luis A.** (1995). *Primeras ideas para la creación del Diccionario Latinoamericano de Educación (DLAE)*. *Revista de Pedagogía*, Abril- Junio, Vol. XVI, No. 42. Escuela de Educación de la Universidad central de Venezuela.Caracas. /

- BRAVO JÁUREGUI, Luis A.** (1996.a). *La Escuela Venezolana educación de masas, políticas y resultados a partir de 1958*. Escuela de Educación de la UCV. Caracas. Mimeo. / **BRAVO JÁUREGUI, Luis A.** (1990). *Temas de educación, currículum y tecnología educativa*. Dolvia. Caracas. / **BREMBECK, C.S.** (1987). *Sociología de la educación*. Paidós. Buenos Aires. / **BREZINKA, Wolfgang.** (1986). *Los Límites de la Educación*. En: Luis Bravo. *Lecturas de Educación y Currículo*. Edit. Biosfera. Caracas. / **BROMFEMAJER, Gabriela y Ramón CASANOVA.** (1986). *La diferencia escolar*. Capelusz/ Cendes-UCV. Caracas. / **BROMFENMAJER, Gabriela y Ramón CASANOVA.** (1987). "Cultura, Educación Popular y Futuro de la Sociedad Venezolana". En: *Venezuela hacia el 2000*. José A. Silva Micheleny y Otros. Nueva sociedad. Caracas. / **BUISSON, Ferdinand.** (1911). *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et de l'Instruction primaire*. Librairie Hachette et c<sup>ie</sup>. Paris. / **BURKHARDT, Jacob.** (1961). *Reflexiones sobre Historia Universal*. Fondo de Cultura. México. / **CABALLERO, Manuel** (1995). *No necesitamos un papá, ni a nadie que nos eche cuero*. Entrevista con Ramón Hernández. *El país como oficio*. El Universal, 1-14, 25/06/1995. / **CALDERON, Miguel.** (1994). *Sobre la elaboración de diccionarios...* Ediciones de la Universidad de Granada. Granada. España. / **CARBONELL SEBARROJA, Jaume.** (1995). *Escuela y entorno*. En: Alfieri y otros (1995) *Volver a pensar la educación*. Política, Educación y Sociedad Vol. I. Morata. Madrid. / **CARNOY, Martin.** (1994). *The Politics and Economics of Race in América*. Cambridge University Press. Cambridge. / **CARR, Wilfred.** (1995). *Educación y democracia: ante el desafío postmoderno*. En: ALFIERI y Otros (1995). *Volver a pensar la Educación*. Vol. II. Morata. Barcelona. / **CARVAJAL, Leonardo,** (1994). PLAN DE ACCION que el Ministerio de Educación presenta al país para superar, con el aporte de todos, nuestra gravísima crisis educativa. ME. Mimeo. Caracas. / **CASANOVA, Ramón et al.** (1993). *Descentralización de la Educación, la Salud y las Fronteras*. NUEVASOCIEDAD. Caracas. / **CASANOVA, Ramón y otros.** (2000). *Pronunciamiento Latinoamericano con oportunidad del Foro Mundial de la Educación* (Dakar, 24 de abril, 2000) Mimeo de atachment enviado por Ramón Casanova en mensaje personal mediante correo electrónico, recibido el 08 de mayo 2000. Convertido en material de estudio para la asignatura Sistemas Educativos del Plan Anual de la Escuela de Educación de la UCV. / **CENTENO, José y Andrés E. RUIZ.** (1996). *La participación de los jóvenes en la escuela pública venezolana*. Tesis de Grado. Escuela de Educación de la UCV. Caracas. Mimeo. / **CHIRINOS, Edmundo.** (1986). *Proyecto Educativo Venezolano*. Ediciones del Rectorado UCV. Caracas. / **COMISION ESPAÑOLA DE COOPERACION CON LA UNESCO.** (1982). *Convenciones, Recomendaciones y Declaraciones de la UNESCO*. CECU. Madrid. / **COMISION PRESIDENCIAL PARA LA REFORMA DEL ESTADO/COPRE.** (1990). *Un Proyecto Educativo para la Modernización y la Democratización*. Edic. COPRE. Caracas. / **CONGRESO NACIONAL. CAMARA DE DIPUTADOS. SECRETARÍA.** (1988). *Informe de la Comisión Permanente de Educación y Cultura sobre el Proyecto de la Ley de Educación Superior*. Mimeo, Caracas. / **CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION/CNE** (1993). *Plan Decenal de Educación*. Ministerio de Educación. (Versión Completa). CNE. Caracas. / **CORDASCO, Francisco.** (1981). *A Brief History of Education*. Littlefield Adams Co. New Jersey. / **CORDIPLAN.** (1994). *De la Venezuela Rentista a la Venezuela Productiva. Programa de estabilización y recuperación económica*. CORDIPLAN. Caracas. / **COVA, Antonio.** (1995). *Peligrosa Nostalgia*. EL DIARIO DE CARACAS. Opinión 3.1/03/1995. / **CREMIN, Lawewnce.** (1977). *Curriculum Making in USA. Teachers College*. / **D'ALEMBERT, Jean LE ROND y Denis DIDEROT.** (1984). *Discurso preliminar de la ENCICLOPEDIA*. ORVIS. Aguilar. Argentina. / **DE LA CRUZ, Rafael.** (1987). (1988). *Venezuela en busca de un nuevo pacto social*. ALFADIL. Caracas. / **DE LA CRUZ, Rafael** (1987). *Alternativa frente a la declinación del modelo socio-económico actual*. En: *Venezuela hacia el año 2000*. / **SILVA MICHELENA, José A. y otros.** (1987). *Nueva Sociedad*. Caracas. / **DELGADO, Claudia.** (2000). *Las ofertas en salud y educación: los anzuelos electorales más atractivos*. El Nacional. C/1, martes 9 de mayo 2000. / **DELORS, J.** (1996). *Learning: the treasure within*. Selección de Textos en Educación UNESCO. Bajado de [www.education.unesco.org/pdf/pdf/\\_l\\_s.htm](http://www.education.unesco.org/pdf/pdf/_l_s.htm) / **DELORS, Jacques.** (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana/ediciones UNESCO. Madrid. / **DELVAL, Juan.** (1991). *Los Fines de la Educación. Siglo XXI*. México. / **DESCARTES, René** (1983). *Discurso del método. Reglas para la dirección de la mente*. Ediciones Orbis. Barcelona. / **DESSIATO, Massimo.** (2000). *Del bien común al mal común*. El Nacional. A/7. Lunes 8 de mayo. Caracas. / **DICCIONARIO DE PEDAGOGÍA LABOR.** (1964). Edit. Labor. Barcelona / **DREEBEN, Robert.** (1967). *The contributions of schooling to the learning of norms*. Harvard Educational Review. 37 (2) 1967. / **DURKHEIM, Emilio.** (1974). *Educación y Sociedad*. Shapire Editorial Brives, Buenos Aires. / **EFE/ México Cepal** (2000). *La educación es la solución de la pobreza*. El Nacional. C/3 10/04/2000. / **EISNER, Teodoro y VALLANCE, Elizabeth.** (1980). "Cinco Concepciones de Currículo" Mimeo. Escuela de Educación. Dpto. Didáctica. U.C.V. Caracas. / **EL NACIONAL.** (1999). *Editorial*. / **DIA-**

**RIO EL NACIONAL** (Miguel Enrique Otero director). A/6. Lunes 20 de Septiembre de 1999. / **ENCICLOPEDIA BRITÁNICA**. Willian Benton Publisher. University of Chicago. Vol. 7. U.S.A. 1964. / **ESCOVAR SALOM Ramón**. (1994). *El Oficio de Gobernar*. El Nacional.19/12/94.A. 4. Caracas. / **ESPASA/CALPE**. (1966). Enciclopedia Universal Ilustrada. Vol. 42. Madrid./ **ESTE, Nina**. (1985). **Los Objetivos y Valores en la Educación Primaria Venezolana**. / **CENDES**. Serie temas para la discusión. Mimeo, Caracas. / **FAURE, Edgar et. al.** (1974). *Aprender a Ser*. UNESCO/ Alianza Universal. Madrid / **FERNANDES HERES y Elvira FERNANDEZ V.** (1989). Diccionario Pedagógico. BIOSFERA. Caracas. / **FERNANDEZ ENQUITA, Mariano**. (1995). *Escuela y etnicidad: el caso de los gitanos*. En: Alfieri y otros. *Volver a pensar la educación. Política, Educación y Sociedad* Vol. I. Morata. Madrid. / **FERNANDEZ HERES, Rafael**. (1962). Rafael. Planeamiento y Educación. Caracas (ejemplar sin otras referencias). / **FERNANDEZ HERES, Rafael**. (1981). Memoria de cien años. La Educación Venezolana 1830-1980. Ediciones del Ministerio de Educación. Caracas. / **FERNANDEZ HERES, Rafael**. (1983). Educación en Democracia. Ediciones del Congreso de la República.Caracas. / **FERRANDEZ, Adalberto y Jaime SARRAMONA**. (1978). *La Educación Constantes y Problemática Actual*. Edit. CELAC. Barcelona. / **FIALA, Robert y Audri LANFORD** (1987). "Educational Ideology and the World Educational Revolution 1950-1970" Comparative Educational Review. 31 No. 3. / **FUENTES, Carlos**. (1997). *Por un progreso incluyente*. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. México. / **FULLAT, Octavi**. (1978). *Filosofía de la Educación*. CEAC. Barcelona/España. / **GAMUS, Esther**. (1994). *Evolución de la situación educativa en venezuela*. Memoria de las Jornadas de Reflexión: Presente y Futuro de la Educación en Venezuela. Academia Nacional de la Historia. Caracas. / **GARCIA HOZ, Víctor**. (1974). *Diccionario de Pedagogía*. Editorial Labor. Barcelona. / **GIROD, Roger**. (1984). *Política Educativa. Lo Ilusorio y lo Posible*. Editorial Kapelusz, Buenos Aires. / **GIROUX, Henry**. (1994). *Introducción a: FREIRE, Paulo* (1994) *La Naturaleza Política de la Educación*. PLANETA-AGOSTINI. Colección: Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo., N° 67. Buenos Aires. / **GIROUX, Henry A.**(1992). Los profesores como intelectuales. *Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós. Barcelona, España. / **GOIKETCHEA PIÉROLA, J. y J. García PEÑA** (Coordinadores). (1999). *Ensayos de Pedagogía Crítica*. Editorial Laboratorio Educativo. Madrid/Caracas. / **GOMEZ, Víctor M.** (1981). "La Educación Capacitación y Estructura Económica, el Marco Teórico". *Boletín Cinterfor*. OIT No. 76. Octubre-Diciembre. / **GOODMAN, Paul**. "Quelques Idées Insolites sur L'education des Jeunes". UNESCO/Serie Opinions No.37. Paris, 1971. Citado en Faure, Edgar. Op. Cit. Pág. 52. / **GRAHAM, David**. (1994). *Public Vs. Private. Which is best for a child?*. Bajado de internet en la dirección: [www.cheathouse.com/restricted/essays/edu/210.htm/](http://www.cheathouse.com/restricted/essays/edu/210.htm/) / **GREEN, Andy**. (1990). Education and State Formation. The Rise of Eduation Systems in England, France and the USA. Mc Millan. Londres. / **HAMDADN, Nijad**. (1986). *Análisis Cuantitativo en la Planificación Educativa*, UCV. Caracas. / **HARPER, Babett, Claudius CECCON, Miguel DARCY DE OLIVEIRA y Rosiska DARCY DE OLIVEIRA**. (1983). ¡Cuidado escuela! Desigualdad, domesticación y algunas salidas. Cooperativa Laboratorio Educativo. N°. 110. Caracas. En: REDUC. Número Rae 03.665-00. [Http:// www.reduc.cl](http://www.reduc.cl) / **HARPER, Babett, Claudius CECCON, Miguel DARCY DE OLIVEIRA y Rosiska DARCY DE OLIVEIRA**. (1983). ¡Cuidado escuela! Desigualdad, domesticación y algunas salidas. Cooperativa Laboratorio Educativo. N°. 110. Caracas. En: REDUC. Número Rae 03.665-00. [Http:// www.reduc.cl](http://www.reduc.cl) / **HERNANDEZ MONTOYA, Roberto**. (1999). *Bienvenidos a la edad media*. Diario El Nacional. A/9. 19/09/1999. / **HERSKOVITS, Melville**. (1956). *Man and his work*. Alfred Knopf. New York. / **HEYNEMAN, Stephen P.** (1995). *International Educational Cooperation in the Next Century*. Comparative and International Education Society Newsletter, Mayo 1995, No. 109. Washington, D.C. / **HIRSHBEIN, Cesia Z.** (1993). *Identidad versus complejo de inferioridad*. Extramuros. Revista de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV. Caracas. / **HUNTINGTON, Samuel**. (1993). *The Clash of Civilizations?*. Foreign Affairs. Vol 72, No. 3. USA / **ILLICH, Ivan y otros**. (1977). *Un mundo sin escuelas*. Editorial Nueva Imagen. México. / **JAEGUER, Werner**. (1987). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica. México. Pág. 264. / **JESUALDO**. (1968). *Los Fundamentos de la Nueva Pedagogía*. Edic. Biblioteca UCV. Caracas. / **KLIEBART, Herbert** (1980) "Comentary to Eighth Yearbook of the National Society for thr Study of Education, Part I" Thachers College Record. New York. Vol. 82. No.2 Invierno. / **KOGAN, Maurice**. (1976). *The Politics of Education*. Edward Boyle and Antthony Crosland in Converstaion With Maurice Kogan.Penguin Education Specials. Inglaterra. / **LACUEVA, Aurora**. (1986). "Rutinas agotadoras. Enseñanza Aprendiendo en la Escuela". En Luis Bravo J. *Lecturas de Educación y Educación y Currículo*. Editorial Biosfera. Caracas. / **LASKY, Harold**. (1967). *The State in Theory and Practice*. Allen & Unwin. Londres. / **LE BON, G.** (1895). *Psychologie des foules*. París. Reseñado en el artículo Masa del Diccionario de Pedagogía Labor (1964). Edit. Labor. Barcelona. / **LINARES, Yelitza** (2000). *Orlando*



Albornoz: "No nos conviene una asociación educativa con Cuba". *El Nacional*. C/2 6-11-2000. / **LLUBERES, Pedro**. (1995). *Aporías*. *El Nacional*. A.4. 16/01/1995. / **LOZANO, Claudio** (1980) **La escolarización, historia de la enseñanza**. Montesinos. Barcelona. / **LUHMAN, Niklas**. (1986). *La teoría moderna del sistema como forma de análisis social complejo*. Revista Sociológica. Año 1. N° 1 Primavera. Sin más datos. Mimeo. / **LUHMAN, Niklas**. (1993). *Teoría política del Estado de Bienestar*. Alianza. Madrid. / **LUQUE, Guillermo**. (1995). *Hacia la Educación Popular, Democrática y Nacional: Venezuela 1945-1948*. Revista de Pedagogía. Vol. XVI. Nro. 42. Marzo-Mayo. Caracas. / **LUQUE, Guillermo**. (1999). *Público y privado en educación: vigencia del Estado Docente en la reconstrucción de una nación democrática*. Revista de Pedagogía, Vol XX, N° 59. Escuela de Educación. UCV. Caracas, septiembre-diciembre. / **MANTOVANI, Juan**. (1981). *La Educación y sus Problemas*. Editorial Ateneo. Buenos Aires. / **MARQUEZ RODRIGUEZ, Alexis**. (1996). *Lexicología Venezolana*. Cuenta de Libros. *El Nacional*, C.11. 1/03/96. / **MARRERO, José Rafael**. (1987). *Teoría y Realidad de la Educación Básica en Venezuela*. Edic. FENATEV. Caracas. / **MARTINEZ BOOM, Alberto, Carlos E. NOGUERA y Jorge Orlando CASTRO**. (1994). *Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Foro Nacional por Colombia. Edit. Tercer Milenio. Bogotá. / **MARTINEZ, Miguel**. (1979). *Programa de la Asignatura Métodos Docentes Postgrado en Educación Superior*. U.S.B. Sartenejas. / **MAUROIS, André**. (1945). *Un arte de vivir*. Librería Hachette S.A. Buenos Aires. / **MAYOR, Federico**. (1991). Foreword to the World Educational Report. WER. UNESCO. París. / **MCNEIL, John**. (1980). *Curriculum A Comprehensive Introduction*. Little Brown and Co. USA. / **MENDOZA JARPA, Luis**. (1980). *Tecnología Curricular*. Edit. Contextos. / **MEYER, J.W.**, (1992). Presentación (Foreword) de: *New Citizens for a New Society. The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden*. Jhon BOLI. Pergamon Press. USA. / **MEYER, J.W., J. BOLI and G. THOMAS**. (1987). *Ontology and Rationalization in Western Cultural Account*. En: THOMAS et al. *Constituting State Society and the Individual*. Sage Publications. USA. / **MEZA, Guillermo**. (1984). *Curso de Diseño y Desarrollo curricular*. Programa y Guía de Estudio. No.1 EUS. Escuela de Educación. U.C.V. Caracas. / **MONCADA, Alberto**. (1977). *Educación y Empleo*. Edit. Fontanella. Barcelona. / **MONTERO, Maritza**. (1994). *Génesis y Desarrollo de un Mito Político*. Tribuna del Investigador. Vol. I. Nro. 2. UCV. Caracas. / **MORIN, Edgar**. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Bases para la reforma Educativa*. Nueva Visión. Buenos Aires. / **MOULIN, Nelly**. *El Concepto de Currículo*. Revista Curriculum/OEA. Año 2o. No. 4. Caracas, Dic. / **MOUREAU, François**. (1990). *Le roman vrai de l'Encyclopédie*. GALLIMARD. París. / **NACIONAL**. (1988). *Informe Final*. Edic. IPASME. Caracas. / **NASSIF, Ricardo**. (1974). *Pedagogía general*. Kapelusz. Buenos Aires. / **NASSIF, Ricardo**. (1985). *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Editorial CINCEL. Buenos Aires. / **NEIRA, Teófilo R.** (1999). *La cultura contra la escuela*. Ariel. Barcelona-España. / **NOT, Juan**. (1975). *Las Pedagogías del Conocimiento*. Fondo de Cultura Económica. México. / **NYSSSEN, Elke y Bärbel SHÖN**. (1996). *Tradiciones, resultados y perspectivas de la investigación escolar feminista*. EDUCACION. Instituto de Colaboración Científica Tübingen. Vol 53. Alemania. / **OEA-USB**. (1976). "Glosario de Términos Utilizados en América Latina en Materia de Desarrollo Curricular" Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores de América Latina en el Area de Curriculum. Caracas Julio. / **OMI, Michael y Howard WINANT**. *Racial Formation in the Unites States: from 1960's to the 1980,s*. Routledge & Kegan Paul. New York. / **ORTEGA y GASSET, J.** (1930). *La rebelión de la masas*. Madrid. Reseñado en el artículo Masa del Diccionario de Pedagogía Labor (1964). Edit. Labor. Barcelona. / **PALACIOS, Jesús**. (1984). *La Cuestión Escolar: Críticas y Alternativas*. Edit. Laia. Barcelona. / **PAULSTON, Roland G.** (1993). *Orientaciones de la crisis educativa en América Latina un mapa fenomenológico*. Revista de Educación. N° 302, Septiembre-Diciembre. / **PÉREZ GÓMEZ, A.I.** (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata. Madrid. / **PETERS, R.S.** (1979). *Democratic Values and Education Aims*. Teachers College Record, 8 (3 1979). USA. / PHENIX, Philips. *La Arquitectura del Conocimiento*. En: Stanley Elam. / **PIAGET, Jean**. (1970). *Psicología y Epistemología*. EMECE. Buenos Aires. (Citado por Villarroel, 1987). / **PIÑANGO, Ramón**. (1996). *La necesaria destrucción de las instituciones*. *El Nacional*. A.4. 16/01/1995. / **PNUD-PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO**. (1999). *Educación la agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. (Hernando Gómez Buendía- director) PNUD/TM EDITORES. Colombia. / **POULANTZAS, Nicos**. (1975). *Political Power and Social Classes*. New Left Books. Londres. / **PRATT, David**. (1980). *Curriculum Design and Development*. Harcourt Brace Jovanovich, Inc. New York. / **RAMA, Germán**. (1984). *Educación, Participación y Estilos de Desarrollo en América Latina*. Cepal. Kapelusz. Buenos Aires. / **RAMA, Germán y Otros**. (1984). *La educación Popular en América Latina*. Serie Educación y Sociedad. Editorial Kapelusz. Argentina. / **REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA**. (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Real Academia Española.

Madrid. / **REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA.** (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Real Academia Española. Madrid. / **REIMERS, Fernando.** (1993). Educación y Democracia. Escuela de Educación. UCV. Caracas. Mimeo. / **REPUBLICA DE VENEZUELA.** (1980). Ley Orgánica de Educación. Imprenta Nacional. Caracas. / **REPUBLICA DE VENEZUELA.** (1986). Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación. Edit. Romar. Caracas. / **REPUBLICA DE VENEZUELA.** (1989). *Ley Orgánica de Descentralización, Delimitación, Transferencia de competencias*. Imprenta Nacional. Caracas. / **REPUBLICA DE VENEZUELA/MINISTERIO DE EDUCACION.** Memoria y Cuenta, 1958-1992. Ministerio de Educación, Caracas. / **REPUBLICA DE VENEZUELA/MINISTERIO DE EDUCACION/OSPP/COMISION CENTRAL DE LA MEMORIA Y CUENTA.** (1991). ¿Qué es la Memoria y Cuenta? Caracas (Mimeo) / **REPUBLICA DE VENEZUELA/PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA.** (1961). Constitución de la República de Venezuela. Edit.: DITEXLE. Caracas. / **REY, Alain.** (1988). *Enciclopedias y Diccionarios*. FONDO DE CULTURA ECONOMICA. México. / **RODO, José E.** (1986). *Ariel*. Ediciones Universales. Bogotá. / **RODRIGUEZ, Luis Roberto.** (1995). *El Estado y los Peligros de la Descentralización*. El Nacional. A.4. 25/05/1995. / **RODRIGUEZ, Nacarid.** (1993). *Criterios para el análisis del Diseño Curricular*. Cuadernos de Educación. No. 102, Caracas. / **RODRIGUEZ, Nacarid.** (1999). *Reflexiones sobre curriculum y postgrado*. Revista de Pedagogía, Vol XX, N° 59. Escuela de Educación. UCV. Caracas, septiembre-diciembre. / **ROSS, Heidi.** (1992). *The Tunnel at the end of the Light: Resarch and Teaching on Gender and Education*. Comparative Education Review. Vol. 36, No. 3 Aug. / **ROWNTREE, Dereck.** (1974). *Educational Tecnology in Curriculum Development*. Harper and Row Publishers, Inglaterra. / **RUIZ LARRAGIVEL, Estela.** *El curriculum oculto en las universidades progresistas*. PLAIUC. Universidad de Carabobo. Año 4. No. 8. Valencia, Venezuela. / **SALCEDO, Hernando** (1979). *Perspectivas Actuales de la Evaluación Educativa*. Temas de Educación. Departamento Didáctica. Escuela de Educación UCV-vol. I, Marzo. / **SAN MARTIN ALONSO, Angel.** (1995). *De la escuela como objeto a los sujetos escolares*. En: ALFIERI, F. y otros (1995). *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos*. Vol.II. Morata. Madrid. / **SANTOS GRERRA, Miguel.** (1995). *Democracia escolar o el problema de la nieve fría*. En: ALFIERI, F. y otros (1995) *Volver a pensar la educación. Política, Educación y Sociedad*. Vol. I. Morata. Madrid. / **SAVATER, Fernando.** (1997). *El valor de educar*. Ariel. Barcelona. / **SAVATER, Fernando.** (2000). *La educación desconcertada*. El País Digital. Sabado 29 de Abril 2000. N° 1457. Madrid. [www.elpais.es](http://www.elpais.es) / **SCHAWB, Joseph.** (1973). *Educación y Estructura del conocimiento*. Stanley Elam, compilador. Edit. Ateneo, Buenos Aires, Argentina. / **SCHWARTZ, Pepper.** (1995). *En casa impera el silencio*. The New York Times, Servicio exclusivo de le Nacional. Trad. Valentina Rodriguez. el Nacional. C.1.03/03/1995. / **SELIGMAN, Adam.** (1997). Virtud y civilidad entre los ámbitos público y privado. En: G. Soriano de García Pelayo y Humberto Njaim (Eds) Vigencia Hoy del Estado y Sociedad. Fundación Manuel García Pelayo. Dos tomos. Caracas. (Citado por LUQUE, 1999). / **SGAMBATTI, Sonia.** (1996) *Ley de igualdad de oportunidades para la mujer*. EL UNIVERSAL. 1-4, Jueves 24/10/96. Caracas. / **SHIN, Don Chull.** (1994). "On the Third Wave of Democratization: A Synthesis and Evaluation of Recent Thory and Research". World Politics. 47, No. 1. / **SONTAG, Heinz.** (1995). *Notas sobre la cumbre social*. El Nacional. A.4.22/03/95. / **SONTAG, Heinz, R.** (1986). Cita de Memoria de unas declaraciones dadas a El Nacional por el actual Director del CENDES a finales de Octubre de 1986. / **SOTELO, Ignacio.** (1995). *Educación y democracia*. En: ALFIERI, F. y otros. *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos*. Vol.I. Morata. Madrid. / **STRAUSS, Rafael.** (1993). *Los Cuatro tempos del tiempo prehispánico de Venezuela*. Extramuros. Revista de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV. Caracas. / **STRICTLAND, Kate.** (1981). *Research in the Curriculum Field Highlights of the work of the first Generation* Papers of the Society for the study of thr Curriculum History. Penn. State. University USA TABA, Hilda (1974) "Elaboración de Currículo" ( Título original en Inglés Curriculum Development: Theory and Practice). Buenos Aires Arg. 1974. / **STROMQUIST, Nelly P.** *Romancing the State: Gender and power in Education*. Comparative Education Review. Vol. 39, No. 4 Nov. / **TANNER, Daniel y TANNER Laura.** (1990). *Curriculum Development*. McMillan. Publishing Co. New York. / **THOMAS L. ERSKINE.** *Words on Words. A language Reader*. Random House. New York / **THOMAS, G.M. et al.** (1987). *Institutional Structure. Constituting State, Society and the Individual*. SAGE PUB.USA. / **TORRES, Carlos Alberto and Adriana PUIGROS.** (1995). *The State and Public Education in latin America*. Comparative Educational Review, Vol. 39. 1. / **TORRES, Jurjo.** (1990). *El curriculum oculto*. Morata. Barcelona. / **TOURIÑAN LOPEZ, J.M. y A. Rodríguez Martínez.** (1993). *La significación del Conocimiento de la Educación*. Revista de Educación. N° 302, Septiembre-Diciembre. Madrid, España. / **TOURIÑAN LOPEZ, J. M. Y A. Rodríguez M.** (1993). *La significación del conocimiento de la educación*. Revista de Educación. No. 302. Septiembre-Diciem-



bre. Madrid. / **TRILLAS, Jaume.** (1995). *La escuela y el medio. Una reconsideración sobre el contorno de la institución escolar.* En: Alfieri y otros (1995) *Volver a pensar la educación.* Política, Educación y Sociedad Vol. I. Morata. Madrid. / **TURNER, F y CARBALLO DE CILLEY, M.** (1993) *Igualdad y democracia.* Revista Internacional de Ciencias Sociales. N° 36. / **TYLER, Ralph.** (1977). "Los Principios Básicos del Currículum". Edit. Troquel Buenos Aires Arg. / **UNESCO.** (1991). World Educational Report 1991. UNESCO. Imprimerie Darantiere. Dijon. / **VILLARROEL, Cesar.** (1987). *Ausencia de lo Educativo y educacional en la Escuela de Educación de la UCV.* Escuela de Educación de la UCV. Caracas. Mimeo.

**BRAVO JÁUREGUI, Luis A.** (2000). Tomado de: Informe correspondiente a la Primera Etapa del proyecto CDCH-UCV N° PI 07-12-4542-2000, titulado: *Escolaridad en Venezuela: Teoría, proceso y reformas.* Universidad central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Departamento de Pensamiento Social y Proyectos Educativos. Cátedra de Sistemas Educativos. Caracas, Noviembre de 2000.

### CURRÍCULO IMPLÍCITO

Esta expresión se refiere a la adquisición implícita, aun sin estar planificada, de actividades, reacciones y conocimientos durante el aprendizaje, en otras palabras se refiere a los modos sutiles e informales mediante los cuales el sistema de enseñanza refleja y apoya los valores sociales existentes. Sinónimo: currículum oculto.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### CURRÍCULO INTEGRADO

Organización sistemática del contenido y de las diversas partes de un currículum en un conjunto funcional.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### CURRÍCULO INTERDISCIPLINARIO

La palabra currículum -etimológicamente ciclo o recorrido vital, profesional, educacional. ..etc.- ha sido internacionalmente utilizada en los últimos tiempos en lugar del tradicional plan y programas de estudio. De manera general se le atribuye al término el carácter de "describir el proceso pedagógico mucho más ampliamente de lo que es posible hacerlo con los planes conocidos de estudio.

El currículum se refiere no sólo al análisis de las materias de enseñanza y su ordenamiento, sino que incluye también una serie de aspectos relacionados entre sí, a saber: metas, objetivos y organización.

El currículum debe responder por lo menos - los siguientes interrogantes:

¿A quién se dirige la medida educacional?

¿Qué objetivos específicos y de calificación deben lograrse?

¿Qué hay que aprender?

¿Qué métodos de enseñanza y qué medios auxiliares deben usarse?

¿Qué tipo de control, finalmente, servirá para informar sobre los resultados obtenidos? (Nolker, H y otros, 1984)”

El inventario de preguntas justifica utilizar el término para referirse a la acción que se espera produzca la interdisciplinariedad -acción esencialmente global y totalizadora- en la estructura y procesos de la universidad. Cualquier acción o proceso por muy particular que fuera que se rija por este criterio, involucra atender los múltiples y diversos aspectos que de alguna manera lo entornen y condicionen. Ello hace pertinente preferir el término currículo más que plan de estudios para precisar el carácter de la demanda interdisciplinaria en la institución universitaria.

La amplitud y complejidad del objeto y funciones que se le confieren al término currículo explica la proliferación de modelos que han surgido para definirlo, tanto en su entidad global como en la especificidad de procesos particulares que atiende.

A los fines del propósito de contextualizar y ubicar el denominado currículo interdisciplinario en el amplio marco de la teoría y desarrollo curricular se precisa con el Prof. Manuel Lorenzo Delgado (Didáctica general, 1983), que existen dos versiones básicas y predominantes en la concepción global de la función esencial del currículo:

- a) aquélla que entendería el currículo “como la ordenación de contenidos de enseñanza (o experiencias o aprendizajes) que los alumnos realizan bajo la supervisión de la escuela, (Johnson, 1970)” y,
- b) aquella otra que entiende por currículum el “conjunto de experiencias que tienen los alumnos en la clase.” (Shufeld, L. 1969).

Un concepto es más amplio que el otro. El concepto de L. Shufeld restringe la función curricular al ámbito de las materias, actividades y experiencias en el salón de clase. Esta concepción limitaría el ámbito de lo curricular a los aprendizajes que se organizan en los planes de estudio. El concepto de Johnson cubre lo académico y otras actividades escolares y extraescolares durante todo el proceso, es decir, desde que el alumno entra en la escuela hasta que sale de ella. Otras definiciones y conceptos de currículo, “*más que pormenorizar el contenido instructivo y/o formativo global del currículo son definiciones o modelos que destacan una u otra de las características que en la actualidad debe seguir la acción curricular en sus procesos, así vg. la sistematización en la planificación y desarrollo del proceso.*

*Desde esta dimensión, Weeler, (1976) define el currículo como “las experiencias planificadas que se ofrecen al alumno bajo la tutela del maestro”, y aquella de Nassif que incluye más rasgos y lo define como “el conjunto de experiencias programadas por la escuela en función de sus objetivos y vividas por el alumno bajo la responsabilidad de los maestros.” (Delgado, M. 1983)*

La teoría curricular en relación a los supuestos en que se inspira y orienta la práctica curricular (fuentes, bases, fundamentos, objetivos y otros rasgos particulares) se refiere a múltiples y diversos modelos que responden a diferentes concepciones de la estructura y funciones del fenómeno educativo en el todo social.

Dentro de esta proliferación de modelos con variadas denominaciones, al propósito de ubicar el modelo interdisciplinario, se utiliza la clasificación (tipología) de Ricardo Nassif (1980) que describe cinco modos fundamentales de organizarlas experiencias en el proceso escolar a saber:

1. El currículo arborescente o ramificado que se organiza sobre materias o asignaturas aisladas;
2. El currículo por áreas de enseñanza que se estructura teniendo en cuenta las interrelaciones de asignaturas afines;
- 3.- El currículo por áreas de vida, orientado por el propósito de llevar la vida a la escuela.
4. El currículo de experiencias o activo. Es una organización que se ocupa especialmente de los intereses, necesidades y problemas de los alumnos;
5. El currículo globalizado o integrado, el cual implica interdisciplinariedad, ya que se propone una organización que conduzca a una visión unitaria del hombre y la realidad.

Con las limitaciones que todo modelo tiene, la tipología destaca uno de los rasgos fundamentales de la acción interdisciplinaria en la orientación y organización de un currículo; pretende procesos y acciones integrales y globales que en lo posible contengan todos los aspectos y dimensiones que una determinada realidad entraña e implica.

En el proceso real del desarrollo curricular, algunos tratadistas actuales plantean que en la estructuración de los elementos que conforman un programa o diseño curricular, cada vez se presenta más fuerte la tendencia a armonizar en los objetivos educacionales, los intereses y necesidades del alumno (criterio psicológico) con las exigencias y problemas de la realidad social (criterio sociológico) y con los requerimientos de la ciencia y la cultura organizada (criterio lógico), a los que la interdisciplinariedad agregaría el criterio de unidad y síntesis que globalice y coordine las *“interacciones entre los procesos mentales del sujeto y los otros aspectos de la realidad social y cultural,”* (Lafourcade, P. 1972).

La funcionalidad de la interdisciplinariedad como criterio de reducción de contenidos de aprendizaje *además de los criterios predominantemente analíticos, individualizados para cada noción y para cada disciplina impone una nueva consideración en línea con un intento de síntesis. A los criterios tradicionales (la adecuación psicológica, la significación y la validez de un ‘contenido concreto’), parece necesario agregar un tamiz que facilite la convergencia de contenidos, la interdisciplinariedad.”* (Rodríguez, J. Luis 1980)

La vigencia y predominio de la tendencia a prácticas curriculares más integrales y globales ha tenido un proceso largo en el que partiendo de la organización curricular por materias o disciplinas separadas, se pasó al currículo correlacionado por materias o temas de estudio con afinidad hasta llegar a la tendencia a un currículo integrador que busca apoyos disciplinarios o distintos a ellos en el esfuerzo por obtener resultados que se correspondan mejor con las necesidades individuales y socioculturales del presente.

En esta perspectiva, muchos tratadistas curriculares, y en especial los que de manera explícita especifican el carácter del currículo interdisciplinario, por lo general aluden a dos tendencias básicas en la orientación y organización del currículo.

Estos autores siguen el planteamiento del esquema del documento de la OCDE-CERI que contrapone a la modalidad tradicional la modalidad interdisciplinaria. Entre otros se señala:

1. La tipología de L. D’Hainaut (1972 y 1980 respectivamente).

L. D'Hainaut, tomando como eje de la planificación de la enseñanza los contenidos de las disciplinas, establece tres diferentes maneras de coordinarlos: Interdisciplinariamente, inter y transdisciplinariamente.

La primera se corresponde con el currículo tradicional que ordena *“verticalmente los contenidos de cada disciplina, atendiendo a la estructura íntima y a la lógica propia de estos conocimientos.”* (D'Hainaut, L. 1980).

Las otras dos (currículo inter y transdisciplinario) incorporan “en mayor o menor grado vínculos y relaciones entre los contenidos de las disciplinas, estableciendo una interacción fecundante entre ellas, buscando la integración de la ciencia y el conocimiento, organizando unidades de investigación y enseñanza que utilicen tanto la organización existente como otras modalidades al logro de los objetivos establecidos.” (D'Hainaut, L. *ibidem*).

2. La tipología de A. Borrero (Ob. cit).

Este autor, en la misma línea de pensamiento, alude a tres modalidades curriculares, que denomina: Lineal, integrado y heurístico.

El currículo lineal es el equivalente al currículo intradisciplinario de L. D'Hainaut. También se corresponde con el denominado currículo tradicional por el documento de la OCDE-CERI y con el llamado currículo enciclopédico por el mismo Borrero. En este currículo las diversas disciplinas se yuxtaponen paralelamente sin nexos entre ellas y con las necesidades y problemas del alumno y la realidad.

El currículo integrado articula disciplinas en función del objetivo pedagógico, organizado en unidades y temas que engloban un determinado tema o problema, que en la mayoría de casos trasciende la parcelación en que están estructuradas las disciplinas. Es este hecho en especial lo que determina que uno de los rasgos esenciales del currículo interdisciplinario tenga dimensión heurística. Esta actitud heurística sería el rasgo más esencial que gula y norma al currículo denominado interdisciplinario. Y es en esta dimensionalidad que A. Borrero describe y analiza la problemática curricular interdisciplinaria.

El hecho de compartir la opinión del Prof. Borrero sobre la esencialidad heurística de la práctica curricular interdisciplinaria, hace pertinente ampliar y profundizar algunas ideas referidas al concepto de heurística y sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La heurística, la define el diccionario de la cibernética como: *“La ciencia y los métodos del descubrimiento y de la invención.”* (Klaus, G.1976).

El hombre, a diferencia de otros seres vi vos, trae en su naturaleza un alto grado de indiferenciación, que le otorga un amplio espectro de opciones “libres” frente a su realización y destino. En expresión existencialista no sólo se ajusta, sino que debe justificar su opción, está condenado a ser libre.”

En esta dimensionalidad, la experiencia y conocimientos acumulados por el hombre en su larga historia ha entronizado conductas y patrones de comportamiento estandarizados y codificados, con experiencias y resultados más o menos buenos en situaciones que vivieron generaciones anteriores. Es innegable el valor que para acceder a los retos del presente tiene el conocimiento del pasado frente a situaciones similares. Esta ayuda, sin embargo, no exime al hombre del presente de la necesidad de afrontar sus problemas en su singular significación y complejidad para optar por soluciones que no están previamente algoritmizadas.

No cabe ninguna duda que muchos procesos actuales en que el hombre interviene están plenamente determinados unívocamente y su acción se reduce a iterar pasos mecánicos con certeza casi absoluta que una vez realizados se obtendrá el producto esperado. Ello se da en abundantes procesos y situaciones, en tal medida que gran parte del espectacular desarrollo experimentado en la última centuria se debe a este proceso de reducción y delimitación estructural de situaciones que facilitan la moderna ciencia y tecnología. El proceso de algoritmización científica tiene grandes limitaciones en campos netamente humanos, en los que es muy privativa la aleatoriedad que entrañan los intereses y motivaciones que dinamizan las acciones en estos ámbitos.

Entre los procesos y acciones típicas de está índole, destaca lo educativo que en su estructura y funciones refiere a dimensiones perfectivas y valorativas, prácticamente irreductibles a fórmulas definitivas y unívocas. El encerrar el ser y el proceder de lo educativo en recetas mecánicas es tan viable y factible para la ciencia moderna como lo pueda ser cualquier otro fenómeno o situación, con la sola limitación que impongan las condiciones del conocimiento y de la técnica en la acotación de los pasos y acciones procedentes.

En los esfuerzos realizados en los últimos decenios en la búsqueda de una receta que sea capaz de contener toda la riqueza densa y compleja que se le atribuye al ser, proceder y funciones del fenómeno educacional en el todo social y en los actores directa o indirectamente involucrados en el mismo, ha sido predominante la tendencia de conferirle a la visión sistémica del fenómeno y procesos educacionales perspectivas y posibilidades de avanzar en la dirección de conferirle a la educación y sus procesos un carácter más científico, dejando a salvo muchos de los principales valores íntimos y contextuales que dimensionan su riqueza densa y compleja de los mismos. Esta posibilidad la asumen particularmente los autores de los principales documentos de Naciones Unidas al analizar y operacionalizar la demanda interdisciplinaria en la estructura y procesos de la universidad que se pretende bajo esta denominación .

Esta última afirmación va a ser objeto de análisis y fundamentación en la tercera parte de este trabajo, en cuanto se considera que el interrogante básico de este estudio sobre el qué y el cómo del currículo interdisciplinario tiene una respuesta adecuada y pertinente si se le vincula con la teoría y práctica curricular sistemática, con lo que se tendría la respuesta concreta al interrogante específico formulado en la definición del problema y objetivos de esta investigación.

En el marco de referencias a la teoría y práctica curricular asumido para circunscribir y ubicar el denominado currículo interdisciplinario, este currículo cobra dimensión y especificidad en este contexto como un currículo con las siguientes orientaciones y rasgos fundamentales:

- a) el currículo interdisciplinario es un currículo totalizador y globalizante,
- b) que persigue procesos que coordinen y vinculen elementos y procesos que integren y unifiquen,
- c) en cuyos procesos la actitud heurística es insustituible, dada la riqueza íntima y contextual del fenómeno educativo en su estructura y funciones,
- d) en las que los mecanismos teóricos y prácticos que la concepción curricular sistémica promueve e instrumenta constituyen uno de los auxiliares más idóneos del pensamiento y la acción moderna para su implantación.

A precisar y concretar estos planteamientos sumarios sobre el carácter y naturaleza del currículo interdisciplinario tiende el punto que sigue y el resto de los análisis que se desarrollan hasta el final.

### 111.2. La normativa del currículo interdisciplinario.

Bajo el término genérico de normativa se entiende aquí los fines y objetivos del currículo interdisciplinario, con los supuestos que ellos implican y los principios que de allí deriven para orientar y normar la estructura y funciones de la acción curricular.

En esta dimensión del término, en la parte complementaria de este capítulo sobre el currículo interdisciplinario se resumen los fines, supuestos y principios de esta modalidad curricular en la universidad, dejando para los capítulos restantes de esta segunda parte, los aspectos referidos a las acciones y a sus posibilidades y limitaciones.

#### 111.2.1. Los fines del currículo interdisciplinario en la universidad.

La real o supuesta yuxtaposición de asignaturas, fruto directo del enciclopedismo positivista, que se supone predominante en la organización curricular de la enseñanza en las universidades actuales, con efectos en la estructura global y en otros procesos de las mismas, es la raíz de la demanda curricular interdisciplinaria en estas instituciones.

En un sentido global y general a la interdisciplinarietà se le considera una estrategia con la virtud potencial de orientar y producir articulaciones entre las ciencias y disciplinas particulares de diversos círculos epistemológicos afines que pueden producir mejores y más integradas disposiciones curriculares, de forma que se subsanen la yuxtaposición multi y pluridisciplinaria que organiza los conocimientos del currículo en materias separadas que no propician la necesaria y conveniente relación entre ellas. Esta perspectiva integradora de la interdisciplinarietà persigue metas que abarcan toda la estructura y funciones de la institución.

El deber ser de la universidad interdisciplinaria, persigue:

- a) El fin institucional que cohesione o al menos equilibre las “rupturas” que ha producido en su estructura la diversificación positivista de los conocimientos, las profesiones y las especializaciones actuales.
- b) El fin individual de tender a la formación integral del hombre que armonice la doble dimensión fundamental del mismo, a saber, su dimensión individual y social.
- c) El fin académico cuyo propósito es articular los conocimientos multi o pluridisciplinarios de la cultura del presente entre sí y con las necesidades profesionales del individuo y los requerimientos socioeconómicos e idiosincráticos de la realidad concreta.

Estos fines genéricos determinan que la estructura y funciones del currículo interdisciplinario postule:

- a) una estructura académica vinculada a la sociedad que articule, acorde con el universo concretado de los conocimientos una visión integral del todo social, y b) en sus procesos persiga:
  - una docencia orientada a la comprensión y manejo de los métodos científicos,
  - un aprendizaje de asimilación vital, crítica e integrada al universo de las ciencias,



- docencia-aprendizaje que se vincule a la investigación, con apoyatura en los problemas concretos de la realidad y en la riqueza bibliográfica actual,
- que flexibilice las estructuras organizativas administrativas y académicas, cuyos procesos postulan finalmente,
- una relación de cooperación recíproca entre los actores de los distintos procesos.

Esta alternativa curricular la posibilitan algunos supuestos y principios, a los que muy sumariamente hacernos referencia.

#### 111.2.2. Los supuestos del currículo interdisciplinario.

Los amplios análisis de la primera parte matizan en diferentes lugares que el imperativo curricular interdisciplinario nuclea su denuncia en tomo a los efectos disgregadores que la concepción positivista de la ciencia tuvo durante el siglo XIX y gran parte del siglo actual en la orientación de la estructura y procesos de la institución universitaria, efectos todavía predominantes en la universidad actual, en opinión de los principales analistas de la problemática interdisciplinaria.

En esta óptica particular, los cuatro supuestos que siguen se contraponen a la concepción positivista de la realidad y de la ciencia.

El primer supuesto lo denomina A. Borrero (ob. cit.) de: pluralismo epistemológico. Este supuesto pugna con el reduccionismo positivista, que sólo otorga valor de ciencia a los objetos de las ciencias llamadas naturales y al método inductivo-experimental.

El supuesto pluralista, por su parte, reconoce y acepta que otros modos de conocimientos y otros objetos no directamente materiales son igualmente objeto de ciencia, en igualdad de importancia, consistencia y validez, sólo que tienen otros requerimientos y otros fines y metas diversas. Los fundamentos y argumentación del supuesto del pluralismo epistemológico de la interdisciplinarietà se basa en que los hechos, *“por sí solos no son suficientemente poderosos para hacernos aceptar o rechazar teorías científicas: el ámbito que dejan al pensamiento es excesivamente amplio; la lógica y la metodología eliminan demasiado.”* son excesivamente estrechos. Entre estos dos extremos se despliega el dominio siempre cambiante de las ideas y anhelos humanos. Y un análisis más detallado de los movimientos correctos en el juego de la ciencia correcta desde el punto de vista de los propios científicos, efectivamente demuestra que existe un amplio margen de libertad que reclama una multiplicidad de ideas.” (Feyerabend, 1973)

Y en otro lugar de este libro, el mismo autor escribe:

“(la ciencia es una de las numerosas formas de pensamiento que el hombre ha desarrollado, y no necesariamente la mejor. Es conspicua, ruidosa, descarada; resulta inherentemente superior sólo para aquéllos que se han decidido de antemano a favor de una determinada ideología, o para quienes la han aceptado sin jamás haber examinado sus ventajas y sus límites. Y puesto que se deberla dejara la decisión individual la aceptación o el rechazo de ideologías, se desprende que la separación de estado e iglesia debe completarse con la separación de estado y ciencia, en tanto esta última representa la institución religiosa más reciente, agresiva y dogmática. Semejante separación posiblemente constituya nuestra última oportunidad de acceder a una humanidad de la cual somos

capaces, pero que nunca hemos comprendido plenamente.” (Feyerabend, *ibid.*)

El segundo supuesto lo llama A. Borreo de discontinuidad. Con este supuesto se expresa que entre las plurales y variadas formas de conocimiento no se da continuidad, es decir, no se procede en forma gradual y acumulativa, sino que cada conocimiento tienen su objeto y su procedimiento propio y directo, sin que ello implique en ningún caso que todo conocimiento no pueda relacionarse con otros conocimientos, cada uno desde su especificidad. Esta posibilidad de comunicabilidad y transferencias entre disciplinas con estatus científico diferente es probablemente el supuesto de mayor fuerza en las expectativas de integración interdisciplinaria.

Por la discontinuidad no es necesario previamente para acceder a la filosofía-conocimiento más abstracto- transitar el camino de las ciencias particulares; por la clara y abierta relación que existe entre los saberes se pueden superar las compartimentalizaciones estancas en que se circunscribe cada disciplina particular.

Completa y dimensiona la discontinuidad de la ciencia, el supuesto de la autonomía relativa. La autonomía significa que cada disciplina o sector de disciplinas se constituye sobre sus propias bases y con su específica particularidad; con el término relativa, la autonomía no impide que los conocimientos se relacionen mutuamente y que de hecho sean interdependientes. Todos los conocimientos particulares se completan, corrigen, controlan... etc. con conocimientos de otras ciencias. La interdependencia de los conocimientos es un hecho de gran evidencia, y que en definitiva se basa y fundamenta en la misma interdependencia de los hechos y fenómenos de la realidad. Interdependencia de carácter simétrico, plurilateral y de reciprocidad. De hecho tiene muchos grados y variaciones, que van desde la unificación isomórfica hasta la dependencia, donde se pierde la reciprocidad y la relación es lineal y asimétrica.

El cuarto supuesto finalmente lo constituiría el marco de integración teórica que cada ciencia o disciplina construye para determinar el objeto de su finalidad y los métodos que va a utilizar para detectar y organizar sus contenidos y cómo resolver sus situaciones propias, es decir, la forma de su “objetividad” científica. Este marco es el que determina el ámbito de la ciencia en cuestión, que es lo que en suma diferencia la actitud científica de la actitud natural frente al análisis e interpretación de los fenómenos de la naturaleza. El carácter de constructo que caracteriza a toda ciencia es también un supuesto de gran trascendencia para posibilitar la integración interdisciplinaria, en cuanto el constructo fácilmente puede incrustar su análisis en el marco de otros referentes, con objetivos y funciones distintas a las suyas originales.

Estos supuestos y principios tienen una dinámica en la que el saber se desarrolla a la manera de círculos con afinidades epistemológicas que se relacionan pluridireccionalmente. Estos círculos de afinidad respetan la autonomía relativa de las ciencias particulares, y las vinculaciones entre ellas se basan en la interdependencia, la que proyecta la posibilidad de nexos íntimos y/o parciales en procesos concretos de comprensión y transformación de la realidad, en que las distintas disciplinas pueden incidir en forma mancomunada, sin necesidad de caer en absorciones o reduccionismos del ser uno y especializado de la ciencia y de la realidad educacional.

En esta dinámica el currículo interdisciplinario conlleva “la conveniente articulación de las ciencias o disciplinas particulares y de los círculos o sectores de afinidad para producir mejores y más integradas disposiciones curriculares que superen la disparatada yuxtaposición de asignaturas, fruto del enciclopedismo positivista.” (Borero, A. 1982)

Esta acción sobre los contenidos programáticos se posibilita y extiende a todos los otros elementos estructurales y funcionales de la institución universitaria, como se plantea en los numerosos modelos de acción curricular global integrada desarrollados en los últimos años (45).

Con el análisis de los conceptos y de las realizaciones que bajo la denominación de interdisciplinariedad se han producido, se completa el cuadro que conforma el carácter del currículo interdisciplinario, sus formas y modalidades y sus posibilidades y limitaciones en su implantación en la universidad actual.

- BIBLIOGRAFIA:** **ARWH, LEWI.** (coordinador) y otros. (1976). Manual de Evaluación Formativa del Currículo. Voluntad, editores. UNESCO. / **ASHTON, PATRICIA, KNEEN, P. y DAVIES, F.** (1980). Los Objetivos en la Práctica Educativa. Traducido por Ramón Trigo Peces. Ediciones Anaya, S.A., Madrid. / **BERNAL, JOHN D.** (1976). Historia Social de la Ciencia. Cuarta edición, Traducido por Juan Ramón Capefla. Ediciones Península. Barcelona. / **BERTALANFFY, L.V.** (1981). Teoría General de los Sistemas. Traducido por Juan Almella. Fondo de cultura económica. Madrid. / **BORRERO ALFONSO.** (1982). Campos Operativos de la Interdisciplinariedad. (Miimeo). Caracas. / **BORRERO ALYONSO.** (1973). “La universidad Interdisciplinaria” en Revista Mundo Universitario. N° 3. Bogotá. / **BOISOT, M.** (1975). Disciplina e interdisciplinariedad. Asociación Nacional de Universidades e Insitutos de Educación Superior. (mimeo) México. / **BRUNNER, J.** (1978). El Proceso Mental del Aprendizaje. Editorial Narcea, S.A. Madrid. / **BUNGE, MARIO.** (1978). *Teoría y Realidad*. Editorial Ariel. Barcelona, 1978. / **BUNGE, Mario.** (1976). La Ciencia, su Método y su Filosofía. Siglo XX. Buenos Aires, 1976. / **BUNGE, Mario.** (1976). Causalidad. El Principio de la Causalidad en la Ciencia Moderna. Traducido por Hernán Rodffguez. Eudeba. Buenos Aires. / **BUNGE, Mario.** (1980). Epistemología. Editorial Ariel. Barcelona. / **CASANOVA, RAMON.** (1983). “Notas sobre las Relaciones entre Educación e Interdisciplinariedad” en Boletín N° 2 de Comisión de Estudios Interdisciplinarios de la UCV. Caracas. / **CERI-OCDE.** Inventario de Experiencias Actuales de Interdisciplinariedad. (mimeo) s.f. / **COMISION DE ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS DE LA UCV.** Informes 1 y 2. Caracas, 1982 y 1983. / **D'HAINAUT, L.** (1980). “La interdisciplinariedad y la Integración” del libro: Programas de Estudio y Educación Permanente. UNESCO. París. / **D'HAINAUT, L.** (1980). “Tipología Interdisciplinaria de las Operaciones Intelectuales” del libro: Programas de Estudio y Educación Permanente. UNESCO. París. / **GARCIA HOZ, VICTOR.** (1975). Principios de Pedagogía Sistemática. Sexta edición. Ediciones Rialp, S.A. Madrid. / **GARCÍA HOZ, VICTOR.** (1976). Estudios Experimentales sobre el Vocabulario. C.S.I.C. Madrid. / **HECKAUSEN, HEINS.** (1971). “Disciplinañedad e Interdisciplinariedad” del libro: Interdisciplinariedad: Problemas de la Investigación y la Enseñanza en las Universidades. OCDE-CERI. Montevideo. / **HERDERSON, K.B.** (1973). Los Usos de Materia de Estudios. Editorial Ateneo. Buenos Aires. / **HEYMAN, EZRA.** (1982). “Tres tipos de interdisciplinariedad” en Boletín de Comisión Interdisciplinaria de la UCV. Caracas. / **HOLLAND, 5.** (editor). (1981). La Superación de la Planificación Capitalista. Traducción de Enrique Barón. Oikos-Tau, S.A. ediciones. Barcelona. / **HOWARD y AUDREY, NICHOLS.** (1979). Enseñanza Creativa. Traducido por Silvia López de Samuente. Editorial Diana. México. / **KEDROV, M.B. y SPIRKIN, A.** (1966). La Ciencia. Traducido por José María Bravo. Editorial Grijalbo, S.A. México. / **KEDROV, M.B.** (1973). “De la Síntesis de las Ciencias” del libro: Hombre, Ciencia, Técnica. Traducido por Claude Nerac y Piero Patini. Editorial Cartago. Buenos Aires. / **KEDROV, M.B.** (1981). “La Dialéctica Materialista y la Interacción de las Ciencias Sociales, Naturales y Técnicas” en: La Ciencia y la Técnica: El Humanismo y el Progreso. Torno II. Redacción “Ciencias Sociales Contemporáneas”. Moscu’. / **KEILHACKER, MARTIN.** (1972). Pedagogía de la Epoca Técnica. Traducido por Juan Jorge Thomas. Editorial Kapelus. Buenos Aires. / **KUHN, T.S.** (1983). La Estructura de las Revoluciones Científicas. 5ta. edición. Fondo de Cultura Económica. México. / **LEPLAT, J. y Otros.** (1972). Formación y Aprendizaje. Narcea, S.A. de Ediciones. Madrid. / **MARCELO, JULIAN y Otros.** (1973). La Revolución Científico-Técnica. A. Redondo editor. Barcelona. / **MARIN IBAÑEZ, RICARDO.** (1979). Interdisciplinariedad y Enseñanza en Equipo. Editorial paraninfo. Madrid. / **MARTÍNEZ, A.** (1974). Formación de Actitudes y Educación Personalizada. Narcea,

S.A. de ediciones. Madrid. / **MONCADA, ALBERTO**. (1982). La Crisis de la Planificación Educativa en América Latina. Editorial Tecnos. Madrid. / **MOLINS P., MARIO**. (1982). Aproximación a una Introducción a la Planificación General. (Trabajo de ascenso) Escuela de Educación de la UCV. Caracas. / **NASSIF, RICARDO y Otros**. (1984). El Sistema Educativo en América Latina. Editorial Kapelusz. Buenos Aires. / **NASSIF, RICARDO**. (1980). Teoría de la Educación. Cincel-Kapelusz. Madrid. / **NOLKER, H. y Otros**. (1983). Formación Profesional. Edición internacional. Editorial Reverté. Barcelona. / **NOVAK D., Joseph**. (1982). Teoría y Práctica de la Educación. Traducido por Cristina de Barrio y Celina González. Alianza Editorial. Madrid. / **OCDE-CERI**. La Reforma de los Programas Escolares y el Desarrollo de la Educación. (mimeo). / **OCDE-CERI**. (1972). La Interdisciplinariedad. Problemas de la Enseñanza y la Investigación en las Universidades. Montevideo. / **PALMADE, GUY**. (1979). Interdisciplinariedad e Ideologías. Traducido por María Teresa Palacios. Narcea, S.A. de ediciones Madrid. / **POPPER, K. R.** (1974). Conocimiento Objetivo, Editorial Tecnos. Madrid. / **QUINTANILLA, M. A.** (1981). Fundamentos de la Lógica y Teoría de la Ciencia. Editorial Universidad de Salamanca. / **RICHMOND, Kenneth**. (1974). Currículum Escolar. Traducido por M. Gómez Molleda. Narcea, S.A. de ediciones. Madrid. / **RODRÍGUEZ DIEGUEZ, J. LUIS**. (1980). Didáctica General. Editorial Compañía. Madrid. / **SARDI, MANLIO**. (1983). "Experiencias Internacionales de Organización Académica según una Perspectiva Interdisciplinaria". (Ponencia en Seminario de Estudios Interdisciplinarios de la UCV. (mimeo). Caracas. / **TUNNERMANN B., Carlos**. (1983). La Reforma de Córdoba. Colección Universitaria y postsecundaria. 2da. edición. Caracas. / **TUNNERMANN B., Carlos**. (1983). "Diez Tesis falsas sobre la Reforma Educativa." En: Revista Planuic. U.C., Año II, enero, junio. Valencia-Venezuela. / **TYLER, RALPH W.** (1973). Principios Esenciales del Currículo. Traducido por Enrique Molina. Editorial Troquel, 5. A. Buenos Aires. / **UCV. ESCUELA DE EDUCACION**. (1984). Proyecto de Reforma Curricular de la Escuela de Educación de la UCV. (mimeo). Caracas. / **UCV. ESCUELA DE EDUCACION**. (1973). Plan del Ciclo Diversificado. (1ra. versión) (mimeo). Caracas. / **UCV. DIRECCION DE PLANEAMIENTO**. (1980). Seminario sobre la Problemática de las Pasantías (de la UCV. (mimeo). Caracas. / **UCV. DIRECCION DE PLANEAMIENTO**. (1982). Memoria y Cuenta. 3 tomos. Caracas. / **UNESCO**. (1979). Enfoque Sistemático del Proceso Educativo. Anaya, S.A. de Ediciones. Madrid. / **UNESCO**. (1980). Programas de Estudios y Educación Permanente. Edición española.

**SANEUGENIO, Jose Amadeo**. Tomado de: **Interdisciplinariedad y Sistemas en Educación**. Fondo Editorial Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

## CURRÍCULO OCULTO

Véase **currículo implícito**

**UNESCO/IBEDATA**. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## CURRÍCULO Y PREAPRENDIZAJE

Conjunto de actividades que posibilitan adquirir los conocimientos básicos necesarios para seguir un ciclo de formación profesional.

**UNESCO/IBEDATA**. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## CURRÍCULOS DE EDUCACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES: LA PLATA, LA HABANA, UNAM Y UNMSM. 1988-1993

La determinación de la ciencia de la educación por su naturaleza social concreta, se refleja en el desarrollo teórico y metodológico sobre bases científicas.

cas, que demuestran o comprueban en la práctica, la verdad de los hechos educacionales investigados o la estructura de la teoría, que postula una tesis al respecto al proceso gnoseológico, como en el caso de nuestra investigación en el área del currículum. La perspectiva materialista dialéctica de la concepción filosófica, las bases científicas, la ideología y el método conforman el marco teórico con que estructuramos la teoría del currículum, establecemos las relaciones dialécticas que existen entre estos elementos. La teoría del currículum abstrae de los hechos el proceso lógico de su estructura y descubre desde la ley del desarrollo, el movimiento que se produce en el tiempo y en el espacio concreto. La objetividad de la teoría se demuestra en el proceso deductivo, mediante el cual llegamos a la generalización. La teoría nos exige la comprobación de su validez, la misma que nos coloca en el plano del problema de la verdad. La verificación de la teoría materialista dialéctica del currículum, nos permite dar validez a esta área de la ciencia de la educación, así como al método materialista dialéctico que aplicamos a la investigación. De este modo, integramos los nexos de la teoría y el método como características de la ciencia de la educación.

América Latina por sus características económicas, sociales, políticas, culturales, históricas, ideológicas y geopolíticas como potencial de sus recursos, presenta un horizonte de niveles múltiples y complejos, superpuestos, paralelos o subyacente, que reflejan su diversidad, sus contradicciones, su frondosa y estéril naturaleza. Las comunidades nativas y etnias, el mestizaje, el desarrollo heterogéneo de la ciencia y la tecnología, que las ciencias sociales descubren en sus relaciones de producción. Consideramos este universo Latinoamericano como el más adecuado para la muestra de nuestra investigación en la selección de las Facultades de Educación de las Universidades: La Plata de Argentina, La Habana de Cuba, La Universidad Autónoma de México y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos del Perú, por sus características y representatividad.

El propósito de contrastar el desarrollo científico educacional universitario, logrado por el desarrollo de la teoría curricular y la comprobación en las investigaciones curriculares, que afirmamos es uno de los problemas mayores que enfrentan las Universidades. El currículum como estructura y modelo funciona en una realidad histórica concreta que tiene como fin que este instrumento logre el desarrollo integral del hombre, como unidad biopsicosocial que transforma la sociedad en el desarrollo cognitivo, actitudinal y axiológico individual.

**NUÑEZ FLORES, María Isabe.** Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educación. Instituto de Investigaciones Educativas.

## CURRICULUM

1. Puede ser considerado como campo de estudio y especialización, estrechamente vinculado con el planeamiento integral de la educación.
2. Puede ser considerado como actividad educacional que demanda: a.- Una fundamentación filosófica, psicológica y social relacionada con el marco de referencia cultural de los educandos y el contexto socio-políti-

co del sitio donde se implanta el curriculum; b.- Preparación e implementación del acontecer en el aula y su ambiente, dentro del contexto escolar y en sus relaciones con factores fuera de la institución; c.- Énfasis en el aprendizaje y la auto-evaluación; d.- Interacción de una persona con otra o con grupos, esencia de la enseñanza y única forma de obtención de muchos aprendizajes.

3. Es todo lo que el estudiante aprende bajo la dirección de la escuela y los recursos que ésta utiliza para dirigir y alcanzar dichos aprendizajes.
4. Es una estrategia de organización de los diferentes factores que intervienen en el proceso de aprendizaje

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## CURRICULUM

Conjunto integrado de actividades, experiencias y medios del proceso enseñanza-aprendizaje, en el que participan alumnos, maestros y comunidad, para alcanzar los objetivos de la educación. (Departamento Nacional de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Bolivia.)

Conjunto de experiencias basadas en el diagnóstico de una realidad, que constituye el patrón organizacional de la estructuración del aprendizaje. Como curriculum pleno se entiende a la compatibilización del patrón organizacional de la Unidad de la Federación con la realidad de una escuela. Es el conjunto de todas las experiencias que un alumno vivencia y realiza bajo la responsabilidad de la escuela en función de la consecución de los objetivos educacionales propuestos. (Dpto. de Enseñanza Fundamental; Comisión Central de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Brasil.)

Es el conjunto de todas las experiencias que el alumno realiza dentro y fuera de la escuela, bajo la responsabilidad de la misma, con miras a la consecución de los objetivos educacionales. (Centro de Operación del Curso de Post Grado de Educación; Convenio MEC-OEA-UFSM: Brasil.)

El conjunto de áreas o asignaturas que se incluyen en un nivel determinado de aprendizaje. En él se especifican las relaciones que existen entre área y área, así como las correlaciones que pueden permitirse. Dentro del curriculum se considera los fines, objetivos, contenidos, actividades, sugerencias didácticas, métodos de organización de contenidos, evaluación, consideraciones técnicas y administrativas, que comprende aspectos como los de supervisión escolar y actualización del magisterio, así como las experiencias de los educadores, la distribución de los contenidos en grados...(Consejo Nacional Técnico de la Educación. México.)

Conjunto de experiencias que las escuelas proporcionan al estudiante a fin de que éste alcance los objetivos propuestos. (Dpto. de Curriculum y Administración Educativa; Universidad de Oriente. Venezuela.)

“Un conjunto de experiencias de aprendizaje y de los diversos factores que las condicionan y determinan, en función de los objetivos básicos generales o finales de la educación.” (Boletín de Educación, No. 15 y 16, UNESCO, Chile 1974). (Insti-



tuto de Investigaciones Educativas; Universidad Simón Bolívar. Venezuela.)  
Estrategia seleccionada para organizar los diferentes factores o elementos de aprendizaje, en atención a objetivos educacionales previamente establecidos. (Centro de Operaciones del Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores en el Área de Currículum; Convenio ME-OEA-USB. Venezuela.)

**GLOSARIO DE TERMINOS UTILIZADOS EN AMÉRICA LATINA EN MATERIA DE DESARROLLO CURRICULAR.** (1976). *PROYECTO MULTINACIONAL DE CAPACITACION PARA PROFESORES DE AMERICA LATINA EN EL AREA DE CURRICULUM.* OEA/ MINISTERIO DE EDUCACION/UNIVERSIDAD SIMÓN BOLIVAR. CARACAS.

## CURRÍCULUM COMO POLITICA

Si se leen con detenimiento las apreciaciones que sobre el concepto Currículum (ver) se plasman en este Diccionario podrá verse con claridad su dimensión política, en tanto que las decisiones que se toman respecto a su expresión en la realidad afectan núcleos de poder y nada más político que eso. Dentro de un país hay intereses que pugnan por el desarrollo acentuado en lo local o regional y otros que empujan hacia una visión centrista de la nación. En América Latina estas fuerzas en conflicto, unas veces sin violencia y otras con métodos que incluyen la guerra, forman parte de la más profunda historia en configuración de los estados nacionales.

La definición del tipo de estructura aspirada para los Planes de Estudio (ver) que norman la enseñanza que habrá de orientar los distintos niveles de un Sistema Escolar Nacional (ver) son un campo fértil para visualizar lo que queremos decir respecto a la dimensión política del Currículum. De ahí que hayamos elegido para ilustrar este aspecto del currículo, una muestra excepcional del debate ocurrido a propósito de la implantación en Venezuela del “Currículo Básico Nacional” presentado por el Ministerio de Educación en 1997. Así, transcribimos la parte que consideramos medular de un artículo escrito por Laura Castillo de Gurfinkel, exministra de educación, donde se representa con diáfana claridad el sentido de lo político que pueden tener las decisiones que se toman a propósito del Currículum:

“... En segundo lugar, en el documento mencionado se explica que el currículo nacional constituye el 80% de los contenidos y que el 20% restante lo diseñará cada estado. Ya el año escolar 1997-1998 se supone que comenzó hace varios meses. Se podría preguntar: ¿Ya existe el diseño del 20% en cada uno de los estados? ¿Quiénes los conocen? ¿Cuántos planteles los han recibido? ¿Se inició la implantación sin ese 20 %? ¿Todos los docentes han recibido la capacitación Correspondiente?

En tercer lugar, cada vez que se informa sobre el nuevo currículo se menciona los cambios introducidos y entre ellos se resalta, como un gran logro, el haber reducido el número de áreas académicas de siete que existen en el currículo implantado en 1985, a seis, lo cual es grave y es falso. Es grave, por que lo que se hizo fue pasar la Educación Para el Trabajo a formar parte de los ejes transversales, con lo cual esta área pierde el lugar que había logrado en el currículo tanto en el ensayo de los primeros años de la década de los ochenta como en el plan de estudio que se implantó después en todo el país.

Es falso, porque en las seis áreas que se mantuvieron aparecen contenidos correspondientes a las asignaturas que allí se identificaban. Además, en el mismo diseño se establece como parte de su flexibilidad, que los estados pueden “incorporar dentro del porcentaje de la carga horaria establecida para la instancia estatal (20%), nuevas áreas académicas al Plan de Estudio”... (página 5) con lo cual se invalida la supuesta disminución del número de áreas académicas. Con una más que incorporen los estados, se volvería al número siete del currículo que van a sustituir y si agregan más de una se empeoran la situación actual que tanto critican.

Como cuarta falta, en la página 15, los dos primeros alcances de la dimensión comunicación se establece que se “respeten las normas y valores inherentes al intercambio comunicativo en la familia, la escuela y la comunidad” y luego que se “Aprecie usos lingüísticos característicos de la comunidad como expresión de su identidad”, que son enfoques muy de moda en los análisis multiculturalistas en otras latitudes, en las cuales esto puede tener mayor significación, pero que en un país como el nuestro conduciría a radicalismos exagerados, frenadores de progreso sociocultural de los que viven en las comunidades más pobres y dificultaría la integración como nación. Se podría preguntar ¿Para qué incluir el área Lengua y Literatura en el currículo, si no sirve para mejorar la expresión oral y escrita de los estudiantes porque las deficiencias o limitaciones que estos traen se consideren parte de su identidad?

Preocupa que este nuevo currículo haya aparecido lo que podría identificarse como rasgos extraños en la tradición de la educación oficial venezolana. En el gráfico que aparece en la página 29, en la cual se desarrolla la Base Filosófica, se observa la figura de una “persona” con una flecha por cada lado que se denominan “valor” y “espíritu” y en la página 35, en otro gráfico, que se titula “vivir juntos”, entre las funciones que se le atribuyen al docente, el cual define como mediador del aprendizaje, está entre otras cosas que promueve el desarrollo espiritual.”

**BIBLIOGRAFÍA: CASTILLO DE GURFINKEL, Laura.** (1998). Nueva educación básica: fallas y preocupaciones. **El Nacional**, A.4 . Caracas, 10/02/98.

**BRAVO JÁUREGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## CURRICULUM DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

1. La problemática de la Educación Universitaria presenta al Docente Universitario un campo multidisciplinario concreto de la acción intelectual, profesional tecnológica y de proyección social que se articula en la investigación científica del curriculum. En nuestra investigación postulamos la necesidad del desarrollo teórico y la comprobación práctica, en relaciones dialécticas, que pone en nivel de los hechos las contradicciones de las concepciones educativas, la determinación de la ciencia de la educación, la estructura del curriculum en la indeterminación de una teoría científica que valide sus elementos teórico y doctrinario, en los

objetivos, perfil, contenidos, metodología y evaluación.

La visión heterogénea del curriculum existe y prevalecen las decisiones tecnológicas, las que determinan la estructura y la práctica del curriculum, que la universidad no ha resuelto en el ritmo y exigencia que la dinámica del desarrollo científico y tecnológico mundial, latinoamericano y nacional necesitan.

2. El problema de nuestra investigación se formula de la siguiente manera: Que categorías y relaciones se establecen entre el curriculum de la Facultad de Educación de la U.N.M.S.M. y la realidad de una sociedad cambiante y subdesarrollada como el Perú?
3. Hipótesis: La teoría curricular científica dialéctica no determina los elementos teórico y doctrinario del curriculum y la práctica en la Facultad de Educación de la U.N.M.S.M.  
El problema es prioritario en el contexto de una sociedad económica y culturalmente dependiente, que al inicio del siglo XXI debe alcanzar un máximo de logros concretos respecto a la finalidad científica, ética, humanista, democrática, económica y tecnológica en la formación profesional integral, eficiente y pragmática, creativa ante el avance de la tecnología sofisticada y ante los problemas económicos del subdesarrollo que alcanza niveles críticos en la pobreza que aún no se han solucionado.
4. Los objetivos que nos propusimos precisaron de acciones sobre aspectos insoslayables:
  - Analizar los fundamentos teóricos y doctrinarios de la estructura del curriculum.
  - Determinar los nexos entre la teoría y la práctica del curriculum.
  - Comprobar la coherencia y la validez entre la teoría y la práctica en los hechos curriculares.
5. Marco Teórico.- Elementos Teórico y Doctrinario para una formulación del curriculum de formación Docente.
6. Metodología: Aplicamos el método dialéctico deductivo en el análisis de documentos de Curriculum, perfil, diagnóstico, propuestas, informes finales de proyectos de investigación, revisión de nuestras investigaciones sobre curriculum.
7. Conclusiones: El curriculum de la Facultad de Educación de la U.N.M.S.M. no es coherente con una teoría científica dialéctica curricular.
  - Los hechos curriculares son desarticulados de marcos científicos en sus fundamentos.
  - La práctica del curriculum es tecnológica pero carece de una articulación integral científica y tecnológica.

**NUÑEZ FLORES, María Isabel.** Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educación. Instituto de Investigaciones Educativas. Universidad Central de Venezuela.

## CURRICULUM ESCOLAR E INTERCULTURALIDAD

Cuando en nuestro país se menciona la educación intercultural es usual que pensemos en los grupos poblacionales que tienen como lengua materna el quechua, el aymara o algunas de las muchas lenguas amazónicas; tal vez

porque creemos que sólo estos núcleos culturales reciben la influencia de otras culturas, o quizás porque suponemos que la cultura mestiza criollo-occidental, predominante y oficial en el Perú, es tan potente que puede mantenerse indemne a otras influencias culturales.

El proceso de globalización de la información actualmente en marcha, está dando lugar a un intercambio incesante de manifestaciones culturales, del cual sólo pueden excluirse los pocos grupos humanos a los que se denomina “no contactados”, que habitan, entre otros lugares, en la región amazónica. La interculturalidad es por tanto un fenómeno cotidiano, que se despliega espontáneamente, pero que todavía no encuentra correlato en la educación peruana en su conjunto.

Una mirada a los currículos oficiales vigentes en la educación primaria y secundaria, a nivel nacional, permite apreciar la presencia casi exclusiva de la cultura occidental, en su vertiente de pensamiento de la modernidad, es decir de aquella corriente cultural que considera que la razón humana es la única base de entendimiento y explicación de los fenómenos de la naturaleza y de la sociedad.

La Modernidad, que nace con la ilustración europea entre los siglos XVII y XVIII, tenía como alguna de sus ideas centrales la propuesta de una comprensión holística y estructural del mundo, y la convicción holística y estructural del mundo, y la convicción de que la humanidad se conduce de manera irreversible hacia el progreso. Sobre estos cimientos desde Europa se pretendió organizar un proyecto civilizador, que tuviera validez en todo el planeta.

Los efectos formidables de la Modernidad en los ámbitos de la Filosofía, de la Ciencia y de las Humanidades, tuvieron su contraparte en una visión reduccionista de la persona humana, en la que sobredimensionaba la importancia del cerebro como matriz y depósito de la razón, a la par que se minimizaba al valor del resto del cuerpo; así como también en la concepción de que la realidad y el conocimiento de ésta tienen como características fundamentales el orden y su organización estructurada, ignorando de ese modo la relevancia del caos en el origen y el desarrollo de la realidad universal, así como el valor de lo fragmentario y lo desarticulado en el crecimiento del conocimiento humano.

Múltiples convicciones recientes respecto del rol del caos en el nacimiento y expansión incesante del Universo, acerca de la incertidumbre sobre el futuro de nuestro planeta expoliado por la especie humana, de los límites de la racionalidad para explicar diversas interrogantes en los campos de lo micro y lo macro universal, están dando lugar a que se cuestione la vigencia del proyecto de la Modernidad y a que muchas personas lo consideren anacrónico. En este marco general la imagen del curriculum escolar peruano es la de una propuesta que se identifica con una sola corriente cultural, que actualmente declina ante los cuestionamientos de las comunidades filosófica y científicas internacionales, y ante el resurgimiento de variadas culturas regionales o nacionales y ante la fuerza de una emergente cultura popular global.

A nivel internacional están produciéndose simultáneos procesos de transformación cultural; por un lado el avance de los medios de comunicación que conectan a los habitantes de los lugares más remotos y que tienden a la homogenización cultural; de otro lado el desplazamiento del interés de sectores mayoritarios, desde la cultura culta hacia la cultura popular; así tam-

bién el renacimiento de expresiones culturales antes subordinadas al predominio de la cultura nacional oficial, que pugnan por su reconocimiento y que obligan a valorar la variedad como expresión de riqueza cultural.

Con este panorama general la interculturalidad en nuestro país ya no debería ser definida como un asunto de relación exclusiva entre la cultura criollo-occidental y las culturas de origen andino o amazónico, puesto que ahora es más evidente que todos los peruanos vivimos cotidianamente la experiencia de estar expuestos a influencias culturales de diverso signo y origen. Por tal motivo la educación intercultural no tendría que estar orientada sólo a las personas cuya lengua materna no es el castellano, sino que debería incluir a la totalidad de los peruanos.

A nivel individual, con mayor o menor intensidad, prácticamente nadie escapa a la interacción de las culturas, sobretodo a las manifestaciones populares de las culturas. Donde hay carencia es el acceso a las expresiones cultas de las culturas, en tanto que las instituciones que han asumido la función de reproducir tales manifestaciones -la escuela por ejemplo- se han quedado rezagadas frente a los extraordinarios avances que en los últimos años se ha conseguido en la ciencia y la tecnología.

Existe entonces la posibilidad de apropiarse e interactuar con las manifestaciones de cultura popular que los medios de comunicación difunden, pero no hay similares probabilidades de interactuar con las expresiones más recientes de la cultura culta internacional, porque las entidades de educación formal todavía no cancelan su viejo compromiso con el viejo proyecto de la cultura occidental.

La hora actual es propicia para redefinir las fuentes culturales que alimentan al curriculum en el Perú. Hay condiciones para pasar desde un tratamiento reduccionista de la persona, que focaliza su atención en el cerebro o la cabeza, hacia una visión que abarca la integralidad de la persona y que reivindica la relación armoniosa entre el cerebro y las otras partes del cuerpo. Así mismo la situación es propicia para sugerir que en la educación se construyan más puentes entre la razón y el espíritu, y que por lo tanto se atienda de manera similar a las necesidades de trascendencia. Esta perspectiva integradora tiene larga trayectoria en algunas culturas originarias de nuestro país, así como en las milenarias culturas que se han desarrollado en el Extremo Occidente.

La situación actual también exige, de manera imperativa, detener y, si fuera posible, revertir, la degradación del planeta Tierra que está en camino hacia un nivel de degradación que, en mediano plazo, haría imposible la permanencia y la reproducción de la especie humana en su hábitat natural. Un giro en la educación, hacia una relación respetuosa con la naturaleza, permitiría colaborar en la tarea mundial de salvar al planeta. Con este propósito hay que dirigir la mirada hacia las culturas amazónicas que pueden mostrar al resto del mundo que sí es factible desarrollar cultura sin deteriorar el medio ambiente.

Por último hay que anotar que si bien el proyecto accidental de la Modernidad atraviesa la fase terminal de su ciclo, ello no quiere decir que la cultura occidental en general está en proceso de declinación. No sólo la revolución tecnocientífica, que impone su sello a la época contemporánea, tiene su seno en Occidente, sino que también en ese ambiente cultural germinan las nuevas propuestas de desarrollo personal y desarrollo social, que consideran las múltiples facetas y la integralidad de los individuos y de sus grupos de pertenencia.

Por tales motivos sería conveniente que la indispensable e inevitable renovación curricular peruana superará la opción de ser tributaria de una corriente cultural excluyente y ya anacrónica, para escoger la alternativa de la apropiación del acumulado cultural de la humanidad, en función de las necesidades y demandas de la población peruana y de nuestro país.

**GORRITI, Luis Carlos.** MAESTROS, Revista Pedagógica, Año 2, No. 6, Feb. 1997. Lima, Perú.

## CURRICULUM OCULTO

El curriculum oculto se manifiesta en la cultura cotidiana de la escuela, en la adopción consciente de determinados mecanismos de interrelaciones personales como normas y procedimientos de control y disciplinas impregnados de la forma particular de negociar el poder de la institución.

Estos mecanismos responden a los planos determinados de una sociedad en relación a la selección, la clasificación y la distribución de ciertos conocimientos, por eso la pretendida neutralidad del curriculum es una falacia.

Freire ha sido uno de los educadores latinoamericanos que con mayor éxito han logrado exponer, a través del concepto propio de la educación bancaria, la intencionalidad de este tipo de educación en la búsqueda del control del pensamiento y de la acción así como del poder creativo de los alumnos. El mensaje soterrado que transmite la escuela a los alumnos es que el mundo se basa en relaciones jerárquicas, que el poder es muchas veces arbitrario, que sus únicas alternativas son de controlar o ser controlados y eso lo deciden las estructuras de poder que actúan a través del curriculum oculto. En el curriculum oculto, la relación conocimiento-alumno es estática, fragmentada y predecible; al alumno sólo le queda asumir el rol pasivo de adaptarse al mundo ocupando su lugar en la distribución de la pirámide social.

Un nuevo concepto inclusivo de curriculum enfatiza la importancia de desenmascarar a la escuela, poniendo en evidencia las contradicciones entre sus finalidades y los grupos sociales dominantes, para así comenzar a dar coherencia institucional -a través del curriculum real- entre los métodos empleados por la escuela y los contenidos a enseñar, entre el aspecto conductual y el racional, en los textos, en las acciones de las personas.

La posibilidad insurgente del curriculum está en abordar los problemas expresando una alternativa frente a los patrones teóricos-culturales del diseño curricular elaborados con directrices de la dependencia. Esta posibilidad reposaría sobre la concepción de un curriculum de base epistemológica, que posibilite la lectura de nuestra sociedad a partir de ella, que permita la decodificación de sus estructuras y posibilite reelaborar el propio saber y evaluar los avances y retrocesos del aprendizaje.

La Educación para la Paz busca la preservación de una cierta calidad de vida donde puedan incorporarse a la estructura curricular real temas que en la práctica han sido objeto de contradicción curricular como son aquellos relacionados con el medio ambiente y la ecología, la discriminación sexual, racial y de edad y el tema de la mujer. Los cuales al ser abordados desde la óptica multidisciplinaria vincularían en un modelo curricular pragmático, la educación con la vida del alumno.



**BIBLIOGRAFÍA:** **PÉREZ Luna.** (1991). *Existe una discusión epistemológica acerca del curriculum.* Escenario, Año Y, No. 4, 31-03-91. Cumaná. / **KREISBERG, Seth.** (1992). *Transforming Power.* State University of N.Y. Press. Albany, N.Y. / **ESTÉ, Arnaldo.** (1994). *El aula punitiva.* Fondo Editorial Trópicos. Caracas. / **VILLARROEL, César.** *El Curriculum en la educación superior.* Editorial Dolvia. Colección Paideia. Caracas.

**HERRERA, María Antonieta y Marbella PINEDA.** Escuela de Educación EUS-UCV. Apuntes para un Diccionario de Educación para la Paz.

## CURSO

Serie de actividades de carácter educativo dedicada a una materia o disciplina organizada de manera regular y sistemática, que puede comportar tanto clases teóricas como prácticas, durante un período predeterminado (una semana, un semestre, un año, etc.).

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París

## CURSO ACELERADO

Véase: **CURSO INTENSIVO.**

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París

## CURSO DE ACTUALIZACIÓN

Curso que tiene por objeto actualizar destrezas, conocimientos y actitudes, sobre todo debido a la evolución de la ciencia y de la técnica.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París

## CURSO DE INICIACION UNIVERSITARIA

Es un programa dirigido a los estudiantes que se inician en la Carrera de Educación de la Universidad de los Andes, en el Núcleo Táchira. Está inscrito dentro del diseño curricular y lo constituyen el conjunto de experiencias que se le proporcionarán a los estudiantes que ingresan, previo al plan de estudios.

Entre sus propósitos generales está proporcionar al estudiante admitido un proceso de orientación educativa, personal-social y vocacional que le permita su integración plena al quehacer universitario, potencie sus posibilidades de desarrollo educativo, personal-social, su identidad vocacional, sus habilidades lingüísticas y de pensamiento lógico-matemático. Igualmente, el curso permite suministrar a la Dirección de Asistencia Académica y a otras instancias administradoras del nuevo curriculum, información relacionada con las características del estudiante que ingresa con el fin, entre otros, de darle atención integral a sus necesidades.

Dicho curso formará parte del programa de Orientación al Estudiante y se concibe como un programa de orientación grupal, enmarcado dentro de las

funciones de prevención y desarrollo. Descarta la concepción remedial, no persigue objetivos de nivelación. Se propone un proceso fundamentado en una posición que cree en las potencialidades del alumno para autodesarrollarse y en función de ello brinda la información, la orientación y el ambiente afectivo que permita ese autodesarrollo. Las actividades están dirigidas fundamentalmente hacia un proceso de reflexión y de motivación al cambio, que comprometa a ese futuro docente en el proceso de desarrollo personal y académico que la Universidad le brindará a lo largo de la carrera. El curso está estructurado en tres módulos: Orientación, Habilidades Lingüísticas y Desarrollo del Pensamiento Lógico-Matemático. Tiene una duración de ocho semanas, con una distribución de 40 horas por módulo. El programa contempla la ejecución de actividades académicas, culturales, deportivas, conferencias, ferias informativas y talleres de autoconocimiento, comunicación, autoestima, estrategias de estudio, etc.

**VIVAS GARCÍA, Mireya.** (1995). Anteproyecto Trabajo de Grado. Maestría Orientación Educativa. Universidad del Zulia.

### CURSO DE PERFECCIONAMIENTO

Curso destinado a preparar a los estudiantes, empleados o profesionales para desempeñar actividades de mayor calificación.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París

### CURSO DE PERFECCIONAMIENTO

Destinado a preparar a los estudiantes, empleados o profesionales para desempeñar actividades de mayor calificación o complejidad.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

### CURSO DE POSTGRADO

Actividad pedagógica en la que se desarrolla un conjunto de conocimientos enmarcados en un programa específico en los campos científicos, técnicos, social y humanístico con objetivos generales dados por el carácter de actualización complementación de los mismos y una finalidad determinada de superación de los graduados, mediante un proceso continuo de crear, transmitir y utilizar en relación con las tareas que estos desempeñan en la producción, los servicios, la investigación, la docencia y la cultura.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

## CURSO ESCOLAR

Tiempo dedicado a la enseñanza durante un determinado período considerado como una unidad de organización, didáctica y metódica. La extensión de los cursos escolares varían grandemente de unas instituciones a otras y de unos países a otros.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## CURSO INTENSIVO

Actividades de enseñanza concebidas para satisfacer necesidades excepcionales en el tiempo más corto posible, mediante el aprovechamiento de los recursos al máximo. Sinónimo: curso acelerado.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa*. París

## CURSO PROFESIONAL DE SUPERACIÓN

Actividad pedagógica dirigida a la satisfacción de necesidades de complementación, actualización y profundización de los conocimientos de los profesionales. Debe enfatizarse su uso en la difusión organizada de los resultados de la ciencia y la técnica ante las limitaciones de bibliografía novedosa y útil.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba..

## CURSO SANDWICH (SANDWICH COURSE)

Término de uso en el idioma inglés que denomina periodos de instrucción a tiempo completo, alternados con experiencias de trabajo industrial, profesional o comercial a tiempo completo.

**UNESCO.** *Terminología de la Educación de Adultos*. Courvoisier S.A. Suiza.

## CURSOS ALTERNADOS

Modalidad de formación en la que se alternan períodos de enseñanza a tiempo completo en un centro docente, con otros dedicados a la práctica profesional en una empresa o comercio.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa*. París

## CURSOS ALTERNADOS

---

Modalidad de formación en la que alternan períodos de enseñanza a tiempo completo en un centro docente, con otro dedicado a la práctica profesional.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

## CURSOS BÁSICOS

---

Actividades de complementación que no poseen un nivel de postgrado debido a que su contenido se inserta en el material correspondiente a las asignaturas de pregrado. Tradicionalmente han sido considerados como actividades básicas los cursos de Idioma, Filosofía, Pedagogía o las conferencias político ideológicas que se ofrecen a los docentes universitarios como parte de su formación básica.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

## CURSOS DE MODALIDAD LIBRE

---

Se ofrecen a los profesionales en formación, con el propósito de facilitarles un amplio acceso a la superación básica. Estos brindan la posibilidad de participación a personas que por diversas razones no pueden asistir a las actividades docentes presenciales. Mediante esta vía se promueve la autopreparación profesional y técnica a través del estudio independiente, brindándosele a los cursistas la orientación y el control los exámenes se realizan en las convocatorias que se habiliten al efecto sin que existan encuentros institucionales obligatorios programados entre profesor y estudiante.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

## CURSOS DE VERANO

---

Cursos académicos que se realizan durante las vacaciones para estudiantes nacionales y extranjeros.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## CURVA DE DISTRIBUCIÓN NORMAL

Esta es una manera para representar la distribución de diferentes niveles de capacidad y otras características presentes en nuestra sociedad. En una distribución normal, las puntuaciones se distribuyen simétricamente en relación al promedio, y con casos concentrados cerca del promedio y decreciendo en número, los más alejados del promedio. Las implicaciones de este postulado tienen gran importancia en la educación y han sido estudiadas y criticadas por Landsheere (1971) y Nilo (1975).

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## CURVA DE DISTRIBUCIÓN NORMAL

Curva simétrica con respecto a un valor medio, que tiene la forma de una campana. Para el valor medio en abscisa la ordenada es máxima. Se llama también campana de Gauss, o más simplemente curva de Gauss o curva normal.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## CURVA DE GAUS

Véase: *CURVA DE DISTRIBUCIÓN NORMAL*

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## CURVA DE PROGRESO

Curva que muestra el progreso real en comparación con una curva de referencia que representa el progreso esperado.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## CURVA NORMAL

Véase: *CURVA DE DISTRIBUCIÓN NORMAL*

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## CUBA, INVESTIGACIÓN E INFORMACIÓN EDUCATIVA EN

El estudio del niño cubano, el sistema de vías no formales, el diseño curricular, el desarrollo intelectual, la vinculación del estudio y el trabajo, la formación integral de la personalidad, el autoperfeccionamiento del personal docente,

la calidad de la educación, la didáctica general y específicas de las diferentes disciplinas, entre otras, constituyen líneas de investigación que a lo largo de estos años se han desarrollado y cuyos resultados han contribuido al desarrollo alcanzado en este sector en el país.

Se promueve la realización de experiencias pedagógicas de avanzada por parte de los educadores en los diferentes tipos y niveles de enseñanza, así como el desarrollo de investigaciones que den respuesta a los problemas de los centros, municipios y provincias.

Existen también campos de investigación de carácter ramal, en los que participan diferentes provincias y programas nacionales que abordan investigaciones más generales que incumben al país. Los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) de cada provincia desempeñan un importante papel en la consolidación y asesoramiento para el desarrollo de estas investigaciones en los territorios respectivos.

El Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), adscrito al Ministerio de Educación, realiza una doble función: por un lado, de unidad científica y dirección nacional de ciencia y técnica, a cuyo encargo directo se realizan importantes investigaciones de interés nacional; y, por otro, la coordinación del trabajo científico de las ciencias pedagógicas en el país.

En estos momentos resultan prioritarias las investigaciones territoriales y locales que darán soluciones a corto plazo a las dificultades del proceso de enseñanza de cada región. Se ha priorizado también la investigación de carácter participativo para enfrentar la preparación del niño para la escuela, así como la educación comunitaria y para la vida.

La Dirección de Planeamiento y Estadística del Ministerio de Educación tiene a su cargo: la dirección, orientación, coordinación, supervisión y evaluación de las actividades concernientes al análisis y previsión del desarrollo cuantitativo de la educación; la estadística y los centros de informática; los estudios y proyecciones de los aspectos cuantitativos de la educación tanto nacional como territorialmente, relacionados con el flujo escolar, los requerimientos del personal docente y las capacidades escolares; así como la elaboración de programas alternativos para la solución de los problemas detectados en correspondencia con el plan de desarrollo económico, social y el presupuesto.

Esta Dirección es la encargada de definir, procesar, analizar y difundir la información estadística correspondiente al Ministerio de Educación.

Cada dirección provincial de educación (en número de 14) y cada dirección municipal de educación (169), así como los centros universitarios dentro de sus estructuras internas disponen de un departamento de Planeamiento y Estadística.

**BIBLIOGRAFÍA: MINISTERIO DE EDUCACIÓN.** (1994). Organización de la educación 1992-1994. Informe de la República de Cuba a la 44° Conferencia Internacional de Educación, Ginebra. / **MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CUBA Y ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS.** Sistema Educativo Nacional de Cuba. (1995). (Informe realizado por Miguel Varela Hernández et. al.). La Habana, Cuba. / **MINISTRY OF EDUCATION.** (1996). Organization of Education 1994-1996. Report of the Republic of Cuba to the 45th International Conference on Education, Geneva, 1996. UNESCO. Anuario Estadístico. París.

**UNESCO/OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN (IBE) INODATA/WORLD DATA ON EDUCATION/Second edition.1998.** Bajado de la siguiente dirección: [www.unicc.org/ibe/](http://www.unicc.org/ibe/)



# Ch

## CHASIS- CHULETA

### CHASIS

1. Estuche que protege de la luz la película negativa en una cámara de cine;
2. Caja de protección de películas, cintas, diapositivas o filminas, generalmente acondicionadas para permitir su uso sin necesidad de sacarlas;
3. Soporte metálico sobre el que se montan los elementos constitutivos de un aparato de radio, de televisión, o de otro dispositivo electrónico.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### CHASIS-PRENSA

Marco de madera, metal o plástico, dentro del cual se expone una hoja de papel sensible detrás de un negativo para producir una copia fotográfica positiva del mismo tamaño.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### CHILE, INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL

Una peculiaridad del desarrollo de la investigación educacional en Chile es la fuerte importancia – cualitativa y cuantitativa – que tienen los centros privados, en particular el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), fundado en 1964, y el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), fundado en 1971. A ellos debe agregarse el aporte de la sede Santiago de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), que, aunque organismo intergubernamental, durante el régimen anterior debió desenvolverse en Chile como entidad no gubernamental. La FLACSO ha incursionado particularmente en investigaciones sobre la educación superior y sobre las escuelas básicas rurales. Debe considerarse también a la Corporación de Promoción Universitaria, centro privado que ha fomentado estudios sobre la educación superior, sobre la preescolar y sobre la relación entre educación media y trabajo.

Todos estos organismos han tenido en común su independencia respecto al sector público, que durante el régimen anterior se expresó en ausencia de relaciones de colaboración, las cuales se están restableciendo en la actualidad. Otro rasgo común ha sido el financiamiento de los centros con fondos mayoritariamente provenientes de organismos internacionales, gobiernos o fundaciones extranjeras. Esto, junto a al hecho de no tener una carga de

docencia, les ha permitido acumular una importante masa crítica de investigadores calificados y de jornada completa. A ello debe agregarse que, a pesar de las restricciones políticas imperantes hasta hace poco, estos centros han mantenido un alto nivel de vinculaciones académicas externas. Por otra parte, en ellos se ha desarrollado un estilo de trabajo liberado de las condicionantes administrativas que experimenta la investigación en el sector oficial. De aquí su relativamente alta productividad científica.

Las investigaciones provenientes del sector no gubernamental se abren a una gama más amplia de enfoques teóricos y metodológicos, a relacionar más frecuentemente los procesos educativos con los condicionantes económicos, políticos, sociales y culturales y a incursionar en los temas del sistema educativo en su dimensión macro-política. Particularmente, los investigadores de estos centros han introducido y utilizan en mayor escala la investigación-acción y los enfoques etnográficos.

Por otra parte, el Ministerio de Educación dispone del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), fundado en 1967, el cual cuenta con un Departamento de Investigación que se encarga de promover, coordinar y de ejecutar estudios.

Las investigaciones realizadas abarcan sobre todo: la educación superior; los temas metodológicos y la problemática del rendimiento escolar; la educación y su relación con el entorno social, expresado en los rubros “juventud”, “marginalidad”, “familia”, “comunidad”, “educación no formal”, etc. En cuanto a los niveles y modalidades del sistema formal, se observa una importante preocupación por la educación preescolar, la básica y la diferencial. En cambio, los trabajos centrados en la educación media son muy escasos, y llama la atención la baja presencia de trabajos sobre temas históricos y teóricos y, especialmente, los referidos a problemas políticos y de la gestión del sistema educativo.

**BIBLIOGRAFÍA: MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE Y ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS.** (1993). Sistema Educativo Nacional de Chile. (informe realizado por Iván Núñez et. al.), Santiago de Chile. / **MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE.** (1996). *Fortalecimiento del rol de los docentes en un mundo en transformación.* Informe del Gobierno de Chile a la 45a reunión de la Conferencia Internacional de Educación, Ginebra. / **UNESCO.** (1996). Anuario Estadístico. París.

**UNESCO/OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN (IBE).** INODATA/WORLD DATA ON EDUCATION/Second edition.1998. Bajado de la siguiente dirección: [www.unicc.org/ibe/](http://www.unicc.org/ibe/)

## CHOQUE DE MATERIAS

Situación caracterizada por la coincidencia de horarios de dos asignaturas de interés para el estudiante de educación superior.

**AMEZQUITA Z., Colombia.** Escuela de Educación de la UCV.

**CHULETA**

En Venezuela, conjunto de anotaciones de carácter ilícito preparadas por el estudiante previo a la presentación de una prueba escrita, con la deliberada intención de ser empleadas como “ayuda” en el momento de la evaluación, al incluir ésta, una muestra de contenidos potencialmente factibles de figurar en el examen y otros aspectos de escaso o ningún dominio por parte del estudiante. Su empleo durante la realización del examen y amerita sanción por parte del evaluador.

**AMEZQUITA Z., Colombia.** Escuela de Educación de la UCV.

## Índice letra C

<b>CAJA NEGRA</b>	<b>294</b>
<b>CALIDAD</b>	<b>294</b>
<b>CALIDAD DE LA EDUCACIÓN</b>	<b>295</b>
<b>CALIDAD EDUCATIVA, DETERMINANTES INTERNOS</b>	<b>296</b>
<b>CALIDAD Y EQUIDAD EN EL SALTO EDUCATIVO</b>	<b>303</b>
<b>CAMBIO EDUCATIVO</b>	<b>323</b>
<b>CAMPAMENTO</b>	<b>324</b>
<b>CAMPOS DE INVESTIGACIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS</b>	<b>325</b>
<b>CALORÍAS</b>	<b>327</b>
<b>CANSANCIO</b>	<b>328</b>
<b>CAOS, TEORÍA DEL</b>	<b>328</b>
<b>CAPACIDAD AERÓBICA</b>	<b>329</b>
<b>CAPACIDAD DE RETENCIÓN A CORTO PLAZO</b>	<b>329</b>
<b>CAPACIDAD DE RETENCIÓN A LARGO PLAZO</b>	<b>329</b>
<b>CAPACITACIÓN</b>	<b>330</b>
<b>CAPACITACIÓN EMPRESARIAL</b>	<b>330</b>
<b>CAPACITACIÓN EN EL TRABAJO</b>	<b>330</b>
<b>CAPACITACIÓN EN SERVICIO</b>	<b>330</b>
<b>CAPACITACIÓN FUERA DEL LUGAR DE TRABAJO</b>	<b>330</b>
<b>CAPACITACIÓN INDUSTRIAL</b>	<b>330</b>
<b>CAPACITACIÓN PARA EL LIDERAZGO</b>	<b>331</b>
<b>CAPACITACIÓN PARA ENTENDER DIFERENCIAS CULTURALES</b>	<b>331</b>
<b>CAPACITACIÓN VOCACIONAL ACELERADA</b>	<b>331</b>
<b>CAPILARES</b>	<b>331</b>
<b>CAPILARIZACIÓN</b>	<b>331</b>
<b>CARGA DEL ENTRENAMIENTO</b>	<b>332</b>
<b>CATEGORÍA DE ENTRENAMIENTO</b>	<b>332</b>
<b>CAPILARES</b>	<b>332</b>
<b>CARACTERÍSTICAS AMBIENTALES DEL AULA DE CLASE PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES</b>	<b>332</b>
<b>CALENTAMIENTO</b>	<b>333</b>
<b>CALIFICACIÓN ESCOLAR</b>	<b>335</b>
<b>CAMPO DE PERCEPCIÓN</b>	<b>335</b>
<b>CAPACIDAD</b>	<b>335</b>

CAPACIDAD DE COMUNICACIÓN	335
CAPACITACIÓN	336
CARICATURA	336
CATALOGACIÓN	336
CATÁLOGO	336
CÁLCULO	336
CANTIDAD NUMÉRICA	337
CALIFICACIÓN	337
CAPACITACIÓN PROFESIONAL	338
CAPITAL HUMANO	338
CAPACIDAD	339
CALETRE	339
CALIDAD, MEDIDA DE LA EDUCACIÓN	339
CAPACITACIÓN	340
CAPACITACIÓN A GERENTES	340
CAPACITACIÓN EMPRESARIAL	340
CAPACITACIÓN EN SERVICIOS	340
CAPACITACIÓN FUERA DEL LUGAR DE TRABAJO	341
CAPACITACIÓN INDUSTRIAL	341
CAPACITACIÓN PARA EL LIDERAZGO	341
CAPACITACIÓN POR MÉTODOS DE SIMULACIÓN	341
CAPITAL HUMANO	342
CALENDARIO ESCOLAR	342
CALIFICACIÓN	342
CAMPAÑA DE ALFABETIZACIÓN	342
CACOGRAFÍA	343
CÁLCULO	343
CALENDARIO ESCOLAR	343
CALIFICACIÓN	343
CALIFICACIONES ESCOLARES	343
CAMARADA	343
CAMPO	344
CANTINA	344
CARÁCTER	344
CARACTEROLOGÍA	344
CASOS, MÉTODOS DE	344
CASTIGO	345
CÁTEDRA	345
CAPACIDAD	345
CAPACIDAD DE GOBIERNO	345
CÁLCULO INTERACTIVO	346
CALIDAD DE LA FORMACION	346
CALIDAD DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE EN EL PERU	346
CALIDAD EDUCATIVA	347
CAMPAMENTO COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE	348
CARRERA DOCENTE(CREENCIAS Y ACTITUDES HACIA LA ESCOGENCIA DE LA)	349
CAUSA	352
CAUSALIDAD	352
CENSO ESCOLAR	353
CENTRALIZACIÓN	354
CENTRALIZACIÓN	354
CENTRO COMUNITARIO	355
CENTRO CULTURAL	355
CENTRO DE APRENDIZAJE	355
CENTRO DE CIENCIA	355
CENTRO DE INTERÉS	356
CENTRO DE CAPACITACIÓN VOCACIONAL	356
CENTRO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS	356

CENTRO DOCENTE	356
¿CEREBROS, TRES?	356
CERTEZA MATEMATICA (ANATOMIA DE LA)	358
CERTIFICADO	366
CERTIFICADO DE APTITUD	366
CIENCIA	367
CIENCIA	368
CIENCIA AMBIENTAL	369
CIENCIA COMO CONTENIDO DE LA INSTRUCCIÓN	369
CIENCIA DE LA ADMINISTRACIÓN	370
CIENCIA DE LA TIERRA	370
CIENCIA EN LA ESCUELA (¿PUEDE LA CIENCIA EN LA ESCUELA SER MAS QUE COPIA DEL PIZARRON?)	370
CIENCIA EN LA ESCUELA , ORGANIZANDOSE PARA EL CAMBIO	382
CIENCIA ESCOLAR	385
CIENCIA NORMAL	386
CIENCIA PARA DOCENTES, CONCEPTUALIZACIÓN BASICA	386
CIENCIA PARA FORMAR AL CIUDADANO CULTO Y CRÍTICO	388
CIENCIA Y TECNOLOGÍA	392
CIENCIA, ENSEÑARLA DESDE BIEN TEMPRANO	395
CIENCIA, ESTIMULAR EL ESTUDIO DE LA	396
CIENCIA, ORIGEN Y EVOLUCION	397
CIENCIA, TECNOLOGÍA Y EDUCACIÓN	417
CIENCIA, TECNOLOGIA Y MODELOS DOMINANTES DE POSTGRADO	429
CIENCIA, TECNOLOGIA Y PROGRESO SOCIAL	436
CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD (A PROPÓSITO DE UNA REFORMA CURRICULAR DE LA ESCUELA ESPAÑOLA)	439
CIENCIAS, CLASIFICACION DE LAS	445
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA	446
CIENCIAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA	455
CIENCIAS NATURALES	457
CIENCIAS NATURALES	458
CIENCIAS NATURALES, ENSEÑAR	459
CIENCIAS SOCIALES	460
CIENCIAS SOCIALES	462
CIENCIAS SOCIALES COMO AREA DE ESTUDIO	462
CIENCIAS SOCIALES, LOS CONTENIDOS	463
CIENTIFICISMO	463
CINÉTICA	464
CIRCULO DE ESTUDIO	464
CICLOS DE CONFERENCIAS	464
CINEMÁTICA	464
CIRCUNFERENCIA CEFÁLICA	465
CIRCUNSCRIBIR	465
CIUDAD DEL NIÑO	465
CIUDAD UNIVERSITARIA	465
CIUDADANO (LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LA ESCUELA PRIMARIA EN CUBA)	466
CÍVICA, EDUCACIÓN	472
CLASE	473
CLASE	473
CLASE	473
CLASE	473
CLASE DE ESCUELA	474
CLASE DE RECUPERACIÓN	474
CLASE MAGISTRAL	474
CLASES HOMOGÉNEAS	475
CLASES MÓVILES Y DIFERENCIADAS	475
CLASES PARTICULARES	475

CLASIFICACIÓN	475
CLASIFICACIÓN ESCOLAR	476
CLÍNICA	476
CLUB DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA	476
CLUB INFANTIL	481
COCIENTE INTELECTUAL/CI	481
CODIFICACIÓN	481
COEDUCACIÓN	481
COEFICIENTE DE RETENCIÓN	481
COEFICIENTE DE CORRELACIÓN (R):	482
COGNICIÓN	482
COGNITIVOS Y METACOGNITIVOS, PROCESOS ASOCIADOS CON	482
LA COMPRESION DE LA LECTURA EN EL IDIOMA INGLES, EN	482
ESTUDIANTES DE EDUCACION MEDIA DIVERSIFICADA Y PROFESIONAL”	482
COGNOSCITIVISMO	487
COLECTIVO ESCOLAR (DIAGNÓSTICO)	487
COLEGIATURA	489
COLEGIO	489
COMEDORES ESCOLARES	489
COMERCIALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN AVANZADA	489
COMPETENCIA	490
COMPETENCIA: VÉASE: CAPACIDAD	490
COMPETITIVIDAD, GLOBALIZACIÓN, Y EDUCACIÓN	490
COMPILADOR	499
COMPLEMENTACIÓN	499
COMPONENTES	499
COMPONENTES	499
COMPONENTES ESTRUCTURALES DE LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE	500
COMPORTAMIENTO	500
COMPORTAMIENTO	500
COMPORTAMIENTO INICIAL	500
COMPORTAMIENTO TERMINAL	501
COMPOSICIÓN	501
COMPRENDER	501
COMPRESION	501
COMPRESION DE LA LECTURA, EFECTO DE LA SOBRE	503
LA RESOLUCION DE PROBLEMAS PRESENTADOS EN FORMA ESCRITA	503
COMPRESIÓN DE LECTURA, PROBLEMAS EN LOS ALUMNOS	510
INGRESANTES A LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA U. SAN MARCOS	510
COMPRESIÓN DEL TIEMPO	512
COMPRESIÓN LECTORA	513
COMPRESIÓN LECTORA (INCIDENCIA DE DIDÁCTICA EN)	514
COMPROMISO	515
COMPULSIÓN	515
COMPUTADOR EN LA EDUCACIÓN, APLICACIÓN DEL	515
COMPUTADORA	518
COMUNICACIÓN	519
COMUNICACIÓN	519
COMUNICACIÓN	519
COMUNICACIÓN	519
COMUNICACIÓN ASÍNCRONA	521
COMUNICACIÓN ASÍNCRONA	522
COMUNICACIÓN DIALOGÍSTICA	522
COMUNICACIÓN HUMANA	522
COMUNICACIÓN, LA EDUCACIÓN Y LOS MEDIOS DE	523
COMUNICACIÓN (PROCESO DEL ELEMENTO DIRECCIÓN)	526
COMUNICACIÓN SÍNCRONA	526
COMUNICACIÓN VÍA SATÉLITE	526
COMUNIDAD	527
COMUNIDAD	527



COMUNIDAD ACADÉMICA	528
COMUNIDAD DE CIENTÍFICOS	528
COMUNIDAD EDUCATIVA	528
COMUNIDAD EDUCATIVA	529
COMUNIDAD EDUCATIVA	529
COMUNIDAD ESCOLAR	529
COMUNIDAD FOCAL	529
COMUNIDADES DE BASE	530
COMUNIDADES ESCOLARES	530
CONCENTRACIÓN ESCOLAR	530
CONCEPCIONES PREVIAS, DESDE DE VECCHI Y GIORDAN	530
CONCEPTO	531
CONCEPTO DE NUMERO	532
CONCEPTO OBJETO	533
CONCEPTOS CIENTÍFICOS COMO ASPECTOS ESTRUCTURALES DE LAS TEORÍAS CIENTÍFICAS	533
CONCIENTIZACIÓN	534
CONCIENTIZACIÓN	534
CONCILIACIÓN	534
CONCILIADOR ESCOLAR	535
CONCURSO CIENTÍFICO	535
CONDICIÓN	537
CONDICIONAMIENTO	537
CONDICIONAMIENTO OPERANTE	537
CONDICIONES	538
CONDUCTA	538
CONDUCTA	538
CONDUCTA	539
CONDUCTA, OBSERVACIÓN DE LA	539
CONDUCTA, TRASTORNOS DE LA	539
CONDUCTA AGONÍSTICA	539
CONDUCTA DE ENTRADA	540
CONDUCTA DE ENTRADA	540
CONDUCTA FINAL ESPERADA	542
CONDUCTISMO	542
CONEXIONISMO	542
CONFIABILIDAD	542
CONFLICTO	542
CONGRESO CIENTÍFICO Y TECNOLÓGICO JUVENIL	543
CONGRESO PEDAGÓGICO VENEZOLANO (PRIMER)	546
CONGRESO PEDAGÓGICO VENEZOLANO DE 1895	549
CONGRESOS PEDAGÓGICOS EN EL SIGLO XIX:	562
CONOCER (EL ACTO DE CONOCER)	571
CONOCIMIENTO	586
CONOCIMIENTO	586
CONOCIMIENTO PROFESIONAL DESEABLE Y PROFESORES DE CIENCIAS	587
CONOCIMIENTO (TEORÍA DEL)	589
CONOCIMIENTO, TIPOS	590
CONOCIMIENTOS DE “FRONTERA”	593
CONOCIMIENTOS DE LOS RESULTADOS O COMPROBACIÓN INMEDIATA	593
CONOCIMIENTO ESCOLAR	593
CONSANGUINIDAD	594
CONSERVACIÓN	594
CONSTANCIA DE COLOR	595
CONSTANCIA DE FORMA	595
CONSTITUCIÓN	596
CONSTITUYENTES CULTURALES	596
CONSTITUYENTES DE LA REPÚBLICA	610
CONSTRUCCION TEORICA DEL OBJETO DE INVESTIGACION	615

CONSTRUCTIVISMO	615
CONSTRUCTIVISMO	616
CONSTRUCTIVISMO	617
CONSTRUCTIVISMO PIAGETANO	617
CONSTRUCTIVISMO PEDAGÓGICO Y LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	620
CONSTRUCTIVISMO Y APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS	623
CONSTRUCTIVISMO Y DESARROLLO COGNITIVO: APORTES A LA RENOVACION CURRICULAR	624
CONSULTOR	631
CONSULTOR PARA EL APRENDIZAJE	631
CONSULTORÍA	631
CONSUMISMO	631
CONTENIDO	632
CONTENIDO DE LA EDUCACION	632
CONTENIDOS	632
CONTENIDOS	634
CONTENIDOS CIENTÍFICOS EN LA ENSEÑANZA: DETERMINANTES	635
CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	638
CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	639
CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN	640
CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS	641
CONTEXTO	641
CONTEXTO	641
CONTEXTO ESCOLAR	642
CONTEXTO DE UNA EVALUACIÓN	643
CONTIGÜIDAD	643
CONTINUIDAD	643
CONTRACONDICIONAMIENTO	643
CONTRATO DE APRENDIZAJE	644
CONTRATO PEDAGÓGICO	644
CONTROL	644
CONTROL	644
CONTROL DE CALIDAD	645
CONTROL DE CALIDAD	645
CONTROL DE CONDUCTA	645
CONTROL DE ESFINTER	645
CONTROL DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE	646
CONTROL NOCIVO	646
CONVERSACIÓN DIDÁCTICA	646
COOPERACIÓN EN LAS AULAS	647
COOPERACIÓN Y PEDAGOGÍA	648
COORDINACIÓN	658
COORDINACIÓN, PROCESO DE LA DIRECCIÓN ADMINISTRATIVA	658
COORDINACION MOTORA DEL SALTO EN NIÑOS DE 5 AÑOS	658
COORDINACION MOTORA FINA	659
COORDINACION MOTORA GRUESA	659
COPIAR	660
COPIARSE	660
CORRECCIÓN	660
CORREGIR	660
CORRELACIÓN	660
CORRELACIÓN	661
CORTEZA CEREBRAL	661
CORTEZA MOTRIZ	661
CORTO PLAZO	661
COSTA RICA, INVESTIGACION EDUCATIVA	661
COSTO	663
COSTO UNITARIO ANUAL POR ALUMNO	663

<b>COSTOS (ESTIMACIÓN DE LOS)</b>	<b>663</b>
<b>COSTOS DE CAPITAL</b>	<b>664</b>
<b>COSTOS DE OPORTUNIDAD</b>	<b>664</b>
<b>COSTOS FIJOS</b>	<b>664</b>
<b>COSTOS HISTÓRICOS O REALES</b>	<b>665</b>
<b>COSTOS PREDETERMINADOS</b>	<b>665</b>
<b>COSTOS SOCIALES DE LA EDUCACIÓN</b>	<b>665</b>
<b>CREATIVIDAD</b>	<b>665</b>
<b>CREATIVIDAD</b>	<b>666</b>
<b>CREATIVIDAD</b>	<b>667</b>
<b>CREATIVIDAD</b>	<b>667</b>
<b>CREATIVIDAD</b>	<b>668</b>
<b>CREATIVIDAD</b>	<b>669</b>
<b>CREATIVIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS</b>	<b>669</b>
<b>CRECIMIENTO</b>	<b>671</b>
<b>CRECIMIENTO ALEATORIO</b>	<b>671</b>
<b>CRECIMIENTO EDUCATIVO</b>	<b>671</b>
<b>CRECIMIENTO INTERCENSAL</b>	<b>672</b>
<b>CREENCIALISMO</b>	<b>672</b>
<b>CRÉDITO ACADÉMICO</b>	<b>672</b>
<b>CRITERIO</b>	<b>672</b>
<b>CRITERIO</b>	<b>673</b>
<b>CRITERIO</b>	<b>673</b>
<b>CRITERIOS O PATRONES DE EVALUACIÓN</b>	<b>673</b>
<b>CRÍTICA IDEOLÓGICA EN LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN</b>	<b>674</b>
<b>CRITICAR</b>	<b>674</b>
<b>CRÍTICO, ESPÍRITU</b>	<b>674</b>
<b>CRÍTICO, SENTIDO</b>	<b>674</b>
<b>CUADERNOS</b>	<b>674</b>
<b>CUADRO O MARCO</b>	<b>675</b>
<b>CUADROS MATRICES</b>	<b>675</b>
<b>CUARTIL</b>	<b>676</b>
<b>CUENTOS</b>	<b>676</b>
<b>CUERPO (EL) DEL NIÑO EN LA ESCUELA</b>	<b>677</b>
<b>EL CUERPO EN LA ESCUELA DE HOY</b>	<b>677</b>
<b>CONTROL CORPORAL: APRENDIENDO A OBEDECER</b>	<b>678</b>
<b>HACIA UN CUERPO MAS LIBRE EN LA ESCUELA</b>	<b>679</b>
<b>EL CUERPO DEL DOCENTE</b>	<b>681</b>
<b>UN PROBLEMA QUE NOS CONCIERNE</b>	<b>681</b>
<b>CULTURA</b>	<b>682</b>
<b>CULTURA CIENTÍFICA</b>	<b>682</b>
<b>CULTURA, INTEGRACIÓN Y EDUCACIÓN (EL PROCESO EDUCATIVO</b>	<b>684</b>
<b>COMO POTENCIALIZADOR DE UN PARADIGMA QUE ABARCA EL</b>	<b>684</b>
<b>DESARROLLO Y LA INTEGRACIÓN CULTURAL)</b>	<b>684</b>
<b>CULTURA DE LA POBREZA: ENFERMEDAD SOCIAL</b>	<b>691</b>
<b>QUE AFECTA LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA</b>	<b>691</b>
<b>CULTURA Y EDUCACIÓN. LA (A) CULTURACIÓN</b>	<b>697</b>
<b>CULTURA GENERAL</b>	<b>703</b>
<b>CULTURA POPULAR</b>	<b>704</b>
<b>CULTURA Y EDUCACION</b>	<b>704</b>
<b>CULTURAL, PEDAGOGÍA</b>	<b>704</b>
<b>CUM LAUDE, MAGNA CUM LAUDE Y SUMMA CUM LAUDE</b>	<b>705</b>
<b>LAT; CON ALBANZA, CON GRAN ALAMBANZA, CON SUMA ALABANZA</b>	<b>705</b>
<b>CUPO</b>	<b>705</b>
<b>CURIOSIDAD</b>	<b>705</b>
<b>CURIOSIDAD</b>	<b>706</b>
<b>CURRÍCULO</b>	<b>706</b>
<b>CURRÍCULO</b>	<b>707</b>
<b>CURRÍCULO BÁSICO</b>	<b>707</b>

CURRÍCULO CENTRADO EN EL ALUMNO	707
CURRÍCULO CENTRADO EN LAS ASIGNATURAS	707
CURRÍCULO ESCOLAR	707
CURRÍCULO IMPLÍCITO	731
CURRÍCULO INTEGRADO	731
CURRÍCULO INTERDISCIPLINARIO	731
CURRÍCULO OCULTO	740
CURRÍCULO Y PREAPRENDIZAJE	740
CURRÍCULOS DE EDUCACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES: LA PLATA, LA HABANA, UNAM Y UNMSM. 1988-1993)	740
CURRICULUM	741
CURRICULUM	742
CURRICULUM COMO POLITICA	743
CURRICULUM DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN	744
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS	744
CURRICULUM ESCOLAR E INTERCULTURALIDAD	745
CURRICULUM OCULTO	748
CURSO	749
CURSO ACELERADO	749
CURSO DE ACTUALIZACIÓN	749
CURSO DE INICIACION UNIVERSITARIA	749
CURSO DE PERFECCIONAMIENTO	750
CURSO DE PERFECCIONAMIENTO	750
CURSO DE POSTGRADO	750
CURSO ESCOLAR	751
CURSO INTENSIVO	751
CURSO PROFESIONAL DE SUPERACIÓN	751
CURSO SANDWICH (SANDWICH COURSE)	751
CURSOS ALTERNADOS	751
CURSOS ALTERNADOS	752
CURSOS BÁSICOS	752
CURSOS DE MODALIDAD LIBRE	752
CURSOS DE VERANO	752
CURVA DE DISTRIBUCIÓN NORMAL	753
CURVA DE DISTRIBUCIÓN NORMAL	753
CURVA DE GAUS	753
CURVA DE PROGRESO	753
CURVA NORMAL	753
CUBA, INVESTIGACIÓN E INFORMACIÓN EDUCATIVA EN	753
CHASIS	755
CHASIS-PRENSA	755
CHILE, INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL	755
CHOQUE DE MATERIAS	756
CHULETA	757

# D

---

## DATOS - DROGAS

### DATOS

---

Conceptos, hechos o instrucciones representados bajo forma de signos, para facilitar su tratamiento por medios manuales o automáticos.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París

### DEBATE EN GRUPO PEQUEÑO

---

Técnica por la que se trata de hacer participar a todos los miembros de un grupo. Si el grupo es grande se divide en grupos pequeños para mantener durante un breve período de tiempo un debate informal sobre un teína previamente determinado.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### DEBERES

---

Véase: **TAREAS PARA EL HOGAR.**

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### DECIL

---

Cualquiera de los nueve puntos percentilares (puntuaciones) de una distribución hecha en diez partes iguales; cada décimo es un percentil. El primer decil es el percentil 10, el noveno decil es el percentil 90, etc.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

### DECLARACIÓN

---

Acto de habla que produce el efecto de cambiar la realidad declarando que es cambiada, como es el caso de despedir un empleado, abrir una sesión de trabajo, nombrar un Ministro o inaugurar las sesiones del Congreso Nacional.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## DECODIFICACIÓN

Procedimiento inverso a codificación, por el que se restituye información original.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## DEDUCCIÓN

El significado más común y general de deducción es aquel en el que se le considera como la derivación de lo particular de lo universal o como un razonamiento que va de lo universal a lo particular. La Deducción ha tenido una evolución conceptual fundada en tres interpretaciones de las cuales la primera se ha tomado como la más popular y que se dio anteriormente. No obstante se explicaran brevemente las tres interpretaciones.

1. La interpretación que se basa en la esencia necesaria o sustancia de los objetos a los que se refieren las proposiciones. Esta coincide con la definición aristotélica de silogismo que es un tipo de razonamiento en donde al ponerse algunas cosas, otras las continúan necesariamente por lo mismo que aquellas son. Los silogismos se formulan al considerar al mismo objeto como tal, su definición propia y su característica, y después los conocimientos que se deducen del objeto y por fin las que el objeto excluye.

Según Abbagnano (1974) se tiene que:

Las características fundamentales de la teoría deductiva aristotélica son en efecto las siguientes: a) la multiplicidad de las premisas, resultante de la función indispensable del término medio; b) la universalidad de las premisas.

Ambas características son el fundamento sustancial de la relación deductiva. En efecto: 1) El término medio es indispensable porque la atribución de un predicado a una cosa puede sólo hacerse con referencia a la sustancia de la cosa misma y sólo en virtud de esta referencia puede ser determinada la cualidad (afirmación o negación), la cantidad (universal o particular) y la modalidad (esencial accidental) de la atribución deducida; 2) la universalidad de las premisas se deduce del hecho de que deben referirse al objeto en su totalidad, o sea a la sustancia o esencia necesaria del objeto mismo. (pp. 290).

2. La segunda interpretación se basa en la evidencia sensible que los objetos representan. Esta sigue la línea de pensamiento de los estoicos y para Abbagnano (1974) se explica en los siguientes términos:

Los estoicos dividían los razonamientos en demostrativos apodícticos, que concluyen en alguna cosa nueva e indemostrativos o anapodícticos (véase NAPODÍCTICO) que no concluye en nada nuevo. Pero estos últimos preponderan porque “no tienen necesidad de demostración para



ser hallados, aunque ellos mismos son demostrativos en cuanto concluyen también los demás razonamientos”... Ahora bien, en los razonamientos apodícticos (del tipo “Sí es día hay luz. Es de día, luego hay luz”), la relación que constituye la premisa, “Si es de día hay luz” es por sí misma clara y no tiene necesidad de demostración; y es clara, se entiende que según el criterio estoico, por la presencia del hecho que expresa a los sentidos o, por lo menos, por su posible presencia. El fundamento de la relación deductiva, por lo tanto, ha cambiado en esta teoría; no es ya, como para Aristóteles, la estructura sustancial de los objetos, sino el hecho sensible o sensiblemente verificable, esto es, la evidencia de la representación cataléptica.... Por lo tanto en la teoría estoica no hay rastro de las características que hacen de la teoría aristotélica de la Deducción una teoría del silogismo, o sea de la necesaria multiplicidad de las premisas y de su universalidad. El haber tomado los estoicos los razonamientos apodícticos como fundamentales y el haberlos considerado reconducibles a razonamientos demostrativos, significa que pusieron explícitamente el dato sensible como fundamento de su teoría de la D. El punto de vista del hecho ha sustituido aquí al punto de vista ontológico de la teoría aristotélica (pp. 290).

3. La tercera interpretación de la Deducción es la Convencionalista, la cual se crea a partir de la lógica contemporánea. En esta interpretación las reglas de la Deducción no están basadas ni en la sustancia de los objetos a los que hace referencia, ni en la evidencia sensible de tales objetos, sino que las reglas de la Deducción son elegidas arbitrariamente. Al admitirse la libre elección de las reglas deductivas se llega al carácter convencional de toda lógica. Aquí la relación en la cual una proposición resulta de otra no es dada de manera única, ya que puede ser determinada en forma variada, mediante reglas o convenciones oportunas.

Se puede concluir entonces que la Deducción bajo sus tres (3) interpretaciones es un tipo de razonamiento que el docente debe promover entre los alumnos que estudian asignaturas científicas (especialmente matemáticas), siendo de esta manera un procedimiento fundamental dentro de la enseñanza de las ciencias.

Palabras Claves. Sustancia, esencia, silogismo, estoicos, apodícticos, anapodícticos, cataléptica, ontológico, lógica.

**BIBLIOGRAFÍA: ABBAGNANO, Nicola.** (1974). *Diccionario de Filosofía*. (A.N. Galleti, Trad.). México. Editorial: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1961)./ **NUÑEZ, J.R.** Tenorio. (1985). *Introducción a la Ciencia*. Caracas. Venezuela. Editorial: PANAPO.

**LEONARD, Franklin.** (1999). EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION. Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

## DEMOCRACIA (LA EDUCACIÓN EN LA)

En 1995 se cumplieron treinta y siete años de régimen democrático ininterrumpidos, durante el cual hemos tenido ocho presidentes elegidos por el

voto universal y un presidente encargado por pocos meses. Con una excepción, todos culminaron su período de acuerdo a lo pautado en la Constitución. Dos partidos han dominado en el ejercicio del gobierno: Acción Democrática y Copei. El primero ha tenido 5 presidentes con mayoría en el Congreso, el segundo ha ejercido la presidencia en 2 ocasiones y las últimas elecciones las ganó su líder fundador, pero al frente de una organización política nueva y con el apoyo de otros partidos.

Por el Ministerio de Educación han pasado 19 ministros, lo cual daría un promedio de 23 meses en el cargo. De estos, 14 ha sido designados durante períodos de gobierno de Acción Democrática, 4 durante los dos gobiernos de Copei y el último fue designado por el actual presidente Dr. Rafael Caldera.

Dado el carácter centralizado del Ministerio de Educación como organismo rector de la educación en el país, la evolución de este importante proceso de la sociedad venezolana ha estado estrechamente vinculada a la doctrina y acciones de los partidos políticos que se han turnado en el ejercicio de gobierno, así como a sus esfuerzos para mantener el poder alcanzado. Es a partir de 1989, con la elección directa de gobernadores y alcaldes, que el monolítico centralismo presidencialista comienza a reducirse un poco y se produce una distribución diferente en las responsabilidades de gobierno en los niveles estatal y municipal, lo cual ha permitido en algunos estados y municipios el desarrollo de iniciativas y proyectos para el mejoramiento de la educación. Así como ha impulsado las tendencias favorables a la descentralización y la transferencia de competencias.

La democracia ha sido el motor esencial en el crecimiento y desarrollo de la educación, las dictaduras frenaron su expansión, favorecieron la educación de las élites e impidieron el acceso de las masas a la escolarización y la cultura. El carácter centralizador del sistema y la idea del Estado Docente jugaron un papel esencial en la acelerada incorporación de las mayorías al conocimiento y al ascenso social mediante la educación, especialmente en las primeras dos décadas de la democracia. Décadas que hoy en día podemos considerar como las más exitosas del siglo en materia educativa.

Entre 1958 y 1968, bajo la conducción de Acción Democrática y con el apoyo de Copei, por la firma del pacto de Punto Fijo, se produjo un extraordinario crecimiento en todos los niveles del sistema escolar, el incremento de la matrícula en primaria fue del 78%, en media del 348% y en superior del 279%. Esto implicó la creación de nuevas instituciones, la rápida construcción de locales escolares y la formación de docentes para todos los niveles.

Desde el punto de vista doctrinario se defendía la idea de la educación como función esencial del Estado, la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza sin distinción, el acceso masivo a la educación por razones ideológicas asociadas a la defensa de la democracia y al logro de la igualdad social mediante la igualdad de oportunidades; y por razones económicas para la formación de los técnicos y profesionales que el país necesitaba, en vista del retraso con respecto a la industrialización que tenía Venezuela.

Sobre el último punto se tomaron algunas decisiones importantes como la creación del Instituto Nacional de Cooperación Educativa, la Dirección de Educación Artesanal, Industrial y Comercial en el Ministerio de Educación, el departamento de Educación Técnica en el Instituto Pedagógico de Barquisimeto. La matrícula en la rama de educación técnica logró un incre-

mento del 358%, atrayendo al 31% de los jóvenes que cursaban estudios en educación media.

Se limaron los enfrentamientos con la iglesia católica que había caracterizado las ideas de acción democrática durante el trienio de 1945 al 48. Por su parte la iglesia abandonó la orientación elitesca predominante durante la dictadura y orientó sus acciones hacia los sectores populares, llegando a acuerdos para la creación de escuelas artesanales y pre-vocacionales y constituyendo la Asociación para la Educación Popular, APEP, entre otras medidas. A pesar del énfasis en el esfuerzo por el crecimiento cuantitativo de los niveles de primaria, media y superior, se demostró una permanente preocupación por la calidad de la enseñanza. Muestra de ello, fue la creación de la Dirección de Investigaciones y de las escuelas y liceos de ensayo donde se practicaban las innovaciones, sin embargo, éstas no fueron generalizadas. También se creó el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio para preparar el personal no graduado y la educación católica privada creó numerosas escuelas normales, medidas que dieron como resultado la reducción del personal no graduado del 57% al 10% en 8 años.

Desde el punto de vista pedagógico se mantenían vigentes junto con la ley de Educación de 1955, los programas de educación primaria de 1944, fundamentados en las ideas de la Escuela Nueva, una pedagogía centrada en el niño y la experiencia directa con los objetos para el logro de la autoestructuración del conocimiento. Es de suponer que algunos de los métodos de esta pedagogía, como los centros de interés, la participación activa del niño en los proyectos, huertos y actividades manuales, las repúblicas escolares, las cooperativas, etc., sobrevivieron durante la dictadura, sobre todo en las escuelas experimentales y rurales. Sin embargo, a pesar de haber sido defendidos por los líderes magisteriales de Acción Democrática desde el 36 al 48, no fueron retomados en esta oportunidad.

La década de los 60, además de la expansión educativa fue una etapa de lucha política entre antagonismo ideológicos, y enfrentamientos entre generaciones y grupos con ideales y utopías contradictorias con respecto a la organización de la sociedad. Mientras unos soñaban con el socialismo, otros buscaban el consenso alrededor de la democracia de partidos y de una economía de capitalismo mixto. Las posiciones se fueron radicalizando, por una parte el gobierno reprimía, mientras la oposición intensificaba las protestas. En los grupos de oposición, mayoritariamente de tipo intelectual, predominaban estudiantes y docentes. Las movilizaciones de masas protagonizadas por estudiantes de media y superior, se fueron convirtiendo en un factor perturbador para la estabilización del régimen. Se ilegalizó el funcionamiento de los partidos de izquierda. Muchos docentes de primaria y media fueron expulsados de sus cargos y profesores universitarios encarcelados por denunciar la represión. Se inició la instauración del sectarismo partidista en la educación, para los cargos de directores y supervisores se requería pertenecer al partido, estos funcionarios a su vez favorecían la incorporación de docentes leales.

En 1969, gana las elecciones por primera vez el partido Social Cristiano Copei, también por primera vez le corresponde a Acción Democrática estar en la oposición. La gestión del presidente Caldera se inicia con la primera huelga de docentes de primaria y media, huelga plenamente justificada por razones salariales, pero apoyada por la oposición también por razones políticas.

Además de lograr un incremento del 70% en el salario, los docentes ganaron el derecho a la contratación colectiva y a la huelga, del cual han hecho uso frecuente, esto permitió el fortalecimiento de los gremios y su proliferación e identificación con los intereses de los partidos políticos a los que representan. Los años 70 fueron los de la modernización de la educación. Fueron también los años de la influencia de la teoría del capital humano y del conductismo en educación, de la ideología de la tecnocracia para la solución de los problemas económicos, sociales y pedagógicos.

Copei intentó organizar su tesis educativa, alrededor de las ideas del desarrollo autónomo y la participación del hombre en la sociedad democrática como autor y sujeto de las transformaciones. El desarrollo autónomo se planteaba en oposición a la dependencia científica y tecnológica y al neocolonialismo fomentado por los países hegemónicos. Se entendía a la educación como un proceso permanente, en el cual intervenía la familia, los medios de comunicación, el ejercicio profesional y las instituciones escolares. El lema del Ministerio era "Educación, Empresa Nacional", entendida como labor de todos en un eficaz esfuerzo productivo sin desperdicios.

Sin embargo, las medidas puestas en práctica no siempre parecían responder a estos planteamientos, sino más bien a la necesidad de modificar la tesis populista de acceso sin restricciones a las bondades de la educación y la de orientar los intereses y la preparación de los alumnos en el mercado ocupacional, de la industria de "ensamblaje" para la sustitución de importaciones, que desarrollaba el sector económico.

Las reformas decretadas fueron muchas, la mayoría de ellas se aplicaron sin dilación desde el primer año de gobierno y se basaban en las experiencias experimentadas la década anterior en las escuelas y liceos de ensayo. Se reformaron los programas de la educación primaria y media y el sistema de evaluación de los aprendizajes, adaptándolos a la pedagogía de la coacción propia del conductismo, en abierta contradicción con la tesis de la participación y el desarrollo autónomo.

El más famoso y polémico de los decretos de esta época fue el No. 120, donde se establecía el ciclo básico común de tres años para la educación media y el ciclo diversificado con 35 menciones para la educación técnica, además de las menciones de humanidades y ciencias. En 1972 cuando se incorporaba el primer grupo de alumnos al ciclo diversificado se inició la polémica sobre su pertinencia la cual aún no ha culminado, pero se convirtió en un elemento diferenciador entre ambos partidos.

Se dieron los primeros pasos hacia una futura descentralización con la creación de las oficinas de educación (ORE) en las 8 regiones administrativas decretadas por el presidente para la época. Se realizaron por primera vez concursos de méritos y oposición para el ingreso a los cargos docentes, aunque sólo se aplicaban para el 25% de los mismos, esta medida significó un avance hacia la disminución del clientelismo partidista.

La educación superior también fue objeto de cambios profundos. Se iniciaron con la reforma parcial de la Ley de Universidades de 1959 donde se consagraba la autonomía. Las protestas estudiantiles y el movimiento de renovación universitaria, se mezclaron con la huelga de docentes y otros acontecimientos culminaron con la ocupación de la ciudad universitaria el 31 de octubre de 1969, la suspensión del Rector Jesús M. Bianco y la reforma par-

cial de la Ley de septiembre de 1972, destinada a resolver un problema coyuntural mediante la reducción de la autonomía, pero que ha permanecido vigente hasta la actualidad.

El regreso de Acción Democrática en 1975 no trajo aportes doctrinarios dignos de mencionarse. Esto podría explicarse por varias circunstancias. En primer lugar, la pérdida de muchos de sus militantes, profesionales de la educación, debido a la fragmentación del partido que condujo a la creación del Movimiento Electoral del Pueblo (MEP), cuyo líder fue Luis Beltrán Prieto Figueroa, quien había sido el principal ideólogo de acción Democrática en materia educativa. En segundo lugar el incremento en la demanda para ingresar al nivel de educación superior y la disposición de ingresos adicionales por el aumento en los precios del petróleo permitieron contar con mayores recursos para la educación. Todo esto propiciaba una tendencia hacia la acción inmediata, sin tiempo para la reflexión teórica. El Plan de Becas Gran Mariscal de Ayacucho se cuenta entre sus principales realizaciones, a través del cual se han formado más de 60.000 especialistas. Inicialmente el 88% de los becarios cursaban estudios de pregrado en el extranjero, lo cual implicó la transferencia de cuantiosos recursos económicos a universidades del exterior para financiar estudios que podían realizar en el país. Estas y otras críticas condujeron a diversos ajustes y modificaciones en su orientación. Las políticas para la educación superior fueron claras, precisas y tuvieron continuidad en ambas administraciones, consistieron, en síntesis, en: ampliación de la capacidad del sistema para su masificación, mediante la creación de instituciones diferentes a las universidades autónomas tales como institutos tecnológicos, politécnicos, colegios universitarios y universidades experimentales y el ofrecimiento de carreras cortas de tipo técnico, la diversificación de las especialidades y la satisfacción de las demandas regionales. Su aplicación fue inmediata, en esta década se crearon 54 instituciones oficiales y privadas. La variación interanual de la matrícula en el lapso 70-75 mostró los porcentajes más altos desde 1960 hasta 1987. El crecimiento de la educación superior durante los años 70 fue del 282%, la tasa de escolarización para las edades de 20 a 24 años se elevó del 8,17% en 1970 al 19,4% en 1976.

La década de los 70 fue sin duda la más exitosa para el sistema escolar venezolano. La matrícula en preescolar se incrementó en 1.183%, en primaria continuó el crecimiento y se mejoraron notablemente los índices de repitencia, deserción y prosecución, logrando, en 1978 los índices más favorables en todo el siglo; estos fueron, prosecución: 64%; repitencia: 7,6% y deserción 7%. En media también se alcanzaron mejoras sustanciales: la prosecución llegó al 42%, la repitencia se redujo hasta el 5% y la deserción al 15%, sin embargo, estas cifras no pudieron mantenerse durante toda la década.

Todos estos logros estuvieron acompañados de un aumento creciente del presupuesto, con un incremento sustancial en 1975. También se produjeron muchos conflictos en el nivel de educación superior, especialmente por reclamos de cupo y mayor presupuesto. El rendimiento del alumnado en este nivel no era favorable, y se calculaba que el 50% de los alumnos se encontraban represados en los primeros semestres.

Como es sabido, la década de los 80 constituyó un período de decrecimiento económico para América Latina. En Venezuela, el peso del endeudamiento externo, la reducción de los precios del petróleo, la mala administración de

las finanzas públicas y la corrupción generalizada agravaron la situación. Se profundizaron las diferencias económicas y sociales, la incipiente clase media, en cuya ampliación había jugado un importante papel el sistema escolar, comenzó a debilitarse aumentando la población en estado de pobreza.

El bipartidismo se fortaleció al llegar nuevamente Copei al gobierno, esta vez la tesis educativa estaba más elaborada. El IV Plan de la Nación se fundamentaba en el concepto del Estado Promotor, de acuerdo con el cual el Estado debe disminuir su intervencionismo y permitir que las “sociedades intermedias” participen en la conducción de algunas actividades. Estos conceptos se trasladaron hasta la política educativa en la cual se enfatizaban los principios de: descentralización, diversificación, regionalización y participación. También se reflejaron en la creación del nivel de educación básica y el proyecto para reformar el curriculum cuyos principios eran: democratización, participación, autorrealización, creatividad, identidad nacional, regionalización y desarrollo autónomo. Todo lo cual apuntaba a la promoción de la participación de la población en la toma de decisiones y ejecución de acciones para mejorar la vida en las comunidades, descargando al Estado de algunas tareas.

El 26 de julio de 1980 se firmó la Ley Orgánica de Educación, culminando el proceso de 22 años, para que los grupos implicados llegaran a un acuerdo sobre el ansiado ordenamiento legal. Se elevó la obligatoriedad escolar de 6 a 10 años, se creó el nivel de educación básica con 9 años de duración. Esta ley ratifica a la educación como función primordial del Estado, garantiza la libertad de enseñanza, bajo la inspección y vigilancia del Estado y la igualdad de oportunidades, comprometiéndose a proveer los servicios que sean necesarios para garantizarla, incluyendo a la educación privada. En el art. 7 se plantea la vinculación del proceso educativo con el trabajo y el proceso productivo nacional y regional.

El regreso de Acción Democrática trajo consigo la paralización del ensayo del nuevo plan de estudios y su ulterior modificación en algunas características poco sustantivas. Las Memorias del Ministerio de Educación durante este período y el VII Plan de la Nación, resultan pobres desde el punto de vista doctrinario, no van más allá de citar los diferentes instrumentos legales creados para reglamentar el sistema educativo.

Mientras los funcionarios del Ministerio modificaban detalles de los programas de educación básica, el sistema escolar se desmoronaba, bajo los efectos devastadores del aumento de la pobreza, de la disminución del presupuesto para la educación, del abandono de las instituciones oficiales por la escasez de recursos, falta de apoyo, supervisión y evaluación, inasistencia de docentes, huelgas y paros. Para 1985 ya era evidente que los promedios de deserción y repitencia no disminuían en el nivel obligatorio y que aumentaban peligrosamente en el de media diversificada, el personal docente comenzaba a desertar y se incrementaba el personal sin título docente. Ante esta situación se iniciaron los programas del vaso de leche escolar y de la beca alimentaria distribuida por las escuelas, los que se constituyeron en las principales acciones del Ministerio para el momento.

El presupuesto destinado a la educación aumenta a precios corrientes, pero calculados a precios constantes, tomando en cuenta los efectos de la inflación, tiende a disminuir desde 1980 en adelante. El porcentaje del presupuesto



educativo en relación al presupuesto nacional, ha disminuido notablemente, para 1970 se calculaba en el 22%, para 1980 llegó al 17% y en 1990 bajó al 12%. También en la década de los 80 y primeros años del noventa disminuye el porcentaje de la inversión en educación en relación al PIB, el cual se encontraba en 6,3% en 1982 y bajó al 3,8 en 1991.

La situación en los años 90 se presenta aún más difícil, entre 1990 y 1993, se observan en la educación oficial tasas de crecimiento cercano a cero en básica (0,56%), crecimiento negativo en media (-0,36%), crecimiento mínimo en educación superior (3,2%), crecimiento negativo en educación de adultos (-23%) y crecimiento negativo en educación extra-escolar (-54%). Mientras el sector privado tiende a crecer en los mismos niveles y modalidades.

Para finalizar destacamos lo siguiente:

1. Desde el punto de vista cuantitativo los primeros 20 años de la democracia fueron de expansión y crecimiento sostenido, especialmente en los niveles de primaria, media y superior, este crecimiento estuvo acompañado de un permanente incremento de la inversión en el sector. No obstante, a pesar de los logros alcanzados en ampliación y cobertura, no se pudieron resolver los problemas de repitencia, deserción, construcción de locales y dotación. Actualmente el problema cuantitativo se manifiesta en altas tasas de repitencia y deserción que se agudizan en los grados primero y séptimo de básica y en el nivel de media, cuya tasa de escolaridad es una de las más bajas de América Latina.
2. Desde el punto de vista cualitativo, la fase de crecimiento fortaleció la educación oficial, desarrollando en los sectores mayoritarios de la población la valoración de la educación como medio para el ascenso económico y social, lo que efectivamente muchos lograron. La disminución del presupuesto, el centralismo burocrático, los bajos sueldos, el clientelismo partidista y otros factores fueron minando el funcionamiento de las escuelas oficiales, y fortaleciendo al sector privado, cuya matrícula muestra un crecimiento más acelerado en la década de los 90, especialmente en media y superior. Se han profundizado las diferencias sociales y también las diferencias en la calidad de la oferta educativa, de manera que las mayorías menos favorecidas social y económicamente, acuden a las escuelas más deterioradas, reciben menos días y horas de clases, son peor atendidas y, en consecuencia, muestran un redimiendo inferior. La desigualdad se está convirtiendo en el impedimento más difícil de superar para incorporarnos al desarrollo, ya estamos conviviendo con las consecuencias del deterioro de la educación: escasa productividad, incremento de la delincuencia juvenil, desmedro de la salud, atraso cultural y científico.
3. Desde el punto de vista doctrinario, los partidos con mayor responsabilidad en la administración del sistema escolar manifestaron evoluciones un tanto diferentes. Acción Democrática contaba desde los años 40 con una clara y expresa tesis educativa como parte de su programa político, cuyos lineamientos fueron el motor esencial en el crecimiento de la matrícula, el desarrollo de la educación técnica y el fortalecimiento del Estado Docente y de la educación oficial laica. No obstante su doctrina fue perdiendo, tanto el contenido político y estratégico para la formación del ciudadano y la construcción de la nación, como su fundamentación

pedagógica, reduciéndose en los últimos años a llenar este vacío con argumentos legales y la aprobación de normas y reglamentos emanados del poder central en un vano intento por rescatar la debilidad intelectual y ética para manejar los asuntos educativos.

Copei, por su parte, ha evolucionado en su intento de conformar una tesis educativa de la cual carecía. En 1980, en el VI Plan de la Nación, se presenta bien estructurada alrededor del concepto del Estado Promotor, y el énfasis en la participación de las organizaciones de la sociedad civil para el fortalecimiento del sistema democrático. Esto se desarrolló para el sector educativo, especialmente en el proyecto diseñado y ensayado en educación básica, orientado por los principios mencionados anteriormente.

La Asociación Venezolana de Educación Católica ha trabajado intensamente en el apoyo y creación de instituciones como Fe y Alegría, Escuelas Parroquiales, Asociación de Promoción de la Educación Popular, Escuelas Agropecuarias, Escuelas Técnicas, Centros Educativos Indígenas y ha incrementado sus instituciones de educación superior. También ha ido perfilando su proyecto educativo para Venezuela, señalando como prioritaria la atención a los sectores pobres de la población. Sus acciones se han dinamizado por la aplicación del art. 59 de la Ley Orgánica de Educación, que les ha permitido contar con un cuantioso subsidio por parte del Estado para el desarrollo de su labor. Actualmente cuentan con 360.000 alumnos de básica en unas 171 escuelas diseminadas por todo el país, las que son consideradas como más exitosas en la atención a los sectores populares que las escuelas oficiales.

Ante el evidente deterioro de la educación, cuyo proceso ha sido imposible detener en los últimos 10 años, las formulaciones teóricas, conceptuales, orientadoras al largo plazo, han sido suplantadas por la búsqueda de soluciones inmediatas a problemas específicos como el cumplimiento de los 180 días de clases, las inasistencias de los docentes, las horas de clases no dictadas por falta de profesores, las deficiencias en la alimentación de los alumnos, la falta de los recursos mínimos para asistir a la escuela, las reparaciones de los locales, etc., muchos de ellos asociados a fallas administrativas.

4. En la mayoría de las políticas -expresas algunas en los planes de la nación y del Ministerio, otras en decretos y resoluciones, otras no expresas pero practicadas- los dos partidos han coincidido. Estas coincidencias han colaborado en la efectividad de muchas de ellas: el crecimiento de los niveles de primaria y media, la expansión, diversificación y regionalización del nivel superior, el incremento del gasto en educación. Algunas coincidencias de resultados negativos para la gerencia del sistema escolar y la educación de la población, han sido: la identificación entre el Estado, partido y gremios, el clientelismo partidista, las políticas para la formación de docentes a partir de 1980, la burocratización administrativa y la lentitud en las respuestas a los problemas. Las divergencias más notorias en acciones y doctrinas se encuentran en dos aspectos:

#### **a) La educación técnica de nivel medio**

La disputa entre las escuelas técnicas y el ciclo diversificado, iniciada en 1969 y resuelta de manera ambigua en la Ley Orgánica de Educación con

la creación del nivel de “educación media diversificada y profesional”, que legaliza la discutible coexistencia de estudios paralelos en el mismo nivel, con las mismas especialidades y plan de estudio. Duplicidad que ha llevado a reforzar el ciclo diversificado y abandonar el profesional en las gestiones de Copei y al tratamiento contrario en las de AD. Las consecuencias se evidencian en el deterioro del nivel y de la formación técnica que llevó a la disminución progresiva de la demanda por estos estudios, en 1990 solamente el 18% de la matrícula de media optaba por las especialidades técnicas, y de estos apenas el 5,3% se encontraba en el ciclo profesional.

### **b) La descentralización y desconcentración de funciones**

Copei ha mostrado una más clara disposición hacia la descentralización en el sector educativo a través de algunas iniciativas como la creación de las Oficinas de Educación en 1968 y los comités de planes y programas en 1980 que abrían la posibilidad de participación en la toma de decisiones sobre el currículum en el nivel institucional. Acción Democrática ha tendido hacia el reforzamiento del nivel central y de la organización jerarquizada con líneas de mando verticales, expresadas en algunos instrumentos legales como el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación, las regulaciones sobre el proceso de evaluación y otros.

### **c) Los concursos para el ingreso a los cargos docentes**

Este es un punto importante para contrarrestar el clientelismo, dignificar la profesión y apoyar la calidad. Fueron iniciados tímidamente, por Copei en los años setenta, pero paralizados por AD en la gestión posterior. Apenas ahora, 20 años después, se reinicia esta práctica con no pocos tropiezos, que ya estarían superados de no haberse detenido.

5. Entre las políticas repetidas en todos los planes, pero cuyo logro parece no alcanzarse nunca se encuentran: la dignificación de la profesión docente, el mejoramiento de la calidad, la vinculación de la educación al trabajo, la obligatoriedad y la igualdad de oportunidades.

A finales del siglo XX nos encontramos con un sistema escolar que requiere apoyo de todos los sectores: autoridades educativas de diferentes niveles administrativos (nacional, estatal e institucional); asociaciones gremiales del sector educación; Ministerios de la Familia y la Juventud; partidos políticos; medios de comunicación; instituciones de educación superior; organismos de todos los sectores de la economía; Instituto Nacional de Cooperación Educativa; organizaciones de educación no formal; organizaciones deportivas y culturales, etc. en un esfuerzo conjunto y coordinado que permita rescatar la escuela como centro de atención integral a la niñez y la juventud y como centro de apropiación y distribución del saber y la cultura, para los grupos más desasistidos de la población.

Pero el reto más complejo para la democracia es el de reformar la educación a fin de hacerla pertinente a las necesidades y aspiraciones de la juventud actual, cuando se ha perdido la creencia en la escolaridad como vía para el ascenso social, y en la docencia como profesión, medio de vida y realización personal. En un contexto de escasez de recursos y de

avances tecnológicos imposibles de ignorar, en momentos cuando la educación no formal e informal le han ganado terreno a la prolongada y vertical escalera de la escolaridad, desechada por la mayoría de los jóvenes como opción de vida; se impone una revisión de los conceptos fundantes del actual sistema, entre ellos: obligatoriedad, gratuidad, igualdad de oportunidades, Estado Docente y laicismo.

**RODRÍGUEZ T., NACARID.** (1996). Prof. Escuela de Educación, UCV. En: **Guillermo Luque. La Educación Venezolana: Historia, Pedagogía y Política** (Conmemoración del Centenario del Primer Congreso Pedagógico Venezolano 1895-1995). Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Caracas.

## DEMOCRACIA EN LA ESCUELA. UN DERECHO Y UNA NECESIDAD

La democracia necesita a los niños. Y los niños necesitan a la democracia. Nuestra sociedad debe profundizar y ampliar su carácter democrático, y no podrá hacerlo si forma a sus niños en un ambiente autoritario o de *laissez faire*. Por su parte, los niños necesitan de la democracia para desarrollar al máximo sus posibilidades, tanto en la esfera moral, como en la socio-afectiva y en la cognitiva. La vida escolar democrática estimula y apoya el aprendizaje y el desarrollo de las niñas y los niños y los prepara para ser ciudadanos conscientes y constructivos.

### Aprendiendo a ser ciudadanos

Los interesados en la ampliación de nuestra democracia deben volver su mirada hacia la escuela, lugar que hasta ahora poco han considerado. La reforma del Estado, los avances en la legislación pro derechos humanos o las transformaciones en el sistema electoral, con su enorme importancia, necesitan complementarse con la mayor democratización de la vida escolar, para poder así alcanzar más cabalmente sus finalidades.

De lo contrario, se corre el riesgo de producir en alguna medida cascarones vacíos, disposiciones carentes de quienes puedan hacerlas suyas, caminos abandonados por falta de caminantes. En efecto, luego de seis, nueve, once años de órdenes ciegas, demandas de silencio e inapelables premios y castigos, es difícil empezar a pedir participación activa, criticidad, involucramiento para la transformación. Tampoco el desgano y la anomia de un ambiente escolar de *laissez-faire* sirven a la formación democrática. En su desorganización, su desinterés por el trabajo productivo y su falta de expectativas, este ambiente modela conductas y transmite actitudes y valores contradictorios con los del "gobierno de todos, para todos".

Es necesario esforzarse por abrir el medio escolar a formas de actuación democráticas, compatibles en cada etapa con la edad de los estudiantes (Lacueva, s.f.). Comprendemos que no podrá ser igualmente autónoma la actuación social de una niña de pre-escolar a la de una adolescente cursante de noveno grado, ni esta última podrá equipararse a la de una mujer adulta. Pero siempre será posible, de modo más amplio o más restringido, darle oportunidades a los alumnos para opinar y decidir, sacándolos del pasivo

seguimiento de directrices ajenas, predominante hoy. Sólo así, en el hacer cotidiano, gracias a miles y miles de experiencias acumuladas a lo largo del tiempo, encarnará la democracia en millones de estudiantes. Y después de nueve años escolares tomando decisiones, expresando su parecer, evaluando, eligiendo representantes y representando también a otros, negociando, actuando de manera organizada y responsable para lograr fines deseados, después de todo esto, no será sencillo que estos estudiantes se resignen al abuso de la autoridad, o sean víctimas de la demagogia, o sucumban al espejismo del mesianismo político. La construcción de la democracia en la escuela asegura resultados perdurables y multiplicables.

Reconocemos que esta construcción no es asunto rápido ni simple. Los educadores interesados habrán de avanzar de manera mesurada, alcanzando y consolidando metas parciales hasta llegar a resultados más ambiciosos.

### **De la disciplina autoritaria a la inductiva**

Un primer avance hacia la escuela democrática es el paso, por parte del docente, de la disciplina autoritaria a la inductiva. Esta última, según la definen los especialistas, es la que informa sobre las razones de una norma o prohibición, enfatizando las posibles consecuencias negativas de su incumplimiento. Y la que al sancionar busca que el “castigo” remedie los efectos indeseables del mal comportamiento.

Cuántas veces oímos a las maestras o a los maestros exigirles a los niños que hagan algo sin ofrecer explicación alguna, o respondiendo al por qué infantil con un “porque sí” o “porque yo te lo digo”. Así se forma para la obediencia embrutecida y embrutecedora, que funciona porque el más poderoso está vigilando y cuando está vigilando.

En cambio, la autoridad inductiva aclara la motivación de la norma o el mandato, y hace ver los riesgos o perjuicios de su incumplimiento. A veces, sobre todo en el caso de los más pequeños, los niños pueden tener dificultades para entender completamente estas explicaciones. Pero, sin embargo, sí se dan cuenta de que se les está dando una explicación. Y ya esto es valioso y formativo. Todos deben salir del salón durante el receso porque así se puede cerrar con llave, evitando en una escuela grande el extravío de propiedades de los niños o de recursos del plantel. No hay que pedir la palabra a gritos porque se crea un ambiente ruidoso y desordenado, donde no es posible la discusión seria. Los muchachos que, por estarse peleando, rompieron el recipiente del terrario, deben construir juntos uno nuevo, además de pedir excusas a la clase. Son ejemplos posibles de una disciplina que quiere educar en el cumplimiento inteligente de obligaciones razonables.

Desde luego, la disciplina inductiva no puede ejercerse cuando la norma es más o menos caprichosa o, más allá, cuando es claramente irracional.

Las investigaciones muestran que la disciplina inductiva favorece el desarrollo de una conducta moral de ayuda y de consideración hacia los demás, desligada de la atención a sanciones externas. Por el contrario, el uso frecuente de disciplina basada en órdenes y castigos se asocia con una conducta moral orientada principalmente por el temor a la sanción (Hoffman, 1988).

### **Democracia en el trabajo académico**

Un importante ámbito del ejercicio democrático en la escuela se puede dar dentro del propio trabajo académico. Hoy en día, Programas Oficiales minu-

ciosos al detalle y la facilista rutina imperante llevan a una enseñanza donde todo está pautado de antemano por otros (por el texto, el Programa y la costumbre hecha “planificación”), y al aprendiz no le queda sino seguir las estrechas prescripciones que recibe.

Es una concepción que podríamos llamar de “la cultura como medicina”: los saberes se suministran en pequeñas dosis, a la hora y punto decididos por otros. Cada niño no tiene sino que “abrir la boca” y recibir su ración, idéntica a la de sus compañeros.

Todo lo que se sabe de cómo aprenden los humanos está en contra de esta concepción. Como señalamos más adelante, no hay aprendizaje significativo sin involucramiento personal del aprendiz. Para aprender bien hay que saber a dónde se va y hay que querer ir allí. Ello no puede lograrse en el autoritarismo académico que hemos descrito. De manera que la apertura democrática del ámbito académico tiene además muy positivas consecuencias para el aprendizaje de los contenidos culturales (Lacueva, 1991).

Al alejarnos de la enseñanza ultra-estructurada, no deberíamos caer en la episódica: como entró una mariposa en el aula, hoy vamos a estudiar las mariposas; puesto que hubo un terremoto en otro país sudamericano, estudiaremos los terremotos; viene el Carnaval, investigaremos sobre esta festividad. No es descartable que, eventualmente, algún suceso sea punto de partida de la indagación infantil, pero ello no puede constituirse en el mecanismo central que pauté el trabajo a realizar. Sencillamente, es un procedimiento demasiado aleatorio y superficial.

Como grandes pedagogos han dicho, la didáctica de intereses es superior a la didáctica de ocasiones. La escuela democrática debe cultivar los intereses de los niños, despertar otros nuevos, y utilizar unos y otros como guías y motivación de aprendizajes relevantes.

La escuela, lejos de expendir dosis de “medicina cultural”, debe ser un mundo rico, donde los niños y las niñas se adentren para explorar, conocer y disfrutar. En el área de nuestra especialidad, la enseñanza de las ciencias naturales, creemos posible organizar el trabajo de manera flexible a partir de cuatro grandes actividades: experiencias estimuladoras o desencadenantes, proyectos de investigación, actividades cortas y fértiles y fichas autocorrectivas (Lacueva, 1996).

Las experiencias estimuladoras son iniciativas amplias, cargadas de potenciales aprendizajes muy diversos, y a partir de los cuales diferentes niños pueden lograr diferentes resultados. Ejemplos de ellas serían las visitas a museos y exhibiciones, las salidas al campo, las conversaciones con expertos, la construcción y observación de microambientes en la escuela (acuario, terrario, rincón salvaje...). Desde luego que cualquiera de las actividades mencionadas puede realizarse con fines muy precisos, como parte de investigaciones cuidadosamente planificadas. Pero aquí las estamos considerando en su faceta más “exploratoria” y abierta, cuando sirven para poner en contacto a los niños con mundos nuevos, despertando intereses e inquietudes.

Los proyectos de investigación son labores más estructuradas. En este caso, los estudiantes se proponen abordar una cuestión determinada y, con ayuda del docente, planifican, desarrollan y evalúan su acción. Destacamos tres tipos de proyectos: científicos, tecnológicos y “ciudadanos” o de investigación-acción ciudadana. Algunos proyectos podrán originarse en inquietudes



surgidas durante las experiencias desencadenantes, otros serán propuestos por los niños a partir de personales vivencias e interrogantes, y también es posible que un tercer grupo sea escogido por los niños de un “banco de proyectos” presente en el aula, y desarrollado por el docente a lo largo del tiempo. Ejemplos de proyectos podrían ser: experimentar sobre las respuestas de las lombrices de tierra a determinados cambios en su ambiente, construir un “invento loco” con máquinas simples, diseñar y poner en práctica acciones para el mejor mantenimiento del plantel.

Puede exigirse un número mínimo de proyectos a realizar durante cada trimestre, quizás especificando grandes áreas temáticas que deban abordarse. Las actividades cortas y fértiles son tareas, como su nombre lo indica, de breve duración (desde unos minutos a dos horas de clase), que familiarizan a los niños con ciertos contenidos y ciertos procesos, guiándolos en la observación de fenómenos y el análisis de experiencias, la clasificación, la elaboración de cuadros y gráficos, la medición, etc. Mucho más prescritas que las labores anteriores, deben dejar, sin embargo, cierto margen de participación al aprendiz, empezando por la escogencia de las que prefiera realizar sobre un área dada, utilizando para ello un banco de actividades bien organizado. Han de exigir, además, la reflexión estudiantil en la conducción del proceso y en la elaboración de conclusiones.

Las fichas autocorrectivas, que podrían estar computarizadas, permiten a cada aprendiz trabajar a su propio ritmo en el mejoramiento de determinados conocimientos y destrezas básicos.

La combinación de estos cuatro grandes tipos de actividades posibilita un trabajo organizado y, a la vez, flexible, que da cabida a la participación decisoria del que aprende. El estudiante vive y aprovecha las experiencias desencadenantes de acuerdo a su propia manera de ser, pues las experiencias le dan espacio para ello; puede, incluso, proponer actividades de este tipo. Puede también proponer proyectos, o puede escogerlos, y debe participar luego en su planificación y su seguimiento. Puede escoger actividades fértiles. Y debe decidir si requiere fichas autocorrectivas o no y en qué momento y cantidad. No hace las cosas “por hacerlas”, de acuerdo a órdenes y sin saber a dónde va. Sino que se encuentra dirigiendo su propio aprendizaje, con el apoyo del docente y de sus compañeros.

La autoevaluación y la coevaluación son momentos importantes de este aprendizaje consciente y autoconducido. En cada caso, el docente sopesará si es viable que esta evaluación se traduzca en un porcentaje de la calificación oficial.

### **Cooperación solidaria**

Muchas de las actividades que hemos descrito y otras que son posibles y deseables en la escuela democrática, implican el trabajo cooperativo de los estudiantes, apoyados por su docente.

Un aprendizaje importante para el que va a ser ciudadano o ciudadana de una democracia, es éste de organizarse junto a otros para el logro de una meta común. Pero no se trata del equipo que se forma por imposición foránea para cumplir una labor así mismo impuesta, carente de sentido para los involucrados. Estos equipos sin vida interna tienden a funcionar como los de cadenas de montaje fabril: los alumnos dividen la tarea y cada uno asume una sección, poco significativa en sí misma, desentendiéndose de las accio-

nes desarrolladas por los demás miembros del conjunto, y simplemente sumando al final lo realizado por cada uno, para entregarlo al docente.

Por el contrario, lo deseable es que los equipos se organicen para desarrollar proyectos y experiencias desencadenantes, queridos por los niños y cumplidos de manera orgánicamente coordinada y autónomamente controlada. El trabajo en estos grupos brinda numerosos aprendizajes útiles. En efecto, enseña a organizarse, a discutir para llegar a acuerdos, a decidir un curso de acción, a corregir la acción mientras se desarrolla, a evaluar al equipo y a cada integrante, a resolver desacuerdos y otros problemas, a respetar diferentes puntos de vista...

En ocasiones, la clase como un todo puede desarrollar grandes acciones. Y siempre el grupo completo es espacio de discusión y de presentación de lo hecho por los equipos o individualmente.

Precisamente por el gran valor que le damos al trabajo cooperativo, no creemos en colectivismos impuestos por la autoridad, que obligan a trabajar siempre en grupos y a subordinar todo el tiempo las iniciativas individuales a un forzado consenso que puede dejar insatisfechos a todos. Es importante el equilibrio entre la acción grupal, la general y la individual. La escuela democrática, como la sociedad de ese carácter, debe dejar espacios para la dinámica individual, la expresión personal y las posiciones y preferencias minoritarias.

### **El gobierno de la clase y de la escuela**

Otro relevante ámbito de ejercicio de la democracia en la escuela es el gobierno en sí de la marcha del aula y, más allá, del plantel como un todo.

Dentro del aula, nos parece muy interesante la propuesta del pedagogo francés Célestin Freinet (1979). Para empezar, una cartelera con tres columnas: "Critizamos", "Felicitamos" y "Pedimos". Cualquier persona de la clase, alumno o maestro, puede escribir lo que considere conveniente. Pero eso sí: siempre firmando, pues no se admiten anónimos. Si Ricardo le pega patadas a sus compañeros durante la clase, éstos pueden escribir en la cartelera: "Critizamos a Ricardo por pegar patadas en clase. Firmado: Raúl y Andrés". El viernes es la reunión colectiva del grupo, durante la cual se lee y se discute la cartelera. Al llegar al punto que hemos mencionado, Raúl y Andrés se levantan y reafirman su crítica. Ricardo tiene entonces oportunidad de hablar. Se defenderá o aceptará su mal comportamiento o permanecerá callado.

A continuación el colectivo debe tomar una decisión, y quizás sancionar a Ricardo. Así como éste se van discutiendo otros planteamientos. No todos son negativos. Está también la columna de "Felicitamos", que reconoce y valora los logros. Y la columna de "Pedimos", donde se ventilan propuestas, planteamientos de cosas por hacer, acciones pendientes, que conciernen a alumnos, maestro, directivos, otros alumnos del plantel, personal administrativo, etc.

El sencillo mecanismo de la cartelera y la reunión colectiva semanal abre amplias posibilidades para el ejercicio de la democracia al alcance de los niños. En esta clase no tienen cabida las acusaciones ante el maestro, ni los problemas incubados que fermentan y estallan de la peor manera, ni los repentinos castigos generales del docente, impuestos sin más. Alumnos y docentes se expresan, usando los canales adecuados para ello. Y todos participan en la toma de decisiones importantes. Aquí la disciplina inductiva, de la

que hablábamos anteriormente, se manifiesta de la mejor manera, no sólo por parte del docente, sino por vía de los alumnos también. Los alumnos reciben y ejercen disciplina inductiva, la dinámica de la clase los lleva a dar y pedir explicaciones por su conducta, a responder ante el colectivo por lo realizado o no realizado y a aceptar y dispensar sanciones que, de ser posible, reparen o aminoren el daño causado. Para una breve mención a una experiencia venezolana de este tipo véase Toledo (1995).

En su manifestación más acabada, la propuesta freinetiana llega a la Cooperativa Escolar. Con su directiva electa, sus ingresos propios, sus comisiones y sus periódicas asambleas. Es una cooperativa manejada fundamentalmente por los estudiantes, con el apoyo y participación de los maestros. Las propuestas de mayor autonomía para los planteles, que se escuchan crecientemente entre nosotros, podrían estimular el surgimiento de organizaciones de este tipo. Sin embargo, el propio Freinet se cuida en señalar que la Cooperativa es una etapa avanzada de gobierno escolar, y que es necesario recorrer otras etapas primero antes de llegar a ella.

De forma paralela o alternativa, puede plantearse la elección de delegados estudiantiles ante el Consejo Docente y/o la Comunidad Educativa. Y la conformación de un Centro de Estudiantes. A partir de la segunda etapa de la Educación Básica podrían darse ya algunos mecanismos de esta índole.

Analícese la enorme riqueza de aprendizajes para el ejercicio de la democracia que conllevan las asambleas, los centros y las delegaciones: elegir y ser elegido, responder ante los electores, llevar la presencia estudiantil ante los órganos directivos del plantel, ganar poder y responsabilidad.

Es deseable que todas estas posibilidades de democracia escolar se desarrollen mediante mecanismos sencillos y prácticos. No consideramos recomendable los reglamentos muy detallados, ni las delegaciones de múltiple tipo y nivel. La imitación del gobierno nacional, con sus tres poderes, nos parece en principio poco realista y demasiado engorrosa. Hay que evitar las deformaciones de la democracia escolar que otorgan a los niños cargos aparentemente importantes, pero en la práctica desprovistos de todo poder. Peor aún son los delegados que, por las circunstancias de su nombramiento y funciones, actúan “al revés”, como emisarios sumisos de los directivos y de los maestros ante los demás niños.

### **Democracia, aprendizaje y desarrollo**

Además de preparar a los niños y niñas para ser en el futuro ciudadanos democráticos cabales, la democracia escolar reporta importantes beneficios para el desarrollo psicológico y el aprendizaje infantiles.

En el campo cognitivo, cada vez más las investigaciones psicológicas y pedagógicas reafirman lo que destacados pedagogos han dicho desde hace tiempo. El aprendizaje significativo de importantes nociones y destrezas y el concomitante desarrollo cognitivo, exigen la participación activa del que aprende. El aprendiz requiere, desde luego, múltiples ayudas, pero debe tomar control de su aprendizaje, dirigiendo su acción, escogiendo caminos, adoptando iniciativas. Los procesos metacognitivos son claves para la realización de buenos aprendizajes. Y no es posible la metacognición si el alumno se limita cada día a seguir las nuevas instrucciones que le presenta el docente. El interés por lo que se hace es necesario para energizar todo el esfuerzo de aprender. “Men-

te y corazón” deben estar puestos en la tarea. De lo contrario, los saberes no se adquieren, o se incorporan sólo de manera superficial y efímera.

Adicionalmente, la cooperativa auténtica con los compañeros y el diálogo y el trabajo más sinceros y más horizontales con el docente, ofrecen oportunidades de “andamiaje” como las plateadas por Vygotsky, las cuales ayudan a cada niño a llegar más lejos de lo que podrían llegar solos, y avanzar así en su desarrollo cognitivo de afuera hacia adentro, internalizando y haciendo suyo lo que se da primero en la interacción con los otros (Vygotsky, 1973; Riviere, 1984).

En la esfera socioafectiva, la escuela democrática ayuda a cada niño y cada niña a conocerse mejor y a ganar confianza en sí mismo o sí misma, en sus propias capacidades y posibilidades. Allí se vive un ambiente amoroso y estimulante, donde los estudiantes van tomando poder en sus manos progresivamente y experimentan el respeto y el reconocimiento a su propia valía. El ambiente democrático valora a todos y diferencia sin jerarquizar y sin etiquetar. La escuela democrática ofrece muy diversas oportunidades y opciones, para que todos vayan experimentando alternativas y vayan encontrando sus caminos, igualmente apreciables.

Los intercambios con los padres y con docentes y directivos ganan transparencia, respeto y contenido. Pueden construirse mejores relaciones personales y más sanas amistades. No es que la escuela democrática sea idílica o carente de problemas. Es que en ella los problemas se afrontan de manera racional, justa y considerada. Y hay cauces organizativos no autocráticos para orientar las relaciones entre sus integrantes.

Es importante tomar en cuenta que en la escuela democrática, de ricas y variadas experiencias, las niñas y los niños viven nuevas emociones, que complejizan y desarrollan su mundo afectivo.

En el campo del desarrollo moral, la escuela democrática estimula a los niños y niñas a aclarar, explicitar y afianzar o rechazar valores. Los lleva a actuar de acuerdo con valores defendidos. Y a embeber de sentimientos su sistema de valores en desarrollo. Así mismo, pone en contacto a los estudiantes, por la propia práctica y por el ejemplo y la prédica de los educadores, con grandes y positivos valores. Juicio, conducta y afectividad moral se encuentran en provechosa interacción, estimulando el mayor y el mejor desarrollo moral de cada quien. Los alumnos conocen puntos de vista distintos al suyo y aprenden a dialogar y a negociar acuerdos. Deben tomar posición sobre distintos asuntos, explicando sus razones. Han de responder ante sus padres y sus maestros por los compromisos asumidos. En ocasiones, tienen que juzgar y sancionar a otros, dentro de los cauces de la legalidad. La moral aquí no es sólo asunto de charlas o de admoniciones, es algo que se vive diariamente, que se prueba y se fortalece en cada intercambio, en cada acción.

### **El derecho a la democracia**

Más allá de los beneficios educativos que se obtiene de ella, debemos recordar que la democracia es un derecho de todos. Todos, como humanos, tenemos derecho a vivir en democracia. Y ella debe manifestarse en cada uno de los ámbitos de nuestra experiencia: en el hogar, en el vecindario, en el trabajo, en la nación globalmente considerada...

Así también, los niños tienen derecho a disfrutar del respeto, el diálogo, la participación, la acción autónoma. Dentro, por supuesto, de las limitaciones

que implica su condición de niños. Pero por niños ellos deben ser protegidos, no sojuzgados ni humillados.

La escuela democrática reconoce esos derechos de los niños. Y ofrece el ambiente necesario para aprender mejor, para adquirir una sólida formación moral, para desarrollar una afectividad sana y para llegar a ser los ciudadanos conscientes, participativos, responsables y críticos que necesitamos en nuestro avance como pueblo.

**BIBLIOGRAFIA:** FREINET, C. (1979). *La educación moral y cívica*. Col. Biblioteca de la Escuela Moderna, No. 4, Barcelona, España: Laia. / HOFFMAN, M. L. (1988). *Moral development*. En: M. Bornstein y M. A. Lamb, eds. *Developmental psychology: an advanced textbook*. 2a. ed. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc. pp. 497-548. / LACUEVA, A. (s.f.). *Democracia en el aula*. En: Recursos para el aprendizaje y de escolarización en la escuela básica. Col. Cuadernos de Educación, No. 132. Caracas: Laboratorio Educativo, pp.85-112. / LACUEVA, A. (1991). *La escuela como apoyo y como guía del desarrollo*. Revista de Pedagogía. XII (27): 55-83. / LACUEVA, A. (1996). Las ciencias naturales en la Escuela Básica. Col. Procesos educativos. Caracas: Fe y Alegría. / RIVIERE, A. (1984). *La psicología de Vygotsky: sobre la larga proyección de una corta biografía*. Infancia y Aprendizaje. 27/28: 7-86. / TOLEDO, D. (1995). *Compartiendo, reflexionando y saboreando... rescatamos valores humanos, sociales y culturales*. Movimiento pedagógico. III (6): 13-15. / YGOTSKY, L. S. (1973). *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar*. En: Luria, Leontiev, Vygotsky y otros. *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal. pp.23-39.

**LACUEVA TERUEL, Aurora.** (1996). Escuela de Educación, UCV. En: **Guillermo Luque. La Educación Venezolana: Historia, Pedagogía y Política (Conmemoración del Centenario del Primer Congreso Pedagógico Venezolano 1895-1995)**. Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Caracas.

## DEMOCRACIA, ETICA Y EDUCACION

La sociedad es una organización de seres vivos, y por tanto dinámica en su curso histórico que determina con un sentido antropológico y cultural su progresión, donde se comparten caracteres comunes para la construcción de propósitos pretendidos, sin significar ello una sinonimia con la absoluta uniformidad de pensamiento y acción, porque ante las metas trascendentes definidas que se persiguen como objetivos comunes existen diversas concepciones que pretenden asumir en su reflexión y acción el poder y la autoridad para orientar los destinos de los hombres asociados a los bienes distinguidos como supremos para dignificar su naturaleza en equidad naciendo como garante la justicia, y así dentro de la diversidad surge el dialogo de opuestos que conlleva a la selección del mejor discurso intelectual quedando las voces no escogidas como un complemento crítico y fiscalizador de la señalada para la autoridad y el poder con vocación política, es decir de un servicio a la sociedad en su integridad desde pobres hasta ricos, apegado al acervo ideológico, respetuoso de la filosofía, para en la conducción social procurar contribuir a las mejores condiciones de la vida humana y ayudar a resolver al hombre preguntas sobre su existencia y proyección, reconociendo en esta labor un sentido moral y ético.

Aquellos que motivados por las ambiciones ciegas de su ego, desprovistas del linaje racional de su humanidad, mudas a una disertación argumentativa, inconscientes de la sociedad en su conjunto, se aparten del dialogo de opues-

tos y el reconocimiento de la autoridad y el poder político escogidos por la mayoría, adoptando la fuerza de las armas, o mecanismos de hecho para imponer su voluntad en favor de sus macabros beneficios por la alienación dolorosa de los doblegados, son tiranos que atentan contra la sociedad, sus bienes nobles, creando un panorama de miseria, pobreza, atraso e injusticia donde solo nace el rencor y el deseo de venganza en un corazón afligido, por lo que debieran ser condenados al atentar contra la humanidad, la paz y el progreso.

La anterior tesis no puede mas que resaltar el valor excelso de la democracia en una sociedad civilizada que considere superada la edad de piedra, y hay cosas tan llamativas en este contexto, tales como que las notas expuestas fueron desarrolladas por las primeras civilizaciones de la humanidad y a pesar de ello en la historia dolorosa del hombre han existido, existen, y ojalá no existieran mas dictadores, como grupos totalitarios resguardados en la violencia, las armas y el irrespeto a los derechos humanos, quieren como negros ángeles fundar su imperio sobre las cenizas calientes del arrasado, donde se hunde la sangre de los que dijeron defender, héroes de sepulcros que comandaran la desolación y la penumbra. Nuestros pueblos Latinoamericanos vivieron el despiadado saqueo y destrucción de sus civilizaciones sociales en la conquista, y han experimentado dictaduras políticas que han buscado uniformar la conciencia de la población, favorecer sus intereses, y los de sus respaldos, matando la democracia.

Hoy en nuestro continente se revive en la mayoría de naciones una anhelada democracia que se busca consolidar y fortalecer a pesar de partidos políticos burocratizados, traicionadores de sus ideología, que dan su espalda a una política social, ética, y moral que no resuelve los grandes conflictos del pueblo, generando como producto una apatía e incredulidad de la juventud a los políticos reflejada en altos índices de abstencionismo electoral donde una pequeña proporción elige al que asumirá la autoridad y el poder sobre la mayoría, y no queda entonces mas que ver una democracia tambaleante sin ser ella en todo su potencial un medio de escucha a todos para elegir en una participación amplia a unos.

Ante este caos apocalíptico, nace como salvadora la formación del hombre que haciéndolo consciente de su naturaleza, su razón, y su realidad, le debe orientar en la reflexión y la acción con ciencia y humanismo a construir su vida con ética y moral preparándolo para la democracia, el ejercicio político real, la convivencia pacifica, el progreso y la lucha por resolver las grandes angustias, para que asertivamente ejerza y se comprometa como ciudadano en el marco de derechos y deberes, pero esto debe ser mas que pretender crear una cátedra de civismo para que se estudien los signos patrios, y normas que reglamentan la vida social, porque no pretendemos autómatas uniformes que reciten partes de la democracia, sino hombres demócratas, reflexivos, respetuosos, abiertos, concededores de su sociedad, su historia, su ser antropológico y sociológico, de la filosofía política, sus diversas ideologías, y sepa con responsabilidad comprometerse con la historia, la sociedad y la democracia.

Latinoamérica Necesita Formar Líderes Sociales Eticos Para La democracia. Nuestro continente es un paraíso donde convive simultáneamente un infierno que conduele reclamando justicia y soluciones para sus problemas, es



decir al mismo tiempo habitamos en una tierra infinitamente fecunda, hermosa en recursos naturales, energéticos, humanos que muestra pobreza en seres que desde su infancia no tienen casa, comida, estudio, trabajo, conviven acompañados de la desesperanza y el no futuro en una absurda sucesión de tiempo que no les permite entender que es ser trascendentes, y ven la felicidad como un hada madrina que no cumplió la cita de aparecer en su cuento, sumidos en un letargo perpetuador de su situación condenándola al atraso, sin una voz política clara en su esencia, que abogue por la sociedad, la moral, la ética, y el sentido de la democracia.

La formación en Latinoamérica en la ciencia social se torna en una prioridad inaplazable donde se generen líderes conscientes, reflexivos, y críticos de su realidad que desde el dialogo de opuestos coincidan en propósitos unificadores que transformen con democracia la sociedad anulando espacios para que la violencia sea medio reivindicador de justicia, comprometidos con la ética en su proceder, de espíritu altruista y no personaliza, que no desfalquen el tesoro de la nación, que puedan motivar a todos a participar en la construcción de una patria futura ancha para sus hijos que disfruten de la equidad de ser hombres con sus recursos y necesidades básicas satisfechas, que mas que caridad cristiana, ofrezcan opciones de resolución participativas para ver horizontes nuevos que congruentemente no sigan construyendo mansiones al lado de tugurios.

Creo en la libertad como camino de cambio en el derecho que no nos sectarice, y nos responsabilice no para la burocracia de quien gana las elecciones y reparte sus favores entre sus adeptos, sino para el ejercicio natural del poder y la autoridad como capacidad para la acción del bien común. Estamos en el dilema de favorecer el cambio democrático o hundirnos en el agudo panorama que nos ha dominado donde la violencia se ha presentado como una inadecuada válvula de escape. Es de recordar para finalizar el deseo de un gran Latinoamericano que nos evoca que antes del interés personal esta el soberano interés comunitario, pronunciado en su agonía “Si mi muerte ha de contribuir a que cese la violencia y se consoliden los partidos descenderé tranquilo a la tumba”, o lo que en un aparte de mi Himno nacional se proclama “La humanidad entera entre cadenas gime, comprende las palabras del que murió en la cruz”, recordando que Cristo nos pide que en la diversidad y la acción nos amemos unos a otros.

**BAQUERO SASTRE, German Augusto.** Escuela Colombiana de Rehabilitación.

## ■ DEMOCRACIA, EXCELENCIA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS INFORMATIVAS —

Cuando se trata el tema de profundización de la Democracia en Venezuela, se quiere traducir la necesidad de un proceso político, social y cultural que tenga como fin, la redistribución igualitaria del poder. Para ello, deberá tender a la disolución de todo un sistema de privilegios, de autoritarismo político y económico. Sin embargo, la aparición cada vez más profusa de sociedades duales, caracterizadas por minorías dominantes, todopoderosas y por grandes mayorías de marginados resignados a su fatal destino, ha dado lugar a que pueda hablarse mejor de reconstrucción de la democracia.

Una cuestión es profundizar la democracia en sociedades desarrolladas, poseedoras de instituciones estables con una vasta tradición política y otra, muy distinta, es tratar de mejorar el mismo proceso en sociedades que tienen una amplia trayectoria en cuanto a regímenes de fuerza, como es el conglomerado latinoamericano y como caso particular, Venezuela. A pesar de todo, la democracia en cualquier sociedad tiene como fundamento, bases axiológicas que incluyen conceptos como libertad, autonomía en las decisiones, participación y equidad.

La democracia entendida como participación ciudadana es un estado de la sociedad que tiende a la perfectibilidad a través de reformas generadas por la vocación política. Por dicha razón, como bien apunta Hugo Batalla (1989), "La democracia nunca puede ser un dogma sino una forma de vida social basada en la vigencia de principios de los que no puede ser disociada: los derechos naturales del hombre, las libertades civiles y políticas, y la equidad social". América Latina y en particular los países del cono sur han padecido del fenómeno del autoritarismo, atribuible o asociado al estado de subdesarrollo que padecen, en opinión de algunos entendidos.

Es de extraordinario interés para los latinoamericanos examinar aunque sea someramente, la gran estabilidad política que caracteriza a Suecia, nación que ha vivido un proceso democrático ininterrumpido desde finales del siglo pasado. En dicho país, el partido socialdemócrata ha jugado un papel excepcional desde el año 1932, pues, lo ha gobernado durante 51 años; dicha continuidad histórica se ha dado en el marco de una democracia representativa, con elecciones libres y regulares.

La sociedad sueca es estructurada en sumo grado. Su alto grado de organización no sólo se limita al aparato estatal y al sistema político - social sino al alto grado de desarrollo y participación de organizaciones en todos los niveles y ámbitos de la vida nacional. Lo más destacable sea quizás, el nivel de desarrollo de agrupaciones no estrictamente políticas. La irrupción de instituciones religiosas como movimiento popular, de organizaciones que luchan contra las drogas, el tabaquismo y el alcoholismo, entre otras, están fuertemente incrustadas en la historia popular de Suecia. La sindicalización obrera alcanza al 90% de la fuerza de trabajo y llega al 80% en el caso del sector de empleados, los cuales son indicadores de un alto grado de organización social. Otra característica resaltante de Suecia es que existe una permanente tendencia y disposición al acuerdo y al consenso por sobre los litigios partidistas. Y es que sin tratar de esconder la existencia de desacuerdos en materia política o la existencia de conflictos, lo que se pretende destacar es la tendencia a los acuerdos por encima de la confrontación política.

Quizás sea motivo de sorpresa saber que el 92% de la producción industrial sueca es llevada a cabo por el sector privado y que en la práctica casi el 100% de los canales de distribución de bienes pertenecen al sector no estatal. La acción del Estado sólo es fuerte en campos como la educación, salud, comunicaciones y protección social para los segmentos de menores recursos. Igualmente, debe tenerse presente que por lo limitado de su mercado interno, pues, apenas son diez millones de suecos, la industria de dicha nación se ve obligada a exportar más del 50% de su producción poniendo de relieve un alto énfasis en la apertura externa, a pesar de que no es miembro de la Comunidad Europea. En resumen, Suecia, tiene altamente desarrollado

el concepto de la internacionalización de la economía, pues sabe que gran parte de su éxito como país depende de este proceso.

El caso de Japón también es digno de análisis para efectos comparativos con Latinoamérica y en particular con Venezuela. La experiencia japonesa seguida por los denominados cuatro pequeños dragones capitalistas, Corea, Taiwán, Hong Kong y Singapur, revela aunque no lo aceptemos y a pesar de que parezca una tautología, que la simple posesión de recursos naturales no ha determinado que un país sea rico pero tampoco la ausencia de recursos naturales ha sido obstáculo para que un país se enriquezca. Japón emergió de las cenizas de la Segunda Guerra Mundial a la cual ingresó en busca de espacio y de materias primas. Siempre ha tenido como nación, desde la dinastía Meiji, el objetivo primordial de ser una potencia en lo militar y en lo industrial. En 1873, sólo el 28% de la población infantil asistía a la escuela, en 1882 aumentó al 50% y en el año 1904 logró escalar al 98%; en 1975, ya tenían más de 400 universidades y centros de estudios superiores, a los que asistían más de dos millones de estudiantes cuidadosamente seleccionados. Japón, en fin, se ha percatado de que para seguir avanzando en su poderío económico debe continuar incrementando su habilidad para innovar e imitar.

En el caso venezolano, algunos críticos que pertenecen a la comunidad universitaria han planteado interrogantes acerca del papel de las universidades en la sociedad; algunos han ido más allá y se han atrevido hasta acusar: En lugar de buscar nuevas verdades se han dedicado a crear obstáculos académicos para proteger privilegios e intereses grupales. En lugar de utilizar su autonomía para realizar esfuerzos intelectuales y productivos, han defendido con ferocidad extrema dicha autonomía como un fin en sí misma o para usarla como escudo para cometer arbitrariedades o desatinos; igualmente, la han utilizado — como ha dicho el ex-Rector de la Universidad Central de Venezuela, Luis Fuenmayor Toro (1993) — “para que campee la impunidad ante conductas reprochables o delictivas de individuos pertenecientes a la comunidad universitaria”.

Aunque dichas críticas parecen exageradas, por cuanto no se puede aplicar a todas las universidades por igual, existe la percepción de que contienen una gran parte de veracidad, por lo que deben merecer un sincero interés. La libertad académica en las universidades es un concepto básico inherente a los países donde existen regímenes democráticos y constituye una condición preexistente para el cumplimiento de las funciones docentes, de investigación, administración y de servicios que han sido confiadas a las instituciones de educación superior. “Todos los miembros de la comunidad académica tienen el derecho de buscar, desarrollar y transmitir el conocimiento mediante diversos procedimientos sin menoscabo o discriminación de ningún tipo y sin temor de interferencia o represión por parte del Estado o de cualquier otra fuente” (SUM, 1993).

La libertad académica implica que los miembros de la comunidad universitaria con funciones de investigación tienen el derecho de desarrollar sus trabajos sin interferencia alguna siempre que se tengan presentes los principios y métodos universales de la investigación científica. También tienen la potestad de comunicar libremente las conclusiones de sus investigaciones a los demás y a publicarlas sin censura.

A pesar de existir condiciones favorables para la existencia de excelencia y calidad en las universidades públicas venezolanas, muchos de los profesores en esta materia continúan comportándose con absoluta indiferencia. Es que sin excelencia en el sistema educativo jamás podrá existir calidad en la sociedad. Este reto planteado con lógica sinceridad, en sociedades avanzadas como es la estadounidense, en la cual, la Asociación Nacional de Gobernadores (NGA) y los gobiernos estatales han reclamado con énfasis crítico el incremento de la cooperación entre industria y universidad, pues han reconocido públicamente la pérdida de excelencia y calidad en muchas líneas tecnológicas que liderizaban décadas atrás.

En el caso venezolano, ha sido repetidamente reconocido por expertos en la materia educativa (Coombs,1990; Soria,1990; LLanos,1991; Albornoz,1991), lo que existe en el sistema educativo y en especial en la educación superior, son las denominadas “lagunas de calidad” en las cuales se observa un afán en la búsqueda de la excelencia. Para que exista calidad en la sociedad venezolana se necesita desarrollar una férrea disciplina, la cual lamentablemente no tenemos como nación, y una tendencia hacia la meritocracia en un ambiente que históricamente se ha caracterizado por la actitud clientelar, el padrinazgo o la afiliación partidista o económica.

Aun cuando algunos dirigentes de la educación venezolana no conciben la introducción de términos como “calidad”, “excelencia”, “productividad”, en el ámbito de la educación, —porque perciben quizás, con justificada razón que introducen la noción de diferenciación o la preeminencia de la eficiencia como criterio organizador y convalidador de los aprendizajes— no es menos cierto, que el modelo actual de puertas abiertas defendido a ultranza por los dirigentes criollos ha demostrado su agotamiento en el ocaso de este siglo. Este último modelo ha permitido el raquitismo de los aprendizajes, que nos ha situado como país al mismo nivel que algunos conglomerados atrasados de Asia y Africa.

El término calidad, sin embargo, se está utilizando profusamente cuando se trata de evaluar sistemas educativos o elementos de un sistema social o político. “Calidad”, es una propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permite apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie. Un sistema educativo es de calidad en la medida que ayude al desarrollo personal de los usuarios y a través de éstos, se logre aumentar el bienestar social. El nivel científico, tecnológico y profesional del profesorado; la formación y experiencia en investigación; la producción científica; la producción de material de apoyo a la labor docente, y el número de horas semanales que dedica a las actividades docentes y de investigación, constituyen elementos que afectan directamente la calidad del proceso de adquisición de los aprendizajes en las instituciones educativas e influyen notoriamente en la gestión académica.

La necesidad de actualización y renovación académica del profesorado universitario se corresponde con la necesidad de capacitar a los seres humanos para adquirir, producir, conservar y distribuir más eficientemente el conocimiento, valiéndose de todos los recursos que la tecnología moderna ofrece. Si bien en la industria y en el contexto económico se ha generado un movimiento tendente a mejorar la calidad de los productos y servicios, no es menos cierto, que el sistema educativo venezolano se ha mostrado refractario en esta materia.

En una investigación llevada a cabo por The World Competitiveness Report (1994) en relación a los países del mundo que llenan los requerimientos educacionales de una economía competitiva, en la cual se utilizó una muestra de 43 naciones, de diversos continentes y latitudes, Singapur, uno de los dragones asiáticos ocupó el primer lugar; Japón, el séptimo; India, el décimo octavo; Estados Unidos, la posición número treinta; Argentina, la trigésima novena; Venezuela, la posición número cuarenta y dos (42), superando únicamente a Suráfrica que cerró el listado.

Es que no hay caminos cortos para alcanzar la excelencia. Aun estamos a tiempo como nación de recuperar el tiempo miserablemente perdido en la vocinglería y el facilismo como modelo utilizado. Como ha manifestado Albornoz (1991), “La herencia hispana parece que nos ha conducido a ser buenos conquistadores pero malos colonizadores, es decir, inauguramos mucho, mantenemos poco”. Esa misma mentalidad ha hecho que carezcamos como sociedad y como nación, de un propósito definido para poner todo el empeño posible para lograrlo. Después de la independencia de España, lograda en el siglo pasado hemos carecido de un nuevo propósito. Los países progresan cuando conocen claramente los propósitos a perseguir, lo que les sirve de orientación para buscar y encontrar los mecanismos sociales que permitan alcanzarlos. “Una nación sin propósitos es un pueblo a la deriva” (Gabaldón, 1982).

XIX Se necesita que los venezolanos, cambiemos el paradigma vigente ya que el que tenemos ha proporcionado problemas pero no soluciones. Nos gusta imitar y copiar mal a diferencia de los japoneses que han llegado a sitial de honor porque han imitado y copiado con innovación. En el siglo XIX el lenguaje de las ciencias se tomó como único, por lo cual se desechó el valor científico que tenían las ciencias humanas. En el siglo XX, la aparición de las teorías de la relatividad y la mecánica cuántica hizo que los tradicionales conceptos de espacio, tiempo, fuerza y otros similares, se perdieran en el vacío. Esta revolución logró probar que lo absoluto de la ciencia no es sostenible ni siquiera en el campo de la física. A partir de este momento hubo un cambio de paradigma.

La denominada fuga de cerebros (Brain Drain), no es más que el tránsito unidireccional desde los países subcapacitados a aquellos en los cuales la calidad de vida es atrayente, con desproporcionales consecuencias para los países en desarrollo, ya que estos últimos absorben los costos de formación y aquellos se aprovechan de los resultados. En el caso venezolano, muchos de los recursos humanos entrenados en el país o en el exterior con financiamiento patrio, habrán de pertenecer al mercado del conocimiento internacional. Como ha manifestado Valecillos (1992), “La emigración del personal calificado ha constituido un rasgo sobresaliente de las sociedades subdesarrolladas contemporáneas, que contrasta entre una formación de alto nivel y la pretensión legítima para quien la posee, de lograr una adecuada remuneración y reconocimiento social, y la dificultad demostrada por dichas sociedades para absorber ocupacionalmente y en condiciones de trabajo adecuadas a quienes poseen aquella calificación”.

Hoy día, con la aparición de las nuevas tecnologías de la información, la distancia entre países subdesarrollados e industrializados parece aumentar abruptamente, pues el control del conocimiento como fuente de poder internacional ha hecho que la separación entre unos y otros sea cada vez mayor. La

informática y la telemática han sido concebidas para el tratamiento de la información, que en su expresión más sofisticada es el conocimiento y su difusión. La complejidad creciente de las actuales sociedades mundiales ha hecho que la información y el conocimiento ocupen un sitio estratégico como recursos valiosos de similar nivel que la posesión de grandes capitales. Es por ello que se hace necesario o imperativo, capacitar a los ciudadanos de un país para adquirir, producir, mejorar y distribuir de manera más eficiente el conocimiento. En Venezuela se están dando los primeros avances hacia la obtención de los beneficios que ofrecen las llamadas autopistas de la información, especialmente por su contribución al mejoramiento de la educación y de la investigación.

La realidad virtual es una de las últimas tendencias en el mundo de la informática y su aplicación al campo educativo es evidente, caracterizándose por suministrar programas de aprendizaje asistidos totalmente por computadoras, involucrando directamente a los estudiantes en situaciones de aprendizaje simulados pero factibles, de manera tal que el participante se siente protagonista del proceso en cuestión.

Las universidades venezolanas siguen haciendo esfuerzos para la interconexión al Sistema Automatizado de Información Científica y Tecnológica (SAYCIT), un programa coordinado por el CONICIT al cual están conectados la UCV, LUZ y USB y por medio del cual se logra el acceso directo a la red (INTERNET), que comunica con el resto del mundo. Su uso permite que los investigadores estén actualizados en lo que a producción intelectual mundial se refiere y al mismo tiempo aportar datos sobre la actividad científica desarrollada en el país.

A pesar de que aún es bajo el número de docentes e investigadores que han abierto sus cuentas en la red mencionada, mensualmente se eleva el número de solicitudes haciéndose necesaria en poco tiempo su expansión geográfica en las principales ciudades a fin de flexibilizar la incorporación a INTERNET, dando preferencia a los profesores universitarios que deseen incorporarse a estos servicios que les permite la publicación de trabajos, tomando en cuenta la experiencia, trayectoria e investigaciones realizadas. Hoy día, el Centro de Documentación, Información y Archivo (CEDIA) de la Universidad del Zulia (LUZ), elabora diariamente un periódico electrónico para dicha casa de estudios bautizado NOTILUZ, que contiene un resumen de las principales informaciones publicadas en los diarios de circulación regional y nacional que se les irradia a miles de personas en el extranjero y a los docentes universitarios a través del correo electrónico (e-mail), constituyendo el primer correo de este tipo en el Estado Zulia. Con esta nueva tecnología se inicia un nuevo paradigma, ya que en los cinco años que dura la carrera universitaria es casi imposible suministrar al futuro egresado toda la información necesaria para su formación profesional. Por medio de dicha red, estudiantes y profesores pueden obtener datos recientes en apenas pocos minutos y pueden asimismo establecer relación con cualquier centro de investigación del mundo. El desfase intelectual estará así pronto a desaparecer.

El impacto que producirá esta nueva tecnología hará posible la aparición de nuevas profesiones que tengan por objetivo la gerencia del conocimiento dentro de las organizaciones con el mayor grado de eficiencia. Según Silvio (1992), "ya comienzan a aparecer los gerentes de información y los gerentes de las telecomunicaciones en diversas organizaciones de distintas esferas institucionales de la economía y la sociedad". Igualmente, están surgiendo



do los denominados ingenieros del conocimiento como consecuencia de las investigaciones en materia de inteligencia artificial.

**BIBLIOGRAFÍA:** **ALBORNOZ, Orlando.** (1991). *Reforma del Estado y Educación*. Segunda edición. Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Caracas, Venezuela. / **ANTOLÍNEZ C, Rafael.** (1992). *El Hombre Latinoamericano entre el Ser y el Tener Etica y Educación*. Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Mesa Redonda. Bogotá, Colombia. / **APARICIO I, F. y González T, R.** (1994). *La Calidad de la Enseñanza Superior y Otros Temas Universitarios*. Revista del Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Politécnica de Madrid. España. / **AVILA F, Francisco.** (1993). *Diagnóstico de la Educación Superior Latinoamericana*. Tomo 2. Editorial ARS Gráfica. Maracaibo, Venezuela. / **AVILA F, Francisco.** (1994). *La Universidad Venezolana y la Descentralización en Escenarios de Endeudamiento Externo y Crisis Económica*. Ponencia presentada en el Congreso Nacional Universidad y Descentralización. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela. Octubre de 1994. / **AVILA F, Francisco y Otros.** (1993). *Autonomía, Democratización, Gestión del Conocimiento y Calidad de la Educación Superior*. Cuadernos Nuevo Sur. SUDACA. Volumen 5. Editorial Fundación Nuevo Sur. Caracas, Venezuela. / **AVILA F, Francisco y Otros.** (1994). *El Posmodernismo*. Trabajo Mimeografiado. Programa de Postgrado. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB). Zulia, Venezuela. / **BATALLA, Hugo.** (1989). *Estrategias de Profundización de la Democracia*. Profundización de la Democracia. Editorial Nueva Sociedad. Caracas, Venezuela. / **BAYEN, Maurice.** (1978). *Historia de las Universidades*. Editorial Oikos-Tau. Colección ¿Qué Sé?. Barcelona, España. / **COOMBS, Philip.** (1975). *La Crisis Mundial de la Educación*. Cuarta edición. Ediciones Península. Barcelona, España. / **COOMBS, Phillip.** (1990). *Relación de la Universidad e Investigación*. UNIVERSITAS 2000. Volumen 14, #4. FEDES. Caracas, Venezuela. / **FUENMAYOR T, Luis.** (1993). *Reflexiones sobre la Autonomía y Democracia Universitarias*. Cuadernos Nuevo Sur. SUDACA. # 5. Caracas, Venezuela. / **GABALDÓN, Arnoldo.** (1982). *La Enfermedad Latinoamericana de la Educación Superior*. Primera Edición. Publicación de FEDES. Caracas, Venezuela. / **GOÑI, José.** (1990). *Democracia, Desarrollo y Equidad: La Experiencia Sueca*. Editorial Nueva Sociedad. Caracas, Venezuela. / **HENGSTENBERG, Peter.** (1989). *Profundización de la Democracia. Estrategias en América Latina y Europa*. Editorial Nueva Sociedad. Caracas, Venezuela. / **JUCHIMÁN.** (1992). *Gaceta de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*. Méjico. / **KUHN, Thomas.** (1975). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. Octava Reimpresión. Editorial Fondo de Cultura Económica. Madrid, España. / **LANDER, Edgardo.** (1994). *La Ciencia y la Tecnología como Asuntos Políticos*. Editorial Nueva Sociedad. Publicación de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UCV. (FACES). Caracas, Venezuela. / **LÓPEZ O, Gustavo.** (1990). *Universidad y Ciencia: Políticas de Cooperación en Materia de Investigación Científica*. Educación Superior y Sociedad. Volumen I, # 1. Publicación de UNESCO. Caracas, Venezuela. / **LLANOS DE LA HOZ, Silvio.** (1991). *Postgrado e Investigación, Desarrollo Tecnológico y Sector Productivo en Venezuela*. UNIVERSITAS 2000 Volumen 15, #2. FEDES. Caracas, Venezuela. / **LLANOS DE LA HOZ, Silvio.** (1994). "Ideas sobre Investigación en las Concepciones de la Universidad". UNIVERSITAS 2000. Volumen 18. #1. Publicación del Fondo Editorial para el Desarrollo de la Educación Superior (FEDES). Caracas, Venezuela. / **National Governor's Association (NGA).** (1989). *Los Norteamericanos en Transición: La Frontera Internacional*. Documento presentado por la Asociación de Gobernadores de los Estados Unidos de Norteamérica. Washington, DC. USA. / **NAVARRO, Cristina.** (1995). *Universidad, Nuevas Tecnologías Informativas, Gestión del Conocimiento y Calidad de la Educación*. Trabajo Mimeografiado. Programa de Postgrado. Universidad Experimental Rafael María Baralt (UNERMB). Cabimas, Venezuela. / **RAMA, Germán.** (1982). *Universidad, Clases Sociales y Poder*. Editorial Ateneo de Caracas. Caracas, Venezuela. / **SILVIO, José.** (1992). *Informática, Gestión del Conocimiento y Calidad de la Educación Superior*. UNIVERSITAS 2000. Volumen 16, #2. Revista del Fondo Editorial para el Desarrollo de la Educación Superior (FEDES). Caracas, Venezuela. Año 1992. / **SORIA, Oscar.** (1990). *La Investigación y el Desarrollo Tecnológico en Latinoamérica y el Caribe*. UNIVERSITAS 2000. Volumen 14, #4. FEDES. Caracas, Venezuela. / **SUM.** (1995). *Libertad Académica y Autonomía de las Instituciones de Educación Superior*. Cuadernos Nuevo Sur. SUDACA. Volumen 5. Servicio Universitario Mundial (SUM). Caracas, Venezuela. / **THUROW, Lester.** (1992). *La Guerra del Siglo XXI*. Javier Vergara Editor S.A. Buenos Aires, Argentina. / **Toffler, Alvin.** (1994). *El Shock del Futuro*. Octava Edición. Plaza y Janes Editores S.A. Barcelona, España. / **VALECILLOS, Héctor.** (1993). *Fuga de Cerebros en Venezuela*. Vadell Hermanos Editores. Valencia, Venezuela.

**AVILA F., Francisco.** Universidad Nacional Experimental. Rafael Maria Baralt. Venezuela-

## DEMOCRACIA, PARTICIPACIÓN Y DIGNIDAD

Vamos a proponer un abordaje muy breve del concepto de democracia como participación a la participación como ejercicio de dignidad, donde la dignidad es la práctica resultante de la percepción, la tenencia de sí como sujeto, como actor de la propia historia, como capaz de empresas y construcciones. Como en toda crisis social, en la actual hay un conjunto de componentes que se pueden agrupar como sustantivos y estructurales y otros como adjetivos y coyunturales. (Con esa clarificación -que no implica jerarquías en su potencialidad desatante de conflictos - queremos hacerle marco y subrayar un componente estructural de la crisis y no ir más allá de una simple organización de pretensiones expositivas -estamos claros en que las organizaciones lógicas de los conceptos poco coinciden con el caos natural de los procesos humanos-).

### La educación como «servicio público»

Uno de los ingredientes mayores y estructurales de la crisis de la educación venezolana atiende a la manera como se la concibe desde su origen español y en la verificación moderna de esa concepción cuando se moderniza, tal vez después de la muerte de Gómez y con criterios ya petroleros, como “sistema educativo”.

Se la concibe, decimos, primero como mensaje evangelizador de fidelidad a la corona y luego, ya moderna, como sistema que dota un mensaje culturizador y civilizador, también preexistente y anterior al supuesto receptor.

En este concepto, la educación se organiza como un “servicio público” que pretende transmitir o dotar un bien universal, necesario, indiscutible y preexistente y cosificado y por lo tanto transmisible, transportable que es el conocimiento, a unos estudiantes que, como tales, se les concibe como buenos en la medida en que además de pasivos y receptivos, también tiene una imagen y manejan un orden de pensamiento, lenguaje y códigos, convergente y en línea como los del transmisor en su carácter de maestro o aparato organizativo.

En esa condición, la información es predominante, y lo formativo es concebido como la imposición de valores, modos, maneras y herramientas adecuadas a la información que se va a recibir y a las características y cultura del fabricante de esa información.

Esa condición de servicio educativo, en algunas oportunidades se traducía en frutos y aprendizajes, cuando lograba coincidir con las disposiciones y expectativas del aprendiz -en la compleja trama que significa la variedad de técnicas y recursos que utilizan los individuos para aprender. No obstante siempre fueron escasos sus logros.

Con el incremento de las exigencias de la vida social y el desarrollo de los medio de comunicación de masas, esa calidad de servicio público -como ya decimos menguada e ineficiente- se ve progresivamente desplazada. En eso de servir información mucho más eficiente, cómodos y atractivos resultan los medio de comunicación que las escuelas.

La mirada del estudiante de expectante pasa rápidamente a escéptica e irónica y el maestro se cae como héroe. Las escuelas se desnudan entonces no como un lugar para aprender u obtener informaciones, sino en un lugar donde hay que asistir obligatoriamente para obtener credenciales y promociones, para poder seguir en el mismo sistema y, eventualmente y cada vez menos, para conseguir trabajo mejor remunerado.

### **El saber sólo existe en los hombres**

Pero servir información no es equivalente a educar y aprender.

Aprender -y ello es completamente diferente a entretenimiento o condicionamiento- supone participación. Supone la actividad del acervo del sujeto en el proceso de construir esos aprendizajes, comprensiones y conocimientos. Una activación que se da de múltiples maneras, maneras que, además, se incrementan y varían en la medida en la que el sujeto se realiza la práctica y experiencia del aprendizaje y la creación.

### **Aprender requiere interacción y construcción, participación y democracia: Dignidad**

De esta manera, el aprendizaje supone participación e interacción. Realización del sujeto en la interacción consigo mismo y con los otros. Participación que genera dignidad y al mismo tiempo dignifica en la constatación que hace el sujeto de su capacidad de realizar por las mismas realizaciones que logra.

Así entendemos la democracia, no ya, y solamente, en el aula de clases sino en toda la sociedad.

**ESTÉ, Arnaldo.** Taller de Escuela Básica/TEBAS. Escuela de Filosofía de la UCV.

## **DEMOCRACIA, PARTICIPACIÓN Y EDUCACIÓN**

Vamos a proponer un abordaje muy breve del concepto de Democracia como Participación y a la Participación como ejercicio del sujeto de las decisiones, en la constitución del grupo social, en la producción de riquezas materiales y espirituales y en los beneficios que del grupo social y sus riquezas puedan desprender.

El sujeto se constituye en la conjunción de componentes históricos, sociales, biológicos y ecológicos. El ejercicio del sujeto es efecto de su Dignidad, donde la Dignidad es, a su vez, la práctica resultante de la percepción, la tenencia de sí como sujeto, como actor de la propia historia, como capaz de empresas y construcciones.

El ambiente de la Participación es la comunidad. El entorno humano inmediato, susceptible a la relación corpórea, a la ejecución del propio proyecto frente a testimonio y reconocimiento. Y es, a la vez, el auditorio posible de una Democracia inmediata y cotidiana.

En esa instancia la Participación se da desde la propia diversidad, en la decisión, en la construcción y en el disfrute del proyecto.

La educación como “servicio público”

Uno de los ingredientes mayores y estructurales de la crisis de la educación venezolana atiende a la manera como se la concibe desde su origen español,

y en la verificación moderna de esa concepción cuando se institucionaliza, tal vez después de la muerte de Gómez y con criterios ya petroleros, como “sistema educativo”.

Se la concibe, decimos, primero como mensaje evangelizador de fidelidad a la corona, y luego, ya moderna, como sistema que dota de un mensaje occidentalizador, culturizador y civilizador, también preexistente y anterior al supuesto receptor.

En este concepto, la educación se organiza como un “servicio público” que pretende transmitir o dotar un bien universal, necesario, indiscutible, preexistente y cosificado -y por lo tanto transmitible, transportable- que es el conocimiento, a unos estudiantes que, como tales, se les concibe como buenos en la medida en la que además de pasivos y receptivos, también tiene una imagen y manejan un orden de pensamiento, lenguaje, códigos, convergente y en línea con los del transmisor en su carácter de maestro o aparato organizativo.

En esa condición, lo informativo es predominante, y lo formativo es concebido como la imposición de valores, modos, maneras y herramientas adecuadas a la información que se va a recibir y a las características y cultura del fabricante de esa información.

Ese carácter de servicio educativo, en algunas oportunidades, se traducían en frutos y aprendizajes, cuando lograba coincidir con las disposiciones y expectativas del aprendiz en la compleja trama que significa la variedad de técnicas y recursos que utilizan los individuos para aprender. No obstante siempre fueron escasos sus logros.

Con el incremento de las exigencias de la vida social y el desarrollo de los medios de comunicación de masas, esa calidad de servicio público -como ya decimos menguada e ineficiente- se ve progresivamente desplazada. En eso de servir información, mucho más eficientes, cómodos y atractivos resultan los medios de comunicación que las escuelas.

La mirada del estudiante, de expectante pasa rápidamente a escéptica e irónica, y el maestro se cae como héroe. La escuela se desnuda entonces, no como un lugar para aprender u obtener informaciones, sino en un lugar donde hay que asistir obligatoriamente para obtener credenciales y promociones, para poder seguir en el mismo sistema y, eventualmente y cada vez menos, para conseguir trabajo mejor remunerado.

### **El saber solo existe en los hombres**

Pero servir información no es equivalente a educar y aprender.

Aprender -y ello es completamente diferente a entrenamiento o condicionamiento- supone participación. Supone la activación del acervo del sujeto en el proceso de construir esos aprendizajes, comprensiones y conocimientos. Una activación que se da de múltiples maneras, maneras que además, se incrementan y varían en la medida en que en el sujeto se realizan la práctica y experiencia del aprendizaje y la creación.

### **Aprender requiere interacción y construcción, participación y democracia: dignidad**

De esta manera, el aprendizaje supone participación e interacción. Realización del sujeto en la interacción consigo mismo y con los otros. Participación

que genera Dignidad, y al mismo tiempo Dignidad en la constatación que hace el sujeto de su capacidad de realizar, por las mismas realizaciones que logra. Así entendemos la Democracia, no ya, y solamente, en el aula de clases sino en toda la sociedad.

### **La democracia como representación**

El concepto de Democracia, rescatado por Occidente de sus manifestaciones griegas y romanas, se ha movido tanto como el concepto que el mismo hombre occidental ha tenido de su propia condición y Dignidad.

La Democracia griega y romana, como presencia de los ciudadanos en la toma de decisiones políticas, estaba amarrada a lo que se percibía como ciudadano. Excluyendo, por lo tanto, a la mayoría de la población. Y la Participación en ese círculo estaba reservada -como hoy- a los que manejaban el discurso político, la retórica, haciéndola aun más elitista.

La práctica vuelven a encontrarla los historiadores en los ingleses del siglo XIII, desde la Carta Magna de 1212 en el juego parlamentario primitivo y en las formas de funcionar las primeras Compañías Comerciales, hábitos e ideas que emigrarían con los Peregrinos a América donde coincidieron con las tradiciones aborígenes de tomar decisiones en grupo.

Tanto en las ciudades-estado de la Grecia del siglo V A.C. como en las comunidades primeras de Nueva Inglaterra hubo una suerte de Democracia directa en la que las decisiones políticas se tomaban en asambleas grupales.

La historia de la Democracia como historia de la Participación del individuo en las decisiones políticas refiere un curso de progresivas luchas y ampliaciones en las que la profundización de la Democracia significa el incremento en el número de los que participan en la toma de decisiones.

El esquema simple de la representación es que el representado comisiona al representante a la ejecución de una acción. Tal cosa, como veremos, está muy lejos de ocurrir en el juego social.

La Participación en la toma de decisiones a través del voto resulta mediada por éste y por el sistema que genera. Una mediación que, como tal, implica un tamiz, un código que transforma la voluntad de los votantes en un lenguaje específico, cuasi artificial, que es interpretado por los políticos y trasladado al ambiente del debate político, a la lucha por el poder que se realiza de otra manera y con sus propias normas.

Se generan dos discursos con dos lenguajes: el de los políticos entre sí luchando por el poder y el de los políticos con los votantes luchando por sus votos. Las acciones resultantes de tales discursos coinciden con los deseos reales de los electores, pero el acto de votación oscurece, frecuentemente, para ellos mismos, lo que son sus propios deseos.

El ejercicio directo de esa Participación se ve limitado primero por los requisitos excluyentes de la ciudadanía y además, como hemos dicho, por el manejo del instrumento principal de Participación: la retórica, el estilo del lenguaje político, en el marco de la racionalidad dominante. Se agrega a lo anterior el número: el crecimiento de las ciudades o del grupo social o de las fronteras, impide la Participación directa y surge la representación mediante el voto.

La representación no era nada nuevo, lo novedoso fue la manera de escoger el representante.

En el feudalismo, el homenaje era una ceremonia mediante la cual una persona asignaba a otra su representación o señoría convirtiéndose en vasallo de ella. Era un convenio de mutua ayuda mediante el cual se entregaba fidelidad, compañía en la guerra y pago de tributos a cambio de amparo, protección y representación ante otros poderes.

En la monarquía absoluta, por lo contrario, no había tal convenio ni designación. El monarca lo era por voluntad divina y a quien representaba era a Dios, quien era el señor de toda la creación. Las personas eran súbditos, no ciudadanos.

La insurgencia renacentista y las guerras religiosas impulsan luchas políticas que implican una ampliación en el concepto de hombre, Dignidad y ciudadanía y, correspondiendo a ello, el reclamo por una mayor presencia en la toma de decisiones políticas. Con la revolución francesa todos los hombres pasaron a ser considerados, por lo menos en la ley, ciudadanos. La lucha por el derecho a votar, a nombrar con el voto representantes, puede ser bien ejemplificado con la acción de las sufragistas.

El derecho al voto femenino fue establecido en Nueva Zelandia en 1893, en Australia en 1902, en Finlandia en 1906, en Gran Bretaña en 1918, en 1919 con la 19 enmienda en Estados Unidos, y en Francia, Japón e Italia en 1945.

La democracia del voto en Venezuela

En Venezuela el proceso ha sido similar.<sup>1</sup> La elección del Congreso Nacional de marzo de 1811, muy avanzada y ya republicana, se hizo sin mujeres, ni menores de 25 años, sin los que “...no tuvieran casa abierta” o “...dos mil pesos en bienes muebles o raíces libres...” y en segundo grado.

En 1838 el número de votantes inscritos era la cuarta parte de la población masculina adulta. En 1846 esa proporción se había elevado a la mitad.

Con José Tadeo Monagas, en 1857 por reforma constitucional se establece el voto universal de varones.

El curso ulterior de la segunda mitad del siglo XIX es tortuoso y lleno de fraudes y trácalas, conservando una fachada democrática formal que coincidía con las permanentes promesas civilizadoras de los caudillos.

Con Cipriano Castro se inicia una restricción fuerte estableciendo más mediaciones: el votante elige a los Concejos Municipales y Legislaturas de Estados quienes eligen al Congreso, el que a su vez elige al Presidente.

En 1936 se crea el Consejo Supremo Electoral que organiza y supervisa las elecciones a Concejos Municipales y Legislaturas quienes seguirán designando al Congreso y éste a los presidentes. Mecanismo que se usa para colocar a E. López Contreras y a I. Medina Angarita como presidentes.

En abril de 1945, antes del golpe de Estado, se establece el voto directo para los varones mayores de 21 años y el derecho a las mujeres a elegir hasta los Concejos Municipales. Un año después, en marzo de 1946, la Junta Revolucionaria de Gobierno convocó a elegir la Asamblea Constituyente con un estatuto que otorgaba el derecho al voto a todos los venezolanos, hombres y mujeres mayores de 18 años.

El golpe de Estado de noviembre de 1948 y los fraudes de M. Pérez Jiménez en noviembre de 1952 y en diciembre de 1957 trajinan y hacen regresar el proceso.

---

1. Ver, entre otras relaciones históricas, la de Boris Bunimov Parra, 1968, **Introducción a la sociología electoral venezolana**. Caracas, Editorial Arte.



Desde el 7 de diciembre de 1958 se reinstaura el sistema de elecciones universal, directo y secreto que ahora existe.

Así que no es, de ninguna manera, vieja conquista lo del voto, y la Democracia creció bajo un criterio lineal y cuantitativo, sin comprenderla y como occidentalización.

### El agotamiento de la representación

Otro proceso acompaña el expuesto: el voto, que durante mucho tiempo se convirtió en un fetiche que significaba Democracia y libertad, se ha ido desgastando casi en la misma medida en la que el derecho a ejercerlo se fue ampliando. La representación, como delegación de poder, desnuda graves fallas que se hacen mucho más aparentes en los períodos de crisis y escasez, cuando la precariedad se reúne con el vacío existencial del ciudadano.

Varios argumentos, que no desarrollaremos aquí, se levantan para denunciar esa representatividad:

- La ritualización de los representantes y sus organizaciones.  
Cosa bien discutida en la década de los 60, la acción representativa y las organizaciones que se realizan, en la medida de su institucionalización, se ritualizan invirtiendo su función, deviniendo de instrumentos en fines. Instrumentos que generan una cierta “cultura organizativa” preservadora, de éticas, llena de caminos vanos y extravío de sus compromisos sociales, amarradas como quedan a esa “cultura del voto”.
- La necesidad de participar en diversos niveles y ambientes.  
El poder y la Participación se descubren como cosas complejas que permean toda la actividad social humana.<sup>2</sup> Muchas otras esferas de actividad, además de la política, son requeridas de atención y presencia participativa.
- La diversidad cultural.  
El lenguaje inicial de la Democracia de origen y estilos occidentales, como hemos visto, excluye a quien no maneja sus modales. Ese no manejo se acusa de incultura sin comprender la diversidad del posible participante.
- La complejidad de los derechos humanos.  
Los derechos humanos, vinculados al iluminismo del siglo XVI, de gran avance para la época, se hacen simplistas en la medida del creciente espacio reclamado por la diversidad cultural y por la sofisticación cada vez más exquisita de los recursos de dominación por manejo y monopolio de la información y los medios para su comunicación.

### La democracia escolar y la transmisión del saber

Pero con todo y eso, ese proceso ya referido de incremento de Participación por la vía de la representación no ha sido comprendido por procesos similares de ejercicio democrático en las escuelas y salones de clase.<sup>3</sup>

En tanto que en la Democracia política se asumió, luego del Iluminismo y de Rosseau, que el poder residía en el pueblo y que éste lo delegaba en sus representantes por el voto, en la educación el presupuesto es que el saber

---

2. Sobre las muchas maneras de manifestarse el Poder, ver Foucault, M. 1984, **Microfísica del Poder**, Siglo XXI Editores.

3. Ver A. Esté, 1984, **El aula punitiva**, Caracas, Tropykos.

reside arriba o afuera -en el estatuto nacional o en el estatuto imperial- y que de allí se otorga.

En esa línea el maestro es un transmisor o representante de esa saber depositado.

A pesar de todas las discusiones habidas y de todas las teorías y concepciones en discusión, el hecho educativo tiene ese carácter lineal, vertical y transmisor que no coincide siquiera con la evolución de la menguada democracia representativa.

Se asume el saber -que también es poder- como cosa tangible y transmisible, y al Estado -que en Venezuela es igual a gobierno por la intranscendencia institucional- como otorgante de ese bien.

Un Estado precario que por su falsa historia no es sino repetidor de otros Estados consagrados, de quienes copia y proyecta no solo sus esquemas y estructuras sino su cultura, valores y mensajes.

Se ignora la calidad constructiva de los procesos de aprendizaje y creación.

Se ignora la necesaria reivindicación del sujeto y su acervo a través de la participación e interacción como requisito educativo.

A pesar de muchos intentos valiosos en esa dirección, sobre todo en la década de los 40, no se llegó a establecer un curso sólido de la educación que fuera más allá de la distribución cuantitativa de un recurso, en la linealidad de un servicio con muchas de las características ominosas de caridad estatal.

### **Las maneras de entender la democracia**

Ese curso histórico de la Democracia ha atraído infinidad de intérpretes y comentaristas, detractores y apologistas. Podemos mencionar tres:

La Democracia como Pluralismo.<sup>4</sup>

La Democracia como búsqueda de solución al “pluralismo” encuentra una interesante caracterización en Bobbio:

Confrontando las diferentes doctrinas pluralistas, vuelve a encontrarse la distinción entre los medios tradicionales del sistema social: el modelo orgánico y el modelo mecánico. Hay un pluralismo organicista y funcionalista, por un lado, y un pluralismo mecanicista y conflictivista, por el otro. En cuanto al pluralismo, ambos parten de la comprobación o de la exigencia de la sociedad desarticulada, pero la vuelven a articular de manera distinta.

El modelo orgánico articula los diversos entes de la sociedad en un sistema “jerárquico y finalista” donde cada uno participa según un orden y grado.

El modelo mecanicista y conflictivista articula los diversos entes como un equilibrio de fuerzas... “que se escinden y se recomponen de continuo”, donde quedaría la Democracia, con sus inevitables males y bondades.

En ambos modelos el pluralismo era referido a la Participación como exclusiva ubicación en el juego del poder político, ubicación que se da en el ejercicio de criterios diferentes.

### **La Democracia como Comunicación**

Hemos propuesto la búsqueda de ambientes comunicativos y en ello hay coincidencia con Habermas, independientemente de que su proposición de

---

4. Norberto Bobbio y Michelangelo Bovero. **Origen y Fundamentos del Poder Político**, 1985 (1984) Grijalbo, p.17.

Democracia parece estar muy circunscrita al campo político que nosotros concebimos, vinculada a la Participación en las decisiones, que es sólo uno de los niveles posibles de Participación.

“En el orden social y político, dado que las cuestiones prácticas solo pueden resolverse dialógicamente, será necesario establecer una “organización comunicativa de la conducta” presidida por el principio de la discusión general, libre de dominio”... “Con el discurso ético como hilo director, podemos desarrollar, también, la idea formal de una sociedad en la cual todos los procesos importantes de toma de decisiones estén vinculados a formas institucionalizadas de formación discursiva de la voluntad.”<sup>5</sup>

El problema es que esta abstracción de la “formación discursiva de la voluntad” cuando se da en el ámbito de una relación de dominio, y más aún de dominio con rasgos coloniales, como es el caso nuestro, se realiza en los términos de profundas asimetrías en los instrumentos de verificación del discurso de la comunicación. Casi todas las formas de comunicación están estratificadas y vedadas por sutilezas no presentes en el ordenamiento legal o explicitadas formalmente. Son, mayormente, linderos culturales y lingüísticos los que existen y que, naturalmente, se verifican como linderos sociales. Una limitación cultural severa es la que establece la comunicación en las pautas del conocimiento escolar organizado de la misma racionalidad, la que se autojerarquiza como criterio de verdad en el mismo nivel llamado por Habermas “estado postconvencional”.

No puede haber formación discursiva de la voluntad a menos que todos aquellos que concurren a la formación de la voluntad puedan participar efectivamente en el discurso y ello supone una cierta proximidad cultural o una apertura personal e institucional que permita realmente las áreas de negociación que garantizan un discurso comunicativo.

Esto condiciona el concepto de Democracia y lo lleva mucho más allá de la posibilidad de comunicarse a la realidad de comunicarse. Es muy difícil la comprensión de un espacio de libertad para la comunicación antes de que esa comunicación se dé, generando su propio espacio y condiciones.

Las pretensiones de generar un ambiente participativo en las condiciones del diseñador de tal Participación conducen inevitablemente a una restricción de esa comunicación, tal como lo han puesto en claro conocidos sociolingüistas (Labov, Trudgill, Hymes).

No se puede, entonces, fetichizar la comunicación. Hay que referirla a situaciones específicas. Por eso es que hablamos de interacción constructiva, que supone, entre otras cosas, que los mismos interactuantes construyen, además de sus saberes, su propio ambiente.

La propuesta de Habermas reclamaría un tercer criterio no conflictivista: la comunicación. En función del bien común y como no nos queda otro camino que compartir el mismo territorio y un mismo conjunto social debemos entendernos comunicativamente.

---

5. En torno a estas ideas de Habermas sobre la Democracia, ver Innerarity, Daniel, 1985, **Praxis e Intersubjetividad**, Eunsa, Pamplona, p.262.

### **La Democracia como Participación desde la Diversidad**

Para nosotros una premisa de la Democracia es la Participación y una condición de la Participación es la que cada quien -en cuanto que grupo y en cuanto que individuo- lo haga como quien es.

En la condición de diversidad, la comunicación se hace posible por la existencia de ÁREAS DE NEGOCIACIÓN, que son ámbitos cultural y lingüísticamente compartidos por diversos, a donde cada uno de los participantes concurre sin dejar de ser lo que es.

De esta manera, lo que llamamos ÁREA DE NEGOCIACIÓN es una fuente de enriquecimiento a) por cuanto los participantes obtienen el producto de los diversos y b) la confluencia de diversidades es abono de nuevas producciones. En este sentido, la diversidad supone diferentes culturas y perspectivas que se considera necesario conservar y discutir para que haya justicia y enriquecimiento humano.

Pluralismo, lo percibo como variación de conciencia, o de nivel social, dentro de una misma perspectiva cultural. Lo cual no excluye todo enriquecimiento pero sí lo reduce severamente, a la vez que el requisito de reducción que se le impone a los otros “participantes”, a la perspectiva asumida, la toma injusta y violenta, como lo hemos dicho en relación a la comunicación.

De esta manera, entendemos la Democracia como una manifestación de la Participación y la Participación como una ejecución de la diversidad:

- Diversidad en cuanto individuo
- Diversidad en cuanto que grupo social
- Diversidad en cuanto que cultura

Como decíamos en cuanto a Habermas, no podemos concebir la Democracia en los términos limitados de la comunicación ya que la comunicación estará siempre más o menos referida al lenguaje y el lenguaje es muchas veces recurso de poder. Poner a girar a la Democracia en torno a la comunicación supondría no solo acceso sino recursos simétricos y comunes al lenguaje y los medios. Y esto es sumamente complejo ya que excluye de la Participación a aquellos que no pueden lograr un cierto estilo o variedad en el uso de la lengua o de otro sucedáneo comunicativo de similar poder.

La integración social se expresa en los lenguajes pero no se da solamente en ellos. Son muchas, o más bien, casi todas las acciones humanas las que pueden converger a la integración social, a la conformación de grupos y sociedades. De igual manera deben convalidarse y reconocerse esa diversidad de formas de Participación sin que ello implique una jerarquización de ellas: el músico participa como músico; el organizador como organizador, el gran orador como eso. En Venezuela la Democracia ha sido un logro y superación frente a las dictaduras. No obstante, su importancia ha sido forzada y no ha sido consecuencia de un proceso propio de maduración histórica. No se la comprende al punto de permitir variarla o enriquecerla en su esencia o estilos. Más aún, el curso organizacional e institucional ha estado marcado por una permanente importancia y copia, sin que los procesos de creación, cambio o mejora de los ensayos organizacionales hayan tenido tiempo de madurarse, lograrse o caerse por su propio curso. Democracia es un término muy genérico que para nuestra condición debe ser específicamente argumentado y adjetivado. Lo que más se encuentra es su utilización maniquea y a veces chantajista,

subordinada a intereses circunstanciales, como axioma para estigmatizar a todo discrepante, al acusarlo -sin que venga muchas veces a cuento- de antidemocrático.

Pensamos, entonces, en un eje más amplio y profundo de la Democracia que es la Participación, que supone la Participación comunicacional pero que, además, incluye cosas como la Participación en la construcción y creación, en la proximidad física y la percepción del grupo y la solidaridad. En estos y otros niveles se da una Participación que llamaríamos corpórea, de la cual, eventualmente, derivarían efectos comunicacionales incluso lingüísticamente elaborados.

La concepción de la Participación como reunión de ciertos conjuntos de acciones: a) en la constitución del todo en cuanto éste no está completo, no es dable sin el participante, b) en la decisión y expresión de lo que el todo significa, c) en el disfrute del todo y sus productos.

Esto supone un cuestionamiento del criterio de la Democracia como delegación o representación, en la medida en la que la representación supone una negación de la diversidad en la unidad del representante y no en la unidad de un área de negociación.

El supuesto complementario de la representación era la rendición de cuentas, como el momento en el que el representante regresaba a los representados para devolverles su soberanía.

La experiencia de esta menguada Democracia indica que la rendición de cuentas no se da a los representados sino a sistemas de poder -partidos, sindicatos, etc.- que asumen la representación como oficio.

La representación como oficio es su ritualización. Es la función de representar y no lo representado lo que ocupa el primer plano. En ese curso la función se objetiviza y se transforma en el propósito. Es el momento en el que los aparatos se sacralizan y el individuo común es olvidado.

### Los niveles de la participación

Podemos proponer la Participación en un espectro y niveles de significado más amplio, que describa por esta vía lo que entendemos como profundización de la Democracia:

- Participar de los beneficios.

La búsqueda del bien común, entendiendo esto como la recepción por parte de los miembros de la sociedad, de lo suficiente para una vida con una calidad media posible de acuerdo a la riqueza general del país. Esto sería la Participación adecuada en los beneficios que puede ofrecer la riqueza material y espiritual de la sociedad, más allá del simple criterio distributivo de la Democracia económica.

De esto se desprende que la Democracia tiene que ver con la capacidad del grupo para producir riquezas y saberes; y con los medios para que estas riquezas y saberes puedan llegar a todos.

- Participar de la constitución del todo.

Participar, en atención al mismo vocablo, es ser parte del todo. Subjetivamente se puede interpretar como la sensación de que el todo resulta incompleto sin mí, cosa que tiene que ver con el reconocimiento, con el respeto.

De esto se desprende que la Democracia tiene que ver con la oferta que la sociedad haga de tantos y tan variados espacios como individuos haya.

- Participación en la construcción, producción y creación.  
La relación de prestación es compromiso social, es la correspondencia entre deberes y derechos.  
La construcción y aporte para los bienes comunes, la producción de lo correspondiente a sus propios requerimientos, la creación como enriquecimiento cultural se enlazan en un juego inseparable que tiene que ver con el sentido de la vida social e individual.  
El derecho al trabajo, como el derecho a aprender, tiene que ver con la realización del hombre. Son los vehículos principales de relación y comunicación del individuo con la sociedad.
- Participar en la conducción y dirección.  
Sobre las opciones y cursos que se ha de seguir el grupo, que de alguna manera tienen que ver con el individuo.

De esto se desprende que la Democracia tiene que ver con las maneras de comunicar o expresar la voluntad individual para que se haga sentir en las decisiones. Esta participación tiene que ver con la ausencia o presencia de mediaciones, con la proximidad del participante al discurso de las decisiones. Como hemos indicado en otro lugar, los venezolanos, como pueblo migrante al haber dejado el campo y asomarse a las ciudades, se tornan seres límbicos -ni campesinos, ni ciudadanos- imposibilitados de participar en lo que dejaron, por vergüenza de ello, ni en la ciudad por no comprenderla.

### **Las maneras de participar**

Entender la Nación como un todo único y la Participación como cuota en las decisiones políticas de la Nación, limita severamente, como hemos visto, sus opciones.

En esta dirección hay que variar tanto la escala como las vías y maneras.

La persona se realiza primordialmente en su inmediato social, en su grupo o comunidad. Es allí donde se percibe al otro, donde el otro da testimonio de cada sujeto y donde las opciones de relación corpórea intersubjetiva son mayores y más profundas.

No obstante, el curso civilizatorio moderno y occidental ha ido directamente contra esos espacios de realización: la comunidad, el grupo, la familia. Y al menoscabarlos, en función del gran conglomerado ciudadano o del abstracto Nación (y ahora “globalidad”), se menoscaba la inmediatez y cotidianidad donde se genera la primera imagen que cada quien recibe de sí.

La profundización de la Democracia supone la reivindicación y construcción de esos espacios. Precisar la jerarquía de derecho humano inalienable, de la vida comunal, grupal y familiar, en el disfrute de su diversidad y acervo. En el entendido de que esas instancias comunitarias del individuo deben cultivarse en su tradición, acervo y valores que son, a la vez, el punto de partida desde donde se disparan sus aportes, cambios y creaciones.

La Nación, de una condición homogénea y reductora, se pasa a concebir como resultante consciente de la convergencia de sus comunidades. La Nación es un **ÁREA DE NEGOCIACIÓN** que asume la diversidad de sus integrantes, la potencia y expresa. En una condición que ratifica la profundidad de la unidad y la igualdad jurídica como expresión de la diversidad antropológica.

En esa condición, jerarquizada la Participación comunitaria y grupal, las maneras de participar se amplían en todos los niveles antes propuestos: en la dirección, en la constitución, construcción, producción y creación, y en el disfrute.



### En la escuela

En el ambiente de clase, en la escuela, el niño aprende a ser representado en la medida en que el maestro monopoliza el lenguaje, las proposiciones, las acciones y las decisiones. Esta representación se torna una cultura de la negación. Al niño se le está diciendo: ¡tú no eres capaz de expresarte, tú tienes que expresarte a través de alguien! Esa acción, que es en principio una simple exclamación, se transforma en una realidad en la medida en la que el uso de la propia expresión es postergada una y otra vez para un ejercicio que nunca llega en la Escuela.

La excusa de que el niño no sabe hacer las cosas es el camino para que nunca llegue a hacerlas. Se excluye el error como recurso de aprendizaje. Cuando la manera de participar del niño es más que todo a través del error y que, muchas veces, no es error sino su manera diversa de proponerse.

La Participación del niño en la clase es el principal propósito de su asistencia. Esa Participación la hará como quien es en cuanto que niño -en diferentes edades- y en cuanto que proveniente de una cultura -la de su comunidad-. Esto quiere decir que la escuela debe ser un recinto de niños (no “para los niños” que es muchas veces el engendro pedagógico de lo que se entiende como “niño”) y, además, que es un recinto de la cultura de la comunidad.

Dos objeciones se han dado a estos criterios:

- a) Al niño hay que educarlo y eso implica que el maestro debe instruirlo y formarlo, para lo que es imprescindible un ambiente disciplinado y de buena conducta, respeto y atención, para que la voz del maestro pueda atenderse y obedecerse.

En función de esto la escuela se constituye como un ambiente de adultos adonde se reciben niños.

- b) El niño es inculto y debe venir a la escuela a adquirir cultura. No se le puede dejar en el estado primitivo o salvaje en el que el niño está, debe enriquecerse con el saber universal.

En función de esto se constituye como una proyección de la cultura universal hacia la comunidad donde se instala. La cultura de la comunidad que llega a través del niño y sus representantes, o es rechazada o mirada comprensivamente.

La Democracia y la Participación se aprenden solo en su ejercicio, y su ejercicio es la actividad creativa y cognoscitiva individual y grupal que constituye la subjetividad y la dignidad.

Ese ejercicio es más posible desde la condición del participante y con sus recursos, en las circunstancias de su inmediatez y su cotidianidad, es decir, en su comunidad.

Así, una mayor Democracia se logra en la cohesión de la comunidad y en la concepción de la nación como una convergencia de comunidades.

**ESTÉ, Arnaldo.** (1966). *Escuela de Filosofía, UCV. En: Guillermo Luque. La Educación Venezolana: Historia, Pedagogía y Política (Commemoración del Centenario del Primer Congreso Pedagógico Venezolano 1895-1995)*. Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Caracas.

## DEMOCRACIA, SOCIEDAD Y EXCELENCIA: EL CASO VENEZOLANO

Para los latinoamericanos es importante conocer el caso sueco, país que ha vivido un desarrollo político continuo desde finales del siglo XIX, siempre teniendo como marco conceptual, la democracia representativa, con elecciones libres ininterrumpidas. La sociedad sueca es altamente estructurada y su organización no solo se limita al aparato estatal sino que ha alcanzado a las organizaciones de base y particularmente a agrupaciones no políticas. En el caso venezolano, el rápido avance del hombre moderno en la búsqueda de modelos de participación colectiva y democráticos, ha constituido una conquista política y social. La elección directa de Alcaldes y Gobernadores, así como un conjunto de reformas referidas a la descentralización de la gestión pública, ha permitido extender el proceso de toma de decisiones a niveles que trascienden mas allá de las cúpulas políticas.

Originalmente, entre los siglos XIII y XVIII, ambos inclusive, la misión de la universidad fue la de transmitir los conocimientos tradicionales, mediante la lectura y comentarios, pues, aquella insurgió en un mundo en el cual la verdad era absoluta y revelada.

Este panorama cambio rotundamente en el momento en el cual aparece la Universidad de Berlín, a principios del siglo XIX, en la que el modelo descansaba básicamente en la INVESTIGACION como prioritaria actividad, por lo cual, deja de ser un conservatorio para transformarse en el centro dedicado a cultivar la ciencia en el mas profundo y amplio sentido de la palabra. Posteriormente, el Movimiento de Córdoba (1918), permitió acabar con el modelo de universidad confesional, autoritaria, rezagada y colonial. Este paradigma cordobés, ha ejercido durante mas de setenta y siete años, gran influencia en el desarrollo y consolidación de la universidad pública venezolana.

Se concibe al hombre como un ser político y eminentemente social, y por tanto, su educación debe ser el proceso mediante el cual se desarrollen las actitudes y competencias necesarias a objeto de contribuir a formar ciudadanos conocedores de sus derechos y deberes, pero también de sus responsabilidades como miembros del Estado y de la sociedad a la cual pertenecen. Igualmente, se interpreta la democratización, como proceso o como resultado como el conjunto de estilos formalizados de relación entre los individuos, el grupo y las instituciones para la transmisión de elementos axiológicos (autogestión y participación activa); epistemológicos (estructura, método y validez del conocimiento); teológicos (independencia de criterios del participante respecto del facilitador) y éticos (filosofía moral, virtud vs vicio) a las generaciones de relevo, de forma tal, que pasen a formar parte de sólidos modelos de conducta de carácter público y privado. Esto quiere decir, que la democracia es objeto de aprendizaje, especialmente en lo referente a los estilos de relación.

Uno de los elementos que se toman en cuenta, a la hora de evaluar la excelencia de una universidad, es el proceso que sigue para la captación, selección y formación de sus docentes e investigadores. Los factores que mas inciden en el momento de establecer estrategias para la captación de personal docente y/o de investigación son, sin establecer importancia entre ellos: Niveles de sueldos y protección social; posibilidades de mejoramiento profesional; clima institucional.

Los niveles de sueldos en general, en las universidades nacionales, sean experimentales o autónomas, son fijados de acuerdo a los acuerdos que se establecen entre la Federación de Asociaciones de Profesores de las Universidades Nacionales y el Ministerio de EDUCACION, que en general son inferiores a los que ofrecen otros sectores para los mejores profesionales y en general no tienen la competitividad necesaria. Sin embargo, es posible aumentar los incentivos económicos de los profesores a través de la gestión propia de los institutos de investigaciones y/o fundaciones. Es interesante estudiar la modalidad que ha impuesto callada pero efectivamente, la Universidad Simón Bolívar al respecto.

En relación a las posibilidades de desarrollo profesional, todo docente o investigador calibrara el hecho de las ofertas institucionales para mejorar sus capacidades profesionales. Estas condiciones están relacionadas con la infraestructura de investigación disponible, el clima institucional y de relaciones interpersonales, y la imagen que en la colectividad tenga la universidad.

La importancia de unas buenas relaciones humanas, puede ayudar a mejorar la actuación de los equipos y sus miembros, en cuanto a producción se refiere. Es frecuente cuando un equipo rectoral sobresale por la calidad de su trabajo, apreciar una excelente tendencia hacia unas buenas relaciones humanas y el realce de alguna figura de dicho equipo que se destaca en el mundo científico nacional, a pesar de la existencia de una escasa autoridad formal. Esa debilidad de autoridad formal, que hace mas ardua la tarea de dirección, es la que hace mas necesaria la presencia de personas que desarrollen liderazgos aglutinadores en un ambiente, que por sus características, tiende al culto del individuo y a la disgregación.

A pesar de estas reflexiones, se observan posturas distintas y hasta en disonancia con algunos aspectos de los planteados sobre “excelencia” en las universidades. Aboites (1992), directivo del Sindicato de Trabajadores de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) de Méjico, ha manifestado: “Presenciamos un desmantelamiento de los derechos de los trabajadores, esta vez en nombre de la “calidad” y la excelencia”. Estos conceptos introducen la noción de la diferenciación en la educación, la preeminencia de la eficiencia como criterio organizador y convalidador del aprendizaje, y la productividad en el trabajo como criterio ultimo de evaluación de la educación. Con ello, se cuestiona el derecho a la educación para todos los jóvenes, para convertirla en un premio a los que dan mas esperanzas de rentabilidad (eficiencia terminal, grados y productividad posterior)”

Para finalizar, en mi opinión no es descabellado decir, que no son antagónicos los términos “Democracia’ y “Excelencia” en el campo universitario.

**BIBLIOGRAFIA: ABOITES, V. Hugo.** (1992). *La Recuperación de la Universidad Publica: Las Tareas de los Sindicatos Universitarios en América Latina*. Ponencia presentada en el Encuentro Interamericano de Sindicatos Universitarios y de la Educación Superior. México D.F, México. Julio 1992. / **AVILA F, Francisco y Otros.** (1993). *Autonomía, Democratización, Gestión del Conocimiento y Calidad de la Educación Superior*. Ponencia presentada en el Encuentro, Universidad: Autonomía, Democracia y Estructura Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela. / **AVILA F, Francisco J.** (1994). *La Universidad Venezolana y la Descentralización en Escenarios de Endeudamiento Externo y Crisis Económica*. Ponencia presentada en el Congreso Universidad y Descentralización realizada en la Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela. / **AVILA F, Francisco J.** (1995) *Investigación y Postgrado como Instrumentos de Política Científica*. Ponencia presentada en las III Jornadas de Post-grado de la Universidad del Zulia (LUZ). Maracaibo, Venezuela. Noviembre de /

**Bracho V, Oditza N.** (1996). *Realidad Universitaria Venezolana*. Trabajo presentado en la Cátedra Problemática de la Educación Superior Venezolana. Programa de Postgrado, Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB). Zulia, Venezuela. / **CARTIER, Michel.** (1992). "Un Nuevo Modelo de Acceso al Conocimiento". *Calidad, Tecnología y Globalización en la Educación Superior Latinoamericana*. UNESCO - CRESALC. Caracas, Venezuela. / **CORDIPLAN.** (1995). *Un Proyecto de País. Venezuela en Consenso*. Documentos del IX Plan de la Nación. Oficina Central de Coordinación y Planificación de la Presidencia de la República. Caracas, Venezuela. Febrero, 1995. / **GOÑI, Jose.** (1990). *Democracia, Desarrollo y Equidad: La experiencia de Suecia. Reflexiones para Latinoamericanos*. Editorial Nueva Sociedad. Caracas, Venezuela. 274 paginas. / **LOPEZ O, Gustavo.** (1994). *Universidad y Mundo Productivo*. UNESCO - CRESALC. Caracas, Venezuela. 197 páginas. / **RIVAS B, Celso y PÉREZ G, Carlos.** (1993). "Modelo para el Análisis de la Calidad Académica de Programas de Postgrado". *Perfiles* Volumen 16, #2. Caracas, Venezuela. / **SILVIO P, José.** "La Investigación sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe: Un Estudio Introductorio" *Educación Superior y Sociedad* Volumen 16, #1. UNESCO-CRESALC. Caracas, Venezuela. / **VALDEZ, Magín.** *La Gerencia Efectiva en Setenta y Cinco Reflexiones de un Minuto*. Editorial Planeta Venezolana S. A. Caracas, Venezuela. 172 páginas. / **VASQUEZ, Omaira y Otros.** (1996). *Elementos que Influyen en el Deterioro de la Educación Superior*. Trabajo presentado en la Cátedra Problemática de la Educación Superior Venezolana. Programa de Postgrado. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB). Zulia, Venezuela.

**AVILA F., Francisco J.** Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt Zulia/Venezuela.

## DEMOCRÁTICA, EDUCACIÓN

La educación democrática se debe fundar en el principio de igualdad de oportunidades educativas, sin distinción de raza, color, sexo, religión, situación económica o social, lugar de residencia en las zonas urbanas o rurales ni ningún otro factor económico, social o cultural.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## DEMOCRATIZACION

Entendida como proceso sociopolítico, se caracteriza por la igualdad de todos los miembros de un grupo o comunidad social y política para participar en las funciones públicas como órgano o elector, gozar objetivamente y en justicia de los servicios públicos propios de la comunidad y disfrutar de una actitud favorable al predominio del pueblo en esa comunidad.

Como resultado de la democratización es la superación de tensiones y conflictos políticos económicos y sociales mediante la máxima participación autónoma del pueblo en las tareas y servicios de la comunidad política.

De igual manera la democratización trajo como consecuencias masificación, ampliación y cobertura de la matrícula escolar, erradicación del analfabetismo, así como igualdad de oportunidad, extensión y diversificación de la educación.

En este sentido BIGOTT LUIS (1991) expresa lo siguiente: "No es suficiente garantizar la igualdad de acceso y oportunidad para democratizar la educación. La democratización debe estar fundada en el fin de hacer de todo ciudadano un auténtico demócrata. En ese contexto se impone una convivencia afianzada en el respeto, la justicia y la equidad

Con el advenimiento de la democracia, el país recupera después de largos

años de lucha su legalidad y el pleno derecho de sus deberes constitucionales, es en esta etapa cuando comienza el mayor auge de la política de democratización o igualdad de acceso al sistema escolar, se crea EDUPLAN, que garantiza la educación a todos los venezolanos.

Actualmente la igualdad de acceso a la Educación y la garantía de igualdad de posibilidades, va tomando matices oscuros y su disminución se debe al estancamiento económico, a la brusca expansión educativa (cantidad) y poca calidad, reflejadas en la diserción escolar, la eterna espera de un cupo en las universidades estatales, y la proliferación de instituciones privadas.

**BIBLIOGRAFÍA:** **BIGOTT, Luis Ronald.** (1991). *Educación para Transformar*. Edit. Abre Brecha. Caracas. / **COPRE.** (1990). *Un proyecto Educativo para la Modernización y Democratización*. Edit. Arte. Caracas.

**HERNÁNDEZ, Glomarís J.** Maestría en Diseño de políticas de la facultad de Humanidades y Educación/UCV.

## DEMOCRATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Organización que permite a todos los niños, sean cuales sean sus condiciones de familia o de fortuna, seguir los estudios de que sean capaces y acorde así a todas las funciones que puedan desear. Institución de medidas (principalmente de orden financiero) que favorecen este acceso.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## DEMOCRATIZACION DE LA INFORMACION

**La evaluación como práctica institucional.** “Actualmente hay que insistir con fuerza en la utilidad de un conocimiento que pueda servir para ser reflexionado, meditado, discutido, incorporado por cada uno en su saber, su experiencia, su vida....”(Morin, E, 1984).

En el marco de la producción de la información y el desarrollo tecnológico que caracteriza el tiempo actual queremos invitar a los lectores , en esta ocasión, a realizar junto con nosotros algunas reflexiones sobre la evaluación como práctica institucional, un tema de gran vigencia, una práctica necesaria y una realidad que exige posiciones éticas de todos los profesionales que desde las instituciones hemos asumido un compromiso social.

El texto se ha organizado en tres puntos centrales: significado social, dimensiones sociales e imperativos. A través de ellos intentaremos analizar el valor y la necesidad de la evaluación institucional, desde una óptica que representa la posición frente al tema de quienes nos acercamos a él sin distancias ni reservas.

### Significado social de la evaluación

La necesidad de una revisión permanente sobre lo que hacemos para mejorarlo y reorientarlo, y la manera como incorporamos elementos de esta revi-

sión al futuro inmediato y mediato de nuestro quehacer convierten a la evaluación en una práctica indispensable.

Permanentemente estamos evaluando, a diario tomamos decisiones que nos involucran como individuos y que involucran un colectivo sobre el cual tenemos alguna ascendencia -en tanto que beneficiarios directos de nuestras actividades-. Esas decisiones, en el mejor de los casos está precedidas de una revisión y de una construcción social que nos facilita avanzar de manera organizada.

Pero aun cuando se aprecian como importantes la utilizada y los beneficios que producen el evaluar, no se valoran por igual los medios para conseguir tales resultados, es decir no se asume una visión con sentido crítico como práctica permanente, seria y responsable. Las concepciones erradas, por lo general derivadas de experiencias poco fructíferas, impuestas, penalizantes y carentes de significado han generado oposiciones cerradas frente a su uso; de hecho, en el ambiente institucional no es un proceder que tiene arraigo por sí mismo y que se asocia con cambios y mejoras, su uso se relaciona, casi exclusivamente, con el cumplimiento de las exigencias que hacen los organismos financiadores de proyectos.

A pesar de que la evaluación no es un ejercicio asumido con la autonomía y la dedicación que requiere como proceso, cada vez podemos ubicar nuevas razones para su empleo, pero sólo será posible valorar la sistematización como una manera de responder con ética a las necesidades sociales, en la medida en que logremos admitir que a través de la improvisación no se pueden asimilar adecuadamente los cambios en la amplitud de su diversidad.

En el entorno institucional fines como la planificación, la retroalimentación de la práctica, el aprendizaje para poder actuar racionalmente y responder con eficacia a las necesidades, y la producción y socialización del conocimiento (Quispe, 1995), hacen de la evaluación un recurso esencial que confiere a las instituciones la posibilidad de transformar las prácticas asistemáticas en una labor más seria y objetiva.

Es preciso señalar que para las instituciones la evaluación es un medio que tiene efectos retroactivos tanto en los aspectos estructurales como en los funcionales. Por una parte, contribuye a mejorar las condiciones técnicas del equipo e involucra en el proceso a diferentes actores sociales; por otra parte, permite fortalecer la continuidad de las líneas de trabajo que se desarrollan e introducir los correctivos y cambios necesarios.

Si consideramos que las organizaciones son responsables del desarrollo y fortalecimiento de las políticas sociales, la evaluación constituye un imperativo inaplazable en el presente que vivimos. Ante las condiciones de vida que tenemos y los retos científicos y tecnológicos que enfrentamos, hacer propio un enfoque sistemático y responsable, que tenga incidencia sobre las acciones y el contexto social, resulta una prioridad.

### **Dimensiones sociales de la evaluación**

Sin el interés de exceptuar, vamos a considerar tres dimensiones de carácter general que tienen que ver con la cómo nos representamos socialmente la evaluación. Las dimensiones hacen referencia a *la concepción, el método y el uso de los resultados* y serán tratadas a través de los siguientes elementos de análisis: “los mitos”, “una representación diferente” y “de espectadores a actores”.



### Los mitos

Creencias y apreciaciones que tienen su fundamento en la generalización de experiencias aisladas, han favorecido el surgimiento de algunos mitos sobre la conceptualización, la metodología de trabajo y el empleo de los resultados de la evaluación.

Tradicionalmente se ha vinculado con el rendimiento económico de una inversión presupuestaria -uso "racional" del dinero en el tiempo acordado-, y se le ha tratado aisladamente de la efectividad técnica del trabajo y del análisis crítico que podemos realizar sobre su alcance social.

También se le ha visto como una imposición "afuera" y no como una necesidad interna de la institución, que puede contribuir a mejorar la práctica y sus resultados.

Otro de los aspectos que durante el tiempo ha caracterizado la concepción de la evaluación ha sido su percepción como una 'ciencia aparte', que se ubica fuera de los límites del área del conocimiento que orienta nuestro ejercicio profesional, por lo tanto, ejecutable sólo por 'expertos' y con costos muy elevados. A lo señalado hasta ahora como parte de los mitos creados en torno a la evaluación -'impositiva', 'sólo sirve para rendir cuentas', ; la realizan únicamente expertos a un costo muy elevado'-, hay que agregar que el método más usual ha sido el abordaje estadístico y, además, el único que le da un carácter de validez. Igualmente, ha resultado una creencia sostenida que una vez realizada la evaluación, los resultados son ajenos a la institución, sólo sirven para presentar cuentas a quienes otorgan el financiamiento, es decir, no se incorporan como elementos que pueden servir para hacer más efectivo y de mayor calidad el trabajo, tampoco se integran a las determinaciones y a los fines organizacionales. Frente a tales concepciones resulta muy práctico asignarle calificativos como 'tediosa', 'difícil', 'no es útil', 'implica mayor trabajo', 'no es posible adaptarla a la organización'. Estos, entre otros mitos, son los que han provocado un distanciamiento cada vez mayor entre las instituciones y la evaluación.

Considerar a la evaluación desde la negación nos limita si queremos hacer visible el resultado del trabajo, permitir el acceso a los conocimientos producidos, comunicar los hallazgos y rendir cuentas a la sociedad.

### Una representación diferente

A través de una óptica que presenta a la evaluación con fines y resultados más claros y con una flexibilidad que valora en su justa medida las características históricas, sociales y culturales del contexto donde se realiza, su práctica (Castro, G. y Chaves, P. 1994), pasa a ser un medio que permite obtener información para retroalimentarse las actividades técnicas y conectarlas con las actividades correspondientes a la toma de decisiones.

Bajo esta concepción los parámetros que le sirven de guía a la evaluación, surgen de un análisis exhaustivo de la diversidad y complejidad de la problemática social sobre la cual queremos actuar. A partir del análisis, se estructuran las líneas de trabajo y las estrategias que van a permitir valorar el proceso y los resultados; esta valoración debe incluir, además de los aspectos físicos y económicos, elementos de orden social, político, cultural, entre otros. Es factible además, desde el punto de vista metodológico, alternar el uso de técnicas cualitativas y cuantitativas para el procesamiento y análisis de los datos.

También los usos varían. Los resultados obtenidos de la evaluación ya no

son exclusivos de los entes financiadores, adquieren un valor técnico para la institución. Con ellos es posible aprender, innovar y mejorar para dar respuesta más eficaces, proyectar el trabajo para ampliar los vínculos, generar cambios funcionales y estructurales.

### De espectadores a actores

Al cambiar la percepción y el método, los actores sociales varían su posición y relación con respecto a la evaluación. El mito del “experto” como único actor y nuestra posición de espectadores -muchas veces desinteresados de su labor-, cede el paso a una concepción de participación en la evaluación desde niveles diferentes en donde autores, actores y evaluadores externos tienen un papel importante en el desempeño de una práctica más democrática y con un significado diferente.

Los ejecutores de las políticas que benefician a las mayorías son las figuras principales en la conducción del proceso de evaluación, bajo su responsabilidad están el diseño de estrategias, la elección del método, el desarrollo y seguimiento de la evaluación, el uso adecuado de los resultados y la comunicación de los hallazgos.

Las mayorías, los grupos sociales que reciben el beneficio de las políticas, programas y proyectos sociales, se convierten en sujetos partícipes de la evaluación, por cuanto es sobre sí mismos y sobre su entorno social donde se proyectan y operan los cambios. Su intervención resulta clave para ampliar el conocimiento relativo al alcance y al éxito de lo que se evalúa.

Completando el grupo está la figura del evaluador externo -especialista en evaluación o en el área de trabajo específica- quien, a través de su apreciación, hecha desde ‘afuera’, se constituye en el punto de equilibrio tanto en el desarrollo y seguimiento del proceso como en el análisis, discusión y presentación de los resultados.

En este equipo se congregan los diferentes actores de situaciones sociales, son ellos quienes actuando coordinadamente, evitan los sesgos y garantizan la imparcialidad de los resultados.

### Los imperativos...

A nuestro modo de ver, los imperativos en torno a la evaluación se puede ubicar en tres niveles fundamentales: valoración, participación y socialización de los hallazgos.

El nivel de valoración plantea la necesidad de reconocer la importancia social que tiene la evaluación, hacer de ella un campo de estudio en permanente desarrollo y convertirla en parte de la rutina laboral. Con una posición como ésta contribuimos a fortalecer una cultura de la evaluación con raíces propias, coherente con nuestra historia y nuestros valores.

La participación en las prácticas de evaluación, exige la conformación progresiva de un movimiento en el cual la sociedad civil, las instituciones, todos en general, adoptemos un rol activo no sólo en la generación sino también en la valoración de los cambios sociales, científicos y tecnológicos de la actualidad. Finalmente, la socialización de los hallazgos representa una exigencia primordial para la transformación, a través de la difusión podemos garantizar la continuidad, la réplica, la innovación; con ella damos a otros la posibilidad de crear y avanzar sobre lo hecho.

Los niveles señalados integran un proceso en el cual las instituciones, deben ejercer un liderazgo con el compromiso y la responsabilidad que su sentido y razón social imponen.

Ha sido nuestro interés, mostrar algunos elementos de reflexión sobre la evaluación como práctica institucional. Para finalizar, queremos invitar a los profesionales interesados y comprometidos a trascender los límites de la reflexión, y convertir a la evaluación en tema de estudio, análisis y discusión; a iniciar y/o ampliar la práctica de la evaluación, sabiendo que su incorporación a la dinámica de las instituciones es parte de un proceso prolongado y laborioso que exige de una dedicación tan especial cuanto más lo valoremos como recurso para la consecución de resultados útiles.

**BIBLIOGRAFÍA:** **CASTRO, G y CHAVES, P.** (1994). *Metodología. Evaluación de Impacto de Proyectos Sociales*. Unidad Regional de Ciencias Humanas y Sociales para América Latina y el Caribe (URSHSLAC). UNESCO, Caracas. / **MORIN, E.** (1984). *Ciencia con Consciencia*. Anthropos, Editorial del Hombre. Barcelona. / **QUISPE, A.** (1995). *La Evaluación en América Latina. Reflexiones de la I Conferencia Internacional de Evaluación*. (mimeo). México.

**MORA SALAS, Leonor.** *La Red Informa*. Boletín, Año II, No. 1, Junio 1.996, Caracas, Venezuela.

## DEMOCRATIZAR LA EDUCACIÓN PÚBLICA PARA LA RECONSTRUCCIÓN NACIONAL Y LA PAZ

### La Crisis Actual:

Sí algún consenso hay entre nosotros, los venezolanos, es esa común percepción de estar atravesando el duro desierto de una de nuestras peores crisis de la historia republicana. Crisis que percibimos no sólo como evolución y cambio en el sentido en que tan agudamente lo expuso el historiador Manuel Caballero al proponemos su esquema del siglo xx venezolano.<sup>1</sup> La crisis que hoy confrontan las mayorías del país es de una naturaleza tal que se asimila más a la ruptura en el funcionamiento de un sistema; agravada por el componente externo de la globalización y sus -al parecer inevitables imperativos. Una crisis que, desde luego, está lejos de implicar una crítica radical al orden socioeconómico; no obstante, sí implica a todos los mecanismos y dispositivos jurídicos y constitucionales del sistema, a su régimen político.<sup>2</sup>

Quienes desde diversas especialidades del saber humanístico han indagado acerca de la especificidad de este malestar coinciden en un hecho: la evidente separación entre la *Sociedad y el Estado*, cuestión que Humberto Njaim califica de “virulento rasgo desintegrativo de la situación venezolana actuar, aspecto este que tiende a agravarse, por “la forma como se ha entendido la idea de sociedad civil entre nosotros.”<sup>3</sup>

1. CABALLERO, Manuel. “Cuatro Crisis en la Venezuela del Siglo XX” en, *Las Venezuelas del Siglo Veinte*, Grijalbo, Caracas, 1988, PP. 13-14.
2. BOBBIO, Norberto y otros. *Diccionario de Política*, Siglo XXI, Editores, México, 1991, PP. 391 a 394.
3. SORIANO DE GARCÍA PELAYO, Graciela y Njaim, Humberto (Editores). “Estado y Partidos ante el Desafío de la Sociedad Civil”. En *Vigencia Hov de Estado y Sociedad*, Fundación Manuel García Pelayo, Caracas, 1997, PP. 212y216.

Por supuesto que es separación entre el Estado y la Sociedad venezolana se expresa en la búsqueda de un nuevo *sujeto político* ante el derrumbe de las expectativas de estabilidad, eficiencia y participación a través del sistema de partidos.<sup>4</sup> ¿Cuál es el fundamento de la separación aludida? Pues no otro que la pauperización de las mayorías de los venezolanos. Nuestros males sociales no sólo no han sido revertidos, sino que hoy en día podemos afirmar que estos se han profundizado. El desempleo de más del 10% de nuestra población activa cuyo 50% se ubica en el llamado sector informal de la economía; a esto se agrega el incremento de la inflación, bien importada bien de naturaleza especulativa. ¿Resultados?. Más de un millón de personas sin trabajo; cerca de tres millones se ubican en el errático e inductivo sector informal; la pobreza descubre su dureza a más del 70% de la población, el 35% de la cual, y es cifra conservadora, se haya en estado de pobreza crítica; sólo algo más de dos millones de trabajadores se desempeñan en la economía formal.<sup>5</sup> Tal situación de pobreza tiene su origen en una injusta distribución de la riqueza que ni el Estado ni el mercado han logrado modificar con educación, empleos y seguridad social a los venezolanos. El propio director de Cordiplan nos dice que Venezuela “sigue siendo uno de los países no industrializados que obtiene, en su intercambio comercial, mayor ingreso de dólares con relación a su población”; no obstante lo anterior, “el 10% más rico de la sociedad capta el 46% del ingreso del país, mientras que el 10% más pobre percibe apenas un 1,7%”.<sup>6</sup> No sólo no ha respondido el Estado como distribuidor de la riqueza, sino que ese otro polo, la economía de mercado se ha mostrado rezagado. “El país -afirma el funcionario aludido- que había mantenido entre 1985 y 1995 un promedio de crecimiento de 2,9% (bien por debajo de Colombia; 4,4%; o de Chile: 7,9%), terminó en el mayor estado de recesión que haya conocido, situándose en la parte más baja de la escala de América Latina, propiamente en el sótano”. Lo cierto es que a ocho años de “El gran Viraje”, las mayorías no aprecian que el desarrollo económico venga acompañado de desarrollo social. No perciben cambios significativos en las variables macroeconómicas, ni dan cuenta de cambios estructurales basados en la diversificación de nuestras fuentes de ingresos, la aplicación de la reforma fiscal y el estímulo a las exportaciones no tradicionales. Sólo queda la dosis de paciencia que las élites han pedido al unísono al trabajador.

## PUBLICO Y PRIVADO

Ahora bien, esa separación del Estado y la Sociedad esconde una tensión que nos remite a la polaridad de intereses públicos - intereses privados. Frente a la crisis actual de la sociedad venezolana Clemy Machado de Acedo sostiene que ni el modelo liberal, en el que “los individuos persiguen libremente

- 
4. SORIANO DE GARCÍA PELAYO, Graciela y Njaim, Humberto (Editores). “Estado y Partidos ante el Desafío de la Sociedad Civil. *Op.cit.* p.209.
  5. GONZALEZ, Franklin R. “Balance Económico y Social de 1995 y Perspectiva para 1996” en, *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, Caracas, FACES, UCV, N° 1, Enero-junio de 1996, PP. 244-245.
  6. PETKOFF, Teodoro. «La Crisis de la Izquierda». En: *Porqué Hago lo que Hago*, Caracas, Alfadil Ediciones, p. 48.

sus intereses con desdén de toda consideración social”, ni el modelo social, cuya manifestación más común ha sido el Estado Social” que busca “el ideal democrático de igualdad”, son suficientes por sí mismos para sacarnos del actual atolladero. ¿Por qué? porque el primero, el liberal, sólo es viable para aquellos que arrancan con ventaja”, establece relaciones “no con hombres, sino con las cosas., poniendo a dura prueba la integración social’. Mientras que el segundo modelo, el social, terminó por reducir al Estado en un distribuidor nada imparcial de la renta petrolera y, como el mitológico “Caballo de Troya”, fue asaltado y penetrado “por grupos político-económicos que lo han dirigido, y ha asumido esa función mediadora, permanentemente interferido por esos elementos de poder, lo que se ha traducido en una muy débil institucionalidad del Estado y en una desorganización y pérdida de sentido de la función pública en su efectiva relación con el ciudadano”.<sup>7</sup> Esa “colonización” del Estado por los intereses privados de origen político o económico induce a la autora mencionada a proponemos como alternativa un nuevo “contrato social” fundado en una clara delimitación entre lo público y lo privado, que establezca puntos de equilibrio entre los intereses individuales y el bienestar general; porque en ambos modelos ha faltado el compromiso del individuo con la sociedad, de lo privado con lo público. Sin este *ajuste ético* previo “la descentralización no ha de resolver de por sí los problemas”, y las inmensas potencialidades que supone el traslado de responsabilidades a la sociedad civil entrañará grandes riesgos (...) tanto en la administración combinada de recursos, como en la efectiva transferencia de autoridad y controles”.<sup>8</sup>

O sea que al examinar el problema de esa separación -y antagonismo- entre la sociedad y el Estado, nos hemos topado con un problema *ético* además del político, social y económico. Por lo que se ve, no fueron tan doctrinariamente consistentes los catecismos políticos de la elite que ha dirigido el Estado en nombre de los intereses generales de la nación; tampoco los modelos racionales normativos constitucionales ofrecieron suficiente resistencia a los embates del egoísmo social y la irresponsabilidad culpable; y mucho menos efectividad inhibitoria tuvo, en la conciencia privada, ese observador justo e imparcial ese ‘juez supuestamente equitativo” en el examen de los intereses públicos y privados. Estamos ante un problema ético de naturaleza política porque tiene que ver con los límites entre lo público y lo privado, cuestión que interviene en la definición tanto de la identidad individual y colectiva como del papel del Estado y los grupos corporativos en la creación de la política social, y, en ella, la educativa. Un problema ético que nos conduce a la consideración de lo que hemos entendido por *ciudadanía*, por *Estado-nación*. Como lo sostiene Adam Seligman, bien desde la tra-

---

7. MACHADO DE ACEDO, Clemy. “Individuo, Sociedad, Estado: Tensiones y Oposiciones entre el Interés, privado y el Interés Privado y el Interés Público” En: Lo público y lo Privado. (definición de los Ambitos del Estado y la Sociedad), Fundación Manuel García Pelayo, Caracas, 1996, Tomo I, Pp.87.

8. MACHADO DE ACEDO, Clemy. “Individuo, Sociedad, Estado: Tensiones y Oposiciones entre el Interés, privado y el Interés Privado y el Interés Público” En: Lo público y lo Privado. (definición de los Ambitos del Estado y la Sociedad), Fundación Manuel García Pelayo, Caracas, 1996, Tomo I, t. Pp. 90 a 92.

dición de la *virtud cívica*, practicada “mediante la participación activa (y continua) de los miembros de la colectividad en los asuntos comunes”; o bien desde la tradición de la *Sociedad Civil*, que se afirma en la idea de un sentido moral innato, una conciencia interior discernidora, un observador justo e imparcial”, lo que está en el centro de ambas propuestas éticas es un modelo de *ciudadanía* y del *bien social*.<sup>9</sup> Entre nosotros esa crisis de ciudadanía, esa inconformidad habida entre la sociedad y el Estado ha enarbolado progresivamente la bandera de la *sociedad civil*. Sin duda, es una iniciativa que pudiera de manera positiva mediar el abismo entre los dos polos, a condición de que trascienda sus iniciales intereses particulares y se perciba parte de la *sociedad política*. La sociedad civil, entre nosotros, intenta ser respuesta democrática a nuestros problemas y contradicciones, quiere ser afirmación de la dimensión pública de lo social.

## SOCIALIZACION POLITICA Y EDUCACION

Por razones obvias, ese renacer de la sociedad civil -asociaciones, gremios, grupos culturales, ONG, - ata su presente y su futuro al proceso de *socialización política* entendida ésta como el conjunto de experiencias compartidas, emociones, capacidades cognitivas y expresivas que forman la *identidad social* del individuo y contribuyen tanto a la definición de la imagen social de si mismo como a la concreción de su relación con las instituciones políticas. La socialización política es un aprendizaje social que tiene como escenarios Institucionales la familia y la escuela. Este es un aspecto que debemos retener a la luz de las evidentes manifestaciones de anemia social y de desintegración del colectivo nacional. Digamos así mismo que la extensión de la escolaridad, el ingreso cada vez más temprano a las instituciones escolares y el alargamiento de la permanencia en ellos, hacen que algunos piensen que la influencia política de la escuela puede ser de una importancia semejante, si no superior a la de la familia.”<sup>10</sup> Según esto, lo público debe recuperar la escuela para el colectivo nacional, para la reconstrucción social.

Conviene señalar que, desde nuestra existencia republicana se plantearon dos vías orientadas al logro de un orden político-social: *la constitucionalista*, que basó su efectividad en el despliegue de principios liberales adecuados a la razón. La otra –el camino emprendido por Simón Rodríguez- basó en la socialización política por la escuela el fundamento de su construcción social. “Había que crear las condiciones para hacer ‘civil’ la sociedad y hacerlo era difícil - nos dice Graciela Soriano de García Pelayo. Simón Rodríguez lo entendió bien, pero no calculó el alcance de sus fuerzas; lo expresó intencionalmente con su estilo peculiar, pero ni la intención ni el objeto de sus obras fueron entendidos y se frustró el intento de instalar las -luces” de la frase bolivariana en aquel cuerpo social a transformar”.<sup>11</sup> Poco más de un

9. SELIGMAN B. , Adam. “Virtud y Civilidad entre los Ambitos Público y Privado”. en, *Vigencia Hoy de Estado y Sociedad*, Pp. 19 a 29.

10. BOBBIO, Norberto y otros. *Op. cit.*, Pp. 1514 a 1519.

11. SORIANO DE GARCÍA PELAYO, Graciela “Estado y Partidos ante el Desafío de la Sociedad Civil. *Op.cit.*; pp.181-182.



siglo después, un grupo de educadores imbuidos de ese mismo espíritu cívico de Simón Rodríguez, portadores de las innovaciones educativas y pedagógicas de la Escuela Nueva, fundaron en 1932 la *Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria*. En las difíciles condiciones políticas de la dictadura gomecista, esa agrupación magisterial se propuso hacer “civil” nuestra sociedad, constituida a partir de la reforma educativa desde sus fines, reorganizar la escuela y recuperar al magisterio en su aspecto intelectual y civil. El maestro y la escuela no podían permanecer en los viejos cauces de la Inactividad. Escuela, maestros y sociedad, según lo predicaron en la *Revista Pedagógica*, no podían sino unir esfuerzos en la construcción social ineludible a todo propósito de desarrollo económico, social y político inspirado en el interés nacional y la democracia.<sup>12</sup> Desde luego, esa Sociedad Venezolana de Maestros fue incomprendida y prohibida por el mezquino proceder que en materia de educación para el pueblo caracterizó al liberalismo positivista en funciones de gobierno. Tanto Simón Rodríguez como la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria, se propusieron una vinculación orgánica de los miembros de nuestra organización social a partir de la idea de República, de nación, idea según la cual el Estado, el poder político, no podía sustraerse de la responsabilidad de llevar la dirección del proceso de integración, porque el mismo era inseparable del proceso de unificación nacional, del proceso de creación de una virtud pública extendida. Si la integración se puede medir en relación a la capacidad de una organización respecto al control sobre los instrumentos coercitivos, la observancia de normas, su incidencia en la distribución de recursos y, desde luego, si esa organización es centro de referencia para los miembros de la organización misma,<sup>13</sup> de inmediato se hace evidente que la socialización política por iniciativa de los poderes públicos es cuestión impostergable entre nosotros. Una parte ya muy visible de la niñez y de la juventud de esta democracia tan desprovista de virtud, tienen la condición de “huele pega”, a quienes les espera la rebelión anómica de la delincuencia y los campos de concentración que son nuestras cárceles. Esta cuestión se hace más grave toda vez que nuestra élite social y política, al parecer no sirve de modelo positivo en el modelaje de conductas para los sectores de la población menos favorecidos por la riqueza y la cultura. Así pues, “las clases o sectores de la población más favorecidos económica y culturalmente sólo están sirviendo de modelos vivos por la atracción que ejercen sus patrones de consumo y calidad de vida, por los hábitos, pautas de conductas y prácticas desvalorizadoras del trabajo honesto y de calidad, a la vez incentivadores del facilismo y el hedonismo, y por su imagen sumamente negativa del venezolano” Afirmación esta que hallamos en una investigación realizada por el sociólogo Nicolás Toledo, quien nos propone la siguiente terrible conclusión: “Sin lugar a dudas

---

12. Entre otros artículos, pueden consultarse los de Miguel Suniaga titulados: *Hacia una Pedagogía Nacional. La Renovación del Medio: Hacia una Pedagogía Nacional. La Preparación del Maestro*, publicado en la *Revista Pedagógica*, Caracas, N° 22 y 23, de noviembre y diciembre, respectivamente. También, *Una Escuela Abierta* de Luis Padrino, julio-agosto de 1933; *Pro Asociaciones de Padres y Maestros* de Luis Beltrán Prieto Figueroa, N° 2, marzo de 1932.

13. BOBBIO, Norberto. *Op. cit.*, p.814 a 818.

que nos encontramos con un cuadro actitudinal y motivacional sumamente desesperanzador, anómico y potencialmente peligroso".<sup>14</sup>

Pero es que incluso entre aquellos miembros de nuestra más rancia élite, sensibles a su modo al desarrollo de la vida democrática y de las instituciones que conforman la sociedad civil, este aspecto de la socialización y de la integración no lo perciben como asunto político de primer orden para la sociedad en la cual viven. Cuando precisan la naturaleza de la participación de los sectores de mayor poder económico en la cultura nacional, lo hacen desde la perspectiva del mecenas, del que dispensa protección de manera privada a alguien, individual o colectivo. Por eso, sin más, hablan del mecenazgo de las Fundaciones privada, algunas de las cuales iniciaron su acción benéfica en la década de los 50.

No objetamos los mecenazgos culturales; simplemente nos parecen insuficientes con lo que aquí discutimos. Nuestra desgracia no es ser un país petrolero sino sólo eso. La diversificación industrial que nuestra penuria económica y la globalización exigen, supone la concreción de sólidas políticas entre el Estado y la industria en su conjunto; más que expectadora, la industria debe participar en la discusión concreta, área por área, y en el aporte económico; esta es una manera distinta de entender el compromiso social del sector privado. Así estaríamos integrando a este colectivo desde la materialidad del trabajo.<sup>15</sup> El venezolano de hoy aún no sabe hacer suyo lo que le pertenece; la manera más segura es mediante su preparación para el trabajo. Necesitamos agricultura, industria, servicios eficientes. Es el modelaje que necesitamos por el sector económico y cultural privilegiado.

Hay que nacionalizar a este colectivo con efectivas y extensas políticas educativas que enseñen a trabajar. La nacionalización por la cultura y la educación es la manera más eficiente y segura de insertarnos en la globalización sin que nos volvamos a disolver en ese engaño que fueron las políticas económicas liberales que nos diezmaron en el siglo XIX y en el XX; bajo la dictadura de Juan Vicente Gómez no emergimos como nación. La educación para el trabajo es la base de toda socialización política dirigida a mayores consensos. Los valores de la solidaridad, del esfuerzo, de la democracia, deben hallar esa materialidad como sustrato. Socialización por el trabajo y socialización política son cuestiones de Interés para la sociedad civil porque sin ellas no hay vida ciudadana posible. Ambas socializaciones son asunto de Estado. Al diálogo democrático le interesa hacer suya esta cuestión.

Por eso nos parece de suma importancia lo expuesto por Luis Bravo en varios documentos dirigidos al Consejo Nacional de Educación. Se trata del grave asunto relativo a la exclusión escolar, fenómeno este que se agrega a la deserción y repitencia. Nos advierte el nombrado investigador que la escuela atiende tres venezolanos menos de cada 100 respecto a la cifra máxima de

---

14. TOLEDO A., Nicolás "El Ejemplo de las Elites", trabajo mimeografiado. Una versión resumida del mismo fue publicada bajo el mismo título, en la *Revista Talento*, abril de 1996, N° 3, PP. 22-24.

15. BOULTON DE B., Margot. *Una Muier de Dos Siglos*, Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia (Estudios, monografías y Ensayos), N° 153, Caracas, 1992, p. 191.

1987 que llegó a 32 de cada 100.<sup>16</sup> Como toda educación verdaderamente democrática lo es de masas, plantea “relanzar el sistema repontenciando el modelo del Estado Docente”. Este nuevo fenómeno de la contracción escolar se agrega a esas nocivas presencias que Nacarid Rodríguez ubica en la década de los 80, entre otras, la deserción escolar. De allí que proponga “una movilización nacional unitaria en pro de la verdadera educación popular, masificada y de calidad, en un contexto de escasez de recursos económicos y humanos”.<sup>17</sup> No todo ha sido fracaso. En su balance de la década del 90 señala varias experiencias exitosas de educación pública en los estados Mérida, Bolívar y Aragua; en el campo privado, la de Fe y Alegría, sostenida con los recursos del Estado. Nosotros agregamos los positivos esfuerzos del Ministerio de Educación con el proyecto Planes Pedagógicos de Plantel -el acuerdo Gran Colombia entre el Despacho y la UCV; y un tercero que nos parece de consistencia conceptual e importancia pedagógica: se trata del proyecto educativo Educación para la Dignidad, que recibe aportes de la UCV, el M.E. y el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, institución fundamental de nuestra casa de estudios. No creo que se pueda seguir sosteniendo que la educación pública no tiene posibilidades; a menos, claro está, que se tenga algún interés en esa insistencia. Las anteriores experiencias nos enseñan que lo público -educativo es posible recuperarlo a condición de que la virtud política, o sea, el bien colectivo, se reconozca y encuentre tanto en la sociedad civil como el Estado. Tanto más si, como afirma Carlos Fuentes, la globalización que se nos impone exige una masificación de la calidad y hace de la información, del conocimiento, el dínamo de las fuerzas económicas. “No se puede esperar -afirma Fuentes- a que la economía mejore. La educación debe mejorar para que la economía mejore. La educación debe mejorar para que la economía cuente con más y más actores productivos.”<sup>18</sup> Estima que “el surtidor de la sociedad civil es la educación “y la base del progreso incluyente que propone frente a la globalización se halla en la relación creadora entre la escuela, el maestro y la familia. Este fue el planteamiento que se hizo mística de trabajo y de estudio entre los fundadores de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria, y en la Federación Venezolana de Maestros, héroes culturales que trajeron la pedagogía de la Escuela Nueva, la organización del magisterio y aportaron una elevada cuota de trabajo en la construcción de la sociedad civil en el período postgomecista. Aquí tenemos una tradición que el magisterio puede recuperar. La recuperación de la pedagogía como ciencia de la educación nos lleva a plantear la recuperación del maestro intelectual, del maestro creador de su labor. Entender esto con políticas y presupuesto, es decisivo. Este es otro

---

16. BRAVO J., Luis. *La Exclusión Escolar como Problema de Estado*. (De la contracción endémica de la cobertura matricular a la expansión urgente. Prioridades para la Política Educativa del Estado Venezolano). Caracas, UCV, Escuela Educación, Octubre de 1996, p.3. (Mimeografiado).

17. RODRÍGUEZ, Nacarid. “Las Tres Decadas de la Democracia” en, *Historia de la Educación Venezolana*. (Seis Ensayos), Caracas, UCV., Comisión de Estudios de Postgrado, 1996, p. 280. (Varios Autores).

18. FUENTES, Carlos. “Olas de la Laguna: Unas Vienen, Otras Van.” en, *Por un Progreso Incluyente*, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, México, 1997, p.78

gran asunto de la sociedad civil y del Estado. La socialización política esta en buena parte en manos de los maestros.

Proponemos la reconstrucción de la nación venezolana a partir del ensanchamiento concertado del espacio público que debe ocupar la educación de las mayorías. La situación de empobrecimiento y disgregación que hoy vive nuestra población demanda el diálogo de todos los actores y sectores sociales; y no menos, la potencia coercitiva y los recursos del Estado. Porque, hasta los más agudos críticos del Estado son , aquellos que se apartan del lugar común que hace de la privatización y el mercado un santuario, reconocen que todo problema de cohesión nacional tiene ante si las tareas del Estado Social”; del Estado que, animado de virtud pública, -debe evitar (...) aquellas agudas formas de desigualdad que puedan hacer que vastos sectores de sus integrantes se sientan discriminados y ajenos a la comunidad política.”<sup>19</sup>

## REPRESENTACION. SOCIEDAD EDUCADORA Y ESTADO DOCENTE

Y eso es lo que siente la mayoría de los venezolanos: discriminación y lejanía de su comunidad política. Por supuesto que esto nos lleva a una cuestión de suma importancia: unir a la participación la representación o participación indirecta basada en la cultura política y en la comunicación democrática. <sup>20</sup> “Es por eso que, en la sociedad actual, tanto como de una necesidad de participación deberíamos también hablar de una necesidad de reconstruir la representación y la confianza en la cual se basa.” <sup>21</sup> Ese anhelo de participación y, en menor medida, de representación, está presente en los gremios, en los sindicatos, en la base de los partidos políticos y hasta en el interior de la propia iglesia católica, en cuyo seno el Movimiento Internacional Somos Iglesia reclama más participación porque, en oposición de uno de sus voceros, ésta -en no pocas ocasiones- “es lo más parecido a un partido político.” <sup>22</sup> Ahora bien, cuando la sociedad se representa en el Estado lo democratiza; se asegura que lo privado en cualquiera de sus variantes no absorba y anule lo público. Ese fue el proceso de representación democrática que se inició en Venezuela a partir de 1936. Ya conocemos el progresivo camino de su perversión. Pero lo que quiero significar aquel es que la actualización de esa representación de la sociedad civil en el Estado nos lleva a considerar que es un contrasentido oponerla a él en una situación de garantías democráticas. La sociedad civil, como esfera de las relaciones entre individuos, grupos y clases sociales que se desarrollan fuera de las relaciones de poder o estatales, representa lo particular, cuando mucho, lo común. Cuando esa sociedad civil trasciende lo inmediato y se representa en el Estado, es la misma sociedad política en virtud de sus miras generales, nacionales; es la sociedad con un alto poder persuasivo y coactivo. Siendo así, me parece que la tesis que por

19. NJAIM, Humberto. “¿Evolución o Desaparición del Estado Social de Derecho? En: blicoloPrivado, Caracas, Fundación Manuel Gracia Pelayo, Tomo 1, 1997, p.155

20. BOBBIO, Norberto. *Op. cit.* pp.1384 a1390.

21. NJAIM, Humberto. “Estado de Partido ante el Desafío de la Sociedd Civr en, Op cit, p. 217.

22. INFORME ESPECIAL. Disidentes Católicos. *El Nacional*, Caracas, domingo 31 de agosto de 1997,1-2.

principio pareciera enfrentar a la sociedad con el Estado, es una equivocación conceptual y política. Del mismo modo, plantear la tesis de la sociedad educadora como un algo distinto y hasta opuesto al Estado es, desde esta perspectiva, una inconsistencia. Nosotros tenemos que trabajar por construir una sociedad educadora y ella debe entenderse como la acción conjunta de la sociedad y el Estado cada uno en su propia esfera de acción: la de los asuntos particulares-comunales, la de los asuntos generales nacionales. Cuando vemos rebajar la labor del Estado Social a la de limosnero de los menesterosos, presenciamos el fracaso de lo público, del interés común. Lo mismo sucede con el Estado Docente, con el Estado educador; porque el Estado Docente es el mismo Estado Social en función educadora. NEI Estado-sostuvo Prieto Figueroa- no es solamente un poder de coacción sino una organización de colaboración, de cooperación social y por medio de la educación realiza esta función trascendental.”<sup>23</sup>

Además de lo anterior, y en relación a la sociedad educadora, Prieto Figueroa señaló una cuestión de interés a tomar en cuenta: “en un medio culto la educación de la colectividad se realiza de una manera indirecta, por el contacto de los individuos y la acción de la sociedad. Allí la acción del maestro se deja sentir menos, mientras que entre nosotros todo lo hace el maestro de escuela.”<sup>24</sup> En fin, la sociedad tiene que llegar a ser educadora, claro está, a condición de que el Estado impregnado de virtudes colectivas haga de ese propósito una política cultural y educativa. Negarle al Estado su derecho soberano a definir políticas educativas, es negar que la sociedad civil sea sociedad política, que tenga capacidad democrática de representarse en él. Es negar la acción misma de la sociedad desde su máxima instancia jurídico-política como lo es el Estado.

Tanta actualidad tiene esta cuestión que en el Foro Iberoamericano sobre Gobernabilidad Democrática y Derechos Humanos se arribo, entre otras, a ‘as siguientes conclusiones; reconstruir el Estado con más democracia; diseñar y construir un proyecto de nación cuyo principal objetivo sea el crecimiento con capacidad de distribuir la riqueza; darle prioridad a la Educación, desarrollar programas intensivos de educación.”<sup>25</sup>

Finalmente, nuestra cohesión social y nacional, mediante la actualización de la virtud pública, en modo alguno puede admitir que la educación siga siendo un factor de exclusión social, menos aún, que el Estado no asuma su responsabilidad socializadora. Con Arnaldo Esté, esa cohesión nacional, la entendemos como ~ de las comunidades, por intereses y símbolos, logros y territorios.”<sup>26</sup> Que el mercado tenga su propia misión: producir más y a precios competitivos. Al Estado le corresponde la no menos importante ta-

---

23. PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán. “Maestros Libres en un Pueblo Libre- en, *Educación. Estado y Nación*, Caracas, UCV, 1995, p. 172. Trabajo de ascenso presentado por el profesor Guillermo Luque. Mimeografiado.

24. *Ibidem*.

25. “El Impacto de la globalización sobre la gobernabilidad democrática y la vigencia de los derechos humanos en Iberoamérica” (Conclusiones y recomendaciones). En: *Gobernabilidad Democrática y Derechos Humanos*, Caracas, Nueva Sociedad, 1997, PP. 161-162.

26. ESTE, Arnaldo. “Cohesión: la Comunidad y la Nación” en, *Educación para la Dignidad* (El Cambio Educativo en Venezuela), Caracas, Fondo Editorial. TropyKos, 1995.

rea de ciudadanizar y equilibrar tensiones desde la perspectiva del interés general. Entre ambos debe moverse la política de la sociedad civil.

En metáfora del poeta Petrarca, esa enemistad de los cielos y la tierra, la habida entre el Estado y la sociedad, es posible que la superemos con la opción cierta de la educación pública y democrática, que es la opción de la paz.

**LUQUE, Guillermo.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## DEMOSTRACIÓN

Actividad en que el docente u otra persona basándose en ejemplos, experimentos y/o representaciones ilustra un principio o muestra el modo de hacer algo.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## DEMOSTRACIÓN

Procedimiento mediante el cual se utilizan equipos o materiales científicos en una clase, acompañados de una explicación de su finalidad y uso. Generalmente sirve para una ilustración dinámica que complementa una clase o discusión científica.

**SECRETARIA EJECUTIVA PERMANENTE DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE.** (1985). Seleccionado y modificado por CLARA FLORES (Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela) del: *Manual para el fomento de las actividades científicas y tecnológicas juveniles*. Serie: CIENCIA Y TECNOLOGIA. SECAB/UNESCO. Bogotá. Colombia.

## DENTICIÓN

Es un proceso fisiológico normal donde brotan los dientes, no debiendo atribuírsele equivocadamente, los trastornos que acusan los niños durante la misma. En algunos casos produce molestias pasajeras en las encías, y si bien existen medicamentos con una pretendida acción calmante, es preferible no tocarlas. A veces, los dientes salen muy tarde, después del año, presentando caries desde su aparición; esto constituye un síntoma patológico que requiere un tratamiento especial y la consulta medica.

La aparición de los dientes trae consigo la capacidad de nuevas acciones, tales como morder y chupar. Además, estas conductas le permitirán canalizar sus deseos de agresión, usando los nuevos elementos físicos (dientes) para desgarrar, roer, romper. Dicha descarga debe hacerse con los objetos adecuados, evitando que, una respuesta externa negativa (como lo de la mamá mordida mientras lo alimenta) traiga una sensación de culpa y lo lleve a volverla contra sí misma.

Los dientes temporarios o de leche tienen una importancia fundamental para la salud, garantizan la erupción correcta de los dientes permanentes y una buena masticación.



**BIBLIOGRAFÍA:** **BOVONE, Elida y otros.** (1986). *El Jardín Maternal*, en Enciclopedia Práctica Preescolar. Editorial Latina. Buenos Aires. / **PLAZA MONTEO, Joaquín.** (1978). *Puericultura*. Editorial Jims. Barcelona-España.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## DEPENDENCIA

Es la forma del financiamiento de un plantel. Para todas las ramas de enseñanza la Ley los clasifica en oficiales y privados. Los primeros son fundados y sostenidos por el Ejecutivo Nacional, los Estados, las Municipalidades y los Institutos Autónomos dependen del Ejecutivo Nacional. Los segundos, son fundados y/o sostenidos por personas o instituciones privadas.

**QUINTERO, María. E.** BASES PARA UN GLOSARIO DE TÉRMINOS SOBRE COSTOS DE LA EDUCACIÓN. ME/OEA. Caracas, Venezuela.

## DERECHO A LA EDUCACION

Es el derecho que tiene todo ciudadano a la Educación, siendo función primordial e indeclinable del Estado, así como un derecho permanente e irrenunciable de la persona.

La Ley Orgánica de Educación establece que todos tienen derecho a recibir una educación conforme a sus aptitudes y aspiraciones.

**BIBLIOGRAFIA:** **Constitución Nacional. República de Venezuela.** Editorial La Torre. Ley Orgánica de Educación. República de Venezuela. Editorial la Torre.

**MATA, Carmen.** Maestría en Diseño de Políticas Educativas de la Facultad de Humanidades y Educaciónn/UCV.

## DERECHO A LA EDUCACIÓN

“El derecho a la educación comprende el de igualdad de oportunidades en todos los casos, de acuerdo con las de dotes naturales, los méritos y el deseo de aprovechar los recursos que puedan proporcionar la comunidad y el Estado: Toda persona tiene derecho a recibir gratuitamente la educación primaria, por lo menos”. (OEA. Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre. Cap.1, art. 12. Novena Conferencia Interamericana, 1948. Bogotá.)

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *Diccionario Pedagógico*. BIOSFERA. Caracas.

## DERECHOS DE AUTOR

---

Derecho reconocido a un autor en virtud de la legislación de derecho de autor sobre las obras que ha creado (generalmente derechos patrimoniales y derechos morales).

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## DERECHOS DE AUTOR

---

Conjunto de derechos que la legislación reconoce a un autor sobre la obra creada.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## DERECHOS DE DISTRIBUCIÓN

---

Derecho de ofrecer ejemplares de una obra al público en general o a una parte del mismo, generalmente a través de canales de comercialización.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## DERECHOS DE EXCLUSIVIDAD

---

Acuerdo formal que da derechos de exclusividad para vender, alquilar o distribuir un bien durante un período determinado de tiempo.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## DERECHOS DE INVENTOR

---

Véase: **REGALÍA**

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## DERECHOS LIMITADOS

---

Derechos de autor sometidos a limitaciones, en virtud de la legislación sobre derechos de autor, o los derechos que el autor cede parcialmente al utilizador.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## DERECHOS RESERVADOS

---

Término coloquial utilizado en lugar de «reservados todos los derechos de reproducción».

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## DERECHOS RESERVADOS EN TODO EL MUNDO

Derecho reservados de autorizar una obra determinada en cualquier país del mundo.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## DESARROLLAR

Hacer crecer lo que sólo existe en germen o que es susceptible de nuevos incrementos, etc.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## DESARROLLO

La idea del desarrollo supone el desenvolvimiento de gérmenes o dotes naturales de todas clases, tanto física como psíquicas. El desarrollo juvenil se realiza normalmente en forma de etapas o fases, las más importantes de las cuales son la infancia, la adolescencia y la juventud. El paso de unas etapas a otras se realiza, según las diversas teorías, en forma graduada y continua, en forma de saltos, o espiral. En el niño: Evolución de un dato original, por actualización de sus virtualidades, bajo la acción de un medio físico y social (principalmente familiar y educativo). Específicamente: 1) La afectividad se desarrolla en medio humano: desde la primera salida por sí mismo por necesidad instintiva de la madre-nodriz con la cual el niño vive en una especie de relación parasitaria, hasta la vinculación con los valores ideales que se manifiesta en el adolescente. 2) La inteligencia pasa por estos principales estadios: la percepción y el reconocimiento de las personas y los objetos; la comunicación con el prójimo, en primer lugar por signos, después con la palabra, comprendida antes de ser utilizada; el pensamiento, principiado por la simple constatación de hechos, tanteando en la determinación de las relaciones y, sobre todo, de las relaciones de causalidad. 3) Voluntad: En primer lugar el niño es esclavo de sus impulsos y después queda bajo el dominio del “principio del placer”; pero el “principio de realidad” (Freud) va frenando poco a poco las exigencias de satisfacción inmediata del “principio de placer”, lo que provoca toda una serie de adaptaciones. A la acción del “principio de la realidad” se añade la de los educadores, que canalizan las tendencias al placer y reprimen la búsqueda de ciertas satisfacciones. Con ello se rige en el niño ciertos dominio de sí mismo, que consiste en el poder de renunciar a un placer inmediato: primera etapa de la voluntad. Alcanzará la fase de la voluntad propiamente humana y de la libertad cuando, por encima del principio del placer, descubrirá el principio del bien, y experimentará las satisfacciones del que se adapta a ello. El desarrollo moral del niño, que

debe desembocar en hacer el bien por el bien, está condicionado por el de la inteligencia y el de la voluntad.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## DESARROLLO

Es el proceso mediante el cual se van adquiriendo nuevas funciones y luego consiguen mayor amplitud y complejidad. Es un fenómeno cualitativo (calidad) que se expresa tanto en lo corporal como en lo psíquico y emocional. También es un fenómeno biológico que conlleva hacia la madurez del organismo, se expresa por cambios en la estructura que, a su vez, da origen a la desaparición de funciones existentes, aparición de otras nuevas o perfeccionamiento de funciones ya adquiridas. Se efectúa simultáneamente con el crecimiento y se encuentran regidos por un patrón genético expresado en determinadas leyes biológicas, pero también sometidos de una manera ineludible a los factores ambientales, físicos, socioeconómicos y culturales. Estos procesos (crecimiento y desarrollo) sirven como indicadores, no sólo del crecimiento físico y psíquico de los niños, sino también de los niveles de calidad de vida y salud pública.

Entonces, podemos concluir, que el desarrollo es un proceso cuantitativo, y sobre todo, cualitativo, resultante de innumerables interacciones (endógenas y exógenas) en el cual el logro total se hace en base a una adecuada integración de todas las partes; así, si se discrimina determinado aspecto de desarrollo es sólo para facilitar su comprensión.

**BIBLIOGRAFÍA: MÉNDEZ C., Hernán.** (1988). *El Niño en Edad Preescolar en Venezuela a través de los Resultados del Proyecto Venezuela*. En: III Jornadas de Estudio del Preescolar en Venezuela. Cromotip. Caracas.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## DESARROLLO ALTERNATIVO

En contraste con el término de desarrollo que pretende ser medido por el producto de ingreso bruto de una nación, el cual no toma en cuenta la distribución de ese ingreso en los diferentes estratos de la población, el desarrollo alternativo quiere expresar la satisfacción de las necesidades de las diferentes comunidades: distribución equitativa de los recursos naturales, equilibrio ecológico, autonomía local, promoción activa de las necesidades culturales, eliminación de la injusticia y la marginalidad.

El desarrollo deviene así en un proceso de enriquecimiento de las vidas humanas y en empresa para el avance de la condición humana.

En virtud de que las comunidades tienen necesidades diferentes, no puede existir un patrón de desarrollo universal. Por la misma razón, el desarrollo debe ser un proceso dinámico de ajuste e innovación constante.

La meta principal del desarrollo alternativo se sitúa en la necesidad de hu-

manizar el sistema que mantiene a las mayorías en condiciones de alienación. El desarrollo alternativo explica la reducción de los diferentes poderes que generan las desigualdades, injusticia, explotación, penetración y fragmentación. La estrategia del desarrollo alternativo -edificada en la paz, la justicia y la armonía ambiental- se constituye en una herramienta eficaz para el poder personal y el poder sinérgico o poder que transforma.

El estudio desde la escuela del desarrollo alternativo de la propia comunidad, facilita el conocimiento de las estructuras de alienación de un colectivo concreto, las relaciones de poder institucionales, mayor grado de consciencia de la situación personal dentro del contexto socio-económico, político y cultural, posibilitando así la acción del sujeto para modificar el objeto en la búsqueda de mejor calidad de vida para las mayorías.

**BIBLIOGRAFÍA: HO-WON Jeong.** (1995). *Alternative Development Strategies and Regeneration of Social Space for Human Development*. En: "Peace and Change". Sage Periodicals Press, Vol. 20, No.3. Canadá, July 1995.

**HERRERA, María Antonieta y Marbella PINEDA.** Escuela de Educación EUS-UCV. Apuntes para un Diccionario de Educación para la Paz.

## DESARROLLO COGNITIVO

Referencia a los procesos de aprendizajes, conocimientos y pensamientos del niño y sustentado en la teoría piagetiana, que parte de una concepción interaccionista del desarrollo en el cual el niño tiene experiencia con el mundo externo y lo asimila, integrándola a su estructura mental.

Piaget reconoce cuatro períodos en el desarrollo Cognitivo:

- \* Período Sensoriomotriz de 0 a 2 años
- \* Período Preoperacional de 2 a 7 años
- \* Período de Operaciones Concretas de 7 a 11 años
- \* Período de Operaciones Formales de 12 años en adelante.

**ARMAS, Yamel y Faviola HERNÁNDEZ.** (1993). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: De Brito, M. Y Requena C. *Procesos Evaluativos en la Docencia Preescolar*. Caracas. Fondo Editorial IPAS-ME

## DESARROLLO COMUNITARIO

El conjunto de actividades y principios dirigidos al mejoramiento material y bienestar social de una comunidad.

Esta última se define en este contexto como el conjunto de habitantes de una localidad limitada de carácter urbano o rural en el que se comparte un sentido de identidad de grupo y un conjunto de intereses comunes; o bien puede ocurrir que esa identidad de grupo y esos intereses comunes no están realizados y simplemente constituyen un potencial cuya operatividad es objeto del desarrollo de la comunidad. En principio los habitantes deberán ser motivados para jugar un papel prioritario en el proceso de la toma de decisiones y su participación en las actividades.

## DESARROLLO DE LA COMUNIDAD

“La expresión desarrollo de la comunidad se ha incorporado al uso internacional para designar aquellos procesos en cuya virtud los esfuerzos de una población se suman a los de un gobierno para mejorar las condiciones económicas, sociales y culturales de las comunidades, integrar a éstas en la vida del país y permitirles contribuir plenamente al progreso nacional”. (ONU. Informe del Comité Administrativo de Coordinación al Consejo Económico y Social. E-2391. Octubre de 1956). “El desarrollo de la comunidad es un proceso basado fundamentalmente en el desarrollo de la personalidad del campesino, camino seguro para afianzar la vida familiar y comunal. La participación de la población con el aporte de sus ideas y esfuerzos en el mejoramiento de sus condiciones de vida, es de naturaleza esencial para que el proceso se cumpla con eficacia.

Esa participación implica:

- a) El descubrimiento y toma de conciencia, por parte del grupo, de la magnitud de los problemas de la comunidad.
- b) El convencimiento de que sólo con el propio esfuerzo cooperativo de la comunidad es posible encontrar solución estable.
- c) La organización de entidades comunales dan continuidad y unidad a las realizaciones y ejercita la iniciativa personal, la asistencia mutua y la voluntad de trabajo comunitario”. (OEA. (CIER: Seminario sobre Núcleos Escolares de Educación Rural en la América Latina. Rubio (Venezuela) 1961. Véase: Centro Interamericano de Educación Rural - Revista: “Educación Rural”. N° 16. Rubio. Venezuela).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *Diccionario Pedagógico*. BIOSFERA. Caracas.

## DESARROLLO DEL LENGUAJE

Es el medio de identificación social y de intercambio de ideas; de allí que sus alteraciones repercuten grandemente sobre la personalidad del niño. Los hábitos o habilidades del lenguaje y los ajustes personales se interrelacionan mutuamente. Es fuente de placer sensorial y de expresión emocional, pues acompaña o sustituye, en este sentido, la actividad muscular; el lenguaje provee los signos convencionales que sirven para la organización, clasificación y transmisión de conceptos y, desde luego, es un elemento esencial de la cultura y del progreso humano. Constituye también un gran medio de aprendizaje.

Durante la niñez, este término tiene una significación sobre todo expresiva, o sea, que lenguaje quiere decir cualquier sistema de signos para intercomunicación de sensaciones, emociones o pensamiento; o también, cualquier medio de expresar lo que se siente o lo que se piensa. Así, el llanto, la risa, las gesticulaciones, las actitudes son formas de lenguaje tan significativas como las palabras o las frases, es decir, el lenguaje en el niño se extiende desde la fase refleja instintiva del recién nacido que se expresa por movi-



mientos globales o parciales, por llanto o sonidos inarticulados, hasta la palabra o frase hablada, y, más allá, hasta los más altos niveles semánticos. La conquista del lenguaje hablado no es un proceso instintivo, sino la resultante de una coordinación compleja de diversas acciones musculares voluntarias, que primero bajo el influjo de la recepción de sonidos y luego de la imitación de estos se llega al aprendizaje de asociarlos al significado de los objetos, personas o acciones.

**BIBLIOGRAFÍA: BARRERA MONCADA, Gabriel.** (1984). *Crecimiento y Desarrollo Psicológico del Niño Venezolano*. Ediciones Psico-Pediátricas. Caracas.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZALEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## DESARROLLO INFANTIL

Esta definición tiene una fundamentación teórica que permite vincularla a los paradigmas del constructivismo social de la psicología actual, porque otorga especial importancia al proceso de construcción mental, derivado de la interacción del niño con su ambiente: hogar, escuela, comunidad y la calidad de instrucción que ellos brindan, por otro lado, considera la perspectiva del ciclo vital, es importante analizar el desarrollo infantil desde la perspectiva señalada, pues no puede haber desarrollo óptimo de un niño si no hay adultos equilibrados que estén en capacidad de brindarles la estimulación adecuada, también es considerado el enfoque filosófico dialéctico presentado por la teoría de Vygotsky, pues permite precisar la interacción entre él, su ambiente y la calidad de la instrucción que recibe el niño, para luego explicar el mecanismo del cambio: la estimulación, con base en el principio de Zona de Desarrollo Proximal.

**BIBLIOGRAFÍA: BARRERA MONCADA, Gabriel.** (1984). *Crecimiento y Desarrollo Psicológico del Niño Venezolano*. Ediciones Psico-Pediátricas. Caracas. / **LEÓN, Chilina.** (1995). *Secuencias de Desarrollo Infantil*. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZALEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## DESARROLLO INTEGRAL INFANTIL

Se define como un proceso secuenciado de adquisición de conductas-producto de la interacción entre el organismo, el ambiente y la calidad en la instrucción ofrecida al niño, que se organiza desde lo más sencillo hasta lo más complejo, de lo más global a lo más específico y de menor a mayor grado de diferenciación, descrito en áreas de desarrollo interrelacionadas: área motora, cognitiva, social, afectiva, de lenguaje, sexual y moral.

**BIBLIOGRAFÍA: LEÓN, Chilina.** (1995). *Secuencias de Desarrollo Infantil*. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## DESARROLLO INTELECTUAL

Cuando se trata de apreciar la capacidad intelectual de un niño, es más importante valorar la etapa intelectual por la que atraviesa, que juzgarlo sólo en relación al rendimiento aparente. Al hablar de desarrollo intelectual se incluye una serie de eventos (sensoriales, perceptivos y conducta adaptativa) aparentemente dispersos pero íntimamente relacionados, por lo que el intelecto, resulta de la integración de estos eventos, los cuales no siempre maduran a la misma velocidad; así, habrá niños con un desarrollo más prominente en algunas actividades intelectuales y habrán otros, que más o menos, tendrán un “desarrollo integral” mediano.

Todo conocimiento e interpretación del mundo exterior se fundamenta en el informe de los sentidos (visual, auditivo, táctil, olfatorio, gustativo, propioceptivo). Los modos sensoriales y perceptivos constituyen la base de los conceptos y su integración, a su vez, es fundamental para la adaptación psicológica del individuo, ya que las abstracciones y el aprendizaje social no podrían hacerse sin el proceso senso-perceptivo-conceptual. Actualmente se da mucha importancia a las formas del desarrollo perceptual por los siguientes motivos: 1. La interpretación de los estímulos que llegan al niño por los sentidos, tales como el concepto de forma, distancia, brillo, color, tamaño, etc., o también el significado de expresiones verbales, de sonidos, de tonos, etc... 2. Diferencias perceptivas con buen nivel intelectual del niño que, al provocar fallo del aprendizaje, pueden inducir a considerar a tal niño como afecto de retraso mental.

**BIBLIOGRAFÍA: GARCÍA, Emilia y otros.** (1987). *Biología, Psicología y Sociología del Niño en Edad Preescolar*. Ediciones CEAC. Barcelona-España.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## DESARROLLO MORAL

Hace referencia al afianzamiento progresivo de normas de socialización.  
Indicadores:

- \* Posee sentido elemental de vergüenza
- \* Establece normas en el juego y actividades.
- \* Sigue normas.
- \* Organiza sus juguete y objetos personales en su lugar.
- \* Se le puede encomendar cargos de cierta importancia.
- \* Posee hábitos de aseo y limpieza.

**ARMAS, Yamel y Faviola HERNÁNDEZ.** Escuela de Educación. Universidad central de Venezuela. En: De Brito, M. Y Requena C. (1.993). *Procesos Evaluativos en la Docencia Preescolar*. Caracas. Fondo Editorial IPAS-ME.

## DESARROLLO MOTRIZ

El desarrollo motriz es básico en el esfuerzo humano para el dominio del medio ambiente natural y social, y para el ajuste psicológico precoz del niño, importante en los valores sociales del individuo. Los patrones motrices son fundamento obligado, aunque no suficiente, de las escalas de evaluación del desarrollo del niño pequeño.

Hay dos adquisiciones motrices importantes que se van operando en el niño a medida que avanza en edad: La primera se refiere a lo que podría llamarse progresión estructural y funcional de la motricidad; esto quiere decir que los modos de conductas motrices van desde las expresiones reaccionales simples que se observan en el recién nacido (Reflejos) hasta convertirse lentamente en actos motrices cada vez más perfectos, pasando por las etapas de diferenciación, especialización e integración. En segundo lugar, siempre hay que tener presente que las diversas adquisiciones motoras aparecen y se estructuran secuencialmente o sea, que infaliblemente es necesario que emerjan unas para que aparezcan otras más complejas y perfeccionadas.

**BIBLIOGRAFÍA: BARRERA MONCADA, Gabriel.** (1984). *Crecimiento y Desarrollo Psicológico del Niño Venezolano*. Ediciones Psico-Pediátricas. Caracas.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## DESARROLLO ORGANIZACIONAL

Desarrollo de un proceso de experiencias educativas e intervenciones destinadas a estimular o facilitar el proceso de crecimiento o de cambio en la estructura, funciones y/o relaciones interpersonales en el contexto de una institución determinada con el objeto de aumentar la capacidad de sus miembros para lograr metas de carácter organizativo o personal.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## DESARROLLO PERSONAL-SOCIAL

Dentro del desarrollo personal-social tratamos de enmarcar la evolución de la mayor parte de elementos ( sociales, emocionales, afectivos, etc.) que diferentes a las otras área (intelectual, de lenguaje) conforman ese gran todo que se llama personalidad. La personalidad es de extraordinaria importancia, pues comprende las características psicológicas, potencialidades y adquisiciones del niño, de acuerdo al medio social donde actúa. Durante la edad preescolar la personalidad se organiza y se integra, es decir, se constituye lo que es una persona.

Desde los primeros meses de edad el niño tiene respuestas sociales evidentes, pero a partir de los dos años el niño comienza una etapa en que manifiesta gran interés por otras personas, no sólo por sus padres y demás familiares, sino por otros niños y personas adultas.

Hay que tener presente que durante los primeros años preescolares el niño fusiona su personalidad con todo el mundo externo, y que no sólo se identifica con personas, sino también con objetos o animales, y puede reaccionar frente a estos de manera social o insocial.

**BIBLIOGRAFÍA: BARRERA MONCADA, Gabriel.** (1984). *Crecimiento y Desarrollo Psicológico del Niño Venezolano*. Ediciones Psico-Pediátricas. Caracas.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZALEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## DESARROLLO PROFESIONAL

Actividades educativas destinadas a aumentar la capacidad de interacción personal, interpersonal, administrativa, profesional, del personal ejecutivo, al mismo tiempo que persigue aspectos sociales, políticos y económicos presentes en una sociedad.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier, S.A. Suiza.

## DESARROLLO PSICOMOTOR

Es la interacción de las diversas funciones motrices y psíquicas. Comprende los procesos asociados a la postura, equilibrio y movimientos del cuerpo.

Sub Categorías:

Motricidad Gruesa:

Se refiere a los grandes desplazamientos y gestos motores que implican el uso de grandes grupos musculares e involucran todo el cuerpo aunque en ocasiones hay dependencias segmentarias (movimientos de piernas, brazos, cabeza, etc.).

Indicadores:

- \* Caminar sobre líneas rectas.
- \* Correr
- \* Saltar
- \* Transportar objetos.
- \* Alterna los pies al bajar y subir escaleras.

Motricidad Fina:

Abarca una variedad de movimientos y destrezas caracterizadas por el uso coordinado de segmentos corporales y pequeños grupos musculares, con una compleja interrelación con los órganos sensoriales.

Indicadores:

- \* Rasgar libremente
- \* Escribe

- \* Sigue líneas de punto
- \* Enhebra
- \* Pespuntea
- \* Manipula elementos (Plastilina, arcilla, juegos de construcción , etc.).
- \* Rellena dibujos.

**ARMAS, Yamel y Faviola HERNÁNDEZ.** (1993). Escuela de Educación Universidad central de Venezuela. En: De Brito, M. Y Requena C. *Procesos Evaluativos en la Docencia Preescolar*. Caracas. Fondo Editorial IPAS-ME

## DESCENTRALIZACIÓN

“Proviene del latín centrum: centro. Sacar una cosa del centro significa la transferencia de autoridad y capacidad de decisión propiciada por el gobierno central a los organismos descentralizados del sector público y del gobierno” (ORTEGA, Arturo, 1989).

La Descentralización es un proceso de corte jurídico-administrativo, establecido en la Ley Orgánica de Descentralización, Delimitación y Transferencia de Competencias del Poder Público, así se establece una formalidad jurídica y se establece el cumplimiento de pasos legislativos regionales y nacionales. Consiste en el desplazamiento del poder de una instancia de gobierno superior a otra que jerárquicamente se encuentra por debajo de la primera, para que ésta asuma determinadas competencias.

La descentralización ha sido una tendencia mundial aplicada en Europa y Latinoamérica; desde comienzos del siglo XIX y comienzos del actual se empiezan a fortalecer los gobiernos locales con capacidad de gestión sobre las comunidades, comenzando a incrementar el acercamiento del gobierno a los ciudadanos.

Este proceso implica la consolidación de los poderes locales, lo que conlleva a la reforma del nivel central de gobierno para ajustarlo a las nuevas condiciones producto de la transferencia de competencias. Cabe resaltar que aunque se de esta transferencia debe existir un mínimo control central para así evitar competencia conflictiva entre los organismos descentralizados en lo que se refiere a la captación de recursos.

En Venezuela la descentralización se asimilará a una de sus reformas la Devolución a través de la cual se fortalecen los gobiernos subnacionales dándoles la responsabilidad de prestar y financiar servicios.

El proceso de descentralización es en definitiva un imbricado mecanismo de transformación política del Estado venezolano; que ha tocando a la educación. Esto constituye un medio de innovación institucional, pues hasta ahora el sistema educativo venezolano ha estado inmerso en un excesivo carácter centralista que le ha impedido su desarrollo. La prestación del servicio educativo descentralizado supone la participación ciudadana.

**BIBLIOGRAFÍA: CASANOVA, NAVARRO, JAÉN Y CORREDOR.** (1993). *Descentralización de la Educación, La Salud y Las Fronteras*. Caracas: Nueva Sociedad. / **CORDONES Isabel y BOLÍVAR Orfelina.** (1993). *La Descentralización Educativa: Modelos de Organización* . Revista PLANIUC (20), 132-136. / **MARQUEZ, Trino.** (1996). *El Estado en Venezuela*, Caracas -Venezuela: Panapo. / **ORTEGA Blake, Arturo.** (1989). *Diccionario de Planificación Económica*. México D.F: Trillas.

**REYES, Lisset.** Maestría Diseño de Políticas de la Facultad de humanidades y Educación/UCV.

## DESCENTRALIZACIÓN

Consiste en delegar autoridad y poder de decisión por parte de la unidad jerárquica superior de la organización, a las demás unidades, para eliminar las limitaciones que las mantiene circunscritas a decisiones de carácter netamente operacionales.

Existe la descentralización política, según los planteamientos de Melinkoff R. (1982), cuando la soberanía se distribuye entre los órganos supremos del poder del Estado, es decir, el gobierno interior lo ejercen conjuntamente el gobierno central y los gobiernos interiores, hasta los límites permitidos constitucionalmente.

No se explica la descentralización política sin que la acompañe la descentralización administrativa. La descentralización administrativa se utiliza para cumplir las funciones del Estado en forma tal que éstas se realizan acordando a los organismos y entidades regionales la facultad de cumplirlas.

En tal sentido, se les otorga poder de decisión y libertad operacional, sin deterioro de la necesaria coordinación con las instancias afines y con el poder central. En este caso la administración se realiza en forma indirecta y mediata, a través de las entidades regionales, de las autorquías institucionales (institutos autónomos) y territoriales (municipalidades), la cuales no poseen total autonomía, puesto que ésta es una característica de la descentralización política y no administrativa.

Por último, cuando hablamos de descentralización burocrática, nos estamos refiriendo a una modalidad de la descentralización administrativa, donde las autoridades centrales crean otras unidades operacionales, distribuidas en el ámbito de un territorio determinado, para realizar un conjunto de labores y operaciones. Estas unidades poseen una cuota de poder de decisión desenvolviéndose con relativa independencia del órgano central.

**BIBLIOGRAFÍA: MELINKOFF, Ramón V.** (1982). *La Estructura de la Organización. Los Organigramas*. Contexto Editores. Caracas-Venezuela.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## DESCENTRALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Estamos conscientes de que el centralismo ha tenido fuertes vicios y dificultades tales como el clientelismo que condujo a una hiperburocratización, la ineficiencia del gasto, la partidocracia, entre otros, que no deben repetirse en la descentralización ya que debemos mantener la unidad en la diversidad y no convertirnos en un proceso de desintegración.

El tema de la descentralización es uno de los más actuales, orientado dentro del movimiento que busca que el Estado y las instituciones políticas en general, cambien en eficacia y en participación popular, para ello, debemos considerar a la descentralización política y administrativa como una herramienta que permite el logro de propósitos y finalidades específicas. En tal sentido, debemos enfocar el proceso de descentralización de la educación



directamente con el proceso de descentralización político-administrativa. El proceso de descentralización de la educación se orienta hacia una mayor comunicación con los entes involucrados en el proceso educativo, asimismo, la descentralización prestará con mayor eficacia los servicios educativos indispensables para el bienestar de la población, dado que el poder descentralizado está en mayor y más inmediata comunicación con los usuarios, y está en mejores condiciones de conocer sus necesidades, sus problemas, sus inquietudes, sus angustias y sus exigencias.

En tal sentido, compartimos ampliamente los comentarios de Navarro Juan C. (1992) en cuanto a que analizar las limitaciones y restricciones que se confrontan en la realidad concreta, al momento de impulsar y llevar a la práctica el proceso de descentralización del servicio educativo como política general del Estado, no es excusa para no llevarlo adelante. Al contrario, es una manera de tener en cuenta las dificultades para incidir sobre ellas y construirle, progresivamente, viabilidad al proceso.

La viabilidad al proceso a que antes hicimos referencia podemos lograrla a través de una descentralización para administrar mejor el proceso educativo, para darle mayor participación a los entes involucrados y para hacer más eficaz, más directa y más inmediata la acción de los servicios educativos. Por tanto, con una buena política descentralizadora habrán institutos educativos muy buenos, unos mejores que otros, sin descartar la lamentable posibilidad de que permanezcan institutos muy malos, pero cada región, debe asumir su responsabilidad con un alto compromiso social sin condenar a la mediocridad.

Esta política descentralizadora debe darles al personal directivo y docente de los planteles una autoridad que corresponda a su nivel de responsabilidad y hay que crear diversas tareas, actividades y competencias entre escuelas, a fin de tener mejores docentes y estudiantes y ésto lo lograremos realizar mediante un proceso de evaluación constante.

**BIBLIOGRAFÍA:** NAVARRO, Juan Carlos. (1992). *Descentralización: Una alternativa de política educativa*. Publicaciones Citerplan. Caracas. / COPRE. (1989). *La Descentralización: Una oportunidad para la Democracia*. Volúmen 4. Caracas.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## DESCONCENTRACION

“Es el proceso y situación surgida de transferir total o parcialmente los organismos públicos a diferentes zonas geográficas, sin conceder ningún atributo de potestad pública; esto no implica necesariamente la descentralización de funciones. No toda desconcentración implica descentralización. Así, puede haber cuantos delegados se estimen convenientes pero no tienen nivel de decisión ni son titulares de nuevos organismos. Solamente tienen calidad de delegados del poder central” (ORTEGA, Arturo, 1989).

La desconcentración va a implicar un cambio de localización geográfica desde el área central a distritos periféricos. Se va a referir a la extensión del gobierno nacional en diversos puntos del país, a través de la creación de instancias regionales que actúan en carácter de representante del poder nacional. De

esta manera se delega la capacidad ejecutiva a los órganos regionales y de esta manera se hace presente el Ejecutivo Nacional en todas las localidades de la República.

Se requiere resaltar que el Poder Central va a transferir algunas tareas y trabajos a estas unidades regionales más no transfiere la toma de decisiones, así crea por ejemplo Oficinas en algunas entidades federales que le permitan agilizar trámites, y facilitar el cumplimiento de determinadas obligaciones de los ciudadanos ante el Estado

La desconcentración es considerada como un instrumento complementario de la Descentralización, puesto que con este proceso se delega autoridad al interior de la organización nacional - estados y municipios-.

**BIBLIOGRAFÍA:** **HANSON, Mark.** (1995). *La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo.* (108) 4-5. / **ORTEGA BLAKE, Arturo.** (1989). *Diccionario de Planificación Económica.* México. D.F.: Trillas. / **MARQUEZ, Trino.** (1996). *El Estado en Venezuela.* Caracas -Venezuela.

**REYES, Lisset.** Maestría Diseño de Políticas de la Facultad de humanidades y Educación/UCV.

## DESCRIPCIÓN EXPLICATIVA

En una producción, descripción escrita detallada destinada al productor en la que se explica el propósito de la misma, el público al que está destinada, los parámetros de tiempo y costes de la producción.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París

## DESCUBRIMIENTO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

Actualmente, los métodos modernos de enseñanza enfatizan que los alumnos deben ser los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, desde hace bastante tiempo se habla del método de la heurística o del descubrimiento que “ha informado y sigue informando la labor docente.”

Este método o enfoque del descubrimiento aplicado a la enseñanza científica es muy provechoso, porque permite que no se le presente al alumno los conocimientos como un cuerpo teórico que memorizar, que hace del alumno un receptor pasivo, como se ha venido haciendo a través de los métodos tradicionales; al contrario, se exhorta al alumno a que reflexione, analice, se interrogue, busque, reordene datos y los trascienda..., es decir, que realice actividades similares -en la medida de lo posible- a los científicos, con miras a que descubra lo que se le intenta transmitir, construyendo así sus propios conocimientos. Esto precisamente es lo que caracteriza el aprendizaje por descubrimiento.

“El aprendizaje por descubrimiento trata de enseñar al educando la manera de aprender. Lo ayuda a adquirir un conocimiento que es únicamente suyo, porque él lo descubre por sí mismo. La noción de descubrimiento no se restringe a los hallazgos que aportan algo totalmente nuevo para el mundo, sino que abarca todas las clases de conocimiento obtenido mediante el uso de la propia mente” Asimismo, se encuentra otro autor que apoya la idea anterior: se trata de

lograr que el alumno se convierta en redescubridor de saber que intentamos transmitirles. No puede contentarse con ser un mero receptor...” GÓMEZ, German Rafael. (1969). Se espera del alumno que, en cierto sentido redescubra el asunto, lo que no deja de reportarles beneficios por el hecho de que los antecesores lo hayan descubierto

Este enfoque del descubrimiento en la enseñanza, o lo que es lo mismo, del método heurístico, se caracteriza por exhortar a los alumnos a que aprendan a aprender. Una enseñanza a través de este enfoque es más difícil, pero más compensadora que los métodos tradicionales. Por tanto, adoptar este enfoque equivale a obligar al alumno a pensar, reflexionar, a buscar su propio conocimiento dejando a un lado los métodos tradicionales. Además, permite desarrollar en los alumnos un verdadero espíritu científico. Realmente, este enfoque sería de gran utilidad en la escuela.

**BIBLIOGRAFÍA:** GÓMEZ, German Rafael. (1969). *La Enseñanza de las ciencias*. Editorial Angel Estrada CIA. S.A. Argentina. 237 PP. / CARIN, Arthur y Robert SUND. (1975). *La Enseñanza de las Ciencias Modernas*. Editorial Guadalupe. Buenos Aires-Argentina. 354 PP.

**PEREZ, Yenny.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## DESCUBRIMIENTO ORIENTADO

Procedimiento inductivo utilizado para favorecer el aprendizaje; los alumnos estudian un tema específico que no ha sido totalmente expuesto por el docente. Constituye una de las formas del aprendizaje por descubrimiento.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## DESERCIÓN

Número de alumnos que abandonan las actividades escolares de terminar un grado o nivel.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## DESERCIÓN

Acto de abandonar un curso o programa de estudio sin haber alcanzado su cumplimiento.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## DESERCIÓN ESCOLAR

Es el número de alumnos que abandonan las actividades escolares antes de terminar un grado o nivel, también se considera deserción el abandono del sistema educativo entre el final de un año escolar y el inicio del año inmediatamente superior, aún cuando el alumno haya sido promovido. Es un índice de la efectividad o eficiencia del sistema educativo. Se traduce en una inversión desperdiciada, con beneficios nulos.

**QUINTERO, María. E.** BASES PARA UN GLOSARIO DE TÉRMINOS SOBRE COSTOS DE LA EDUCACIÓN. ME/OEA. Caracas, Venezuela.

## DESERTOR

Persona que abandona un programa de estudios o curso sin haberlo completado.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## DESESCOLARIZACIÓN

Aspiración o tendencia dominante de la E. A. donde la principal actividad es la creación intelectual. El trabajo libre, responsable y autodirigido de cada uno en colaboración con la comunidad académica y no la reproducción de criterios de autoridad que impone una escuela.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA, CENESEDA/República de Cuba.

## DESGLOSE SECUENCIAL

En enseñanza programada, división de un tema en ítems para su programación.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## DESGRANAMIENTO

Número de alumnos de cada promoción que no continúan normalmente sus estudios. El desgranamiento está formado por los repitientes, desertores y fallecidos de cada promoción.

Desperdicio escolar: Alumnos que no consiguen los resultados previstos en los estudios emprendidos.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## DESHIDRATACIÓN

Estado que resulta de una excesiva pérdida de agua del cuerpo.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Ciencia y Tecnología- Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## DESMOVILIZACIÓN EDUCATIVA

Término usado para caracterizar el desarme educacional unilateral y las consecuencias dramáticas que produce en la escuela latinoamericana la crisis del sistema capitalista mundial. Esta se caracteriza por dismantelar el sistema de apoyo educacional, malbaratar los logros escolares, por la acumulación de saberes y ausencia de creatividad, adopción de modelos dependentistas, credencialismo, etc.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba

## DESNUTRICION

La desnutrición suele manifestarse en dos formas: se habla de desnutrición aguda, debido a alguna enfermedad que modifica o impide la asimilación de nutrientes o a una restricción del alimento, el niño experimenta una caída de peso con detención temporal de su crecimiento. En este caso el impacto sobre el crecimiento del niño es inmediato en la medida que sufre una brusca disminución de peso. Sin embargo si la enfermedad no se prolonga o el niño vuelve a recibir una alimentación adecuada, podrá reponer sus pérdidas y volver a crecer normalmente. Se habla de desnutrición crónica cuando una privación prolongada de alimentos provoca un retardo en el crecimiento con consecuencias más durables y, a veces, definitivas, si ocurre en etapas fundamentales del crecimiento y por un período prolongado el retardo se manifiesta, esencialmente, en una estatura demasiado baja para la edad, y generalmente, no podrá recuperarse.

Esto nos explica porque muchos niños desnutridos crecen menos y tienen una actividad reducida en comparación con otros niños de su misma edad. Existen casos de desnutrición moderada y otros más severos debidos a una insuficiencia de aporte en calorías o en proteínas. Lo más frecuente es que estas dos formas se combinen, y se hablaría entonces de desnutrición proteinocalóricas. En sus manifestaciones más severas, lleva a las enfermedades conocidas como Marasmo y Kwashiorkor que ponen en peligro la vida del niño.

**BIBLIOGRAFÍA:** **ATKIN, Lucille.** (1987). *Paso a Paso. Cómo Evaluar el Crecimiento y Desarrollo de los Niños*. UNICEF. Editorial Pax. México. / **BRECKENRIDGE, Marian,** (1973). *Crecimiento y Desarrollo del Niño*. Editorial Interamericana. México.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## DESNUTRICIÓN Y EL BAJO RENDIMIENTO DE LOS EDUCANDOS DE LA USE 13 SAN JUAN DE LURIGANCHO PERU

Las condiciones en que se aplicaron los diferentes tratamiento, luego de un proceso de contratación de las hipótesis, mediante el análisis, conocemos los niveles de nutrición de los educandos de secundaria de los centros educativos de Lurigancho, así como también la desnutrición que influye desfavorablemente en el desarrollo mental, físico y la falta de motivación interfiere la capacidad de concentración y por ende en el aprendizaje. Todo ello se debe a:

- Deficiencia en Nutrición.- Es grave y se generaliza en los niños por falta de proteínas, calorías y resulta de la insuficiente ingesta de alimentos, así como la mala absorción de los nutrientes que se ingiere, produce el morasmo o Kwashiorkor (vientres hinchados-raquitismo).
- El Desarrollo Intelectual del alumno Desnutrido.- Conjunto de factores, la madre ha tenido embarazos sucesivos, bajo nivel educacional, hogares desorganizados- facilita la adquisición de enfermedades infecto contagiosas: diarrea aguda, varicela, sarampión, respiratorias, bronquitis y últimamente el Cólera y el Sida, además de parásitos.
- Los alumnos desnutridos pueden sufrir otros efectos: Condiciones sociales, biológicas debido al bajo ingreso económico, otras relacionadas con la deficiencia nutricional generando ausencia de respuesta a los estímulos ambientales a causa de la apatía. Origina la Deserción escolar, poca voluntad para el estudio y abandono total, trae consecuencias funestas, la delincuencia juvenil, drogadicción. Todo ello se debe a la falta de motivación, estímulo e incentivo de parte de los profesores y como también de los hogares, del Sistema Educativo e Instituciones Públicas, etc. Se requiere de Programas Asistenciales, que realicen acciones de educación en salud, alimentación, higiene, ambientación a fin de combatir la alta tasa de desnutrición.
- Teorías de nutrición.- Factores condicionantes:
  - a. Producción de alimentos, mediante técnicas de regadío, calidad de frutas, cereales.
  - b. Educación.- conocimientos de salud, nutrición de hábitos y programas.
  - c. Nuevos alimentos.- Utilización de productos de pan llevar y hortalizas.
  - d. Economía.- Orientar a fin de buscar nuevas fuentes de ingresos.
  - e. La alimentación debe ser balanceada y de calidad, que tenga calorías.

La falta de conocimientos nutricional, se debe a padres analfabetos, madres indiferentes con sus hijos, falta de orientación de nutrición, falta de hábitos alimenticios, etc., -Consecuencias- monotonía en la alimentación, bajo rendimientos en cada sección donde se realizó la encuesta, hemos encontrado 19% desaprobados y 12% repitentes. De la investigación realizada encontramos una deficiente alimentación por ende una gran desnutrición ocasionando problemas en el aprendizaje, desaprobados y aún más grave repitentes.



## DESTETE

Es la suspensión gradual de la alimentación natural. Desde el momento en que se empieza a dar el pecho al niño es preciso tener una idea de cuando y como ha de dejar de tomarlo. La leche materna, como alimento exclusivo, es útil sólo cuando no se comienza a introducir nuevos alimentos.

El período de destete empieza entonces con la introducción de nuevos alimentos, además de la leche, y termina cuando se suspende definitivamente la lactancia.

Durante los primeros 12 meses de vida se producirá una situación de gran contenido afectivo para la pareja madre-hijo (el destete). Como situación emocional implica el primer paso a de independencia, y físicamente la satisfacción de nuevas necesidades de exploración que ya no están centradas en la succión.

Este cambio importante debe realizarse teniendo en cuenta ciertos criterios, como el de proporcionar al niño los alimentos que correspondan a sus nuevas necesidades en calorías, proteínas, hierro y vitaminas, o sea que, además de la leche materna, será necesario hacerle probar, poco a poco, diferentes productos ricos en estos nutrientes básicos; ofrecerle los nuevos alimentos bajo una forma adaptada a sus posibilidades de ingestión y digestión, es decir, machacado o picados, hasta que el niño tenga dientes suficientes para masticar y en pequeñas cantidades varias veces al día; preparar los alimentos con cuidado para evitar cualquier tipo de infección; presentárselos en forma progresiva, ya que el niño tiene que acostumbrarse a los nuevos gustos y consistencias; y por último, seguir alimentándolo con cariño, lo cual estimulará su apetito y favorecerá su adaptación a una nueva dieta.

**BIBLIOGRAFÍA:** **ATKIN, Lucille.** (1987). *Paso a Paso. Cómo Evaluar el Crecimiento y Desarrollo de los Niños.* UNICEF. Editorial Pax. México.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE.* Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## DESVIACIÓN ESTÁNDAR (DE)

Medida de la variabilidad o dispersión, de un conjunto de puntuaciones (CR). Cuanto mayor es el agrupamiento de las puntuaciones alrededor de la media, menor es la desviación estándar.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## DESVIACIÓN TÍPICA

Medida de la desviación de una distribución en relación a la media aritmética.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## DETERIORO INTELECTUAL

Proceso de declinación gradual de la habilidad intelectual de un individuo, una vez que éste ha alcanzado el tope de su habilidad intelectual. Este tope generalmente es alcanzado alrededor de los veinte años.

UNESCO. Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## DETERMINACIÓN DE NECESIDADES

Tecnología educativa a través de la cual se recoge la información individual o grupal de las carencias y necesidades existentes en el ámbito profesional. Las necesidades son vistas como diferencias medibles, entre una situación actual y otra deseada, o sea, la determinación de los verdaderos problemas para poder definir ciertas alternativas de solución. Hace función de prueba diagnóstico.

AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO. *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

## DEWEY, SU MODELO PEDAGÓGICO Y LA LIBERTAD

El modelo pedagógico de Dewey representa una ruptura radical con el modelo tradicional. Para comprender lo esencial de esa ruptura es necesario establecer las relaciones entre metafísica y pedagogía en el pensamiento de Dewey. La pedagogía de Dewey se fundamenta en su teoría del hombre como ser único, irrepetible y original, que requiere para su desarrollo una educación centrada en actividades espontáneas y libres, que le permita una inserción activa en las sociedad sustentada en la inteligencia como “continua autorectificación”.

Tanto los críticos, como los intérpretes que han tratado de aplicar su modelo, han incurrido en el error de considerarlo centrado en el principio axiológico de la libertad, cuando en realidad se centra en su concepción del hombre como originalidad, para cuyo desarrollo es indispensable la libertad como “técnica”. La incompreensión de esta relación entre filosofía y modelo pedagógico ha conducido a los críticos conservadores a considerarlo “nihilista”, a los marxistas a tacharlo de “individualista” y a sus propios partidarios norteamericanos a una aplicación práctica distorsionada.

Dewey construye un modelo pedagógico “nuevo” en **Experience and Education** (1938), y lo opone explícitamente al modelo tradicional.

Ahora, antes de considerar las críticas negativas más fuertes que han sido formuladas en contra del modelo pedagógico de Dewey elaboraremos una esquemática reconstrucción, dirigida más que a todo a aclarar sus aspectos de ruptura respecto del modelo tradicional, basándonos esencialmente en el análisis diferencial desarrollado por el mismo Dewey.

Desde la perspectiva asumida por Dewey, el modelo tradicional impone a los alumnos “docilidad, receptividad y obediencia”. Y los alumnos, condicionados a la pasividad por esta tríplice imposición, tienen que aprender un cono-

cimiento cerrado -basado en el libro de texto-, en que no aparece ni el proceso por medio del cual este conocimiento ha sido adquirido ni perspectivas de posibles desarrollos. No sólo. La educación tradicional impone también la adquisición, por parte de los alumnos, de habilidades aisladas y de técnicas por entrenamiento.

La función del maestro no se limita en ser mediadora entre el libro de texto y el alumno; a esta función docente se sobrepone la función de someter al alumno a la interiorización de las reglas de conducta y las normas morales propias de la tradición -que Dewey considera “standards precientíficos”. En fin, el carácter más relevante del modelo tradicional es haber sido construido a partir de metas estáticas para cuyo logro se aplican medios igualmente estáticos. El modelo de la “nueva educación” de Dewey no puede derivar de algunas maneras de la **teoría del hombre**, que sustenta el modelo tradicional; teoría por la cual la naturaleza del niño se concibe de modo ambiguo como una naturaleza informe o inclinada hacia el mal: de aquí la necesidad de continuar imposiciones externas para plasmarla y orientarla correctamente. Al respecto, Dewey observa que “el esquema tradicional es esencialmente el esquema de la imposición desde arriba y desde afuera. Impone los criterios de los adultos, un rígido curriculum, y los procedimientos se aplican a niños que sólo por un proceso lento se orientan hacia la madurez (Dewey, 1938).

Dewey sustituye a la teoría del hombre, sostenida por los conservadores, por una teoría antropológica por la cual cada ser humano nace con “naturales dotes y naturales inclinaciones”. Crecer, dedicarse a ser adulto significa desarrollar gérmenes naturales, y, por consiguiente, buenos. Como varios críticos atentos han sabido captar, para Dewey cada ser humano es un ser único, irrepetible original; y la adecuada educación para este hombre una educación que le permita crecer por medio de actividades espontáneas y libres. La “actividad libre” en que insiste Dewey, no es un fin en sí mismo; es la posibilidad de que la individualidad original del hombre pueda llegar a expresarse. La crítica negativa frontal que los críticos conservadores dirigen en contra de Dewey en su nihilismo: Dewey destruye los valores; y no advierten que Dewey destruye para sustituir los valores (tradicionales) por el valor (nuevo): el hombre *qua* *creatividad*.

Si, por la “nueva educación”, el niño llega a ser una individualidad adulta creativa, su flexibilidad (que es un modo de la creatividad) eliminará las metas rígidas del pasado y creará metas nuevas acordes con “un mundo en constante cambio”. En otros términos: el destino de los conservadores es el de ponerse afuera del tiempo: se construyen un nicho atemporal; sólo el hombre nuevo de Dewey es abierto y sensible al tiempo y participa en su construcción.

Las críticas negativas, dirigidas en contra del modelo de Dewey, han surgido desde distintas fuentes. Las críticas radicales, en los Estados Unidos, han sido formuladas por los teóricos de los conservadores, los cuales han concentrado los términos del debate en el nivel axiológico. Pero, como vimos, en este debate, han introducido una interpretación inconsistente de Dewey, reducido a ser un nihilista. En otros términos, su estrategia argumentada consiste en circunscribir el debate al ámbito estrictamente axiológico sin explicitar que cualquier teoría axiológica se deriva de una correspondiente

teoría antropológica. Y antes del derrumbe de la Unión Soviética, varias líneas estratégicas del marxismo, han levantado sus voces de rechazo insistiendo sobre el radical individualismo propugnado en el modelo deweyiano. Destacan, tanto conservadores como marxistas, que la educación primaria y secundaria de los Estados Unidos -supuestamente determinadas por las directrices de Dewey- está sumida en una profunda crisis.

Es indudable que la educación de los Estados Unidos está en crisis. Pero, ¿esta crisis se debe a las aplicaciones del modelo de Dewey?. ¿Las escuelas “progresistas” de los Estados Unidos han aplicado el modelo de Dewey o interpretaciones de este modelo?

Responder exhaustivamente a estas preguntas nos llevaría a superar los límites de esta investigación. Sin embargo, cabe señalar, como observación preliminar, que -por ciertas investigaciones- resultaría más bien, que por lo menos, en algunas escuelas “progresistas”, se hayan aplicado interpretaciones reductivas extremas y distorsionantes. En efecto, no se ha entendido la “libertad” del niño como técnica conducente a la expresión de su individualidad sino más bien como un fin en sí mismo. De este modo se ha absolutizado una expresión recurrente en **Experience and Education**: “actividad libre”(que, por lo demás, recurre en contenidos polémicos), procediendo por una coherencia del error, a abstraer de ella la **libertad qua principio**. En estas interpretaciones, no se ha logrado entender que el **bonum summum** (i.e. **el valor**) para Dewey es el desarrollo del individuo **qua** ser original, y se ha sustituido el individuo por la libertad amorfa, sin intenciones. No se ha dejado libre al niño para que se manifestara, sino más bien se ha abandonado al niño en una región apartada de la sociedad. No se ha concedido al niño libertad sino soledad. En vez de crecer libre en una cultura, el niño ha sido un vagabundo en las luces inciertas del amanecer. Y esto es historia.

Por los asombrosos y desconcertantes resultados de las escuelas “progresistas”, sin dudas hay que meditar en las reflexiones alarmadas. Pongamos un ejemplo. “El culto de la incertidumbre, de ningún valor que no sea una exagerada exaltación puesta en métodos y técnicas desprovistos de contenidos bien determinados, conduce inevitablemente a la negación tanto de los ideales como de la fe, y al repudio de las formas heredadas de la cultura. . . sin las cuales los cambios superficiales de la vida se toman erróneamente por las olas del futuro” (Kandell, 1943). Estas reflexiones alarmadas sin embargo, aumentan la crisis y la confusión pues -insistimos- caen en el metaerror de suponer que interpretaciones arbitrarias captan la profunda y compleja filosofía de Dewey.

Más que radical ruptura respecto al pasado, Dewey apunta hacia una inserción activa del individuo en el fluir de la sociedad; inserción activa y original, que se sustenta en la inteligencia, entendida como continua autorectificación.” (Adorno, Et. al. 1973).

Actualmente el sistema educativo de los Estados Unidos está sometido a intensas investigaciones que se desarrollan en el ámbito de las ciencias sociales. Varios pensadores de distinta formación -políticos, sociólogos, antropólogos, científicos de la cultura, educadores, inclusive economistas, etc. , en fin todos los investigadores de los distintos campos en que se han diferenciado las ciencias sociales se están dedicando a formular prevalentemente diagnósticos de la crisis educacional. Estudiándolos se puede observar que el tema de los valores ha perdido su posición dominan-

te, mientras se está imponiendo la hipótesis de que la crisis y sus males podrían derivar del sistema **privado** que rige la mayoría de las instituciones primarias y secundarias. Esta hipótesis ha trascendido las revistas especializadas y ocupa los medios de comunicación de masas.

Distinta, hasta un cierto punto, ha sido la respuesta europea. El modelo pedagógico de Piaget -reconocido y aplicado- se puede entender como una valiosa articulación del núcleo pedagógico de Dewey. El modelo pedagógico de Piaget, en efecto, refuerza la teoría Deweyana pues, en él, el “sujeto de aprendizaje se concibe como un sujeto ‘autónomo’ cuya dinámica de aprendizaje debe ser por consiguiente, activa y no pasiva” (Piaget, 1969). Y, en Italia, la política educativa sin dudas está inspirada directamente en las teorías pedagógicas de Dewey. En Italia como en Francia, se ha entendido que una sociedad, estructurada por un régimen político democrático - si quiere ser vital y no degenerar en regímenes autocráticos- no puede no basarse en un individuo “autónomo” y “activo”: condición y consecuencia de la creatividad. Pero, a comienzo de esta última década del siglo XX, se puede afirmar que el **signum** específico del hombre **qua** creatividad es ya omnipresente por cuanto recientemente en los Estados Unidos, detrás de los debates en torno a la problemática centrada en establecer como influye el régimen privado en las instituciones educacionales, los conservadores están tratando de insertar en su **corpus** doctrinario la “creatividad”.

En general, las interpretaciones del modelo pedagógico Deweyano realizadas en el campo de la educación -sean éstas positivas o negativas- resultan ser inadecuadas porque no se logra en ellas una comprensión suficientemente profunda de la filosofía de Dewey, que sustenta su modelo pedagógico. En estas interpretaciones (conscientemente o no) se aplica el método hermenéutico del positivismo por el cual se supone (i) la eliminabilidad de la metafísica, e (ii) la diferenciabilidad de la ciencia en ciencias particulares y autónomas. Y señalamos tan sólo aquí, que Dewey, en cambio, insistió en la necesidad de recuperar la totalidad (1934).

Una comprensión más profunda del modelo pedagógico de Dewey es posible sólo por parte de una exégesis filosófica, que proceda a establecer la relación existente, en el pensamiento de Dewey, entre metafísica y pedagogía (ésta última derivada, como vimos, de una específica teoría del hombre).

Mientras Aristóteles ha circunscrito la dinámica de los entes cósmicos en formas, y , en este sistema de formas, aparece en su lugar, la forma correspondiente al hombre; Dewey en cambio, concibe la dinámica del hombre como una dinámica **sin límites** por ser una dinámica creativa. Pero la creatividad humana no es **ad hoc o ex nihilo**: participa del carácter creativo e inconcluso de la totalidad del universo. “La naturaleza no es, por cierto, como suponían varias corrientes materialistas o positivistas, un rígido mecanicismo, sino más bien, una continua emergencia de formas siempre nuevas” (Adorno, Et. al. 1973). En otros términos, los hombres, concebidos como **originalidades no son eventualmente accidentes cósmicos**: es la creatividad del universo que sustenta su originalidad.

Por lo demás, destacamos que los actos creativos exigen del hombre disponibilidad y unificabilidad de todas sus energías (Dewey 1934). Y surgen en contextos de inestabilidad y de múltiples tensiones. Por su creatividad, la vida del hombre se precisa como actividad perenne, que renuncia al **otium** (así que, desde otra perspectiva, se profundiza la oposición entre la metafísi-

ca de Dewey y la de Aristóteles). La emergencia de creatividad no es, por consiguiente, efecto mecánico, necesario de una causa universalmente determinable. Cuando surge, es emergencia exitosa e impredecible en contextos sumamente complejos. Sin embargo, cuando la atrapan los tentáculos de la cultura de masas, se convierte inexorablemente en formula imperativa, unidimensional.

Precisamos, también, que las originalidades emergentes no son **mónadas**; constituyen un sistema complejo de interacciones, articulado en niveles. Y los hombres, con sus específicas interacciones, conforman el sub-sistema de la sociedad humana. Pero pueden estructurarse, en ella, regiones de interacciones casi cerradas, que obstaculizan la naturaleza creadora, como la región del “control autoritario” o la región del “individualismo absoluto” Sólo la democracia, en cambio, si no se agota en adoptar “ésta o aquella constitución”, si logra ser “una relación más profunda, en que se compenentran el reconocimiento del desarrollo autónomo del individuo con las exigencias de control y planificación social” (Adorno, Et. al. 1973), puede permitir el natural desarrollo de los hombres que emergen como creadores por sus estrechos y activos vínculos con la sociedad. Insistimos: la creatividad es posible **por** la actividad del hombre **en** una sociedad igualmente vital. Estas dos instancias son inescindibles.

No es suficiente, entonces, tratar el modelo pedagógico de Dewey como si la única teoría que lo sustenta fuera la “libertad”. El modelo de Dewey pertenece a la metafísica de Dewey, y se deduce de los postulados más generales tan rigurosamente como el modelo de Santo Tomás.

**BIBLIOGRAFIA: ADORNO F y Gregory T. , Verra V.** (1973). *Storia della filosofia*, Bari. / **DEWEY, J.** (1934). *Art as experience*, New York. / ————. (1938). *Experience and Education*, New York. / **KANDELL, I. L.** (1943). *The Cult of Uncertainty*, New York. / **PIAGET, J.** (1969). *Psychologie et pedagogie*, París. Hemos consultado la traducción inglesa: *Science of Education and Psychology of the Child*, New York, 1972.

**MORIN, María Giovanna.** (1995). *REVISTA DE PEDAGOGIA VOL XVII<sup>o</sup> 42. ESCUELA DE EDUCACION, UCV.*

## DIACRÓNICO

Que considera los acontecimientos, en particular los hechos lingüísticos, en su evolución a través del tiempo, en su diacronía.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación.* PANAPO. Caracas

## DIAGNÓSTICO

1. Proceso que permite establecer la naturaleza y las consecuencias del o de los factores que provocan una dificultad de aprendizaje o una inadaptación;
2. Proceso que permite determinar las capacidades de un alumno, analizando su rendimiento dentro de una jerarquía de tareas básicas en una disciplina específica (por ejemplo: las matemáticas o la música).



UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### DIAGNÓSTICO

Es un proceso que forma parte de la planificación, se indaga, analiza y estudia el pasado y el presente de una situación a fin de obtener informaciones necesarias para alcanzar exitosamente los objetivos previstos.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

### DIAGNÓSTICO

Es un proceso que forma parte de la planificación, se indaga, analiza y estudia el pasado y el presente de una situación a fin de obtener informaciones necesarias para alcanzar exitosamente los objetivos previstos.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

### DIAGRAMA

1. Representación esquemática de una serie de pasos que se deben seguir para resolver un problema; 2. representación menos detallada y menos simbólica que el organigrama, con frecuencia incluye textos descriptivos; 3. dibujo esquemático de un circuito eléctrico o de las relaciones entre las diferentes partes de un conjunto o un sistema.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### DIAPPOSITIVA

Imagen transparente (por lo general fotográfica), fijada sobre una película o sobre un vidrio y destinada a ser proyectada en una pantalla.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### DIAPPOSITIVA SONORA

Diapositiva con una breve grabación en una capa magnética en el mero de la diapositiva o en un soporte. Una diapositiva sonora necesita un proyector especial.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## DÍAS DE CLASE EN EL MUNDO

Los estudios internacionales comparados sobre el número de días y de horas pasadas en clase revelan que, si bien existe una gran variedad de situaciones, muchos de los países en vías de desarrollo consagran más tiempo a la educación que las naciones desarrolladas.

Sin embargo, las dificultades de los países en desarrollo son muy complejas y no se trata tanto de aumentar formalmente la cantidad de tiempo consagrado a la enseñanza, sino de emplear el tiempo disponible de una manera más eficaz.

La utilización más eficiente del tiempo que los alumnos de los países en vías de desarrollo pasan en la escuela depende de varios factores, de los cuales tres pueden sobresalir sobre otros:

1. Mejorar las condiciones de trabajo de los docentes para evitar el nivel elevado de ausentismo que se constata, especialmente, en las escuelas rurales y marginales urbanas.
2. Recurrir a métodos pedagógicos susceptibles de aumentar la duración del tiempo que alumnos y maestros, a la vez, consagran al aprendizaje individualizado.
3. Cambiar los métodos de gestión para poder reducir el tiempo que los docentes consagran a las tareas administrativas, sin relación con los procesos de aprendizaje.

### Duración de la primaria

Teniendo en cuenta la información enviada a la OIE por los 184 sistemas educativos de los países miembros de la UNESCO, la duración de este ciclo varía entre un mínimo de tres años (en dos países solamente: Armenia y Kirghuizistan) y un máximo de 10 (en Jordania e Islandia).

La mayoría de los países se sitúan a mitad de camino entre estos dos extremos, por una duración de 5 a 7 años (126 países); en tanto que el modelo de 6 años es el más frecuentemente practicado en todas las regiones geográficas (83 naciones), a excepción de los países de Europa Central y de la ex-URSS, donde el modelo de 4 años es el más usual (14 sobre 27 países considerados).

La enseñanza primaria comprende menos de 5 años en 22 países, mientras que la duración de estos estudios es de más de 7 años en 36 países, en este último caso, en general, comprende la primera parte del ciclo del secundario y esos niveles combinados tienden a ser considerados como parte del “ciclo de educación básica” o la “enseñanza obligatoria”.

### Horas por semana

Si bien el número de horas por semana consagradas a la enseñanza en la primaria (escuela pública) arroja un promedio de 24,8, existen diferencias importantes entre diversas regiones geográficas: desde un mínimo de 20,8 en Europa Central y en los países de la ex-URSS, hasta un máximo de 26,3 en el África Subsahariana.

Asimismo, hay diferencias entre países de la misma región: en el África Subsahariana, por ejemplo, varía entre un mínimo de 16 horas por semana en la República Unida de Tanzania y un máximo de 30 horas en Burkina Faso, en Guinea y en Mauritania.

En determinados sistemas de enseñanza la duración de la hora de clase varía

también con la clase en cuestión, con una tendencia de la duración real en minutos y la cantidad de horas de enseñanza de aumentar, progresivamente, a cada clase superior.

Los datos consignados en este informe se relacionan al tiempo estipulado en los reglamentos oficiales, que puede tener diferencias considerables entre los reglamentos y la aplicación real en clase.

Es, evidentemente, difícil comparar, por ejemplo, el tiempo total consagrado a la enseñanza primaria en Alemania (2.575 horas sobre cuatro años), con el tiempo destinado en Portugal (8.138 horas sobre nueve años).

Vale aclarar que, a escala mundial, el año escolar oficial para los años 1 a 6 de la primaria registra en promedio 880 horas de enseñanza o 180 días (Banco Mundial, Primary Education, Washington DC, 1990).

El número de horas anuales de Enseñanza va de 544 a 1.200, con una media global de 866 horas de enseñanza en el curso de un año "típico" de enseñanza elemental.

Curiosamente, la diferencia media en horas anuales de enseñanza entre países en desarrollo y países desarrollados es muy débil (865,7 horas contra 868,3) en razón, puede ser, del número limitado de países desarrollados - nueve en total - de los que se tienen datos precisos.

Los países de la región EMENA (Europa del Sur, Medio Oriente y África del Norte) tienen en promedio los períodos escolares más largos (más de 900 horas anuales de enseñanza), seguidos por los países asiáticos, con 876 horas y los países de las regiones del África Subsahariana y de América latina y el Caribe, que tienden a tener los años más cortos en términos de horas de enseñanza. (847 y 839, respectivamente).

### Tiempo por materia

En promedio, durante el primer año de la primaria, entre 50 y 60 por ciento del tiempo disponible se destina a la enseñanza de la Lengua, de la Lectura, la Escritura y la Aritmética; mientras que desde el cuarto año, el promedio se sitúa entre el 45 y el 50 por ciento.

La duración promedio total concedida a la enseñanza del primero al cuarto año de primario es de 3.069 horas y tiende a ser más importante en los países en desarrollo (3.166 horas), en relación a los países desarrollados (2.950 horas).

El primer año de la primaria exhibe 736 horas de enseñanza con la importante variación de un mínimo de 398 horas (Bulgaria) y de un máximo de 1.000 horas (Australia, Canadá, Nueva Zelanda, Filipinas).

El cuarto año de la primaria exhibe en promedio, 814 horas de enseñanza que oscilan entre un mínimo de 504 horas (Macedonia) y un máximo de 1.200 horas (Filipinas).

En los países en desarrollo, el número promedio de horas de clase en primer año de la primaria es más elevado que en los países desarrollados (aproximadamente 766 y 698, respectivamente). Esta diferencia persiste pero en una medida menor, en cuarto año: 831 y 793 horas, respectivamente.

En Chipre, los alumnos disponen (en teoría) de 5.247 horas de enseñanza, mientras que en Uruguay, el mismo número de años escolares - seis en promedio en gran cantidad de sistemas - no les garantiza más que 3.780 horas, o sea casi el 30 por ciento menos.

En términos regionales es en los países de Asia que encontramos el número medio más elevado de horas de clase (3.444), en el África Subsahariana el promedio (3.275 horas) es más elevado a la vez que la media mundial (3.069) y la media para los países desarrollados (3.166 horas).

Las diferencias son menos chocantes en América latina y en el Caribe (3.070) horas en promedio, en Medio Oriente y en África del Norte (3.037). En el otro fin de escala se sitúan Europa Central y Oriental, con un promedio de 2.337 horas.

**UNESCO-OIE.** Todos estos datos serán puestos a disposición de la comunidad internacional en la próxima edición de los *"Datos mundiales sobre la educación"*, a publicarse sobre CD-Rom por la OIE y que estarán igualmente disponibles en Internet (<http://www.unicc.org/ibe>). Acceso al banco de datos [Datos Mundiales de Educación, 1995-1996](#).

## DIBUJO

Es un magnífico recurso para juzgar la madurez perceptiva (forma, orientación, coordinación, tamaño, etc.), la capacidad intelectual (expresión gráfica de lo que el niño sabe o interpreta), la imaginación y hasta las actitudes del niño, pero más con un sentido intelectual que profundamente emocional. Las características del dibujo son variables para las diversas edades y los diferentes niños, aun dentro de un mismo grupo de edad y para un tema igual. Desde el punto de vista perceptivo, el niño va de lo simple a lo compuesto, esto es, asimila cualquier forma o figura que ve por complicada que sea, a un objeto simple y único. A medida que avanza en edad, irá percibiendo más detalles-estímulos que, integrados o asociados en su mente de una manera cada vez más específica, lo llevarán a la completa madurez interpretativa creadora de los conceptos.

La investigación ha demostrado que existe una secuencia predecible en el desarrollo de la expresión artística infantil.

**BIBLIOGRAFÍA: CHERRY, Clare.** (1984). *El Arte en el Niño en Edad Preescolar*. Ediciones CEAC. Barcelona-España.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## DICCIONARIOS

La Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo Americana (1979) indica que: "En su acepción más corriente y más propia la palabra *diccionario* significa un catálogo o colección de voces de un idioma o dialecto, o materia, dispuestas en un orden determinado (generalmente el alfabético) o en otro orden definido y con su correspondiente explicación en la misma lengua u otra diferente."

De esta manera el diccionario es la recopilación concentrada y en forma escrita de significados lingüísticos y de ideas y conocimientos breves que permiten al individuo resolver la inmediatez de su ignorancia y hacer lo más práctico para la persona la disposición de información.

Breve Reseña Histórica de los Diccionarios

En el siglo III A.C. el gramático griego Calímaco escribe una obra llamada Museo, en donde cita a los autores conocidos hasta entonces haciendo un estudio crítico de sus aportes. El primero que parece ocuparse de la lexicografía fue Marco Tenecio Varrón, que en su obra "Tratado de la lengua latina" trata del origen, la analogía y la diferencia de las palabras.

Al comenzar la Edad Media uno de los trabajos más importantes que se realizan es el de San Isidro de Sevilla, el cual hace una recopilación o enciclopedia con el título de Etimologías. En el siglo IX los árabes escribieron diccionarios de calidad, en tanto que Europa se encontraba atrasada culturalmente. Así destaca la compilación biográfica de Suidas en el siglo X, que contiene fragmentos de obras de otros autores. Se puede nombrar también la obra de Papiar "Vocabularium latinum" y el léxico hebreo de Judas Huig, a mediados del siglo XI. La mejor compilación de la Edad Media la hace Balbi en el siglo XIII con su obra "Catholicon", especie de enciclopedia latina que contiene un vocabulario, una gramática y una retórica. En general se puede decir que de los diccionarios de la Edad Antigua se conserva muy poco y la Edad Media, hasta comienzos del siglo XVI se ha limitado a ensayos filológicos sumamente incompletos.

A partir del renacimiento con la invención de la imprenta se desarrollaron estudios lexicográficos, realizándose investigaciones sobre la antigüedad que permitieron esclarecer el arte del lenguaje. Tenemos así que en España (país que contribuye culturalmente a la formación de los países latinoamericanos) se crea el Diccionario de vocablos castellanos cuyo autor fue Alonso Sánchez de Ballesta, siendo impreso en 1587; también se crea la obra "Tesoro de la Lengua Castellana o Española" de Sebastián Covarrubia, publicada en 1606 y considerada como la obra más importante de la lexicografía española, y la primera a la que se le reconoció verdadera autoridad. En Portugal (otro país que contribuye culturalmente a la formación de los países latinoamericanos) se produce el Diccionario "Vocabulario Portugués" de Rafael Bluteau (1712-28); el de Lima (Lisboa, 1783); el de Faria (1857); entre otros. Especial mención merece el Diccionario de la Academia Española el cual fue editado por primera vez en el año 1726, a 13 años de la fundación de la Academia Española. En el prólogo de este diccionario la Academia indicaba según la Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo Americana (1979) que:

"Como base y fundamento de este Diccionario se han puesto los autores que ha parecido a la Academia han tratado la lengua española con la mayor propiedad y elegancia; conociéndose por ello su buen juicio, claridad y precisión, con cuyas autoridades están afianzadas las voces, y aun algunas, que por no ser practicadas, se ignora la noticia de ella, y las que no están en uso, pues, aunque son propios de la lengua española, el olvido y mudanza de términos, con la variedad de los tiempos, la ha hecho ya incultas y despreciables."

Entre las reediciones más importantes hechas al Diccionario de la Academia Española está la de 1817, en donde se hace grandes reformas en la ortogra-

ña. En las sucesivas ediciones de este Diccionario oficial de la Lengua Española hubo omisiones de vocablos propios de idiomas en España.

### **Tipos de Diccionarios**

Debido a lo vasto del conocimiento humano y al mismo tiempo la especialización de éste en diferentes campos del saber. Se ha hecho necesario crear diferentes tipos de diccionarios según sus características de información. Así se tiene que existen según Castro, Elisa y Díaz, Leida (1997) las siguientes clases de diccionario:

- “Biográfico: El formado por la historia de la vida de personas, generalmente presentado en orden alfabético.
- De citas clásicas: El que contiene citas de autores clásicos.
- Especializado: El que consigna vocablos sobre una materia o idioma determinado, etc.
- Ilustrado: El que cuenta con gran número de estampas y gráficos.
- Interpretativo-Explicativo: El que interpreta definiciones, resuelve problemas.
- Políglota: El que refiere a muchas lenguas, generalmente formado en columnas paralelas escritas cada una en idioma diferente.
- Etimológicos: Que informan sobre el origen de las palabras.
- De Sinónimos: Cuando suministran palabras diferentes que tienen el mismo significado.
- De Antónimos: De significado opuesto.
- De Homónimos: Igual dicción, pero diferente ortografía y significado.
- Antológico de Pensamiento Universal: Contiene una recopilación de pensamiento sobre diversos temas, tales como amor, el vicio y la inteligencia, etc.
- Generales de Lengua: Registran las palabras de un idioma con su ortografía, significados y usos compilados por individuos o por sociedades eruditas siguiendo normas establecidas.”

El Diccionario Latinoamericano de Educación (DLAE) puede ser considerado como Especializado e Interpretativo-Explicativo a la vez. Especializado porque se refiere a una temática específica como es la educación la cual tiende a diversificarse y a especializarse aún más. Interpretativo-Explicativo porque en este diccionario se induce a interpretar y explicar según criterio del que contribuye a las entradas, las experiencias, síntesis de investigación, personajes, términos y conceptos exigidos en la construcción del D.L.A.E.

Una vez tipificado el Diccionario Latinoamericano de Educación se expondrá su definición, antecedentes, objetivos e importancia.

Definición del Diccionario Latinoamericano de Educación

Bravo, Luis (1995) define el Diccionario Latinoamericano de Educación como:

“Un banco interactivo de datos que servirá como un medio de formación y actualización del conocimiento pedagógico” (p.2).

Partiendo de esta definición el Diccionario Latinoamericano de Educación sería un promotor en la modernización e innovación de los mecanismos que permiten a los docentes desempeñarse eficazmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### **Antecedentes del Diccionario Latinoamericano de Educación**

Los planes del proyecto que permitirían crear el Diccionario Latinoamericano de Educación dieron inicio en 1995, en la Escuela de Educación de la Universi-



dad Central de Venezuela. Este proyecto se basa en la necesidad y factibilidad que tiene la Universidad de crear un cumulo de información teórica que permita formar y actualizar constantemente a los profesionales de la Educación (preferiblemente los de la región latinoamericana), en especial a los de la modalidad a distancia (Estudios Universitarios Supervisados) que requieren material de apoyo que refuerce la comunicación escrita entre ellos y los estudiantes.

Objetivos del Diccionario Latinoamericano de Educación

Según Bravo Luis (1995), los objetivos del Diccionario Latinoamericano de Educación son los siguientes:

1. Construir un soporte informativo útil y económico que sirva de apoyo a la preparación y actualización de los docentes de la región.
2. Obtener en forma ordenada según reglas creadas para este tipo de medio, los términos, conceptos, experiencias, protagonistas y síntesis investigativa más representativos de la educación latinoamericana.
3. Promover la cooperación de los educadores interesados en este tipo de trabajo fomentando un clima respetuoso en los aportes que estos puedan hacer al Diccionario Latinoamericano de Educación
4. Estimular la expansión informativa de los conocimientos que se producen en los lugares de formación e investigación educativa en América Latina.
5. Formar una base factible que permita asociar a investigadores de la región y de más allá en el estudio orgánico y sistemático del proceso educativo específico que se produce en Venezuela y América Latina.

Importancia del Diccionario Latinoamericano de Educación

El DLAE es importante ya que como lo señala Bravo Luis puede ayudar al mejoramiento de la preparación pedagógica de quienes tengan interés en el área. También fomenta la labor educativa al poner al alcance de los docentes una fuente de información útil que permite:

- Tener una idea más o menos ordenada de la realidad educativa, la cual sirva de base para que el desempeño docente exprese lo que se dice y se hace en América Latina en materia educativa.
- Promover una mentalidad entre los educadores que se incline por el mejoramiento constante de su desempeño profesional la cual parta de un análisis comparativo que haga el docente de su trabajo diario con el saber escrito de los especialistas / académicos en las numerosas temáticas asociadas a la educación.

**BIBLIOGRAFÍA: ENCICLOPEDIA UNIVERSAL ILUSTRADA EUROPEO – AMERICANA.** (1978). Tomo XXVII. Madrid – España: Editorial Espasa – Calpe, S.A. / **ENCICLOPEDIA UNIVERSAL ILUSTRADA EUROPEO – AMERICANA.** (1978). Tomo XXVIII. Madrid – España: Editorial Espasa – Calpe, S.A. / **FERNÁNDEZ, Heres y Elivira, FERNÁNDEZ. V.** (1989). *Diccionario Pedagógico.* Caracas – Venezuela: Editorial Biosfera. / **BRAVO, Luis.** (1997). *El Diccionario Latinoamericano de Educación*. (D.L.A.E.), síntesis del proyecto académico. Revista de Pedagogía vol XVIII (52), 83-89. / **CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). *La Didáctica en el Diccionario Latinoamericano de Educación.* Tesis de grado. Trabajo no publicado. Escuela de Educación U.C.V. Caracas. / **DÍAZ, Julio.** (1989). *Un estudio de los propósitos y tipos de laboratorios de Física en Educación Media Diversificada desde el punto de vista de los docentes.* Tesis de grado. Trabajo no publicado. Escuela de Educación U.C.V. Caracas. / **BRAVO, Luis.** (1995). *Proyecto académico conducente a la creación del Diccionario Latino Americano de Educación.* (D.L.A.E.) Material no publicado. Universidad Central de Venezuela - Escuela de Educación. Caracas. / **BRAVO, Luis.** (1996). *Diccionario Latino Americano de Educación, Texto y pretexto para estudiar a Latinoamérica.* Material no publicado. Universidad Central de Venezuela - Escuela de Educación. Caracas. / **BRAVO, Luis.** (1996). *Prospecto para el Diccionario*

*Latinoamericano de Educación*. Trabajo no publicado. Universidad Central de Venezuela - Escuela de Educación. Caracas. / **BRAVO, Luis.** (1997). *Latinoamérica en tempo de Educación*. Trabajo no publicado. Universidad Central de Venezuela - Escuela de Educación. Caracas.

**LEONARD, Franklin.** (1999). EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION. Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

## DICTADO

Ejercicio escolar de ortografía, en el cual el profesor dicta el texto previsto elegido por las dificultades ortográficas que presenta, y que proporciona a los alumnos la ocasión de aplicar las reglas generales que deben conocer.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## DICTAR

Decir o leer alguna cosa con la lentitud y las repeticiones necesarias para permitir tomarla por escrito.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## DIDÁCTICA

Se señala a continuación una serie de contenidos teóricos sobre la didáctica, compilada de diferentes autores investigadores del área educativa, que nos brindan distintos conocimientos de la misma, como son: su origen, historia, concepto, dimensiones, elementos que la constituye y su discusión.

De esta forma se obtiene una base teórica que nos permitirá situarnos dentro del contexto de la didáctica, al conocer su estructura organizativa y su campo de acción que nos facilitará la búsqueda y selección de las entradas para el diccionario.

### Origen de la Didáctica

La didáctica es un hecho eminentemente social y educativo, que se ha desarrollado a través del tiempo. Como sabemos el ser humano tiende, como algo innato o natural, a realizarse social y culturalmente, en la búsqueda de su perfeccionamiento tanto social como individual.

En la antigüedad la educación se daba de forma espontánea sin darse cuenta del proceso que se generaba, mayormente existía la curiosidad de conocer el entorno donde se desenvolvía y para su sobrevivencia, luego en el transcurso del tiempo de una forma paulatina se fue sistematizando.

El hombre va sufriendo cambios, producto de su constante interacción con el medio social, nace la intencionalidad de formar un determinado tipo de

hombre, según un modelo predispuesto por la misma sociedad, un medio importante para lograrlo fue a través de acciones educativas que estimulará ciertos aprendizajes. De esta forma la didáctica va adquiriendo sentido.

Carlos R. López, en su libro “Didáctica núcleos fundamentales”(S/C) afirma con claridad: “La didáctica se ha centrado en dos actividades humanas como son las de aprender y de enseñar. Es decir, por una parte, la tendencia a conocer mejor la propia naturaleza a perfeccionarse, y por la otra parte la tendencia correlativa a la anterior, comunicar a los demás nuestros conocimientos, experiencias, aspiraciones. La tendencia a estimular el desarrollo de quienes nos rodean”. (Pág. 19).

Para cumplir con esos objetivos educativos surge la escuela, como centro fundamental para la formación de individuos, donde se imparten una serie de conocimientos, valores, etc. transmitidos de una forma ordenada y sistemática, considerados necesarios para su crecimiento personal y su mejor adaptación al medio social con el cual interacciona constantemente.

Más específicamente se dice que la palabra didáctica deriva del griego “didaskhein” que significa enseñar y “tekn”, arte, es decir la ciencia y arte de la enseñanza y que fue usado por primera vez en el 1629 en el libro “Principales Alforismos Didácticos” de Ratke y que fue escrito para educar a los príncipes Anhanth Katheren de Alemania.

Carlos R. López describe cuatro fases representativas de la evolución de la didáctica que son:

#### **Primera Fase: Carácter eminentemente artístico.**

En un primer momento la enseñanza era asistemática, basada en la experiencia y la observación de un modelo, la intuición y creatividad del docente se constituía en una serie de rutinas de actuación. Se dice que el conocimiento era acrítico, automatizado, por lo que no se evidenciaba una posible reflexión.

#### **Segunda Fase: Saber Empírico y Técnica Empírica.**

En esta fase el proceso de enseñanza-aprendizaje es menos asistemático, los docentes basados en sus formas de actuar, las experiencias y tomando en cuenta el efecto logrado en los alumnos, van formando un conocimiento empírico, del cual van surgiendo las normas y las técnicas de enseñanza.

#### **Tercera Fase: Reflexión y Sistematización de la actividad didáctica**

El proceso de enseñanza-aprendizaje en esta fase deja de ser asistemático, pasa a ser más científico con el regulamiento de la reflexión y sistematización de la actividad didáctica y el estudio más profundo y exhaustivo de sus efectos para la búsqueda del perfeccionamiento del educador. De esta manera se incrementa el saber sobre la didáctica dando surgimiento a la próxima fase.

#### **Cuarta Fase: Nacimiento de la Tecnología Didáctica**

Como consecuencia del intento de sistematización y fundamento del saber didáctico se manifiesta un conocimiento científico dando cabida a principios teóricos y orientaciones metodológicas y normas científicas que regulan y perfeccionan la actividad didáctica.

Es muy importante destacar que los cambios que ha ido experimentando la didáctica a través de su evolución, han estado muy ligados a los distintos perio-

dos de la historia de la educación, por influencia de la pedagogía y la psicología, que dan origen al nacimiento de técnicas en beneficios de la práctica educativa. Para expresar con mayor claridad lo antes expuesto presentamos a continuación un breve resumen de las características y rasgos de algunos momentos de la didáctica reseñados por Cristina B. de Denies, en su libro “Didáctica del Nivel Inicial” (1992), donde intenta establecer la relación entre teoría de la educación y teoría del aprendizaje y la didáctica, de acuerdo a momentos importantes en la historia de la educación.

Otro elemento importante a considerar en el estudio de la evolución de la didáctica es la metodología implementada en diferentes períodos históricos, que le dan características propias, pero no se quiere decir que sean las únicas metodologías empleadas y que luego dejan de utilizarse.

En la Época de la Prehistoria: Se enseñaba y se aprendía sin tener consciencia del proceso que estaba ocurriendo, no existía una intención de enseñar, el conocimiento era ingenuo, no había una metodología pre-establecida para enseñar. Fernández Huerta describe el esquema operativo de la didáctica primitiva, como: “descubrir, interiorizar, enseñar, aprender” (Pág. 25), sin consideraciones previas, metodología, etc., una manera de aprender fue a través de la observación y copia de modelos.

Edad Antigua: La metodología empleada fue la verbal, oral y escrita, donde lo más importante era almacenar una serie de contenidos en la memoria para luego transmitirlo a otra persona.

Con la implantación del lenguaje escrito se reduce el uso de la memoria oral, en la actividad didáctica; la misma comienza a girar en torno a los libros que pasan a ser el recurso didáctico principal en la enseñanza porque contenían los conocimientos que debían ser interpretados y analizados por los alumnos, para luego comentarlos.

En la Época del Renacimiento: (siglo XV y XVI) se produjeron grandes cambios a nivel social, cultural, artístico, literario, filosófico, económico y científico que influyeron de manera directa en la educación, la cual empieza a difundirse entre las diferentes clases sociales, dejando de ser privilegio de la clase social alta.

Esto ameritó cambios en el estilo y del proceso educativo, la enseñanza comienza a adquirir nuevos matices, se trata de combinar la enseñanza religiosa con la técnica profesional, con vista a desarrollar el campo de la industria, haciéndose necesario modificar la forma de impartir la educación y los contenidos de la misma.

Uno de los personajes más destacados que intervino en el proceso de reflexión y sistematización de la didáctica en la época fue Luis Vives, el cual propuso importantes ideas para sistematizar la enseñanza. En su estudio tomó en cuenta el estado de la cultura, el arte de enseñar, las cualidades que debería tener un maestro y aplicó los estudios psicológicos para perfeccionar la enseñanza sin obviar las capacidades y características de los alumnos, propuso también utilizar la experiencia para la enseñanza y emplear la lengua materna.

En el siglo XVII, se continúa con intentos de renovación metodológica en la enseñanza para su difusión y mejoramiento iniciada en el siglo XVI.

Con Amos Comenio y Ratke proporcionaron importantes aportes al campo de la didáctica, como fue la introducción de la metodología de carácter intuitiva, la cual está “basada en el contacto con la realidad y la utilización de la imagen como presentación de la misma” (Rosales Carlos. Pág. 24)

En esta época se crearon teorías que aportaron importantes saberes sobre la enseñanza, a través de la búsqueda de hacerlo más agradable y amena para los alumnos.

Para ese entonces se comienza a hablar términos de didáctica, quedando definida como “artificios universal para enseñar todo a todo con rapidez, alegría y eficacia” (Pág. 24).

Con esta nueva metodología se trata de romper con la didáctica del dolor; un tipo de enseñanza donde se utilizaban elementos represivos para que el alumno aprendiera sin tomar en cuenta la capacidad, necesidad y motivación del alumno.

En el siglo XVII un logro importante en la educación fue la introducción de la experimentación como método didáctico, fundamentado en conocimientos sistemáticos logrados por medio de las reflexiones sobre la enseñanza y la utilización de la ciencia y las técnicas en la educación.

Rousseau fue uno de los personajes más importantes de la época, el cual formuló principios teóricos sobre:

“La honda de la naturaleza humana, la formación en la personalidad a través del contacto con el medio, la función del proceso como facilitadores del contacto del alumno con su entorno (Carlos Rosales s/f. Pág. 26).

Estas teorías dieron cabida al surgimiento de la Escuela Nueva en el siglo XIX, para entonces se produjo considerables cambios en la metodología, la cual pasa de ser una metodología verbal intuitiva a una metodología activa donde se destaca la acción del alumno como el elemento más importante o al centro del proceso educativo.

En el siglo XX se continúa con la lucha de fundamentar científicamente la didáctica, y se encuentran problemas o aspectos de la misma no resueltos o en discusión, algunas investigaciones la definen o tratan de ubicar a la didáctica como ciencia; otros la consideran como disciplina científica vinculadas directamente con la pedagogía. Por esto se hace necesario estudiar las diferentes enfoques que definen la didáctica.

### **Definición de la Didáctica**

Definir la didáctica es un hecho muy complejo debido a que existen diferentes formas de concebirlas, para facilitar este estudio la prof. Rosa Chacín distingue dos variantes existentes para su conceptualización, estas son: la variante conservadora de orientación tradicional y la variante progresiva.

En la variante conservadora se incluyen dos tendencias, la primera “que le atribuye a la didáctica el carácter exclusivamente práctico y normativa”, la segunda que reduce el objeto de estudio de la didáctica únicamente a la enseñanza.

Para dar ejemplo de autores que reducen la didáctica a lo práctico normativo se cita a Nassif (1994), el cual expone que “la didáctica como disciplina de los métodos, de la enseñanza, instrucción cuyo objeto es la dirección del aprendizaje” (Pág. ).

Jarrojo Francisco define la didáctica como “estudio de los métodos y procedimientos más eficaces en la tarea de la enseñanza” (Pág. 51)

Esta concepción de didáctica es limitativa, ya que disminuye su esencia a la aplicación de normas y metodologías, obviando su carácter teórico y científico. Es de notar que las normas y la metodologías son aspectos importantes en el campo de la didáctica, es decir, son partes de la misma.

En un segundo lugar encontramos algunos autores que reducen la didáctica a la enseñanza encontramos a:

- Villareal Canesco (1965) dice que la didáctica en la teoría general de la pedagogía y que tiene a cargo determinar los fines y los objetivos de la enseñanza, el proceso de ésta y las leyes que la rigen, etc. (Pág. 9)
- Tomas Chevski, también opina que “la teoría general de la enseñanza se llama didáctica” (Pág. 23) y Mastache dice que es la ciencia y arte de enseñanza.

En estos conceptos se ubica la enseñanza como núcleo fundamental de la didáctica y de la cual va a depender que se produzca el aprendizaje, consideran que el docente debe dar el máximo y adquirir muchos conocimientos para mejorar sus trabajos y obtener mejores resultados de aprendizaje en los discentes siendo éste el eje central del proceso.

Investigaciones más recientes sobre la didáctica afirman que la “didáctica ha dejado de ser la ciencia y el arte de la enseñanza para pasar a hacerlo del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Francisco Leiva Zea 1981. Pág. 132).

Esta concepción es muy interesante, ya que a pesar de ser la enseñanza y aprendizaje conceptos distintos, en la acción educativa están íntimamente relacionados debido a que una enseñanza sin aprendizaje no tendría sentido y todo aprendizaje amerita de una enseñanza, y constituye como señala el autor en todo único en el proceso de interacción constante.

En la variante progresiva se consideran las definiciones que abordan el proceso de enseñanza-aprendizaje y también la que asignan a la didáctica un carácter científico.

Bajo esta variante encontramos Fernández Sarramona Hurín en su libro Tecnología Educativa (1977), ubican a la didáctica entre las ciencias explicativas de la educación y le asignan un carácter eminentemente práctico y cuyo objetivo a lograr en la instrucción, abarcando tanto al trabajo discente congruente con el método de aprendizaje. (Pág. 11).

Es importante señalar que la didáctica no tiene solamente un carácter práctico, la misma también se ocupa de la búsqueda de conocimiento para la formación teórica que aplicable al proceso educativo puedan contribuir a su perfeccionamiento, de esta forma también adquiere un carácter teórico, aspecto importante para ubicar a la didáctica en un campo científico e investigativo.

Autores como Oscar Sáenz “Didáctica General Texto Universitarios” (1989), expone que la didáctica “es la ciencia que estudia y elabora teorías sobre la enseñanza” (Pág. 9), este autor asigna el carácter teórico científico a la didáctica enfocado directamente sobre la enseñanza obviando el aprendizaje como aspecto inseparable de la enseñanza.

Arsenio Pacio en su libro “Introducción a la Didáctica” (1987) define la didáctica como “ciencia de proceso instructivo en cuanto causa la educación intelectual. Dicho más brevemente es la ciencia de la instrucción educativa” (Pág. 58).

En este concepto se toma en cuenta la instrucción como una actualidad que produce el aprendizaje o adquisición de conocimientos por función propia del que aprende o por efecto de la enseñanza y la educación intelectual es el resultado de la acción instructiva, pero con un alto grado de excelencia o perfección como expresa el autor:

“La educación intelectual es una capacidad, también adquirida, de realizar nuestros actos y operaciones de conocimiento con más perspicacia, mayor riqueza, precisión, a fin de evitar el error” (Pág. 42).



A través del estudio de las definiciones se puede afirmar que la didáctica no es sólo la aplicación de normas y técnicas, amerita tener una intención clara, una fundamentación lógica para poder garantizar la efectividad en el aprendizaje. Las dos variantes, tanto la conservadora como la progresiva, proporcionan elementos importantes para definir la didáctica, la profesora Rosa Chacín concluye diciendo que se debe optar por una concepción más amplia, que abarque la parte teórica y la práctica de ambos procesos el de enseñanza y de aprendizaje, sin obviar su profunda vinculación. De acuerdo a esto en la actualidad se le debe atribuir el carácter crítico constructivo.

Crítico porque la didáctica puede emitir juicios basados en estudios sistemáticos sobre el comportamiento o funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y de terminar los focos problemáticos que intervienen su buen funcionamiento o de lo contrario lo que favorece.

Es constructivo porque se pueden realizar cambios significativos a través de la intervención en la situación educativa con acciones específicas re-establecidas y bien pensadas y fundamentadas.

Una concepción que a nuestro criterio adopta elementos críticos constructivos es la expuesta por Antonio Medina Revilla en el libro quien afirma que: “La didáctica es un conocimiento sistemático y organizado que emerge de teorías estructuradas, adaptadas a las acciones formativas, valorando la puesta en práctica de las mismas y configurando un saber formalizado y riguroso, que se evidencia en la elaboración de modelos de formación específica para grupos de participantes y para cada formador” (Pág. 156).

En esta definición se tocan aspectos importantes como son:

- a. Un conocimiento sistemático y organizado.
- b. Se determina la elaboración de teorías con la finalidad de intervenir en el proceso educativo, para el logro de metas y objetivos para formar a una persona o grupo de personas.

Debido a las diferentes concepciones que definen la didáctica también se establece disparidad al momento de establecer su objetivo de estudio.

Por ejemplo Antonio Medina, expresa que el objeto de estudio de la didáctica “es la enseñanza en cuanto propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes” (Pág. 152).

Otros establecen que su objeto de estudio es la instrucción, a lo que Parcio refuta y explica que este objeto es muy genérico y puede ser estudiado por otra ciencia como es el caso de la psicología, por lo tanto el objeto formal no es la instrucción propiamente dicha sino en cuanto causa la educación intelectual. También se designa como objeto de estudio de la didáctica al proceso de enseñanza-aprendizaje de forma heurística, es decir, tomando en cuenta los elementos que intervienen dentro del proceso, como puede ser al ambiente, la comunicación, los alumnos, docentes, etc.

Entonces la didáctica puede ser definida como la disciplina científica, dinámica, crítica y reflexiva, que del estudio del proceso enseñanza-aprendizaje establece normas, procedimientos y aplica conocimiento para potenciar y desarrollar las capacidades de los participantes en el proceso para que puedan adquirir aprendizajes que le permitan intervenir, modificar el entorno donde se desenvuelve de manera positiva y productiva y alcanzar altos niveles de perfeccionamiento.

## **Elementos de la didáctica**

La didáctica está estructurada por seis elementos fundamentales referido a su campo de actividades, que según Nerici son los siguientes:

### **El alumno:**

Es el sujeto sobre el cual recae la acción educativa, es decir, el elemento esencial en el campo de la didáctica, ya que con mira hacia él se ejecuta el acto didáctico, el mismo tiene como finalidad que el alumno aprenda a desarrollar su personalidad y mejore su interacción con la sociedad.

Es importante para el rendimiento del alumno que al emprender la acción didáctica se establezca un acondicionamiento del mismo, en su aplicación se debe tomar en cuenta su edad, la madurez, la capacidad intelectual, el ambiente, la metodología y técnica a implementar, y además el interés y la intención de aprender que él tenga y de este modo se facilita el proceso de aprendizaje y se obtengan mejores resultados.

### **El docente:**

Es la persona que se encarga de ejecutar el acto de enseñanza, el que orienta y controla el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque en muchas ocasiones educativas se presencia no es imprescindible debe tener una buena preparación, ya que muchas veces está a su cargo lograr en los alumnos el aprendizaje, es una fuente de estímulo, proporciona el conocimiento, por lo que tiene que estar muy consciente de la importancia y delicadeza de su labor.

### **Los objetivos:**

Los objetivos son la guía de la acción didáctica, por medio de los cuales se indican los resultados de aprendizaje que se espera obtengan los estudiantes o alumnos, se dice que son el punto de partida de todo plan de enseñanza en los diferentes niveles educativos.

### **Las asignaturas:**

Las asignaturas según Francisco Leiva Z., en el libro *Didáctica general* (1981) son: “Agrupaciones de conocimientos que incorporan y sistematizan los valores culturales y cuyos datos deberían ser seleccionados, programados y dosificados de forma que faciliten su aprendizaje, fecundando, enriqueciendo y dando valor a la inteligencia y a la personalidad de los alumnos” (Pág. 115) Esta agrupación de conocimientos se conforman en los contenidos a transmitir a través de la enseñanza y los cuales son esenciales para la formación de los discentes y básicos para el cumplimiento de los objetivos.

### **Métodos y Técnicas de enseñanza**

Son los medios utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el logro de los fines y objetivos educativos, los mismos deben estar acordes con las características de los alumnos, la materia a impartir, etc, para garantizar los resultados óptimos.

### **Medio geográfico, económico, cultural y social**

Estos elementos conforman la plataforma o el entorno que sustentan la escuela, ya que de ellos depende muchas veces su funcionamiento y el cumpli-

miento de acción social como medio para la transmisión de la cultura. Para cumplir con los fines educativos de una manera adecuada, es necesario contar con el ambiente físico determinado y acondicionado, acorde con las necesidades básicas de un establecimiento educativo y que cuente con recursos económicos para su sustento y mantenimiento y de esta manera poder transmitir los conocimientos, valores, cultura, etc, según los requerimientos de la sociedad.

Estos elementos en un proceso educativo se encuentran íntimamente relacionados, porque actúan de manera conjunta produciendo efecto en la situación de enseñanza-aprendizaje y dependiendo de esto se obtendrán resultados positivos o negativos.

Esto es debido a que dichos elementos no están aislados y el mal funcionamiento de una afecta a los demás, puesto que constituyen un todo.

### **División de la Didáctica**

La didáctica se divide según Fernández Huerta tomando dos puntos de referencia: Su contenido o alcance y por los discentes a quienes se destina.

1. Tomando en cuenta su contenido o alcance la didáctica se divide en: Didáctica General y en Didáctica Específica.

1.1. La Didáctica General es definida por este autor como:

“Es la más teórica de todas las didácticas porque plantea cuestiones referidas a todos y cualquiera sujetos, materias o informaciones, docentes, estructuras didácticas y ámbitos o instituciones” (Pág. 29-30)  
Es decir, a través de la didáctica general se establecen normas, metodologías, recursos, principios, etc, generales aplicables a cualquier proceso educativo sistemático e intencional sin excepciones de nivel, grado, tipo, etc.

1.2. A diferencia la didáctica especial enfoca sus conocimientos a una área de estudio a asignatura específica, por eso podemos encontrar didáctica de las matemáticas, didáctica de la geografía.

La didáctica especial se divide a su vez en Didáctica Especial Generalizada y en Didáctica Especial Particularizada.

1.2.1. La Didáctica Especial Generalizada a metodología especial es:

“La que trata de manera general la enseñanza de una disciplina de estudio o de un grupo de disciplinas, ejemplo didáctica o metodología de la química, etc.”

“La Didáctica Especial Particularizada que trata cada contenido con la táctica más oportuna, dentro de directrices propias de la especial generalizada (Fernández Huerta. Pág. 8)

1.2.2. La Didáctica Especial Particularizada se limita a un tema o problema específico de una materia, ejemplo problemas de suma o resta, etc.

2. La Didáctica se divide tomando en cuenta el discente a quienes se destina en:

2.1. Didáctica general; aplicable a todo nivel y materia.

2.2. Didáctica diferencial o diferenciada. Es aplicada a grupos diferenciados de estudiantes, con características y rasgos propios o determinados, que ameritan de un trato especial, ya sea por carencia de facultades físicas o mentales o por poseer capacidades superiores a lo considerado normal; dependiendo de estas características, la didáctica diferencial, adopta métodos, técnicas, recursos, etc que se adecuen a cada grupo.

2.3. La didáctica personal o personalizada. La didáctica personal a diferencia de la diferenciada no se orienta al trato con grupo sino de atender a personas con problemas muy particulares o personales, con el fin de erradicar o mejorar dichos problemas para que puedan aumentar su rendimiento y nivelarse con el resto del grupo, ejemplo tratar al niño con problemas de aprendizaje.

Con respecto a la división de la didáctica, algunos investigadores sostienen que no es necesaria la didáctica general, porque su actuar didáctico puede estar incluida en las acciones de la didáctica especial.

En cambio para otros no hay división en la didáctica, defienden que existe una sola didáctica porque la misma por su naturaleza se adapta a situaciones específicas.

### Principios Didácticos

Una de las formas de intervención de la didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la búsqueda de perfeccionarlo para mejorar la acción educativa y así lograr que los alumnos alcancen altos niveles de aprendizaje, es por medio de la creación de principios didácticos que sirvan de guía a los educadores al momento de ejercer su función educativa.

Los principios didácticos son ideas o enunciados elaborados para guiar u orientar la enseñanza con la finalidad de que el maestro pueda proceder de manera adecuada e inteligente en el acto educativo, sin tomarlo como una receta o lineamiento rígido de donde no puede salir, ya que, no son normas a las que tiene ajustarse o someterse.

La implementación de los principios didácticos también busca poder llevar a cabalidad el proceso de enseñanza-aprendizaje y lograr que los alumnos adquieran los conocimientos deseados y puedan progresar y actuar eficaz y eficientemente en su vida diaria, en la búsqueda de solucionar problemas y alcanzar sus metas, etc.

Investigadores del campo de la didáctica como Stocker y K. Tomascheswki entre otros, exponen algunos principios didácticos que surgen a través de su experiencia investigativa y práctica. Estos principios pueden tratarse de manera individual o combinarse de manera coherente, ya que, en su mayoría no están aislados sino que se complementan.

En el libro Principios de la Didáctica Moderna de Stocker, se exponen los siguientes principios didácticos:

1. El principio de intuición, objetivación o visualización en la enseñanza.  
Este principio establece que todo aprendizaje se basa en el fundamento de la intuición se basa en el fundamento de la intuición, por lo que se “debe enseñar objetivando las ideas, es decir haciéndolas accesibles para los sentidos” (Pág. 38), por esto se recomienda proporcionar al estudiante experiencias reales que surjan de la realidad.
2. Principio de actividad en la enseñanza.  
Se establece que en todo proceso educativo se debe tomar en cuenta la actividad y autonomía del alumno, quien debe actuar inteligentemente y de forma espontánea; de esta manera los conocimientos son más fructíferos cuando él mismo interviene de forma activa, observando, razonando, comparando, clasificando y tratando de ordenar su proceso mental, investigando, etc. Es decir, el alumno debe estar predispuesto para la

actividad y la acción, dejando de ser un ser pasivo y receptivo.

3. Principio de realismo en la enseñanza (enseñanza por y para la vida). Como el enunciado lo expresa, este principio se basa en que se debe enseñar para la vida y no para la escuela, ya que, no son elementos aislados y por ello se dice que la enseñanza debe acercarse a la realidad y partir de ella en lo posible.
4. El principio de consideración del éxito y de la ejercitación. Este principio hace referencia a la importancia que tiene afianzar el saber aprendido a través de la ejercitación y el enriquecimiento y no limitarse a que el alumno comprenda el material, además debe practicar, ejercitar, repasar, etc., para evitar que los conocimientos desaparezcan.
5. Principio de la adecuación. La enseñanza para este principio debe impartirse de manera adecuada a la edad, nivel intelectual y evolutivo, capacidad, etc., del alumno; como explica el autor “Debemos enseñar conforme al nivel evolutivo correspondiente y actuar conforme a las peculiaridades tipológicas de cada edad” (Pág. 107).

K. Tomascheswski en su libro *Didáctica General* (1996), expone siete grandes principios didácticos que asimismo son comentados por Francisco Leiva en su libro también llamado *Didáctica General* (1981), el cual los enfoca hacia el cumplimiento cabal del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos principio son los siguientes:

1. La interrelación del carácter científico de la enseñanza y la educación. Este principio explica que todo intento o acción dirigida a la enseñanza debe estar sustentada por un extracto teórico objetivo, reales correctos emanados de la realidad social, y los contenidos deben ser presentados de acuerdo a su edad y desarrollo mental, es decir presentarles hechos reales, no imaginarios, pero de forma entendible por los niños e ir complejizándolo de acuerdo al desarrollo mental del alumno.
2. La sistematización. Para Tomascheswski la sistematización de la enseñanza “quiere decir, formación mental sistemática y educación sistemática de los alumnos” (Pág. 185), porque afecta tanto la parte de transmisión de conocimiento como la adquisición de los mismos, por tal razón la enseñanza de una persona debe estar orientada de manera sistemática, se debe evitar desórdenes e improvisaciones sin base alguna, porque puede producirse una desvinculación en lo que se quiere enseñar con el aprendizaje adquirido por los estudiantes. Por tal razón, debe establecerse un orden lógico y coherente al enfrentar o iniciar un proceso educativo con fines y metas preestablecidos.
3. Principio de enlace entre la teoría y la práctica. La teoría es definida por el autor como “el sistema de conocimientos que se deben transmitir a los alumnos” (Pág. 201) y la práctica se refiere a la acción que ejerce el alumno y docente para lograr sus objetivos, es decir adquirir los conocimientos; por lo tanto la teoría y la práctica se deben vincular de la siguiente manera: se debe emplear la práctica como punto de partida para obtener los conocimientos, y a través de la práctica se verifican las teorías, pero por medio de la aplicación de conocimientos teóricos se pueden solucionar problemas prácticos y sustentar trabajos

o investigaciones, por tal motivo nunca debe separarse la teoría de la práctica o viceversa.

4. Principio de la unidad de lo concreto y lo abstracto.

Este principio está muy relacionado al principio de intuición, objetivización o visualización en la enseñanza que establece Stocker, ambos ven la necesidad de usar los sentidos para aprender, como cita Leiva “las sensaciones son el punto de partida de la comprensión por lo que no existe aisladamente la comprensión-observación sensorial y de la asimilación mental según Tomascheswki; por tal razón se debe ejercitar la vista, el oído, el tacto y el gusto utilizando recursos didácticos de diferentes formas y tipos que ayuden a la memorización, comprensión y fijación de los contenidos.

5. Principio del trabajo consciente y creador del alumno bajo la dirección del maestro.

Este principio se encuentra compuesto por tres exigentes vinculadas entre sí como son: “el trabajo consciente del alumno, el carácter creador del trabajo del alumno y el papel dirigente del maestro”. (Pág. 213)

En este principio se trata de establecer la importancia del maestro como director del proceso de instrucción, para evitar distorsiones o desviaciones en la clase, evitando que el alumno se convierte en un elemento pasivo y él en un transmisor de conocimientos mecánicos e inútiles, el maestro además de transmitir los conocimientos debe buscar que los alumnos lo comprendan, estén interesados y conscientes de los que están aprendiendo y su utilidad; para ello el alumno debe ser un ente activo, atento, participativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

6. La comprensibilidad.

Para Tomascheswki la “comprensibilidad está estrechamente ligada a la claridad del maestro para explicar y consiste en el hecho de que aquel entienda, asimile y consolide los conocimientos que transmite el maestro”. (Pág. 229) Hay que tomar en cuenta para llevar a cabo este principio que todo los alumnos no asimilan o comprenden con un mismo nivel intelectual y que hay muchas cosas incomprensibles para una persona que para otra; por tal motivo el docente al momento de planificar o transmitir un conocimiento debe considerar la capacidad de los alumnos según su edad cronológica y desarrollo mental. Se propone entonces para lograr la comprensión enseñar procediendo de lo general a lo particular, de lo fácil a lo difícil, y de lo conocido a lo desconocido, dirigiéndose al límite máximo de capacidad del alumno, es decir, se debe ir complejizando a medida que el alumno vaya adquiriendo más conocimientos y desarrollando su capacidad de aprendizaje.

7. La atención individual del estudiante sobre la base del trabajo general de instrucción y educación del maestro con el colectivo de alumnos.

Se establece en este principio la importancia de crear “un espíritu de colectivo de alumnos en cada uno de ellos individualmente, para obtener muchos éxitos y aciertos en la labor pedagógica del maestro”. (Pág. 241). Porque el maestro además de ser el director de la clase debe ser un amigo, un compañero, un hombre responsable con deseos de ayudarlo y para cumplir con su labor educativa debe provocar un clima de afectividad entre él y los alumnos y entre los alumnos mismos, logrando



de esta manera la cooperación y sentimiento de colectividad entre el grupo para poder alcanzar metas en común que los beneficie a todos. La base de este principio es el trabajo en colectivo y cultivar la personalidad individual de los alumnos, por lo que se debe tomar en cuenta, sus inclinaciones, habilidades, destrezas, capacidades, estudiar sus problemas e insertarlo de forma positiva para que puedan ayudarse mutuamente y unir esfuerzos para lograr metas.

**BIBLIOGRAFÍA:** **DE MATTOS, Luis.** (1974). *Compendio de didáctica general*. (2ª ed.). Argentina: Editorial KAPELUSZ. / **GONZÁLEZ, Diego.** (1939). *Didáctica o dirección del aprendizaje*. La Habana-Cuba: Editorial Cultura, S.A. / **LEIVA, Francisco.** (1981). *Didáctica general para una educación comprometida con el cambio social*. Quito-Ecuador: Editorial Tipoffset "ORTIZ". / **NERICI, Imídeo.** (1985). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Editorial KAPELUSZ. / **STOCKER, Karl.** (1964). *Principios de didáctica moderna*. (5ª ed.). Buenos Aires: Editorial KAPELUSZ.

**CASTRO, ELISA y Leida DIAZ.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Tesis de Grado: *La Didáctica en el Diccionario Latinoamericano de Educación*.

## DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS

“...el origen de la didáctica de las ciencias como área del conocimiento disciplinar hay que situarlo en los años cincuenta, asociado al desarrollo institucional que .. se da a la investigación y experimentación en el campo de la enseñanza de las de las ciencias y en el contexto de medidas político-económicas y educativas que pretenden impulsar el crecimiento científico y tecnológico. ....la crisis de la racionalidad científico-técnica provoca una refinición teórica y metodológica de la didáctica de las ciencias, que se orienta hacia una visión más fenomenológica del objeto de estudio, hacia metodologías más abiertas y cualitativas y hacia una concepción más relativa del conocimiento. En la didáctica de las ciencias, las aportaciones de la *nueva epistemología de la ciencia* influyen de manera determinante. “...en la década de los ochenta, empieza a abrirse camino la idea de una enseñanza de la ciencia ... como medio para democratizar el uso social y político ... Se comienza, . , a cuestionar... el objetivo de la ciencia.” (Polán A. PP. 176 y 177).

Polán, desde un estudio sobre el pasado, presente y futuro de la Didáctica de las Ciencias, ofrece su propio aporte y el de otro importante experto en el campo de la Didáctica.

En la formación profesional y alfabetización funcional del docente especialista en el área de Ciencia, es conveniente proporcionarle información que pueda enriquecer su cultura y experiencia, convocándolo a buscar nuevos aportes o cambios en la Enseñanza de la Ciencia desde compromiso con los intereses sociales, la Tecnología Educativa y las Ciencias de la Educación.

Las breves citas, que se presentan, responden a la intencionalidad de ilustrar sobre la evolución y características particulares de la Didáctica de las Ciencias. A partir de ellas igualmente se puede inferir que las disciplinas educativa y en especial la Didáctica de la Ciencia, responden a demandas sociales para la mejora de la construcción del conocimiento científico, especialmente la dimensión que se pueda capitalizar como una realidad tecnológica y esto conduce a configurar la noción de que también en lo educativo influye lo político, social y económico aun en algo que podría responder más a la

configuración estructural nuclear de la filosofía del conocimiento científico como lo es la epistemología de la ciencia,

**BIBLIOGRAFÍA: PORLÁN ARIZA, R.** (1998). *Pasado, presente y futuro de la Didáctica de las Ciencias*. Enseñanza de las Ciencias .16 (1). 175-185.

**FERNÁNDEZ DE C., Luisa.** Trabajo Individual, aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS, EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA

Los docentes formados dentro del área de las ciencias deben estar al tanto de todos los problemas que han surgido dentro del campo de la didáctica de las ciencias, es decir, a lo largo de su evolución histórica como área disciplinar, para poder desarrollar soluciones, cada vez más innovadoras, que apunten a las verdaderas causas de las dificultades y problemas de enseñanza y aprendizaje que se están planteando dentro de nuestras instituciones escolares.

La didáctica de las ciencias como toda disciplina, es decir, “ como empresa racional en evolución que implica un proceso de selección y comprensión colectiva de poblaciones conceptuales”. (Toulmin, 1972, citado por Porlán. A. 1998), ha pasado por distintos problemas y líneas de investigación que le han permitido desarrollar su propia historia.

Diversos investigadores se han encargado de describir cómo ha sido ese desenvolvimiento histórico de la Didáctica de las Ciencias para tratar de definir su origen como área disciplinar. En este sentido algunos autores, ( Gutierrez, 1978; Aliberas, 1989 y Cañal 1990, citado por, Porlán 1998), señalan que el origen de la didáctica de las ciencias como área de conocimiento disciplinar se sitúa en los años cincuenta, asociado al desarrollo institucional que en los países anglosajones da a la investigación y experimentación en el campo de la enseñanza de las ciencias y en el contexto de una serie de medidas político-económicas y educativas que pretenden impulsar el crecimiento científico y tecnológico de estos países. En concreto, en Estados Unidos se pone en marcha durante este período propuestas curriculares que pretenden transformar la enseñanza tradicional de las ciencias, con fuerte apoyo económico y con la implantación de científicos, psicólogos y pedagogos de prestigio. Todo ello da lugar al denominado movimiento de reforma curricular que se extiende a otras áreas educativas y que acaba constituyéndose en un auténtico proceso de reforma del sistema educativo en su conjunto ( Fernández Uría, 1979, citado por, Porlán 1998).

En Inglaterra durante los mismos años, se pone en marcha grandes proyectos curriculares para la enseñanza de las ciencias y se presta una especial atención a la formación permanente del profesorado de ciencias, en vista de ello surgen instituciones, como Association for Science Education, que tienen como objetivo fundamental atender y dinamizar dicha formación (Porlán, 1998). Todo este amplio movimiento de experimentación en torno a la enseñanza de las ciencias da lugar, en paralelo, a un cierto desarrollo conceptual de la didáctica correspondiente de la misma manera que ocurre en otros ámbitos

de las ciencias de la educación (Pérez Gomez, 1983, citado por Porlán, 1998). En el caso de los proyectos curriculares de ciencia se pretende la superación de los enfoques tradicionales, ya que, transmite una visión fragmentaria y caduca de las disciplinas, desprovistas de sus andamiajes metodológicos, seleccionándose, según esto, contenidos científicos actualizados y coherentes con la lógica interna de cada disciplina. Se incorpora, así mismo, una metodología didáctica emuladora de la concepción inductivista del método científico. Se elaboran, por último, taxonomías de objetivos científicos que pretenden desarrollar operativamente las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales de los estudiantes (Moore y Sutman, 1970; Kloper, 1971, y Bloom, 1972; citados por, Porlan, 1998).

A finales de los años setenta y comienzo de los ochenta se produce una crisis de la tendencia científicista y tecnológica de la didáctica de las ciencias. Una vez más factores sociales y políticos determinan, en cierto modo, la nueva situación. En los países occidentales comienza a ponerse en duda la posibilidad de un desarrollismo ilimitado, los problemas ambientales y la posibilidad de una guerra nuclear alertan a la población sobre la aparente bondad y universalidad del trabajo científico y el ideal de una ciencia objetiva, neutral y verdadera se desvanece ante la evidencia de los intereses económicos, sociales y profesionales implicados. La crisis del positivismo científico - técnico no sólo se manifiesta en un plano social, también lo hace en el campo de la reflexión filosófica y epistemológica y, desde luego, en el interior de las propias disciplinas científicas. En el caso de las ciencias sociales, por ejemplo, se manifiestan críticas epistemológicas basadas en perspectivas fenomenológicas y relativistas, desarrollándose nuevas líneas de investigación, que intentan superar los planteamientos de caja negra, tan frecuentes hasta ese momento, atendiendo más al significado de los sujetos que a la supuesta objetividad y neutralidad del proceso de investigación. En la misma línea se cuestiona la creencia ingenua de los principios de la racionalidad tecnológica (planificación minuciosa y cerrada de los procesos productivos, secuencia única de tareas, control estricto y objetivo de la eficacia de dichos procesos, etc) son aplicables a los procesos humanos y sociales (Gutiérrez, 1987; Astolfi y Develay, 1989; Cañal, 1990, citados por Porlán, 1998). En el ámbito didáctico general, se produce un movimiento de crítica a los enfoques de investigación estadístico-cuantitativo y a los modelos simplificadores que consideran que la enseñanza causa el aprendizaje, modelo proceso-producto (Guba, 1981; Pérez Gómez, 1983; porlán, 1989; Contreras, 1991; citado por Pórlan 1998). Se resaltan, por contraposición, los enfoques holísticos y situacionales, se proponen metodologías cualitativas y de estudio de casos y se comienza a valorar los significados construidos por profesores y alumnos como variables mediadoras en el proceso de enseñanza- aprendizaje (Shavelson y Stern, 1981; Shulman, 1981; Yinger y Clark, 1892; San Martín, 1984; Clark, 1985; Pérez Go,éz y Gimeno, 1988; Pórlan, 1989; citado por Pórlan, 1998).

En la didáctica de las ciencias, las aportaciones de la nueva epistemología de la ciencia influyen de manera determinante (López Rupérez, 1990; citado por Pórlan, 1998). Autores como Khun (1962), Toulmin (1972), Feyerabend (1975), Lakatos, (1978) y otros ponen en evidencia los errores positivistas y de otras creencias asociadas (inductivismo, realismo, absolutismo, etc.). En general,

estas reflexiones abren un debate importante acerca de la naturaleza de las teorías científicas, de su carácter relativo y evolutivo, y del papel que juegan al condicionar y dirigir inevitablemente, todo proceso de observación, interpretación e intervención en la realidad. Esta visión más dinámica y contextualizada de la ciencia pone en crisis muchas de las presunciones del movimiento de reforma del currículo científico. Ya no se trata de enseñar una ciencia absoluta, sino tentativa, condicionada por intereses sociales y sometida a procesos más o menos acelerados y profundos de cambio (Abimbola, 1983; Hodson, 1986, citado por Pórlan, 1998).

Simultáneamente, desde la psicología del aprendizaje emergen nuevos problemas que trascienden al campo de la didáctica de las ciencias. La crítica al conductismo abre la posibilidad de un abordaje científico del mundo de los significados personales (Kelly 1955, 1970; Ausubel, 1968; Fransella, 1978; Claxton, 1984; Vega, 1984; citado por Pórlan, 1998). Desde la psicología cognitiva se trata de establecer un programa de investigación que, sin caer en la tentación especulativa del psicoanálisis, dé cuenta de las variables internas de los sujetos, no sólo para analizar la estructura de los sistemas de ideas (Norman, 1982; citado por Pórlan, 1998), sino también para describir los contenidos concretos que los conforman. En general la crisis de la racionalidad científico-técnica provoca una redefinición teórica y metodológica de la didáctica de las ciencias, que se orienta hacia una visión más fenomenológica del objeto de estudio, hacia metodologías más abiertas y cualitativas y hacia una concepción más relativa del conocimiento. (Pórlan, 1998).

Entre los años 1980 y 1985 se realiza por parte de la comunidad científica internacional un proceso de integración y reelaboración de tres líneas de investigación presentes en el campo:

- a) Una línea epistemológica, que trata de hacer una lectura didáctica de la estructura de los contenidos científicos y de los problemas, obstáculos y perspectivas más relevantes de su evolución histórica.
- b) Una más psicológica, que trata de describir las concepciones que tienen los estudiantes sobre los fenómenos de la realidad, las características de dichas concepciones y los procesos a través de los cuales se producen y evolucionan; y
- c) Una línea pedagógica de carácter más general que se plantea la estructura y la dinámica de la comunicación en el aula de ciencias.

Este proceso de reconceptualización va acompañado de una nueva definición de los objetivos de la enseñanza de las ciencias (Astolfi y Delevelay, 1989, citado por Pórlan, 1998).

En el transcurso de la década de los ochenta la didáctica de las ciencias sufrió un importante proceso de clarificación. Durante este período de tiempo pasó de ser un conjunto de prescripciones curriculares que pretendían trasladar a la escuela la lógica de las disciplinas científicas y la versión positivista del método científico, sin tener en cuenta el conjunto de variables mediadoras que intervienen en los sistemas de enseñanza-aprendizaje (concepciones de alumnos y profesores, contexto escolar y extraescolar, etc), a ser una disciplina disponible, en el sentido de disponer, aunque de manera rudimentaria, de algunos de los requisitos imprescindibles para ser considerada como tal (Toulmin, 1972; Bunge, 1976; citado por Pórlan 1998)

Se abre camino a la idea de una enseñanza de las ciencias para todos los ciudadanos como medio para democratizar el uso social y político de la ciencia. Las personas, desde este nuevo enfoque, deben comprender para poder decidir, deben desmitificar para poder participar y deben incorporar en su formación básica ciertos aspectos de la cultura científica. Se comienza, por tanto, a cuestionar si el objetivo de la educación científica en las etapas obligatorias es realmente “enseñar las ciencias en sentido estricto” o, más bien, contribuir desde las ciencias a la formación general de todos los ciudadanos. (Pórlan, 1998).

Actualmente, finales de la década de los noventa, después de todo este amplio proceso de reflexión y reelaboración epistemológica, psicológica y didáctica, la didáctica de las ciencias, está plenamente integrada en el conjunto de disciplinas que se interesan por los problemas educativos. En gran medida, este proceso de redefinición, que ha estado inmerso en un campo mucho más amplio y profundo de carácter social, económico, político y filosófico, ha marcado la evolución de sus cuarenta y cinco años de existencia más o menos formal. (Pórlan, 1998).

Según lo afirmado por Pórlan (1998) el “desarrollo futuro de la didáctica de las ciencias ha de organizarse, en torno a cuatro problemas:

1. *Profundizar en los fines y fundamentos de un modelo alternativo de enseñanza-aprendizaje de las ciencias.* El constructivismo no resuelve todos los problemas de la enseñanza por transmisión de contenidos elaborados. La confluencia en la escuela de epistemologías y culturas diferentes (la científica, la cotidiana, la escolar, la profesional) y la pretensión de la educación obligatoria de favorecer el desarrollo armónico de los alumnos, y no su especialización disciplinar, plantean un conjunto de dilemas que desbordan los límites estrictos del constructivismo.
2. *Desarrollar una nueva teoría del conocimiento escolar y de las estrategias que favorecen su construcción.* Esta teoría ha de integrar los resultados de los estudios sobre las concepciones y obstáculos de los alumnos, sobre el análisis didáctico de la historia y epistemología de las ciencias y sobre las implicaciones educativas de las relaciones entre ciencia, técnica y problemática socioambiental. Así mismo, ha de establecer hipótesis coherentes sobre la organización y evolución de dicho conocimiento, así como sobre las pautas metodológicas y evaluativas que lo facilitan.
3. *Desarrollar una teoría del conocimiento profesional y de las estrategias que favorecen su construcción.* Dicha teoría ha de integrar, al igual que la anterior, los resultados de los estudios sobre concepciones y obstáculos de los profesores, sobre el análisis didáctico de las fuentes disciplinares y sobre los problemas prácticos de los profesores. Así mismo, ha de establecer hipótesis coherentes sobre la posible organización y evolución de dicho conocimiento, así como sobre las estrategias metodológicas y evaluativas que lo facilitan.
4. *Diseñar y experimentar propuestas de formación del profesorado* que, tomando como referencia los avances en los puntos anteriores, tengan como orientación fundamental promover y apoyar, a su vez, la experimentación de hipótesis curriculares superadoras de los problemas que plantea el modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Los resultados de este proceso de experimentaciones encadenadas deben

traducirse progresivamente en materiales formativos y curriculares que favorezcan el contraste práctico profesional de formadores y profesores, y la progresiva ampliación del campo de influencia de los modelos alternativos”. ( Pórlan, 1998).

Como se observa, el desarrollo histórico de las ciencias puede clasificarse en varias etapas. Pórlan ( 1998) establece tres: La Predisciplinar, la Tecnológica y la Actual , cada una de ellas, muestran una visión general de las diversas problemáticas básicas que han surgido a lo largo de los años, para incidir en la mejora de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias.

**BIBLIOGRAFÍA: PORLÁN ARIZA, R.** ( 1998). *Pasado, presente y Futuro de la Didáctica de Las Ciencias*. En la revista: Enseñanza de las Ciencias, 16 (1), p 175.

**DE ALMEIDA, ALICET.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS

La matemática constituye una de las ramas de las ciencias naturales impartida en la educación y su didáctica es en la actualidad un ámbito de conocimiento con una definición no muy precisa, sin embargo es de fundamental importancia y utilidad, ya que es otra rama del pensamiento desde la cual se aportan elementos para entender el proceso educativo que describe el aprendizaje y prescribe la enseñanza.

Según Cecilia Parra: “se parte de la base de que el conocimiento de los fenómenos relativos a la enseñanza de las matemáticas no es un resultado de la simple fusión de conocimientos provenientes de dominios independientes. El objeto de estudio de la didáctica tiene que ver con “ un conjunto de relaciones explícita y/o implícita entre un alumno o grupo de alumnos, un cierto medio (que comprende eventualmente instrumentos u objetos) y un sistema educativo (representado por el profesor) con la finalidad de lograr que estos alumnos se apropien de un saber constituido o en vías de constitución.

El objetivo fundamental de la didáctica de la matemática es averiguar cómo funcionan las situaciones didácticas, es decir, cuales de las características de cada situación resultan determinantes para la evolución del comportamiento de los alumnos y consecuentemente de sus conocimientos. Esto no significa que solamente interese analizar las situaciones didácticas exitosas. Incluso, si una situación didáctica fracasa en su propósito de enseñar algo, puede constituir un aporte a la didáctica, si permite identificar los aspectos de la situación que resultaron determinante en su fracaso; y siendo las situaciones didácticas el objeto de estudio de la didáctica de las matemáticas también se hace necesario desarrollar una metodología para analizarlas”.

“Uno de los aspectos fundamentales de la pedagogía operativa que más a influido en la didáctica contemporánea es la tesis en la cual el pensamiento no es un conjunto de términos estáticos o una colección de imágenes, sino un juego de operaciones viviente y actuantes. De este planteamiento el docente integrador de la educación básica, puede extraer una clara visión de



los fines intelectuales que la enseñanza de la matemática debe lograr. En la didáctica de la matemática, el docente antes de abordar la realización práctica de un acto instruccional debe buscar aquellas operaciones que estén en la base de las nociones que se pretende adquiera el educando, por consiguiente, interpretar la matemática en términos de operaciones implica que el docente integrador se pregunte como puede provocar en el alumno la adquisición de las nociones básicas que pueden conducir al concepto y a la comprensión del fenómeno estudiado. Este planteamiento operatorio enriquece la visión didáctica de la matemática en virtud que impiden que el educando repita sin comprender creyendo estar aprendiendo. De lo que se trata es de evitar seguir anteponiendo a la libre expresión del razonamiento de un niño un modelo de razonamiento ya constituido ya que el aprendizaje no se da por un simple proceso de impresión sino que es el resultado de la constricción del individuo en contacto continuo con su medio.

Enseñar matemática en la escuela, a diferencia de lo que muchas personas creen, no es dar un par de cuentas, otra tanta cantidad de problemas o repetir formulas conocidas. Es un desafío permanente a la creatividad del docente y del alumno que juntos deben buscar la manera de responder satisfactoriamente a los problemas presentes tanto en su vida cotidiana como dentro de los mismos contenidos matemáticos, lo que la mantiene siempre vigente y en constante proceso de producción y adecuación a los cambios científicos.

### **Resolución de problemas.**

La resolución de problemas es un punto interesante y una de las habilidades intelectuales más complejas de la enseñanza de las ciencias, sin embargo, es un punto que los docentes deben enfrentar cotidianamente, ya que permite que el estudiante sea capaz de enfrentarse en forma amplia y flexible ante situaciones diversas, dándole mas importancia al proceso que ello implica que a la respuesta que se espera.

“La resolución de problemas se concibe normalmente como generadora de un proceso a través del cual quien aprende combina elementos del conocimiento, reglas, técnicas, destrezas y conceptos previamente adquiridos para dar solución a una situación nueva. Se admite ahora por lo general que las matemáticas son tanto como un producto como un proceso; tanto un cuerpo organizado de conocimientos como actividad creativa en la que participa el que aprende. En realidad, puede afirmarse que el propósito autentico del aprendizaje de reglas, técnicas y contenido es generalmente permitir al que aprende operar en matemáticas y desde luego resolver problemas. Así la resolución de problemas puede considerarse como la verdadera esencia de las matemáticas. Gagné, a expresado la opinión de que esta es la forma más elevada del aprendizaje, puesto que tras haber resuelto un problema se ha aprendido.” (ORTON, 1993).

Por definición los problemas no son rutinarios; cada uno constituye en mayor o menor grado una novedad para el que aprende, su solución eficaz depende de que el alumno no solo posea el conocimiento y las destrezas requeridas sino que también sea:

“Es actualmente el método más invocado para poner en practica el principio general de aprendizaje activo lo que en el fondo se persigue es transmitir en lo posible de una manera sistemática los proceso de pensamiento eficaces en la resolución de verdaderos problemas. Nuestros li-

bros de texto están por lo general repletos de menos ejercicios y carentes de verdaderos problemas. Las enseñanzas por resolución de problemas ponen el énfasis en los procesos de pensamiento, aprendizaje y toma los contenidos matemáticos como campo de operaciones privilegiados para la tarea de hacerse con formas de aprendizajes eficaces.

“Aquí se trata de considerar que el alumno manipule los objetos matemáticos, que active su propia capacidad mental, que ejercite su creatividad, que reflexione sobre su propio proceso de pensamiento, a fin de mejorar conscientemente, que se prepare así para otros problemas de la ciencia y posiblemente de su vida cotidiana e incluso que se divierta con su actividad mental, tomando en cuenta en todo el proceso como el eje principal, la propia actividad dirigida por el profesor, colocando al alumno en situación de participar sin aniquilar el placer de ir descubriendo por sí mismo lo que los grandes matemáticos han logrado con tanto esfuerzos.” (MERINO, G. S/f).

Las ciencias se deben enseñar no meramente para que los alumnos estén en condiciones de saber como son las cosas, sino también para aprender a usar su saber para resolver problemas de su vida individual y profesional. La manera más eficaz de lograrlo es confrontar a los alumnos con problemas reales o que verdaderamente les interesen y hacer que participen en la resolución de los mismos de manera activa y bajo buena dirección.

**BIBLIOGRAFÍA:** KEDROV, B.M. (1976). *Clasificación de las ciencias*. Edit. Progreso. Moscu. / MERINO, G. (S/f). *Didáctica de las ciencias naturales*. Escuela de Educación de la UCV. Mimeo. / ORTON. ANTHONY. (1993). *Didáctica de las matemáticas*. Escuela de Educación UCV. Mimeo. / PARRA, CECILIA. (1994). *Didáctica de la matemática*. Escuela de Educación de la UCV. Mimeo. / RIVAS, PEDRO. (S/f). *La enseñanza de la matemática*. Escuela de Educación de la UCV. Mimeo.

**TENIAS, Georgimar.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS, DISCURSO DOCENTE Y LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA EN LAS MATEMÁTICAS

Al revisar literatura sobre aspectos educativos, tanto en los textos, como diccionarios y vía internet, se encuentra similitud en relación a la concepción de didáctica. Así se tiene que la didáctica general es el conjunto de métodos, técnicas y procedimientos para la enseñanza, mientras que la didáctica especial se interesa por la enseñanza de una disciplina. En otras palabras, la didáctica puntualiza el cómo realizar el acto educativo.

Desde esa perspectiva, se entiende que para el desarrollo de cualquier actividad, en una asignatura específica, el docente está en el deber ético y moral de buscar las maneras posibles para que su mensaje sea captado por los estudiantes. En este aspecto juegan primordial importancia: el lenguaje para comunicarse y los medios utilizados para el logro del hecho educativo. Es decir, lo primero que se debe tener presente es un lenguaje claro para enunciar debidamente el objeto que se desea estudiar o exponer y ésto, según

Márquez (1987, p.80), se llama en lógica por la vía matemática, tener un sistema lingüístico formal. Eso implica que podamos disponer de una semántica de precisión. Que los términos que se definan y que se usan impliquen exactamente lo que queremos expresar y no algo opaco. Por ejemplo, cuando hablamos de tecnología tenemos que saber lo qué es tecnología.

Así mismo, para darle profundidad a esa afirmación, indica tres aspectos básicos en la praxis educativa. En primer lugar, señala que para evitar distorsiones se debe construir y revisar **la semántica** que se está utilizando. “Ustedes escuchan hablando constantemente de tecnología o de ciencia sin saber lo que eso significa”. El segundo aspecto que se necesita considerar es el de **la sintaxis**, es decir, “saber qué expresiones están correctamente enunciadas, dónde no hay claridad, dónde hay contradicción”. Recalcando un tercer punto “debe haber **una pragmática**, tiene que existir una internalización de ese lenguaje con la experiencia de esa persona que lo maneja, que no puede conformarse con repetirlo de memoria, o como decimos nosotros, al caletre”.

Por lo tanto al conjugarse esos tres aspectos: lo semántico, lo sintáctico y lo pragmático, se está en presencia de una teoría semiótica como elemento esencial para el ejercicio de la docencia. Pero, además, si se entiende la hermenéutica como la disciplina que impulsa desde la racionalidad al ejercicio del análisis, comprensión e interpretación del discurso teórico, puede interpretarse la dificultad que ello encierra en el empleo de métodos y recursos instruccionales (didácticos) auspiciados incluso por las Nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) en la era de la globalización del conocimiento, que continúan consolidando la clase magistral y permanente exposición por parte del docente, como única vía de acceso al conocimiento. En el caso concreto de la acción comunicativa, en el discurso docente en matemática, vale la pena preguntarse:

- ¿Cómo reconstruye el lector la intención original del autor, para revivir el acto creador?
- ¿En realidad, el profesor, está interpretando el acto creador de la manera exacta como lo concibió el escritor, investigador o el emisor, es decir, tal cual como éstos desean transmitir los resultados de investigaciones en matemática?
- ¿El estudiante interpreta o entiende lo que dice el docente?
- ¿Podrá existir alguna manipulación por parte del docente, de tal manera que sólo transmita lo que él desea?
- ¿La intención, del docente, es formar un individuo crítico sustentado sobre la base de un conocimiento emancipador?
- ¿Estableciendo un consenso, es posible generar un individuo emancipador, crítico y constructor de su conocimiento?
- ¿En educación quién establece el consenso o cuándo se logra?
- ¿Los grupos que ostentan el poder político, económico y social de un determinado país, desean que el sistema educativo logre la transferencia de la realidad social existente?
- ¿No se estará utilizando la asignatura para bloquear el potencial creativo de los estudiantes, con la intención de “moldearlo” a las normas “establecidas”?
- ¿En realidad apuntará toda la actividad educativa hacia una noción de intereses de acción, como una resultante de la comunicación, más que a

- la simple estructura lingüística de los actos del habla (lo pragmático).?
- ¿El espacio social comunicativo debe responder a la eficacia normativa y represiva del habla oficial, ligada al dogma de la objetividad y de la censura del discurso?
  - ¿Qué ocurre en ese espacio público llamado aula, cancha deportiva, laboratorio o auditorium?
  - ¿En realidad el discurso de los docentes es materializado sógnicamente por los estudiantes?

Precisamente pudiera suceder que la crisis manifiesta en los recintos educativos, en el cual se desarrolla un proceso de aprendizaje, se presente con una incomprensión al discurso profesoral y a las relaciones prácticas durante la acción comunicativa. Entonces, sí hay crisis y la permanente presencia de conflictos son de origen epistemológico y, además semiótico Desde esta perspectiva es certero Martínez (1994; p.21) cuando plantea “El problema de las relaciones entre lenguaje humano y matemáticas ocupa un lugar destacado en su epistemología y es también uno de los aspectos más sugerentes en vista del carácter en cierto modo antiético que convencionalmente se le asigna a ambos lenguajes “.

Podemos afirmar, entonces, que “quizá” allí radica el fenómeno del rechazo estudiantil a la asignatura matemática y, también, el alto número de alumnos no aprobados. Existe una desvinculación estudiante – profesor por un lado y, además, utilizan lenguajes diferentes: el matemático formal “científico” del docente y, el de la vida, el del mundo, el natural, el de los estudiantes. En este sentido, Bravo (1994; p.48-50) indica que el lenguaje ordinario es básicamente un sistema de comunicación (carece de axiomas, principios, hipótesis, teoremas y tantos elementos matemáticos) y de reglas de inferencia específicas, de tal manera que el problema de determinar “lo que hay” involucra dos componentes : el lenguaje y el mundo. Así se tiene el hecho de que la existencia de los símbolos matemáticos no depende del lenguaje (ordinario); pero de que estos términos se conceptualizen, dependerá de la forma del lenguaje (natural).

Es necesario aclarar que el problema del lenguaje no es el único en una situación educativa de la matemática. Entre otros pueden señalarse, además, la intención y el interés de los grupos dominantes en el poder político, económico y social para que esa situación se mantenga por la conveniencia de perpetuarse en el dominio, así como pensar que el docente “no se ha dado cuenta” de esta realidad y continuará siendo un medio para los fines de los que ostentan el poder. Sin embargo, esto último no representa el propósito del escrito, el cual se delimitará en función de lo descrito anteriormente (lo epistemológico y lo semiótico), sin que ello impida disparar de “de vez en cuando” algún “proyectil” apuntando hacia esos aspectos. Sólo llevarán una carga reflexiva ante el enfoque didáctico y la práctica educativa del docente en matemática.

Para el logro de esa intención ha surgido la idea de vincular la acción comunicativa de Jürgen Habermas (1984) con la concepción constructivista del aprendizaje planteada por Lev Vigostky (1936) y, ambas con la teoría de la didáctica matemática de Guy Brousseau (1989). Se entiende que “quizá” esto represente un abuso en el lenguaje o más aún una osada pero creativa idea para conjugar a estos tres autores, sobre la base de elementos coincidentes que contribuyan, no sólo en el sentido del discurso del docente en

educación (cualesquiera que sea el nivel: pre-escolar, básico, medio diversificado o superior) sino, también, para buscar la construcción de aprendizajes significativos en matemática, a través de otra concepción epistemológica de la educación, de la didáctica y de la enseñanza en matemática, como caso particular.

Claro está que algunos lectores puedan asombrarse ante tan arriesgada intención y se pregunten ¿Qué ha escrito Habermas para la educación?. Verdaderamente que es muy poco o nada, pero se asumen las palabras de Colom y Mélich (1995; p.117). “ La obra filosófica y sociológica de Jürgen Habermas ha obtenido en los últimos años un rango de privilegio en el terreno de las ciencias humanas. La pedagogía, o en su caso la teoría de la educación, no ha querido ser menos, y han surgido una serie de estudios dedicados a la aplicación de la teoría crítica habermasiana a la comprensión y normativa de los procesos y acciones pedagógicas. En este informe nos limitaremos a presentar en forma esquemática el pensamiento de este autor y a presuponer las consecuencias pedagógicas que se derivan de una de sus obras más recientes, la teoría de la acción comunicativa”. Sobre la base de esta premisa, entonces se asociará con la Zona de Desarrollo Próxima (ZDP) de Vigostky y la didáctica matemática de Brousseau.

### La congruencia teorica

Entre la producción literaria, de Jürgen Habermas, se puede observar el énfasis puesto en los intereses de acción como una resultante de la comunicación y sobre esa base plantea, como algo axiológico, la TEORIA DE LA ACCION COMUNICATIVA, donde interpreta al mundo desde la perspectiva del ser a través del lenguaje. En este sentido, asume la presencia de quién existe y el deber, del ser, en preguntarse, al asumir la acción comunicativa, ¿Cómo pienso cuando hablo, escucho o cuando establezco un consenso?.

Las situaciones de consenso, según Habermas, resultarán ser siempre conclusiones. Algo como idea o categoría circunstancial que permite generar, en un colectivo, un sentido de justicia. Y, es allí donde radica la validez de expresión del diálogo: La verdad no está en la ley sino en el consenso. Esta, última expresión, parece ser un predicado de Kant cuando planteó: La verdad no está en el ser del fenómeno sino en el fenómeno del ser.

En la teoría, Habermas, establece que dicha acción comunicativa origina, por un lado, el Discurso influenciado por la teoría de la significancia, mientras que por el otro está el Diálogo o gramática del sentido (lo racional), cuestiones que evidencian conflictos y tratan de resolverse o dilucidar mediante el Argumento establecido entre el discurso y el diálogo.

Siendo en este proceso, del habla argumentativa, donde vale la pena preguntarse ¿Cómo reconstruye el lector la intención original del autor, para revivir el acto creador? y, en consecuencia, la interrogante planteada con anterioridad : ¿Cómo pienso cuando hablo, escucho o cuando establezco un consenso?. En otras palabras, estas interrogantes le confieren un carácter semiótico a la acción comunicativa planteada por Habermas cuando dice “ Para una teoría de la acción comunicativa solamente resultan instructivas aquellas teorías analíticas del significado que parten de la estructura de la expresión lingüística y no de la intención del hablante “(1987;p.354).

Aunque parece ser que Habermas, con esta cita, entra en contradicción al,

también, plantearse que: La actitud expresiva de un sujeto que revela lo que está pensando, que da a conocer un deseo, que expresa un sentimiento, o que descubre ante los otros una parcela de subjetividad, se distingue de forma característica, así de la actitud objetivante que el sujeto manipulador u observador adopta frente a las cosas y sucesos, como la actitud de conformidad (o no conformidad) que frente a las expectativas a su entorno adopta un participante en la interacción. (1987; p.82). Pero, todo esto apunta hacia la noción de intereses de acción como una resultante de la comunicación más que a la simple estructura lingüística de los actos del habla (lo pragmático). Sin embargo, se comparte el criterio de Martínez (1994; p.11)) cuando establece: no diremos aquí de las dificultades que se derivan del intento de fundamentar su “epistemología evolutiva” en la tesis sobre el lenguaje que son más afirmativas que argumentadas. En este sentido, el propósito fundamental del presente informe sólo radica en relacionar esa “macro” teoría Habermasiana (sociedad en general) de la acción comunicativa, con la “meso” teoría de Vigostky (específicamente el aprendizaje constructivista) y la “micro” teoría de Brousseau (concretada en la Didáctica de la Matemática). Ahora bien, a propósito de esta situación dentro del campo educativo concreto, resulta interesante resaltar los aportes de Lev Vygostky, con tres elementos que forman parte de la columna vertebral en los aspectos teóricos – conceptuales y metodológicos de la teoría. Ellos son: la internalización, la formación de conceptos y la zona de desarrollo próximo (ZDP).

### **La internalización**

De una manera determinante, tajante y perfectamente entendible establece la definición de internalización al considerarla como la reestructuración interna de una operación externa, es decir, que mediante la internalización ocurre una transformación y ésta se debe a algunos aspectos metodológicos como:

- Es un proceso interpersonal que implica un proceso intrapersonal.
- Es una operación que representa actividad externa, se reconstruye y comienza a ocurrir internamente.
- Todos esos procesos son resultados de prolongadas series de sucesos evolutivos. Esto define la llamada Ley de doble función que según Reig y Gradoli (1992; p. ) la conciben como “un proceso único que lleva a cabo la persona en la formación de sus funciones psicológicas, la cual implica una interacción social, y de la mediación interna a través de la cual va constituyéndose la estructura cognitiva”.

### **Formación de conceptos**

Para Vygotsky, la unidad de análisis fundamental es la palabra. La concibe como la mínima unidad de comunicación y del pensamiento generalizado, se encuentra además en el origen de la formación de conceptos y en la medida que la palabra se internaliza, se convierte en un signo mediador del proceso. La palabra contribuye entonces, a la formación de conceptos espontáneos y científicos.

Los espontáneos se distinguen por las siguientes características: se adquieren por interacción social, además, es una actividad consciente del sujeto que se orienta hacia los objetos pero, también, el sujeto no es consciente de sus propios conceptos.



Mientras que los científicos son considerados como los verdaderos conceptos. Se adquieren en el espacio de la instrucción que son provocadas por causas distintas y también, que la consciencia dirige al propio concepto al acto del pensamiento.

### **Zona de desarrollo proximo (ZDP)**

Vygotsky la considera como la distancia entre el nivel de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero con mayor capacidad. Es decir, la ZDP define las funciones que todavía no han madurado pero están en proceso. En definitiva, Vygotsky plantea que el buen aprendizaje es aquel que precede al desarrollo y de allí la importancia de mediar en la ZDP.

Puede observarse que en la Zona de Desarrollo Próximo ocurre un proceso muy parecido a lo que, Habermas, describe como la acción comunicativa y, lo reafirma cuando dice “ El intérprete tiene que suponer que el texto recibido, pese a que inicialmente le resulte incomprensible, representa una manifestación racional, es decir, una manifestación que puede fundamentarse bajo determinadas presuposiciones” (1986; p.186). Esto representa, también, lo llamado por Chevillard (1986): Transposición Didáctica. Brousseau (1986) asume el concepto y la operacionalización, incorporándola a su teoría de la didáctica matemática. Es necesario mencionar que Guy Brousseau dedica su vida al permanente estudio de la Didáctica Matemática y se empeña en darle otra connotación a la concepción de enseñanza que mantiene la cultura occidental.

Entre algunos de los aportes más resaltantes, de este autor francés, se encuentran los objetos de estudio de la matemática, que según Brousseau (1984), citado por Villegas (1998; p.5) son cinco elementos interrelacionados y estrechamente vinculados entre sí, a saber: El conocimiento, La transposición didáctica, El investigador, El profesor de matemáticas y El alumno.

En relación a estos aspectos, es necesario puntualizar que:

a) En cuanto al conocimiento matemático y la Transposición Didáctica.

La presentación axiomática del conocimiento matemático, permite por parte del estudiante acumular “conocimientos” muy cercanos al “conocimiento optimizado”, identificados y controlados mediante problemas que exigen su adquisición (conflictos, según Habermas y construcción de nuevos aprendizajes para Vigostky). Para hacer, entonces, más fácil la enseñanza, esta vía de presentación aísla ciertas nociones y propiedades del total de actividades donde ellas han sido utilizadas. Así, mediante esta presentación se “transpone” en un contexto escolarizado. Esta operación es llamada por los epistemólogos como la “ Transposición Didáctica”. Ella tiene su utilidad, su rol y sus limitaciones para la construcción de las ciencias. En definitiva LA TRANSPOSICION DIDACTICA es una conversión de un objeto de saber en un objeto de enseñanza.

Es necesario insistir en que el término transposición didáctica no es de autoría específica de Brousseau, ella le corresponde a uno de sus discípulos: Nicolás Chevillard, citado por Rodríguez y Rojas(1989; p.13), quien la describe como el proceso y las variables que intervienen en el recorrido del conocimiento científico a conocimiento susceptible de ser

enseñable y realmente es enseñado. La definición de este proceso es incorporada, entonces, por Brousseau a su concepción de la didáctica de la matemática.

b) En lo referido al Investigador matemático.

Un investigador del área de matemáticas, antes de dar a conocer sus resultados debe evaluar de manera objetiva, lo que ha encontrado, ya que sus colegas investigadores, harán los estudios correspondientes acerca de cuáles aspectos considerarán originales, apropiados e interesantes. Incluso, el investigador en tales tareas puede difundir sus hallazgos hasta el otro extremo del mundo utilizando para ello las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (NTIC), cuestión que antes podía realizar pero con serias limitaciones. Incluso, hoy puede compartir, discutir, ampliar, almacenar, difundir sus investigaciones con otros puntos de vista, otras dimensiones, que ayuden a validar tales resultados, mediante el juicio de experto. El investigador o productor de conocimiento matemático deberá fundamentar sus estudios en teorías, a fin de que sus resultados tengan validez para lo cual deberá despersonalizar, descontextualizar y destemporizar lo más posible sus resultados (trasmitir la “acción” del sistema de objetos matemáticos, a través del “discurso” público, en relación con Habermas y el “mundo del desarrollo real “ del aprendizaje humano, según Vigostky). Esto se hace con el fin de que los lectores se convenzan de la validez, sin recorrer el mismo camino que el investigador. Otros lectores podrán aplicar, reformular, reciclar o generalizar los resultados en función de sus necesidades o probar su falsedad. Se puede decir, entonces que “LA ORGANIZACIÓN DE CONOCIMIENTO DEPENDE, DESDE SU ORIGEN, DE LAS EXIGENCIAS IMPUESTAS POR EL AUTOR A SU COMUNICACIÓN”.

c) Y, en lo que al profesor de matemática se refiere.

Los profesores deben recontextualizar, repersonalizar y retemporizar los resultados del investigador en matemáticas, así como convertirse en guías, a fin de que el conocimiento tenga algún sentido para el alumno (establecer el consenso del cual habla Habermas y mediar en la Zona de Desarrollo Próximo tal como lo establece Vigostky). El docente debe simular en su clase una micro-sociedad científica si quiere que los conocimientos sean los medios para dominar las situaciones de formulación y que las demostraciones sean situaciones de prueba. Brousseau, mediante traducción de Villegas (1998; p.40), dice que “es obvio que se trata de una simulación pero es la verdadera actividad científica del profesor “. Más adelante se establecerán algunas condiciones mínimas que debe reunir un docente para cumplir esta misión y se ejemplificará con casos concretos de la asignatura matemática.

d) En cuanto al estudiante.

El saber matemática no debe limitarse a la memorización de definiciones y conceptos, o a recitar teoremas sino experimentar y reconocer situaciones donde pueda aplicarse ese saber, es decir, en realidades y situaciones concretas. Una buena reproducción del alumno de una actividad científica, exige que actúe, formule, pruebe, construya modelos de lenguaje, conceptos, teorías, de manera tal que le permita acceder a un posible conocimiento (elaborar su sistema de signos y establecer el diá-

logo necesario para que, con el discurso del matemático, puedan derivarse los argumentos necesarios en aras del logro de un consenso, en el sentido Habermasiano de la acción comunicativa pero, además es una actitud congruente con la revisión de los aprendizajes que ya tiene el estudiante, elaborando nuevos códigos que elevan su desarrollo potencial donde se caracteriza el desarrollo mental de una manera prospectiva, a la manera de concebirlo Vigostky). Es decir el alumno deberá, a su vez, redecontextualizar, redepersonalizar y redetemporizar el discurso matemático.

Durante el discurso utilizado para la presentación del informe se han tratado aspectos resaltantes en la vida, producción de conocimiento y la literatura de los tres pensadores en estudio, así como el ubicar una relación directa entre los aspectos epistemológicos que encierran en sus teorías pero, quizá, lo considerado más importante en dicha relación es el carácter semiótico del mensaje o como plantea Mato (1990; p.98) “ El alcance será mucho más humilde, será el de intentar entrar por el análisis, en el juego del significante, en la escritura; en una palabra realizar el plural del texto y sobre el destacar una cierta relación de sentido...” . Esto puede conducir al abordaje de una forma distinta en practicar la docencia matemática, entendiendo aspectos fundamentales:

- 1) Los estudiantes son inteligentes, poseen aprendizajes y tienen una potencial capacidad para continuar construyendo nuevos aprendizajes (Vigostky).
- 2) El discurso escrito en los libros de matemática, no son elaborados para los alumnos, por lo tanto el docente debe mediar en la construcción de aprendizajes a través de una transposición didáctica (Brousseau).
- 3) Los docentes deben internalizar su función mediadora y elaborar un discurso argumentativo cuyo interés básico radique en “la intención” que tanto él como el alumno (a través del diálogo) aprenden mediante un consenso , cuestión que le da un sentido de validez a la acción comunicativa (Habermas). De allí la pertinencia de lo expresado por Márquez (1996; p.121 ) “ Estableciendo los propósitos del diálogo en estos términos, se puede efectuar la comprensión de nuestros actos educativos. No sólo en el nivel mismo de la pragmática lingüística (dominio prelocucionario de los actos de habla), sino igualmente en el nivel de pragmática comunicativa, o sea el logro de consenso por vía del argumento”.

### **El carácter semiótico en el discurso matemático**

Entendiendo la hermenéutica como el arte de interpretar textos para fijar su verdadero sentido y teniendo claro, además, que el texto es la expresión del sentimiento del autor, para revivir el acto creador y conociendo, también, que la teoría semiótica abarca aquellos procesos, acciones y sistemas caracterizados sustancialmente por plantear una relación entre unos objetos, una representación de dichos objetos en la mente del sujeto y una expresión material comunicativa de dichas representaciones; se puede observar el carácter semiótico en los basamentos teóricos de cada uno de los personajes abordados.

Se evidencia que al existir la comunicación, entonces pueden establecerse los argumentos para lograr un consenso que permitan la adquisición de nue-

vos conocimientos. Pero, en el caso concreto de un acto educativo, vale la pena hacerse unas cuantas preguntas ¿ En realidad ,el profesor, está interpretando el acto creador de la manera exacta como lo concibió el investigador, escritor o tal como desea transmitirlo en el texto ? , ¿ El estudiante interpreta lo que dice el docente?, ¿ Existirá una manipulación por parte del docente de tal manera que solamente transmita lo que él desea?; ¿ Las personas que ostentan el poder político, económico y social de un país, desean que el sistema educativa transfiera la realidad social existente? , ¿ No se estará utilizando la matemática para bloquear el potencial creativo del estudiante, con la intención de “moldearlo” a las normas establecidas? . Surgen innumerables interrogantes, tal cual se plantean en la introducción del presente informe, que inevitablemente conducen a las necesarias reflexiones que, sobre la práctica educativa , estamos llamado a realizarnos.

En este sentido, tienen particular importancia las palabras dichas por Herman (1972) y reseñadas por Márquez cuando establece “ Entonces, el espacio social comunicativo debe responder a la eficacia normativa y represiva del habla oficial, ligada al dogma de la objetividad y de la censura del discurso: la palabra no responde al libre uso que los individuos hacen de ellas, sino que está mediatizada por el orden del poder que la establece, desde la norma del código represivo “ (1996;p.2-3). Sobre la base de estas lapidarias palabras, sólo cabe reflexionar y manifestar: Parece ser, que la asignatura matemática ha proporcionado una herramienta estratégica a las personas que ostentan el poder político de los países latinoamericanos y, la han venido utilizando para hacerle la vida imposible a los estudiantes a través de docentes narradores, acrílicos y dadores de clases.

En la práctica se puede observar, por ejemplo, cuando un docente escribe en la pizarra :  $9 + 4 = 1$ . No habiendo terminado de colocar la tiza en la mesa una niña se levanta de su pupjtre y dice “Se equivocó, profesor”, tomó la tiza y añadió un 3 al 1. El maestro no dijo absolutamente nada y cuando la niña se sentó el maestro señaló “mi reloj marca las 9 a.m”, y seguidamente preguntó ¿Qué número marcará la aguja del reloj dentro de 4 horas?. Un niño se levanta, dice “ Usted tiene razón, maestro” y borró el 3 que la niña había añadido . Está demás decir que ambos niños tienen razón. Pero, este ejemplo permite establecer que la exactitud de la matemática radica en el hecho de que es capaz de resolver problemas en condiciones aparentemente inconexas y, a veces, contradictorias. Pero, también se observa que el profesor al escribir los símbolos matemáticos en la pizarra, estaba asumiendo una realidad no percibida por los estudiantes y, en consecuencia, estableció un conflicto en la interpretación dada por los alumnos.

Ese ejemplo matemático refleja el sentido de las palabras de Levins, parafraseado por Márquez, cuando plantea “ La palabra, el signo, ya no toma su sentido en la relación concreta entre dos personas, en el cara a cara, el otro y el nosotros, sino de una relación diferencial con otros signos desde los cuales se des-constructiviza el universo del significante y el símbolo, pervirtiendo la lectura hermenéutica del fenómeno de la voz: la interacción del mundo hablado-escuchado”. (1996; p.3).

De igual manera , Habermas (1987; p.63 ) dice que “ una pretensión de validez puede ser planteada por un hablante frente a (por lo menos) un oyente. De ordinario esto acaece implícitamente. El hablante al pronunciar una oración plantea una pretensión que, si se hiciera explícita podría adoptar la

forma explícita, ... el oyente no tiene más elección que aceptar la pretensión de validez, rechazarla, o dejarla en suspenso por el momento, las reacciones permisibles son las posturas de afirmación o negación, o la abstención". Esto es seguro que ocurrió con los estudiantes del referido profesor. Sin embargo, continua el autor : partiendo del análisis de las formas de enunciados pueden aclararse en principio las condiciones semánticas bajo la que resulta válida la correspondiente oración, pero en cuanto al análisis se interna en cuestión de las posibilidades de fundamentación de la validez de los enunciados, se ponen de manifiesto las implicaciones pragmáticas del concepto de validez (1987 ; p.65).

Así mismo, Vigostky establece que el docente no trabajó en la Zona de Desarrollo Próximo dificultándose la posibilidad de construir un nuevo conocimiento, mientras que Brousseau ubica la acción educativa dentro de los parámetros establecidos por los fenómenos de la enseñanza, concretando el efecto Jourdain, es decir que el profesor "vistió" la matemática con ropa familiar para suministrársela a los alumnos, en situaciones triviales o domésticas. Por otro lado Vigostky, manifiesta que es primordial el respeto por las diferencias individuales y envolver la acción educativo teniendo cuidado con los elementos descontextualizadores, ya que casi seguro que la transferencia de conocimientos no se dará. De allí que, también se debe respetar la visión que sobre el mundo poseen otras culturas no solo en las universales como en la cultura oriental, sino en nuestras culturas indígenas, por ejemplo en el caso concreto de los Wayuú zulianos, si nos empeñamos en imponer hegemonícamente (como pretende el Estado) contenidos programáticos donde no se tome en cuenta su percepción y concepción de ausencia del tiempo. ¿ Cómo esperamos que ocurra un aprendizaje significativo con elementos de la Física al aplicar símbolos y/o fórmulas para determinar el tiempo ocurrido en un específico acontecimiento? , quizá el indígena tienda a memorizar algo, para salir bien en una prueba escrita u oral , pero nunca internalizará esos conceptos ya que sencillamente ese elemento tiempo, visto desde una dimensión paramétrica, no forma parte de los valores de su cultura.

En definitiva, para que el conocimiento fluya se deben realizar actividades inmersas en auténticas tareas no aisladas de la realidad y desarrolladas en contextos significativos para el estudiante. Es decir, el docente debe convertirse en un verdadero "mediador de los aprendizajes" facilitando la construcción de conocimientos mediante la Zona de Desarrollo Próximo (Vigostky), realizando una verdadera transposición didáctica ejecutando la redecontextualización, la redetemporización y la redepersonalización del discurso matemático tratando de reflejar el exacto sentido descrito por el investigador (Brousseau) . para que finalmente enmarque su acción dentro de un sentido moral y ético que legitime la honradez profesional a través del consenso (Habermas).

En consecuencia es un deber del docente considerar al estudiante como el verdadero artífice y responsable de su proceso de aprendizaje (rol estelar como protagonista del proceso) y, atribuirse una importancia decisiva como mediador y guía de dicho aprendizaje mediante las actividades instruccionales y a través de facilitar el proceso que ocurre en la ZDP. Pero es necesario, que exista un deseo de cambio y como producto de esa necesidad, el docente debe pronunciarse por un carácter democrático, flexible, el

cual lo convierte en un estratega capaz de dirigir diseños instruccionales, mediante una tecnología adecuada, que le permitan propiciar la libertad y la participación en clase. Esta libertad debe estar fundamentada en el respeto a las diferencias individuales, así como en la negociación con el estudiante para planificar y ejecutar actividades tendentes a lograr la motivación y que el alumno participe activamente con inmenso amor en aras de adquirir nuevos y significativos aprendizajes.

Como seguimiento a estas actividades, el docente debe confiar en la capacidad de sus alumnos para encontrar las posibles respuestas a las inquietudes y preguntas planteadas en torno a la asignatura en sí y a los problemas que el contexto social y cultural generan en él; de allí que se debe propiciar el aprendizaje a partir de los problemas que tengan real significado. Estamos seguro que esto fomenta la autonomía moral y cognitiva así como, también, demandan tanto del profesor como del alumno, investigar su propia práctica mediante una investigación acción permanente.

Resulta interesante ejemplificar mediante otro aspecto que los profesores, de matemática, exteriorizamos con mucha "libertad" pero, que encierra dificultad para los estudiantes y llegan a considerarla tan "abstracta" que la aceptan memorísticamente sin profundizar en los sucesos infinitos que encierra. Es el caso específico de los conjuntos numéricos cuando los docentes matemáticos dejan a un lado los elementos que representan ciertas complicaciones prácticas. Así se tiene que el número cero (0) es sacado de los conjuntos numéricos para ciertas operaciones internas (multiplicación y división) y no lo excluyen en otras (adición y sustracción). Todo ello, a pesar de que definen la multiplicación a partir de la adición y la división es igual a multiplicar por el inverso. Es aquí donde no se entiende el lenguaje, donde el estudiante no interpreta el mensaje y lo peor, es cuando el alumno se aleja de la matemática. Su motivación se reduce al mínimo. La acción comunicativa se rompe, no se internalizará el ejemplo ya que se enseñó en la forma determinista y no hubo la intención de hacer una verdadera transposición didáctica del conocimiento.

En términos concretos ocurre lo que Bravo (1994; p. 50) manifiesta al expresar "El lenguaje "natural" matemático, enunciados metalingüísticos cuyo valor de verdad dependerá del universo en referencia. La afirmación de existencia de cualquier término como objeto de un sistema lingüístico será trivialmente verdadera si dicho término corresponde a las reglas de formación del lenguaje, mientras su negación será trivialmente falsa; no sucederá lo mismo cuando el dominio de interpretación no sea el propio lenguaje, en cuyo caso la existencia dependerá, más concretamente, de las reglas de significación que caracterizan el dominio.

De allí que se debe tener presente cuando se está en una clase de matemáticas, en cualquiera de los niveles (básico, media diversificada o superior), que uno de los principales elementos es el lenguaje, tanto espontáneo como matemático, desempeñando una función de mediador de la comunicación. Y, desde esta perspectiva es interesante lo manifestado por Rodríguez y Rojas (1996;p.16) " las palabras del lenguaje de las matemáticas pueden atribuírseles una significación exacta, independientemente del sujeto o si, por el contrario, ellas participan del carácter subjetivo de las del lenguaje ordinario que, al decir de Wittgenstein, tienen un significado independiente de cada subjetividad y, por ello, es móvil tanto en el espacio y en el tiempo



como en el sujeto que las significa”. Así mismo ejemplifican con un ilustrativo ejercicio : Un profesor al tratar de explicar la igualdad entre conjuntos, escribe en la pizarra : ¿  $\{ a,e,i,o,u \} = \{x/ x \text{ es una vocal}\}$ ?

Encontrando respuestas como:

- La igualdad no es posible pues  $x$  no es vocal
  - La igualdad es falsa, pues el conjunto de la izquierda tiene cinco elementos, mientras que el de la derecha sólo uno porque si  $x$  es una vocal, no puede tener cinco elementos
  - La igualdad está bien porque la  $x$  puede ser cualesquiera de las vocales
- Observando la pregunta desde la perspectiva del docente puede inferirse que para él, al traer el ejemplo, la igualdad es trivial (evidente) y entonces no sólo la noción de igualdad de conjuntos se aclara sino, además, las formas principales de determinarlos: por comprensión y por extensión.

Mientras que si se ve, por otro lado, la perspectiva estudiantil a partir de la incorrección matemática de las dos primeras respuestas En el primer caso, el estudiante se encuentra inmerso en el mundo de lo ordinario cotidiano; por tanto, los signos que aprecia son significados a partir de la relación que establece entre ellos y su mundo, del cual hacen parte las letras. En la segunda respuesta, no sólo se encuentra en el mundo de lo ordinario cotidiano, sino que a los signos no le atribuye significado alguno, los considera objetos en sí mismos, por lo que encuentra la diferencia en la cantidad.

Reafirman Rodríguez y Rojas (1996; p.18) “Los conceptos matemáticos permanecen para el estudiante en un “limbo” de nombres no contenidos por significación alguna. Se explica entonces por qué la memorización se constituye como única salida de los estudiantes para sobrevivir, temporalmente, en el mundo de las matemáticas”. Es decir, se está manifestando quizá la realidad más importante al analizar el rechazo de los estudiantes a la asignatura, cuando se encuentran “en las nubes”, perdidos y alejados del mundo matemático. Allí es cuando la motivación se reduce al mínimo y el alumno sólo trata de estudiar “al caletre” para aprobar la “odiada” materia.

Actitudes como estas, por parte del profesor, impiden la construcción de nuevos aprendizajes y bloquean, además, el potencial creativo del ser humano. Cuando un docente piensa que lo descrito por él en su discurso es recibido tácitamente, por el alumno, sólo está creando mayores situaciones conflictivas.

Sobre la base de estas consideraciones un verdadero docente de matemática debe preocuparse por tres cuestiones de vital importancia :

- 1) Adecuar el lenguaje matemático (sin perder el rigor de la asignatura) al nivel de los alumnos, en otras palabras hacerlo entendible. Intentando decodificar el metalenguaje matemático para hacerlo más común. Ya que los dos lenguajes siempre estarán presentes en el acto educativo.
- 2) Adaptar los contenidos programáticos a las reales necesidades del estudiante, es un deber redimensionar la asignatura, es decir eliminar los largos y rutinarios ejercicios consumidores de tiempo (elevados costos y baja eficiencia), por ejemplo; divisiones entre grandes cantidades numéricas, extracción de raíces y complejas operaciones de radicación, uso excesivo de logaritmos y su aplicación a través de tablas, intrincados cálculos estadísticos para “justificar” investigaciones sociales, en fin el tiempo debe invertirse en actividades de mayor relevancia, dejan-

do las actividades de cálculo para utilizar los adelantos tecnológicos mediante máquinas sofisticadas y las paquetes (software).

Igualmente debe recuperarse no sólo la actividad geométrica y la intuición espacial sino, también el pensamiento aleatorio ya que el determinismo, como “paradigma del conocimiento científico”, ha dado paso al pensamiento probabilístico como consecuencia de las deficiencias manifestadas por los docente “aplicadores”, en consecuencia debe darse más espacio y cobertura a la probabilidad, estadística, geometría y la intuición espacial dentro de los programas de matemática. Claro está sin que esto represente otra “camisa de fuerza”, solamente es un camino para ir de un programa centrado en los contenidos y objetivos conductuales, hacía un aprendizaje centrado en el estudiante, basado en propósitos y por tanto en procesos. Siendo congruentes con una concepción que enfatiza el desarrollo del pensamiento en la solución de problemas, en otras palabras preocupados por el desarrollo o fortalecer otro modo matemático de “pensar” o mejor dicho: **ALGUNOS MODOS MATEMATICOS DE PENSAR.**

De esta manera cuando se plantee un problema, la idea no es resolverlo el docente o intentar resolverlo, ni tener premeditadamente preparada la respuesta “correcta. Verdadera”, sino permitir al alumno involucrarse en una tarea constructiva que le active sus procesos intelectuales, fortaleciéndose su capacidad de razonamiento mediante la inquietud generadora de preguntas como: ¿ Qué es lo pedido en el problema?, ¿ Qué debo hacer si no consigo la solución o logro una incorrecta?, ¿ Qué he aprendido con el problema?, ¿ Dónde y cómo puedo aplicar la situación planteada? son, entre muchas , algunas de las interrogantes.

- 3) Aprovechar los errores o desaciertos cometidos por los alumnos para iniciar una nueva situación de aprendizaje. Cuando el estudiante se equivoca es una excelente oportunidad para reorganizar situaciones didácticas en beneficio de la construcción de aprendizajes significativos. Después de una evaluación escrita u oral, es significativo que cuando se cometen equivocaciones entonces resaltar y hacer énfasis en las respuestas correctas e invitando a los estudiantes para que en la próxima oportunidad se mejore esta situación. Por ejemplo, si se realiza una prueba con cinco ejercicios y un valor de cuatro puntos cada uno (total 20 puntos); pero algunos alumnos sólo respondieron bien tres preguntas o sea sacaron 12 puntos, entonces resaltar lo positivo de haber aprobado, en primer lugar y elevar la autoestima del estudiante para que en otra oportunidad pueda obtener mayor puntuación y, en segundo lugar pedir si los mismos estudiantes u otros compañeros pueden realizar los ejercicios no resueltos. Esta es , también, una manera de respetar las diferencias individuales pero, sobretodo al ser humano como tal.

Definitivamente, en el discurso argumentativo (acto del habla por parte del docente) deben prevalecer la claridad, lo diáfano y el sentido mediador ; sin perder , en ningún momento, su carácter moral y de eticidad. Sobre la base de estas consideraciones son pertinentes las palabras de Márquez (1996 ; p. 153) cuando, interpretando Dr. J.M. Delgado Ocando, establece que “La ética del discurso potencia la acción comunicativa en sentido erístico, es decir, de persuasión y convencimiento, pero también

debe hacerlo en términos dialécticos, o sea, a partir de procesos de contradicción y negación, oposición y alteridad. El discurso nunca puede cumplirse homogéneamente, es heterogéneo, no unidireccional sino pludireccional; sujeto a continuas semántizaciones y resemántizaciones; por la ingerencia pragmática interna de la acción comunicativa; por el desideratum práctico e intersubjetivo del argumento reconocido como válido y verdadero.

**BIBLIOGRAFÍA:** BRAVO, Roberto. (1994). *Lenguaje, mundo, problemas de existencia. Cuadernos de posgrado*. Editorial Tropikos.UCV.Caracas-Venezuela. Pág:48-50. / COLOM y Mélich. (1995). *Después de la modernidad*. Nuevas filosofías de la educación.Ediciones. Paidós. Barcelona-España. Pág : 117. / HABERMAS, Jurgen. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa. Tomo I.Racionalidad de la acción y racionalidad social*. Ediciones Taurus. Madrid-España.Pág :354. / MÁRQUEZ, Alvaro. (1996). *Postmodernidad y Racionalidad Ética del Discurso*. Revista Utopía y Praxis Latinoamericana. LUZ. Maracaibo-Venezuela. Pág : 151. / \_\_\_\_\_. (1996,b). *El espacio público como lugar semiótico de la palabra y el poder*. Revista Utopía y Praxis Latinoamericana. LUZ. Maracaibo-Venezuela. Pág : 2-3. / MÁRQUEZ, Justo. (1997). *La epistemología y las Representaciones en la Técnica y la Economía. La reflexiöbn desde America Latina*. Revista Utopía y Praxis Latinoamericana. LUZ.Maracaibo-Venezuela. P.80. / MARTÍNEZ, Agustín. (1994). *Teoría del lenguaje y mundo tres popperiano*. Cuadernos de posgrado Editorial Tropikos.UCV. Caracas-Venezuela. Pág: 11. / MATO, Daniel. (1990). *La crisis como signo: Análisis intertextual sobre la noción de crisis como problema epistemológico*. Cuadernos de posgrado. Editorial Trópikos.UCV. Caracas-Venezuela. Pág: 97-98. / REIG y GRADOLI. (1992). *La construcción humana a través de la zona de desarrollo potencial*. Vigostky. Material fotocopiado. Capítulo IV. Pág : 32. / VILLEGAS, Blanca. (1998). *Fundamentos de la Didáctica de las Matemáticas*. Traducción al Español de "theoritsatiön des Phénomènes d'evseignement des Mathématiques" /\_\_\_\_\_,de Guy Brousseau1986.Trabajo fotocopiado. Doctorado Ciencias Humanas. LUZ. Maracaibo-Venezuela. Pág : 5. / RODRÍGUEZ y ROJAS. (1989). *Escuelas y Tendencias*. Revista Educación y Cultura : La enseñanza de la matemática. FECODE. Santa fé de Bogota-Colombia. Pág : 13-14.

**SILVA, Edgar E. y Francisco AVILA F.** Profesores de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. (UNERMB). Venezuela.

## DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD: MI EXPERIENCIA EDUCATIVA EN EL SEMINARIO DE ESCRITURA

El propósito del presente documento es dar cuenta de una experiencia educativa, centrada en la escritura,<sup>1</sup> llevada a cabo en el programa de Maestría en Comunicación y Lenguaje del Sordo, de la Corporación Universitaria Iberoamericana.

Dicha experiencia intentó responder a dos situaciones concretas: de una parte, las dificultades encontradas en el desempeño escritural, y de otra, los vacíos en la producción de escritos en el campo de estudios colombianos acerca de la sordera.

El programa de Maestría parte de supuestos epistemológicos y pedagógicos que asumen que el proceso de construcción del conocimiento es un proceso activo, dinámico, en el cual tanto el profesor como el estudiante establecen una negociación de sentidos conducentes a la apropiación y a la producción

1. Dicha experiencia se realizó bajo la conducción de la profesora Clemencia Cuervo Echeverry, en un curso denominado "Seminario de Escritura".

del conocimiento en el campo de la sordera. En este sentido, Cuervo y Flórez (1993), en su trabajo sobre el lenguaje en la educación, hacen gran énfasis en la visión constitutiva del lenguaje: “aprender a significar quiere decir depender cada vez menos del contexto del aquí y el ahora para apoyarse cada vez más en el lenguaje”.<sup>2</sup>

El lenguaje es el eje que atraviesa toda la propuesta pedagógica de la Maestría; es así como mediante una relación entre maestros, o expertos en una disciplina y profesionales, o expertos en su campo de desempeño específico, se buscó elaborar una serie de comprensiones sobre la educación, la comunicación y el lenguaje de las personas sordas. La conceptualización sobre la construcción de conocimiento a partir del lenguaje facilitó el propósito, en tanto que, como informan de nuevo Cuervo y Flórez (1993), “lo que se negocia para llegar a un acuerdo es el significado de eventos, procesos, teorías y conceptos”.<sup>3</sup> De esta manera, el concepto de “construcción de conocimiento” que sustenta la corriente de “el lenguaje” a través del currículo es asumido a lo largo de todo el programa de la maestría aludida en este documento.

En la experiencia que se informa aquí, la relación pedagógica se caracterizó por un profesor facilitador y orientador del proceso de sistematización y argumentación de la experiencia, y un grupo de estudiantes, provenientes de distintas disciplinas, quienes participaron activamente en la construcción de conocimientos a partir del lenguaje.<sup>4</sup> La articulación y cohesión lograda por el grupo de estudiantes de la maestría fueron factores decisivos en la configuración del espacio de trabajo interdisciplinario, mediante la genuina contribución al enfoque pedagógico propuestas por las Directivas del Programa.<sup>5</sup> Dicho enfoque pedagógico surgió como respuesta a la escasa existencia de expertos en la investigación en comunicación, lenguaje y educación de las personas sordas colombianas.

Aunque la intencionalización de la educación de las personas sordas en Colombia se remite a casi siete décadas, reconocidas por sus diversas concepciones, aproximaciones y actores sociales, no existe una recuperación histórica-crítica de lo acontecido que permita repensar desde ahí las nuevas exigencias que afrontan los acompañantes educativos, las instituciones y la sociedad en general, con relación a esta situación. Solamente en un marco de comprensión social, política, económica y cultural se podrá analizar rigurosamente el devenir de esta problemática. Esta apreciación recupera entonces, la interpelación entre una mirada histórica crítica y un reconocimiento del saber que han recogido los actores de este escenario social. En consecuencia, es igualmente valioso el aporte de un miembro de la comunidad sorda que el de un académico o el de un profesional.<sup>6</sup>

Uno de los propósitos prioritarios de la primera promoción de este programa de postgrado radicó, precisamente, en la construcción de una mirada

---

2. Cuervo, C. y Flórez, R. El lenguaje en la educación. En: Enfoques Pedagógicos. Vol. 1, No.3, 1993, p.5-15. Santafé de Bogotá, CAFAM.

3. Ibidem, p. 17.

4. Es pertinente anotar que la gran mayoría de los profesores de la Maestría no habían tenido experiencia relacionada específicamente con la sordera y con las personas sordas.

5. El enfoque epistemológico y pedagógico fue diseñado por la autora bajo la dirección del Decanato de la Facultad de Estudios Avanzados, doctor Rafael Torrado.

6. Los profesionales que participaron en esta experiencia pertenecen a la educación, la lingüística y la fonoaudiencia.

retrospectiva que iluminara la toma de decisiones futuras en el campo de la educación y la comunicación de la comunidad sorda, de cara a los mandatos de la constitución colombiana. Dentro de una política de desarrollo social que procura la educación de ciudadanos comprometidos con la democracia y la participación, en una dinámica de reconocimiento de la diferencia y equiparación de oportunidades, es necesario comprender el trasfondo de una problemática tan compleja y poco estudiada como ha sido la de las poblaciones con algún tipo de discapacidad.

Es así como a la luz de la nueva Constitución, los programas sociales del Estado, las políticas educativas y el Plan Nacional de la discapacidad se deben replantear los logros alcanzados, en lo relacionado con los currículos que soportan la educación especial y regular, los desempeños de los profesionales involucrados en esta educación, las modalidades de integración existentes, los métodos y enfoques de enseñanza y la adquisición de lenguaje de las personas sordas y los diversos sistemas de comunicación utilizados para el aprendizaje de estas personas. Estos temas serán objeto de investigación por parte de los estudiantes de la primera promoción de la Maestría.

### ¿EN QUÉ CONSISTIÓ EL SEMINARIO DE ESCRITURA?

El seminario de escritura formó parte del currículo de la primera promoción de la Maestría. Su intensidad semanal fue de dos horas y tuvo una duración de cuatro meses.<sup>7</sup> El propósito del curso estuvo centrado en el desarrollo de la propuesta de enseñanza desarrollo de la escritura de Clemencia Cuervo Echeverry, basada en su amplia trayectoria investigativa en los campos de la educación, comunicación, el lenguaje y la escritura. El Seminario de Escritura terminó siendo un taller donde “el contenido del taller de escritura es el contenido de la vida real, ya que el taller parte de lo que cada uno piensa, siente y experimente y del impulso humano por articular y comprender las experiencias”.<sup>8</sup> Adicionalmente, se inscribió este curso en el área de investigación de la Maestría, lo cual permitió su directa relación con la dinámica investigativa de los proyectos de investigación de los estudiantes.

En el sustento filosófico y conceptual del curso se reconoce la importancia del lenguaje en la educación: “El lenguaje, naturalmente, es mucho más que la educación; y la educación mucho más que el lenguaje, sin embargo, ninguno puede ser desmembrado del otro”.<sup>9</sup>

Subyace a la preocupación por la escritura, la pregunta por los procesos de producción de conocimiento en ámbitos educativos. En este sentido, el Seminario de Escritura recoge la preocupación principal del enfoque pedagógico de todo el programa de Maestría.

La enseñanza de la escritura es una temática vigente que interesa no sólo a la educación básica, sino también, en el caso colombiano, a la educación superior; por eso los programas de formación avanzada no pueden pasar por alto los aspectos referidos al desempeño escritural de sus estudiantes,

---

7. El curso se desarrolló los días sábados, entre el 13 de agosto y el 10 de diciembre de 1994.

8. Calkins, Lucy Mc Cormick. *Didáctica de la Escritura en la Escuela Primaria y Secundaria* (1992).

9. Brumfit, 1990. Citado por Cuervo y Flórez (1992), p.1.

ya que los logros de un aprendizaje se ven relacionados, de manera directa, con la capacidad de los estudiantes para apropiarse de estos a través del lenguaje. En el área de la escritura, esto se hace aún más evidente.

De todos es conocido el valor que se le atribuye a la producción de escritos en el ámbito universitario; a tal punto que la gran mayoría de los ordenamientos categoriales de los docentes reconoce, en la producción escritural, un indicador de gran significado, que repercute en el status y reconocimiento salarial del docente. En los procesos de evaluación son igualmente notorios las preferencias para otorgar a los productos escritos un alto porcentaje a la calificación final de un curso.

De esta manera particular he venido realizando una serie de cuestionamientos acerca del manejo que hacen las instituciones universitarias de la problemática escritural de su comunidad académica. No van más allá de culpar a los sistemas educativos, tanto el básico como el secundario, de una gran ineficiencia en la formación de lectores y escritores. No obstante, las universidades continúan basando sus enfoques pedagógicos en la lectura y la escritura sin importar que al no estar estas maduras no desempeñan el rol que se les atribuye, alterando todo el proceso de aprendizaje.<sup>10</sup> La escritura es una práctica cultural que refleja los valores, imaginarios, sistemas y referentes de una sociedad.

En Colombia, esta situación se constituye hoy por hoy en uno de los problemas principales del sistema educativo en general. La competencia comunicativa, las habilidades lectoescriturales, los hábitos de lectura y escritura, los métodos para la enseñanza de la lectoescritura son algunos de los temas que ocupan el interés de los investigadores educativos; sin embargo, en muchas de estas aproximaciones desconoce el impacto de la tradición escritural de la cultura colombiana. Es decir, en el análisis de estos asuntos no puede limitarse la mirada únicamente a los contextos locales, sino que deben siempre tener presente la sociedad como un todo, un micro sistemas culturales simbólicos que se interrelacionan de manera permanente.

Es urgente realizar un estudio de los niveles escriturales de la población colombiana en general, no sólo para compararlos con la producción escritural de otros países sino para replantear las relaciones entre escuela y lenguaje (oral y escrito), lenguaje y sociedad y lenguaje y desarrollo social.

Mientras sigamos contemplando las prácticas escriturales de otras culturas y pensemos en llegar a ellas como único modelo, estaremos desconociendo otras prácticas comunicativas de nuestra idiosincrasia, que podrían acercarnos, tal vez más fácilmente como sociedad, a lograr esta transición de la oralidad a la escritura.

Retomando de nuevo el contexto específico de la enseñanza de la escritura, encontramos que la gran mayoría de las investigaciones sobre la enseñanza de la escritura y el alfabetismo son referidas especialmente al campo de la adquisición y desarrollo de la misma en los niños; sin embargo, estas reflexiones son igualmente valiosas en la recuperación de la competencia escritural de nuestros estudiantes universitarios. En este campo se ha desa-

---

10. En este misma dirección, he realizado reflexiones sobre el análisis cultural de la escritura. Vre "La escritura como una nueva tecnología en un contexto cultural". Memorias V Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social, Cali, 1994.



rolla con fuerza una serie de aproximaciones pedagógicas derivadas de la filosofía de la denominada “Escritura como proceso”,<sup>11</sup> en la cual se observaron los procesos que realizaban los escritores expertos para caracterizarlos y abstraer las estrategias, pasos y etapas realizadas durante la construcción de un escrito. Existe una amplia literatura sobre este tema, la cual pretende orientar a los maestros en la ardua tarea de enseñar a escribir. “Enseñar lengua, y sin duda, enseñar escritura, debe convertirse en algo más parecido a entrenar para un deporte (... o arte) y menos parecido a transmitir informaciones”.

La escritura como proceso describe el proceso de escribir de distintas maneras; algunos la refieren como aquella que contiene varios subprocesos: la pre-escritura, la escritura y la re-escritura; otros hablan acerca de etapas: la escritura, la revisión y la edición y de estas etapas derivan un sin número de actividades y estrategias que facilitan la composición de textos. Con distintas denominaciones, todas estas aproximaciones coinciden en enfatizar dos elementos que atraviesan, de manera determinante, esta filosofía: la noción de tiempo y la actividad cognoscitiva, porque, escribir supone una inversión real del tiempo, tanto cualitativa como cuantitativamente, ya que un texto no aparece en el aire, se contruye. Esta última apreciación es la que, a mi manera de ver, ha dificultado la entrada de esta filosofía en nuestras culturas educativas, ya que nuestro imaginario sobre el tiempo no corresponde a lo expresado en esta metodología de enseñanza. Para nosotros no es fácil aceptar que la calidad de un texto es directamente proporcional al tiempo invertido en pensarlo, escribirlo, revisarlo y editarlo.

### ¿Qué es la escritura como proceso?

Cuervo y Flórez (1993) esbozan esta teoría en cuatro características: primera, como aquellas que interpreta la escritura como una habilidad compleja que impone al escritor una serie de exigencias simultáneas; segunda, como aquellas que reconoce los subprocesos involucrados en el proceso total de componer un texto de calidad y la propiedad de recursividad /el ir y volver) que caracteriza la interacción entre los subprocesos; en la tercera postula estrategias para superar las restricciones que impone la tarea de escribir sobre la mente del escritor y en la cuarta identifican las diferencias que hay entre escritores expertos y novatos.<sup>12</sup>

Dentro de la reflexión anteriormente presentada se planteó y desarrollo el Seminario de Escritura, que de manera concreta buscaba promover el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas que le permitiesen a los estudiantes ser capaces de reconocerse como aprendices de la escritura, con sus correspondientes particularidades. Además, vale la pena enfatizar en el gran acierto de focalizar este curso en el área de investigación; en consecuencia, la temática del Seminario de Escritura estuvo constituida por los protocolos o esbozos de proyectos de investigación que cada estudiante debe realizar dentro del programa de Maestría.

11. Algunos autores la denominan también escritura “conferencial”.

12. Estos aspectos están claramente definidos en su artículo “La escritura como práctica comunicativa adulta”.

En términos de motivación y pertinencia la relación “seminario de escritura y proyecto de investigación” facilitó a los participantes comprender el vínculo entre lenguaje y comprensión de la realidad, donde la “realidad se viste de lenguaje”. Cada tarea investigativa respondía directamente a la labor de precisión de significados, de compartir estos mismos y de construir conocimientos dentro del marco de acuerdos de significados elaborados.

Una de las exigencias más áridas y complejas en la educación avanzada está relacionada con el proceso de apropiación de la problemática investigativa por parte del estudiante; no obstante, llama la atención cómo en este enfoque pedagógico al asumirse que el estudiante está enriquecido por su experiencia, el proceso de “apoderamiento”<sup>13</sup> de su propia pregunta de investigación es visiblemente rápido.

### ¿Cómo se desarrolló el curso?

El programa, los objetivos y la metodología del seminario fueron presentados de una manera bastante creativa y convincente mediante una actividad de comprensión de un escrito, donde surgieron los conceptos generales del trabajo de construcción y composición de textos. Se comenzó a pensar, desde y en la escritura.

Es importante aclarar que el Seminario de Escritura estaba dirigido exclusivamente a la reflexión y trabajo de la práctica escritural, circunscrita a proceso de investigación. No quiere esto decir que se impidan reflexiones relacionadas con otro género; pero las estrategias, propósitos, actividades y productos son analizados siempre dentro del marco general de la escritura científica. A través de reflexiones concretas aplicadas a la práctica cotidiana de la escritura de los participantes fueron explicando sus comprensiones y percepciones acerca de lo que significa escribir, del papel de la escritura en nuestra cultura, de las características de un buen escrito y de las tareas requeridas para el logro del texto deseado.

Retomando el concepto de recursividad como el ir y venir de un subproceso a otro, se ilustraron y explicaron las bondades de esta teoría sobre la escritura.<sup>14</sup> Las preguntas que guiaron los debates iniciales fueron: ¿es posible enseñar a escribir en un curso específico?, ¿Cómo es que se produce el conocimiento?, ¿en qué consiste escribir?, ¿qué significa compartir significados y precisar términos?

Mediante estrategias conversacionales muy puntualmente dirigidas, la profesora iba conduciendo el timón de la discusión hacia los puntos decisivos de la misma, aprovechando las situaciones concretas que se iban presentando para modelar sus apreciaciones. Llama especial atención las distintas formas de explorar la riqueza de la oralidad para lograr elaborar versiones

---

13. Este término es acuñado para referir la capacidad de un sujeto para apropiarse y tomar conciencia de sí mismo, pudiendo reflexionar, valorarse y elaborar críticas acerca de sí mismo.

14. Todo lo relacionado a la escritura como proceso está bellamente descrito en “La escritura como una práctica comunicativa adulta: La experiencia de los institutos de escritura” de Cuervo y Flórez. En: Arte y conocimiento: Memorias Congreso Internacional del Lenguaje y la Comunicación Humana. 1992. Vol. 1993. Santafé de Bogotá: Corporación Universitaria Iberoamericana, p. 111-127.

exploratorias de las ideas y lograr, por último, precisiones de términos.

Por “versión exploratoria” se entiende aquella presentación oral de las ideas, con un mínimo nivel de ordenamiento, acorde con los propósitos del escrito asumido temporalmente.

El papel del maestro del seminario de escritura es, entonces, el de aquel “experto en plantear las preguntas adecuadas, que ayuden a los estudiantes a reflejar sus saberes y los impulsen al desequilibrio y a la construcción permanente”.<sup>15</sup>

En cada sesión se planteaba un concepto-problema, surgido del proceso de escribir que se estaba realizando. Este problema era socializado, resemanizado y ubicado dentro de la filosofía del seminario. Aunque exteriormente el seminario es un espacio de conversación grupal, al interior de éste se están debatiendo asuntos vitales que comprometen la visión de mundo de los estudiantes y las denominaciones y valoraciones que se han armado dentro de estos mundos.

Un ejemplo representativo lo encontramos en el derrumbamiento del mito de que “lo tengo en la punta de la lengua”, en el cual el estudiante se escuda de forma permanente en una “versión ideal” de su texto, que él debe descubrir en algún rincón de su mente. Al comenzar a desenredar la madeja de significados presentes en una oración se empiezan a encontrar enormes nudos cognoscitivos. Estos pueden ser atribuidos a diversas causas: por una parte, al uso irresponsable de términos a los que no se les conoce su verdadero significado; por otra parte, el manejo estereotipado y rimbombante de oraciones que al sofisticarse tanto quedan vacías de significado y nos bloquean la idea que queríamos expresar; o sencillamente a que no sabemos qué es lo que queremos comunicar.

Ante estas dificultades, la profesora presenta diversos modelos que, sin que deban ser calcados, le brindan al estudiante “frases posibles para representar situaciones concretas”. Aquí queda claro que el lenguaje está al servicio de las ideas que se desean manifestar, pero si estas ideas no están aun “cocinadas” no son susceptibles de vertirse en el lenguaje y salir a la luz pública, así sea con una versión explorativa.

Las versiones explorativas, aunque son temporales, ofrecen posibles manifestaciones de las comprensiones actuales de un objeto, evento o valoración. Son en extremo útiles, al punto que difícilmente se logra llegar a una frase representativa de una idea, sin haber pasado por múltiples versiones explorativas.

La noción de vertirse en el lenguaje es sugestiva, pero puede ser engañosa. La acción de vestirnos nos remite a algo que va a cubrir, que es superficial; no es este el sentido de la palabra en nuestro enfoque escritural. No, el sentido de vestirse es de existir en virtud de una presencia perceptual, de que una idea logra habitar gracias a que hay palabras en las que puede manifestarse. Por lo tanto las ideas habitan en las palabras de manera precisa o ambigua, así que podemos encontrar vestidos que buscan ajustarse a la idea

---

15. Cita de Yetta Coodman en “Los niños construyen su lecto-escritura: un enfoque Piegetiano” (1991) Buenos Aires: Editorial Aique.

que va a habitar. De manera que, en la medida en que el vestimos nuestras ideas con uno y otro vestido /falsos comienzos), más probabilidades tendremos de lograr el que más nos gusta, nos ajusta, y es apropiado para la ocasión (versión definitiva).

De la anterior ilustración se desprende la importancia de entrenamiento escritural, de los múltiples borradores que se realizan antes de tener un escrito de calidad.

### ¿De dónde surge la calidad de un escrito?

Es claro que la calidad de un escrito no es una “medida” ni exclusivamente externa, ni inclusivamente interna; es la resultante de diversos factores, algunos de ellos desprendidos del denominado “sentido de audiencia”.

Este “sentido de audiencia” fue trabajado mediante varias estrategias, como visualización del escrito final, valoración del impacto deseado y lectura rigurosa de mi propio escrito y del de otros.

La visualización del escrito fue propuesta de manera explícita por la profesora para variados propósitos: De una parte, responder a la magnitud, características, estilo, destinatario y funciones del escrito; de otra parte, para lograr una mayor motivación entre los aprendices de escritura, en tanto que inmediatamente después de la visualización del texto final los estudiantes acortaban las distancias “psicológicas” y “físicas” entre el momento actual y la finalización del texto. En el caso que nos ocupa se acordó visualizar el texto en una compilación que incluía los informes finales de cada una de las investigaciones de los estudiantes. Dicho texto sería de gran ayuda tanto para la sociedad en general, como para los interesados en particular, de manera que supliesen las necesidades de un estado de la cuestión en cada uno de los tópicos de interés propuesto en las investigaciones.

La valoración del impacto deseado permite el reconocimiento del acto escritural en sí mismo y por otros; es una manera sencilla de establecer la relación entre el sentido social y/o personal de la actividad escritural con el mundo de la vida de cada uno. El compromiso en términos históricos y políticos obliga a pensar detenida y juiciosamente no sólo la relación entre el escritor y su texto, sino entre estos y otros autores y otros textos.

La lectura de los propios textos y de los otros es una estrategia difícil en sus comienzos, pero enormemente enriquecedora y esperada a medida que va avanzando el escrito. Al comienzo, el temor a herir al otro genera un bloqueo, en tanto que se confunde lo que es “juzgar al escritor” con “juzgar al texto”. La confusión y distorsión de estas prácticas tiene eminentemente unas arraigadas raíces en la cultura.

A medida que se realiza una y otra vez, se ve con claridad el progreso en la tarea de evaluar el texto de otros y comprender lo que los otros dicen acerca de nuestro texto. El desarrollo del sentido de audiencia tiene que ver con el reconocimiento de la existencia de los otros, con la capacidad para ponernos en el lugar de ese otro y desde ahí ser capataces de “observar”, “valorar” y “juzgar” un escrito. El sentido de audiencia está íntimamente relacionado con el manejo de la presuposición durante el discurso; gracias a él puedo yo calcular la cantidad de información necesaria para expresar una idea, la manera como otros interpretan la realidad y la existencia de múltiples mundos posibles, porque el asunto no es sólo reconocer los vacíos,

dificultades, ambigüedades, deslizamientos,<sup>16</sup> incoherencias, etc., manifiestas en los textos; no es además necesario comprender lo que está sucediendo con el texto como un todo, de manera que cada análisis se refiere a las pretensiones del texto como globalidad.

Esto último nos llevó a introducir el concepto de metacognición y de actividad y metacognitiva, términos importantísimos en el desarrollo y comprensión del enfoque del Seminario de Escritura: “La persona que tiene metacognición reúne tres condiciones: sabe cuáles son sus procesos mentales, ejerce control voluntario sobre ellos y puede hablar sobre ellos”.<sup>17</sup> En la lectura en voz alta de los documentos propios y ajenos se iba evidenciando esta actividad, acompañada por la evaluación de la profesora a la luz del porqué y el para qué del escrito y de los modelos analizados.

Otros aspectos relacionados con la calidad de los textos tienen que ver con la negociación de significados. Como se expresó antes en este documento, la negociación de significados es la base para construir conocimientos con lenguaje. Sólo es posible negociar significados en la medida en que conozcamos varias opciones de significados. En caso del género científico este aspecto recobra mayor importancia, ya que en la medida en que estoy bien informado sobre el tema que me interesa, que reconozco lo que se ha dicho de él, podré estar en mejores condiciones para seleccionar el término, o la idea o la frase que más se acerque al propósito comunicativo que me acompaña. La capacidad de lectura de los mundos posibles es definitivamente un proceso de negociación de significados, ya que tiene mucho que ver con la cantidad de información sobre el tema y sobre los usos lingüísticos para referirse a ese tipo de tópicos; es decir, con mi competencia lingüística y mi competencia comunicativa.

Una de las frases que más impactó el trabajo de los estudiantes fue: “los escritos descubren sus significados en el acto de escribir”. Esta frase, además de consigna y mandato, es una bella promesa. De alguna manera el aprendiz se equipara de su mundo y de su lenguaje (que a veces son lo mismo) y se lanza a la aventura de construir conocimientos con el lenguaje; es decir, se lanza a comunicar lo que él piensa del mundo y lo que este significa.

la experiencia nos mostró que esto es posible cuando el aprendiz se despoja de sus bloques psicológicos y se desnuda para vestirse de lenguaje. Esta tarea requiere de una actitud juiciosa y rigurosa; no es mágica. Esta tarea se desarrolla en el tiempo, en la cantidad de minutos, horas y días dedicados a incubar las ideas y las frases para un texto. Así cada uno de los borradores elaborados iba siendo realmente superado en la medida en que los estudiantes se asumían como “conquistadores de su propio conocimiento”.

Se elaboraron mapas específicos para la construcción del texto a partir de las periódicas valoraciones y análisis de los escritos.

A medida que iban surgiendo dificultades, éstas eran involucradas pertinentemente por la profesora, así que desde el manejo de las fuentes, las

---

16. Este término hace referencia a cuando una persona inicia un tema y en el desarrollo del mismo se va desviando según los nuevos elementos que se introducen en el discurso, abriendo cada vez más el tema, hasta el punto tal que se pierde de vista el propósito del discurso y el tema en mención.

17. Cuervo y Flórez (1992), p.118.

citas, hasta las refutaciones de lo dicho por los otros, todo tenía espacio en el cada vez más motivante y deliciosos Seminario de Escritura.

La idea de escribir un libro conjunto que reuniera los informes finales de cada uno de los trabajos investigativos cobró cada vez mayor fuerza. El producto final ya empieza a cobrar cuerpo, nombre y existencia. Este producto final es el que de ahora en adelante fijará los criterios para evaluar cada uno de los escritos, no sólo de manera particular, sino en su unidad; el producto final será un esfuerzo conjunto de un equipo. Cada estudiante se hizo responsable de un capítulo y los logros en la calidad de los escritos comenzaron a reflejarse.

En lo que siguió, el taller el taller se preocupó por configurar un escenario apropiado y rigurosamente sustentado de la problemática educativa de las personas sordas de Santafé de Bogotá. Las siguientes sesiones se dedicaron a discusión de significados, evidencias y referentes. Cada vez existió mayor claridad y acuerdos sobre las características del texto que se debe construir, es decir, se evidenció un desarrollo progresivo de las habilidades metacognitivas.

A medida que avanza el tiempo los criterios de valoración de los textos son más precisos y exigentes. Se acude a la revisión de cada uno de los textos por parte de un par, con la utilización del Modelo General del Discurso escrito por Gubb, Goirman y Price (1987) y la escala de calificación de los textos empleada en los institutos de escritura.<sup>18</sup> La sintaxis, la ortografía y la puntuación son, ahora sí, objeto de una revisión rigurosa.

A continuación se realizó la primera entrega formal del texto final, el cual fue objeto de evaluación individual. Después de esta exhaustiva valoración se realizaron ajustes correspondientes a las características de un protocolo investigativo, en tanto que este texto sería mirado como protocolo de investigación con miras a desarrollarse y dar origen al libro de autoría grupal.

El profesor orientó sus apreciaciones hacia los aspectos comunes a los protocolos entregados y enfatizó notoriamente el valor del denominado yo ya sé, es decir, de la experiencia propio del escritor que le permite construir conocimiento con el lenguaje. De manera simultánea se realizaron anotaciones sobre la delimitación de la temática investigativa, la recolección de evidencias, el peso de las citas, el manejo de los datos, el abuso generado por el apasionamiento, la importancia del conocimiento del tratamiento internacional del tema de estudio y el papel del estilo personal del escritor.

Las últimas sesiones del Seminario se dedicaron a la revisión individual de cada texto y se contrastaron los logros y las dificultades a lo largo del proceso a partir de los cuatro borradores elaborados.<sup>19</sup> El profesor, cada estudiante y los propios pares, fueron manifestando su experiencia con el texto escrito y el seminario de escritura. Se realizaron aproximadamente cuatro borradores completos del texto final, el cual se constituyó en el protocolo del Proyecto de Investigación para optar de Magister en Comunicación y Lenguaje del Sordo.

---

18. Estos documentos se convierten en escalas de evaluación del texto. Toman en cuenta aspectos de contenido de forma y de uso del escrito.

19. Se entiende por borrador a la versión completa del texto que se está escribiendo.



### Conclusiones

Se considera que el Seminario de Escritura fue un espacio determinante en la constitución de la comunidad académica y en el desarrollo de la producción conjunta de conocimientos, en la medida en que propició la explicación, discusión, socialización y evaluación de la experiencia por vía del lenguaje escrito.

la inclusión del curso dentro del área investigativa facilitó la dinámica general, por cuanto se realizaba en la esencia misma del programa, cual es la construcción, apropiación y producción de conocimiento por parte de los alumnos. Muy acertado resultó, finalmente la relación escritura-investigación; los argumentos del éxito alcanzado fueron presentados a lo largo del presente documento.

los estudiantes manifestaron que el espacio de escritura modificó profundamente su relación con el lenguaje y con la escritura, dando como consecuencia un cambio significativo de actitud frente al aprendizaje, en la medida en que todo el proceso se vio lleno de significado y fue personalizado, fortaleciendo el vínculo entre la maestría y el mundo de la vida de los estudiantes. No es gratuito el éxito de la escritura como proceso y construcción de conocimiento por medio del lenguaje; este logro se atribuye a las bondades del enfoque y a la propuesta del epistemológica y pedagógica asumida en el programa de la Maestría, en tanto que se fortalecía la participación genuina de cada uno de los siete estudiantes que conformaban el grupo.

desde el plano personal, mi integración en el curso como observador participante me permitió:

- Confirmar en valor de la construcción de conocimiento por el lenguaje, dentro de los procesos de enseñanza- aprendizaje en la educación superior.
- Observar la constitución de una comunidad académica en el campo de estudios de la comunicación, el lenguaje y la educación de las personas sordas.
- Verificar la influencia de la práctica escritural en la concepción del mundo y de la cultura.
- Y, finalmente, pensar que es posible mejorar la calidad de la educación en nuestro país, a partir de experiencias pedagógicas concretas, sustentadas por una filosofía y desarrollada por personas competentes en el área, a la luz de los planteamientos del “lenguaje a través del Currículum”. Por todo lo anterior, el presente escrito pretendió cumplir tres propósitos: dar cuenta de una innovación pedagógica universitaria; describir y analizar el Seminario de Escritura y fortalecer la comprensión del papel del lenguaje en la educación.

**MORENO, María Soledad.** (1995). Directora del Programa de Maestría en “Comunicación y Lenguaje del Sordo”, Universidad Iberoamericana. En: Arte y conocimiento, Corporación Universitaria Iberoamericana. Santafé de Bogotá, ene.-jun./jul.-dic. p.53-61.

## DIDÁCTICA GENERAL

Es la que se ocupa del estudio de los principios, teorías, normas, métodos, materiales de aprendizajes y de los problemas más comunes en el campo educativo para la enseñanza de cualquier materia o disciplina en general con el propósito de establecer los procedimientos aplicables a todas las asignaturas, sin ocuparse de ninguna en específico, a fin de orientar las actividades de los docentes para que los alumnos adquieran una mayor eficacia de su aprendizaje. La Didáctica General comprende tres fases que permiten orientar el aprendizaje, como son:

- El planeamiento, que abarca la planificación de lo que se va a desarrollar en el aula de clases.
- La ejecución, que implica en sí, la puesta en práctica de lo planificado, es decir, el desarrollo de la clase.
- El cierre, que incluye la verificación del aprendizaje alcanzado por los alumnos.

**BIBLIOGRAFÍA:** **DE MATTOS, Luis.** (1974). *Compendio de didáctica general.* (2ª ed.). Argentina: Editorial KAPELUSZ. / **GONZÁLEZ, Diego.** (1939). *Didáctica o dirección del aprendizaje.* La Habana-Cuba: Editorial Cultura, S.A. / **LEIVA, Francisco.** (1981). *Didáctica general para una educación comprometida con el cambio social.* Quito-Ecuador: Editorial Tipoffset "ORTIZ". / **NERICI, Imideo.** (1985). *Hacia una didáctica general dinámica.* Buenos Aires: Editorial KAPELUSZ. / **STOCKER, Karl.** (1964). *Principios de didáctica moderna.* (5ª ed.). Buenos Aires: Editorial KAPELUSZ.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: El Tema de la Didáctica en el DLAE. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## DIDÁCTICA GENERAL Y DIDÁCTICAS ESPECIALES. UN ESTUDIO DE SUS RELACIONES

Esta investigación se planteo los siguientes objetivos:

- Definir la naturaleza y el objeto de estudio de la didáctica considerando las representaciones que de ella se ha tenido en la historia, a la luz de un enfoque crítico-reflexivo.
- Establecer los fundamentos de la división de la didáctica en general y especial, analizando los criterios que permiten esta clasificación.
- Definir el estado del arte de la didáctica de las matemáticas y de las ciencias naturales, como casos de didácticas especiales.
- Proponer un nuevo estado de relaciones, adaptado a la realidad de los actuales desarrollos de una y otra didáctica.

### Síntesis Metodológica

La metodología se corresponde con su objeto que es de naturaleza teórica, motivo por el cual, se hizo una revisión bibliográfica que sirvió de base para el desarrollo de la investigación. La primera parte de ella se basó en la determinación conceptual de los autores clásicos y de autores de consulta extendida y generalizada en Venezuela cuyas publicaciones se encontrasen entre los textos de estudio consultados en los institutos de formación docente. Por comparación se extrajeron las representaciones comunes y no comunes a sus discursos.

Para abordar el análisis de la extracción realizada, se examinó diferentes discursos epistemológicos, a través de lo cual, se estableció visiones distintas de representaciones conceptuales porque carecían de un enfoque que lo sustentara.

Se empleó igualmente, una perspectiva metodológica crítica-constructiva que contempla el conocimiento como un proceso de reconstrucción permanente de la teoría y de la práctica, que son vista de manera integrada.

De esta manera la investigación requirió de una indagación de lo que se ha producido en la didáctica general y especiales.

En este sentido se limitó del estudio a dos casos particulares. La didáctica de la matemática y la didáctica de las ciencias naturales, dado que es una investigación teórica se consultó bibliografía especializada y actualizada.

### Síntesis de Resultados Principales

Se concluye que las relaciones entre la didáctica general y las didácticas especiales deben ser vistas como interacciones dialécticas, de mutua información y reconsideración de sus formulaciones y validaciones. Entender que en esta transformación del saber didáctico es necesaria la participación del maestro en tanto sujeto que observa y reflexiona sobre su práctica laboral: la enseñanza.

**RAMÍREZ, Yolanda.** (1996). *Didáctica general y didácticas especiales. Un estudio de sus relaciones.* Trabajo de ascenso no publicado. Escuela de Educación. U.C.V. Caracas. (1996). En: *El Tema de la Didáctica en el DLAE.* Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## DIDÁCTICA, DEPARTAMENTO DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA

En esta experiencia se describen las etapas por las que ha pasado el Departamento de Didáctica en su evolución, como un aporte en la actualización de la trayectoria histórica de la Escuela de Educación por constituir en sí mismo un aspecto significativo de su desarrollo.

Entre los objetivos enunciados en esa investigación se encuentran:

### Objetivo General

Construir la historia del Departamento de Didáctica de la Escuela de Educación a partir de sus antecedentes, creación y desarrollo.

### Objetivos Específicos

- Describir, breve e históricamente, las diversas etapas por las que ha pasado la Escuela de Educación de la U.C.V.
- Describir la evolución histórica del Departamento de Didáctica de la Escuela de Educación de la U.C.V.
- Precisar el rol del Departamento de Didáctica en la evolución de la Escuela de Educación de la U.C.V.
- Definir el Departamento de Didáctica, de acuerdo a las funciones y procesos que actualmente contempla.

De esta manera, se hace mención a las etapas por las que pasó el Departamento de Didáctica en su evolución histórica fueron:

- Período Dictatorial. Etapa de 1953-1957.  
En esta etapa, se crea la Escuela de Educación dentro de un Sistema Político Dictatorial, que duró hasta 1958 bajo el mando del Coronel Marcos Pérez Giménez.
- Período Democrático. Etapa 1958-1970.  
Etapa en la que se destaca el proceso de Renovación Universitaria, iniciado con un nuevo sistema, el Democrático, que busca la reconstrucción y reforma de todas las actividades.  
Se reforma la Ley de Universidades, dándole autonomía a las mismas. Se crean nuevas universidades como fueron: La Universidad de Carabobo y la Universidad de Oriente, a fin de contribuir al mejoramiento de la educación.  
Se crea un nuevo servicio dentro de la estructura de la escuela, el de didáctica que comienza su funcionamiento a partir de 1958.
- Período de la Departamentalización. Etapa 1971-1980.  
Etapa en la que se crea oficialmente el Departamento de Didáctica. En este período, el órgano legal que rige las universidades, establece que éstas han de estar estructuradas por Facultades y Escuelas, y a su vez en Departamentos.  
Se señala, por otra parte, que el Departamento de Didáctica queda integrado de las siguientes cátedras: Didáctica I, Didáctica II, Evaluación, Práctica de Didáctica. El mismo estuvo bajo la dirección del profesor César Villarroel.
- Período actual del departamento. Etapa 1981-1995.  
En esta etapa se producen nuevos cambios en cuanto a la actividad docente, tales como: Reformas de programas de formación personal, jornadas tendientes al proceso de reestructuración de la Escuela de Educación. El departamento de didáctica, en esta etapa orienta su labor hacia:
  - La formación docente de los alumnos de la Escuela de Educación en los aspectos teóricos y prácticos.
  - Formación docente del alumno de otras escuelas, tal como el convenio establecido por la Facultad de Ciencias, cuyos alumnos estudian a través del componente para la obtención de título de Licenciado en Educación, en las menciones de Matemáticas, Física, Química y Biología.
  - La formación pedagógica del docente universitario a través de un proyecto que se elaboró, denominado curso de Especialización en Docencia de Educación.
 El Departamento de Didáctica complementa esta labor mediante las actividades realizada por diversos programas, tales como: Docencia, investigación, extensión y centro de experimentación de recursos instruccionales.  
Como resultado de la creación del Departamento de Didáctica, se señala que “de la simple cátedra de didáctica”, que era adscrita a un servicio de Metodología, pasa en su primer cambio al servicio de Didáctica, luego se organiza en lo que se llamó área de Pedagogía Aplicada, y por último, se consolida como Departamento de Didáctica con la reorganización de la Escuela, en 1972. (Arvelo J. y Duarte F. Tesis de Grado Pág. 124)  
El hecho de considerar esta experiencia, es de gran significatividad, pues constituye el eje central de la carrera de Educación, ya que es a los miembros de dicho Departamento, a quienes les corresponde brindar a los

educandos las herramientas básicas para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje como una de sus funciones principales.

**BIBLIOGRAFÍA:** **ARVELO J. y Duarte F.** (1995). *Descripción del desarrollo histórico del Departamento de Didáctica de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela*. Tesis de grado no publicado. Escuela de Educación U.C.V. Caracas.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). *Escuela de Educación*. Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema de la Didáctica en el DLAE*. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## DIDÁCTICA, DESARROLLO DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS EXPERTOS

Cuando planteamos en el marco teórico de nuestra tesis de grado definir el origen y evolución de la didáctica concluimos que en estos momentos hay aspectos de la didáctica que aún no están resueltos. Entre ellos su definición, es decir si es ciencia, disciplina, tecnología, entre otros. Luego continuamos explicando basados en el estudio realizado por la profesora Rosa Amaro de Chacín, que definir la didáctica es un hecho muy complejo por la existencia de diferentes maneras de concebirla.

A todo esto, la profesora Yolanda Ramírez en su entrevista, explica varias características muy importantes, que ayudan a comprender mejor el campo de la didáctica y a qué se debe esa complejidad que la envuelve.

En su discurso se pudo divisar dos factores importantes: los períodos históricos por los que ha pasado y la existencia de diferentes sesgos de pensamientos: uno fundamentalmente europeo y otro norteamericano. En este último caso, vale decir que los norteamericanos no emplean el término didáctica, sino que al diferenciar un nivel de fundamentación para la instrucción cuyo nutriente principal es la psicología del aprendizaje y otro nivel de aplicación de carácter prescriptivo, basado en un fundamento científico, como lo podría ser en sus circunstancias el conductismo, hablan de tecnología de la enseñanza, de la educación tecnológica de la instrucción.

Mientras que en Europa se trata la didáctica como ciencia y como teoría. Esto influyó de manera indirecta en la postura adoptada por pensadores latinoamericanos destinados al estudio de la didáctica, quienes adjudican a la misma un carácter de tecnología, conjunto de técnicas, ciencia o teoría.

En cuanto a la historia, la profesora continua su discurso diciendo que para realizar un estudio histórico la persona debe preguntarse: ¿Si la didáctica es el objeto de estudio de alguna disciplina o es una disciplina que tiene un objeto de estudio? Ella encontró que siempre ha sido concebida como una disciplina cuyo objeto de estudio es la enseñanza.

Comenio establece la bilateralidad con el aprendizaje y ésta relación se mantiene en las definiciones estudiadas por ella, aunque existe una tendencia en el presente siglo a trasladar la atención de su objeto hacia el aprender más que al enseñar.

Para aclarar mejor el punto se pregunta: ¿Cuándo nace la didáctica sistemática, cuándo nace esa disciplina de la cual se dice que el objeto de estudio es la enseñanza? Establece que nace con Comenio en el siglo XVII.

Otro aspecto relevante en la evolución de la didáctica data del siglo XIX,

cuando Herbart en su intento por crear todo un sistema científico de la educación, incluye a la didáctica dentro de la pedagogía ubicándola dentro de la teoría de la instrucción; mientras otro científico, Otto Willmann, “realiza un importante de conceptualización científica de la didáctica”. (Rosales, Carlos Pág. 40).

La profesora continúa explicando que para finales del siglo XIX principios del siglo XX con el auge del positivismo vinculado a la ciencia aparece la famosa pedagogía experimental de Meuman, que llama a la didáctica teoría científica de la enseñanza, es decir, ciencia de la enseñanza. La didáctica para Meuman procura fundar los métodos propios de la enseñanza por medio de experimentos.

La didáctica ha sido definida entonces como técnica, tecnología, teoría, ciencia, metodología y en realidad, ha sido todo eso y mucho más.

Para concluir en sí ¿Qué es la didáctica?, la profesora determina que para hablar de una disciplina se habla tanto de su objeto de estudio como de su naturaleza, todo ello se deriva por la existencia de discusiones epistemológicas sobre lo que define a algo como ciencia o no, unos dicen que la realidad no puede ser explicada por un sistema hipotético, otros que sí.

A todo esto, la profesora Yolanda, concluye que en la didáctica ha habido manifestaciones que hacen o han tratado de hacer de ella una ciencia... y se han realizado investigaciones que según un patrón científico, tampoco se puede negar que haya sido un campo de aplicación de la psicología, entonces la didáctica ha sido tecnología y no se puede negar que haya sido un conjunto de técnicas. Entonces la didáctica ha sido todo eso, por lo que se asume que la didáctica es:

Es un conjunto de conocimientos relacionados al enseñar y al aprender que conforman un saber. ¿Y qué es un saber? Un saber, es para Foucault un conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva... es también el espacio en el que un sujeto toma posición para hablar de los objetos que trata en su discurso.

La interpretación que hace la profesora Yolanda es muy interesante, porque un investigador no puede limitarse a encasillarse en una sola cosa, debe estar abierto y atento a todo lo que acontece y ha acontecido en determinados momentos en torno al objeto de estudio, y tomar de ello lo más importante y significativo. No hay que negar que la didáctica ha evolucionado en el tiempo y a través de la práctica han surgido teorías, métodos, técnicas, etc., que han servido para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y que cada vez se obtengan mejores resultados.

La profesora Rosa de Chacín mantiene la idea de que la didáctica no debe concebirse como metodología, pues considera que es una parte de la didáctica; con respecto a la tecnología y técnica dice que el aprendizaje se puede vigorizar con adecuadas intervenciones tecnológicas y técnicas, pero no por eso la didáctica es tecnología y mucho menos técnica, debido a que la educación tiene un carácter dinámico y cambiante, las situaciones de aula son siempre diferentes, entonces, dice: No se puede ser un mero técnico que aplica una secuencia de pasos pre-establecidos. Para ella la didáctica va mucho más allá, porque requiere de aptitudes mentales y psicológicas, es crítica y experimental, es decir, tiene un carácter científico, crítico constructivo que coloca énfasis en la proposición de actitudes reflexivas de búsqueda e indagación.



En tal sentido, la profesora Rosa asume la definición de didáctica de Klafki, es decir, la didáctica como un proceso crítico-constructivo que le compete estudiar los fundamentos teóricos prácticos no sólo de la enseñanza sino también del aprendizaje.

Entonces dice que una acepción amplia de la didáctica es como el estudio de las manifestaciones que se oponen o potencian el proceso de enseñanza-aprendizaje y en consecuencia la especificación de una propuesta o proyecto justificable de orientar la práctica en un contexto determinado para un grupo peculiar de alumnos que han establecido un clima característico de relaciones y comportamientos.

En base a esto se dice que es crítico, en el sentido de que a la didáctica le corresponde estudiar, por una parte las manifestaciones y razones de los obstáculos que se oponen a la enseñanza y el aprendizaje, en cuanto al desarrollo de la capacidad de autodeterminación y codeterminación; y por otra, las posibilidades de realizar, determinar, proyectar y experimentar tales procesos de enseñanza-aprendizaje. Y en término constructivo sugiere una referencia continua al interés por la acción, la configuración y el cambio, a través de la investigación y la generación de experiencias nuevas con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje.

La profesora Obdulia Villanueva, señala que la didáctica es una disciplina de carácter teórico-práctico en correspondencia con su objeto de estudio que es el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual tiene que ser explicado y estudiado, pero también intervenido y normado.

Por otra parte, el profesor Lucio Segovia, define a la didáctica fuera del ámbito formal o escolarizado, por lo que no la concibe como un proceso de interacción que se da en un aula, donde se organiza el contenido, se hacen actividades con el objeto de transmitir determinados conocimientos dirigidos a difundir, a promover, a incentivar en los estudiantes un determinado aprendizaje.

En este sentido su esfuerzo estuvo dirigido a hacer de la didáctica un proceso de creación y recreación, que tenía como escenario la acción misma. Al ser vista como un proceso metodológico de facilitación mutua cooperativamente acordado, donde participan muchos educandos en proyectos, que implica un conjunto de estrategias dirigidas a incentivar en el que aprende de determinadas concepciones, habilidades, destrezas, unido a lo que se llama método de proyectos, con el fin de brindar al ser humano un instrumento para conocer su medio, instrumento para ser un agente activo en historia, instrumento para cambiar el rumbo de las cosas, para él intervenir aunque sea a nivel micro en procesos de transformación institucional, de procesos de transformación comunitaria en procesos de transformación familiar.

Aquí se evidencia que en la actualidad persisten concepciones diferentes sobre la didáctica, ya que una la define como un saber, otra como un proceso crítico-constructivo, y otro, como una disciplina de carácter teórico-práctico, o sea no hay consenso en cuanto a la forma de concebirla.

Con respecto al objeto de estudio de la didáctica también se evidenció discrepancia entre los expertos. La profesora Yolanda Ramírez manifestó que el objeto de estudio de la didáctica de la enseñanza vinculada al aprendizaje.

La profesora Rosa dice que el objeto material de la didáctica es el proceso de enseñanza-aprendizaje y el objeto formal de la didáctica le compete en este sentido, focalizar, integrar, explicar, normas y regular científicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ella el aspecto nuclear de la didáctica es el proceso de enseñanza-aprendizaje y todo lo que está vinculada a ella, ve el proceso de una manera holística que tiene que ver con la multireferencialidad del proceso, es decir, no es sólo enseñanza o aprendizaje, es la enseñanza-aprendizaje y todos los elementos que la afectan (ambientes, contextos, aspectos sociológicos y psicológicos, entre otros).

También dice que un elemento importante es el ser humano y las interacciones que entre ellos se suscitan, además del elemento metodológico. La profesora Obdulia Villanueva, al igual que la profesora Rosa Amaro de Chacín coincide en que el objeto de estudio de la didáctica es el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual implica la acción de unos seres humanos sobre otros seres humanos, con la finalidad de introducir cambios, cambios que están sujetos a la influencia del medio social general y cultural, medio institucional de los aspectos curriculares, de los aspectos situacionales y de los aspectos individuales inherentes al sujeto.

Lo que significa que de alguna manera considera los elementos que están vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El profesor Lucio Segovia no plantea un objeto de estudio como tal de la didáctica ya que la enfoca fuera del mundo escolar, dice que comprende todos los agentes que están involucrados de una forma u otra en una situación objeto de estudio de su comunidad, donde el conocimiento se enriquece al compartir experiencias con otros, y por las propias vivencias que son muy particulares para que los sujetos descubran las posibilidades que tiene el medio como recurso de aprendizaje.

Otro aspecto importante reseñado por la profesora Yolanda, fue la manera como ella concibe la didáctica como “un campo transdisciplinar”, es decir, la didáctica ha tomado aspectos de varias disciplinas, la psicología, la lingüística, la sociología, entre otras, no como explica Angel Pérez Gómez interdisciplinar, que toma de aquí, de allá y el campo donde se intersectan es la didáctica.

La didáctica toma los aspectos y como trabaja con una práctica que es la enseñanza y los maestros están en el aula, de alguna manera los transforma según sus fines, los transforma en la práctica y siempre atendiendo a un orden teleológico a un fin, a eso que llamamos educación. Entonces se está trascendiendo a los que aportan esas disciplinas, por eso la didáctica es un campo transdisciplinario, no porque solamente va más allá de la disciplina sino porque atiende a dos casos:

Hay un trabajo, hay una práctica social, y en segundo lugar se atiende a un orden teleológico los fines últimos de la educación; atiende fines sociales, filosóficos lo que genera también una práctica social lo que hace que trascienda y no sólo es tomar de las disciplinas básicas.

Igualmente la profesora Obdulia Villanueva plantea que el conocimiento de la didáctica es transdisciplinar que se obtiene por vía de la integración de varias disciplinas en función de orientar al proceso pedagógico de la enseñanza y como correlato de la enseñanza el aprendizaje, por lo que a la didáctica le corresponde hacer esta integración y no hay conocimiento que ésta no precise.

Ambas profesoras consideran la transdisciplinaridad de la didáctica en su campo de conocimiento, sólo que la profesora Yolanda enfocó la transdisciplinaridad del mundo escolar al social, y la profesora Obdulia lo explica en función de la integración de los conocimientos de las diferentes disciplinas.

En lo concerniente a la división de la didáctica en general y especial, la profesora Rosa explica que al igual que la definición de la didáctica es un problema que no está resuelto, pero desde su punto de vista la didáctica no asume tal división, porque si se dice que la didáctica le compete estudiar los obstáculos del proceso de enseñanza-aprendizaje obviamente tomando en cuenta el carácter multireferencial, no tiene sentido hablar de una didáctica especial, ejemplo: didáctica de matemáticas, didáctica de la lengua, etc.

Ella interpreta que esa distinción se debe a que todavía está vigente definir la didáctica como metodología, y como las metodologías son distintas para cada disciplina, entonces habrá tantas didácticas especiales como distintas disciplinas.

Según su orientación de didáctica como indagación científica reflexiva y crítica-constructiva no importa el contexto donde se trabaje sigue siendo didáctica.

**BIBLIOGRAFÍA:** RAMÍREZ, Yolanda. (Escuela de Educación UCV) / AMARO DE CHACÍN, Rosa. (Escuela de Educación UCV) / VILLANUEVA, Obdulia. (Escuela de Educación UCV) / SEGOVIA, Lucio. (Universiada Simón Rodríguez-CPAP. Caracas).

CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida. (1997). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela En: El Tema de la Didáctica en el DLAE. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## DIDÁCTICAS ESPECIALES

Son aquellas que estudian situaciones concretas, fenómenos parciales y sectores limitados de la enseñanza, que tiene un carácter pedagógico porque proporciona los recursos para optimizar el aprendizaje; otro explicativo o técnico y el interdisciplinario, que integra los conocimientos provenientes de diferentes disciplinas.

Para hacer efectivo el estudio de estas situaciones concretas, la didáctica especial se encarga de analizar en forma exhaustiva y cautelosa los programas con el propósito de reestructurarlos, si fuese necesario, en función de las características de los alumnos y de las condiciones del medio en el que están insertos, así como de determinar los objetivos para cada caso en particular, a fin de desarrollar los planes de clase más adecuados y finalmente de investigar los medios más propicios para solventar problemas de aprendizajes.

La didáctica especial y la didáctica general se complementan, porque la primera representa la aplicación más particularizada de la segunda, a su vez ambas dirigen sus metas hacia el logro de sus objetivos específicos. Diferenciándose la didáctica especial, por la especificidad de su objeto que es irreducible en comparación con la didáctica general.

La didáctica general dado que tiene un conocimiento transdisciplinar, ha de estar pendiente de lo que acontece en torno a las didácticas especiales para integrar sus aportes más significativos. Así como hacer conocer su discurso para darle base teórica al desarrollo de las didácticas especiales orientándolas y guiándolas.

Existen multiplicidades de didácticas especiales, entre algunas de estas se encuentran:

**Didáctica del Lenguaje:** Es aquella que se encarga de la enseñanza del lenguaje para que el educando domine con propiedad su idioma por lo que está orientada al desarrollo del habla, de la lectura y de la escritura.

**Didáctica de la Aritmética:** Es la que se ocupa de formar la capacidad para resolución de lo abstracto y práctico del conocimiento numérico, y sirve además para la formación de hábitos mentales exactos de habilidades reflexivas concretas y de destrezas seguras.

**Didáctica de las Ciencias Naturales:** Es la que proporciona al niño un mayor número de recursos para que elaboren conocimientos, adquieran hábitos, etc, lo que permite el desarrollo del espíritu de observación, despierta el interés por el propio ser y por todos los seres que habitan en el universo.

**Didáctica de la Historia:** Es la que se encarga de enseñar los acontecimientos de los sucesos ocurridos en las distintas épocas, a fin de que el niño conozca lo que pasó y lo relacione con el presente como consecuencia de esos mismos hechos.

Algunos investigadores de la didáctica no aceptan tal división, pues consideran que ésta tiene los conocimientos suficientes, y por tanto se adaptan a las materias o temas específicos.

**BIBLIOGRAFÍA:** **COMBETAR, Oscar.** (1978). *Didáctica especial en la educación moderna.* (5ª ed.). Argentina: Editorial Lozada. / **DRAGERS, Milagros.** (1990). *La eficiencia docente en los sistemas de educación a distancia y su relación con el rendimiento académico.* Revista de Pedagogía Vol. XI (23), 39-71. / **LEIVA, Francisco.** (1981). *Didáctica general para una educación comprometida con el cambio social.* Quito-Ecuador: Editorial Tipoffset "ORTIZ". / **NERICI, Imídeo.** (1985). *Hacia una didáctica general dinámica.* Buenos Aires: Editorial KAPELUSZ.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema de la Didáctica en el DLAE.* Tesis de Grado. Mimeo. Caracas, 1997.

## DIETA NORMAL O MIXTA

Son las calorías aportadas a una dieta en la siguiente proporción: del 10 al 15% las calorías que dependen de las proteínas, y del 25 al 30% de las grasas y del 55 al 60% de los carbohidratos.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Ciencia y Tecnología- Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## DIFERENCIAL SEMÁNTICO

Procedimiento para expresar objetivamente y en forma mensurable la significación de determinados signos y conceptos, se usa también para evaluar las actitudes.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## DIFICULTADES EN LA EDUCACIÓN

Niños difíciles: una denominación global y no unitaria para una serie de trastornos de la conducta congénitos o adquiridos en niños y adolescentes que dificultan el proceso educativo y hacen necesario la aplicación de medidas educacionales terapéuticas especiales.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## DIGITALIZACIÓN

Conversión de una transmisión analógica en una transmisión digital. Puede hablarse también de codificación digital o de codificación numérica.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## DINÁMICA DE GRUPO

Método de aprendizaje que estimula y desarrolla la interacción entre los integrantes de un grupo como vehículo para la adquisición de nuevos conocimientos, destrezas y habilidades.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## DINÁMICA DE GRUPO

Una tendencia socio-psicológica de la investigación de grupos, fundada por K. Lewin, que se ocupa del análisis teóricos y de la investigación experimental; del conjunto de acciones y reacciones observadas en las relaciones de un pequeño número de personas puestas en contacto directo y, preferentemente, de los problemas prácticos que se producen por la dinámica interna de dichos grupos (entre otros, distancia social, contacto, rol de dirigente). El análisis de procesos dinámicos de grupo ocupa un puesto clave en la terapéutica de grupo. Mediante representaciones reflexiva o dramática de las relaciones interpersonales en grupos, se pretende conseguir la inducción de claridad y correcciones en la conducta social. Arte de utilizar, para la organización de los grupos, el saber obtenido gracias a este estudio.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## DINÁMICA DE GRUPOS

Conjunto de factores en los que se sustentan las interacciones de los individuos dentro de un grupo, y el comportamiento del propio grupo. El director asistente: persona a la cual el director artístico asigna ciertas tareas que pueden efectuarse sin su supervisión directa. Sinónimo: asistente del realizador.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## DIRECCIÓN

Cargo o acción de dirigir a alguien o algo (sociedad industrial, personal de una fábrica, grupo de jóvenes, etc.) lo que implica: en primer lugar, la determinación de un resultado a alcanzar, así como los medios para poner en marcha todo ello; a continuación la puesta en marcha de estos medios, así como el control de trabajo efectuado.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## DIRECCIÓN (ELEMENTO DE LA ADMINISTRACIÓN)

La Dirección conjuntamente con la Organización, constituye la base fundamental de todo el proceso administrativo; ya que, para poner en marcha una organización previamente establecida, se requiere de un elemento dinámico encargado de planificar, decidir, coordinar, informar, supervisar, administrar personal, financiar y evaluar.

Por tanto, concebimos a la Dirección como el elemento encargado de armonizar las distintas fuerzas sociales de la organización, al conducir el personal, hacia el logro de los objetivos previstos. Para ello la Dirección se vale de una serie de principios administrativos y un conjunto de procesos que la operacionalizan.

Palabras Claves: Léase procesos precitados y principios administrativos.

**Disciplina:** Conjunto de reglas impuestas dentro de una organización para mantener el orden y la subordinación.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## DIRECTOR

Aquel que dirige, que asegura una dirección: ya sea la dirección general de una empresa, o bien la de uno de sus sectores particulares. Director comercial, director personal, etc. En la Enseñanza: Funcionario del Ministerio de Educación encargado de la dirección de un establecimiento docente.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## DIRECTOR DE ESCUELA

Persona responsable de las labores de orientación, administración y control de las actividades de una escuela. Entre sus principales deberes está: fomentar el perfeccionamiento de los maestros confiados a su cargo; organizar



reuniones del personal docente; visitar las clases con propósito de orientación y estímulo, y poner al alcance de los maestros instrumentos y recursos para el mejoramiento de la tarea educativa.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## DIRECTOR DE ESCUELA (IDENTIDAD PROFESIONAL Y FORMACIÓN)

El interés creciente por el tema de la dirección de planteles escolares y en particular de los directores, se desarrolla paralelamente a la revalorización de la escuela como lugar pertinente para resolver los problemas educativos. Este trabajo intenta presentar algunos elementos para la construcción de la identidad profesional de los directores de planteles escolares, a partir de tres referencias: La referencia del *ser*, es decir, de lo que es la identidad actual de los directores, la referencia del *hacer* es decir, de la práctica y de las tareas de los directores, y por último del *deber ser*, es decir de los retos, deberes y funciones de los directores. Estos elementos, a su vez, orientan la propuesta de formación de directores que se resume al final.

Partir de la noción de identidad profesional, no es un planteamiento neutro. En primer lugar, le sale al paso al la noción de *perfil profesional*, y, en segundo lugar, implica una concepción de la profesión como “construcción” y no como “estado” pre-establecido al que se llega imperiosamente. La concepción de *identidad* supone que los sujetos que ejercen o que aspiran a ejercer, establecen una relación de apropiación progresiva de su oficio y de su profesión, como resultado de su proyecto personal, de las exigencias institucionales de la función que ejercen, de los aprendizajes que ofrece la experiencia y del intercambio con otros docentes que permite convertirse en “sujeto colectivo”.

### La identidad actual de la docencia: el *ser*

¿No es el director de escuela o de liceo, antes que nada, un docente? La respuesta, o parte de ella, está sin duda sugerida en la misma pregunta, y efectivamente, no hay manera de ser director en Venezuela, sin ser **antes** docente. Por eso, se me hizo necesario empezar por la identidad del docente.

Al hablar de la docencia, cabe la reflexión acerca de si lo que existe es una identidad profesional o un status de carrera profesional. Todo parece indicar que, en Venezuela, se trata más de un *status* que de una *profesión*. El status, paradójicamente, no es un nivel social estático. Si se aceptan como ciertos los relatos y las anécdotas históricas, un docente (“el maestro del pueblo”) llegó a tener un alto status social. Se trataba de personas respetadas por su comunidad y de un trabajo prestigioso. Hoy en día, aparentemente, el status ya no es tan alto, si se toman como indicadores los ingresos de los docentes o el número de aspirantes a la carrera de educación. También hay quienes plantean que es una “carrera”, es decir, un tránsito individual de muchas personas, recorriendo eslabones y escalafones de un servicio administrativo. Incluso, el reglamento del ejercicio de la profesión docente, es el de una carrera, más que el de una profesión, porque se centra en los aspectos

tos administrativos que deben regir la carrera, y menos en las competencias que definen y en las responsabilidades que implica la profesión, que, por cierto sólo ocupan un capítulo y una página en Reglamento del ejercicio de la carrera docente.

Otro enfoque se centra en la profesión como nivel. Se trata simplemente de concebir a la docencia como status académico, es decir, si se es o no universitario. La resolución 12, quizás el texto oficial más orientado hacia la especialidad profesional del docente, ha sido objeto de severas críticas por su excesiva generalidad y por su escasa pertinencia práctica. De hecho, pronto será sustituida por otro texto oficial que intenta paliar las fallas del anterior. En todo caso, pareciera que la docencia como ejercicio, estuviera más orientada por lo estatutario que por lo identitario.

En el caso de la docencia, de la identidad profesional de los docentes, no es posible negar que el origen de la profesión está íntimamente ligado a varios procesos históricos y a, como mínimo, dos proyectos de país. Los proyectos de país a los que me refiero son: la modernización y la democracia, y los procesos históricos muestran cómo ninguno de los dos tomó demasiado en serio el problema de nuestro origen cultural. Es decir, dado que el sistema educativo nacional, es una réplica de las concepciones, de la organización y de los contenidos europeos, la misión de la escuela y las funciones de los docentes han sido también similares. Por un lado, ser factor de cohesión social y de transmisión de las culturas y las tradiciones de la nación y por otro lado agentes de cambio, del cambio de una sociedad analfabeta a una sociedad letrada, por ejemplo.

El proyecto modernizador tanto como el democratizador, requieren de un sentido de identidad en la población y de cierta cohesión social, por lo cual, el mandato más claro que se le da a la escuela es el de la socialización. La modernización y la democracia parece que sí lograron transmitir valores, no sólo a través de la escuela, sino también fuera del sistema educativo.

Pero el proyecto educativo no resulta exclusivamente de un mandato de la sociedad hacia la escuela para la socialización. Corriendo el riesgo de un exagerado simplismo, me atrevo a avanzar que la misión de la escuela puede sintetizarse así:

- 1) Transmitir y producir cultura, enseñar saberes.
- 2) Formar al ciudadano, para construir un país y su identidad.
- 3) Favorecer entre todos los alumnos el máximo de equidad social.
- 4) Preparar para la vida social, laboral y profesional, con todo lo que ello implica en términos de “saber-hacer” y de “saber-ser”.

Esta misión, que constituye la referencia futura, el encargo social de la escuela, articulada con el origen histórico de la docencia, constituyen los fundamentos para la construcción de la identidad profesional del docente.

El sistema educativo nacional como garante de la cohesión social, de la conservación y valorización de la cultura de la nación, por un lado, y, por otro lado, el docente como sujeto responsable de la formación del ciudadano y de la equidad social en la escuela, apuntan hacia la docencia, ya no sólo concebida como status, sino como profesión. Para cumplir con la misión social es necesario dominar competencias, es decir, conocimientos, capacidades, habilidades, métodos, técnicas, contenidos que constituyen las herramientas conceptuales y metodológicas para el trabajo docente. Sin em-

bargo, muchas veces, al tratar de justificar por qué esta misión no se cumple, se plantean generalmente dos argumentos: Uno que es necesario también un cambio de actitud, y otro, que para el logro de tal misión, es necesario tomar en consideración el contexto social y económico de los alumnos y sus familias. En otras palabras, sin cambio de actitud, no hay profesión que valga y sin el mejoramiento de las condiciones sociales y económicas, los docentes no pueden hacer nada.

Con respecto al primer “obstáculo” es decir, el supuestamente necesario cambio de actitud del docente, es necesario aclarar que sobre esto no hay recetas claras. Nosotros sostenemos que el cambio de actitud no se logra mediante una formación especialmente destinada al cambio de actitud, en base a talleres de tilda psicológica, por ejemplo, como los que tanto abundan. Pensamos que de lo que se trata es de un cambio en la acción institucional y en la formación general y profesional de los docentes. En primer lugar, la acción del docente en la escuela, como lo plantea el profesor Obin, es similar a la de un oficio liberal. Así como los médicos, los abogados y otros profesionales despachan individualmente en sus consultorios a cada paciente, sin que haya más vinculación institucional con la clínica o el bufete que el pago de sus cuotas y sus alquileres, así mismo cada docente “da” su materia o su grado, de manera aislada, sin articulación explícita con el colectivo de colegas que trabajan con otras asignaturas o en otros grados. Es una profesión liberal sui-generis. Si esta situación cambiara y cada escuela se propusiera dar lugar al intercambio colectivo institucional, quizás las actitudes cambiarían como resultado de los procesos de discusión colectiva, de intercambio, de análisis compartido, de conflicto y de negociación seria y responsable. La potencia de la escuela equivaldría a mucho más que la sumatoria de las capacidades de los docentes aislados.

En cuanto al “obstáculo” que se supone que constituye el contexto de pobreza económica y de los bajos niveles educativos de las familias de los alumnos en muchas escuelas oficiales, es necesario considerar algunos aspectos. Si bien nadie puede negar que el entorno social y familiar es y ha sido factor esencial para explicar el éxito escolar de ciertos alumnos, y en particular de muchos que cursan sus estudios en colegios privados, y el fracaso de una gran mayoría que cursa en planteles públicos, no menos cierto es que tal situación es inaceptable. No sólo es inaceptable que existan diferencias sociales tan marcadas causadas por desigualdades económicas, sino que es inaceptable sobre todo que la escuela sólo sea aprovechable por una clase social y no lo sea por el resto. Y justamente porque la misión de la escuela es garantizar, en su interior, el máximo de equidad. Y la equidad sólo se alcanza cuando esa gran mayoría de alumnos cuyo contexto familiar no contribuye a su éxito escolar, pueda contar con la escuela para aprovechar los aprendizajes que ella ofrece, ejerciendo así un derecho cívico, social y humano, que no tiene equivalente.

No tiene equivalente porque la escuela es el único espacio institucional por el cual efectivamente transitan prácticamente todos los niños en edad escolar, de todas las regiones, de todos los sectores y de ambos sexos. Si de lo que depende el aprovechamiento de ese derecho es casi exclusivamente, o al menos predominantemente de la familia, ¿en qué consiste la profesionalidad de la docencia? Si sólo aprovechan la escuela los alumnos cuyas familias po-

seen el capital cultural necesario, que los padres le transmiten casi que hereditariamente a sus hijos, entonces quienes no pertenecen a familias con ese capital cultural, ¿no podrán jamás aprovechar su tránsito por la escolaridad? Si tal fuera el caso, entonces ¿el rol de la docencia sería sólo el de reforzar lo que los niños ya traen de sus casas? ¿Eso sería todo el espacio de la pedagogía? Equivaldría casi a creer que algunos niños son educables y otros no.

Me parece que justamente hay que rebelarse contra tales ideas reconfortantes que liberan la conciencia de los docentes. Justamente la responsabilidad profesional es la de añadir cierto “valor agregado”, en términos de aprendizaje, a la experiencia y a los aprendizajes cotidianos de los niños, cuya riqueza impulsa con potencia el rol de la escuela, pero no la exonera de responsabilidad. Los docentes deben ser profesionales capaces de lograr el aprovechamiento escolar por parte de quienes menos disponen del capital socialmente heredado. Y para ello su especificidad profesional es la pedagogía. Y tales deben constituir las bases de la construcción de la identidad profesional. El docente ejerce la pedagogía y la pedagogía, a su vez, se fundamenta en la “educabilidad” del niño y de uno mismo. Y el principio de “educabilidad” no tiene ningún sentido si cada docente no está convencido, de que cada alumno sujeto de aprendizaje puede aprovechar y tener éxito en aquello que la pedagogía le propone aprender. No tiene sentido si cada maestro o profesor no está convencido de que él, como docente, y solo él por su especialidad profesional, es capaz de contribuir a que cada sujeto lo logre. El principio de educabilidad que rige la pedagogía, se desintegra si los docentes no se lo apropian totalmente, frente a sujetos concretos, y si no cree que éstos lograrán con éxito realizar lo que el docente tiene como misión enseñarle, y que él, como profesional de la educación, es el único responsable de tales aprendizajes.

Eficacia pedagógica y responsabilidad social me parecen las bases desde las cuales construir la identidad profesional de los docentes, para que en las escuelas se formen ciudadanos que, a su vez, construirán al país y a su identidad.

Sin embargo, un director de escuela o de plantel, no es un docente más, y, al ejercer el cargo, otras funciones le competen. En la frase anterior, hay tres palabras que, junto con otras, expresan elementos relacionados con identidad profesional del director: La palabra “cargo”, la palabra “funciones” y la palabra “competencias”. En torno a todos estos elementos empezaré a desarrollar el tema de la identidad profesional del director.

Si se entiende el ejercicio de la dirección escolar como un mero “**cargo**”, ¿qué énfasis se le está acordando? Podría asociarse la noción de cargo con la noción de poder, de autoridad, o con prerrogativas burocráticas, con prebendas o con privilegios. Es posible pensar que en Venezuela el director no ejerce un poder mucho mayor que los docentes mismos y que su autoridad es relativa, o eventualmente determinada por los rasgos y las actitudes de quienes ejercen el cargo. En todo caso se trataría más bien de prerrogativas burocráticas y de muy pocos privilegios.

Por otro lado, las **competencias** pueden entenderse desde dos perspectivas. La primera como conjunto de conocimientos y técnicas necesarias para las tareas de la dirección, y por lo tanto, ligadas a la formación profesional. También por competencias puede entenderse lo que legalmente se le atribuye al director, sus espacio específico de acción institucional.

Por último, las **funciones** del director también pueden ser entendidas desde

como mínimo, dos interpretaciones: Las tareas y actividades que le corresponden en la organización de la escuela, o como conjunto de responsabilidades que le competen ante la sociedad y ante la comunidad de su escuela. Yo me inclino por esta última interpretación.

Si optamos por las nociones de competencias y de función que aquí he postulado, me parece que empezamos a percibir elementos de conforman la identidad profesional del director.

Propongo desarrollar más ampliamente el tema de la identidad profesional del director, a partir de dos elementos: la práctica real y actual, por una parte, y, por la otra, las funciones, los retos y el proyecto de identidad del director.

### **La Práctica cotidiana de los directores: el *hacer***

“Lo urgente se come a lo importante”.

El problema de la gestión de los directores puede plantearse a partir de las tareas cotidianas que realizan y de las que dejan de realizar. Los directores, generalmente, conciben sus actividades desde dos perspectivas: La gestión administrativa y la supervisión. Las funciones que los directores dejan de ejercer se relacionan con las actividades de apoyo al trabajo de aula, coordinación de las actividades académicas y organización del trabajo en equipo. Lo urgente no deja lugar para lo importante.

Los directivos se ven a veces saturados por problemas administrativos por resolver, los cuales les exigen dedicarles casi todo el tiempo. Estos problemas son los referidos al llamado “papeleo” administrativo exigido por las autoridades educativas regionales o nacionales, y a la administración rutinaria de la escuela, referida al mantenimiento, el llenado de formatos diarios de control de asistencia de alumnos, docentes y personal administrativo y obrero. Además, deben asistir a reuniones y a otras actividades fuera de la escuela, convocados por el nivel de supervisión o por otras instancias. Esto, sin contar la búsqueda permanente de suplentes de corta duración ni los días que periódicamente deben dedicar a actividades tales como la distribución de la llamada “beca alimentaria”.

Los directivos, en general, realizan cierto tipo de supervisión de aula. Pero ésta no se concentra prioritariamente en los aspectos pedagógicos, ni en los contenidos, sino en lo que es visible desde fuera del aula, de manera burocrática, en los papeles o en los pasillos: se revisan las planificaciones y las evaluaciones, se constata que las planificaciones se cumplan, se supervisa que haya disciplina (que no haya bulla), se constata que no haya ausentismo, se puede incluso revisar los cuadernos de los alumnos. En algunos casos, los directores evalúan la clase desde adentro. El problema es, en este caso, que la supervisión en las aulas se vive como evaluación calificadora o como injerencia, y no se ejerce como modalidad de apoyo, de ayuda al trabajo de aula, de responsabilidades compartidas.

Si intentáramos darle algún orden a este *hacer* de los directores, podríamos hablar de los siguientes aspectos: la visión, el liderazgo, las tareas cotidianas, la gestión pedagógica, la responsabilidad y las relaciones con la comunidad.

### **Visión del director**

Los directores suelen tener una “visión” de lo que quieren que sea su escuela, aunque no sea explícita. Esta “visión” de los directores no es “puesta en común”

con el resto de la comunidad educativa, no se promueve y los directores no parecen realizar acciones concretas o claras para que se lleven a cabo.

La identidad institucional de las escuelas es, en la mayoría de los casos, casi anónima, y en caso de que exista implícitamente, es raro que se haga explícita y que se promueva mediante acciones colectivas, actos, himnos o actividades diversas. La ausencia de identidad institucional no facilita ni promueve el compromiso profesional con el local, la comunidad, los alumnos, y puede especularse que promueve una representación de la profesión docente como función burocrática, casi anónima. El docente manifiesta indiferencia hacia “su” escuela, desarrolla poca identificación y compromiso solidario con el resto de sus colegas y es posible que le importe poco dejar esa escuela y trabajar en otra, si se presentara el caso.

### **Liderazgo de la dirección:**

Los directivos, en general, tienen poco poder. No seleccionan a los docentes de sus escuelas, ni utilizan los escasos instrumentos legales de gestión para ejercer la autoridad en casos de faltas graves de los docentes, tanto administrativas como educativas. Pero sobretodo, tienen poco poder frente a una manera de interpretar la libertad de cátedra, que tiende a generalizar una práctica docente individualista y aislada, en la que cada docente es intocable en su acción cotidiana. Los directores parecen carecer de herramientas para ejercer un rol de coordinador, de animador y de apoyo al docente, que sea compatible con la libertad de cátedra de cada docente.

No hay un plan de formación en sus escuelas; los directivos no lo promueven salvo en contados casos. Tampoco hay un estilo que implique una reflexión sobre su propia práctica. El directivo generalmente recibe ofertas de cursos y talleres, y, sobre la marcha, sin un plan articulador, concebido como una estrategia para resolver problemas o mejorar la gestión, decide enviar a ciertos docentes a asistir a dichos cursos.

En otros casos, son los maestros quienes se preocupan por mejorar, y se están capacitando: estudian, asisten a cursos. Y los directivos los apoyan en el sentido de que les dan permiso para ausentarse, les ayudan a conseguir un suplente. Pero no acompañan a los maestros en su formación, y mucho menos participan de su proceso. La formación es entendida sólo como un derecho individual de los maestros (y ciertamente lo es), pero no como una necesidad institucional. Muchos docentes participan en curso de actualización porque eso mejora las credenciales en términos de posibilidades reales de ascenso. De esta manera, los cursos no se perciben como formación para un mejor desempeño a favor de los alumnos, sino a favor de la carrera profesional del docente, casi exclusivamente.

### **Tareas cotidianas de la dirección:**

Como ya dije, los directores suelen dedicarse a todo tipo de funciones: fungir como obreros y mensajeros; encargarse del mantenimiento, de la supervisión controladora del personal, de los trámites administrativos y de las reuniones con el M.E. También asumen tareas de organizar, orientar, planificar y evaluar, atender a los alumnos, evaluar a los coordinadores y subdirectores.

En general, los directores se ocupan de “organizar” (planificar horarios, suplencias, preparar formularios y formatos oficiales para instancias supe-



riores, transmitir alguna información acerca de cursos, reparar calendarios de actividades especiales y de los consejos de docentes, etc.), lo que en algunos casos resulta ser la función que realizan con mayor frecuencia. La función administrativa (y las reuniones con el M.E.) en la mayoría de los casos es compartida o delegada a otro miembro del equipo directivo, y ésta es la función que más tiempo les quita. Estas tareas cotidianas, administrativas y de diligencias institucionales, tiene como consecuencia que los directores se alejan cada vez más de la gestión pedagógica de la escuela.

### La gestión pedagógica de los directores

Las actividades referidas a una gestión pedagógica en la práctica suelen ser acciones aisladas, sin continuidad o sin responder a soluciones de problemas que presenta la escuela. Los directivos no se sienten con la “autoridad pedagógica” para supervisar o dar orientaciones a los docentes por diversas razones. En algunos casos se debe a que los docentes poseen una mayor formación académica que ellos, en otros porque el director opta por centrar su actividad en otras áreas: la comunidad, el mantenimiento, las normas, etc... En general, porque la libertad de cátedra inhibe a los directores y es esgrimida como argumento por los docentes para evitar ser evaluados en aula.

### Responsabilidad del personal directivo:

Los directores ponen en práctica pocas iniciativas para evaluar sistemáticamente aspectos claves como la utilización óptima del tiempo escolar en general y del tiempo de aula en particular. Tampoco parece haber conciencia de que un indicador importante de calidad educativas es la satisfacción de los alumnos y sus representantes. A ellos es a quienes se les afecta negativamente o positivamente con la acción escolar. Esta noción de la responsabilidad, la de responderle, rendirle cuentas a los alumnos cuando se incumple o cuando se cumple, no es asumida ni promovida activamente por los directores, y parece ser una función importante de los directores de las escuelas eficaces: Asegurar que toda la energía y el trabajo de los docentes se oriente hacia acciones y prácticas que sean aprovechadas al máximo por los alumnos de la escuela. En otras palabras, la **función** directiva, que garantiza el logro de la **misión** social y educativa de la escuela, se pierde ante el ejercicio de administración y de control de los directores.

### Relaciones con la comunidad

En general, los directores reportan tener buenas relaciones con la comunidad.: “La escuela sale a la comunidad”. En algunas escuelas encontramos que los directores realizan acciones concretas para incidir en los problemas comunitarios (basura, alcantarillado, delincuencia). Algunos directores y escuelas son muy respetados y queridos por la comunidad: “La comunidad cree en la escuela”. Esto resulta de que el director concentra su esfuerzo y su tiempo en ayudar a la comunidad a resolver problemas graves, generalmente relacionados con el deterioro de los servicios públicos de la zona en la que habitan las familias del alumnado o a responder a problemas puntuales múltiples y diversos relacionados con el deterioro constante y grave del nivel de vida. Sin embargo, debe considerarse, que, en las escuelas eficaces, el rol de atención a la comunidad es eficazmente ejercido por los directivos, sin que ello implique negligencia o desatención a la función pedagógica.

Un aspecto importante y que constituye un espacio para muchas iniciativas e innovaciones es el de la promoción de la participación de la comunidad en la gestión del plantel. Pero, ¿Participar en qué, cuándo, dónde, con quién, cómo y para qué? La participación es una palabra que significa muchas cosas, pero que requiere mucha precisión. Puede desviarse si se interpreta demagógicamente. ¿Pueden los representantes efectuar labores pedagógicas y tomar decisiones sobre el aprendizaje de los niños al igual que los profesionales de la docencia? ¿O hay que mantener eso de la participación en términos de mera colaboración en verbenas, actos culturales y asambleas para decidir la cuota anual? Todas estas interrogantes están por resolverse y les compete a los directivos tomar las iniciativas. A sabiendas de que a mayor gestión colectiva, más se requerirán de reglas y normas claras y explícitas.

### **La misión de la escuela: Educación y equidad social** **El Deber Ser**

La educación es una institución cuya misión es el logro de metas democráticas de carácter social. El sistema educativo debe contribuir eficazmente con la justicia social, con la cohesión de la sociedad alrededor de valores comunes de igualdad, de libertad y de respeto mutuo y de interés común y colectivo. Su realización en las instituciones escolares, es decir en las escuelas, se materializa a través de prácticas pedagógicas llevadas a cabo en aulas, orientadas por programas de estudio, ordenados en secuencias temporales y por asignaturas. El objetivo de estos programas es lograr que todos los niños compartan una identidad cultural que dé cohesión social y que compartan información y conocimientos útiles y necesarios para la convivencia solidaria y fraternal, así como para la emancipación individual en tareas económicamente productivas y culturalmente pertinentes.

En pocas palabras, se trata de formar ciudadanos, capaces de tomar decisiones, de convivir en una colectividad socialmente compleja y de construir una sociedad con la justicia social como norte principal. Pero es necesario reconocer que estos fines no se han cumplido y no se están cumpliendo cabalmente, es decir, existen problemas críticos y fallas graves en el sistema educativo.

El sistema educativo, por razones diversas, atraviesa por una crisis estructural, organizativa y de identidad institucional, compleja y grave. Las escuelas están físicamente deterioradas y los procesos educativos han perdido su función social y su eficacia pedagógica. Los diagnósticos indican fallas en rendimiento, pero también en la estructura organizativa. Y, quizás lo más grave, muchos estudios señalan una ausencia de sentido, una pérdida de identidad institucional que deja un vacío profundo en la razón de ser misma del sistema educativo. Esta situación se vive en las escuelas en un ambiente de frustración, de pesimismo, y de des-responsabilización de los actores. Es en la escuela donde los niños viven el fracaso del sistema como un fracaso personal, individual. Y es también en la escuela donde los docentes se sienten como funcionarios de segunda con un oficio de poco valor. Son las escuelas las que cierran por cualquier motivo justificado o no. Estos problemas requieren soluciones que beneficien directamente a la escuela, para que ésta recupere el rol protagónico que le corresponde como institución educativa. El mejoramiento de la calidad de la educación supone procesos, acciones prácticas que suceden en aulas que están en escuelas. La calidad de la edu-

cación tiene que ver con que las escuelas funcionen bien, y las escuelas funcionan bien cuando en todas sus aulas, los procesos y los resultados benefician a los alumnos. La mejor escuela es aquella en la que los docentes, los directores y la comunidad desean tener a sus hijos. En ella todas las aulas, cada grado, cada sección y el conjunto de grados y secciones producen satisfacción por sus resultados, por sus procesos, por su clima, por su ambiente, por la comunicación, el intercambio y la interacción.

Desde el punto de vista de la misión social de la escuela, es necesario estar convencido de que en cada escuela se cumple o no con la democracia. Si una escuela que atiende niños de los sectores de baja extracción social logra que éstos aprovechen al máximo su paso por la escuela, es decir, si la escuela logra que ellos aprendan lo que no aprenderían sin ella, la escuela cumple su función democrática. Cumple con su papel de disminuir y acabar con las desigualdades sociales que resultan de desigualdades en los niveles educativos de los diversos sectores de la población.

La escuela como institución necesita que los responsables de su gestión produzcan o retomen (“re-creen”) iniciativas y acciones que le devuelvan la vida social y el sentido a las prácticas educativas. ¿Cómo lograr esto? Los estudios acerca de la gestión de escuelas con buenos resultados (o escuelas eficaces) aportan algunas luces sobre el asunto. Estos estudios han identificado los factores comunes a muchos casos de escuelas consideradas como eficaces por sus resultados con poblaciones de baja extracción social y dichos factores muestran en primer lugar que sí es posible que los niños, de sectores cuyo origen socioeconómico los predestina al fracaso escolar, logren una escolaridad exitosa. En otras palabras, **la pobreza no impide el éxito escolar.**

Y, entonces, ¿de qué depende que la educación sea aprovechada de manera positiva por niños de sectores sociales desfavorecidos? Todo parece indicar que depende de la gestión de la escuela, y, a su vez, la gestión de la escuela depende mucho de la gestión del equipo directivo.

El director y la eficacia de su escuela

Los estudios acerca de las escuelas eficaces, si bien no permiten deducir **un modelo único** de escuela ideal, al menos señalan características comunes de dichas escuelas. Una de las características que se repite en todos los estudios es el liderazgo y la gestión del equipo directivo. Pero además, muchas de las otras características, comunes o no, de las escuelas eficaces, se refieren a aspectos organizativos y, sobre todo, pedagógicos, que, sin duda, son consecuencia directa de la gestión del equipo directivo.

El equipo directivo de las escuelas eficaces, además de realizar las labores administrativas propias del cargo, cumplen funciones de asesoramiento y apoyo pedagógico. **El equipo directivo se siente más identificado con el trabajo pedagógico que con el trabajo administrativo. Consideran que su verdadera función es la pedagógica.**

López (1994) afirma:

“Las funciones pedagógicas son cumplidas por diferentes miembros del equipo directivo. En algunas escuelas, el director cumple funciones administrativas, de representación de la escuela y de integración con la comunidad y son los Coordinadores de nivel los encargados del apoyo y seguimiento pedagógico de la escuela. En otras escuelas, el subdirector

es quien cumple con las funciones administrativas para que el director pueda ocuparse de la parte pedagógica. En otros casos, es la subdirección la encargada de velar por el cumplimiento de las actividades pedagógicas del plantel.”

Pero, en todos los casos, independientemente de quién ejerza en la práctica esta función, el equipo directivo de las escuelas eficaces participa de manera directa en las actividades pedagógicas del plantel. En efecto, una de las tareas primordiales del equipo directivo se refiere al seguimiento, planificación y apoyo a la labor docente. Esta característica, la gestión pedagógica del equipo directivo, pareciera ser una de las características fundamentales de una gestión escolar exitosa (es reseñada como tal por otros autores (Edmonds, 1982; Brookover, 1979; Rutter, 1979; Ezpeleta, 1992 y Rockwell, 1992).

En las escuelas eficaces el personal directivo es receptivo a las inquietudes del docente. Es percibido por éste como una ayuda, un apoyo para cumplir sus funciones y, en ningún caso como un inspector/evaluador de su trabajo. El equipo directivo cumple también funciones de formación en valores a todos los miembros de la comunidad educativa. Como dato curioso tenemos que en los estudios hechos en Venezuela, aún en escuelas oficiales, muchas de las escuelas eficaces estudiadas ofrecen formación religiosa católica aún cuando sean laicas. Esto pareciera indicar que la labor del directivo trasciende el mero hecho pedagógico y es entendida como un compromiso con un proyecto social y ético más amplio. Todo parece indicar que de lo que se trata no es de mejorar la gerencia como una meta técnica, sino de cumplir con el rol de justicia social que le corresponde a la escuela y que las escuelas eficaces lo son, justamente por cumplir con esa responsabilidad, en el ámbito institucional de la escuela.

Por otra parte, el equipo directivo funciona como un elemento mediador entre la escuela y “el exterior”. En este sentido, busca información acerca de las actividades externas que pueden ser aprovechadas por la escuela.

### **La autonomía de la dirección en escuelas eficaces**

Es evidente que la autonomía del director constituye un punto muy favorable para el ejercicio de una gestión de calidad (Purkey y Smith, 1983; Herrera y Díaz, 1991). Los espacios de autonomía que existen en las escuelas eficaces generalmente han sido **construidos** por el director y a su vez son posibles gracias a su legitimidad informal. Esta situación revela que, a pesar de las limitaciones importantes existentes dentro de la administración de una escuela pública, estas limitaciones no son imposibles de superar. Aunque también es evidente que constituyen una traba adicional para realizar una gestión de calidad.

El problema de la autonomía del director tiene que ver con la estructura y organización del sistema educativo, con la administración financiera del sistema y con los derechos sociales y profesionales de los docentes. En particular, la contratación colectiva y la estabilidad laboral del docente, como derechos socialmente adquiridos son asuntos delicados. No se puede dejar al simple criterio de cada director, la autoridad para tomar decisiones acerca de los sueldos o los beneficios de los docentes. Tampoco puede abandonarse toda la responsabilidad presupuestaria de la educación a los directores de las escuelas, puesto que se trata de un servicio público de interés

vital para la nación y para toda la sociedad. Por tanto, no es posible que la sola formación de directores mejore algunas de las trabas que supone la ausencia o la escasez de autonomía. Lo que sí se desprende de la gestión de directores eficaces es su autonomía en aspectos profesionales e institucionales de nivel escolar.

La autonomía, en la práctica, es la construcción de espacios para ejecutar con éxito iniciativas para el apoyo y el estímulo a los docentes, para la participación de los representantes en muchas actividades, la consecución de fondos y de recursos adicionales para el mantenimiento y la dotación de escuelas, la negociación con las instancias correspondientes para lograr cambios y traslados de docentes, la gestión para constituir un equipo estable y comprometido con los niños de su escuela. Para estas y otras metas y acciones, los directivos eficaces hacen uso de su escasa autonomía, y, su acción, es expresión un espíritu de iniciativa permanente, pero enmarcado en lineamientos institucionales claros y orientado hacia metas precisas.

Ante la problemática de la autonomía se ha ido creando un clima favorable a la gestión escolar mediante la metodología de proyectos de plantel. Esta modalidad de gestión de escuelas, abre un espacio que resulta adecuado para una construcción de la autonomía escolar, fuertemente orientado hacia una mayor responsabilización de la acción escolar. Formar al director para que asuma con todo el rigor y con responsabilidad la conducción de un proyecto institucional colectivo, constituye una alternativa concreta para promover una gestión autónoma, en la que el “deber ser” institucional se convierta en objetivos, acciones y resultados concretos.

### **La descentralización: retos y alternativas para los directores**

Otra referencia para la formación de directores se relaciona con los procesos de descentralización educativa. Estos procesos, aunque de naturaleza esencialmente administrativa, producen cambios y generan exigencias que tienden a influir sobre la gestión de todo el sistema educativo, incluyendo la gestión de las escuelas. Por tal razón, se plantean en esta sección algunas situaciones que deberán considerarse en el plan de formación.

Si bien en Venezuela la descentralización educativa no ha sido aún aplicada legalmente, el hecho de que los gobernadores y alcaldes sean elegidos por el voto popular, ha tenido consecuencias sobre la política educativa descentralizada. Además, pareciera haber un gran consenso sobre la necesidad de descentralizar el sistema educativo que podría acelerar los procesos administrativos, una vez tomada la decisión política y la jurídica. La descentralización cambia algunas reglas del juego para la mayoría de los directores. La administración del sistema educativo estará en manos, ya no del Ministerio de Educación a través de las Zonas Educativas, sino de las Direcciones o Secretarías de Educación de cada Gobierno Estatal. Esta nueva situación administrativa, si bien acerca a las instancias ejecutoras (los planteles) de las administrativas, también tiene consecuencias de otro tipo. Una de ellas es que se asigna a las gobernaciones una responsabilidad administrativa muy concentrada, al agruparse allí todo el sistema educativo del estado respectivo. Esto implica una especie de centralización a nivel regional y una nueva organización para las gobernaciones, las cuales requerirán de un período más o menos largo para mejorar su capacidad de gestión. Puede preverse

pues un plazo en el que los directores tendrán nuevos interlocutores, posiblemente nuevas líneas de mando, lo cual les exigirá mayores iniciativas y mayor capacidad para resolver los problemas de su escuela.

En el marco de la situación que provocaría la descentralización y de la actual situación generada por una mayor participación de las gobernaciones en las políticas educativas de cada estado del territorio nacional, podría plantearse como alternativa para racionalizar, optimizar y articular la gestión de los planteles escolares, la modalidad de proyectos de plantel o proyectos de escuela. En efecto, a partir de los proyectos de plantel, los directores podrán establecer metas y programas para lograr mejorar la calidad de la educación y la atención a sus alumnos, independientemente del interlocutor administrativo correspondiente, avanzando así y adelantando iniciativas que pueden resolverse sin la intervención externa, y preparando estrategias para lo que requiera del apoyo de las instancias administrativas superiores.

Los directores y el Plan de Acción del Ministerio de Educación.

El Plan de Acción o la política de la actual administración educativa, presentada en un documento por Antonio Luis Cárdenas, Ministro de Educación y difundido ampliamente por los medios de comunicación social, plantea, además de crudas realidades, acciones concretas que comprometen directamente a la gestión escolar y a los directivos. La propuesta referida a mejorar la calidad de la educación, transformando las prácticas pedagógicas y no los contenidos curriculares, por ejemplo, constituye una nueva estrategia que implica mayor confianza en la base, pero también más responsabilidad para las escuelas. Y, en particular, la implantación a nivel nacional de los **proyectos pedagógicos de plantel**, interpela y acude a la vez, directamente a las escuelas y a sus directivos. Los proyectos pedagógicos de plantel son concebidos como la expresión de la política educativa de cada escuela. Política en el sentido de compromiso de acción institucional. Y se trata esencialmente de acciones pedagógicas concretas que cada escuela deberá decidir de acuerdo a su realidad específica, a sus problemas, a sus potencialidades. No se trata de proyectos generales que abarcan mucho y se centran poco en lo concreto. Se trata de reconocer los problemas, los de los niños, ¿por qué no están comprendiendo lo que leen? Y de emprender acciones que ataquen las causas, aún cuando a veces esas causas pongan al descubierto carencias en la formación de los docentes o negligencia en el cumplimiento de los deberes.

Los directores deberán ejercer sus funciones de maneras novedosas, animando, confrontando ideas, elaborando diagnósticos, promoviendo debates, tomando decisiones, fomentando el trabajo en equipo y la identidad institucional de la escuela. Otra referencia para establecer funciones de tipo coyuntural de los directores tiene que ver con el Plan de Mejoramiento y Modernización de la Educación Básica (Conocido como MECE) coordinado por el Ministerio de Educación y financiado por organismos multilaterales (BM, BID). El MECE consta de una serie de componentes destinados a reforzar las acciones educativas en factores importantes para la gestión escolar, tales como la capacitación de docentes, los libros de texto, los materiales didácticos, las innovaciones educativas y, otros, más vinculados a la gestión del sistema. Estos componentes se traducen en una serie de intervenciones en las escuelas, que tenderán a implantarse de manera independiente una de otra, de modo que no resultará automática su articulación eficaz y organizada en cada escuela. Es



evidente que para que tales intervenciones se sedimenten en la escuela, es decir, puedan ser aprovechadas por docentes y alumnos, y generen acciones para su continuidad y su seguimiento, es fundamental la gestión coordinadora del director. Para lograrlo, es necesario que el director disponga de información completa acerca de la naturaleza de las intervenciones que se producirán y que conozca el detalle de su ejecución. Sólo así podrá él facilitar y coordinar la aplicación de cada componente en el marco de la satisfacción de las necesidades y de la resolución de los problemas de su escuela.

La gestión eficaz de las intervenciones de los componentes del MECE, requiere de acciones de formación específicas referidas a cada componente y al Plan en general, pero también requiere de iniciativas de los directores para coordinar y articular todas las intervenciones, de modo de que ellas contribuyan efectivamente a mejorar la eficacia de la escuela en términos de la calidad de la educación y de los aprendizajes de sus alumnos. También aquí, luce adecuado recurrir al proyecto de plantel como modalidad de coordinación y de articulación de los componentes del MECE como apoyo para el logro de las metas y los objetivos trazados en el proyecto.

En síntesis ¿Cuáles son los problemas del funcionamiento escolar que deben atacarse, al menos parcialmente, mejorando la gestión de los directivos? Si pudiese plantearse una síntesis que responda esquemáticamente la interrogante anterior, enfocando hacia los problemas institucionales de funcionamiento escolar, habría que señalar los siguientes aspectos (López, 1994b):

- Ejercicio y responsabilización de la función pública y garantía de la misión social de la escuela.
- Aprovechamiento y construcción de espacios de autonomía
- El ejercicio de un liderazgo eficaz
- Organización y administración óptima del calendario y de los horarios escolares y de aula.
- Establecimiento de un sistema permanente de acompañamientos formativos de apoyo pedagógico al trabajo de los docentes.
- Institucionalización de una cultura del compromiso y de la responsabilidad con los niños y con su educación, como beneficiarios de los fines educativos.
- Establecimiento de una cultura de la evaluación de los procesos y de los resultados y en particular del rendimiento de los alumnos.
- Animación y conducción de los proyectos pedagógicos de plantel.

### **Elementos que apuntan hacia la identidad profesional del director:**

**El director: Primer responsable de la misión social de la escuela.**

La responsabilidad de un director, como funcionario público, es decir, como garante del bien común y del interés público, me parece una referencia de la mayor importancia para los directores. En el entendido de que el deber y la misión que deben cumplir, no son imperativos burocráticos o cargos que agradecerle a un determinado gobierno o partido político. Se trata entonces de que los directores construyan su propio camino para asumir plenamente sus responsabilidades ante la sociedad, y que ese camino sea un camino colectivo. Para que sea colectivo es necesario que los directivos intercambien unos con otros, se organicen en redes y aprendan a arbitrar, es decir, a producir equilibrios entre los diversos y hasta opuestos intereses que se conju-

gan en la actividad de cada escuela. Me refiero a los intereses de los docentes que a veces contradicen los de las familias, los de la administración central, que a veces dificultan la gestión y los proyectos propios de las escuelas, etc. Pero, el cambio de comportamiento de los directores me parece tiene que ver con dejar de ser un agente burocrático y convertirse en un funcionario público eficaz, responsable porque le responde efectivamente a su comunidad y a la sociedad.

### El director es un pedagogo

De los estudios de las escuelas eficaces, puede plantearse que un buen director es, necesariamente, un pedagogo. Si bien esta función, la de pedagogo, no es la única, sí es indispensable poseer competencias directamente vinculadas al trabajo como docente y pedagogo, para ejercer con eficacia las funciones de director. Además, el alumno, los alumnos de su escuela son la razón de ser de la escuela, donde el niño pasa cinco horas diarias, donde debe aprender, que es el “oficio” que le corresponde como alumno. Por tal razón, todos los adultos que lo acompañan durante esas cinco horas, deben ser formadores o educadores. De modo que la función primordial de aquel que dirige la comunidad escolar es la función pedagógica.

La función de pedagogo, supone en primer lugar, que conozca bien a sus alumnos y al personal docente. Igualmente, debe conocer su plantel físico, identificar las fortalezas y los obstáculos y limitaciones de la institución que dirige.

Quizás el análisis más delicado que le corresponde a los docentes, y en especial al director, es admitir que, en la mayoría de los casos, el fracaso de los alumnos no es causado por los niños, que existe una gran parte de responsabilidad en los docentes y en los directores detrás del fracaso escolar. Las causas y los factores que evitan el fracaso y que construyen el éxito están directamente relacionados con la acción escolar. Y el director tiene una importante responsabilidad sobre estos aspectos. Si además, se mantiene informado y en contacto con resultados de investigaciones educativas, sobre métodos, modalidades de gestión y transformaciones reglamentarias o legales, podrá mejorar aún más su labor. Para optimizar el aprovechamiento de su experiencia y de la información que maneja, podrá compartirla e intercambiarla en equipo con el colectivo de docentes que lo acompañan en la institución que dirige, con el objetivo de incitar la reflexión sobre la acción realizada y sobre los resultados obtenidos.

El director debe saber conocer a todos sus docentes, los métodos que usan, sus actitudes en el momento de evaluaciones, debe saber ayudarlos a reflexionar sobre sus prácticas, y es en estas situaciones, cuando adquieren mayor valor sus competencias como pedagogo. Estas competencias deben traducirse muy particularmente en la eficacia de sus **acompañamientos formativos**, es decir, en sus acciones para apoyar y ayudar a los docentes en sus dificultades de aula, aportando técnicas, ideas, materiales y métodos adecuados para que los niños aprendan más fácilmente ciertos temas.

### El director es también un animador, un dirigente, un líder

Además de las funciones como pedagogo, al director le corresponden funciones de liderazgo, es decir, de estar al frente de las responsabilidades, y sobre todo de promoción y animación. Al director le corresponde promo-ver iniciati-

vas, innovaciones y sobre todo, promover responsabilidad e identidad a nivel institucional y a nivel profesional. La promoción de identidades significa establecer las condiciones para que el equipo de docentes y de alumnos construyan o elaboren su propio compromiso con la escuela y con la educación. Es un trabajo de animación que el director debe saber asumir. El compromiso asumido colectivamente permite también establecer responsabilidades.

La implantación nacional de los proyectos pedagógicos de plantel, representan un nuevo reto y una función relativamente nueva para muchos directores.

### **El director es un gestor eficiente de recursos**

Las escuelas disponen de pocos recursos asignados oficialmente y de manera directa a la dotación y al mantenimiento. Sin embargo, las situaciones reales le exigen a los directores mucha iniciativa para atraer financiamiento o aportes económicos y materiales de manera permanente y a veces, de manera puntual, para reparaciones urgentes. Esto implica un gran espíritu de iniciativa para informarse acerca de posibles fuentes de financiamiento o de otras instancias capaces de proporcionar dinero o recursos tales como muebles o hasta obras de albañilería, para mantener, reparar y mejorar la planta física.

Igualmente, el apoyo al trabajo docente supone que el director contribuya con materiales didácticos o cualquier otro objeto para la motivación de los alumnos o para experimentos y experiencias en aula o fuera de ella. El director tiene la responsabilidad de producir o adquirir este tipo de materiales, así como libros, textos, manuales para docentes. Esto requiere de una capacidad de gestión y de administración de recursos, eficiente y concentrando esfuerzos en mejorar el apoyo al trabajo pedagógico.

De lo anterior se desprende que las funciones más importantes que deben desempeñar los directivos pueden enumerarse como sigue: La misión social, la función educativa, la función de animación y la función de gestión administrativa.

La misión social de la escuela es la de asegurar un máximo de equidad social en los procesos y resultados educativos de los alumnos. El director es el garante del logro de esta misión y debe conducir la escuela hacia las acciones que aseguren su cumplimiento.

La función educativa incluye todas las acciones pedagógicas que el director debe ejercer. En particular los acompañamientos formativos, la coordinación de los planes y programas de formación docente y el procesamiento de la evaluación del rendimiento de docentes y alumnos, son funciones esencialmente educativas.

La función de animación se relaciona con las tareas de movilización del equipo docente, es el ejercicio de un liderazgo eficaz. Consiste en promover y animar procesos de identidad institucional, trabajo en equipo de compromiso y de responsabilidades asumidas colectiva e individualmente.

La función de gestión administrativa, se relaciona con las iniciativas para la utilización o adquisición de recursos y materiales necesarios y útiles para el trabajo pedagógico, para la motivación de los niños en las aulas y para el mantenimiento y el mejoramiento de la planta física y de la dotación escolar. Todo lo anterior converge en una síntesis que a su vez se elabora nuevamente para constituir la propuesta de un ***Sistema de Formación Continua*** para

directores en servicio. El *Sistema* contempla tres instancias ejecutoras, el equipo estatal y su red de directores, el director, y la escuela. Al mismo tiempo, el sistema opera en un proceso de cinco componentes: *Movilización, Planificación, Aplicación, Evaluación e Intercambio*. Las tres instancias ejecutoras se encargan de protagonizar los procesos de los cinco componente a partir de 8 Temas que conforman el contenido del Plan de Formación. Estos 8 Temas son:

1. Función social de la escuela
2. Visión y compromiso de la escuela
3. Diagnóstico e identificación de problemas escolares
4. Supervisión de aula como acompañamiento formativo.
5. Animación y Promoción del trabajo en equipo para la elaboración del proyecto pedagógico del plantel.
6. Gestión de recursos
7. Organización y articulación de planes de formación y actualización de docentes
8. Evaluación y control de la gestión de la institución

El proceso de los cinco componentes se realizará como sigue: La *movilización* consiste en talleres presenciales y cursos sobre temas estratégicos; las *planificación* consiste en la elaboración de proyectos y programas de aplicación; la *aplicación* consiste en la puesta en marcha y el seguimiento en cada una de las escuelas, previa consulta y participación del equipo de docentes de los proyectos y programas planificados; la *evaluación* es la sistematización y el análisis crítico de lo realizado; y el *intercambio* es la valorización de la experiencia, compartida con otros directores, evaluada con el apoyo del equipo estatal, lo cual genera un nuevo aprendizaje y una nueva movilización. Estos cinco componentes se distribuyen en tres tipos de actividades: Los talleres presenciales sobre temas incluyen la movilización y la planificación, y contribuyen a conformar redes asociativas de directores, agrupados por la actividad compartida. Luego, el director elabora y pone en marcha su proyecto en su escuela, y, al cabo de un plazo previamente establecido, evalúa lo realizado y por último, regresa a un taller de intercambio con la evaluación y la crítica que comparte con su red de colegas. Este intercambio corrige rumbos, valoriza lo positivo de cada experiencia y mejora o desecha lo negativo.

### Conclusiones

Lo aquí planteado tiene el valor de una apuesta. Y toda apuesta es por definición, optimista. Pero no es un optimismo ingenuo, ni una apuesta abandonada totalmente al azar. Se fundamenta en investigaciones y en experiencias reales, al mismo tiempo que asume la cualidad de proyecto. Se orienta por nociones que ubican a los **sujetos como autores** de sus iniciativas e innovaciones, y no apunta hacia un estado pre-establecido ideal o modelizado, sino más bien apunta hacia una construcción progresiva, dialéctica y colectiva. Tampoco trata de confiar de manera populista en que la transformación de las organizaciones, de las burocracias o de los proyectos vendrá exclusivamente de abajo hacia arriba. Esto implicaría que ninguna organización social, ni el Estado ni nadie tendría responsabilidades en cuanto a la gestión de escuelas y que sólo el director podrá con todo. Si como lo recuerda frecuen-

temente Jean-Pierre Obin, citando a Michel Crozier, la sociedad no se cambia por decreto, tampoco es posible confiar que sólo los movimientos espontáneos desde las bases producirán las transformaciones deseables.

Por tal razón, hemos asumido la responsabilidad de presentar una propuesta. Una propuesta por un lado respetuosa. La identidad profesional de los directores es responsabilidad y asunto que ellos deben construir. Pero no solos, ni con una orientación de tipo corporatista. Se les acompañará, brindando el apoyo que soliciten, postulando premisas y planteamiento concretos que podrán ser discutidos, analizados, criticados, modificados y hasta rechazados. Pero el objetivo es compartir responsabilidades. También se trata de que no se convierta un proyecto de identidad en un fin en sí y para sí. Es decir que sólo sirva para defender, proteger y aislar a los directores en cierto confort corporativo. Se trata de que los directores asuman sus funciones y la misión social de la escuela como *cuanta-dantes* y como garantes de lo público y del interés general.

Por último, la propuesta-apuesta intenta empezar a trabajar sobre lo que más urge en las escuelas: el reforzamiento de lo pedagógico, los saberes y el saber hacer que permiten hablar de la docencia y en particular de la dirección escolar como una profesión. Con saberes y técnicas especializados, con responsabilidades específicas. Para ello se plantea un sistema de formación, no tradicional. Es decir, no centrado en cursos terminales con un número determinado de (pocas) horas y luego a multiplicar como bien se pueda. La modalidad de formación propuesta permite que la teoría, la práctica y la evaluación, se organicen de manera articulada y continua durante todos los meses del año escolar. Permite también que los cambios se realicen con flexibilidad suficiente y de manera negociada entre lo que sucede en la práctica y lo que se sustenta en la teoría.

Una vez más se trata de un proceso. De un proceso de producción social. Proceso, producción y proyecto son todos términos que obligan a pensar en positivo, a mirar hacia adelante. A ser optimistas *haciendo* y no *diciendo* solamente. Pero no hay duda de que el camino no está hecho y eso hace la tarea difícil. El optimismo es la antítesis del fatalismo que dice que aquello que no se ha hecho nunca, no se puede hacer. Y un proyecto sólo permite saber hacia donde se desea ir. Pero el camino se hace al andar, como dijo el poeta.

**BIBLIOGRAFÍA:** **BAEZ, B.** (1991). *El movimiento de escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa*. En: *Revista de educación*. N° 294. Enero-Abril, Madrid. / **BAILLON, R.** (1994). *Styles de direction et fonctionnement des lycées*. Revue internationale d'éducation. Sèvres. N° 4. Paris. pp. 125-138. / **BERGER, G.** (1991). "Pourquoi l'établissement scolaire émerge-t-il aujourd'hui?". En: Cahiers Pédagogiques, N° 292-293, Marzo-Abril, París, pág. 14. / **BERLINER, D.C.** (1985) "Effective classroom teaching: the necessary but not sufficient condition for developing exemplary schools". En: AUSTIN y GORBER (1985). *Research on exemplary schools*. Academic Press, Orlando-London, págs. 127-152. / **BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C.** (1977). *La Reproducción*. Ed. Laia, Barcelona, España. / **BRONFENMAJER, G. y / CASANOVA, R.** (1986). *La Diferencia Escolar*. Ed. Kapelusz. / **BROOKOVER, W.B., LEZZOTE, L.** (1979). *Changes in schools characteristics coincident with changes in students achievements*. Michigan State University. / **C.D.D.P. GARD.** (1989 a). Documents d'aide à la conception du projet d'école. Ecole Normale de Nimes. / **C.D.D.P. GARD.** (1989 b). *Nouveaux Outils pour le projet d'école*. Ecole Normale de Nimes. / **CARDEMIL, C.; LATORRE, M; Filp, J; GÁLVEZ G.** (1991). *Factores que indican el mejoramiento de los aprendizajes en Educación Básica*. En: *Cuadernos de Educación N° 208*, CIDE, Santiago de Chile. / **CARDENAS A.** (1994): *Presente y futuro de la educación en Venezuela; El programa del Estado Mérida*. En: REFORMA EDUCATIVA: LA PRIORIDAD NACIONAL. CINTERPLAN-COPRE, Caracas. pp.239-263. / **CARVAJAL, L.:** (1994)



*Apuntes para la transformación educativa. en Encuentro y alternativas.* Publicación del Encuentro Nacional de la Sociedad Civil, Editado por la Conferencia episcopal venezolana y la UCAB. Caracas. / **CENTRE REGIONAL DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUE DE LYON (CRDPL)** (1990). *Guide pour l'auto-évaluation de l'établissement scolaire.* Lyon. / **CEPAL**, Oficina de Montevideo (1990). *Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay: Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos*, Montevideo, 1990, citado por Tedesco, J.C.: "Nuevas estrategias de cambio educativo en América Latina". UNESCO, Boletín 28, Agosto 1992/ Proyecto principal de educación. / **COLEMAN ET AL:** *Equality of educational opportunity.* (1966) National Center for Educational Statistics, Washington, D.C. / **CPEIP.** (1988). Serie Estudios No. 81, 1988, citado por Tedesco, J.C.: "Nuevas estrategias de cambio educativo en América Latina". UNESCO, Boletín 28, Agosto 1992/ Proyecto principal de educación. / **CHARLOT, B.; BAUTIER E.; ROCHEX J.Y.** (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues...et ailleurs.* Armand Colin, Paris. / **DAVIS G.; THOMAS M.** (Ed) (1992). *Escuelas eficaces, profesores eficientes.* Edit. La Muralla, Madrid. / **DEAL, T. E.** (1985). "The symbolism of effective schools". En: **The Elementary School Journal**, N°85, págs. 601-620. / **DENZIN,N.K.** (1978). **The research act: A theoretical introduction to sociological methods.** McGraw-Hill Book Company, New York. / **EDMONDS, R.R.**(1979) "Effective schools for the urban poor" En: *Educational Leadership*, N° 37, págs. 15-27. / **ESTABA E.** (1994): *Estrategia de la descentralización educativa Propósitos e implicaciones.* En: REFORMA EDUCATIVA: LA PRIORIDAD NACIONAL. CINTERPLAN-COPRE, Caracas, pp.141-146. / **ESTE, A.** (1994). *El aula punitiva.* TEBAS-UCV. / **ETHIER G.** (1989). *La gestion de l'excellence en education.* Presses Universitaires de l'Université de Québec, Québec. / **EZPELETA J. y FURLAN A.** (comp.)(1992). *La gestión pedagógica de la escuela.* UNESCO/OREALC Santiago de Chile. / **FRIGERIO G.** (Compiladora) (1995). *De aquí y de allá.* Textos sobre la institución educativa y su dirección. Kapelusz, Buenos Aires. / **GENTO PALACIOS S.** (1994). *Participación en la gestión educativa.* Santillana, col. Aula XXI, Madrid. / **GERVILLA,A.**(1986). *Proyecto Educativo de carácter curricular.* Ed. Magisterio. Madrid. / **GOOD,T.I y BROPHY,J.E.** (1986). "School effects". En WITTRUCK,M. (Comp.) *Handbook of research on teaching,* MacMillan, New York, págs. 570-602. / **GOOD,T.I y WEINSTEIN, R. S.**(1986) "School make a difference". En: *American Psychologist*, N° 41, págs. 1090-1097. / **GRELLIER, Y.** (1994): *Modernisation! Professionnalisation? Identité... Éléments de réflexion sur la professionnalité des chefs d'établissement.* En: *Revue internationale d'Education.* Sèvres. N° 4 (1994); pp 105-116. / **GUILLAUME, F.R.** (1993). *Les rôles anciens et nouveaux des chefs d'établissement.* En: *Recherche et Formation* N° 14, 1993, pp. 9-26. / **HALLAK,J.** (1992)"La gestión del sistema educativo para lograr una educación equitativa y de calidad". Ponencia para el Seminario-Taller del Consejo Nacional de Educación sobre objetivos, estrategias y líneas de acción para el Plan Decenal de Educación. Caracas, 27-30 de Julio de 1992. / **HERRERA ,F.** (1991). *Cómo elaborar un proyecto pedagógico-didáctico de carácter curricular.* Ed. PPU, Barcelona . / **HERRERA, M.** (1993): *La escuela: de la reproducción a la producción social.* en **SIC LVI, 556,** julio de 1993, pp.274-278. / **HERRERA, M.** (1994, en prensa). *Las escuelas de prestigio y las redes escolares exitosas en Venezuela: Un estudio crítico.* Convenio CICE-CINTERPLAN, Caracas. / **HERRERA, M. y DIAZ,J.** (1990) "Descripción específica del estudio evaluativo acerca de la gestión y uso óptimo de los recursos en la red escolar Fe y Alegría". UNESCO-CENDES-CICE. Mimeografiado, Caracas. / **HERRERA, M. y LOPEZ, M.** (1993). *Conceptualización y metodología para la gestión de las instituciones educativas a partir del proyecto pedagógico: El proyecto de plantel, características, fases y herramientas.* Editado por CINTERPLAN, Caracas. / **HERRERA, M. y LOPEZ,M.** (1992). "Estudio comparativo de Fe y Alegría y Escuelas Oficiales (Nacionales y Municipales)" BANCO MUNDIAL-CICE. Mimeografiado, Caracas. / **HERRERA, M.:** *La gestión escolar en la descentralización educativa: Los proyectos de plantel y la autonomía de las escuelas.* En: 12 Propuestas educativas para Venezuela. Editado por Fundación Polar, UCAB. Caracas. / **HERRERA,M.** (1994): "El proyecto del plantel: Hacia la realización de la democratización, la descentralización y el mejoramiento de la calidad de la educación." en REFORMA EDUCATIVA: LA PRIORIDAD NACIONAL, Ediciones CINTERPLAN-COPRE. Caracas pp.147-162. / **HIRSCHMAN,A.**(1970). *Exit Voice and Loyalty* Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts. / **HURTADO,R.** (1983). "Acción Educativa de la escuela primaria en Venezuela". Caracas, CENDES, mimeo. / **JENKS, C.S.; SMITH, M.S.; AKLSND, H.; BANE, M.J.; COHEN, D.; GINTIS, H.; HEYNS, B. MICHELSON, S.** (1972). *Inequality: a Rassessment of Family and Schooling in America.* Harper and Row. New York. / **KELLERHALS, J. y MONTANDON, C.** (1991). *Les stratégies éducatives des familles.* Delachaux et Niestlé, Neuchatel, Suiza. / **KLITGAARD, R.E. y HALL,G.R.** (1973). *A statistical search for unusually effective schools,* Rand Corporation, Santa Mónica. / **LACUEVA, A.** (1985): "Rutinas Ago(s)tadoras: Enseñando y Aprendiendo en la Escuela". Ponencia presentada en el Congreso del pensamiento Joven, Caracas, Ministe-



rio de la Juventud, Tomo I. / **LOPEZ, M.** (1993): *Gestión de escuelas venezolanas*. CICE, Caracas (mimeo). / **LOPEZ, M.** (1994): "La construcción del éxito escolar" Ponencia presentada en el Coloquio "¿Pueden las escuelas mejorar la calidad de la educación"? Organizado por CICE en Caracas, del 4 al 6 de mayo de 1994. / **LOPEZ, M.** (1995): *Los proyectos de plantel en la práctica*. En: **SIC, N° 572**, Marzo 1995. pp. 56-59. / **LOPEZ, M.** (1994b): "La gestión del director eficaz" mimeo, CICE, Junio de 1994. / **LOPEZ, M.** (1992): "El lenguaje escrito (comprensión lectora y expresión escrita) y mejoramiento del rendimiento en Educación Básica". Informe final presentado al CONICIT, Proyecto PC119. Caracas. / **LORENZO DELGADO M; SAENZ BARRIO O.** (1993). *Organización escolar. Una perspectiva ecológica*. Editorial MARFIL, Alcoty (España). / **MAFPEN.** (1990 a). *La Démarche de Projet*. Volume 2: Méthodologies et Pratiques CRDP de Poitiers, Poitiers. / **MAFPEN.** (1990 b). *La Démarche de Projet*. Volume I: Théorie et Problématique. CRDP de Poitiers, Poitiers. / **MEIRIEU, Ph.** (1993). *Le Choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*. ESF, Lyon. / **MILLER, S.A.** (1985). "Research on exemplary schools: An historical perspectives". En AUSTIN y GORBER (Comp.). *Research on exemplary schools*. Academic Press. Orlando-London. / **MINISTERIO DE EDUCACION:** *Plan de Acción que el Ministerio de Educación presenta al país para superar, con el esfuerzo de todos, la gravísima crisis educativa que nos afecta*. Caracas, 15 de enero de 1995. / **MORTIMORE, Peter; SAMONS, Pam.** (1988). *New Evidence on Effective Elementary Schools*. En: *Educational Leadership*, Vol. 45, Num. January. / **MORTIMORE, Peter; SAMONS, Pam.** (1988). *New Evidence on Effective Elementary Schools*. En: *Educational Leadership*, Vol. 45, Num. January. / **MUÑOZ IZQUIERDO, C. y LAVIN DE ARRIVE,** (1988): "Estrategias para mejorar el acceso y la permanencia en educación primaria" En: Muñoz Izuierdo C. (1988). *Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria. Estado actual de las investigaciones en América Latina*. CEE-REDUC -CIDE, Santiago de Chile. / **O.C.D.E.** (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza: Informe internacional*. Paidós, Barcelona. / **OBIN J.P. et CROS F.** (1992). *Le projet d'établissement*. Hachette, Paris / **OBIN J.P.** (1994). *La crise de l'organisation scolaire*. Hachette, Paris. / **OBIN, J.P.** (1995). *La face cachée de la formation professionnelle*. Hachette, Paris. / **OBIN, J.P.** (1993). *La crise de l'organisation scolaire*. Hachette, Paris. / **Obin, Jean-Pierre:** Conferencia dictada en el Coloquio: ¿Pueden las escuelas mejorar la calidad de la educación?, Organizado por CICE en Caracas, mayo de 1994 (mimeo). / **OTANO L.** (1988): *Autonomía y gestión de un centro escolar público*. En: PASCUAL R.: *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Narcea, Madrid. / **PRAWDA, J.** (1992). "Educational decentralization in Latin America: lessons learned". Papel de trabajo presentado en Annual Conference of Comparative and International Education Society. Marzo 1992. / **PURKEY, S.C. & SMITH, M.S.** (1983). "Effective schools: A review". En: *Elementary school Journal*, N° 83, págs.427-452. / **RIVAS NAVARRO, M.** (1986). "Factores de eficacia escolar: Una línea de investigación didáctica". En: *Bordon. Revista de orientación pedagógica*. N° 264. Sept.-Oct. Tomo XXXVIII. / **RODRIGUEZ, N.** (1989): *La Educación Básica en Venezuela*. Academia Nacional de la Historia, Caracas. / **RODRIGUEZ, B.** (1992). *Pautas para la evaluación de la eficacia de los centros*. Ed. Júcar, Madrid. / **RUTTER, M.; MAUGHAM, B.; MORTIMORE, P. OUSTON, J. & SMITH, A.** (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Harvard University Press. Cambridge, Massachussets. / **SCHIEFFELBEIN E.** (1992). *En busca de la escuela del siglo XXI*. OREALC/UNESCO, Santiago de Chile. / **SCHMELKES S.** (1994). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Interamer-OEA, Washington. / **SILVA, M.** (1987). "El carácter diferenciador de la educación media privada". Ponencia presentada en la Conferencia Regional para América Latina y el Caribe sobre Sociología de la Educación. Ateneo de Caracas. / **THÉLOT, C.** (1994). *L'évaluation du système éducatif français*. En: *Revue française de pédagogie*, N° 107, 1994. / **WEBER, G.** (1971). *Inner-city children can be taught to read: four successful schools*. Council for Basic Education, Washington D.C.

**HERRERA, Mariano.** Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE) Caracas.

## DIRECTOR DE ESTABLECIMIENTO

Persona responsable del funcionamiento de una escuela en los aspectos administrativos y técnicos. Véase: Director de escuela; Sub-Director de escuela.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### DIRIGIDO, TRABAJO

Práctica consistente en dejar que cada alumno, en clase o en estudio, haga él mismo su deber, pero en presencia del profesor, quien controla este trabajo, detiene a quien toma un camino sin salida, y ayuda a arrancar a quienes están bloqueados por una dificultad... Su finalidad esencial es la de ayudar a trabajar.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### DISCIPLINA

Materia o rama de la enseñanza. Disciplina científicas disciplinas literarias, disciplinas técnicas, etc.. Conjunto de reglas de conductas impuestas a los miembros de una colectividad (especialmente escolar o militar), o que uno se impone a sí mismo. Sujeción, orden; firmeza interior. En el uso ordinario, la disciplina se refiere a la conservación del orden en la clase, basado en la autoridad del maestro y mantenido por medio de permisos y castigos. En la pedagogía tradicional la disciplina desempeñaba un papel sumamente importante. Hay la puramente autoritaria y pasiva, basada en el mandato y la obediencia y sostenida por premios y castigos, y hay la disciplina activa, basada en el interés y la actividad de los alumnos. No es lo mismo el orden que la disciplina.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### DISCIPLINA

Conjunto de reglas impuestas dentro de una organización para mantener el orden y la subordinación.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

### DISCIPLINA

La disciplina, por una parte, se define como una rama del saber o asignatura que comprende una serie de conocimientos en un campo específico organizado en forma sistemática para la enseñanza.

La disciplina enfocada de esta forma hace referencia al estudio de leyes, principios que norman los saberes de una determinada área de conocimiento que lo definen, caracterizan, destacando sus componentes que lo constituyen.

Por otro lado, la disciplina se concibe como un proceso lento y gradual que orienta y guía la conducta y el comportamiento de los alumno para mante-

ner el orden en función de leyes y normas acordes con la forma de pensar de la sociedad en general a fin de que los educandos vayan evolucionando en el desarrollo de su personalidad.

### **Objetivos de la disciplina:**

En el diccionario de las ciencias sociales de la educación (1983), se expone que los objetivos de la disciplina en la escuela tradicional y en la escuela moderna son las siguientes:

#### **En la escuela tradicional:**

Mantenimiento del orden, no violar las normas impuestas, obediencia a la autoridad coercitiva, identificación de la disciplina con el adiestramiento, despiertan temores en los educandos.

#### **En la escuela moderna:**

Despertar el interés y hacer agradables las actividades, participar en la creación de normas, respeto basado en la comprensión, cooperación, espontaneidad y autonomía.

No hay disciplina cuando los alumnos no prestan atención a las clases de los profesores y éstos parecieran que estuvieran hablando con las paredes, tampoco cuando los profesores mantienen en silencio total a los alumnos que se escucha hasta la respiración. Existe la disciplina cuando los alumnos trabajan en armonía, paz, motivados, con o sin el profesor en el aula de clase.

La disciplina escolar es muy importante porque sin ellas el funcionamiento de las instituciones sería un verdadero fracaso, pues cada quien hiciera lo que se le antojara sin haber orden de ningún tipo, donde el alumno no crecería, ni alcanzaría su madurez intelectual para ser responsable de sus actos. Según Nerici Imídeo (1985) existen cuatro tipos de disciplinas: exterior, interior, pasiva y activa.

#### **Disciplina exterior:**

Es la que se da por la imposición de leyes y normas, violencia y amenazas, en la cual el alumno acata al pie de la letra lo ordenado por el profesor, pudiendo estallar en cualquier momento cuando no están sometidos a tal presión.

#### **Disciplina interior**

Es el resultado del cambio de conducta o comportamiento que adquiere el alumno en su desarrollo intelectual, social y moral.

#### **Disciplina pasiva**

Es la que se da cuando el alumno permanece en total silencio sin manifestarse de ninguna forma, pero sabemos bien que el hecho de que los educandos en un curso estén callados no garantizan que están disciplinados y menos que estén aprendiendo debido a que el mejor aprendizaje del educando es aquel donde él participa, pregunta, interviene e interactúa con el profesor y con sus compañeros.

#### **Disciplina activa**

Es la que se da en función del trabajo realizado por el educando, de su aplicación, cumplimiento de actividades, donde la ejecución de una tarea puede

implicar silencio o interacción dependiendo de sus características, lo cual demuestra que hay una verdadera disciplina.

Igualmente Nerici, Imídeo (1985) expone que: son muchas las causas de indisciplina que presenta la escuela, el profesor y los alumnos producto de la misma sociedad

Entre algunas de las causas de indisciplina que presenta la escuela se encuentran:

- Cursos numerosos, con más de cuarenta alumnos lo que no permite que el docente pueda dedicarse a cada uno y atender a sus necesidades individuales. El número de alumnos de cada curso debe oscilar entre 25 ó 30.
- Instalaciones materiales inadecuadas, ya que el espacio donde se imparten las clases son muy pequeñas sin contar ni siquiera con las condiciones mínimas para aprender.
- Falta de laboratorios, de oficinas y de material didáctico. Lo que hace que el desarrollo de todas las clases sean teóricas, lo que resta interés y motivación causando la indisciplina.
- Preparación deficiente de los directores: Hace referencia a la falta de preparación pedagógica de los directores, los cuales no establecen una interacción con los docentes y alumnos de confianza y seguridad que le pueda ayudar a resolver sus problemas.

Entre algunas de las causas de indisciplina que puede presentar el profesor se encuentran:

- Mala conducción del curso: Esto se debe a que el docente no establece las normas de como va a conducir al curso.
- El empleo constante de la misma técnica de enseñanza: Lo que hace que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea monótono, desinteresado, es decir, un docente rutinario.
- Impuntualidad: Éste es un factor determinante en la disciplina, pues influye negativamente haciendo que los alumnos sea más indisciplinados.
- Tipo hablador: Es el que conversa de todo sin ningún propósito definido dando al final su opinión.

Las causas de indisciplinas que pueden presentar los alumnos pueden ser de naturaleza biológica, social y psicológica.

De naturaleza biológica: Estas causas pueden deberse a muchísimos factores por decir algunos: desnutrición, agotamiento físico, defectos físicos, lo que puede provocar inestabilidad emocional e incapacidad.

De naturaleza social: El mal comportamiento de los educandos puede deberse al nivel social de la familia, condiciones socio culturales muy precarias, la forma como es tratado en su hogar.

Psicológicas: Entre estas causas se señalan deficiencia mental, poco desarrollo personal.

En conclusión se puede decir, que la indisciplina en la escuela, en el profesor y en el alumno es un grave problema que acarrea consecuencias muy profundas en los educandos por lo que se le debe prestar la mayor atención posible.

**BIBLIOGRAFÍA:** / **DICCIONARIO DE PEDAGOGÍA.** (1974). Tomo I y II. (3ª ed.). Madrid-Buenos Aires: Editorial Labor, S.A. / **NERICI, Imídeo.** (1985). Hacia una didáctica general dinámica. Buenos Aires: Editorial KAPELUSZ.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: El Tema de la Didáctica en el DLAE. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## DISCIPLINA

1. Rama del conocimiento o campo científico: 2. conjunto específico de conocimientos que da lugar a un tipo preciso de enseñanza: 3. orden que reina en un grupo o una clase. Se refiere al conjunto de normas que regula la convivencia en la escuela, abarcando tanto el mantenimiento del orden colectivo *dentro* del recinto escolar como la creación de hábitos de organización y de respeto a cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## DISCIPLINA (PRINCIPIO ADMINISTRATIVO)

Implica reglas particulares que se circunscriben a las circunstancias concretas de una determinada institución: escolar, familiar, militar, etc. En tal sentido, la disciplina escolar, como principio de la administración educativa no debe partir de la coacción, sino de un sentimiento de decoro y de cooperación colectiva y no individual, hombres aptos para gobernarse a si mismo, al mismo tiempo que dispuesto a convivir comprensiva y solidariamente. Conviene una pedagogía de la libertad que no excluya las normas, las reglas ni el principio de autoridad, ya que indubitablemente la escuela es el lugar donde se practica el culto a la dignidad humana.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## DISCIPLINA CIENTÍFICA

Area de estudios e investigación que se ha desarrollado y cuenta con un conjunto de profesionales activos, publicaciones periódicas, asociaciones y metodologías de investigación. Generalmente está representada por un departamento universitario como botánica, química inorgánica, geofísica, etc. Algunas veces se refiere a áreas de estudios más generales como biología, química, física, etc.

**SECRETARIA EJECUTIVA PERMANENTE DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE.** (1985). Seleccionado y modificado por CLARA FLORES (Escuela de educación de la Universidad Central de Venezuela) del: *Manual para el fomento de las actividades científicas y tecnológicas juveniles*. Serie: CIENCIA Y TECNOLOGIA. SECAB/UNESCO. Bogotá. Colombia.

## DISCIPLINA DE LA PALABRA Y DEL SILENCIO

Consiste en hablar sólo en el momento oportuno, lo que supone la capacidad de saber callarse: para no trastornar el orden o para no molestar a los demás (tanto en el estudio como en clase); para no cortar la palabra a aquel que habla; para no plantear desconsideradamente un asunto sin interés ac-

tual o inoportuno, etc. También supone, sobre todo para los tímidos, un cierto valor: para manifestar un pensamiento personal y exponerse a las críticas.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## DISCIPLINA, EDUCACIÓN PARA

A diferencia de otras formas de disciplinas, la disciplina escolar adquiere su propio carácter a consecuencia de su doble orientación; las medidas disciplinarias tienen en esta materia un componente legal-organizador y otro pedagógico. Puesto que una conducta disciplinada de los alumnos constituye la base de la enseñanza y de la vida escolar, y como al mismo tiempo no puede esperarse que los niños y adolescentes la posean, la educación para la disciplina es uno de los objetivos centrales de la escuela. De esta tensión - condición indispensable y tarea educativa- surgen los más variados problemas en relación con la disciplina escolar. La misión principal de la educación a la disciplina es dotar a los alumnos de la aptitud de mostrarse capaces, independientes y responsables en los diferentes grupos sociales de la sociedad. En este aspecto, la educación para la disciplina es un componente esencial de la formación política.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## DISCÍPULO

Alumno y por extensión toda persona particularmente vinculada a la doctrina de un maestro.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## DISCRIMINACIÓN

1. Capacidad de distinguir uno de otro, dos sujetos o dos objetos. Esta expresión se aplica a los tests o a los ítems de un test; 2. capacidad de tener reacciones diferentes en respuesta a estímulos distintos entre sí, según una o varias dimensiones (define uno de los tipos de capacidad intelectual).

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa*. París.

## DISCRIMINACIÓN

1. Proceso mediante el cual un organismo responde a las diferencias entre estímulos.



2. Capacidad para dar las respuestas a estímulos que difieren uno del otro por una o más dimensiones físicas.
3. Las bases deducidas para las respuestas diferenciales que se dan a estímulos distintos, o la forma de respuestas diferentes ante dos o más estímulos de una misma serie. Como proceso es hacer distinciones, clasificaciones o categorizaciones de estímulos para dar respuestas diferentes a estímulos diferentes.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## DISCRIMINACIÓN ESCOLAR

Toda distinción, exclusión, limitación o preferencia, fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## DISCRIMINACIÓN HACIA LA MUJER

“ La mujer inteligente tiene conciencia de su capacidad de crear su propio destino y, por consiguiente se esfuerza por conseguir lo que quiere y necesita.”

Connell Cowan.

La sociedad en la cual vivimos es una sociedad compleja y llena de complicidades, de conceptos difusos, difundidos para que la mentalidad de los hombres y mujeres que trabajan y luchan diariamente por su subsistencia no puedan salir de este laberinto formado y construido con el único afán del poder. Algunos sabemos y en especial los educadores y educadoras que existen otros valores de mayor importancia, como por ejemplo, la solidaridad entre los seres humanos.

Solidaridad, palabra que esta totalmente desvirtuada en esta sociedad que se empeña en confundirlo todo, unas veces en forma deliberada y otras con total ingenuidad.

El hombre y la mujer de hoy no tienen proyecto de vida, ni encuentran sentido a su existencia por que han perdido la conciencia de clase, el respeto por la diversidad de criterios u opiniones, el respeto por los demás, los valores, etc. Hoy el hombre y la mujer están solos, enfrentando una gran diversidad de problemáticas sociales entre las cuales se encuentran particularmente la problemática de la mujer, la cual es constantemente objeto de discriminación desde su nacimiento y en el transcurso de todas las etapas de su vida...

Desde tiempo inmemorial la mujer ha sido objeto de discriminaciones en todos los ámbitos de la sociedad, (entendida esta como un todo): laboral, familiar, económico, social, educativo, deportivo, etc. Como ser humano, la mujer ha estado oprimida desde hace mucho tiempo por el hombre, al cual pudiéramos entonces considerar “un enemigo”.

Todo ser humano debe luchar conjuntamente sin diferencia de sexo, edad, raza, etc, para lograr su proyecto de vida. No obstante, la problemática de la mujer debe considerarse específicamente, ya que la discriminación es más fuerte en la mujer, obligándola socialmente a cumplir y ocupar un papel muy determinado y limitado:

**A.** Laboralmente la mujer se ve discriminada con respecto al hombre en el aspecto salarial. En Venezuela las mujeres cobran en general un 30% menos que los hombres.

Por otro lado, la mujer engrosa las filas de desempleadas en un mayor número que sus compañeros del sexo masculino. Igualmente la economía sumergida y los empleos precarios como el servicio doméstico se ven nutridos en su mayoría por mujeres, teniendo en cuenta que los trabajos tales como el de empleadas por horas, no tienen derecho a seguridad social y no llegan a cobrar, en su mayoría, el salario mínimo.

Otro problema grave y acuciante es que según cifras consultadas un gran porcentaje de mujeres trabajadoras en empresas, sufren acoso sexual, por parte de sus compañeros de trabajo, reflejo claro de la falta de conciencia y de una buena educación sexual.

Cabe preguntarnos, pues, ¿a quien le interesa que la mujer no acceda al mundo de la clase trabajadora?

**B.** A nivel familiar la mujer queda relegada, solo por el hecho de serlo, a las funciones de esposa, madre, hermana, hija, convirtiéndose en algunas ocasiones en la esclava del marido, del hermano, del padre, etc.

Otro problema adicional para muchas mujeres, es la doble explotación a la que se ven sometidas por el hecho de que, al volver a su casa deben también cargar con las labores del hogar ya que en la gran mayoría de los casos su pareja no se corresponsabiliza, es decir, no asume la labor en conjunto. Entonces tenemos que pensar que la institución familiar es una forma de subordinación implícita de la mujer, subyugada en muchos casos al sometimiento del hombre: la familia se ha convertido en una institución patriarcal que perpetua la propiedad privada en la sociedad autoritaria y perpetua, además, los roles sexuales y sociales a través de la educación en la misma.

**C.** A nivel ideológico las mujeres han sido educadas tradicionalmente bajo los valores de una cultura machista, estos valores han inculcado la idea de “hombre” como ser dinámico, con iniciativa, identificado con la idea del poder y de la fuerza. Por el contrario, se asimila la idea de “mujer” como ser superficial, débil, carente de interés por cuestiones de carácter político, cultural, social, etc., y con actitud pasiva, derivada de la asimilación del papel signado.

Otra concepción por cierto bien denigrante es cuando la mujer es obligada socialmente a desempeñar el papel de objeto decorativo o fetiche sexual (publicidad, comerciales, programas de T.V., etc.).

**D.** El aspecto educativo se convierte en la base de toda actitud posterior

del hombre y la mujer. Desde pequeños se nos imponen determinados valores sexistas que marcaran la posterior actuación en nuestra vida como adultos. Se les enseña a las niñas a jugar con muñecas y cocinitas entre otras cosas como entrenamiento para su futuro rol y papel obligado de madre y esclava del hogar, por el contrario, a los niños se les induce a las practicas deportivas, tareas intelectuales, entre otros que van a marcar su papel de fortaleza física y dominio sobre el mal llamado sexo débil. Si pretendemos una humanidad formada por mujeres y hombres libres, la educación se convierte en piedra angular de nuestra causa como educadores y educadoras.

**E.** En el terreno sexual la información esta centrada en temas tales como: información sexual, abortos, maternidad, esterilización, etc. Observándose que la discriminación en este ámbito se hace presente desde el mismo momento en que la mujer es cuestionada por el hecho de mantener relaciones sexuales sin casarse, aun cuando el hombre no es atacado socialmente por el mismo hecho. Por otra parte la mujer es la que en la mayoría de los casos debe asumir el utilizar algún método para evitar los embarazos aun cuando también existen en el mercado métodos anticonceptivos para los hombres, los cuales se niegan e usar. Más grave aun resulta el hecho de que para una mujer poderse practicar una esterilización debe tener el consentimiento de su pareja, quedando su decisión una vez más relegada a la del hombre.

**F.** Finalmente en el terreno público se pudo observar como en 40 años de democracia la mujer solo ha ocupado en tres oportunidades el cargo de MINISTRA DE EDUCACIÓN, en donde su labor, su capacidad y sus competencias a quedado invisibilizada y arrojadas por el androcentrismo. La discriminación de la mujer en el ámbito familiar:

Cuando en el seno de una familia se espera el nacimiento de un nuevo ser , esto es un acontecimiento en las vidas de las personas cercanas a ese nuevo ser, pero también lo será para esa nueva vida; por qué?. Porque al saber si ese ser, es una niña o un niño, conlleva por tradición a un aprendizaje cultural dado por generaciones adultas a generaciones jóvenes. Este proceso de aprendizaje lleva consigo la conformación de la identidad femenina o masculina, según sea el caso, en forma concreta en un conjunto de prácticas, ideas, valores, discursos y representaciones sociales que reglamentan, norman y condicionan la conducta de las personas.

Como señala Beal,(1994):

“en la familia se dan las primeras interacciones de lo que significa ser hombre y ser mujer desde el nacimiento y en las experiencias cotidianas en las que los niños y las niñas viven y experimentan los comportamientos, los derechos, el lenguaje, la expresión verbal y no verbal...que les ayudan a tener su identidad de genero, es decir, el reconocimiento de si y de las otras personas como niños y niñas (hombres y mujeres). Este aprendizaje se adquiere más o menos en la misma edad en que se adquiere el lenguaje y es anterior al conocimiento de la experiencia anatómica de los sexos.”

El nacer niña es un conflicto desde la infancia, una sutil discriminación que lleva implícita confinar a la misma al ámbito público, ya que por

haber nacido mujer esta etiquetada a ser la reproductora de la especie y como tal le corresponde asumir el rol de madre, esposa, ama de casa, cuidadora de niños, etc.

Para apoyar lo expresado, Light (1991:322) señala que: “las mujeres son el centro del hogar y de la familia, quienes cuidan los niños y también los enfermos. En la mayor parte de las sociedades en el mundo, el rol del género femenino no se valora tanto como el masculino”.

Sin embargo esta concepción heredada rígida y tradicional de confinar a la mujer al ámbito privado ha sido un error ya que como afirma Eisler (1991:211): “la evolución humana esta ahora en una encrucijada. En esencia, la tarea humana fundamental es como organizar la sociedad para promover la supervivencia de nuestra especie y el desarrollo de nuestros potenciales únicos”, es decir, tanto la mujer como el hombre deben participar y compartir los roles en los diversos ámbitos tanto público, como privado, y dar rienda suelta e sus potenciales para salvaguardar y perpetuar a la especie y a la sociedad.

Además tenemos que recordar que el rol de la mujer ha sido signado no biológicamente, sino socialmente y siguiendo a Giddens (1994) tomado de Brumet (1997:15) podemos reafirmar que... “la situación de las mujeres no es una situación dada por la naturaleza, sino una construcción social que significa relaciones de poder y que implica observar la definición de lo que es ser hombre o lo que es ser mujer en cada sociedad, en cada momento, incluso en cada nivel de una sociedad, en cada clase o en cada grupo social, etc.”.

Asimismo, Light, Keller y Calhoun (1991:323), sostienen que: “contrariamente a lo que muchas personas piensan, hombres y mujeres no poseen diferencias innatas en sus intereses, capacidades y rasgos de personalidad. Si realmente existen, tales diferencias son con certeza creaciones sociales, no basadas en la biología”.

Esto nos lleva a pensar que se debe reconstruir las relaciones de poder y redefinir lo que se entiende por hombre y por mujer, y reconocer como señala Hannah Arendt (1993:22) que “ la pluralidad es la condición de la acción humana debido a que todos somos lo mismo, es decir, humanos, y por tanto nadie es igual a cualquier otro que haya vivido, viva o vivirá”.

Esto nos hace deducir que efectivamente tanto la mujer como el hombre deben ser considerados como personas humanas capaces de actuar, sentir y hacer de acuerdo a sus pensamientos, deseos y decisiones y que a ambos debe respetárseles su diversidad y valorarlos de acuerdo a su esencia e identidad, sin menos cabo de sus diferencias, y aprovechar uno del otro, es decir, valorar sobre todo a la persona; y confiar en la riqueza personal y en la posibilidad de transformación y de cambio que existe en el interior de cada quien, pero eso si, con una meta de convivir y compartir un mundo en forma limpia y solidaria.

La discriminación contra la mujer es una de las trabas del crecimiento de un país:

La discriminación que afecta a la mujer es una de las trabas más inminente a la hora de pretender un crecimiento con justicia social y profundización de la democracia de un país.

Las mujeres no son un grupo social vulnerable, ni invisible y mucho menos de segunda. Son ni más ni menos, que la mitad de la población. Y, por tanto,

sin el reconocimiento de su aporte productivo y humano jamás se alcanzará el anhelado desarrollo. En las últimas décadas la situación de la mujer en Venezuela ha experimentado un cambio revolucionario con su masiva y progresiva incorporación a los distintos ámbitos de la vida nacional. (Ej. Procuradora, Ministras, otros), (León, 2000). A pesar de ello, persisten niveles de discriminación que aún no les permiten la plena igualdad de oportunidades. Los mecanismos de discriminación hacia las mujeres son múltiples, empezando por el propio idioma castellano que a través del uso del genérico masculino las invisibiliza. (Bello, 1997:65). Sigue con el mantenimiento de estereotipos tradicionales que asignan a la mujer la crianza de los hijos y las tareas domésticas, y al hombre el rol de proveedor. (Zambrano, 1997:46).

Más tarde, en la escuela se les refuerza y se les enseña distintos comportamientos (actitudes, ideas, roles, etc) a niños y niñas; y se les estimula habilidades asociadas tradicionalmente a lo masculino o a lo femenino. (Zambrano, 1997:45). Luego, la discriminación se manifiesta en el mercado de trabajo; se reproduce en los distintos espacios sociales; y se difunde a través de los medios de comunicación. (Zambrano, 1997:52). Así, finalmente se cristaliza en las representaciones y valoraciones sociales de lo femenino y lo masculino y en la normativa jurídica y social que regula la convivencia. (Ej. Código Penal el cual establece que “el adulterio es un delito para la mujer, pero no para el hombre”. (León, 2000).

La discriminación de la mujer en el ámbito escolar:

Fernández (1989:25-41), señala que la escuela “ha contribuido y contribuye a la división de la sociedad en géneros y a la dominación del masculino sobre el femenino (lo que debe ser puesto de manifiesto y corregido), también ha contribuido y contribuye a la igualdad y liberación de la mujer, sumergiéndola en una experiencia igualitaria, aportándole experiencias que mejoran su imagen de sí, elevando sus expectativas sociales y restando legitimidad a su discriminación(...) en el contexto del campo ideológico de la meritocracia...”

Lo expresado por Fernández, nos hace aplaudir la loable labor de la escuela, pero también nos hace conciente que el sistema educativo no es todavía igualitario, y que la igualdad real entre mujeres y hombres sigue siendo una utopía. Es por ello, que resulta imperante buscar y poner los puntos sobre las íes para descubrir las formas de discriminación oculta que se mantienen en el sistema educativo, como en cualquier otro ámbito de la vida social, y así develar y corregir las desigualdades, y acercarnos a esa utopía tan querida y necesaria para la humanidad.

Otro aspecto que es importante señalar, es lo expresado por Bugueño (1995:147), cuando indica que “la discriminación por género, (es reforzada) cuando los docentes se hacen parte acriticamente en la reproducción y transmisión de categorías discriminatorias de la mujer, sea en el plano privado y/o público de su desempeño. Los textos escolares y el currículo han sido pensados y dirigidos desde lógicas o criterios masculinos. Son mínimos los espacios legítimamente creados para el despliegue de la expresión libre y auténtica de las alumnas”.

Sin embargo es conveniente aclarar que actualmente la exclusión y/o discriminación de la mujer en el ámbito escolar no se da por razones de sexo, sino por la calidad y modalidades de la enseñanza, tal cual como lo plantea El

Sernam (1994:25) “los mecanismos de discriminación mas importante en el sistema educativo ya no se sitúan en el acceso al sistema, sino en la calidad y modalidades de la enseñanza que impiden la igualdad real de oportunidades entre los sexos... el sistema educativo comienza a actuar desde edades muy tempranas para los cuales los contenidos de la socialización adquieren la calidad de realidad contundente y compacta y por ende, difícil de cuestionar y modificar... la discriminación en el proceso educativo se produce tanto en el currículo explícito como en las practicas de transmisión del conocimiento”.

En otro orden de ideas Rosetti (1993:38) señala que, además de las pautas de valores que se transmiten en la familia y la discriminación propia del mercado de trabajo, influye otro factor” las desigualdades entre hombres y mujeres son también cultivadas en la escuela, a través de lo que podría llamarse una “pedagogía oculta de genero”, que vehicula creencias, actitudes y concepciones que llevan a ambos sexos a internalizar roles tradicionales, ... la escuela enseña aun hoy en día que las mujeres deben subordinarse a los hombres, que su rol principal en la vida es domestico, que es preferible elegir ocupaciones o profesiones “femeninas”, compatibles con el rol de madre y esposa. La escuela enseña en cambio, que el rol principal de los hombres en la vida consistirá en ser proveedores y que deben consagrar todas sus energías a sus carreras, teniendo, su vida afectiva y su rol de padres, de hecho, una importancia mucho menor”.

Por lo expuesto hasta el momento no nos queda ninguna duda que la discriminación persiste en el currículo no explícito, e invade nuestra escuela en forma invisible y penetrante en desmedro de las personas (mujeres y hombres) y de la sociedad.

**BIBLIOGRAFÍA:** **ARENDETT, Hannah.** (1993): *La condición humana*. Ediciones Paidós. España. 1993. p.22 / **BEAL, C.**, (1994). *Niños y Niñas: El desarrollo de los géneros*. McGraw-Hill, Nueva York, 1994./ **BADINTER, Elizabeth.** (1987). “El Uno es el otro”. Editorial Planeta, Barcelona, p.269 / **BELLO María Eugenia:** (1997). *Lo femenino como una nueva alternativa para actuar en educación*. Revista de Pedagogía vol. XVIII nro.51. Escuela de Educación. UCV. Julio-Septiembre 1997, pág.65. / **BUGUEÑO; ESCALONA y Otros.**(1995). *Contenidos Fundamentales de Derechos Humanos para la Educación*. CNRR. Santiago. 1995. 145 p. / **BUNCH, Charlotte.** (1991). *Hacia una revisión de los Derechos Humanos en La mujer ausente*. “Derechos Humanos en el Mundo”, Editorial Isis Internacional, Ediciones de las Mujeres N 15, agosto 1991, Santiago de Chile. / **CHIAPPE, Giuliana.** (2000). *Guerreras en territorio masculino*. El Universal 12-11-2000, pags. 4-2 y 4-3. / **EISLER, Riane.** (1991). *El Cáliz y la Espada*. Editorial Cuatro Vientos. Santiago. Chile. 1991. / **FACIO, Alda** (1991). El principio de la igualdad ante la ley. El Otro Derecho: vol. 8. / **FERNÁNDEZ ENGUITA, M.** (1989). *El Rechazo Escolar: ¿Alternativa o Trampa Social?*. Política y Sociedad. Pág. 25-41 / **KREIMER, Juan Carlos.** (1994). *El Varón Sagrado. El surgimiento de una nueva masculinidad*. Editorial Planeta. Buenos Aires. 91 p. / **LENER de A., Ruth:** (1977) *Experiencias Educativas*. Imprenta M:E: 1977. / **LIGHT, D.; KELLER, S. y CALHOUN, C.**(1991) *Sociología*. McGraw Interamericana, S.A. Colombia. 1991. Pág. 322. 323. / **LEÓN, María.** (2000): *Lograr la igualdad requiere la reeducación de hombres y mujeres*. El Nacional, 8-10-2000. Pág.C/2. / **MINISTERIO DE EDUCACIÓN.**(1996). *115 años de la fundación del Ministerio de Educación*. Publicación interna del Ministerio de Educación, Dirección de Información y Relaciones. / **ROSETTI, Josefina.** (1993): *La práctica pedagógica discrimina a las mujeres*. Efectos sobre la vida adulta. En: Barattini, Claudia Editora. Varios autores. Educación y Género. Una propuesta pedagógica. Ediciones La Morada, MINEDUC. Santiago-Chile. 1993. 38 p. / **SERNAM** (1995). *La Familia en Mutación*. Seminario Nacional “Educar niños en ambientes diversos”, Comité Nacional Chileno de la O.M.E.P. Concepción-Chile. Mayo. 1995. / **ZAMBRANO, Miguel.** (1997). *Noticias de género: mujeres, educación, salud y trabajo*. Revista de Pedagogía vol. XVIII nro.51. Escuela de Educación. UCV. Julio - Septiembre 1997, pág.45, 46,52.



**AMORUZO, María del Carmen y LÓPEZ, Liliana.** Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Educación Asignatura: Mujer y Educación y Proyectos Educativos no escolarizados. 4º año Educación. Mención Desarrollo de los Recursos Humanos.

### DISCRIMINACIÓN MÚLTIPLE

Una situación que exige al alumno reconocer o distinguir entre varios estímulos similares y exigir el o los correctos en términos de una respuesta. Es el quinto tipo de aprendizaje de los ocho que componen la jerarquía de aprendizaje de Gagné. Para Gagné (1965) es sinónimo de discriminación.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

### DISCRIMINACIÓN VISUAL DE LETRAS

Corresponde a que el niño pueda distinguir letras de cualquier otro símbolo, a pesar de que no sepa leer.

**DICCIONARIO ECOLÓGICO.** Amgos de la Tierra. Uruguay. <http://www.redes.org.uy/estudiantes/diccionario>.

### DISEÑO CURRICULAR

Término utilizado en ocasiones para hacer referencia al proceso que consiste en la elaboración, instrumentación y evaluación del *currículum* (planeación curricular), o a una parte de él. Asimismo, por “diseño curricular” también se hace referencia, algunas veces, al *producto* de dicho proceso, esto es, al *currículum*. (Arnaz, J., 1989,67). Arnaz, J.A. (1989). **La planeación curricular** (Cursos Básicos para Formación de Profesores. N° 8.). México: Trillas.

**MUÑOZ, Luis.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

### DISEÑO CURRICULAR

Es el producto resultante del proceso de planificación curricular, ese proceso hace alusión al hecho de trazar, delinear o diseñar el *currículum* de cualquiera de los niveles del Sistema Escolar, ese resultado es plasmado en un documento (diseño). Para realizar la labor del diseño se utilizan recursos metodológicos como los modelos curriculares que prescriben etapas, procesos, procedimientos y resultados requeridos para la elaboración del *currículum*. En el diseño se manifiestan los fundamentos, bases y elementos significativos de la propuesta de la planificación curricular. La concepción de un Diseño Curricular tiene que considerar el clima institucional “racionalidad institucional” para llevar hacia objetivos deseables del proceso curricular.

**BIBLIOGRAFÍA:** BRAVO JAUREGUI, Luis. (1988). *Teoría y Práctica Curricular*. Editorial Carhel S.A. Caracas. / FERNÁNDEZ, Alejandra. (1991). *El currículum como proceso educacional*. U.C.V. Mimeo.

**HERRERA, María Antonieta y Marbella PINEDA.** Escuela de Educación EUS-UCV. Apuntes para un Diccionario de Educación para la Paz.

## DISEÑO DE AMBIENTES ESCOLARES

Aunque buena parte del diseño de instituciones educativas y terapéuticas considera las características funcionales con las cuales debe contribuir la arquitectura, prioritariamente se hace énfasis en las necesidades de carácter institucional y en muy pocos casos se tienen en cuenta las necesidades de crecimiento personal de sus habitantes. Prevalece el diseño funcional sobre las características estéticas y la satisfacción de metas individuales. Pero de esto no son culpables los arquitectos solamente, la mayor responsabilidad recae en quienes deben orientar el diseño, ya sea una perspectiva psicológica, pedagógica o terapéutica para satisfacer las finalidades de la escuela, la casa de ancianos, el jardín infantil o la unidad de salud mental.

Este artículo ofrece algunos conceptos básicos de la psicología ambiental que orientan la comprensión del entorno escolar, y se dan algunas ideas a los profesionales del sector educativo sobre los aspectos que deben tenerse en cuenta para el diseño de ambientes escolares y de ambientes educativos en poblaciones con necesidades especiales.

Se parte de la premisa que debemos afectar a los clientes y usuarios quienes contratan una obra, antes que a los arquitectos y diseñadores, ya que son los primeros quienes contratan a los segundos. Hay que enfatizarle a los diseñadores y arquitectos que son los clientes y usuarios consumidores finales de las obras por ellos creadas.

La psicología ambiental es un área que analiza las transacciones e interrelaciones humanas con aspectos pertinentes del ambiente socio-físico tanto natural como artificial. El emplazamiento es la unidad básica para el análisis de los fenómenos que estudia la psicología ambiental, la cual es resultado de las propiedades físicas de un sitio en relación con las actividades que allí se desarrollan; las conceptualizaciones que sostienen las ocurrencias de las actividades, y las metas, objetivos o razones por las cuales la gente está en un sitio en particular (Canter, 1977). Las acciones no ocurren en el vacío; sólo se pueden entender en relación con el sitio en el que acontecen y las razones de las personas para que éstas se den. Por esto decimos que los lugares no son simplemente observados sino experimentados.

Así, el entorno escolar no es sólo una edificación con mobiliario sino un conjunto de interacciones que se dan entre las condiciones físicas, los patrones de comportamiento y las conceptualizaciones que tienen las directivas, los maestros y los estudiantes para convivir en esta clase de lugar.

Desde la perspectiva de cómo las características físicas intervienen en la experiencia del lugar veamos algunos aspectos que se han estudiado en relación con la experiencia del entorno escolar.

### La densidad poblacional

Las actividades que se desarrollan en el entorno escolar se ven afectadas por la densidad ocupacional. Se sabe, por ejemplo, que el aumento en la densidad poblacional está asociado con el incremento negativo de conductas poco sociales. En grupos pequeños los maestros son más activos y sociales y los niños califican más alto en pruebas de desarrollo cognitivo. Los grupos numerosos producen menos juegos imaginativo. Aunque es espacios pequeños los niños riñen más, los conflictos son de duración más corta que en los grandes.

Quizás el concepto más importante que se ha creado alrededor de la densidad poblacional es el de escenarios de comportamiento (Barker, 1968). En la medida que el espacio de la escuela se incrementa, igualmente aumenta el número de escenarios de conducta. Hay más grupos deportivos y/o culturales, organizaciones estudiantiles, etc., y, por consiguiente más roles dentro de ellos. Se ha visto, sin embargo, que la participación de los niños en estas actividades es menor a medida que aumenta la densidad de alumnos. Los niños muestran niveles de satisfacción ínfimos, se sienten menos competentes, y experimentan menos sentido de obligación o compromiso con las actividades de la escuela o el colegio.

Por consiguiente lo que se debe tener en cuenta no es el tamaño del ambiente escolar sino el tipo de roles posibles que debe poder asumir el alumno para lo cual el ambiente físico debe ser un aliciente.

El número de alumnos por salón también incide de diversas maneras. Las clases con pocos alumnos (bajas densidades) producen, por lo general, puntajes más altos en el aprendizaje debido a que el docente invierte más tiempo en las actividades académicas que llamar la atención de sus alumnos y además porque puede prestar mayor atención individualizada.

### Áreas de juego

Muy poca atención se le ha puesto en nuestro medio a las áreas de juego dentro del entorno escolar. Las posibilidades de juego pueden verse afectadas por el paisaje y por el ambiente; las áreas diseñadas específicamente para el juego, pueden ser importantes para el contacto social de los niños; un patio de recreo rico en espacios tridimensionales refuerza la imitación porque incrementa el contacto visual. A menudo los niños se exhiben para los adultos u otros niños. Mientras más rico sea el ambiente de juego se observa un rango más amplio de actividades del estilo : “mira lo que estoy haciendo”.

Al observar el juego los niños de primaria frecuentemente recurren a lugares de escondite; incapaces de autocontrolarse o de disfrutar una privacidad relativa por el hecho de ser niños, recurren a lugares fuera del alcance de los adultos. Los más pequeños no lo hacen porque sus parámetros de desarrollo usualmente caen dentro de los parámetros de juego supervisado, pero a medida que el niño va más allá del ambiente inmediato de sus padres sus necesidades de juego está relacionadas con la expansión espacial y social de sus vidas. Por esto se recomienda que los patios de recreo reflejen la necesidad de que los niños más grandes programen sus ambientes de juego con iniciativas personales. El típico patio de recreo de aventuras se podría dotar con herramientas livianas de construcción para realizar proyectos que pue-

dan ser individualizados o elaborados conjuntamente con amigos. En estos casos se requiere la supervisión de un adulto dada la naturaleza de los recursos, pero éste debe mantenerse simplemente como un observador vigilante. Se hace necesaria una amplia variedad de situaciones espaciales (de grande a pequeño, de abierto a cerrado, de oscuro a iluminado) para motivar un patrón rico de conductas de juego. La producción de sonidos al hacer contacto con ciertos materiales, ya sea caminando sobre ellos o reproduciendo eco, hace de éstos un canalizador de algunos juegos. Los juegos de fantasía necesitan una variedad tanto de espacios como de lugares que sirvan de escenario para estos patrones de juego.

Por otra parte, un período largo de recreos permitirá un mayor rango de actividades de juego lo cual puede resultar en una experiencia más rica para el niño. Un espacio amplio dificulta el acceso a la suficiente estimulación para interactuar unos con otros, y un espacio muy pequeño puede crear el caos. La calidad de la experiencia del juego puede ser afectada por la índole del día. El clima bajo condiciones específicas alterará el uso del patio de recreo, razón por la cual deben procurarse áreas de juego cubiertas para la época de invierno.

Los ambientes naturales ofrecen por otra parte, diversidad de condiciones para facilitar el juego de los niños. El agua, la arena, el viento y los árboles al igual que los elementos simbólicos son importantes a la hora de diseñar el patio de recreo superando la estricta demanda funcional. Las actividades, usos y comportamientos en cada espacio de juego están relacionados con la calidad motivadora de los elementos que lo configuran.

Para los entusiastas sobre el tema se puede encontrar una buena revisión del diseño de los patios de recreo a partir del proceso evolutivo del niño, en el artículo de Pol y Morales (1986) titulado: El entorno escolar desde la psicología ambiental.

Finalmente, esta pregunta: ¿cuál debe ser el papel del adulto frente al juego de los niños en el patio de recreo?. Nuestro trabajo es simplemente permitir el espacio físico y social para que el niño interactúe libremente.

### **El modelo pedagógico**

El diseño de los edificios escolares denota la manera como creemos que el niño aprende. Al considerar al alumno como un aprendiz vacío, el diseño se centra en el maestro, si consideramos un aprendiz activo que busca los estímulos, el diseño se centrará en el aprendiz, y si consideramos un aprendiz social, el diseño se centrará en el contexto social en el que se aprende.

No existe necesariamente una determinación entre el diseño del edificio escolar con la manera como es usado por los profesores y los niños. La forma de los edificios establece en primera instancia las intenciones de los diseñadores acerca de cómo usar los espacios. Sin embargo, esto en sí no garantiza el uso del espacio en término de las ideas pedagógicas con que fue diseñada la escuela.

En el modelo del "Plan Abierto", por ejemplo, se diseñan ambientes abiertos y multifuncionales, sin corredores, puertas ni divisiones entre salones, pero con recursos didácticos que pueden ser empleados por los maestros para la planeación de distintas actividades. Los habitantes de la escuela pueden desplazarse así de un lugar de actividades a otro. La flexibilidad del espacio abierto hace posible un amplio rango de prácticas de grupo. El modelo pare-

ce apoyar la idea de una medida emancipadora capaz de liberar al niño de la autoridad de sus profesores. En la práctica, sin embargo, los profesores organizan el tiempo y los espacios y manipulan el uso que los niños hacen de los recursos como un medio de imponer y mantener su propio criterio de las situaciones de enseñanza.

Para poder afectar el uso de los espacios de una manera más pedagógica no basta con diseñar el ambiente mediante cambios en el medio físico o por medio de variantes en el programa académico sino que debe haber una igualdad entre el ambiente y el modelo educativo, entonces es conveniente incluir programas de capacitación para los profesores sobre los principios que rigen el ambiente educativo y la manera como el ambiente físico puede contribuir con estos principios.

Las cualidades físicas del ambiente de la escuela deben entenderse en términos de los programas pedagógicos que esos ambientes encierran para garantizar el nexo entre el diseño arquitectónico y el programa pedagógico y dar así un sentido apropiado al lugar.

### **Diseño de ambientes terapéuticos**

Además de las escuelas y los patios de recreo, los niños son ignorados en la mayor parte de los distintos ambientes que produce la sociedad. Y aunque resulte paradójico, se ignora aún más la población infantil con necesidades especiales. En verdad los niños, y en especial quienes tienen necesidades especiales, son incapaces de influir en las decisiones sobre la planeación arquitectónica, excepto cuando se toman a través de otros (particularmente sus padres). Pero por sí mismos no tienen control ni poder sobre la mayoría de situaciones ambientales. Los niños escapan a la visión de diseñadores por no tener las características típicas de los clientes para poder influir en los diseñadores, pero principalmente porque quienes deberían asesorar a los arquitectos o diseñadores no han contado hasta el momento con conocimiento apropiado para hacerlo.

Los arquitectos se quejan de la carencia de información técnica que reciben de parte de los psicólogos, psiquiatras, terapeutas físicos y del lenguaje y trabajadores sociales que hacen parte de una institución de carácter terapéutico. Las recomendaciones son ambiguas y por consiguiente no brindan elementos para dar una clara definición de estilos, manejo de los espacios y funciones que debe tener en cuenta el diseñador a la hora de planear el ambiente físico de la institución. ¿Se deberá esto a una imprevisión de los objetivos técnicos del ambiente educativo o terapéutico.

Las definiciones comunes de "terapéutico" se centran sobre un grupo específico de personas que se identifican porque requieren tratamiento. Pasan por diferentes nombres y dependen de la definición que su grupo cultural dé a sus problemas: emocionalmente perturbados, incapacitados físicamente, retardados mentales, seniles, enfermos, pero se agrupan en la escala común de ser designados como diferentes y amparados bajo una forma de cuidado específico. Este aislamiento, basado en el problema de las definiciones, tiene también un componente ambiental.

El aislamiento físico del incapacitado en lugares específicamente definidos para cuidados especiales reafirma su estigmatización. Los nombres de esos lugares van paralelos a la definición de la incapacidad percibida en el individuo -hospitales psiquiátricos, hogares para ancianos, instituciones para re-

tardados- etc. La designación social y física de los grupos de gente con una incapacidad física específica, combinada con un tipo de lugar para el tratamiento de la incapacidad ha dado origen a la moderna estructura que nosotros llamamos “institución.”

El tipo de terapia suministrada en estos lugares está ligado a la razón principal para definir el grupo particular. Lo que se enfatiza generalmente es un proceso remedial o curativo dirigido, ya sea a regresar al individuo a la tendencia general (como en el caso del cuidado médico o psiquiátrico) o, por lo menos, a nivelar las áreas de insuficiencia (como en el caso de los retardados, incapacitados físicamente o seniles). Sin embargo, no está claro que tipo de características ambientales sirven a un fin terapéutico. Parece ser que por virtud de su población, diseño y programación algunos sitios se reconocen como lugares apropiados para la terapia.

La perspectiva del autor sitúa ‘lo terapéutico’ dentro del marco de desarrollo general del individuo más que como patología. Admitiendo que ‘terapéutico’ es un término desprestigiado, en el enfoque de este artículo un entorno terapéutico es, ente todo, aquel que reconoce y fortalece tanto las debilidades como las potencialidades en la gente (incluyendo las fisiológicas, psicológicas, económicas y políticas) sin frustración ni aislamiento. Esta definición es intencionalmente amplia en dos aspectos: en términos de los individuos involucrados y en términos de la concepción de entorno. Enfatiza que mientras hay grupos de gente que se definen y señalan por requerir tipos específicos de terapia, todos nosotros necesitamos un apoyo ambiental que nos permita encontrar los requerimientos de nuestra vida diaria y crecer y cambiar en el tiempo.

Desde esta perspectiva, un ambiente terapéutico, trátase de un colegio para niños con necesidades especiales, ancianato o una clínica psiquiátrica, debe brindar oportunidades para el aprendizaje, dentro del marco de un programa de capacitación educativa, mediante el ofrecimiento de talleres, aulas de clase, granjas o ambientes de oficina. Oportunidades para practicar habilidades dentro de un ambiente “normal”, en el sentido que refleje algunas de las condiciones normales de vida. Al respecto el estilo arquitectónico podría parecerse más a una casa de familia, un colegio o un lugar de trabajo.

El ambiente debe brindar igualmente oportunidades para que el usuario pueda desarrollarse como persona; ofrecerle la posibilidad de escoger qué le gusta y qué le disgusta, que pueda escoger y tomar decisiones significativas. Elegir el sitio donde sentarse en la cafetería, el plato de comida de su preferencia, el tipo de trabajo o el dormitorio, etc. Se podría ofrecer, en la medida de lo posible, cuartos de distintos diseños y color, una cafetería más familiar que funcional, cuartos de baño privados, etc.

En concordancia con el concepto de ambiente terapéutico está la idea de buscar una sincronía entre la forma física del ambiente con las prácticas y estructuras organizacionales que se encierran dentro de la forma física. Si se comparte la idea de lo terapéutico definida anteriormente, un ambiente diseñado con estos propósitos debe suministrar la posibilidad de socialización (habilidades de competencia social), de normalización (un ambiente lo más parecido a lo normal) y de personalización (aplicaciones de la individualidad dentro del contexto social).

A lo largo de este artículo se han querido señalar algunas consideraciones que pueden ser de importancia para quienes contratan los servicios de dise-



ño arquitectónico escolares y terapéuticos. Se ha enfatizado la necesidad de buscar una igualdad entre los fines y propósitos de la institución u organización con la que se trabaja con las exigencias que se puedan hacer al diseñador del ambiente físico para que así se pueda contribuir a crear en estos ambientes un sentido de lugar.

**BIBLIOGRAFIA: BARKER, R.**(1987). *Prospecting in Enviromental Psychology; Oskaloosa Revisite*. En: D. Stokols and Y. Altman: *Handbook of Enviromental Psychology*. New York, Wiley. / **CANTER, D.** (1977). *The Psychology of Place*. London, Architectural Press. / **POL, E. y MORALES, M.** (1986). *El entorno escolar desde la Psicología Ambiental*. En: F. Jiménez y J. I. Aragonés: *Introducción a la Psicología Ambiental*, Madrid, Alianza.

**PÁRAMO, Pablo.** (1995). Universidad Pedagógica Nacional. Colombia. Educación y Cultura, Revista trimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), Nº. 38, Agosto 1995.

### DISEÑO DE CURRÍCULUM

Bosquejo integral del curriculum una vez definida la conceptualización. (Departamento Nacional de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Bolivia).

Planeamiento del curriculum a nivel de sistema de enseñanza (macrocurriculum); elaboración de modelos curriculares; elaboración de alternativas curriculares. (Dpto. de Enseñanza Fundamental; Comisión Central de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Brasil).

Etapla intermedia entre el planeamiento y la ejecución. Es un esbozo o esquema de lo que realmente se va a aplicar, a poner en marcha. (Centro de Operación del Curso de Post Grado de Educación; Convenio MEC-OEA-UFSM: Brasil).

Es la esquematización de los procedimientos para elaborar y desarrollar planes de estudio y programas de aprendizaje. Las faces del procedimiento incluyen:

1. Distribución de contenidos y objetivos de aprendizajes en un nivel educativo.
2. Establecimiento de secuencias de aprendizaje.
3. Definición de los resultados deseados, o sea, definición de objetivos específicos en términos de conductas esperadas.
4. Identificación de las actividades sugeridas.
5. Sugestión de materiales o recursos didácticos.
6. Sugestión de procedimientos de evaluación.

La función del diseño es definir los parámetros del ambiente y la del desarrollo es crear ese ambiente. (Consejo Nacional Técnico de la Educación. México.) Organización de experiencias y conocimientos para satisfacer necesidades sociales e individuales, a partir de los principios establecidos por la política educativa. (Dpto. de Curriculum y Administración Educativa; Universidad de Oriente. Venezuela).

La planificación u organización de las experiencias de aprendizajes que componen el curriculum, realizadas en base a los objetivos educacionales previamente seleccionados. (Instituto de Investigaciones Educativas; Universidad Simón Bolívar. Venezuela).

Etapla que contempla la programación de cada uno de los elementos que van a conformar la estrategia curricular seleccionada como vía para alcanzar los

objetivos propuestos. Implica investigaciones que permitan un diagnóstico previo, con miras a determinar las necesidades que existan en la materia y un análisis exhaustivo de las fuentes del planeamiento curricular, cuyos resultados permitan convertir tales necesidades en los objetivos a lograr. (Centro de Operaciones del Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores en el Área de Curriculum; Convenio ME-OEA-USB. Venezuela).

**GLOSARIO DE TERMINOS UTILIZADOS EN AMERICA LATINA EN MATERIA DE DESARROLLO CURRICULAR.** (1976). *PROYECTO MULTINACIONAL DE CAPACITACION PARA PROFESORES DE AMERICA LATINA EN EL AREA DE CURRICULUM.* OEA/ MINISTERIO DE EDUCACION/UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR. CARACAS.

## DISEÑO INSTRUCCIONAL

Proceso mediante el cual se conduce un Análisis de Tareas (análisis de la conducta final esperada), se formulan objetivos en términos de conductas observables y medibles, se preparan instrumentos de evaluación válidos con los objetivos, se determinan secuencias efectivas de enseñanza-aprendizaje, se seleccionan formas de presentación y medios, de manera que cada etapa señalada sea la única fuente para tomar decisiones en las etapas siguientes. Diseñados esos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrollan y evalúan formativa y sumativamente los materiales y/o experiencias diseñadas, de manera tal que queden validadas para ser utilizadas en situaciones de enseñanza aprendizaje semejantes. Existen varios modelos para diseñar, desarrollar y evaluar experiencias educativas.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## DISERTACIÓN

Ejercicio escolar o composición de examen, que consiste en tratar por escrito y siguiendo las reglas un tema determinado, en particular literario o filosófico.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación.* PANAPO. Caracas.

## DISLEXIA

Dificultad de lectura que acarrea disgrafía (dificultad de escritura) y disortografía. Se manifiesta por vacilaciones y, sobre todo, por ciertos errores típicos: inversión de letras (se por es), confusión auditiva o visual de palabras, de consonancia o de forma análogas (pobre por padre), omisión de letras, de sílabas, de líneas enteras, etc. Parece que depende de trastornos en la organización del espacio visual y auditivo, los cuales pueden estar asimismo afectados por trastornos afectivos. En este último caso, algunos hablan de “falsos disléxicos”.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## DISPONIBILIDAD COGNOSCITIVA

La disponibilidad cognoscitiva es equivalente a la disponibilidad intelectual y su definición es según Craig (1979) la siguiente:

“Por disponibilidad intelectual damos a entender la idoneidad de la capacidad actual del estudiante para sacar provecho de nuevas tareas didácticas. En la práctica, se dice que un alumno muestra disponibilidad cuando sus rendimientos escolares son razonablemente equiparables a la cantidad de esfuerzo y prácticas requeridos” (p. 39).

En base a la definición anterior se puede desatacar dos aspectos de la disponibilidad cognoscitiva. Estas son:

- Disponibilidad para la asignatura: Esta es el aspecto de la disponibilidad que depende más del aprendizaje previo de un conocimiento o de una habilidad concreta, esenciales para seguir adelante en una nueva tarea. Esta disponibilidad aunque tiene rasgos evolutivos, lo es en menor grado.
- Disponibilidad evolutiva general. La disponibilidad desde el punto de vista evolutivo del término, indica la madurez cognoscitiva general, la cual depende de los diferentes cambios según la edad, que se relacionan con el funcionamiento intelectual. Estos cambios tienen influencia sobre el aprendizaje, en los procesos cognitivos y en la retención. Se ha observado cambios originados por la edad en las siguientes zonas del funcionamiento cognoscitivo:
  1. Percepción.  
Mientras que los infantes en edad preescolar ponen su atención en un solo aspecto de una cosa, no tomando en cuenta otras características relevantes, el alumno de escuela primaria se fija en los aspectos importantes de los sucesos, pero no se equivoca por tener su atención puesta en otras características superficiales.
  2. Subjetividad – objetividad y egocentrismo.  
A medida que la persona va creciendo, hay un descenso en el egocentrismo y en el subjetivismo. Así se tiene que niños de más edad tienen una mayor capacidad de considerar las situaciones, desde el punto de vista de los demás, y se interesan más por la información que solicita el oyente.
  3. La estructura del conocimiento.  
A medida que el individuo progresa en edad, va ordenando su mundo preferentemente de acuerdo con las expresiones verbales y las abstracciones y en menor grado en términos de sus experiencias perceptivas y concretas de determinado fenómeno.
  4. Resolución de problemas.  
Los estudiantes se desenvuelven mejor en la formación de hipótesis (pensamiento consecutivo, “si...entonces”) a medida que crecen. Ahora bien, existen ciertas determinantes de la disponibilidad evolutiva los cuales por lo general interactúan entre sí contribuyendo al aprendizaje de cualquier capacidad, tratándolos en detalle tendríamos:

- La Madurez:  
La madurez se trata de cualquier etapa del desarrollo que ocurra en ausencia demostrable de una práctica específica o bien se toma en cuenta la influencia de factores genéticos, lo mismo que los efectos de la experiencia accidental entendiéndose ésta como la experiencia espontánea, no dirigida e inexplicada (para diferenciarla de las experiencias didácticas formales).
- El aprendizaje anterior:  
Este determinante de la disponibilidad evolutiva se basa en la idea de que es necesaria alguna pericia elemental, antes de que se pueda enseñar en forma provechosa tareas más desarrolladas. Por ejemplo, existen un número de conceptos “espontáneos” que se pueden apropiarse por medio de la experiencia accidental, lo que permite que el alumno aumente su disponibilidad cognoscitiva para aprender mejor en un nivel superior.
- Tácticas didácticas:  
Este aspecto tiene que ver con el hecho (no absoluto) de que la edad del alumno guarda cierta relación con el método de enseñanza que se aplique. De esta manera se ha establecido después de muchas investigaciones y aplicaciones en el campo educativo que para ciertos periodos temporales en el desarrollo cognitivo del alumno haya determinados programas metodológicos de la enseñanza como se puede ver en la Educación Básica, en la Educación Media Diversificada y Profesional, y en la Educación Superior.  
Se puede concluir entonces que para que haya una efectiva disponibilidad cognoscitiva debe darse en el alumno una determinada madurez, tanto como un aprendizaje previo dirigido o no por el docente, siendo el punto crucial los métodos de enseñanza utilizados.

**BIBLIOGRAFÍA:** / **ANDERSON, Richard y GERALD W, Faust.** (1977). *Psicología Educativa: La ciencia de la Enseñanza y el Aprendizaje*. México. Editorial: Trillas. / **CRAIG, R., Mehrens W.,** Clarigio H. (1979). *Psicología Educativa Contemporánea*. México. Editorial Limusa.

**LEONARD, Franklin.** (1999). **EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION.** Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

## DISPOSICIÓN

En la doctrina de la herencia, las propiedades heredadas de un ser vivo que en el curso de la lucha del individuo con el medio ambiente pueden desarrollarse en distintas direcciones.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## DISPOSICIÓN

Aptitud o tendencia a comportarse de un modo determinado.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## DISPOSICIONES DE APRENDIZAJES

Habilidad para dominar ciertos tipos de problemas de aprendizajes, basándose en experiencias anteriores con problemas de una clase parecida. Frecuentemente se ha probado en experimentos de aprendizajes por discriminación y se ha demostrado en otras situaciones de aprendizaje.

CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS. (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## DISPOSITIVO DE AUTOINSTRUCCIÓN

Dispositivo para la instrucción individual, equipos para ver y escuchar individualmente. Material de aprendizaje, laboratorios de idiomas. u otras máquinas de enseñar con diferentes programas para que el individuo pueda responder e informarse acerca de sus errores y de su progreso.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## DISPOSITIVOS AUTO-INSTRUCCIONALES

1. Máquinas y sistemas tecnológicos dedicados a la instrucción masiva, que incluyen varias aplicaciones de televisión y sistemas fílmicos.
2. También sistemas y máquinas para instrucción individual, incluyendo máquinas para medición de lectura, equipo individual para visión y audición, laboratorios de idioma, materiales impresos programados y la verdadera máquina de enseñar de Skinner o tipo Pressey que presenta que presenta programas verbales y pictóricos en varias formas, electrónica y mecánica, de modo que el individuo responda o sea informado de sus errores y progreso.

CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS. (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## DISTRACTOR

Respuesta lógica. pero incorrecta. que se intercala a modo de trampa en un ítem de un test de respuestas múltiples.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## DISTRIBUCIÓN NORMAL

Véase: *CURVA DE DISTRIBUCIÓN NORMAL*.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## DIVISIÓN DEL TRABAJO (PRINCIPIO ADMINISTRATIVO)

Tiene por finalidad producir mas y mejor con el mismo esfuerzo o producir lo mismo con menos esfuerzo. Este principio vendría a ser la razón de ser de la organización, su cumplimiento es de vital importancia en los centros de enseñanza; ya que las instituciones escolares se encuentran estructuradas sobre la base de la dirección, departamento, subdirección, coordinación, docentes, docente especialista, etc., siempre partiendo del hecho que la división y/o racionalización del trabajo debe abarcar todas y cada una de las partes y funciones de la microestructura educativa; evitando la división extrema ya que se corre el riesgo de perder la unidad y la integridad institucional. La aplicación adecuada de este principio nos permite aumentar los niveles de eficiencia, entendiéndose por eficiencia, tal cual lo afirma Milenio (...) como la consecución de fines deseados, los cuales son logrados con el menor recurso posible, o bien, con unos recursos dados, el mas alto efecto posible es obtenido.

Decíamos que este principio juega un papel de primer orden dentro de la organización; ya que conduce a una mayor especialización, precisión y profundidad de conocimiento en cada una de las personas dedicadas a funciones especificas en el marco institucional, donde cada quien debe tener definida claramente sus funciones, actividades y tareas en la búsqueda de lograr las metas y objetivos trazados en el plan anual escolar.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María, GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## DIVULGACION DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA

La investigación científica y tecnológica avanza con gran rapidez y se especializa cada vez más. Por ello el conocimiento que genera se aleja cada vez mas del hombre común. Si se desea disminuir sustancialmente esta distancia, es necesario establecer un mecanismo de comunicación directa entre los productores del conocimiento científico y tecnológico y sus congeneres. La divulgación de la ciencia y la tecnología es uno de esos mecanismos de comunicación directa. Mediante ella se vincula al sistema de investigación científica y tecnológica con la tarea educativa y se abren nuevos canales para la educación en ciencia y tecnología que complementan los métodos establecidos por el sistema educativo formal.

Para los propósitos de este capítulo es necesario considerar al sistema de investigación científica y tecnológica en un sentido muy amplio y tomar en cuenta como parte de él no sólo a los institutos y centros de investigación



científica y tecnológica, sino también a las dependencias universitarias que hacen investigación, a las asociaciones y sociedades científicas y a otras instituciones que generan conocimientos científicos y tecnológicos o que manejan información primaria de ciencia y tecnología.

Es bien conocido que el sistema de investigación científica y tecnológica tiene características que lo hacen muy distinto del sistema educativo. Ejemplos de éstas son el uso de un lenguaje especializado, el estilo de trabajo, el compromiso de un tiempo completo para el desarrollo de sus proyectos, etc. Por lo tanto, para comprometer de manera eficaz a este sistema en las tareas educativas es necesario tender un puente que lo comunique con el sistema educativo. Este puente permitirá establecer un mismo lenguaje, situar al hombre común en el mundo del científico, encuadrar los resultados de las investigaciones y proveer otros elementos necesarios para familiarizarse con el ambiente del quehacer científico. Por otra parte, el mismo puente ayudara al científico a simplificar y centrar su mensaje, a aprovechar las técnicas de comunicación para adecuar su conocimiento al mundo de la cultura general y a evitar que el tiempo y el esfuerzo que dedique a la labor educativa resulten en menoscabo de sus actividades profesionales.

Para establecer el puente que comunique al mundo de la investigación científica y tecnológica con el de la vida cotidiana pueden aprovecharse algunas de las actividades que realizan las asociaciones y sociedades científicas, así como los esfuerzos que realizan algunos grupos de divulgadores como los periodistas científicos y otras instituciones creadas para responder a necesidades informativas acerca de los resultados de tal investigación. En el establecimiento de este puente las actividades científicas y tecnológicas juveniles constituyen un importante recurso que puede ser de gran valor.

Como ya se ha indicado, la característica esencial de la divulgación científica y tecnológica es la relación entre los creadores del conocimiento y los beneficiarios de éste. Esta relación **se ha establecido, en muchos casos**, por la necesidad concreta de obtener información para propósitos específicos, o bien por la clara conciencia de la responsabilidad de difundir la información. Esto ha hecho que la divulgación científica y tecnológica transmita en forma natural un conocimiento de actualidad y de gran confiabilidad. La misma divulgación revela los elementos que permiten reconstruir cómo se elabora el conocimiento, ya que la ciencia tiene como elemento esencial a su método.

Es importante subrayar que la divulgación de la ciencia es un proceso de comunicación. En él ambas partes -emisor y receptor- son esenciales y en cierto sentido intercambiables. No debe considerarse al público como un auditorio pasivo al que sólo hay que mantener bien enterado, ya que éste es la contraparte del esfuerzo que los países hacen para desarrollar la ciencia y la tecnología. Es necesario crear una conciencia pública que permita un mayor apoyo al quehacer científico y tecnológico y que cuide que éste se aproveche en beneficio de la comunidad.

## PRINCIPALES ACTIVIDADES DE DIVULGACION DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA

Las actividades destinadas a la educación en ciencia y tecnología de la población en general, se pueden separar en dos grupos: en el primero se pue-

den contar los jardines zoológicos y botánicos, los museos de ciencias naturales, de ciencias e industrias, de tecnología, de descubrimiento, etc., los planetarios, las reservas naturales o parques nacionales, las bibliotecas y la organización de visitas a universidades.

En el segundo sobresalen las publicaciones (de libros, revistas, periódicos, folletos, etc.), las exposiciones, las conferencias, proyecciones y los programas de radio y televisión.

Las actividades del primer grupo tienen normalmente un carácter permanente y las del segundo son periódicas u ocasionales. Son ofrecidas por una variedad de instituciones oficiales y privadas, universidades, sociedades científicas y profesionales y, en general, cuentan con el respaldo, participación y asesoría de profesionales especializados.

**SECRETARIA EJECUTIVA PERMANENTE DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO/OFCINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE.** (1985). Seleccionado y modificado por CLARA FLORES (Escuela de educación de la Universidad Central de Venezuela) del: *Manual para el fomento de las actividades científicas y tecnológicas juveniles*. Serie: CIENCIA Y TECNOLOGIA. SECAB/UNESCO. Bogotá. Colombia.

## DOBLE TURNO ESCOLAR EN VENEZUELA

Es una medida de emergencia con carácter de transitoriedad que permite que en un mismo plantel se pueda atender a una mayor población escolar. La implementación de esta medida ahora con carácter permanente redujo el número de horas diarias de trabajo consagrado, lo que la hace una práctica nociva, ya que los niños y adolescentes no pueden ser atendidos durante las horas laborales fuera de su turno escolar para realizar sus tareas, y otras actividades que enriquecen su desarrollo físico y cultural. Esta situación afecta especialmente a los sectores menos favorecidos socialmente.

**BIBLIOGRAFÍA: ALBORNOZ, Orlando.** (1993). *La Agenda Educativa de la Nación*. Mérida, Venezuela: Fondo Editorial Fermentum.

**RAMÍREZ, Marina.** Maestría en Diseño y Planificación de Políticas Educativas. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

## DOCENCIA

Conjunto de actividades que implican una relación recíproca e ineludible con respecto al proceso de aprendizaje, así como la orientación planificada, sistemática y controlada del mismo. Para ello, emplea un conjunto de medios destinados a generar un fin declarado: la formación integral del educando sobre la base de un proceso gradual de aprendizaje.

Consejo Nacional de Universidades, Núcleo de Directores de Planificación. Comisión de Evaluación Institucional. (1984). *La evaluación institucional de las Universidades Nacionales. Lineamientos y criterios.* (Informe preliminar).

**Planiuc.** 8. 334.

## DOCENCIA EN CIENCIAS: TACTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

Las tácticas son para ganar la atención de los alumnos y relacionar los conceptos o principios que tengan que aprender con sus experiencias anteriores, considerando además la etapa del desarrollo en que se encuentre el alumno. Según lo que expresa George y otros (1977 en La educación básica se pueden mencionar las siguientes tácticas:

- Las experiencias de laboratorio: se consideran una forma de enseñanza más orientada a la acción, importantes en las clases de Ciencias Naturales, porque ayudan a los niños a aprender dándoles la oportunidad de adquirir un cuerpo de contenidos, haciéndolos practicar los métodos para reorganizar y evaluar esos contenidos; les Proporciona las experiencias comunes atrayendo la atención del alumno sobre un determinado suceso o fenómeno.
- Las Excursiones: son actividades de laboratorio en el exterior, éstas deben planificarse con anterioridad; mantienen a los alumnos física y mentalmente interesados en el tema. En la excursión se busca desarrollar determinadas habilidades psicomotrices, para verificar los conceptos y principios, que se han dado en clase, plantearse problemáticas y buscarles las posibles soluciones.
- Demostraciones: son método de enseñanza menos activos que las actividades de laboratorio; son una herramienta para desarrollar contenidos y habilidades y centrar la atención de los estudiantes.
- La dramatización: es un ejemplo de la enseñanza orientada a la acción, que puede usarse para hacer concretos los conceptos abstractos o para identificar las actitudes que hay detrás de los problemas sociales relativos a descubrimientos científicos”.
- Las averiguaciones: son métodos rápidos y cómodos que le permitena los alumnos desarrollar contenidos a partir de datos que le son suministrados, con la finalidad de que los interpreten y lleguen a las soluciones.

En cuanto a lo expuesto anteriormente, Craig (1970), expresa que las experiencias de laboratorio se pueden realizar con materiales sencillos, que pueden ser conseguidos en la comunidad. El alumno al realizar un experimento debe conocer el propósito del mismo y comprender su finalidad, además debe estar cómodo para poder observar lo que se esté realizando. Las excursiones representan el estudio de un fenómeno en su medio natural, tienen un valor educativo para todos los niños; el fin de toda excursión es que los alumnos acepten y comprendan una determinada realidad y tengan diversos tipos de experiencias sensoriales.

Las tácticas de enseñanza de las ciencias naturales son necesarias para propiciar las experiencias que requieren los alumnos de la escuela básica, por lo tanto es indispensable que el docente las conozca y las aplique en el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando en todo momento la etapa del desarrollo en que éste se encuentre.

**BIBLIOGRAFÍA:** **CRAIG, Gerald.** (1970). *La Enseñanza de las Ciencias en la Escuela Primaria. Nueva Pedagogía.* No. 12. Editorial Librería del Colegio, S.A. Buenos Aires. / **GEORGE, K.D. y otros.** (1986). *Las Ciencias Naturales en la Educación Básica. Fundamentos y Métodos.* Editorial Santillana. España.

**BAUTISTA, Scarlet.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## DOCENCIA Y ESCUELA, UNA EXPERIENCIA VENEZOLANA

Es un lugar común escuchar y leer por los distintos medios de comunicación, las críticas sobre las instituciones de Formación Docente, en cuanto a la calidad de sus egresados.

Hoy en día existe un alto consenso entre gobernantes, legisladores, docentes, padres y representantes, empresarios, dirigentes de distintos sectores, en reconocer la urgente necesidad de repensar y redefinir la educación. La sociedad civil en su conjunto coincide en denunciar la gravedad de la crisis educativa y de reclamar un nuevo DOCENTE y una nueva ESCUELA. Pero, esta unanimidad se quiebra al momento de acordar qué es lo que hay que cambiar y cómo hacerlo.

Distintas investigaciones (Solves, 1993; Casanova y otros, 1993; Banco Mundial, 1993; Unesco-Cepal, 1992; Copre, 1993; Anés, M. 1993), sobre las posibles causas de la crisis educativa, reportan entre otras conclusiones las siguientes: 1) La inadecuación y obsolescencia de los planes y programas de estudios; 2) Insuficiencia y desequilibrio en la distribución del presupuesto educativo generador de baja remuneración de los docentes, carencias en la adquisición de materiales, equipos didácticos, y rehabilitación de edificaciones escolares; 3) La insatisfactoria formación docente; 4) La ausencia de una política de perfeccionamiento sistemático y permanente al docente; 5) La caracterización de un docente desactualizado, desinformado, desmotivado, con baja autoestima, sin liderazgo, sin identidad institucional, bajo nivel de compromiso y poco reconocimiento de la comunidad.

Nosotros la UCV Núcleo Bolívar, conscientes de esta realidad, reforzada a nivel institucional por la vigencia de un Plan de Estudios que no está formando al MAESTRO para la ESCUELA que nuestra región y el país requieren, implementó a través de las cátedras de Análisis de Sistemas Educativos y Sistemas y Problemas Educativos Regionales, una estrategia que vinculó al maestro con su escuela y entorno.

Esta estrategia consistió en que los estudiantes (docentes en ejercicio) aplicaran los contenidos de las asignaturas en sus escuelas y previa discusión de los temas del programa decidimos trabajar sobre el Proyecto Plantel en el marco de la descentralización educativa, dado que en el Estado Bolívar este proceso avanza y la intención de las cátedras es que donde hubiese un estudiante (docente) de la UCV, esa escuela y comunidad estarían informadas. Con tal estrategia las cátedras se propusieron los siguientes objetivos: 1) Generar una matriz de opinión sobre el proceso de descentralización educativa y el Proyecto Plantel, comprometiendo a los distintos actores: docentes,

directivos, alumnos, y comunidad educativa y sectores del entorno de la escuela: gremios, sindicatos, medios de comunicación, iglesia, asociaciones de vecinos. 2) Lograr estrechar el vínculo escuela-comunidad y viceversa. 3) Fomentar en los estudiantes la identidad y el nivel de compromiso con su escuela. 4) Proyectar la universidad a la comunidad. 5) Lograr la integración de las tres áreas de acción universitaria: docencia, investigación y extensión. y 6) Crear un Centro de Documentación en el núcleo sobre descentralización educativa y Proyecto Plantel.

La actividad comprendió dos fases: En la primera los participantes realizaron una investigación documental a partir de las fuentes bibliográficas aportadas por las cátedras ( compilación de 15 lecturas sobre descentralización educativa y proyecto plantel) más la literatura que los estudiantes lograran recabar (prensa, documentos, revistas, experiencias,etc) organizando un archivo vertical que permitió el inicio del Centro de Documentación en el Núcleo. La segunda fase consistió en el diseño, organización, ejecución y evaluación de un Foro-Taller sobre ambos temas organizado por los estudiantes en sus escuelas con el propósito de sensibilizar e informar a los distintos actores y sectores. Dicho Taller se realizó en 22 escuelas en 1994 y 15 en 1995, siendo éstas de dependencia nacional, estatal y municipal y cubrieron los Estados Anzoategui, Monagas y Bolívar y de este último los Municipios Heres, Caroní y Sucre. Dicha actividad fue filmada existiendo 37 videos sobre la experiencia. Igualmente el Taller fue promocionado por los estudiantes a través de la prensa y radio regional invitando a la comunidad a la actividad y un artículo de prensa reportando los resultados de la actividad.

### **Resultados de la experiencia**

A nivel de los estudiantes: Lograron en lo personal y profesional el reconocimiento por parte de las autoridades educativas, de los miembros de la escuela y la comunidad, esto concretado en : 1) solicitudes para realizar los Foro- Taller en otras escuela del sector; 2) Incorporación como miembros de los equipos regionales de la Copre; 3) Adquirir mayores niveles de compromiso con su escuela, comunidad y universidad. Recomendaron continuar la experiencia en las demás asignaturas de la carrera.

A nivel de la Escuela: Se logró el vínculo con la comunidad, comprendieron que en la unidad está la fuerza, además de la necesidad de fomentar y cultivar nexos de solidaridad y convivencia por una mejor escuela.

A nivel de la Comunidad: Señalaron que por primera vez se les convocaba o tomaba en cuenta para actividades distintas a la elección de la Sociedad de Padres y Representantes. Manifestaron su disposición a trabajar por su escuela apoyándola a través de la conformación de equipos de mantenimiento, vigilancia, y reparaciones menores ( pintura, reparación de pupitres, etc.).

A nivel Institucional: La U.C.V. Núcleo Bolívar logró 1) Generar una matriz de opinión sobre el proceso de descentralización educativa y el proyecto plantel, comprometiendo a los distintos actores intra y extra escolares; 2) Vincular a la escuela con la comunidad y viceversa; 3) Fomentar en los estudiantes niveles de identidad y compromiso con su escuela, comunidad y universidad; 4) Proyectar a la universidad hacia la comunidad; 5) Integrar las tres áreas de acción universitaria: docencia, investigación y extensión; 6) Crear el Centro de Documentación en estas áreas en el Núcleo.; 7) Proponer

a los profesores adscritos al Centro Regional Bolívar un cambio en las prácticas pedagógicas, con la idea de que cada docente oriente su estrategia hacia el trabajo en el aula, la escuela y su entorno donde cada participante labore. Esto permitirá al estudiante: a) Darle sentido a las asignaturas que cursa al vincular la teoría con la praxis; b) realizar trabajos sobre temas y en ambientes vinculados a sus intereses; c) Ir construyendo su tesis de grado. En esta línea están realizando trabajos las cátedras de: Análisis de Sistemas Educativos, Sistemas y Problemas Educativos Regionales, Biopsicología, Psicopedagogía I,II y III, Diseño de Instrucción, Estrategias y Medios Instruccionales, Evaluación, entre otras.

A través de esta estrategia quedamos convencidos por un lado, que la Formación de los docentes con una estrategia pedagógica que articule la problematización de la escuela y su entorno con sus actores intra y extra escolares es una salida a la crisis, además de constituirse en una experiencia innovadora, se transforma en una capacitación permanente de los docentes en sus lugares de trabajo y en una condición indispensable para el mejoramiento de la calidad del proceso educativo y por ende de un nuevo modelo de ESCUELA y MAESTRO. Y por el otro, que la salida a la crisis no sólo educativa sino del país está en la mística, disposición, nivel de compromiso y responsabilidad con el que cada uno de nosotros asumamos los retos de nuestro quehacer cotidiano.

**ANES, Milagros.** Coordinadora del Núcleo Bolívar de la UCV.

## DOCENTE-INVESTIGADOR ¿MITO O REALIDAD?

La Docencia ha sido objeto de análisis desde múltiples y variados ángulos. Ha sido foco de atención para estudiosos y especialistas de diversas disciplinas quienes desde sus particulares ópticas e intereses han dedicado sus esfuerzos a escudriñar los elementos más sustanciales de esta actividad. Así, Educadores, Sociólogos, Psicólogos, Historiadores, etc. han aportado valiosos conocimientos que han permitido comprender sus antecedentes y transformaciones así como desarrollos y posibilidades actuales y futuras a la luz de las nuevas concepciones sobre el quehacer educativo. La enseñanza, por su importancia como parte integrante de la labor educativa ha sido, de esta manera, centro de preocupación y reflexión permanente de investigadores animados por la búsqueda de todo aquello que permita lograr una educación cada vez mejor.

En este sentido los estudios sobre los métodos de enseñanza; los perfiles del Docente, su formación; las necesidades de reciclaje; etc; etc. han coadyuvado a fundamentar lineamientos tendientes a mejorar la práctica de los Docentes; con miras a lograr una mayor excelencia. Sin embargo conjuntamente con estos aportes, producto de las investigaciones de expertos y especialistas en el área, encontramos una situación de cierta sequía en cuanto a propuestas surgidas de esfuerzos de investigación sistemática generadas por los propios enseñantes. La mayoría de los aportes de este sector, por lo general provienen de actividades de investigación realizadas en el ámbito de cursos formales de pre y postgrados incentivados por la obtención de Títulos que indudablemente los mejoran profesional y laboralmente. Fuera de esto, ha sido escasa la evidencia de Trabajos y Proyectos de Investigación



que hayan surgido y desarrollado (mas allá de la premura que dá la academia), por la exclusiva preocupación de conocer a profundidad los elementos que enturbian su labor cotidiana y poder prescribir las acciones pertinentes para superarlas.

Precisamente, esta situación que ubica a los enseñantes como meros aplicadores de conocimientos producidos por otros (casi siempre especialistas en educación cuya labor principal no ha sido exactamente la de entrar en contacto cotidiano con alumnos en un salón de clases), coloca a la docencia en una situación de relativa inferioridad, ante la sociedad, con respecto a otras profesiones.

En efecto, la Docencia en el contexto de las profesiones comúnmente ha sido ubicada, en atención al prestigio, remuneración y conocimientos necesarios para ejercerla, en los escalones más inferiores. Sin desdeñar el hecho de que factores tanto históricos como ideológicos han contribuido a esta percepción, no es menos cierto que la exigua producción teórica y tecnológica en el área pedagógica, sobre todo por parte de los Docentes ubicados en los niveles no universitarios de la Educación, ha reforzado una imagen de cierto desdén hacia la docencia como profesión, llegándose al punto de pensarse por mucho tiempo que el requisito para ejercerla se reducía a “saber un poco más que los alumnos”.

¿Por qué los Docentes no investigan?; ¿Qué factores han obstaculizado y obstaculizan la posibilidad de que desarrollen actividades de investigación?; estas son algunas de las preguntas que continúan en la palestra, no es fácil responderlas. Por lo pronto nos proponemos abordar en este ensayo las tendencias mas influyentes que han intentado explicar desde diferentes posturas teóricas, epistemológicas, políticas e inclusive ideológicas, el papel que el docente no universitario debe cumplir en el quehacer de la investigación educativa. Para unos su papel se reduce a formar parte del objeto de estudio, para otros es un colaborador del investigador experto y para algunos es y debe ser sujeto activo de la investigación, veamos pues algunas de estas posiciones y reflexionemos sobre cuál de éstas es la que ha prevalecido en nuestro medio docente.

### **I. Investigacion y desarrollo profesional del docente**

La mayoría de los autores que se han dedicado a estudiar la evolución de las profesiones sostienen que quizás el factor más característico y delimitante con respecto a las ocupaciones consiste en el dominio de un cuerpo teórico y técnico especializado que sirve de fuente común a los ligados a la profesión, para fundamentar y legitimar, ante los no doctos, sus decisiones.

Esta característica hace que el profesional, socialmente detente una situación de autoridad ante el común de las personas e inclusive ante otras profesiones. En una red pautada de relaciones intersubjetivas, el profesional tiene reservado un espacio de dominio, donde ejerce su autoridad en los límites establecidos por la Ley y los respectivos Códigos de Ética.

Tal especie de actuación está tan delimitada que inclusive está proscrita la ingerencia de legos o profesionales de otras áreas so pena de incurrir en ejercicio ilegal de la profesión, delito sancionado inclusive penalmente por la práctica ordinaria de casi todos los ordenamientos jurídicos vigentes.

Ahora bien, la magia que envuelve a una profesión y que la defiende contra los profanos de oficio en última instancia no está ubicada sólo en los mecanismos

legales de protección del ejercicio de la profesión, sino en el saber, no reducido éste al saber-hacer. Este desideratum va mucho más allá del saber instrumental, su exacta dimensión está inscrita en el saber-pensar-hacer. Así pues, el saber profesional, no se limita al saber técnico-reproductivo de pasos preestablecidos para resolver situaciones también preestablecidas, nos referimos al saber científico-técnico que resuelve situaciones no previstas, con la seguridad de actuar racional y correctamente, no por intuición, ni sentido común, sino por el dominio de sus fundamentos.

Esta base de conocimientos se obtiene por dos vías: la vía de la formación académica formal y la vía de la autoformación profesional. Veamos.

La vía universitaria, es la de la formación académica, cuyos prerequisites de ingreso están previstos en las Leyes y reglamentos establecidos para garantizar la idoneidad de los aspirantes a cursar las diferentes carreras a nivel Superior. La culminación exitosa de esta prolongada formación le dará al egresado los créditos suficientes para poder titularse, es decir, obtener la licencia legal para incursionar en el ejercicio de la profesión en la cual se formó. La otra vía, quizás la que nos interesa abordar aquí dada la naturaleza de este ensayo, tiene que ver con el proceso de autoformación que todo profesional debe experimentar para poder mantenerse en el mercado de los servicios profesionales como una opción confiable al cliente.

Esta vía de autoformación se puede dar a través de una doble vertiente, por una parte bebiendo de las fuentes que se van generando en el mismo círculo de la profesión, vale decir, de los aportes teóricos y experiencias producidas por otros, a los cuales se tiene acceso a través de revistas especializadas, asistencia a congresos, seminarios, etc.; y por otra, la generación de conocimientos producto de la reflexión sobre la propia práctica profesional, asumiendo cada situación profesional como una situación de aprendizaje, propicia para la indagación, la consulta con expertos, la confrontación con otras situaciones similares (de propia o ajena experiencia) y la reflexión teórica individual. Nos referimos a la vía de la investigación.

Desde esta perspectiva la investigación se asocia al desarrollo profesional. Precisamente la base que permite la emisión de juicios autónomos es la autoridad intelectual del profesional. Podrá este profesional, como plantea Freidsson (1977), laboralmente estar subordinado a personas no ligadas a su profesión o peor aún a no profesionales, pero no deja de ser un profesional en tanto que no está subordinado intelectual ni técnicamente ya que posee el control sobre el tipo y valoración del conocimiento o técnica más pertinente a utilizar en su trabajo. Las ocupaciones por el contrario están sujetas a pautas laborales y a instrucciones precisas sobre como desempeñarse en los diferentes cargos.

Así, autonomía de juicio y control sobre el trabajo son los elementos modales de una profesión. En lo individual como en lo colectivo se expresa esta doble prerrogativa. Desde el punto de vista individual, los profesionales toman decisiones independientes acerca de las líneas de acción que adoptarán en una situación determinada exentos de limitaciones y controles externos de origen no profesional (Carr y Kemmis; 1986) y en el plano colectivo estos sectores tienden a autoregularse en cuanto a las políticas, organizaciones y procedimientos por los cuales van a regirse.

Aproximémonos ahora al ámbito de la Profesión Docente para evaluar, los niveles de autonomía tanto funcional como de juicio, así como el papel que

juega la investigación como fuente de autoridad profesional y por ende de desarrollo profesional de los Docentes.

Carr y Kemmis (1986) por ejemplo plantean que es en el aspecto referido a la autonomía donde halla sus limitaciones mas seria la profesionalidad de los Docentes. Estos autores no niegan que aquellos puedan eventualmente emitir juicios autónomos en el decurso de la actividad cotidiana de la clase, es mas, aseguran que efectivamente lo hacen. Sin embargo lo que definiría más contundentemente esta falta de autonomía es el escaso control sobre el contexto organizativo general dentro del cual ocurre esa actividad.

Andraca (1975) por su parte sostiene que la autonomía que los profesores necesitan para desempeñarse como profesionales está afectada por la manera como se toman las decisiones en el ámbito educativo. Siendo la educación hoy en día, una actividad preponderantemente oficial, los maestros configuran una suerte de “funcionariado público” que debe regirse por las políticas, lineamientos y directrices estatales con respecto a educación. El control del Estado en esa área tan prioritaria constriñe toda posibilidad de apartarse de la política que, “por razones de Estado” y por “conveniencia pública” es impuesta verticalmente desde las oficinas encargadas de implementarlas. El maestro no participa en la toma de decisiones que afectan su propio trabajo. Desde los niveles más altos de las autoridades educacionales emanan lineamientos y directrices a los cuales todo el aparato escolar debe sujetarse. Así, las escuelas deben ajustar sus programaciones a estos lineamientos, de lo que se desprende que el cuerpo directivo someterá al Docente de aula (último eslabón de la cadena de mando) a tales lineamientos.

Los programas, los contenidos, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, etc., le vienen al maestro “ya dados”, de él se aspira que tenga los conocimientos suficientes para ponerlas en práctica. Las oficinas o departamentos de evaluación de los planteles dictarán las pautas en estos menesteres siguiendo a su vez las orientaciones que en tal sentido emanan de los organismos centrales. Si en algún momento el docente de aula es convocado a estos organismos jerárquicos no es precisamente para escuchar su opinión profesional, sino para enterarse y recibir entrenamiento sobre la mejor manera de implementar esas políticas.

Lo que garantizará que funcione el engranaje, es la presencia de los supervisores zonales, los directores, jefes de departamentos, etc., los cuales han de estar vigilantes sobre cualquier acto creativo o de innovación pedagógica que altere de manera significativa lo pautado desde los cenáculos ministeriales donde se toman las decisiones.

El control sobre el trabajo en los Docentes de Escuelas y Liceos sobrepasa los límites de lo meramente académico (centro del ejercicio de su profesión), llegando a convertirse en obsesivo para muchos directivos y humillante para no pocos docentes: el control militarizado de las horas de entrada y salida de los planteles, la supervisión a niveles de espionaje de lo que sucede en las aulas, la vigilancia pacata y puritana sobre la manera de vestir del docente, la evaluación permanente y a veces chantajista de los padres, etc., hacen del maestro el centro de cientos de miradas inquisitivas que interfieren, opinan y juzgan no sólo sobre su actividad profesional dentro del aula de clase; sino también sobre su vida privada, con el agravante de que cualquier pro-

nunciamento en su contra sobre cualquiera de estas facetas incidirá negativamente en su carrera profesional.

Por supuesto lo anterior es producto de la doble condición del Docente, por una parte es un funcionario estatal al servicio del público y por la otra, producto de la imagen que históricamente se ha venido configurando, es una especie de individuo modelo, dechado de virtudes y ejemplo para la sociedad. En este contexto laboral de casi nula autonomía en el hacer profesional del Docente, el desarrollo de la investigación, como labor no ajena a la profesión, ha sido prácticamente imperceptible.

El modelo vertical y centralizado de toma de decisiones ha traído como consecuencia natural que el Docente sea concebido como un mero implementador de las mismas. La idea entonces consiste en darle instrucciones de la manera más precisa posible e implementar una red de supervisión y evaluación (planes de clase, evaluación, supervisiones directas, etc.) lo más eficaz posible. Lo importante es que funcione el engranaje.

Esta organización vertical de las funciones y de las tareas trae consecuencias en cuanto al papel que se le ha asignado al Docente. Su labor pareciera reducirse a la de transmisión de conocimientos y en todo caso la de poner en práctica pautas y estrategias elaboradas por otros. En este sentido Elliot y Ebbut (1984) señalan que:

..”El Modelo de “Aplicación de conocimientos” facilita el control jerárquico de las actividades de los Docentes. Los investigadores producen el conocimiento, los entes de formación de personal los convierten en normas técnicas y habilidades, y los directores escolares “en línea” controlan su aplicación al nivel de las aulas”... (Elliot y Ebbut; 1984, 58).

Cuando Elliot y Ebbut se refieren al “Modelo de Aplicación de Conocimientos” se están refiriendo a que los docentes hacen las veces de técnicos que orientan su práctica profesional no sobre las bases de su propia reflexión, sino guiadas por prescripciones elaboradas por entes externos a su entorno inmediato (la Escuela, el aula de clase, etc.). Son prescripciones producto del conocimiento generado por una élite de investigadores, asentadas académicas y hasta geográficamente lejos de la actividad cotidiana en las Escuelas y demás centros de enseñanza. Este hecho, producto de una concepción que separa jerárquicamente la investigación y la enseñanza ha constituido un freno para el desarrollo profesional de los Docentes.

Debido a lo anterior, a pesar de la innegable variedad y gran cantidad de investigaciones sobre el hecho educativo que se han realizado, ha habido poca incidencia sobre la práctica educativa en las escuelas, Gimeno Sacristán (1985) señala que, ese cuerpo científico y voluminoso elaborado desde las Ciencias y disciplinas que tratan el hecho educativo, en muchos casos posee validez discutible, ya que “contrasta con unos usos rutinarios en las prácticas de la enseñanza” (Gimeno Sacristán, 1985, 14), estando estos usos más acordes con una tradición experiencial de los docentes que fundamentados en un cuerpo de conocimientos actualizados sobre la vida de las aulas. Estas situaciones han traído como consecuencia que el Docente haga de su práctica, una práctica repetitiva y mecánica la cual desde la perspectiva de los evaluadores y supervisores será tanto mejor si se aferra lo más estrictamente posible a las pautas prescritas. Así, los contenidos, las estrategias, etc. Se convierten en fines en sí mismos, buenos para todos los tiempos y

circunstancias sin tomar en cuenta la realidad del entorno en el cual se desempeña. Desde esta misma perspectiva Pérez Gómez (1985) plantea que, ...”La actividad real del profesor a lo largo de su historia es francamente sensible a estas configuraciones rutinarias, automática y reproductiva de sus pensamientos (...) es una circunstancia común que el profesor fácilmente se inclina a reproducir estrategias que alguna vez utilizó con éxito, y aunque la variabilidad permanente de la vida del aula, las tiene estériles e ineficaces, se confirma en su vigencia en un intento esotérico de moldear la realidad para que quepa en los moldes que utiliza con dominio y seguridad...” (Pérez Gómez, 1985,86).

El intento de dar respuestas sobre el por qué de este desfase entre la producción de la investigación educativa y la práctica de los Docentes, nos remite a hacer algunas consideraciones.

Bolster (1983) citado por Hopkins (1989) afirma que este desfase se debe al hecho de la incompatibilidad de las perspectivas que asume tanto el investigador como el enseñante, en otros términos, la manera como éstos piensan en su trabajo no tiene mucho que ver con la manera como los investigadores piensan “desde fuera” la actividad de la enseñanza. Dentro de esta misma línea Gimeno Sacristán (1985) sostiene que las necesidades de investigación de los especialistas no coinciden ni con la de los profesores, ni con la de los Administradores porque observan a la educación no desde las necesidades de ésta, sino desde las necesidades de las disciplinas y especialidades las cuales les hace inclinar su interés sobre determinados temas de investigación. Retomemos de Bolster el siguiente párrafo, ya que por su claridad lo consideramos importante.

“Cuando la mayoría de los investigadores piensan en las aulas, traen una perspectiva que se derivan de las disciplinas académicas. Su visión de como se desarrolla y como se determina el conocimiento ya está preestablecido por sus estudios académicos. (...) El profesor obtiene sus conocimientos de la enseñanza a través de una participación continua en la toma de decisiones concretas y de la cultura del aula en la que él y sus alumnos pasan sus vidas día a día...” (Bolster; 1983; 224; en Hopkins; 1989,40).

Esta situación de divorcio entre las técnicas y la investigación con respecto a la práctica diaria del Docente ha hecho afirmar a autores como Carr y Kemmis (1986) que estos dos elementos (Teoría e investigación) no desempeñan en la enseñanza un papel tan destacado como en otras profesiones, agregando que, para muchos enseñantes, la investigación se percibe como una actividad esotérica que poco tiene que ver con sus actividades prácticas diarias. De allí que Stiles (1968) citado por Gressler (1977) afirme que los profesores mantengan una real “falta de fé” en la investigación educativa. Sus resultados y recomendaciones raras veces reflejan o se ajustan a la compleja vida del aula.

Otro factor de separación entre investigadores y profesores tiene que ver con las características de la investigación que se realiza. Bolster (1983); Ammons (1970, citado por Gressler, 1977); Gimeno Sacristán (1985) y Doyle (1985) coinciden en señalar que el enfoque psico-estadístico, basado en los diseños agrícolas de Fisher (1935), el cual ha sido el utilizado predominantemente en la investigación educativa, implica la utilización de una metódica y un aparataje estadístico sofisticado, poco comprensible y poco atractivo

para los Docentes. Esto ha traído como consecuencia que la actividad investigativa se asuma como una actividad aparte que sirve para muchas cosas pero no para dar clases.

Ambos factores, la poca utilidad de los resultados y el ritual metodológico que subyace en el enfoque utilizado en la mayoría de las investigaciones educativas han generado una situación casi de indiferencia por parte del Docente a los posibles aportes de esas investigaciones. De hecho, el propio diseño o enfoque (agrícola) utilizando de manera dominante en las investigaciones sobre educación está fundamentado, por una parte, en el estudio de relaciones causales entre variables muy bien delimitadas (recortadas del contexto) y en la generalización de los resultados en base al estudio de muestras, lo cual hace que las situaciones particulares de clase en toda su complejidad no siempre se vean reflejadas en esos experimentos; y por otra, en el dominio de Recursos metodológicos y técnicas estadísticas muy elaboradas, lo cual en sí mismo excluye la posible participación de no versados en este tipo de técnicas. Y si a ésto le sumamos que las estructuras organizativas vigentes en la cosa educativa otorgan un sitio específico a la investigación a través de los Departamentos u oficinas puestos para tal fin, encontramos una situación poco propicia para desarrollar en el seno de los profesores la investigación, pero sí, muy abonada para que los profesores se aten a un proceso rígido de instrucción donde prevalecen, según Gressler (1977), las costumbres, tradiciones y rutinas que dejan sin sentido la acción educativa y frenan el desarrollo profesional.

Las investigaciones producidas “desde fuera” de las aulas de clase, realizadas por expertos que no participan en estas realidades, si bien pueden ser útiles para detectar algunas tendencias generales, son poco confiables para los profesores. Sobre la utilidad de estas investigaciones Stenhouse observa que:

...”si bien la Ciencia Social aplicada a la educación puede proporcionar resultados que nos ayuden a entender las reglas de juego de la acción, no puede proporcionarnos la base para una tecnología de la enseñanza que brinde al profesor una orientación fiable. Las predicciones basadas en niveles estadísticos de confianza son aplicables a la acción sólo cuando haya que aplicar el mismo tratamiento a toda la población...” (Stenhouse; 1987 a, 34).

El docente, en consecuencia, en vista de que este tipo de investigaciones por su propia naturaleza no pueden alcanzar a orientarlo en cuanto a cual es el mejor tratamiento a aplicar en las situaciones específicas de un aula de clase, mal puede implementar de manera acrítica tratamientos prescritos por otros, debe por el contrario, generar sus propias estrategias como producto de la reflexión profunda sobre las particularidades de su aula. A partir de aquí comienza a desarrollar una práctica decididamente mas profesionalizante.

Elliot y Ebbut (1984) apuntan, y en eso estamos de acuerdo, que el desarrollo profesional del Docente depende, en cierta medida, de la capacidad para discernir el curso que debe seguir la acción en un caso particular, enraizándose este discernimiento en la comprensión profunda de la situación. Los Docentes, agregan los autores, deben mejorar su capacidad para generar conocimientos profesionales en vez de aplicar conocimientos producidos por otros. Esta capacidad de discernimiento y de generación de conocimientos profesionales, es posible lograrlo a través del desarrollo de



la investigación del Docente sobre su propia realidad.

Al adoptar una postura investigadora, los profesores se autoliberan del ambiente de control en el que a menudo se encuentran (Hopkins; 1989). Así, el profesor deja de ser:

...”un mero consumidor de resultados y conclusiones de investigaciones por cuanto es él quién debe comprobar la eficacia de dichas investigaciones, cuestionan su propia práctica y toman sus propias decisiones”. (Chacín; 1988, 81).

Pero estas decisiones no pueden tomarse sólo sobre la base de la experiencia y de la intuición, las generalizaciones derivadas de experiencias del pasado aún en situaciones similares a las del presente, podrán dar elementos o insumos importantes para la toma de decisiones, pero nunca han de tener valor predictivo. Por tanto, un juicio profesional requiere por parte de los profesores, desarrollar de manera constante sus conocimientos profesionales, en relación con las circunstancias cambiantes (Elliot y otros; 1984), y de la actualización con respecto a nuevas teorías y enfoques que den elementos para comprender la práctica. Sólo de esta manera es posible para un Docente, generar juicios autónomos y fundamentados en teorías que se alimentan y validan constantemente en la práctica.

Sin pretender que con esta práctica investigadora el Docente va a domeñar toda la estructura de control del sistema escolarizado, sometiéndolo al criterio de sus juicios profesionales, si es posible a través del despliegue de una actividad profesional más consciente e informada del profesor influir en algunas políticas que hasta ahora han estructurado su práctica docente en las aulas.

Gimeno Sacristán (1985) establece cuatro criterios de utilidad de la investigación hecha por el profesor:

1. Contribuye a enriquecer la discusión de la Teoría Pedagógica. El autor sostiene al igual que Carr y Kemmis (1986) y Stenhouse (1987 a y 1987 b) que existe actualmente un gran vacío en cuanto a la producción de una Teoría Pedagógica producto de la investigación en la educación y no sobre la educación realizada hasta ahora desde otras disciplinas de las Ciencias Sociales que se han ocupado del hecho educativo.
2. La investigación por parte de los profesores se configura en una ayuda en la fijación de objetivos de enseñanza ...”porque permite concebir a que “futuros posibles” pueden aspirar los alumnos dentro de unos ciertos límites” (Gimeno Sacristán; 1986, 21), es decir, permite señalar de manera factible y viable la dirección de la enseñanza tomando en cuenta, no las aspiraciones individuales, sino las posibilidades reales. La acción educativa entonces ha de tornarse en una acción planificada en función de criterios de factibilidad, criterios estos, posibles de establecer sobre la base de la reflexión y el diagnóstico permanente de las situaciones específicas.
3. De lo anterior se desprende que a través de la investigación es posible conocer la realidad en la que los Docentes tienen que actuar. Factor importante para realizar una práctica consciente e informada.
4. La Investigación ha de guiar la acción del profesor, dará elementos para cambiar las rutinas dentro del aula de clase e ir adaptando las estrategias en función de los grupos y situaciones particulares.

5. Si la investigación desarrolla profesionalmente al profesor, ésto redundará de manera indirecta, en una mejor enseñanza.
6. Finalmente, y como consecuencia lógica, la investigación desplegada por los profesores, traerá beneficios a los enseñantes en tanto que socialmente se elevará el prestigio de los mismos, contribuyendo a construir una percepción que los iguale como profesionales, a otras actividades que tradicionalmente han monopolizado para sí el remoquete de profesiones.

Indudablemente las ventajas son muchas. La relación Investigación-práctica Docente pareciera ser la salida, por ahora, mas acorde en los intentos de lograr una enseñanza cada vez mejor.

## **II. Investigación y docencia. Algunos enfoques**

Muchos han sido los enfoques que le han atribuido distintos papeles al Docente con respecto al tipo de vinculación que debe tener con la investigación educativa. Hoy en día coexisten posiciones que van desde su ubicación como un ente pasivo dentro de este proceso, hasta los que plantean que su rol es el de principal protagonista, sin contar con las posiciones intermedias entre estas dos posturas extremas. Trataremos a continuación de informar sobre estas diversas posiciones.

### **1. La Educación como objeto de diferentes ciencias y el docente como consumidor de investigaciones.**

Algunos autores (Gimeno, 1986, Stenhouse 1987a ) sostienen que la educación ha sido objeto de conocimiento de disciplinas subsidiarias que en su conjunto se le ha denominado las Ciencias de la Educación. Desde éstas (Psicología, Historia, Sociología, etc.) se realizan investigaciones sobre, el objeto educativo partiendo de ópticas particulares de acuerdo a la naturaleza de cada rama del saber. De esta manera la educación ha sido blanco de investigaciones cuyos productos van a engrosar el cúmulo de conocimientos de las disciplinas respectivas, creándose así especialidades cuyo objeto de conocimiento está delimitado en lo educativo; tenemos entonces en el área de Psicología; la Psicología Escolar, en el área de Sociología; la Sociología de la Educación, en el área de Historia; la Historia de la Educación, etc.

Estos mismos autores sostienen que precisamente debido a lo anterior ha habido poco desarrollo de la teoría particularmente educativa, es decir, de la teoría que surge y “se relaciona con la práctica de la educación” (Stenhouse; 1987 a, 42). A las investigaciones realizadas desde disciplinas subsidiarias de las Ciencias de la Educación, ambos autores las denominan investigaciones sobre educación para diferenciarlos de las investigaciones en educación o educativas, las cuales son realizadas “dentro del Proyecto educativo y enriquecedoras de la empresa educativa “(Stenhouse; 1987b , 42). Esta realidad trae consigo consecuencias con respecto al papel que debe cumplir el docente en el proceso de la investigación sobre la educación. Al no ser especialista, en algunas de las ramas del saber que abordan lo educativo, su papel ha de quedar reducido al de consumidor de las investigaciones producidas por los expertos, o, haciéndonos eco de un planteamiento mas radical pero no menos cierto, su papel se limitará al de su objeto de estudio y nunca sujeto capaz de conocer científicamente su realidad, Sanger (1985) al respecto afirma:

... “ El debate se formularía en esta línea: la enseñanza, superficialmente parece una actividad diferente. Principalmente, se preocupa de la repro-

ducción del conocimiento, mientras que la investigación se preocupa de la producción de éste. La enseñanza se localiza en las aulas y por lo tanto es de un impacto e importancia limitada. La investigación es para audiencias más amplias. (...) Cuando las dos coinciden caen muy fácilmente en el papel de sujeto y objeto. La investigación investiga la enseñanza...” (Sanger; 1985, 71).

Este planteamiento crítico del autor citado da cuenta de una situación asumida, en términos de la concepción dominante sobre Docencia e Investigación, como normal y deseable. Al no estar preparado el Docente dentro de la tradición científica de las Ciencias subsidiarias de la Educación implica, tal como lo plantean Carr y Kemmis (1986) que las personas idóneas y competentes para tomar decisiones acerca de las políticas y las prácticas educativas son aquellos que han adquirido dicha capacidad. Volvamos a los autores aludidos anteriormente.

...”En una palabra el papel de los enseñantes es de conformidad pasiva con las recomendaciones prácticas de los técnicos e investigadores de la educación. No se considera que los docentes sean profesionalmente responsables de la elaboración de decisiones y juicios en esa materia, sino únicamente de la eficacia con que implanten las decisiones acerca de como mejorar la práctica educativa, propuestas por los técnicos de la educación fundándose en sus conocimientos científicos” (Carr y Kemmis, 1986, 86).

Este divorcio entre investigadores y docentes ha traído como consecuencia que las prescripciones de los investigadores consigan grandes dificultades para su implementación por parte de los enseñantes. La mayoría de las veces, los resultados de estos estudios, que por lo general son producto de investigaciones extensivas sobre elementos tendenciales de grandes poblaciones o de experimentos localizados y artificialmente controlados, cuyos resultados se generalizan a grandes conglomerados, consiguen cierta resistencia en su aplicación cuando se tratan de implementar en micromundos complejos y cambiantes como es un aula de clase. Para Landsheere (1982), a través de éstas investigaciones se producen “soluciones” que no toman en cuenta las necesidades particulares del medio, ni de los protagonistas, en este, caso: los educadores.

## **2. El Docente como investigador y propulsor del cambio social. La Sociedad como objeto de estudio.**

Dentro de lo que podríamos llamar la tradición crítica latinoamericana se ha desarrollado una tendencia de pensamiento que coloca al docente como un ente, el cual, por su posición estratégica en el marco de las relaciones sociales, es un factor de primera línea para propiciar el cambio social. Es la tendencia que concibe al educador como un líder social capaz de: a través de la investigación permanente de su realidad con un sentido crítico, crearse la autoconciencia necesaria para generar, a su vez, procesos de concientización en la colectividad y crear las condiciones subjetivas para la transformación social.

Esta línea del pensamiento la encontramos en América Latina desde la primera mitad de los años 50, en esos años el maestro Luis Beltrán Prieto sostenía que, desde la concepción que vincula a la Escuela con la Comunidad, al maestro como servidor social le han surgido nuevas responsabilidades, le

corresponde trabajar en la detección de las necesidades de la comunidad para lograr solventarlas con la cooperación de éstas. Así el maestro se convertiría en un auténtico líder de la comunidad (Prieto; 1955), tal posibilidad supone, de acuerdo a lo planteado por Prieto, que los maestros deben hacer investigaciones sobre las características más resaltantes de la comunidad donde va a trabajar, requiriendo para ello de la aplicación de “Técnicas de investigación apropiados” (Prieto, 1955, 90) a fin de llegar a conocer estas características por la observación o por la encuesta social.

Si bien es cierto que podría objetarse la ubicación del planteamiento de Prieto dentro de lo que hemos denominado la tradición crítica transformadora, no es menos cierto que su postura en torno al maestro como líder social y en consecuencia como investigador social fue una de las más radicales en el contexto de las posiciones conservadoras de la época.

Más recientemente en el período de los años sesenta y setenta se fueron generando planteamientos mucho más radicales cuyo norte apuntaba al rol del Docente como elemento transformador. Es en este contexto cuando surgen críticas sobre el papel de la Escuela como Aparato Ideológico de Estado y sobre el educador como sujeto alienado que reproduce a través de ésta, las ideas propias de las clases dominantes. Para contrarrestar esta situación se propone hacer del docente un ser crítico que, mediante las estrategias de investigación participativa sobre los problemas más urgentes de la comunidad, va desarrollando el proceso de toma de conciencia del pueblo, al incorporarlos a la actividad de indagación y descubrimiento de sus propios problemas y luchar por su solución.

Dentro de esta tradición de pensamiento podríamos ubicar en el caso latinoamericano a Fals Borda y su equipo (1980) quienes no sólo han hecho proposiciones a través de escritos divulgativos sino que han tenido experiencias concretas de investigación participativa con docentes y comunidades en Colombia. En el caso venezolano, Luis Bigott por los años 70 afirmaba sobre el maestro, que su característica predominante como neocolonizado es su:

...”incapacidad para el aprendizaje, para investigar su realidad (realidad esta que le es incomprendible); esta incapacidad lo transforma en un ser imposibilitado para la búsqueda de nuevas soluciones para nuevas realidades que diariamente se le presentan ... “(Bigott, 1975, 74).

Esta crítica al docente, de acuerdo con el autor, lleva consigo el propio camino de su superación por la vía de “inmersión en el contexto social pero con una visión crítica, analítica y participativa...” (pág. 72), contexto social que ha de ser subvertido y cambiado por sus características de opresor a los sectores dominados, cambios éstos que el maestro está en el deber de acelerar poniendo en práctica y al servicio de los oprimidos sus dotes de trabajador intelectual. Reproducamos de boca del propio autor su pensamiento.

“El Educador -Trabajador Intelectual- en un país neocolonizado debe transformarse en un educador - investigador - agitador, pasar de la fase de educador “en sí” a la fase de educador “para sí”, debe desarrollar al máximo una toma de conciencia de su ser neocolonizado y en función de esta toma de conciencia romper con la situación de anomía, de despersonalización, de complejo de inferioridad que lo caracteriza y que en la mayoría de las veces colide con el embrutecimiento y la imbecilidad”.(Bigott; 1975, 71)

Inspirados la mayoría de sus planteamientos en el pensamiento del Brasileño Paulo Freire, éste y otros intelectuales latinoamericanos desarrollaron un

cuerpo coherente de proposiciones teóricas sobre el papel del docente como investigador de la realidad y palanca importante de la transformación social.

### **3. EL Docente y la investigación pedagógica. El aula como objeto de estudio.**

A partir de los años 80 se ha desarrollado todo un movimiento que asume que las investigaciones sobre los fenómenos educacionales deben hacerse desde la Pedagogía. Se plantea que se debe cultivar un campo científico prácticamente sin hacer (Gimeno, 1985). Esta tarea ha de ser necesaria para generar un cuerpo teórico sobre los fenómenos educacionales en general y de la enseñanza en particular.

Desde esta perspectiva se revaloriza la necesidad de asumir el contexto del aula y el proceso de enseñanza - aprendizaje como centro de estudio y reflexión. Se parte de un diagnóstico: esta claro que una de las grandes debilidades de la investigación educativa en su desconexión con la realidad del aula, es su falta de comprobación en la acción. Precisamente el poco impacto de las investigaciones educativas, como ya los habíamos afirmado anteriormente, es producto de no haberse generado desde la realidad de las aulas de clase, sino en situaciones artificiales y descontextualizadas del quehacer diario de la docencia, es por ésto que:

“... El contexto [de las aulas] se ha transformado en una noción central de este tipo de investigaciones. (...) está claro que las variables contextuales, especialmente aquellas que operan dentro de los límites del aula, influyen de manera significativa sobre los procesos educativos. En suma, el énfasis sobre el contexto ha llevado a concentrar la atención sobre la competencia situacional necesaria para lograr una enseñanza de éxito...” (Doyle; 1985, 29)

De esta tendencia que pone énfasis en la investigación en el aula han surgido diferentes posiciones en torno al papel que debe jugar el educador en el proceso de la investigación. Coexisten posiciones diferenciadas, las cuales intentaremos resumir a continuación.

#### **3.1. El Docente y el investigador. Dos roles separados**

Esta postura se asemeja mucho a aquella que anteriormente delineamos bajo el rótulo de “el Docente como consumidor de investigaciones”, la única diferencia estriba en que aquella la ubicamos como un rasgo propio de las investigaciones que se realizan sobre educación desde las diferentes Ciencias que asumieron estos fenómenos como objeto de estudio; en cambio aquí hacemos referencia a la división del trabajo intelectual impuestos desde una concepción, que asume el estudio de lo educativo a partir de una perspectiva específicamente pedagógica.

Ambas posturas, a pesar de que suponen visiones diferentes sobre el ángulo desde donde se debe abordar lo educativo, tienen en común el asumir de manera subyacente una epistemología positivista del conocimiento y de la investigación, la cual supone que la producción del conocimiento objetivo ha de depender de la observación desprejuiciada de los hechos mensurables a través de Métodos y Técnicas diseñadas para tal fin. Desde estos supuestos no tiene cabida los conocimientos producidos por entes comprometidos voluntariamente con los hechos estudiados ya que afectarán la tan anhelada objetividad científica.

La consecuencia más evidente de este estilo positivista es que invalida al Docente como posible protagonista de la investigación. Se arguye que la visión sesgada de éste, por ser parte del objeto estudiado, puede desvirtuar los resultados de la investigación. A lo sumo el Docente podrá ser un colaborador del investigador suministrándole información o creando las condiciones necesarias para llevar a cabo la tarea de indagación.

Este enfoque positivista de la investigación está presente tanto en aquellas posiciones científicas y radicales que asumen al Docente como mero objeto de estudio como en aquellas menos radicales que ven en él, un informador fiable sobre la vida de las aulas o como un colaborador cuyo prejuicio y valoraciones constituyen a sí mismo, datos importantes para entender los procesos educativos (Elliot, 1990). Observemos que en la primera alternativa se refleja de manera ortodoxa la tradición positivista decimonónica que separa de manera tajante al sujeto objetivo y neutral del objeto estudiado incluyéndose, claro está, al Docente en este último por ser parte integrante del proceso educativo. En el segundo caso se percibe una visión más antropológica de la investigación.

Este enfoque de marcada tendencia antropológica parte de la necesidad de estudiar los fenómenos sociales a partir del conocimiento de la manera como los protagonistas entienden su propio mundo, para tal fin se desarrolla la estrategia de la investigación participante, la cual implica participar en las actividades de las personas observadas y compartir con ellos para comprender “desde adentro” el objeto de estudio. Se pueden detectar diferencias profundas entre estas opciones investigativas, en lo relativo a la posibilidad o no de explicar los fenómenos sociales con independencia del significado subjetivo que puedan tener para los actores involucrados en ellos.

Podemos observar que ambas posiciones poseen un denominador común: compartir el presupuesto positivista de que la investigación social ha de estar libre de sesgos subjetivos por parte de los investigadores.

En todos estos casos el docente fungiría como un elemento separado del investigador experto, quien “desde afuera” y de manera objetiva y neutral está en mejores condiciones de estudiar micromundos como el del aula, amén de contar con todas las destrezas técnicas y metodológicas para realizar esta tarea.

### **3.2. El Docente como investigador**

Esta línea de pensamiento entiende que el papel del Docente en el proceso de investigación educativa es el de ser protagonista principal, es decir, un ente activo y no pasivo como lo ubican los enfoques anteriormente analizados.

Esta posición activa del Docente supone que su práctica no ha de limitarse a la de ser transmisor de conocimientos ni un mero aplicador de prescripciones pedagógicas sugeridas por expertos investigadores extraños a procesos de enseñanza - aprendizaje reales. Se asume que éste debe investigar su propia realidad y generar los conocimientos necesarios que le permitan mejorar su práctica pedagógica. Así, Docencia e Investigación Pedagógica no se asumen como roles separados que deben cumplir dos personas diferentes, por el contrario se concluye que ambos roles deben ser asumidos por el docente.

Muchos son los autores que han definido esta tesis, aún cuando entre ellos existen algunas diferencias en cuanto al papel que debe cumplir el experto investigador externo en el proceso, sin embargo en ningún caso se le exime



al docente de su posición central como agente investigador. A fin de ilustrar al lector sobre el tenor de estas discusiones y posiciones a lo interno de estas corrientes sobre el Docente como investigador, delinearemos de manera sintética dos argumentaciones distintas que hoy en día están sobre el tapete.

En primer lugar haremos referencia a la tesis que sostiene que el experto investigador externo debe fungir de una especie de faro que va a “iluminar” la práctica investigativa del docente. Este último debido a su condición de ente alienado deforma o distorsiona cualquier tipo de comprensión que pueda hacer acerca de los fenómenos sociales en general y educativos en particular, en consecuencia el investigador experto ha de proporcionar las explicaciones a fin de que la autocomprensión del docente rompa con las estructuras ideológicas “que operan para mantener el control coercitivo sobre sus actividades por parte de los poderosos intereses que existen en la sociedad” (Elliot, 1990, 315). Esta postura está inspirada en la Escuela Crítica de Frankfurt, siendo el principal punto de referencia para esta tendencia los escritos de Habermas (1984). Del conjunto de obras y donde se expresa este pensamiento se destacan las de Wilfred Carr y Stephen Kemmis (1986), así como la de Kemmis (1988), en éstas los autores proponen a la investigación - acción como la modalidad más adecuada para generar a través de la participación y la investigación la comprensión y la transformación de una práctica escolar mediatizada y reproductora del orden social. Cabe destacar que este enfoque redimensiona la tradicional división del trabajo intelectual que ha persistido alimentada por un modo positivista de concebir la producción de conocimientos. Si bien se reconoce la presencia de un experto investigador, su papel queda reducido a la de facilitador de un diálogo emancipador entre los docentes que superen las limitaciones, injustamente impuestas sobre sus prácticas sociales y nunca como el dueño de las destrezas y garante de la objetividad científica.

Sobre este tema los autores aludidos, siguiendo la línea de reflexión trabajada por la Teoría Crítica, no pregonan como requisito la neutralidad de los agentes investigadores. Por el contrario se asume el compromiso ideológico para la transformación como un elemento inherente a la investigación. Esta hace que investigadores e investigados (expertos, Docentes, alumnos y comunidad escolar en general) sean propulsores y destinatarios de la investigación, ya que como grupo oprimido han de compartir la necesidad de cambio de una práctica inveterada que los somete como grupo social. En este sentido el cambio puede estar mediado por investigaciones individuales, el cambio de “abajo hacia arriba” debe propugnarse como producto de la práctica investigativa de una comunidad de intereses donde el investigador externo participa como desbloqueador de las taras ideológicas deformadoras que afectan la autocomprensión de los oprimidos.

Con lo anterior, coexiste una perspectiva que si bien comparte con aquella la primacía del Docente como elemento principal del proceso de investigación sobre su propia práctica, difiere en cuanto al papel que se le asigna al investigador especialista externo. El punto de referencia teórico de estas diferencias reside en la polémica sostenida entre Habermas (1984) y Gadamer (1975) en torno al papel de las costumbres, las tradiciones y los valores sedimentados por los Docentes en un mundo cuya superestructura ideológica remacha con insistencia una determinada manera de entender y comprenderlo. Para los teóricos críticos estas tradiciones, creencias, costumbres y valores

deformantes son superadas con ayuda de un agente que se ubique fuera de la tradición práctica de los docentes cuya función sea la de “iluminar” a estos últimos a fin de que trasciendan esa práctica y puedan comprender su situación en el mundo como oprimidos y luego, como consecuencia de esto, están en condiciones de orientar su actividad investigativa al descubrimiento y transformación de aquellos factores que hacen que su práctica sea una práctica reproductora de las condiciones de injusticia propias de las sociedades no emancipadas. Al contrario de este planteamiento Gadamer niega la posibilidad de comprender una práctica social desde la posición privilegiada en un ente extraño a esta. Sostiene que los involucrados en estas prácticas a través de un proceso autoreflexivo pueden incorporar críticas a sus interpretaciones naturales del mundo, críticas estas que pueden apuntar a las tradiciones, creencias, costumbres y valores sobre las que se basan tales interpretaciones. Si esto es así, entonces la comprensión no deformada de las prácticas educativas sólo puede ser desarrollada por los prácticos, es decir, por los propios Docentes involucrados directamente en los procesos de enseñanza - aprendizaje. En consecuencia la única investigación educativa válida será la que hacen los profesores.

Esta última afirmación introduce una dimensión ontológica diferente en el debate sobre el papel de los Docentes y los especialistas investigadores externos.

Si para los Teóricos Críticos el conjunto de creencias, tradiciones, valores, etc. que histórica y socialmente se han afianzado en la conciencia del Docente oprimiéndolo indefectiblemente deben ser superados a través de un proceso de “ilustración” vehiculado desde personas no alienadas que lo ayuden a emanciparse de esa falsa conciencia, para Gadamer y sus seguidores este proceso de ruptura puede darse a través de la fuerza crítica que naturalmente se genera de la autoreflexión de los seres humanos, siendo esta fuerza crítica natural y espontánea suficiente para superar los elementos ideológicamente deformados que subyacen en las tradiciones, valores y creencias socialmente internalizadas. Desde esta perspectiva se asume al hombre como un ente en constante voluntad de trascender su propia práctica imprimiendo en sus actividades una dinámica de “hacer-reflexión-hacer” que lo impulsa a comprender los riesgos y obstáculos que evitan el desarrollo pleno de sus objetivos prácticos. No se trata, sostiene el autor de buscar una óptica más objetiva en el sentido positivista del término, de lo que se trata es de reconstruir los sesgos en función de nuevos valores que han de desarrollarse. En tal sentido Laurence Stenhouse, seguidor de esta corriente, insiste en sus escritos en que los objetivos educativos debían concebirse más bien como un conjunto de valores que definen el proceso educativo y no como resultados extensivos a ese proceso (En Elliot, 1990). Estos valores orientadores del proceso suponen que el desarrollo curricular dependen de la práctica reflexiva de los profesores. La traducción de estos valores educativos a la práctica inducirán al Docente a reflexionar sobre las vías, alternativas y estrategias concretas a implementar en las escuelas y en las aulas para hacer realidad el logro de éstos, lo cual supone por supuesto el descubrir los obstáculos así como factores propios y extraños que han impedido la realización de los mismos. De allí la afirmación de Stenhouse en el sentido de que “..no puede haber desarrollo del curriculum sin el correspondiente del profesorado”, refiriéndose al desarrollo de los Docentes como investigadores.

Ahora bien, queda abierto el camino para dar respuesta a las imputaciones que sobre la falta de objetividad se le hacen a los investigadores prácticos. Autores como el propio Stenhouse, Elliot, Hopkins y McDonnal afirman que aún estando las reflexiones de los profesores ineludiblemente sesgadas por sus valores y creencias, el intercambio de impresiones con otros docentes sobre la situación objeto de reflexión producirá diferentes puntos de vistas (confrontación de diferentes sesgos) resultando un marco reconstruido que permitirá visualizar la situación desde diferentes perspectivas ampliando la comprensión mas allá de las comprensiones originales. Así, la investigación del profesor se asume como una actividad, colaborativa donde el diálogo y la deliberación proveen los insumos necesarios para una reflexión no enmarcada en los sesgos propios sino en una perspectiva de trascendencia y de búsquedas de nuevos parámetros de acción. En esta situación, el papel que se le asigna al experto investigador debe centrarse en procurarle al docente algunas destrezas mínimas para que pueda implementar investigaciones que tengan como norte mejorar la calidad de su enseñanza. Los diversos enfoques sobre el papel del docente en el proceso de la investigación educativa que hasta ahora hemos presentado constituyen los mas en boga en el ámbito actual de la discusión sobre el tema. A continuación observaremos cual ha sido el enfoque predominante en el caso venezolano. Para ilustrar al respecto nos centraremos en el análisis de la documentación oficial contentiva de políticas y lineamientos de investigación educativa en el país, tal es el caso de los Planes de la Nación; documentos del Ministerio de Educación, del CONICIT, etc. Nuestro objetivo es hacer un seguimiento sobre las variaciones que ha sufrido en el tiempo las maneras de percibir al docente en relación con la investigación educativa.

### **III. El rol docente-investigador en Venezuela**

Analizar el rol del Docente como investigador en Venezuela no puede ser una tarea desvinculada del análisis de lo que han sido, en el pasado reciente, los lineamientos oficiales sobre política de investigación educacional en el país. La revisión de algunos documentos oficiales al respecto nos permitirá conocer las diversas concepciones que han privado sobre la investigación educacional en nuestro contexto.

A través de la indagación realizada pudimos detectar la existencia de muy pocos documentos oficiales que tengan que ver de manera directa con el tema central de nuestra preocupación, la mayoría aluden la cuestión de la investigación educativa mas bien de una manera tangencial e indirecta por ser documentos generales sobre política educativa. Otros documentos encontrados podríamos calificarlos como de no oficiales por ser producto de esfuerzos individuales o de equipos no ligados a la estructura gubernamental, son básicamente documentos presentados como ponencias en Congresos y Seminarios o Trabajos de Ascensos de profesores universitarios, a través de los cuales se desarrollan interesantes diagnósticos sobre lo que ha sido el desarrollo de las políticas de investigación educacional en el país. Tales trabajos enriquecen la información suministrada por los Documentos Ministeriales, lo cual de alguna manera subsanó las dificultades para ubicar en los organismos competentes, la información que requerimos.

Todos estos documentos, tanto oficiales como no oficiales nos dieron una nueva visión muy aproximada del papel que se le ha asignado a la investigación

educativa en el contexto de las políticas educacionales. Además nos permite conocer como se ha visualizado el rol que el docente debe cumplir en el despliegue y desarrollo de estas políticas de investigación.

No siempre la investigación educativa ha tenido la importancia que se le puede atribuir hoy en día. En el informe final de la Comisión Técnica del Núcleo de Vicerrectores Académicos (1986) que se encargó de hacer un diagnóstico de lo que han sido las directrices que ha nivel gubernamental se han propuesto en cuanto a investigación educativa, se concluye que es solo a partir de la segunda mitad de los años 80 cuando se comienza a manifestar de manera explícita y como política enmarcada en los Planes de la Nación, la importancia de desarrollar la investigación sobre esta área.

Con la ayuda del mencionado informe ilustraremos al lector sobre los aspectos centrales detectados por la comisión encargada de hacer el diagnóstico.

Concluyen al estudiar las áreas de desarrollo científico y tecnológico establecidas en los Planes de la Nación IV, V y VI propuestos para el período que va de 1975 a 1985, en que la investigación educativa no es considerada y cuando no es omitida no se le adjudica un papel de relevancia, mas bien, se menciona en términos generales o como parte de la estrategia de formación de Recursos Humanos propios del discurso desarrollista de la primera mitad de la década de los años 70.

Así por ejemplo, en el IV Plan de la Nación (1970- 1975) la investigación educativa solo se le concibe "...ligada a la problemática de los Recursos Humanos y no como un área a ser incentivada por el Estado para aportar elementos en la toma de decisiones sobre el sector educativo..." (Núcleo de Vicerrectores, 1986, 2).

Las áreas de Desarrollo Científico y Tecnológico mencionadas en este Plan son las siguientes:

1. Investigación sobre Recursos Humanos, referido fundamentalmente a Estructura Social, Demografía, Educación y Salubridad.
2. Investigación sobre Recursos Naturales.
3. Investigación sobre transformación de productos Naturales Nacionales.
4. Investigación sobre problemas urbanos y regionales.
5. Investigación sobre industrias y proceso industriales (Pág.4)

Podemos observar que sólo tangencialmente se menciona la investigación educativa, su alusión se hace como parte de una estrategia global de formación de Recursos Humanos en función de las demandas de mano de obra calificada para el aparato productor del país este discurso localizado en lo que fué el período de ilusión desarrollista del país, se acentúa en la segunda mitad de los años 70.

En los ingresos extraordinarios producto del alza de los precios del petróleo, y la generación de toda una expectativa de industrialización acelerados por la expansión de las empresas básicas y de manejo de las industrias recién nacionalizadas, se impuso una concepción de la investigación educativa ligada estrechamente a la formación de los Recursos Humanos, bajo el supuesto de que el país necesitaba con urgencia mano de obra calificada para enfrentar el reto de la industrialización. Es así como en el V Plan de la Nación se señalan como áreas prioritarias para el desarrollo de la Ciencia y la Tecnología, las siguientes:

1. El fomento de la actividad de investigación y el Desarrollo experimental en sectores vinculados con los Hidrocarburos, Metalurgia, Nutrición, Agricultura, Tecnología de Alimentos y Acción Social.

2. Acelerar la Formación de Recursos Humanos con miras a generar un Sistema Científico y Tecnológico Regional.
3. Fortalecer y promover el desarrollo del Centro de Investigación a nivel nacional y regional . (Pág. 4).

Acorde con el momento histórico, estos lineamientos expresan la necesidad de crear una infraestructura científica y tecnológica nacional para poder enfrentar las tareas del Desarrollo. Se partía del hecho siguiente: generados los recursos económicos necesarios para la realización de grandes inversiones en industrias estratégicas y ante la escases de mano de obra calificada y de un sistema científico y tecnológico capaz de servir de soporte a estas empresas, era necesario invertir enormes recursos de esas áreas. Fue la época de la “Gran Venezuela”, del “Salto Hacia Adelante” y de los Becarios de Fundayacucho. Las grandes empresas estaban en manos de la Nación, también el dinero necesario para hacerlas producir, faltaban los hombres calificados para dirigir las a la tecnología “que nos independizará”. Esta es la ecuación que explica el por qué se plantean las áreas arriba mencionadas. Con respecto al área Acción Social genéricamente esbozada en este Plan de la Nación, si bien incluye como necesidad prioritaria la investigación en algunos sectores importantes como salud y urbanismo, no así incluye el sector educativo (CONICIT; 1982), tal omisión reitera lo que señalamos con respecto al IV Plan de la Nación, que la investigación educativa no se asume como una actividad de particular importancia para tomar decisiones sobre la cosa educativa.

En el VI Plan de la Nación (1980-1985), siguiendo la tradición de los anteriores, no se vislumbra a la Educación como problema prioritario para ser objeto de investigación a nivel nacional. De acuerdo al diagnóstico realizado por el núcleo de vicerrectores el mencionado Plan se centra en “...el desarrollo del sector Ciencias y tecnología en cuanto a su organización institucional exclusivamente”. (Núcleo de Vicerrectores, 1986, pág 4).

Ahora bien, la situación en cuanto al VI Plan es paradójica, aun cuando en éste no se pone especial énfasis a la investigación educativa, paralelamente el Ministerio de Educación, como mas adelante lo veremos en detalle, presenta a la luz pública la Resolución Nro.12 sobre política de Formación Docente (1983) donde se plantea como parte del perfil del Docente de Escuela Básica el de ser un investigador de su propia realidad. Tal paradoja, como dijéramos anteriormente será abordado en detalle mas adelante, por ahora continuaremos en el análisis de los Planes de la Nación.

Es en el VII Plan (1986-1990) cuando se asume de manera taxativa la importancia de la investigación educativa como aspecto estratégico de las políticas estatales sobre el área de educación. Las líneas de acción a desarrollar fueron las siguientes:

1. Eliminar de manera progresiva las fallas y deficiencias del sistema educativo.
2. Elevar la calidad y pertinencia de la Educación.
3. Establecer una relación mas estrecha entre el sistema Educativo y el proceso de desarrollo científico y cultural.
4. Promover la participación activa de educadores, estudiantes, padres y la comunidad en el proceso educativo.
5. Considerar la educación como proceso permanente.
6. Desarrollar y mantener una intensa política de investigación educativa

en todos los niveles y modalidades del sistema, como base para mejorar continuamente la educación. (Jimenez y otros; 1985).

La explosión de la matrícula escolar, los niveles cada vez más bajo de excelencia estudiantil, el constantemente denunciado divorcio entre el aparato educativo y el desarrollo científico y tecnológico nacional, el siempre denunciado paralelismo entre la escuela y el aparato productivo, en fin el deterioro generalizado de la educación en el país, trajo como consecuencia la necesidad de realizar diagnósticos e implementar innovaciones tendientes a sacar a este sector de la crisis que lo arrojaba, de allí la necesidad de hacer explícitas en el mencionado Plan, las referidas políticas y oficializar su implementación en todos los niveles del sector educativo.

Más recientemente en el VIII Plan de la Nación (1990-1993), el apartado correspondiente al sector educativo (versión preliminar de Mayo de 1990) incentiva la investigación como un insumo para mejorar la capacidad de los cuadros gerenciales que llevaron adelante el proceso de descentralización del sistema educativo.

“...Por otra parte, se iniciará un proceso de descentralización del sistema educativo y se mejorará la capacidad de sus cuadros gerenciales (s.n.), lo cual se logrará mediante un esfuerzo sistemático y permanente de investigación y evaluación que sirva de base para la reorientación de políticas y estrategias educativas.” (VIII Plan, sector educación, 1990, pág 8).

La investigación se rescata como elemento importante en tanto que provee los insumos necesarios, que servirán de base para la toma de decisiones en cuanto a políticas globales y estrategias concretas que apoyen el proceso de descentralización.

A pesar de que es sólo en el VIII Plan de la Nación cuando se establece claramente como factor estratégico la investigación educativa, no es justo negar que desde otras instituciones tales como Universidades, Fundaciones e inclusive Instituciones que actúan bajo la directriz y tutela del Ministerio de Educación, se han venido desarrollado esfuerzos importantes por hacer de la investigación educativa una actividad de primer orden. Esto contrasta con la relativa poca importancia que se le fue asignando en el cuadro de prioridades, en cuanto a necesidades de investigación en los diferentes Planes de la Nación.

Tal hecho se evidencia en las conclusiones de las “Jornadas de Trabajo sobre investigación para el Planeamiento de la Educación” organizadas por el Ministerio de Educación y CORDIPLAN en Diciembre de 1979. En el informe final de estas jornadas se resalta el hecho, aun vigente, de que las actividades de investigación educativa son producto de esfuerzos aislados, desvinculados de los Planes Nacionales, carentes de apoyo no sólo financieros sino inclusive político ya que las decisiones en educación no se toman sobre la base de los resultados de las investigaciones sino de acuerdo a los frutos políticos que circunstancialmente tales decisiones puedan rendir (Núcleo de Vicerrectores; 1986). De tal manera, la investigación sobre problemas educativos quedan, en la mayoría de los casos, para lograr ascensos de los profesores, para hacer denuncias sobre irregularidades detectadas o para cumplir requisitos académicos, muy pocas veces han sido tomados en cuenta para establecer políticas y subsanar deficiencias o reorientar el sistema educativo.

En virtud de lo anterior y dada la desarticulación entre las investigaciones y



la toma de decisiones, la Dirección de Planeamiento del Ministerio de Educación a través de la División de Investigaciones Educativas elabora en 1981 un documento contentivo de los “Elementos Básicos que Orientan la Investigación educativa y la definición de un Plan de Investigaciones educacionales para el período 1981- 1985. “Este documento intenta establecer las estructuras necesarias para que la investigación y la experimentación sean factores de renovación del sistema educativo; estando la justificación de este plan, en la contribución que la investigación puede dar para la concreción de los principios que fundamentan el sistema educativo, a saber, unidad, coordinación, factibilidad, regionalización, flexibilidad e innovación de acuerdo a lo establecido en el artículo 15, ordinal 6 de la Ley Orgánica de Educación, a fin de garantizarlo, el mismo artículo señala textualmente que “se establecerán las estructuras necesarias para que la investigación y experimentación sean factores de renovación del proceso educativo...”(1980, pág. 7).

En este sentido el documento sostiene que el Ministerio de Educación cuenta dentro de la Dirección de Planeamiento con la Unidad de Investigaciones Educativas la cual funciona desde el año 1966, siendo de su competencia. “...el estudio permanente de la educación venezolana y la producción de información, traducidas en alternativas de acción para orientar la planificación y administración educativa a objeto de mejorar y modernizar el sistema...” (1981, pág. 4), siendo las funciones que le toca desempeñar, el diseñar y ejecutar investigaciones educativas que cubran tres aspectos fundamentales: “...la elaboración de diagnósticos sobre la realidad educativa existente; el diseño de modelos, técnicas, procedimientos e instrumentos a utilizar en la acción planificada o en la evaluación de estas y la evaluación de los logros relacionados con los objetivos definidos de la planificación” (1981,4).

Es interesante resaltar que en este Documento Oficial, a la sazón documento que de alguna manera surge a la luz pública como producto de las Jornadas realizadas en 1979 (referidas anteriormente por nosotros) donde se dignóstico una situación poco efectiva y poco eficiente de la investigación educativa en el país, se asume esta actividad como exclusiva de los órganos diseñados para tal fin, es decir, excluye, o por lo menos no menciona, la posibilidad de que la investigación educativa pueda generarse desde los maestros en ejercicio, lo cual contrasta con lo que dos años después (1983) se plantea a nivel oficial a través de la Resolución 12 sobre Política para la Formación Docente, el cual surge a propósito de el inicio de la Escuela Básica de nueve grados, donde se expresa la necesidad de un docente que cumpla con actividades de investigación como mas adelante lo veremos.

Se continúa la tradición de considerar la investigación educativa como monopolio de centros especializados de investigación de los cuales forman parte expertos investigadores, que sin tener contacto con el aula, están en condiciones de prescribir “desde fuera” las acciones educativas pertinentes. Esta visión se evidencia, cuando se establecen las 4 competencias de la División de Investigaciones a saber:

...”Coordinar con organismos nacionales e internacionales, investigaciones; garantizar apoyo técnico a otras Divisiones; suministran información y asesorías a otras dependencias del Ministerio de Educación relacionadas con la investigación; participar en la formación del personal especializado en investigación...” (ob.cit, 4).

Como vemos entre sus competencias no se constata la posibilidad de prestar algún tipo de asesoramiento o la información a los Docentes de aula que eventualmente están realizando algún tipo de investigación. La investigación se concibe como actividad especializada, desprendiéndose por omisión que el Docente no puede elaborarla, salvo si recibe un entrenamiento también especializado, lo cual si lo garantiza esta División por estar previsto en sus competencias, pero vale decir, que al recibir este entrenamiento el Docente por lo general no regresa al aula sino que se incorpora al equipo de especialistas que conforman esta División.

Esta percepción del Docente como ente cuyas funciones no están ligadas a la actividad de investigación varía, como lo dijimos antes, dos años después, por los cambios generados a propósito de la implantación de la Escuela Básica. Esta nueva realidad impuso nuevos criterios sobre el tipo de participación del Docente como agente protagonista de estos cambios en el país. Así su función en el proceso educativo fue concebida desde una perspectiva de mayor ingerencia y participación en los procesos educativos, visión que se aleja de la simple exaltación de sus cualidades de abnegación y paciencia, de su papel como mero transmisor de conocimientos generados por otras y de seguidor rígido de una rutina burocrática, cansona y alienante.

Así en 1983 el Ministerio de Educación publica la Resolución 12 sobre Política de Formación Docente la cual textualmente comienza emitiendo esta declaración de principios.

“...Por cuanto, la finalidad fundamental de la formación docente es la preparación de un profesional integral, capaz de propiciar la innovación y el desarrollo educativo (S.N.) y participar consciente y creativamente en la formación de la población, facilitando el mejoramiento social, cultural, científico y tecnológico del país.” (pág. 28).

Esta finalidad fundamental de la Formación Docente sobre todo lo que se refiere a que éste sea “capaz de propiciar la innovación y el desarrollo educativo” supone, como punto de partida, el generar ciertas actitudes hacia la investigación, así como el entrenamiento en las habilidades y destrezas que le permitirán desarrollar las capacidades de innovación y desarrollo presentes en el encabezamiento de la Resolución y luego desarrolladas en el capítulo correspondiente a los objetivos de la Formación Docente los cuales deben estar orientados a la formación de un profesional:

“Capacitado para investigar, interpretar y comprender los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de tal manera que seleccione y utilice las estrategias, métodos, técnicas y recursos más adecuados a la naturaleza de la situación de aprendizaje, para lograr el objetivo fundamental de su actuación educativa...” (pág. 29).

Es obvio señala que este tipo de Formación Docente cambia radicalmente la concepción imperante que considera al docente como un individuo cuya labor se circunscribe a la transmisión de conocimientos. Con la Escuela Básica y lo que ello supone como innovación educativa se le adjudica al Docente un nuevo Rol como coprotagonista del proceso de Enseñanza - Aprendizaje en la Escuela. El Normativo de la Educación Básica lo expresa claramente cuando sentencia que éste no será ya:

“...El transmisor de conocimientos, dador de clases o expositor de hechos y teorías, sino que debe desempeñarse como: un facilitador de oportu-

tunidades que propicie experiencias de aprendizaje; un orientador; un promotor y un investigador” (1980).

Este nuevo perfil profesional del docente de Escuela Básica supone, de acuerdo con la Resolución 12, el “desempeño eficaz” (sic) de éste en los roles establecidos en el normativo arriba señalado. Para nuestro estudio destacaremos el rol docente- investigador, el cual, el documento textualmente lo señala como una actividad que se despliega cuando el docente actúa,

“Como un investigador que considera las estrategias de aprendizaje como hipótesis de acción para examinarlas y comprobar su eficacia, eficiencia y pertinencia, a fin de mantenerlas, modificarlas o sustituirlas.” (Resolución 12, 1983, 30).

Como podemos observar la caracterización del rol de investigador explícita en la Resolución 12, parte del principio de que el Docente entre sus funciones debe ser un permanente investigador del proceso de enseñanza - aprendizaje en el cual está involucrado, es decir, no se concibe como una tarea aparte de su actividad diaria, por el contrario, se pretende que forme parte constitutiva de su actuación cotidiana en el aula de clases.

Tampoco se le concibe como una tarea diferente al cumplimiento de los otros roles. Mas bien pareciera que está implícito en ellos, lo cual implica que, para desarrollarlos en cualquiera de sus etapas, siempre será necesaria, aunque sea de manera incipiente, una actividad de investigación. Esta se ha de convertir en insumo necesario para concretar eficazmente los otros roles. La visión sobre quien hace la investigación en educación cambia sustancialmente con la Resolución 12. La tradición que otorgaba esa potestad a los especialistas ubicados en las Oficinas y Departamentos diseñados para tal fin en la sede del Ministerio y en algunas otros organismos descentralizados, sufre una ruptura importante con la Escuela Básica. Sin pretender dejar de lado las actividades de investigación que desde estos Departamentos se han venido realizando, se reconoce la posibilidad real de que el Docente de la Escuela Básica, pueda producir los conocimientos necesarios que le permitirían lograr las exigencias, que los roles que debe cumplir suponen. Sin embargo este giro conceptual y estratégico, por lo menos a través de su ubicación explícita en los documentos oficiales dura realmente muy poco. Los vaivenes de la política gubernamental, como producto de los cambios de gobierno y la no continuidad de las políticas, dan al traste en esta innovadora e interesante alternativa enriquecedora de la actividad profesional del Docente de Escuela Básica.

El cambio de gobierno de COPEY (Luis Herrera Campins) a Acción Democrática (Jaime Lusinchi) trae consigo cambios a nivel de la política educacional, entre muchos nos interesa hacer referencia al que trajo como consecuencia abandonar algunos de los roles previstos, para el desempeño del docente de Escuela Básica, en la Resolución Nro.12 (1983).

En 1985, un año después de la toma de posesión del nuevo gobierno (A.D.) sale a la luz pública el Normativo de Educación Básica (1985), en este documento se señalan nuevamente los roles que debe cumplir el Docente. Ahora bien, en vez de retomarse los ya establecidos en la Resolución Nro.12, se hace caso omiso de ella y le dan un viraje a la concepción explícita en esta última. Se formulan solo algunos de los roles propuestos (facilitador, orientador, planificador), obviándose dos de los mas importantes e innovadores: el de promotor social y el de investigador.

De acuerdo con Rodríguez (1989) con la eliminación de estos dos roles al parecer:

...”se quiere volver a un docente tradicional y directivo que realice sus funciones dentro del aula cumpliendo con el desarrollo de los programas previamente elaborados por el M. de E. que no ponga prueba a prueba sus propias hipótesis de trabajo y que no estimule el educando hacia el descubrimiento y la investigación” (Rodríguez, 1989, pág. 76).

Al despachar de un plumazo el rol Docente - Investigador se efectúa una suerte de retroceso o paso atrás con respecto a la dinámica y evolución que venían sufriendo las concepciones oficiales sobre el papel de la investigación en el proceso de enseñanza - aprendizaje y el nivel de protagonización que el docente había de jugar con respecto a ella. Así vemos como desde las tradicionales posiciones que ubicaban al Docente como un mero transmisor de conocimientos y a la investigación sobre educación como actividad exclusiva de especialistas e investigadores expertos, se fue cimentando una nueva concepción que pretendía convertir al docente de aula, sin obviar la importancia de los investigadores - expertos, en un ente problematizador de su propia experiencia, capaz de llevar adelante, como características inherentes a su rol, investigaciones en torno a su propia enseñanza a fin de tomar decisiones sobre como mejorarla. Hoy día, cual dialéctica del retroceso, se pasa de esta última tesis a una antítesis que ubica al Docente en la más rancia tradición magistralista, como un dador de clases por excelencia.

Sin embargo la desincorporación del rol docente investigador no necesariamente decreta la desaparición de tal posibilidad. Pese a los esfuerzos de no incorporar la investigación como tarea inherente al desempeño docente, no conseguimos con la realidad de que para poder llevar los otros roles, el de planificación por ejemplo, es necesario una actividad de diagnóstico previa para identificar las necesidades de sus alumnos y escoger soluciones entre diversas alternativas, para luego ser evaluadas y revisadas a la luz de los resultados. Esta actividad no es otra cosa que una actividad de investigación. Hacia allí debe apuntar el quehacer del docente para hacer de su aula un laboratorio permanente donde se diagnostica, se ensaya, se evalúa y se vuelve a diagnosticar siguiendo el proceso hasta obtener resultados satisfactorios. Es decir, hacer que su práctica laboral sea una práctica fundamentada sobre la base de investigaciones permanentes que sirvan de soporte al establecimiento de juicios profesionales y autónomos que guíen y orienten esa misma práctica.

Si lo anterior es cierto cabe preguntarse ¿por qué los docentes de aula en Venezuela no se han abocado a producir investigaciones que mejoren su propia práctica profesional?. La respuesta no es sencilla. En principio, la afirmación de que los docentes no investigan, es una afirmación no fundamentada por investigaciones empíricas que hayan evidenciado tal situación, y por lo menos es lo que hemos constatado en nuestra revisión documental. Sin restarle un ápice de verdad consideramos que esta aseveración más bien ha sido producto de dos hechos, en primer lugar el poco conocimiento que se tiene sobre lo posible existencias de estas investigaciones, y en segundo lugar por una imagen que se tiene del docente de aula que lo ubica inmediatamente desempeñando en forma exclusiva el rol de dador de lecciones y evaluador de los aprendizajes. Estos dos hechos alimentan, a nuestro entender un discurso que coloca a la investigación como una actividad extraña a la actividad diaria del docente.

Ahora bien, si asumimos como un indicador válido e importante el hecho de que exista muy poca proliferación de investigaciones producidos por educadores en ejercicio, tendríamos que preguntarnos sobre las razones de este hecho. Además está decir que podrían ser muchos los factores que hacen posible esta realidad. Mas allá de las argumentaciones siempre repetidas sin ninguna base empírica, es elocuente la casi inexistencia de investigaciones dirigidas a desentrañar las causas de este fenómeno.

Sin embargo, en nuestra búsqueda, nos encontramos con un estudio realizado en Caracas en 1990 (Barros, Prevete y Rodríguez; 1990) donde se constató, a través de una encuesta administrada a una muestra de 99 docentes de Escuela Básica, la existencia de actitudes positivas hacia los cuatro roles del docente, siendo la actitud mayormente positiva hacia el rol de investigador, leamos algunas de sus conclusiones.

“Respecto a las correlaciones entre las creencias y la actitud hacia el ejercicio del Rol Docente investigador, se encontró que las cuatro Creencias que conforman dicha Actitud correlacionaron significativamente y en forma positiva, teniéndose que mientras mas crea el docente que el rol de investigador le permita actualizarse comprobar la eficiencia de las estrategias de aprendizaje modificarlas e incentivar en sus alumnos la resolución de problemas mejor será su actitud hacia el desempeño del rol Docente - Investigador”. (Barros Et Al; 1990, Pág 67).

Esta investigación nos reporta que el 67.70% de los entrevistados presentan una intención conductual favorable a la ejecución de este rol. Esto nos indica que no sólo existe como actitud favorable sino que también existe la disposición a ejecutarlo, sin embargo este mismo informe nos suministra otros datos importantes que apuntaban hacia una explicación del por que existiendo tal actitud y tal disposición no se concretiza la conducta que la debe acompañar, es el caso de como el docente percibe su preparación para desempeñar los roles, veamos.

#### EL DOCENTE NO ESTA PREPARADO PARA EJERCER EL ROL DE...

ROLES:	CIERTO	NEUTRO	NEUTRO
FACILITADOR	45.5%	10.0%	43.5%
ORIENTADOR	38.4%	12.0%	49.6%
PROMOTOR	42.4%	9.11%	48.5%
INVESTIGADOR	37.4%	11.1%	51.5%

FUENTE: Barros, Prevete y Rodríguez; 1990, pág. 58

Se puede constatar en el cuadro anterior que no todos los docentes entrevistados se sienten preparados para desempeñar los roles, en cuanto al rol de investigador un 37.4% no se considera preparado para cumplirlo. Este porcentaje importante revela que el docente a pesar de poseer actitudes positivas y una inclinación conductual favorable sin embargo se considera inhabilitado para realizar investigaciones porque no se siente con la suficiente preparación para enfrentarla.

He aquí un intento de explicación, pero consideramos que no es la única razón, estamos convencidos de la existencia de otros factores que ejercen

sobre el Docente algún tipo de efecto paralizante para desempeñar el rol de investigador. Se evidencia de acuerdo a lo reportado por la investigación de Barros, Prevete y Rodríguez que el problema no es solo de buenas intenciones, no basta el deseo, la inclinación y el convencimiento por parte del Docente de la necesidad de hacer investigaciones sobre su propia realidad. ¿Que factores hacen que estos deseos e intenciones no se vean cristalizados en la realidad?

Una respuesta a esta interrogante puede venir por la vía de la concepción que poseen los docentes en torno a lo que es la Ciencia y lo que es la Investigación Científica y quién debe hacerla. Esta afirmación la sostenemos sobre la base de los resultados obtenidos por nosotros en una investigación realizada sobre la Representación que estos poseen sobre los dos aspectos arriba aludidos. En ese estudio entre otros datos también relevantes pero que por razones de espacio no incluiremos aquí, se encontró que un 75% de los docentes entrevistados ( 808 en cinco regiones del país) asocian a la Ciencia con las Ciencias Naturales y a los científicos con los investigadores de bata blanca ligados a los laboratorios y altamente especializados, así mismo se considera al laboratorio como el lugar por excelencia donde se hace la Investigación Científica. Aunado a esto mas del 60 % de los entrevistados considera que los docentes no estaban preparados para hacer investigación científica (Ramírez, 1.993).

Si observamos con detenimiento los datos anteriores podemos extraer como conclusión preliminar que son coherentes entre sí. Estamos en presencia de un docente que asume a la Ciencia y la Investigación asociada a las Ciencias Naturales y al Laboratorio y como corolario lógico asume que el Científico no puede ser otro que aquél que se forma académicamente en éstas Ciencias. Con tal visión no es de extrañar que los docentes se sientan inhabilitados como investigadores científicos en una rama del saber, la Pedagogía, que no la asumen precisamente como una rama propia de la Ciencia.

Por esta vía puede estar la respuesta al por qué nuestros docentes no desarrollan el Rol Docente- Investigador a pesar de poseer una actitud positiva hacia este Rol, tal como arriba se evidencia. Ahora bien, cabría preguntarnos ¿Hasta que punto esta visión no esta siendo reforzada de manera sistemática por los cursos ligados a la Metodología de la Investigación de los Institutos y Universidades ligadas a la Formación Docente en el país?. Sería interesante que las Cátedras de enseñanza de la investigación reflexionaran acerca de su propia práctica, ya que se podría estar alimentando una postura que atenta precisamente contra el desarrollo de la investigación educativa que tanto se le exige a los docentes.

**BIBLIOGRAFÍA:** **ANDRACA, Ana María.** (1975). *La Enseñanza una Profesión.* Educación Hoy. Sep-Oct No. 29, Bogotá. / **BAJAH, S.T.** (1985). *Encuestas Sobre las Concepciones de la Ciencia en Nigeria.* En: Revista Perspectivas Vol. XV, Nro. 4, París. / **BARROS, María Isabel y otros.** (1990). *Creencias, Actitudes e Intenciones Conductuales de un Grupo de Docentes de Educación Básica hacia el desempeño de sus Roles.* Universidad Simón Rodríguez, Caracas, (Tesis de Grado). / **BIGOTT, Luis A.** (1975). *El Educador Neocolonizado.* Edit. La Enseñanza Viva, Caracas. / **CASTELLANO, Amilcar y Otros** (1986). *La Investigación Educativa. Pasado, Presente y Futuro. Informe Final de la Comisión Técnica del Núcleo de Vicerrectores Académicos sobre Investigación Educativa.* Consejo Nacional de Universidades, Caracas, (Mimeo). / **CARR, Wilfred y Stephem Kemmis.** (1986). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación en la Formación del Profesorado.* Edit. Martinez Roca, Barcelona. / **CASANOVA, Rosaleda.** (1985). *Análisis de la Investigación Educativa en el Contexto Venezolano.*



lano Facultad de Humanidades y Educación, L.U.Z., Maracaibo, (mimeo). / **CONGRESO DE LA REPUBLICA DE VENEZUELA.** *Ley Orgánica de Educación.* Gaceta Oficial No. 2635, Extraordinario del 28-07-80. / **CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTIFICAS Y TECNOLOGICAS.** *Ciencia y Tecnología en los Planes de la Nación.* Serie Documentos, s/f. (mimeo). / **COGAN, Morris.** (1953). *Toward a definition of profession.* En Harvard Educational Review, XXIII. / **CHACIN, Rosa Amaro de** (1988). *La Investigación en la Acción como modalidad de Formación Docente dirigida a Profesores Universitarios en Servicio de la Facultad de Humanidades y Educación ubicados en la Categoría de Instructor.* U.C.V., Caracas. (Trabajo de Ascenso). / **DOYLE, Walter.** (1985). *La Investigación sobre el Contexto del Aula hacia un Conocimiento Básico para la Práctica y la Política de Formación del Profesorado.* Revista de Educación Nro. 277. Ministerio de Educación y Ciencia, Ciudad Universitaria, Madrid, / **ELLIOT, John** (s/f) *.El Profesor como Investigador.* Internacional Encyclopedia of Education. (mimeo). / **ELLIOT, Jonh.** (1984). *Las Implicaciones de la Investigación en el Aula para el Desarrollo Profesional.* Ponencia del seminario: Formación Docente. Málaga. Octubre. / **ELLIOT, John.** (1990). *La Investigación-Acción en Educación.* Edit. Morata, Madrid. / **ELLIOT, Jhon y Dave Ebbut.** (1984). *¿Por que deben Investigar los Profesores?* Ponencia del Seminario sobre Perfeccionamiento del Profesorado, Málaga, Octubre, (mimeo). / **ELLIOT, Jhon.** (1984). *Educational Research and Outsider- Insider Relations.* En: Qualitative Studies in Education, Vol I, Nro. 2, London. / **FALS BORD,Orlando.** (1980) *Por la Praxis: El Problema del como Transformar la Realidad para Transformarla.* En: Cuadernos de Educación Nro. 74, Caracas. / **FALS BORDA, Orlando y otros** (1972). *Causa Popular, Ciencia Popular.* La Rosca, Bogota. / **FREIDSSON, Eliot.** (1976). *La Profesión Medica* Edit. Península, Colección Homo Sociologicus, Barcelona. / **GADAMER, H.** (1975). *La Verdad y Método.* Universidad de Salamanca, España. (mimeo) / **GIMENO SACRISTAN, J.** (1985). *Planificación de la Investigación Educativa y su impacto en la Realidad.* En: cuadernos de Educación, Nro. 129, Caracas. / **GRESSLER LOIRI, Alice.** (1977). *Capacidad de Pensamiento Crítico y Actitudes sobre Investigación Educativa.* Revista del Centro de Estudios Educativos de Mexico. Vol. VII. No. 1. / **HABERMAS, Jurgen.** (1984). *Conocimiento e interes.* Edit. Taurus, Barcelona. / **HOPKINS, David.** (1989). *Investigación en el Aula. Guia del Profesor.* Edit. PPU, Barcelona. / **KANDEL, I.C.** (1962). *Hacia una Profesión Docente.* Publicaciones de Proyecto Principal de Educación, UNESCO-America Latina, Serie Monografías. No. 5, Cuba. / **KEMMIS, Stephem.** (1988). *El Currículum. Más allá de la Teoría de la Reproducción.* Edit. Morata, Madrid. / **LANDESHEERE, G.** (1982). *La Investigación Experimental en Educación.* Ediciones de la UNESCO, Paris. / **MARTINEZ BOOM, Alberto.** (1989). *Modelo Curricular y Tecnología Educativa en Colombia.* (Mimeo). / **MARTINEZ BOOM, Alberto y otros.** (1989). *Pedagogía, Enseñanza de las Ciencias y Modelo Curricular.* Revista Ciencia y Educación. Colombia. / **MEGINN, Noel; MAGENSO Abraham y otros.** (1985). *Formación de Profesores para la Investigación Educativa.* Caracas, (Mimeo). / **PEREZ GOMEZ, A.** (1985). *Paradigmas Contemporáneos de Investigación Didáctica.* Cuadernos de Educación, Nro. 129, Caracas. / **PRIETO FIGUEROA, Luis B.** (1978). *El Concepto de Lider, el Maestro como Lider.* Edit. Monte Avila, Caracas. / **RAMIREZ, Tulio.** (1989). *Ciencia, Sociedad y Metodo.* Edit. Panapo, Caracas. / **RAMIREZ, Tulio.** (1993). *EL Rol Docente-Investigador y la Docencia como Profesión en Venezuela.* Trabajo de Ascenso. UCV.(Mimeo)./ **REPUBLICA DE VENEZUELA. Ministerio de Educación.** (1988). *Anteproyecto del Reglamento de la Profesión Docente.* Caracas. / **REPUBLICA DE VENEZUELA. Ministerio de Educación.** (1981). *Elementos Básicos que orientan la Investigación Educativa y la Definición de un Plan de Investigación Educativas 1981-1985.* Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto. División de Investigaciones Educativas, Caracas. / **REPUBLICA DE VENEZUELA. Ministerio de Educación.** (1983). *Resolución Nro. 12. (Política para la Formación Docente).* Caracas. / **REPUBLICA DE VENEZUELA. Ministerio de Educación.** (1991). *Memoria y Cuenta.* Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto. Vol 115, Nro. 111, Caracas. / **REPUBLICA DE VENEZUELA. Ministerio de Educación.** (1983). *Educación Básica. Normativo.* Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto, Caracas./ **REPUBLICA DE VENEZUELA. Ministerio de Educación.** (1990). *Lineamientos Generales del VIII Plan de la Nación.* Oficina Central de Coordinación y Planificación, CORDIPLAN, Caracas. / **REPUBLICA DE VENEZUELA. Ministerio de Educación.** (1990). *VIII Plan de la Nación. Sector Educación 1990-1993.* Dirección General de Planificación Educativa. (Versión Preliminar. Mimeo)./ **RODRIGUEZ, Nacarid.** (1989). *La Educación Básica en Venezuela. Proyecto, Realidad y Perspectivas.* Ediciones de la Biblioteca Nacional de la Historia, Caracas./ **RUIZ DE MORALES, Mireya.** (1987). *Lineamientos para un Modelo de Investigación Educativa para la Función del Maestro en la Región Zuliana.* L.U.Z., Maracaibo, (Trabajo de Ascenso). / **SAEZ, Jose M.** (1.987). "La Investigación-Acción y la Formación del Profesorado". Revista Investigación en la Escuela. Nro. 2, Madrid./ **SANGER, Jack.** (1990). *El Apoyo Académico para la Investigación del Profesorado, un*

*Caso de Responsabilidad Atenuada*. En: Elliot, Jhon. "Investigación-Acción en Educación Edit. Morata, Madrid. / **STENHOUSE, L.** (1978) *La Investigación como Base de la Enseñanza*. Edit. Morata, Madrid. / **STENHOUSE, L.** (1976). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Edit. Morata, Madrid. / **STINNETT, T.M.**(1968). *La Profesión de Enseñar*. Editorial Troquel, Biblioteca de la Nueva Educación, Buenos Aires.

**RAMIREZ, Tulio.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## DOCENTES DE CIENCIAS Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

Según Juan Yáñez y Manuel Area (1998): "La aparición de las nuevas tecnologías ha traído como consecuencia el rompimiento de las raíces culturales de los profesores; ya que gran parte del profesorado pertenece a un grupo social que por su edad, fue alfabetizada culturalmente en la tecnología y las formas culturales impresas. (La palabra escrita, el pensamiento académicamente textualizado, el olor a imprenta, la biblioteca como escenografía del saber), para la inmensa mayoría de los docentes, ha sido y siguen siendo, el único habitat natural de la cultura y el conocimiento. La brusca aparición, en el último lustro de las tecnologías digitales representan para esta generación una ruptura con sus raíces culturales. El almacenamiento y organización hipertextual de la información, representación multimedia son códigos y formas culturales desconocidas para la actual generación de docentes".

Ante esta situación es necesario que el docente agregue a su perfil nuevos roles que le permitirá al profesorado realizar una práctica docente actualizada, porque los docentes jamás deberían negar la importancia de la tecnología pero tampoco deberían reducir a una comprensión tecnológica de la realidad. Los educadores deberían asumir una posición científica que no se cientifista y una posición tecnológica que no sea tecnologista. El docente no puede negarse a la realidad inminente de la cultura digital, más bien debe saber utilizarla como herramienta en el proceso Enseñanza – Aprendizaje. Esto le permitirá enseñar a sus alumnos a desenvolverse inteligentemente a través de la cultura virtual (sea CD-ROM) sea en Web, en el IRC) pero también le permitirá hacer una práctica de enseñanza reflexiva, inteligente y no alineada.

(Celso Rivas (1996), dice: "El docente en su rol de instructor estará capacitado para adquirir conocimientos multiuso que representan el poder académico del futuro".

También en la revista Medios Audiovisuales para la Enseñanza (Universidad de Extremadura, 1996), se afirma, "El profesor en vez de competir con los medios de comunicación tiene que convertirse en un elemento que interprete y analice mensajes audiovisuales y, además, servirse de ellos para su labor".

El docente se encuentra ante un gran reto es el asumir las nuevas tecnologías de una manera crítica y combinan sus conocimientos tecnológicos del medio (manejo de Hardware dominio de Software; con un conocimiento didáctico de la utilización del mismo o sea integración del medio al proceso de enseñanza – aprendizaje.

**BIBLIOGRAFÍA:** **AREA MOREIRA, YANEZ GONZALEZ.** (1998). *Formación del profesorado ante la Cultura*. Pixel Bit. Revista Medios y Educación. España. / **RIVAS BALBOA, Celso.** (1996). *Un Nuevo Paradigma en Educación y Formación de Recursos Humanos*. Cuadernos Lagoven. Venezuela..

**UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA.** (1996). *Materiales para la Enseñanza de la Educación de la Educación.* Medios Audiovisuales para la Enseñanza España.

**GUARAN, Gregoria.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## DOCENTES Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN

Es evidente que la escuela, cuyo papel es preparar a los niños para la vida, debe introducir las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las salas de clase. Si no lo hace, corre el riesgo de quedar marginada con respecto a los otros sectores de la sociedad o de provocar la marginalización de aquellos alumnos que únicamente pueden acceder a estas nuevas tecnologías a través de la escuela. Para los docentes, estas tecnologías constituyen una fuente de posibilidades y, a la vez, un desafío que no siempre es fácil superar. Ellos tienen un importante rol que cumplir para que no se creen nuevas formas de exclusión.

Las nuevas tecnologías de la información constituyen un desafío por su doble función de objeto y medio de aprendizaje. Constituyen, en sí mismas, un importante campo de estudio y, al mismo tiempo, son instrumentos facilitadores de la comprensión de otras materias. Ellas pueden y deben utilizarse en la lectura, la escritura, el cálculo, las ciencias, las artes, etc. Sin embargo, su utilización efectiva en la clase depende esencialmente de la iniciativa y del compromiso del docente. Es necesario hacer una investigación en profundidad para detectar cual es la mejor manera de utilizar las tecnologías con el fin de lograr un avance real del aprendizaje.

### El rol del docente se modifica

Si las nuevas tecnologías constituyen, en muchos aspectos, un desafío para la educación, también lo es para el rol del docente: de dispensador de saberes ha pasado a ser guía. Sus competencias para aplicar las nuevas tecnologías en la sala de clase se han convertido en parte esencial de su perfil profesional. Su misión consiste en brindar a los alumnos los recursos necesarios para que dominen las herramientas de información. Paralelamente, el docente deberá atraer la atención de los alumnos sobre la naturaleza real de las tecnologías, que son instrumentos para ayudarlos en su aprendizaje y no un fin en sí mismas ni un sustituto de las relaciones sociales ni un simple reemplazo de los valores y las maneras de aprender tradicionales. La utilización de las tecnologías en la sala de clase estimula a los alumnos y alienta el aprendizaje autónomo siempre que estén guiados por un maestro formado y motivado.

Lejos de reducir el rol del docente, las nuevas tecnologías lo modifican y lo amplían. Conscientes de ese fenómeno, los Ministros de educación, reunidos durante la 45ª sesión de la Conferencia Internacional de Educación en octubre de 1996, recomendaron que : “deben tomarse las decisiones apropiadas para la aplicación de las nuevas tecnologías de la información y su utilización por la educación, con el propósito de mejorar la calidad de la

educación para todos y permitir a los docentes desempeñar ante los alumnos su papel de guías y de promotores del aprendizaje.”

La Conferencia expresó también su deseo de que los docentes participen más en la elaboración de programas (software) educativos. Ese mercado está en constante expansión, pero la oferta de programas apropiados para la escuela primaria y secundaria es todavía limitada.

Para que la integración de las nuevas tecnologías en las salas de clase sea un éxito, es crucial la formación de todos los docentes, pues aquellos que no se han formado están desconcertados e incluso superados por los últimos progresos en ese campo. La formación sistemática de todos los docentes es la única manera de integrar efectivamente las nuevas tecnologías en los programas de estudio. Pero esta formación no sólo es cara sino que, además, debe ser actualizada periódicamente.

La integración de las nuevas tecnologías a las actividades regulares de la clase exige del docente más tiempo y, además, la voluntad de experimentar nuevos enfoques y métodos. Esos cambios de actitudes y de prácticas pedagógicas no se pueden realizar de la noche a la mañana. Como bien lo ha observado un investigador, la tecnología más innovadora será utilizada por aquellos docentes que ya están dispuestos a innovar — incluso con material bastante más rudimentario. En resumen, no son las nuevas tecnologías las que hacen buenos docentes.

### **Los excluidos de la “aldea global”**

Si la aplicación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación es tan importante, habrá que evitar toda marginalización de la escuela en relación a los otros sectores de la sociedad. Pero es precisamente ahí donde aprieta el zapato. Si es cierto que esas nuevas tecnologías reducen el planeta a una “aldea global”, no hay que olvidar, sin embargo, que una parte importante de la población queda al margen de esta evolución. Las nuevas tecnologías amplían no sólo las desigualdades que ya existen entre sociedades ricas y pobres y entre países industrializados y en desarrollo, sino también dentro de cada país entre los sectores que tienen acceso a esas tecnologías y los que están excluidos.

Existe, en primer lugar, el problema del costo. Además de la inversión inicial y de los gastos de mantenimiento, la evolución rápida del material implica actualizaciones permanentes. En los países occidentales, una gran parte de los parques informáticos se establecieron a mediados de los años 80, lo que los hace no aptos para utilizar tecnologías más recientes, tales como los CD-ROM o las redes informáticas. Cifras recientes muestran que en los Estados Unidos, uno de los países más avanzados en ese campo, el 80% de las computadoras de las escuelas son obsoletas.

En los países en desarrollo, y sobre todo en los menos avanzados, el debate sobre las nuevas tecnologías puede parecer absurdo cuando las escuelas no tienen ni libros, ni papel, ni lápices. En esos países, pocas escuelas están equipadas con un aparato de televisión o con una radio. Hay que encontrar, entonces, otros medios para introducir las nuevas tecnologías educativas.

Una de las recomendaciones presentadas por la República de África del Sur, durante la Conferencia sobre información, sociedad y desarrollo (Midrand, África del Sur, mayo de 1996), fue la introducir las tecnologías en poblaciones desfavorecidas a través de la creación de “centros colectivos

“multipropósito” equipados con la tecnología necesaria para permitir “la incorporación a redes, transmitir información, favorecer la comunicación, la administración y la formación y que, además, “ofrezcan una variedad de equipos de apoyo colectivos y administrativos”. Se propuso utilizar edificios públicos tales como escuelas o iglesias y ofrecer fuentes de energías alternativas a los centros establecidos en zonas sin electricidad.

Son ya incontables los países en desarrollo que ponen la tecnología de la información al servicio de la educación en un intento de romper con la pobreza y el aislamiento. Precisamente porque ofrecen a los alumnos residentes en países pobres o en regiones apartadas la posibilidad de ampliar su visión del mundo, esas tecnologías debieran ocupar un rango prioritario en la asignación de créditos destinados a educación.

Para ello hace falta, por supuesto, la voluntad política de aumentar esos créditos y de utilizarlos en forma prioritaria en favor de las poblaciones desfavorecidas. Es necesario, además, alentar y ayudar a los países menos avanzados a adquirir y utilizar eficazmente las nuevas tecnologías en sus sistemas educativos. Según la 45ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación, es necesario intensificar los esfuerzos conjuntos de gobiernos, docentes y empresas para lograr que las nuevas tecnologías estén disponibles en todos los sistemas educativos.

El problema de la obsolescencia se puede superar desarrollando planes de alquiler de equipamiento informático para las escuelas, evitando así inversiones costosas que, a menudo, son a fondos perdidos. En Canadá (Nueva Escocia), un esfuerzo conjunto entre el sector público, privado y de beneficencia ha logrado desarrollar un proyecto de reciclaje de tecnología que ha permitido no sólo proveer de 1.700 computadoras a escuelas de provincia, sino también actualizar las normas de esos equipos gracias al programa “Geoworks” ofrecido por una compañía norteamericana.

### **Enseñanza a distancia**

Una de las aplicaciones más atractivas de las nuevas tecnologías de la información es la tele-enseñanza, que tiene como principal ventaja el hecho de poder llegar a un gran número de personas y, aparentemente, a menor costo. Resulta particularmente útil para poblaciones en edad escolar que viven aisladas en países tales como Australia.

Potencialmente, las tecnologías ofrecen aperturas estimulantes para mejorar no sólo las posibilidades de formación docente, sino también para la interacción y el desarrollo profesional en general. Las redes docentes electrónicas se extienden rápidamente en Estados Unidos y en otros países industrializados. Algunos cursos profesionales para docentes están ya disponibles en Internet. Sin embargo, todavía faltan investigaciones acerca de la eficacia de las nuevas tecnologías. Tampoco hay que olvidar que una gran parte de la educación a distancia que se desarrolla en forma exitosa aún utiliza, en forma abundante, documentos impresos tradicionales.

Una conferencia internacional sobre utilización de tecnología en educación a distancia en los nueve países más poblados fue organizada en Nueva Delhi en enero de 1996. La UNESCO acaba de crear, además, una base de datos piloto sobre utilización de medios de comunicación electrónicos en educación a distancia. Al mismo tiempo, la Oficina Internacional de Educación regis-

tra, en su base de datos INNODATA, las experiencias innovadoras efectuadas en todo el mundo relacionadas con la utilización de nuevas tecnologías en enseñanza primaria y secundaria. En el marco de la iniciativa “Aprender sin fronteras” se ha brindado también apoyo metodológico a numerosos Estados miembros de la UNESCO, entre ellos Egipto y África del Sur, así como a proyectos piloto llevados a cabo en ese mismo marco en Costa Rica, India y Mauricio.

### **Las tecnologías al servicio de la cooperación internacional**

El papel de la escuela es preparar a los niños para la vida. La sociedad tiene el derecho de esperar que ella facilite la adaptación de los jóvenes a la realidad mundial del trabajo, en la cual dominarán los entornos tecnológicos avanzados. La utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación no es, sin embargo, un fin en sí misma. Debe ser también un instrumento para reforzar la comunicación entre los pueblos y los individuos. En este sentido, las tecnologías pueden estimular la cooperación internacional dando así un significado más fértil al término “aldea global”. También aquí los docentes tienen un rol importante que cumplir, para desarrollar la conciencia crítica y ética de sus alumnos frente al flujo de informaciones, de puntos de vista y de propaganda difundidos a través de Internet. La mayor parte de los especialistas en información parecen estar, en todo caso, de acuerdo en un punto: no estamos más que en el comienzo de una revolución de la educación que en el largo plazo debería transformar las nociones mismas de enseñanza y aprendizaje.

UNESCO-OIE Case postale 199, 1211 Ginebra 20, Suiza.

## **DOCENTES NO GRADUADOS**

Personal que está trabajando como docente sin haber culminado los cursos necesarios que le permitan obtener el título correspondiente (maestro o profesor). Esta información se presenta como porcentaje referido al total de docentes que trabaja en un determinado nivel educativo.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA

## **DOCIMOLOGÍA**

Ciencia que tiene por objeto el estudio sistemático de los exámenes. Especialmente los sistemas de calificación y el comportamiento de los examinadores y de los examinandos.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.



## DOCTOR

Persona que ha obtenido el doctorado. En muchos países, el título de doctor sólo se usa para los doctores en medicina y derecho.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## DOCTORADO

Proceso de formación académica que proporciona a los graduados universitarios un conocimiento profundo y amplio en un campo del saber, así como madurez científica, capacidad de innovación, creatividad para resolver y dirigir la solución de problemas de carácter científico de manera independiente y que permite obtener un grado científico.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

## DOCUMENTALISTA

Persona especializada en la búsqueda, selección, clasificación, conservación y organización de documentación impresa y audiovisual.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa*. París.

## DOCUMENTO

Cualquier material (impreso, audiovisual, etc.), que contiene información y al que se puede recurrir para comprobar los hechos.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa*. París.

## DOGMA

Punto doctrinal que forma parte de la fe católica. Por analogía y comúnmente con matiz peyorativo: Cualquier información emitida en materia discutible sobre la tónica de la certeza absoluta. Los dogmas de la derecha, los de la izquierda, los dogmas de la Escuela Nueva, etc.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## DOG MÁTICO

Que afirma con seguridad y autoridad, no dejando lugar para la duda, y sin hacer caso de la opinión de los demás.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## DOMINIO AFECTIVO

Parte de la taxonomía de los objetivos pedagógicos de Bloom que comprende los objetivos que describen las modificaciones del interés, de las actitudes y de los valores.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa*. París.

## DOMINIO AFECTIVO

Según Bloom y otros (1964), el dominio afectivo comprende aquellos objetivos que destacan un tono emocional, un sentimiento, un grado de aceptación o rechazo. Los objetivos afectivos van desde la simple atención ante fenómenos seleccionados, hasta cualidades de carácter y conciencia, complejas pero internamente coherente. En la literatura educacional se encuentra gran número de estos objetivos, expresados en términos de interés, actitudes, apreciaciones, valores y conjuntos de emociones o predisposiciones. Los objetivos del dominio afectivo han sido organizados en 5 clases: 1. Recibir; 2. responder; 3. valorizar; 4. organizar; 5. caracterizar por un valor o conjunto de valores.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). *GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA*. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## DOMINIO COGNOSCITIVO

Según Bloom, en este dominio se incluyen aquellos objetivos que se refieren a la memoria o evocación de los conocimientos y al desarrollo de habilidades y capacidades técnicas de orden intelectual.

Esos objetivos del área cognoscitiva han sido organizados en seis clases: 1. Conocimientos; 2. comprensión; 3. aplicación; 4. análisis; 5. síntesis; 6. evaluación.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). *GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA*. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## DOMINIO COGNOSCITIVO

Parte de la taxonomía de los objetivos pedagógicos de Bloom. que comprende los objetivos que se refieren a la memoria o evocación de los conocimientos y al desarrollo de habilidades y destreza intelectuales.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## DOMINIO PSICOMOTOR

Contiene los objetivos que exigen alguna habilidad muscular o motora, alguna manipulación de materiales u objetos o cualquier acto que requiera coordinación neuromuscular.

CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS. (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## DOMINIO PSICOMOTOR

Parte de la taxonomía de los objetivos pedagógicos de Bloom que se refiere a los objetivos relacionados con las destrezas motoras o de manipulación.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## DOMINIOS DEL APRENDIZAJE

**Dominio de las Destrezas Motoras:** Las destrezas motoras están relacionadas con el aprendizaje de destrezas tales como atarse los cordones de los zapatos, conducir un automóvil, andar en bicicleta, escribir, dibujar una línea recta, etc.

La función de la destrezas como capacitación es hacer posible de la destreza como capacitación es hacer posible una respuesta motora. El aprendizaje de la uniformidad y la regularidad en las respuestas es un rasgo crítico de las destrezas motoras, y estos aspectos se ven influenciados por la retroalimentación cinestética proveniente de los músculos y otros elementos del sistema de respuesta. En efecto, la instrucción toma principalmente la función de proveer práctica reforzada de las respuestas motoras.

**Dominio de las Destrezas Intelectuales:** El aprendizaje de las destrezas intelectuales comienza con la adquisición de discriminaciones y cadenas simples. Se refiere principalmente al aprendizaje de conceptos y reglas. Existen capacidades que permiten al alumno hacer algo con los símbolos que representan su ambiente. Contrariamente a saber el 'que' de la información verbal, las destrezas intelectuales se refieren a saber el 'como'. El aprendizaje de las destrezas intelectuales parece ser acumulativo por naturaleza. El aprendizaje de una nueva regla o conceptos más simples que componen esa nueva regla. El aprendizaje de una destreza intelectual requiere la 'combinación' de las destrezas

intelectuales más simples (reglas, conceptos) que han sido previamente adquiridas y que pueden ser recuperadas.

**Dominio de las Estrategias Cognoscitivas:** Las estrategias cognoscitivas son destrezas organizadas internamente, las cuales dirigen el comportamiento del individuo ante la atención, la lectura, la memoria y el pensamiento. En términos del modelo de aprendizajes (procesamiento de la información) son procesos de control. Presumiblemente, algunos de estos procesos pueden ser innatos, pero la mayoría son adquiridos. En general, es escaso el conocimiento que se tiene sobre el cómo son adquiridas las estrategias. De acuerdo con esto, la organización de la instrucción para promover el aprendizaje de estas estrategias parece ser primitivo. La recomendación corriente es la de promover frecuentemente oportunidades para que el estudiante practique el uso de estas estrategias y pueda refinarlas.

**Dominio de la Información Verbal:** El estudiante recibe gran cantidad de información en la escuela; esta información se cataloga como 'verbal', no porque sea necesario almacenarla de ese modo, sino porque proviene de la información verbal. La investigación moderna sugiere que el rasgo de enseñanza más crítico para el aprendizaje de cualquier ítem de información verbal, es la provisión de un amplio contexto significativo con el cual se puede asociar cualquier ítem.

**Dominio de las Actitudes:** Las actitudes son capacidades de aprendizajes que influyen sobre la elección de las acciones personales ante diversas cosas, hechos o personas. En los términos de un modelo de aprendizaje, se parecen a las estrategias cognoscitivas, por ser procesos de control internamente organizados. Sin embargo, no determinan realmente el comportamiento, sino que influyen sobre él, pueden ser considerados como 'procesos moderadores'. A menudo se las identifica con 'tendencias' positivas o negativas, según sea su influencia sobre las acciones.

Las actitudes son a menudo adquiridas bajo condiciones en que el alumno experimenta éxito, o recibe refuerzo, luego de una elección deliberada de una acción. Para el aprendizaje es muy importante la aplicación de métodos que provean refuerzo vicario a través de un modelo humano, como lo describe Bandura.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## DOPING DE LA SANGRE

Extracción y subsiguiente reinfusión de sangre, realizada con el fin de aumentar temporariamente el volumen sanguíneo y la cantidad de hematíes.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## DRAMATIZACIÓN

1. Actividad mediante la cual los estudiantes interpretan, sintetizan y expresan ideas, sentimientos, conceptos actuando en una obra dramática, ya sea utilizando la mímica o la palabra; 2. técnica de aprendizaje, diagnóstico o terapia que consiste en que un grupo seleccionado de alumnos represente una situación, acontecimiento o Circunstancia: los alumnos asumen el papel o la función de otras personas.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## DRAMATIZACION

Cuando niño dice “vamos a jugar”, entra de lleno en el mundo de la fantasía, penetra en el espejo, recrea personajes y situaciones. En inglés se utiliza la misma palabra, el verbo To Play, para dos acciones distintas en castellano: jugar y representar. Con el verbo To Play los ingleses expresan esa profunda necesidad de juego interpretativo que existe en el niño.

El niño tiene una gran capacidad para poder vivir la ficción. Desde que es bebé y hace juegos con los dedos de las manos, el niño entra en un mundo mágico, estrena su posibilidad de dramatizar. Con su imaginación puede convertirse en rey cuando se viste con una colcha vieja, puede convertir el palo de una escoba en un caballo trotador, vuela como un avión haciendo hélices con los brazos.

El juego es teatro, y en los orígenes del teatro, encontramos la primera pasión lúdica del hombre. El juego espontáneo del niño adopta formas teatrales que pueden ser muy complejas. Cuando juega a los mayores y se viste con los trajes de su padre imitando sus gestos y conversaciones, el niño dramatiza situaciones reales, en ese momento el vive.

Otras veces el juego es absolutamente libre y el niño crea los personajes sin necesidad de referencias previas, de tipos a quien imitar. El niño puede, por ejemplo saltar y galopar, moviendo rítmicamente los brazos, y al preguntarle que hace, puede explicarlo muy bien. Tanto en el campo de la imitación como en de la creación pura, el niño está dramatizando.

El educador preescolar puede utilizar esta rica fuente de energía para estimular la imaginación y reforzar el poder creador del niño. Al mismo tiempo puede canalizar el poder creador del niño. Así mismo, puede inducir hacia metas concretas (el aprendizaje de alguna nueva actividad) la fácil disposición imitadora del niño.

Lo mismo que cuando pinta, el niño juega de un modo creador para expresar su mundo interno - lo que él siente y desea - y también para expresar su idea del mundo exterior y de los personajes y situaciones que se desenvuelven en ese mundo.

La dramatización puede ser espontánea cuando el niño por sí mismo y libremente juega a imitar lo que ve. En todos estos juegos hay un comienzo de expresión teatral; también puede ser dirigida cuando otra persona inicia el juego dramático impulsando a los niños a seguirle y para realizar en forma de juego una serie de movimientos. Estos juegos imitativos dirigidos pueden ser inventados por el adulto para que el niño los copie o pueda ser creador.

En cualquier caso, el maestro debe intervenir si ve que decae el interés o que algún niño se quede rezagado o tímido.

Para llegar a la última forma de dramatización (escenificación de un cuento o historia completa, con principio, desarrollo y fin) hay que ir pasando por diferentes momentos llamados etapas de dramatización.

**BIBLIOGRAFÍA: CASTILLO, Cristina y otros.** (1987). *Educación Preescolar. Métodos, Técnicas y Organización*. Ediciones CEAC. Barcelona-España.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jenny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## DROGAS

Actualmente, el grave problema de producción y consumo de drogas y su tráfico universal, ha alcanzado incalculables alcances y dimensiones específicas, llegando hasta convertirse en prioritaria cuestión por enfrentar porque es un lamentable fenómeno social que causa hondos danos al hombre. Regionalmente, constituye cuestión que desborda en varios aspectos las características generales del complejo contexto latinoamericano, sobrepasando con creces las demás coyunturas negativas que agobian a nuestros pueblos, prácticamente inermes ante las agresivas circunstancias del entorno geopolítico y socioeconómico dentro del cual hemos de coexistir, apenas subsistiendo mayoritarias comunidades de marginados sociales que todo lo esperan de inconvenientes subsidios oficiales que, si bien calman parcialmente sus duros apremios cotidianos, generan a la vez graves corrupciones y conflictos culturales y de diversa naturaleza, tan negativos como indeseables, por sus inevitables consecuencias intrínsecas.

Es por ello que todo lo relativo a las drogas, a nivel de las sociedades y de los organismos estatales se plantea como importante demanda nacional, regional e internacional, producto de necesidades y requerimientos realistas, progresivamente perentorios y exigentes de adecuadas soluciones, radicales, en que las regiones geográficas presenten proposiciones apropiadas que la comunidad internacional debe apoyar solidariamente, y con efectividad, rápida y concretamente, mucho más allá de posturas simbólicas, permeabilizadas por estridencias retóricas tan inútiles como intrascendentes. Los asuntos por enfrentar, igual que las soluciones por adoptarse, son graves e impostergables cuestiones de Estado que implican por tanto indeclinable voluntad política, respaldada por determinantes medidas económicas y sociales de alto significado internacional y con férrea e incorruptible disciplina individual y colectiva, particular y oficial, habida cuenta de la identidad cultural en que el problema está inmerso. Planteamiento este que, para resultar a la postre bien entendido y atendido deberá resultar del consenso de ideas y propósitos comunes, suficientemente compartidos dentro del marco de las explicables diferencias culturales, políticas, económicas y sociales que tienen entre sí los integrantes del Hemisferio Occidental, particularizando, de modo de intentar excluir negativos antagonismos provocados por los diferentes objetivos genéricos de cada nación y en lugar de ello



obtener productos convergentes de consensos regionales multiplicadores, con intereses comunes y solidarios.

Dentro de este orden de pensamiento, estamos convencidos de lograrse la cooperación latinoamericana indispensable, con punto de partida en el fomento y robustecimiento de la democracia, aprovechándose a la vez cuanto hemos logrado hasta ahora en el campo de la integración económica y social dentro de nuestras muy amplias fronteras continentales, que tan favorablemente han influido en los cambios y evolución del Derecho Internacional Americano. El tráfico, producción y consumo de drogas debe rechazarse y perseguirse sin tregua, interna y externamente, concertándose concretos y específicos acuerdos multilaterales, como viene haciéndose, y ejecutándose serias y eficaces políticas de fronteras que posibiliten con rigor las luchas contra el narcotráfico y sancionen, a fondo, esta perversa modalidad de delincuencia, tan poderosa, agresiva y descarada e irrespetuosa de los derechos humanos. Han de analizarse, discutirse, aprobarse y aplicarse normativas legales supranacionales cónsonas en entidad con las características del problema, y conforme a criterios inteligentes, ágiles y prácticos, porque de lo contrario, fallaríamos -continuaríamos fallando- lamentablemente y caeríamos en deplorables situaciones de frustración. Complementariamente, requerimos también de excepcionales esfuerzos, a nivel mundial, para resolver el complejo asunto de las fuentes de producción de droga, con importantes apoyos financieros y logísticos y la activa cooperación de las comunidades, que en definitiva son las más afectadas por obra de los narcotraficantes, destructores enemigos del ser humano.

La naturaleza del fenómeno en países en desarrollo -y sus características- es distinta respecto de las naciones industrializadas, sobre todo a partir de la década de los años sesenta, aunque en ambos casos no se ha masificado todavía, lo cual es valioso factor para aprovecharse en las campanas antidrogas. Recordemos que el odioso delito evoluciona por la agudización de crisis estructurales y se integra por deformaciones socioculturales superables.

**SCHACHT ARISTEGUIETA, Efraín. En: El Universal. 1-4. 19-06-96. Caracas.**

## Índice letra D

<b>DATOS</b>	<b>758</b>
<b>DEBATE EN GRUPO PEQUEÑO</b>	<b>758</b>
<b>DEBERES</b>	<b>758</b>
<b>DECIL</b>	<b>758</b>
<b>DECLARACIÓN</b>	<b>758</b>
<b>DECODIFICACIÓN</b>	<b>759</b>
<b>DEDUCCIÓN</b>	<b>759</b>
<b>DEMOCRACIA (LA EDUCACIÓN EN LA)</b>	<b>760</b>
<b>DEMOCRACIA EN LA ESCUELA. UN DERECHO Y UNA NECESIDAD</b>	<b>769</b>
<b>DEMOCRACIA, ETICA Y EDUCACION</b>	<b>776</b>

DEMOCRACIA, EXCELENCIA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS INFORMATIVAS	778
DEMOCRACIA, PARTICIPACIÓN Y DIGNIDAD	785
DEMOCRACIA, PARTICIPACIÓN Y EDUCACIÓN	786
DEMOCRACIA, SOCIEDAD Y EXCELENCIA: EL CASO VENEZOLANO	797
DEMOCRÁTICA, EDUCACIÓN	799
DEMOCRATIZACION	799
DEMOCRATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA	800
DEMOCRATIZACION DE LA INFORMACION	800
DEMOCRATIZAR LA EDUCACIÓN PÚBLICA	804
PARA LA RECONSTRUCCIÓN NACIONAL Y LA PAZ	804
PUBLICO Y PRIVADO	805
SOCIALIZACION POLITICA Y EDUCACION	807
REPRESENTACION. SOCIEDAD EDUCADORA Y ESTADO DOCENTE	811
DEMOSTRACIÓN	813
Demostración	813
DENTICIÓN	813
DEPENDENCIA	814
DERECHO A LA EDUCACION	814
DERECHO A LA EDUCACIÓN	814
DERECHOS DE AUTOR	815
DERECHOS DE AUTOR	815
DERECHOS DE DISTRIBUCIÓN	815
DERECHOS DE EXCLUSIVIDAD	815
DERECHOS DE INVENTOR	815
DERECHOS LIMITADOS	815
DERECHOS RESERVADOS	815
DERECHOS RESERVADOS EN TODO EL MUNDO	816
DESARROLLAR	816
DESARROLLO	816
DESARROLLO	817
DESARROLLO ALTERNATIVO	817
DESARROLLO COGNITIVO	818
DESARROLLO COMUNITARIO	818
DESARROLLO DE LA COMUNIDAD	819
DESARROLLO DEL LENGUAJE	819
DESARROLLO INFANTIL	820
DESARROLLO INTEGRAL INFANTIL	820
DESARROLLO INTELECTUAL	821
DESARROLLO MORAL	821
DESARROLLO MOTRIZ	822
DESARROLLO ORGANIZACIONAL	822
DESARROLLO PERSONAL-SOCIAL	822
DESARROLLO PROFESIONAL	823
DESARROLLO PSICOMOTOR	823
DESCENTRALIZACIÓN	824
DESCENTRALIZACIÓN	825
DESCENTRALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN	825
DESCONCENTRACION	826

<b>DESCRIPCIÓN EXPLICATIVA</b>	<b>827</b>
<b>DESCUBRIMIENTO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS</b>	<b>827</b>
<b>DESCUBRIMIENTO ORIENTADO</b>	<b>828</b>
<b>DESERCIÓN</b>	<b>828</b>
<b>DESERCIÓN</b>	<b>828</b>
<b>DESERCIÓN ESCOLAR</b>	<b>829</b>
<b>DESERTOR</b>	<b>829</b>
<b>DESESCOLARIZACIÓN</b>	<b>829</b>
<b>DESGLOSE SECUENCIAL</b>	<b>829</b>
<b>DESGRANAMIENTO</b>	<b>829</b>
<b>DESHIDRATACIÓN</b>	<b>830</b>
<b>DESMOVILIZACIÓN EDUCATIVA</b>	<b>830</b>
<b>DESNUTRICION</b>	<b>830</b>
<b>DESNUTRICIÓN Y EL BAJO RENDIMIENTO DE LOS EDUCANDOS DE LA USE 13 SAN JUAN DE LURIGANCHO PERU</b>	<b>831</b>
<b>DESTETE</b>	<b>832</b>
<b>DESVIACIÓN ESTÁNDAR (DE)</b>	<b>832</b>
<b>DESVIACIÓN TÍPICA</b>	<b>832</b>
<b>DETERIORO INTELECTUAL</b>	<b>833</b>
<b>DETERMINACIÓN DE NECESIDADES</b>	<b>833</b>
<b>DEWEY, SU MODELO PEDAGOGICO Y LA LIBERTAD</b>	<b>833</b>
<b>DIACRÓNICO</b>	<b>837</b>
<b>DIAGNÓSTICO</b>	<b>837</b>
<b>DIAGNÓSTICO</b>	<b>838</b>
<b>DIAGNÓSTICO</b>	<b>838</b>
<b>DIAGRAMA</b>	<b>838</b>
<b>DIPOSITIVA</b>	<b>838</b>
<b>DIPOSITIVA SONORA</b>	<b>838</b>
<b>DÍAS DE CLASE EN EL MUNDO</b>	<b>839</b>
<b>DIBUJO</b>	<b>841</b>
<b>DICCIONARIOS</b>	<b>841</b>
<b>DICTADO</b>	<b>845</b>
<b>DICTAR</b>	<b>845</b>
<b>DIDÁCTICA</b>	<b>845</b>
<b>DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS</b>	<b>856</b>
<b>DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS, EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA</b>	<b>857</b>
<b>DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS</b>	<b>861</b>
<b>DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS, DISCURSO DOCENTE Y LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA EN LAS MATEMÁTICAS</b>	<b>863</b>
<b>DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD:</b>	<b>876</b>
<b>MI EXPERIENCIA EDUCATIVA EN EL SEMINARIO DE ESCRITURA</b>	<b>876</b>
<b>DIDÁCTICA GENERAL</b>	<b>887</b>
<b>DIDÁCTICA GENERAL Y DIDÁCTICAS ESPECIALES.</b>	<b>887</b>
<b>UN ESTUDIO DE SUS RELACIONES</b>	<b>887</b>
<b>DIDÁCTICA, DEPARTAMENTO DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA</b>	<b>888</b>
<b>DIDÁCTICA, DESARROLLO DESDE EL PUNTO</b>	<b>890</b>
<b>DE VISTA DE LOS EXPERTOS</b>	<b>890</b>

<b>DIDÁCTICAS ESPECIALES</b>	<b>894</b>
<b>DIETA NORMAL O MIXTA</b>	<b>895</b>
<b>DIFERENCIAL SEMÁNTICO</b>	<b>895</b>
<b>DIFICULTADES EN LA EDUCACIÓN</b>	<b>896</b>
<b>DIGITALIZACIÓN</b>	<b>896</b>
<b>DINÁMICA DE GRUPO</b>	<b>896</b>
<b>DINÁMICA DE GRUPO</b>	<b>896</b>
<b>DINÁMICA DE GRUPOS</b>	<b>896</b>
<b>DIRECCIÓN</b>	<b>897</b>
<b>DIRECCIÓN (ELEMENTO DE LA ADMINISTRACIÓN)</b>	<b>897</b>
<b>DIRECTOR</b>	<b>897</b>
<b>DIRECTOR DE ESCUELA</b>	<b>897</b>
<b>DIRECTOR DE ESCUELA (IDENTIDAD PROFESIONAL Y FORMACIÓN)</b>	<b>898</b>
<b>DIRECTOR DE ESTABLECIMIENTO</b>	<b>916</b>
<b>DIRIGIDO, TRABAJO</b>	<b>917</b>
<b>DISCIPLINA</b>	<b>917</b>
<b>DISCIPLINA</b>	<b>917</b>
<b>DISCIPLINA</b>	<b>917</b>
<b>DISCIPLINA</b>	<b>920</b>
<b>DISCIPLINA (PRINCIPIO ADMINISTRATIVO)</b>	<b>920</b>
<b>DISCIPLINA CIENTIFICA</b>	<b>920</b>
<b>DISCIPLINA DE LA PALABRA Y DEL SILENCIO</b>	<b>920</b>
<b>DISCIPLINA, EDUCACIÓN PARA</b>	<b>921</b>
<b>DISCÍPULO</b>	<b>921</b>
<b>DISCRIMINACIÓN</b>	<b>921</b>
<b>DISCRIMINACIÓN</b>	<b>921</b>
<b>DISCRIMINACIÓN ESCOLAR</b>	<b>922</b>
<b>DISCRIMINACIÓN HACIA LA MUJER</b>	<b>922</b>
<b>DISCRIMINACIÓN MÚLTIPLE</b>	<b>928</b>
<b>DISCRIMINACION VISUAL DE LETRAS</b>	<b>928</b>
<b>DISEÑO CURRICULAR</b>	<b>928</b>
<b>DISEÑO CURRICULAR</b>	<b>928</b>
<b>DISEÑO DE AMBIENTES ESCOLARES</b>	<b>929</b>
<b>DISEÑO DE CURRICULUM</b>	<b>934</b>
<b>DISEÑO INSTRUCCIONAL</b>	<b>935</b>
<b>DISERTACIÓN</b>	<b>935</b>
<b>DISLEXIA</b>	<b>935</b>
<b>DISPONIBILIDAD COGNOSCITIVA</b>	<b>936</b>
<b>DISPOSICIÓN</b>	<b>937</b>
<b>DISPOSICIÓN</b>	<b>938</b>
<b>DISPOSICIONES DE APRENDIZAJES</b>	<b>938</b>
<b>DISPOSITIVO DE AUTOINSTRUCCIÓN</b>	<b>938</b>
<b>DISPOSITIVOS AUTO-INSTRUCCIONALES</b>	<b>938</b>
<b>DISTRACTOR</b>	<b>938</b>
<b>DISTRIBUCIÓN NORMAL</b>	<b>939</b>
<b>DIVISIÓN DEL TRABAJO (PRINCIPIO ADMINISTRATIVO)</b>	<b>939</b>
<b>DIVULGACION DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA</b>	<b>939</b>
<b>PRINCIPALES ACTIVIDADES DE DIVULGACION DE LA CIENCIA</b>	<b>940</b>

<b>DOBLE TURNO ESCOLAR EN VENEZUELA</b>	<b>941</b>
<b>DOCENCIA</b>	<b>941</b>
<b>DOCENCIA EN CIENCIAS: TACTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS</b>	<b>942</b>
<b>DOCENCIA Y ESCUELA, UNA EXPERIENCIA VENEZOLANA</b>	<b>943</b>
<b>DOCENTE-INVESTIGADOR ¿ MITO O REALIDAD?</b>	<b>945</b>
<b>DOCENTES DE CIENCIAS Y NUEVAS TECNOLOGÍAS</b>	<b>971</b>
<b>DOCENTES Y LAS NUEVAS TECNOLOGIAS DE LA INFORMACIÓN</b>	<b>972</b>
<b>DOCENTES NO GRADUADOS</b>	<b>975</b>
<b>DOCIMOLOGÍA</b>	<b>975</b>
<b>DOCTOR</b>	<b>976</b>
<b>DOCTORADO</b>	<b>976</b>
<b>DOCUMENTALISTA</b>	<b>976</b>
<b>DOCUMENTO</b>	<b>976</b>
<b>DOGMA</b>	<b>976</b>
<b>DOGMÁTICO</b>	<b>977</b>
<b>DOMINIO AFECTIVO</b>	<b>977</b>
<b>DOMINIO AFECTIVO</b>	<b>977</b>
<b>DOMINIO COGNOSCITIVO</b>	<b>977</b>
<b>DOMINIO COGNOSCITIVO</b>	<b>978</b>
<b>DOMINIO PSICOMOTOR</b>	<b>978</b>
<b>DOMINIO PSICOMOTOR</b>	<b>978</b>
<b>DOMINIOS DEL APRENDIZAJE</b>	<b>978</b>
<b>DOPING DE LA SANGRE</b>	<b>979</b>
<b>DRAMATIZACIÓN</b>	<b>980</b>
<b>DRAMATIZACION</b>	<b>980</b>
<b>DROGAS</b>	<b>981</b>

## E

## ECOTURISMO - EXTENSIÓN

**ECOTURISMO EN LA ESCUELA (EN MOCHIMA, ESCUELA RURAL MOCHIMA. MUNICIPIO SUCRE, ESTADO SUCRE, VENEZUELA)**

En Mochima, hermoso Parque Nacional ubicado en el Estado Sucre, entre el Golfo de Santa Fe y el macizo montañoso central de la Serranía del Interior, se conjugan el mar y la montaña para dar paso a un paisaje inolvidable. Las condiciones naturales de la zona han cambiado la actividad económica de la población pues la pesca artesanal ha sido desplazada por la actividad turística. Alrededor de la bahía florecen las posadas, restaurantes, ventas de artesanía, servicio de paseos en botes, entre otros. Todo ello como respuesta al flujo de personas que visitan el parque todo el año. En este bellissimo lugar se encuentra ubicada la *Escuela Rural Mochima 353*, la cual forma parte del Núcleo de Escuelas Rurales (NER). En esta escuela comenzó un proyecto para que los niños no sólo aprendieran las asignaturas del Programa Oficial sino para que tuvieran su propio Pensum de Estudios. Cada tarde, entre las 2:00 y las 5:00 p.m. los alumnos de la Segunda Etapa de Educación Básica aprenden inglés, computación, ecoturismo.

Para comenzar este proyecto los maestros preguntaron a los niños: ¿Qué es Mochima para ustedes? ¿Qué quieren aprender? ¿Qué es la escuela?. Con sus respuestas, amorosas y sencillas, fue fácil encontrar la clave para esta hermosa actividad. Asimismo, los docentes, lograron el apoyo de la Corporación Venezolana de Turismo

En el área de inglés trabajan con un televisor y un V.H.S. Los propios niños dicen que pronto podrán hablar inglés como la misma profesora. Esta actividad se vinculaba a Educación para el Trabajo, sin embargo se ha logrado la integración de casi todas las áreas del currículo. La escuela se ha convertido en centro cultural de la población, se sienten útiles y productivos, tienen las tardes ocupadas en una labor que saben será su puerta de entrada al futuro.

**RESULTADOS:** Los niños no se encuentran ahora vagando por las calles, siempre tienen las tardes ocupadas y permanentemente practican el inglés. Se han integrado las otras áreas del currículo en la búsqueda del perfeccionamiento de la lectura y la escritura, pues ya saben lo beneficioso del saber ante el encuentro con personas pertenecientes a otra cultura. Los representantes apoyan a sus hijos y participan de sus logros. La comunidad en general ha comprendido la importancia de mantener en buen estado la zona turística y asumen la escuela como un ente beneficioso para todos.



**IMPORTANCIA:** Este proyecto se enmarca dentro de una serie de experiencias que benefician directamente a los alumnos, docentes y a toda la comunidad. El impacto social que se ha logrado es significativo y el progreso en las áreas curriculares a partir de este estímulo es importante.

**BIBLIOGRAFÍA: PROYECTO LAS MIL CARAS DE LA ESCUELA VENEZOLANA.** (1997). Caracas, Ministerio de Educación.

**ARTEAGA QUINTERO, Marlene.** Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

## ECONOMÍA DE LA EDUCACIÓN

“Los aspectos económicos de la educación y la influencia de la educación sobre los fenómenos económicos, constituye lo que podríamos llamar la Teoría económica de la educación. Este término puede formar parte del vocablo de la economía ,junto a él la teoría económica del dinero, de los trnasporte, de la agricultura, etc.”

“Los educadores se sienten muy complacidos de contar con el apoyo de los economistas para la popularización del valor económico de la educación , pero resistirían el concepto de que la educación debiera dirigirse sólo a metas económicas”.

La economía de la educación “ parte de la necesidad de”: por una parte, racionalizar el gasto educativo en términos de productividad y eficiencia...Por otro , atenuar las presiones de la población sobre el mercado de trabajo por la vía de la prolongación de la escolaridad”.

“ La tesis central radica en la asociación directa entre oferta educacional y demanda ocupacional , donde el proceso educativo resulta de la diferenciación técnica del mercado de trabajo y del progreso tecnológico que determina una revolución de las calificaciones y de los conocimientos. Una economía de la educación y una ideología cientificista estarán en la base de este tipo de intervención pedagógica para la cual todas aquellas técnicas de aprestamiento cognitivo y prgramas de desarrollo de la inteligencia son el nuevo lugar del objetivo de la edcación”.

Entre la década de 1950-60 cobra una considerable importancia el desarrollo de la Economía de la Educación , producto de la expansión de la matrícula del nivel superior en los países como EEUU e Inglaterra .

Frente al Humanismo Liberal que llevaba implícito un modelo de hombre “artesano y productor , autónomo e individualista y no definido por la ocupación o el salario “. Surge como contraparte el desarrollismo capitalista que exige de la educación la calificación de la mano de obra especializada , impartir los conocimientos técnicos- científicos del mercado de trabajo. Es así , como la educación se convierte en la pieza principal de engranaje del sistema de planificación de recursos humanos.

El nuevo concepto de inversión humana confirió a la Economía de la Educación el rango de una verdadera disciplina.

Se distinguen tres grandes grupos de estudios de acuerdo a la evolución de la concepción economicista de la educación:

- los que colocan el papel principal de la eduación en el crecimiento económico y constituyen el crecimiento o la ideología económica de la educación

- los que abordan la planificación educativa como desarrollo de la ideología contenida en la Economía de la Educación
- los estudios económicos de la educación vistos hacia el manejo del sistema siguiendo las líneas de una planta industrial, es decir, de una empresa.

La economía de la educación surge como disciplina que intenta analizar el sistema educativo desde el punto de vista de su contribución económica, a partir de capacitar los recursos humanos en función de la mayor productividad que requiere el mercado de trabajo capitalista.

**BIBLIOGRAFÍA:** VAIZEY, J. (1975). *Economía de la educación*. Colección Macmilan / HARBINSON, F.H. (1977). *Recursos humanos como riqueza de las naciones*. Ateneo. / BLAUG, Marx. (1974). *Nuevas explicaciones acerca del valor económico de la educación*. Revista de Economía Latinoamericana 39, 135-167. / LABARCA, G. (1980). *Educación política de la educación*. México. Nueva Imagen. / LANZ M, PONCE Y. y RIVERA O. (1986). *Costos en educación superior y proceso productivo (Un estudio de casos)*. Trabajo de grado. Caracas. UCV.

**RIVERA, Ofelia.** Maestría en Diseños de Políticas Educativas, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.

## EDAD ADULTA

1. El periodo que sigue a la adolescencia y que se extiende hasta el final de la vida.
2. El estado de madurez psíquica, física y social que caracteriza dicho periodo.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## EDAD BÁSICA

“Es la edad mínima establecida legalmente para el ingreso a los distintos niveles de la enseñanza”. (UNESCO-OEA. Curso Latinoamericano de Estadística Educativas. Santiago de Chile, 1958. Véase: UNESCO: “La Estadística Escolar -su organización y funcionamiento” - La Habana 1961).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico**. BIOSFERA. Caracas.

## EDAD DEL ¿POR QUÉ?

Hacia la edad de los 4 ó 5 años el niño pregunta continuamente explicaciones sobre todo aquello que lo rodea. Es la llamada edad del porqué. Con estas continuas preguntas el niño quiere conocer su mundo, buscando una explicación a todos los misterios que lo circundan. Naturalmente la curiosidad del niño estará particularmente atraída por los acontecimientos excepcionales, entre los cuales forman parte sin lugar a dudas embarazos, nacimientos, lactancias, nacimientos de animales domésticos.

Por lo tanto, resulta perfectamente normal que antes o después, el niño haga de manera espontánea aquellas preguntas sobre la sexualidad. A veces los padres interpretan esta falta de curiosidad como un signo de inocencia y de serenidad: en cambio el niño que no hace preguntas no es para nada sereno, sino que está inhibido. No tiene el coraje, porque ya en el pasado ha tenido respuestas insatisfactorias. El niño está perfectamente en condiciones de reconocer las respuestas absurdas, difícilmente cree en aquello que no puede ver con sus ojos y percibe claramente el trastorno provocado en sus padres con sus preguntas. En este punto es natural que el niño que no ha encontrado en la familia una clara respuesta a sus por qué busque darse una explicación por su cuenta o interrogando a sus amigos. Además el niño aprende a disimular su curiosidad justamente con los padres que deberían ser sus primeros educadores. Por lo tanto, es sumamente importante responder siempre con serenidad y claridad a todas las preguntas del niño, teniendo presente que un niño de cuatro años puede contentarse con respuestas simples y parciales y que será él mismo el que reclame otras explicaciones cuando, al ir creciendo no esté más satisfechos de las respuestas conocidas. De este modo, no sólo se prepara el niño para una adolescencia serena, sino que también se establece una relación de respeto y confianza recíprocos, dándole al niño la certeza de que los padres no tienen nada que esconderle y le dicen la verdad.

**BIBLIOGRAFÍA:** (1980). *La Sexualidad Infantil*, En: Enciclopedia Práctica de la Madre. No. 31. Ediciones Nueva Lente. Madrid.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## EDAD ESCOLAR

“Es el período de edades que corresponde a los planes de estudios de los diversos niveles”. (UNESCO-OEA. Curso Latinoamericano de Estadística Educativas. Santiago de Chile, 1958. Véase: UNESCO: “La Estadística Escolar - su organización y funcionamiento” - La Habana 1961).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico**. BIOSFERA. Caracas.

## EDAD POR ENCIMA DE LA NORMAL

“Ya que la matrícula puede referirse a una fecha próxima al final del año escolar, se puede suponer que la mayoría de los alumnos tenga una edad de por lo menos medio año, si no un año completo, por encima de la edad normal para el curso dado. Por lo tanto, un criterio razonable para considerar que la edad de un alumno está por encima de la normal, es cuando su edad real pasa de dos años o más por encima de la edad normal del curso “. (UNESCO. “Manual de Estadística de la Educación”. Pág. 96).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico.** BIOSFERA. Caracas.

## EDAD PREESCOLAR

No existe un concepto unívoco sobre cuando comienza la edad preescolar y según las diferentes propuestas de los especialistas o en acuerdo con las múltiples necesidades, se plantean diversos esquemas de periodización que emergen la etapa de vida que sitúa a la vida preescolar.

Así, en la actualidad se acepta como preescolar al niño menor de 7 años, criterio que ha sido internacionalmente aceptado, es decir, el período que transcurre desde la concepción hasta el ingreso a la educación básica.

**BIBLIOGRAFÍA: CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN.** (1989). *Informe Final.* Italgráfica. Caracas.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE.* Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## EDIFICIO ESCOLAR

“La escuela agrupa tres categorías esenciales de elementos:

- a) La unidad pedagógica, compuesta por la clase, espacio destinado a una pequeña comunidad de niños, con o sin espacio de juegos y servicios anexos (vestuarios, servicios higiénicos).
- b) Los espacios comunes destinados a las actividades diversas, a la enseñanza especializada y a los juegos, al aire libre o en espacios cubiertos.
- c) Los servicios administrativos y generales.

Los locales comunes serán el centro vivo de la escuela y sus anexos se agruparán alrededor de este centro, en unidades secundarias diferenciadas. Cada clase tendrá las cualidades requeridas para cada una de ellas se dé, pero integrándose en el conjunto. (UNIÓN INTERNACIONAL DE ARQUITECTOS, “Carta de Construcciones Escolares. Elaborada durante su reunión de Rabat (Marruecos) en febrero de 1958. Véase: Instituto Interamericano del Niño: “La Educación en América”. Montevideo, 1969).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico.** BIOSFERA. Caracas.

## EDIFICIOS ESCOLARES SIN ACONDICIONAR

Son aquellos inmuebles construidos con un objetivo distintos al educativo que funcionan como locales escolares, sin haberse efectuado en ellos los acondicionamientos necesarios para ese fin.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

**EDUCABILIDAD**

Consiste en la plasticidad del hombre, el poder adaptarse según las normas que se impongan en la sociedad o comunidad en la que vive, pero siempre respetando su interioridad.

El objeto de la educación es el pleno desarrollo del hombre considerando su integridad física y espiritual.

Al hablar de educabilidad es importante mencionar que se encuentra dentro de los límites de la educación o sus problemas.

La educabilidad es característica del hombre por la capacidad de adquirir nuevos conocimientos, conductas en el transcurso de su vida y de manera intencional. Es decir el individuo se encuentra constantemente en un proceso de aprendizaje, ya que en la formación del mismo se toman en cuenta todas las experiencias vividas.

Uno de los problemas que se exponen es la posibilidad del hombre como un ser educable y hasta qué límite.

La educabilidad no es sólo que el sujeto se deje moldear o que colabore intencionalmente con su formación, también se toman en cuenta otras variables que influyen notoriamente como es la herencia. Es decir se tiene una raíz biológica y una orientación espiritual, de acuerdo a lo que el hombre posea intrínseco en su personalidad se educará.

La educabilidad se ve afectada sobre manera por los factores de herencia y ambiente.

La herencia o esa llamada raíz biológica induce de muchas maneras en la actuación del hombre. Esta influirá en su personalidad, inteligencia al igual que en su actitud frente a la vida.

El ambiente encierra una serie de factores socio culturales, económicos, políticos, entre otros que marcarán pautas y/o normas que limitarán su comportamiento en la sociedad, y contribuirán a una mejor formación.

La educabilidad no indica que el educando sea un objeto moldeable en su totalidad, se observa como el sujeto se encuentra de cierta forma aprehendido por muchas variables que intervienen directamente en su formación.

El educador debe tener en cuenta que el educando no es un ser plástico que se puede adaptar al medio sin que otros elementos lo limiten; la educabilidad es un proceso que se logra mediante diversas experiencias, experiencias que se encuentran limitadas por factores biológicos, culturales, sociales, económicos. El último factor mencionado actualmente juega un papel muy importante en la educabilidad, debido a la crisis económica en la que se encuentra inmerso el país, los niños al igual que los adultos que viven en zonas marginales o de pobreza crítica tienen poca posibilidad de lograr una educación formal, en muchas ocasiones por no poseer la facilidad de ingresar al Sistema Educativo Venezolano, y en otras ocasiones por presentar bajo rendimiento académico debido a la mala alimentación, causada por la pobreza en que viven.

Es por ello que la educabilidad es un proceso sujeto a un sin número de limitaciones, las cuales no permiten que el educador se desempeñe con total libertad al tratar de formar íntegramente al hombre.

**BIBLIOGRAFÍA: PRIETO, Luis.** (1990), *Principios Generales de la Educación*, 2ª edición, Monte Avila editores C. A. Caracas, Venezuela, pp. 43-44.

**RODRÍGUEZ, Leudys.** Cátedra de Fundamentos de la Educación. ULA-Táchira. Coordinadora: Mireya Vivas.

## EDUCABILIDAD

Según J.F. Herbart, las condiciones existentes en el educando para llevar a cabo la acción educativa. En ella se integran los componentes disposicionales individuales con los efectos producidos por el entorno sobre el adolescente. Disposición, dotes. Se entiende la posibilidad de educar, es decir, de formar, modificar o dirigir la vida humana.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## EDUCACIÓN

Un proceso que permite al individuo transformarse en relación a su medio ambiente, en términos del conocimiento y la modificación de éste. Proceso por el que se desarrollan las facultades de una persona, de acuerdo con la influencia que sobre ella ejercen otras personas: el término también es utilizado para referirse al producto del proceso. (Arnaz, J., 1989,68).

**BIBLIOGRAFÍA: ARNAZ, J.A.** (1989). *La planeación curricular* (Cursos Básicos para Formación de Profesores. N° 8.). México: Trillas.

**MUÑOZ, Luis.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## EDUCACIÓN

Es interpretada como aquellas actividades cuya meta es el desarrollo del conocimiento, de 105 valores morales y la comprensión requerida en todas las actividades de la vida. Su propósito es el de proveer las condiciones esenciales para los jóvenes y los adultos, tendientes a desarrollar la capacidad de comprensión de las tradiciones e ideas que influyen la sociedad en la cual viven; de su propia y de otras culturas y de la interpretación de las leyes de la naturaleza, así como la adquisición de habilidades lingüísticas o de otra índole consideradas como básicas para la comunicación.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.



## EDUCACIÓN

Cambio de conducta (Departamento Nacional de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Bolivia.)

Condiciones para atender al hombre en cuanto a sus aspiraciones de ser libre y responsable a fin de satisfacer sus necesidades sociales y de habilitarlo plenamente para el uso de los bienes materiales y culturales. Desarrollo de la persona a través del aprendizaje; proceso que consiste en modificar los patrones de comportamiento de las personas. (Dpto. de Enseñanza Fundamental; Comisión Central de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Brasil.)

Proceso social que proporciona al individuo formas de comprender y actuar, de la mejor manera posible, en una sociedad en permanente transformación. (Centro de Operación del Curso de Post Grado en Educación; Convenio MEC-OEA-UFSM: Brasil.)

Proceso que consiste en preparar al hombre para vivir en plenitud, es decir, en relación creadora con sus semejantes y con la naturaleza. Es además un servicio público destinado a satisfacer necesidades sociales permanente y sujetas a un régimen público.

Es la transmisión de la cultura del grupo de una generación a otra, merced a la cual las nuevas generaciones adquieren las habilidades necesarias para manejar las técnicas que condicionan la supervivencia del grupo.

Es el acto de transmitir conocimientos teóricos-prácticos de un modo sistemático para desarrollar y cultivar en una persona unas actitudes, una destreza y una capacidad mental que tenga un valor positivo en la sociedad en la que vive. (Consejo Nacional Técnico de la Educación. México.)

Es un proceso continuo y constante desde la concepción del ser humano hasta su muerte, pasando por los diferentes niveles de formación que cada sociedad establece y exige. (Dpto. De Curriculum y Administración Educativa; Universidad de Oriente. Venezuela.)

Proceso a través del cual, en función de los fines que un Estado o nación ha establecido en la conformación del tipo de ciudadano que aspira, se canalizan los aprendizajes que éste debe realizar. (Instituto de Investigación Educativa; Universidad Simón Bolívar. Venezuela.)

**GLOSARIO DE TERMINOS UTILIZADOS EN AMÉRICA LATINA EN MATERIA DE DESARROLLO CURRICULAR.** (1976). *PROYECTO MULTINACIONAL DE CAPACITACION PARA PROFESORES DE AMERICA LATINA EN EL AREA DE CURRICULUM. OEA/ MINISTERIO DE EDUCACION/UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR. CARACAS.*

## EDUCACIÓN

Proceso sistemático y gradual mediante el cual las generaciones adultas transmiten la herencia social y cultural de una sociedad históricamente determinada.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

La educación en el ámbito de la pedagogía que conocemos y tal cual lo refiere Jaume Trilla (1984), ha sido denominada de muchas maneras, entre las cuales podemos destacar: *Educación informal, cósmica, difusa, incidental, emergente, cósmica, del mundo, espontánea, funcional, incidental, oculta, natural, paralela, refleja, por la vida*, y así por el estilo. Todas ellas refieren a que la educación es resultado de la actividad social general y de sus sistemas parciales, entre los que destacan la Cultura y el Estado. Y dan cuenta de lo que aquí, siguiendo a Jaume Trilla, llamamos educación informal [o más correctamente: pedagógicamente menos formal, tal cual lo propone Trilla (1984)].

...para caracterizar a la educación informal se dice de ella que es la que se promueve sin mediación pedagógica explícita; la que tiene lugar espontáneamente a partir de las relaciones del individuo con su entorno humano, social, cultural, ecológico; la que no se halla institucionalizada como tal educación, aunque las instituciones estén penetradas por ella; la que no es metódica, estructurada, consciente, intencional; la que no se realiza a partir de la definición previa de objetivos y finalidades pedagógicas, ...Para nosotros, lo que mejor y más esencialmente caracteriza a la educación informal, es el hecho de que ésta se produce indiferenciadamente de otros procesos sociales. Informal es aquella educación cuya *forma* propiamente educativa no emerge como algo distinto al curso propio de la acción o situación en que transcurre el proceso. Educación informal sería, en resumen, la producción de efectos educativos a partir de procesos educativamente indiferenciados o inespecíficos (TRILLA, 1984)

Delimitar conceptualmente la educación es un asunto complejo y por demás arriesgado. Lo es tanto que casi resulta peligroso (entre otras cosas, por el temor al ridículo que campea en el medio académico latinoamericano) acometer la tarea de delimitar su significado. Tales peligros se vinculan, de igual forma con la naturaleza misma del objeto mismo, con la amplitud y complejidad de lo educativo en la sociedad actual, muy principalmente en nuestra sociedad occidental, lo que hace arriesgado cualquier intento de perfilar las dimensiones reales del espacio conceptual que ocupa la educación en nuestros días. Sirva como indicador de ello, que al revisar el índice analítico de una Historia de la Educación (Boyd y King, 1977) es posible encontrar treinta formas distintas de aproximarse a la educación y noventaicinco acepciones del término. Otro tanto ocurre con la noción de Escuela, sobre la cual se encuentran en esa misma obra treintaicinco aproximaciones y ciento diez acepciones. Ni que hablar de la complejidad y los riesgos que comporta la delimitación de lo educativo/educacional si nos ponemos frente a la gigantesca masa de referencias registradas en la obra pedagógica ya publicada, principalmente frente a la gran cantidad de Enciclopedias y Diccionarios que alimentan el mercado del libro sobre educación. Nosotros lo hemos hecho, y *temblamos de pavor* cuando nos toca asumir posiciones claras frente al asunto. Wolfgang Brezinka (1986) atribuye lo visto a la fuerza que le imprime la cultura occidental a la idea de que la educación es el mejor instrumento para compensar los efectos perversos de la operación de las sociedades concretas. O bien que, a la vez, es la mejor opción para impulsar eficientemente lo

deseable para un futuro mejor. En sus propios términos, desarrolla esta aproximación tan original a la educación de la siguiente manera:

Siempre que se trata de promover algo bueno o de eliminar algún mal todo el mundo recurre a la *educación*. El que quiere hacer algo por la paz fomenta *la educación para la paz*. Quien trata de mejorar la salud pública comienza con *la educación para la salud*; quien quiere deducir el número de accidentes promueve *la educación para el tráfico*. Oímos hablar igualmente de *educación laboral* y *educación para el ocio*, de *educación sexual* y de *educación para la muerte*. Se ofrece educación por tanto educación a la persona sin que importe su edad, sus situación de vida o rango social. tenemos educación de párvulos y de ancianos, educación familiar, escolar y empresarial, educación de los presos y educación militar, educación de los impedidos y de los más capacitados, educación masiva y elitaria. A base de educación parece que se puede hacer todo al menos en la teoría; parece que *la educación es necesaria para todos*; *la educación* es algo valioso y mucha educación hace bien a todo el mundo; impresiones todas éstas que ya resulten del mero uso lingüístico que se hace del término. Lo cual se ve confirmado por el hecho de que existe toda una profusión de costosas instalaciones educativas, todo un ejército de personal dedicado a la educación, gran número de leyes y disposiciones educativas, *una montaña de bibliografía* sobre la educación e, incluso una ciencia de la educación. (BREZINCA, Wolfgang, 1986)

En una perspectiva muy amplia, quizás la más amplia en que podamos pensar, la educación es un producto de la vida en sociedad, relacionado con una cualidad sicobiológica del ser humano como lo es el aprender (cambiar, madurar y modificar comportamientos). Cuando esos aprendizajes se explican por la reacción de la unidad Bio-sico-social que es el ente humano a los estímulos del medio y no por el mero despliegue de las señales del código genético, la herencia, que tipifica a la especie humana. La existencia en colectivo educa, eso es en gran medida educación, porque ese contacto del individuo deja huellas, genera normas de conducta que, incluso, influyen en la manera en que ese individuo aprende, es, existe.

Simplificando el asunto, reduciendo el ser humano en general a la categoría niño y restringiendo la masa de influencia de la comunidad a los sujetos que se educan, a los efectos de hacer evidentes las relaciones entre educación y pedagogía, asumiremos en principio la diferenciación que hace Emilio Durkheim:

La educación es la acción ejercida sobre los niños por los padres y los mayores. Esta acción es de todos los momentos y es general. No hay período en la vida social, no hay siquiera, por así decirlo, un momento del día en que las jóvenes generaciones no estén en contacto con sus mayores, y en que, en consecuencia, no reciban de estos últimos una influencia educadora. Pues dicha influencia no se hace sentir solamente en los instantes muy cortos en que padres o maestros comunican conscientemente, y por la vía de una enseñanza propiamente dicha, los resultados de su experiencia a los que vienen detrás. Hay una educación inconsciente que no cesa jamás. Por ejemplo, por las palabras que pronunciamos, por los actos que llevamos a cabo, moldeamos de manera continua el alma de los niños (DURKHEIM, 1974).

En contraste a como concibe la educación, Durkheim ve a la pedagogía en un plano distinto a la educación como acción y como resultado, resaltando los aspectos de representación, reflexión-estudio sobre ella.

Con la pedagogía sucede muy otra cosa. Esta consiste no en acciones, sino en teorías. Estas teorías son maneras de concebir a la educación, no maneras de practicarlas. A veces ellas se distinguen de las prácticas en uso hasta el punto de oponerse... La educación no es, pues, sino la materia de la pedagogía. Esta consiste en una determinada manera de reflexionar en las cosas de la educación (DURKHEIN, 1974)

Hoy, esa distinción que enuncia Durkheim entre acción y reflexión sobre ella, no resulta tan tajante y se reconocen otros matices. En la acción misma se discrimina, la manera de hacerla, la técnica, del pensar sobre cómo debe ser esa manera de acción, la tecnología. Que en un ámbito estrictamente pedagógico se puede traducir, tal como lo hace Juan Not (1975), en lo siguiente: “En la última instancia la educación de un individuo es su transformación orientada a determinadas finalidades y obtenida mediante la explotación de situaciones apropiadas”.

Tendríamos entonces, la distinción entre el objeto y dos formas distintas pero complementarias de actuar sobre él: los tratamientos prácticos de la educación y las representaciones, los complejos conceptuales, que representan el fenómeno educativo en su devenir. Esta última forma sería a su vez una suerte de síntesis de aspiración y realidad, como bien lo expresa Juan Mantovani:

La educación, como idea y como realidad, constituye un problema capital para el hombre, porque está ligada a los aspectos capitales de su vida. Es una de las fuerzas más decisivas de la formación individual y del destino de los pueblos. Es un problema que tiene la complejidad de la propia vida humana. Por ser inseparable de ella y confundirse en muchos momentos con el vivir mismo, la primera condición de todo pensamiento e intento educativo es su continua referencia y a la vida que se debe alcanzar... El saber pedagógico está integrado por datos reales y fines ideales (MANTOVANI, 1981)

Estas afirmaciones demuestran largamente que la educación es un problema complejo y que su teorización tiene infinitas vertientes que ameritarían un análisis específico que bien valdría la pena hacer si las circunstancias de trabajo fueran otras. En un plano más limitado debemos dejar en claro que no es nuestra intención hacer un recuento detallado de la evolución de la teoría sobre la educación, sino hacer una breve reseña de lo que a nuestra manera de ver las cosas ha sido el desarrollo del conocer sobre educación; en la exclusiva intención de “marcar” la perspectiva disciplinaria que rodea el esfuerzo teórico que estamos realizando.

Según la Enciclopedia Universal Ilustrada (ESPASA/CALPE, 1966), Pedagogía es una voz griega, compuesta de paid-os, del niño y agogía, conducción: “Los griegos llamaron paidagogos (pedagogo) al sirviente encargado de acompañar a los niños, el cual unas veces lo conducía a la escuela y otras veces los instruía por sí mismo... Pero esa conducción, que se hizo primero empíricamente fue luego objeto de un arte, y finalmente de una ciencia”.

El pensamiento organizado sobre educación, hasta donde la palabra escrita lo registra, se relaciona con la forma en que la sociedad y el estado deben formar al ciudadano. Los primeros intentos de interpretar y conducir esa

formación ciudadana de acuerdo a las necesidades del conjunto social surge en las sociedades esclavistas que florecieron en el mediterráneo (ACADEMIA DE CIENCIAS DEL LA URRS, 1974). Filósofos como Demócrito, Sócrates, Platón, Aristóteles hicieron afirmaciones sobre los fines, contenidos y métodos de la educación. Apreciaciones que no constituyeron un cuerpo específico de reflexiones sino que formaban parte de un pensamiento más amplio sobre la sociedad y su deber ser, la naturaleza y el sentido de las cosas (JAEGUER, Werner, 1987).

En la antigua Roma surgieron las escuelas de retórica, alrededor de las cuales se levantó un importante interés por los problemas de organización, contenido y medios de instrucción. El “Instituto Oratoria” de Quintiliano fue el primer trabajo especializado sobre los métodos de enseñanza y otros requerimientos de los maestros y alumnos, también resaltó la necesidad de tomar en cuenta las características individuales de cada niño (JAEGUER, 1987)

Durante la Edad Media la Pedagogía como práctica educativa se vió supeditada en Europa a las concepciones, necesidades e intereses de la Iglesia, en la medida misma en que el cristianismo se transformó en la religión dominante de la sociedad Europea; y todas las formas de ver la formación de las nuevas generaciones se concebían dentro de los límites de esa religión. Cosa parecida ocurría en otras partes del globo donde ideologías religiosas tales como el Islamismo y el Budismo predominaban.

Del siglo XIV al XVI humanistas como T. Moore, T. Campanela, Erasmo de Rotterdam, F. Rabelais y M. Montaigne, pensaban en la educación como una posibilidad para una vuelta al desarrollo armonioso de la parte física y espiritual del hombre. En su discurso antiescolástico profundamente impregnado de humanismo renacentista, abogaban por una educación laica, inspirada en las enseñanzas del mundo greco-latino antiguo y sustentada en los resultados de la ciencia, que para ese momento se expandía muy rápidamente.

A finales del siglo XVI y mediados del XVII el desarrollo de la Pedagogía deja de ser la historia de una parte de la Filosofía, para iniciar un largo y complejo proceso de integración alrededor del problema de cómo educar, en las nuevas condiciones que se plantean en Europa central en el tiempo en que la burguesía surge como la clase de mayor empuje dentro del concierto social. La primera gran contribución a la Pedagogía como tal, como conocimiento tributario a las necesidades de representación y conducción del hecho educativo, fue realizada por Juan Amos Comenio (1592-1670). Sus trabajos, sobre todo la “Didáctica Magna” (1632 y 1657), interpretan y superan críticamente la tradición educativa Europea hasta crear un sistema pedagógico que enfrenta los principales problemas técnicos de la instrucción escolar de su tiempo.

Durante el siglo XVII pueden ser distinguidas dos grandes tendencias básicas en el desarrollo de la Pedagogía: la concepción clerical de origen feudal, dominante todavía y las nuevas posiciones hondamente enraizadas en el espíritu del humanismo renacentista, que reflejaba de alguna manera los nuevos requerimientos de la clase burguesa emergente, cuya clave de distinción se podría ubicar en la idea de convertir a la educación en un instrumento para formar un hombre de acción que lo habilitara para lograr su bienestar personal. El pensamiento de Locke, su enfoque utilitario de la educación y la instrucción, es la mejor expresión de este estadio del desarrollo de la Pedagogía.

En el siglo XVIII la Pedagogía se hizo tributaria en gran medida a los ideales de la Ilustración, que potenciaba las cualidades innatas del hombre. Pensadores de la talla de Helvetius, Diderot y Rousseau desarrollaron ideas sobre el papel decisivo de la educación en la formación de la personalidad.

La más importante contribución al pensamiento pedagógico del siglo XVIII fue realizado por J.J. Rousseau, quien originó el concepto de crianza natural y libre. Rousseau estableció indicaciones sobre los contenidos y los métodos para enseñar a los niños, privilegiando el potencial de su desarrollo físico e intelectual resaltó la necesidad de métodos activos de instrucción. Su influencia puede ser constatada en los planes de reforma de la educación pública que se hicieron durante la Revolución de 1789-93. También se refleja en los trabajos de Basedow, Slitzman y Campe quien fundó el primer circuito de escuelas en Alemania e impulsó el desarrollo teórico de la Pedagogía como disciplina específica deslindada a la Filosofía (JAEGUER, 1987)

El pensamiento pedagógico europeo de los siglos XVIII y XIX fue ampliamente influenciado por la tesis de los filósofos alemanes Kant, Fichte y Hegel. El pedagogo Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827) jugó un importantísimo papel en la resolución de los problemas pedagógicos de la época. Sustanció sus teorías en el conocimiento de la psicología del niño, vinculando la instrucción escolar a métodos de lectura, escritura, enseñanza de la Aritmética, la geografía y otras materias; de igual manera pretendía articular esos métodos de enseñanza a la práctica laboral concreta. Fue además Pestalozzi uno de los primeros teóricos y defensores de la escuela pública y gratuita.

En la primera parte del siglo XIX Johan Friedrich Herbart (1776-1841) delineó las bases de una Pedagogía Científica, basada en la Psicología y la Filosofía. Su influencia se hizo sentir sobre todo en los recientemente creados centros de enseñanza universitaria de Pedagogía donde comenzaron a formarse los maestros, profesores y teóricos de la educación, no solamente de Europa Central sino de otros Continentes. Cabe destacar la masiva afluencia de educadores norteamericanos a las universidades europeas donde las tesis herbartianas alcanzaron gran desarrollo (BRAVO, 1987)

Entre finales del siglo XIX y principios del actual surgió un movimiento de profunda crítica a la rigidez cuasi-escolástica que denominaba la selección y organización de los contenidos de la instrucción escolar y a los dogmatismos metodológicos que restringían el libre desarrollo de la personalidad de los individuos. Se constituyó una postura pedagógica que potenciaba la personalidad de los alumnos, su libre desarrollo y la inclusión del trabajo como método pedagógico:

Estos educadores querían desarrollar nuevas formas organizativas y métodos de instrucción, reformar los currícula y enfatizar el cultivo de la individualidad en la escuela. Las ideas de exponentes de la educación progresiva como Dewey, Kerschensteiner, Gurlitt, Drecroly, Montessori y A. Ferriere, dominaron la Pedagogía hasta mediados del siglo XX y tienen por demás mucha influencia en las ideas pedagógicas de hoy (ACADEMIA DE CIENCIAS DE LA URRS, 1974).

El pensamiento actual sobre educación asume una complejidad que desborda las posibilidades del tipo de análisis que nos estamos planteando, en tanto que se ha desagregado en tantas líneas de estudio y reflexión como aspec-



tos pueden ser englobados dentro del concepto educación, y que ya fue demostrado largamente la magnitud del problema al inicio de esta exposición. Sin embargo, creemos oportuno hacer algunas breves consideraciones sobre el estado de la cuestión Pedagogía en nuestros tiempos.

En lo que va de siglo XX, esencialmente en su segunda mitad, el concepto mismo de Pedagogía ha venido perdiendo fuerza. En buena parte por la preeminencia de la cultura Anglo-Norteamericana, en donde el concepto Pedagogía ha tenido, desde siempre, un desarrollo más o menos marginal. En esa cultura dominante, el concepto que mejor tipifica el pensar y hacer sobre educación es el de “Ciencia de la Educación” o en todo caso el de “Filosofía de la Educación” cuando se refiere a las bases y fundamentos del quehacer educativo. Hay otra fuente de desgaste relacionada con el surgimiento, multiplicación y especialización de áreas académicas de estudio que hacen muy estrecho el concepto Pedagogía y en oportunidades inadecuado, a decir de los especialistas. Como es el caso de que en los ámbitos donde se estudia sistemáticamente a la educación, se opta por nombrar la especialidad por el aspecto que se estudie del objeto educación, como es el caso de la Andragogía, el Currículo, la Deontología y multitud de disciplinas más. Hoy más que de Pedagogía tiende a hablarse de Ciencias de la Educación, al menos en lo que conocemos de América Latina.

Visto el asunto de una forma global, es posible distinguir dos dimensiones de la manera en que se denominan las representaciones de la educación, una vez superado el concepto de Pedagogía. La primera refiere al reconocimiento de que la educación es objeto de estudio de ciencias que tienen un alto grado de desarrollo, como puede ser el caso de la Economía, la Sociología, la Psicología y muchas otras más que responden a requerimientos teóricos prácticos de ángulos bien importantes del problema educativo. Y la segunda dimensión, tiene que ver con lo ya referido en el párrafo anterior respecto a la proliferación de especialidades, que pudiéramos denominar como ciencias o disciplinas pedagógicas, pues tienen una raíz en esta ciencia. Disciplinas que se insertan dentro del amplio espacio que delimita el concepto educación, atacando problemas específicos que por su complejidad y por el importante desarrollo de las prácticas que se ha alcanzado en torno a ellos, ameritan tratamientos metodológicos específicos.

No obstante es posible hacer una síntesis tal cual lo hace nuestro maestro y compañero de trabajo Mario Molins Pera cuando marca el significado más profundo de la Pedagogía y que tiene un enorme potencial para aclarar lo que hemos denominado como *perspectiva pedagógica* a todo lo largo de este discurso. Principalmente cuando hemos querido decir que miramos a la escuela venezolana con los ojos del pedagogo y nos los del sociólogo de la educación, el psicólogo y tantas otras posibilidades metodológicas que llenan la bibliografía a propósito de este apasionante tema como lo es el de la educación.

La complejidad del proceso educativo requiere para su cabal comprensión y acción el aporte de distintas ciencias (antropología, sociología, economía, psicología, pedagogía, etc.) lo que confiere a la pedagogía su carácter interdisciplinario. La conjunción de los distintos aportes de otras ciencias y disciplinas permite al pedagogo conocer mejor el proceso de educación. Con las diversas contribuciones el pedagogo hará la síntesis y dará la correspondiente interpretación pedagógica.

Cada ciencia o disciplina que se ocupa de la educación trata de un aspecto o manifestación particular del proceso y tiene su propio enfoque; la antropología atiende con preferencia la acción cultural de la educación y su manifestación informal; de la sociología ha surgido la sociología de la educación; la economía ha desarrollado la concepción de los recursos humanos y la economía de la educación; la psicología se ocupa, entre otros aspectos, del discente y de la enseñanza-aprendizaje. La educación también es preocupación de los filósofos, a quienes les interesa clarificar ¿qué es la educación?, y en particular sus fines.

Se define a la pedagogía como la ciencia de la educación, y también se acepta que es la ciencia de la formación del ser humano. Pero la pedagogía ¿debe ocuparse del proceso educativo que ocurre en la totalidad social? sin descartar el derecho que tienen los pedagogos de intervenir en los más diversos ámbitos donde se manifieste el proceso educacional, y en los cuales otros profesionales pueden desenvolverse con mayor competencia, el campo propio del desempeño profesional del pedagogo es la praxis educativa, es decir, el sistema educativo y el proceso educacional que allí se lleva a cabo.

En síntesis, se puede afirmar que *el objeto de pedagogía es la praxis educativa*. Así mismo, sabemos que la praxis educativa se lleva a cabo en las instituciones creadas especialmente para impartir educación, es decir, en el sistema educativo, lo que permite establecer que *el objeto de la pedagogía es el sistema educativo*.

Por consiguiente se puede afirmar que *la pedagogía es la ciencia de la praxis educativa* y también *la pedagogía es la ciencia del sistema educativo*. (MOLINS PERA, 1995).

Además, nos ofrece este mismo autor una magnífica imagen de la estructura de la Pedagogía, la cual nos permitimos reproducir extensamente, pues se trata del primer intento que conozcamos en nuestro medio pedagógico por representar los componentes y sus relaciones básicas de la Pedagogía:

En la pedagogía se pueden distinguir tres aspectos o instancias: la teórica, la formal, el planeamiento y la aplicada.

La instancia de la teoría comprende los fundamentos individuales y los sociales. En 'los primeros tenemos los biológicos y los psicológicos; los fundamentos sociales comprenden: los sociopolíticos, los socioculturales y lo económicos. Además también tenemos los fundamentos filosóficos y/o ideológicos, los históricos, los legales y las concepciones educacionales. De las síntesis de las bases teóricas de la pedagogía se derivan las relaciones que se establecen entre los distintos elementos que intervienen en la formulación teórica, se desprenden los fines a realizar en el hacer educacional y los contenidos generalmente a impartir.

Lo formal está constituido por el ordenamiento jurídico sobre la materia (Constitución, Leyes, reglamentos, resoluciones, etc.); las normas generales que deben regir el proceso educativo (Ej.: pertinencia social, cultural, productiva, cognitiva y cognoscitiva de los aprendizajes); y las reglas técnicas que indican la mejor manera de actuar en el hacer educativo (Ej.: metodologías de enseñanza).

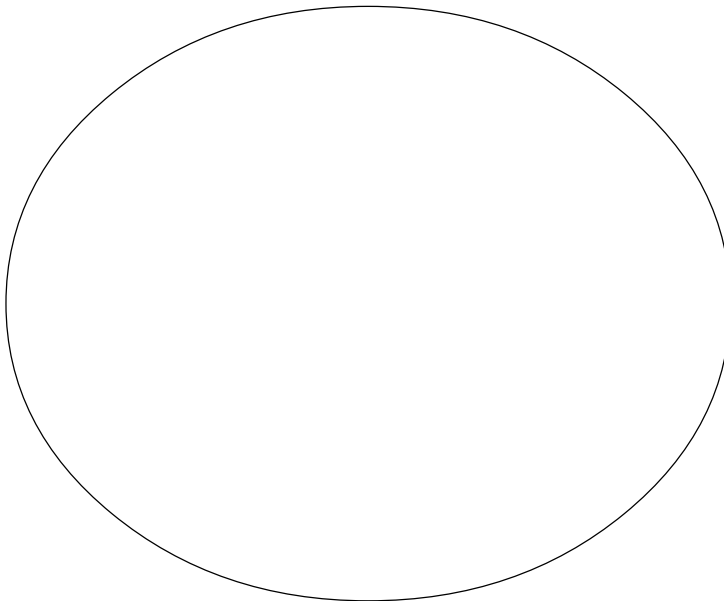
El planeamiento se nutre de la teoría y del aspecto formal. En esta instancia, las orientaciones de las autoridades correspondientes son expresa-

das en planes y programas. Como primera aproximación se puede diferenciar el planeamiento cualitativo ej.: planes de estudio, curriculum, programas) y el cuantitativo (Ej.: matrícula, profesores, edificaciones). También se puede distinguir el planeamiento del sistema educativo del sistema escolar, de la escuela y el institucional, y se pueden distinguir los planes de los programas.

Instancia de aplicación. En ella podemos ubicar la arquitectura de instituciones educacionales, la calidad de las dotaciones y equipos de trabajo, la gestión y administración del sistema educativo y de sus instituciones, y la didáctica.

La didáctica ha adquirido una gran importancia y autonomía en la teorización y aplicación, de manera que se puede identificar como una ciencia autónoma que se ha constituido como el saber nuclear de la pedagogía. A pesar de que el tema dominante de la didáctica es la escuela y el proceso enseñanza- aprendizaje que allí se realiza, la importancia que ha adquirido hace que a menudo se confunda con la pedagogía. Una situación parecida ocurre con el curriculum.

En el esquema 2 se representa la estructura de la pedagogía.



(MOLINS PERA, 1995)

Como puede observarse hemos realizado una revisión rápida, quizás demasiado, de lo que ocurre hoy en el campo de la Pedagogía, debido a que nuestro interés más inmediato nos obliga a poner mayor énfasis en el desarrollo mismo de la educación, o mejor, en el devenir de un aspecto de ella, como lo es el desarrollo de la Institución escolar. Lo hacemos así, ya que por ahí se ubica nuestro problema de investigación, ese es su marco más inmediato y nos interesa visualizar los rasgos más importantes de su evolución. Esa razón nos obliga a realizar un esfuerzo más consistente al analizar el proceso

de institucionalización de la educación, el progreso de la escuela y cuando lo hagamos, cuando revisemos la cuestión escolar de hoy veremos las críticas que desde diversos ángulos se le hacen, y eso será también una visión de la Pedagogía actual.

Creemos haber demostrado suficientemente que la educación es un fenómeno complejo, utilizando dos líneas de argumentos: primeramente, cuando nos referimos a la multiplicidad de usos del concepto y a su utilidad como fórmula de solución de las diversas carencias que afectan a la sociedad contemporánea. En segunda instancia, al revisar esquemáticamente algunos aspectos importantes de la forma en que se ha producido la teoría sobre educación a lo largo de la cultura occidental. En este nuevo aparte de la exposición continuaremos marcando los aspectos medulares del concepto, precisando sus rasgos más individuantes y generales en la intención de echar las bases del marco que consideramos más útil para comprender cabalmente los problemas referidos a definir el campo de significado de la educación.

Etimológicamente educación resulta de las voces latinas “ex” y “duco”, que en su expresión “educere” significa dirigir, encaminar, estimular las facultades físicas e intelectuales del individuo (ESPASA7CALPE, 1966). Supone la acción que “desde afuera” intenta sacar para que se exprese, de alguna manera positiva la potencialidad del ser humano. También tiene raíz el término en el verbo latino “educ-as-are” (FERRANDEZ/SARRAMONA, 1978) que significa “criar”, “amamantar” o “alimentar”. Sin hacer consideraciones particulares sobre las distintas connotaciones o usos del término en las distintas civilizaciones y en particular de la occidental, en el tiempo, estamos en condiciones de que la educación es perfección, perfeccionamiento del individuo, en suma, se resalta la idea del mejoramiento.

Otra idea presente en las definiciones de educación se refiere a que ese perfeccionamiento, ese mejoramiento continuo es producto de la influencia de factores externos, de estímulos que otros hombres o generaciones proveen por distintos medios.

“Aun los más extremados representantes del naturalismo pedagógico, mencionan de uno u otro modo la intervención humana en el proceso educativo. Rousseau al hablar de la felicidad de Sofía y Emilio como obra de un maestro y Spencer al mencionar la dirección de la inteligencia con el fin de preparar el hombre para vivir una vida completa . (FERRANDEZ/SARRAMONA, 1978).

En esa misma línea de tratamiento del concepto de educación en donde se intenta clarificar los aspectos más preponderantes referidos a las definiciones que se conocen sobre el término, nos permitiremos describir un conjunto de rasgos importantes del concepto a partir del trabajo teórico de FERNANDEZ Y SARRAMONA (1978) alrededor de la idea de educación como perfeccionamiento:

1. Al lado de la idea de perfeccionamiento producto de la auto determinación influida *desde afuera* es consustancial a la educación la idea de bien, la aspiración de que la educación redunde en el bienestar espiritual y material del hombre. La educación trata o deber tratar de lo que es conveniente a la naturaleza humana.
2. La educación es un medio para alcanzar la plenitud y los fines últimos del hombre. Aunque las ideas de plenitud y fines dependen de quién,

cómo y cuándo se las vea, en la sustancia misma de la educación radican estas aspiraciones.

3. La educación es ordenación u organización. En un medio para que el individuo o el colectivo alcancen formas elevadas de estructuración de modos de ser y actuar.
4. La educación es una actividad preponderantemente humana y se ocupa de los aspectos más específicamente humanos (voluntad, entendimiento, etc), no incumbiéndole otros cambios que podrían afectar a la morfología, a la estética, la composición química, etc., que serían tareas de la Medicina o la Higiene, por ejemplo. Si bien cabe apuntar que por la estrecha relación existente entre lo físico y lo síquico, repercuten sobre las tareas educativas multitud de aspectos que atañen al cuerpo y a los instintos. En conclusión puede decirse que la educación se preocupa de las funciones superiores del hombre, pero por ampliación también de los inferiores (FERRANDEZ/SARRAMONA, 1978)
5. La educación significa de alguna manera intencionalidad. Reconociendo las propiedades educativas de estímulos no intencionados, la educación en sus expresiones más legítimas se presenta como una acción planeada y sistematizada.
6. La educación es una posibilidad de redención humana, aunque no única, de ayuda o auxilio para el adecuado desarrollo y desenvolvimiento del hombre.
7. Aunque lo sustancial de la educación viene desde afuera, para una realización humana pautada por “algo” o “alguien” no puede bastar una simple imposición, puesto que precisa de la cooperación interna, voluntaria del individuo.
8. La educación es un proceso de individualización. Es un medio individual de realización puesto que ocurre en un individuo, aunque sea producto de estímulos internos y externos socialmente condicionados.
9. La educación es un proceso de socialización. El individuo cuando se educa a la vez que se individualiza, se socializa, incorporándose a una cultura, adquiriendo un lenguaje, costumbres, ideas, normas morales, comportamientos de clase y sociales en general.

Sería lo anterior un bosquejo de parte del objeto teórico que constituye el espacio conceptual dentro del cual se mueve nuestro esfuerzo por explicar algunas cuestiones importantes del significado de la educación. Sin embargo, es preciso reconocer que todavía falta mucho, nada sorprendente por cierto en el contexto de complejidad que se ha dado la práctica educativa en las sociedades concretas, fundamentalmente la consolidación de la educación como un fenómeno social que se ubica dentro del complejo de necesidades sociales que el estado contemporáneo tiene que atender como parte de sus amplias funciones sociales y políticas.

Para llegar a lo expresado en último término, veamos una nueva faceta (en la exposición que presentamos hasta aquí) del concepto educación, asociada a lo que ha sido el desarrollo de su conformación como institución social específica.

ción. PANAPO. Caracas/ **BERGER, P. y Th. Luckman.** (1979) *La construcción social de la realidad.* Amorrortu. Buenos Aires. / **BOLI, John.** (1989). *New Citezens for a New Society. The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden.* Pergamon Press. USA / **BOYD, William y Edmund King.** (1977). *Historia de la Educación.* Edit. Huermul. Buenos Aires. / **BRAVO J. Luis A.** (1987). *Currículo: Marco Teórico Conceptual Adecuado para entender los Problemas de Análisis y Diseño de Planes de Estudio.* Revista Perfiles. U.S.B. No. 19. / **BRAVO JAUREGUI, Luis.** (1995). *Primeras ideas para la creación del Diccionario Latinoamericano de Educación (DLAE).* Revista de Pedagogía, Abril- Junio, Vol. XVI, No. 42. Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Caracas. / **BREMBECK, C.S.** (1977). *Sociología de la Educación.* Paidós. Buenos Aires. / **BREZINKA, Wolfgang.** (1986). *Los Límites de la Educación.* En: Luis Bravo. *Lecturas de Educación y Currículo.* Edit. Biosfera. Caracas / **BROMFEMAJER, Gabriela y Ramón CASANOVA.** (1986). *La Diferencia Escolar.* Capelusz/ Cendes-UCV. Caracas. / **CABALLERO, Manuel.** (1995). *No necesitamos un papá, ni a nadie que nos eche cuero. Entrevista con Ramón Hernández. El país como oficio.* El Universal, 1-14, 25/06/1995) / **CARNOY, Martin.** (1994). *The Politics and Economics of Race in América.* Cambridge University Press. Cambridge / **COMISION ESPAÑOLA DE COOPERACION CON LA UNESCO.** (1982). *Convenciones, Recomendaciones y Declaraciones de la UNESCO.* CECU. Madrid. / **CORDASCO, Francisco.** (1981). *A Brief History of Education.* Littlefield Adams Co. New Jersey, Pág. 28. / **DEL BRUTO, Bibiana** (1989). En: DI TELLA, Torcuato. *Diccionario de las Ciencias Sociales y Políticas.* Puntosur, Editores. Buenos Aires / **DESCARTES, René.** (1983). *Discurso del método. Reglas para la dirección de la mente.* Ediciones Orbis. Barcelona. / **DESSIATO, Massimo.** (2000) *Los chinos, la pasta y la identidad cultural.* El Nacional, A/11, 21/10/2000. Caracas. / **DI TELLA, Torcuato.** (1989) *Diccionario de las Ciencias Sociales y Políticas.* Puntosur, Editores. Buenos Aires. / **DURKHEIM, Emilio.** (1974) *Educación y Sociedad.* Shapire Editorial Brives, Buenos Aires. / **ENCICLOPEDIA BRITÁNICA.** (1964). *Willian Benton Publisher.* University of Chicago. Vol. 7. U.S.A. / **ESPASA/CALPE.** (1966). *Enciclopedia Universal Ilustrada.* Vol. 42. Madrid. / **FAURE, Edgar et. al.** (1974) *Aprender a Ser.* Unesco/ Alianza Universal. Madrid. / **FERNANDES HERES y Elvira FERNANDEZ V.** (1989). *Diccionario Pedagógico.* BIOSFERA, Caracas / **FERRANDEZ, Adalberto y Jaime SARRAMONA.** *La Educación Constantes y Problemática Actual.* Edic. CELAC. Barcelona 13 p. 1978. / **FERRERO, Juan José.** (1998). *Teoría de la educación.* Universidad de Deusto. España. / **FIALA, Robert y Audri LANFORD.** (1987) *Educational Ideology and the World Educational Revolution 1950-1970.* Comparative Educational Review. 31 No. 3. / **FLORES D'ARCAIS, Giuseppe e Isabel GUTIÉRREZ.** (1990). *Diccionario de Ciencias de la Educación.* Ediciones Paulinas. Madrid. / **FREIRE, Paulo.** (1994). *La Naturaleza Política de la Educación.* PLANETA-AGOSTINI. Colección: Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo., N° 67. Buenos Aires / **GARCÍA DE LEÓN, M.A.** (1990). *Socialización.* En: Giussepe Flores D'Arcais. E Isabel Gutierrez Zuloaga. *Diccionario de Ciencias de la Educación.* Ediciones Paulinas. Madrid. / **GIMENO SACRISTAN, J. y A. I. PEREZ GOMEZ.** (1998). *Comprender y transformar la enseñanza.* Morata. Madrid. / **GIMENO SACRISTAN, J.** (1998). *Poderes inestables en educación.* Morata. Madrid. / **GIROUX, Henry.** (1994). *Introducción a:* FREIRE, Paulo (1994). *La Naturaleza Política de la Educación.* PLANETA-AGOSTINI. Colección: Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo., N° 67. Buenos Aires. / **GIRUOX, Henry A.** (1988). *Los profesores como intelectuales.* Paidós. Barcelona, España / **GOODMAN, Paul.** (1971). *Quelques Idées Insolites sur L'éducation des Jeunes.* UNESCO/Serie Opinions No.37. Paris. Citado en Faure, Edgar. Op. Cit. Pág. 52. / **GREEN, Andy.** (1990). *Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA.* Mc Millan. Londres. / **HARO TECGLEN, Eduardo.** (1995). *Diccionario Político.* Planeta. Barcelona España. / **HIRSHBEIN, Cesia Z.** (1993). *Identidad versus complejo de inferioridad.* Extramuros. Revista de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV. Caracas / **HUNTINGTON, Samuel.** (1993) *The Clash of Civilizations?.* Foreign Affairs. Vol 72, No. 3. USA/ **ILLICH, Ivan.** (1971). *Deschooling Society.* Harper & Row. New York / **ILLICH, Ivan y otros.** (1977). *Un Mundo sin Escuelas.* Nueva Imagen. México / **JAEGER, Werner.** (1987). *Paideia.* Fondo de Cultura Económica. México. / **JESUALDO.** (1968). *Los Fundamentos de la Nueva Pedagogía.* Edic. Biblioteca UCV. Caracas. / **LASKY, Harold.** (1967). *The State in Theory and Practice.* Allen & Unwin. Londres. / **LOZANO, Claudio.** (1980). *La Escolarización. Historia de la Enseñanza.* Montesinos Editor. Barcelona / **LUQUE C., Guillermo.** (1996). *La educación venezolana, historia, pedagogía y política.* Escuela de Educación del UCV/Revista de Pedagogía. Caracas. / **MANTOVANI, J.** (1973). *Educación y plenitud humana.* El Ateneo. Buenos Aires. / **MANTOVANI, Juan.** (1981). *La Educación y sus Problemas.* Editorial Ateneo. Buenos Aires. / **MARRERO, José Rafael.** (1987). *Teoría y Realidad de la Educación Básica en Venezuela.* Edic. FENATEV. Caracas. / **MARTINEZ BOOM, Alberto, Carlos E. Noguera y Jorge Orlando CASTRO.** (1994). *Currículo y Modernización.*



*Cuatro décadas de educación en Colombia.* Foro Nacional por Colombia. Edit. Tercer Milenio. Bogotá. / **MERANI, Alberto.** (1985). *Diccionario de Pedagogía.* Grijalbo. Barcelona. / **MEYER, J.W., J. BOLI and G. THOMAS.** (1987). *Ontology and Rationalization in Western Cultural Account.* En: THOMAS et al. *Constituting State Society and the Individual.* Sage Publications. USA. / **MEZA CORTES, Guillermo.** (1986). *Algunas consideraciones sobre currículo escolar.* En Luis Bravo. *Lecturas de Educación y Currículo.* Edit. Biosfera. Caracas. / **MOLINS PERA, Mario.** (1995). *Pedagogía ciencia de la praxis educativa.* Revista de Pedagogía. Vol. XVI, No. 42. Abril-Junio. Escuela de Educación de la Universidad central de Venezuela. Caracas. / **MONCADA, Alberto.** (1977). *Educación y Empleo.* Edit. Fontanella. Barcelona. / **NOT, Juan.** (1975). *Las Pedagogías del Conocimiento.* Fondo de Cultura Económica. México. / **OMI, Michael y Howard Winant.** *Racial Formation in the Unites States: from 1960's to the 1980,s.* Routledge & Kegan Paul. New York / **OPPO, Ana.** (1983) *Socialización Política.* En: Norberto Bobbio, Nicola Matetuci y Gianfranco Pasquino, *Diccionario de Política.* Siglo XXI Editores. México. / **PALACIOS, Jesús.** (1984). **La Cuestión Escolar: Críticas y Alternativas.** Edit. Laia. Barcelona. / **PAZ, Octavio.** (1997). *Sor Juana Ines de la Cruz. Las trampas de la fe.* Fondo de Cultura Económica. México. / **POULANTZAS, Nicos.** (1975). *Political Power and Social Clases.* New Left Books. Londres / **POULANTZAS, Nicos.** (1979). *State, Power and Socialism.* New Left Books. Londres. / **PRAT FAIRCHILD, Henry.** (1997) *Cultura.* En: *Diccionario de sociología.* Fondo de Cultura económica. México. / **REAL ACADEMIA ESPAÑOLA.** (1992). *Diccionario de la Lengua española.* Espasa Calpe. Madrid. / **RUIZ LARRAGIVEL, Estela.** *El curriculum oculto en las universidades progresistas.* PLAIUC. Universidad de Carabobo. Año 4. No. 8. Valencia, Venezuela / **SANI, Giacomo.** (1983). *Cultura política.* En: Norberto Bobio, Nicola Matetuci y Gianfranco Pasquino, *Diccionario de Política.* Siglo XXI. México. / **SAVATER, Fernando.** (1997). *El valor de educar.* Ariel. Barcelona. España. / **SAVATER, Fernando.** (1992). *Política para Amador.* Ariel. Barcelona-España. / **SHIN, Don Chull.** (1994). "On the Third Wave of Democratization: A Synthesis and Evaluation of Recent Thory and Research". *World Politics.* 47, No. 1 / **SÚSMUTH, R.** (1998). *La educación necesidad humana.* En: Juan José Ferrero. *Teoría de la educación.* Universidad de Deusto. España. / **TORRES, Jurjo.** (1998). Entrevista a Michael APPLE, *El transfondo ideológico de la educación. Cuadernos de Pedagogía.* Número monográfico dedicado al tema de la democracia en la escuela. No. 275, Diciembre 1998. Barcelona. / **TOURIÑAN, J. M. y M. A. RODRÍGUEZ.** (1993) *La significación del Conocimiento en Educación.* Revista de Educación. No. 302. Septiembre-Diciembre. Madrid / **TRILLA BERNET, Jaume.** (1996). *Escuela Tradicional pasado y presente.* Cuadernos de Pedagogía. No. 253. Diciembre. Barcelona, España. / **TRILLA, Jaume.** (1984). *La educación no formal.* En: A. Sansivens (Comp.). *Introducción al la Pedagogía.* Barcanova. Barcelona.

**BRAVO JÁUREGUI, Luis.** (2000). Tomado de: Informe correspondiente a la Primera Etapa del proyecto CDCH-UCV N° PI 07-12-4542-2000, titulado: *Escolaridad en Venezuela: Teoría, proceso y reformas.* Universidad central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Departamento de Pensamiento Social y Proyectos Educativos. Cátedra de Sistemas Educativos. Caracas, Noviembre.

## EDUCACIÓN A DISTANCIA

Es una modalidad educativa, donde el estudiante es responsable de sus aprendizajes y la interacción con el docente se da a través de correspondencia, materiales Instruccionales, módulos, televisión, radio, computadora, entre otros recursos.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## EDUCACIÓN A DISTANCIA

“La enseñanza-educación a distancia es un método para lograr conocimientos, destrezas y actitudes, que es racionalizado mediante la aplicación de la división del trabajo y de principios organizacionales, así como también por el extenso uso de medios técnicos, especialmente para el propósito de reproducir material de enseñanza de alta calidad, que haga posible instruir simultáneamente a un gran número de estudiantes residentes en diversos lugares ... la característica general más importante del estudio a distancia es la de basarse en la comunicación no directa ... Como resultado de este rasgo, existen otras que tipifican este tipo de estudio, ... [tales son]: a) población relativamente dispersa, ya sea por razones geográficas, de empleo, incapacidad física, etc. b) Población fundamentalmente adulta, heterogénea, en cuanto a su preparación académica. c) Cursos que intentan ser autoinstruccionales, mediante un diseño sistémico, destinados y adaptados a las distintas peculiaridades de la población a quien van dirigidos, con énfasis en el que aprende más que en el que enseña ... d) Cursos producidos, fundamentalmente impresos, complementados con otros medios como televisión, en circuito cerrado o abierto, laboratorios caseros, películas, microcomputadores, audiocassettes, etc ... e) Comunicaciones masivas: ... sistemas e comunicación efectivos para un gran número de estudiantes. f) Una diferenciación muy marcada en los roles de quienes producen los materiales instruccionales (Rumble, 1981). g) Comunicaciones organizadas en dos direcciones: entre estudiantes y la organización institucional que ofrece los cursos, ya sea a distancia, a través de orientaciones a trabajos, ensayos, autoevaluaciones, consultas telefónicas, o bien a través de encuentros cara a cara en tutorías, reuniones en pequeños grupos. h) Estudio individualizado ... i) Forma mediatizada de “conversación didáctica guiada”.... j) Creciente uso de la nueva tecnología informativa : computación, microelectrónica y telecomunicaciones. k) Tendencia a estructuras curriculares flexibles (módulos y créditos que permiten una mayor flexibilidad para ajustarse a las características de la población estudiantil). l) Incorporación de procesos “cuasi industriales”, con sus respectivas técnicas administrativas y estructuras jerárquicas de gobierno, manejo y control, muy particulares, no transferibles del sistema convencional (Rumble, 1981). m) Costos decrecientes por estudiantes: con elevadas inversiones iniciales, población estudiantil numerosa y operación eficiente”.

**STOJANOVIC, Lily.** (1992). Exploración de algunas bases teóricas en la producción de materiales escritos en Educación a Distancia. *Revista de Pedagogía*, 30, 33-35. Tomado por: Colombia Amézquita.

## EDUCACIÓN A DISTANCIA

Es una modalidad educativa, donde el estudiante es responsable de sus aprendizajes y la interacción con el docente se da a través de correspondencia, materiales Instruccionales, módulos, televisión, radio, computadora, entre otros recursos.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.**  
Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## EDUCACIÓN A DISTANCIA

La educación a distancia es una modalidad educativa dirigida a personas adultas responsable y con cierta madurez intelectual, capaz de someterse a las exigencias de un proceso de enseñanza donde se establece distancia entre el alumno y el profesor, se realiza mediante la utilización de metodología, técnicas, recursos escritos, impresos, mecánicos y electrónicos adecuados para que los alumnos puedan aprender sin necesidad de la presencia del docente, quien tiene como función prestarle asesoría y evaluar sus trabajos. La educación a distancia está dirigida a personas con impedimentos para integrarse a la educación presencial, ya sea por limitaciones geográficas, físicas o personales.

Las características fundamentales de la educación a distancia según Lily Stojanovic (1992) son las siguientes:

- La población estudiantil es adulta, porque se adaptan mejor por su madurez y hábitos de estudio.
- Durante el proceso instruccional hay una separación física entre docente y estudiante parcial o total.
- La comunicación se realiza durante métodos no directos.
- Se utiliza la tecnología para producir materiales de instrucción, tales como programas de televisión, libros, guías, videos, computadoras, etc.

Entre otras características encontramos:

- El estudiante es la guía principal del proceso de enseñanza aprendizaje.
- El profesor actúa como tutor y planificador.
- Es necesario la existencia de una institución responsable de la organización del proceso educativo, donde se elabore el diseño instruccional, se planifique, se preste el apoyo, asesoría y proporcione los medios y recursos además evalúen el rendimiento estudiantil.

Se dice que la educación a distancia es individualizada, porque el alumno tiene que mostrar un alto grado de responsabilidad y madurez, y estar dispuesto a prestarle dedicación, asumir compromisos cumpliendo con sus obligaciones, ya que debe estudiar y aprender por sí mismo, establecer su horario, fijar sus objetivos y cumplirlos.

La educación a distancia debe estar sustentada en un basamento teórico, Lily Stojanovic cita de otros autores que: La praxis del proceso instruccional debe apoyarse en una estructura teórica que defina las condiciones, métodos y resultados, que le den dirección y coherencia a todo el proceso. (Pág. 39).

Es decir, que los profesores y las personas encargadas de establecer los métodos, elaborar los medios y materiales, planificar las estrategias y actividades más idóneas para transmitir los conocimientos así como preparar a los estudiantes para que se adapten a las condiciones de la Educación a Distancia deben manejar muy bien las teorías, para producir materiales eficaces que transmitan la información necesaria y sean adecuados a este tipo de educación.

Estos fundamentos según Rosa Amaro de Chacín y Lily Stojanovic son los siguientes:

- La teoría de autonomía e independencia cuyos representantes son R. M. Delling, Ch. Wedemeyer y M. Moore, los cuales establecieron ideas y justificación sobre la enseñanza a distancia e introdujeron términos como estudio independiente, proceso individualizado, entre otros.
- La teoría de la industrialización de Peter, que plantea la educación a distancia como forma de aprendizaje industrializado.
- Teoría de comunicación de B. Holmberg, que habla sobre la conversación didáctica guía.
- La andragogía, encargada de la educación de adultos.
- Las teorías del aprendizaje, que proporcionan conocimientos sobre como se produce el aprendizaje, los tipos de aprendizaje y las condiciones por las cuales se produce.
- Las teorías de la enseñanza que sirven de guía para intervenir en la práctica educativa.

De éstas surgen los modelos teóricos, entre ellos tenemos:

- Modelo teórico de la teoría conductista de Skinner.
- Los modelos de enseñanza de Gagné.
- La teoría de los organizadores previos de Ausubel y Novak.
- Los modelos para facilitar el aprendizaje de Roger.

La educación a distancia es de gran utilidad, ya que puede atender a las personas que tienen necesidad de estudiar y obtener un título y no cuentan con el tiempo ni recursos para ingresar a la educación presencial; esta modalidad de educación le proporciona la oportunidad de compartir y combinar el estudio con otras obligaciones. Queda de parte del alumno realizar sus trabajos personales, estar en contacto con la institución, asistir a la tutoría, organizar su proceso de estudio, en función del tiempo; es por eso que es necesario que la persona sea responsable, autónomo capaz de gobernarse y trabajar solo o independientemente.

**BIBLIOGRAFÍA:** **AMARO de Chacín, Rosa.** (1991). Fundamentos teóricos de la educación a distancia. Revista de Pedagogía, Vol XII (25), 39-70 / **STOJANOVIC, Lily.** (1992). Exploración de algunas bases teóricas en la producción de materiales escritos en educación a distancia. Revista de pedagogía, Vol, XIII (30), 33-45.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela En: El Tema de la Didáctica en el DLAE. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## EDUCACIÓN A DISTANCIA: OTRA MODALIDAD DE ENSEÑANZA

Cuando nos referimos a la Educación a Distancia tenemos la sensación de estar tratando algo muy novedoso pero, si damos una visión-restrospectiva hacia los cambios que comienzan a sucederse de hecho, en la educación, podemos observar la puesta en práctica de una forma de enseñanza diferente a la utilizada mayoritariamente y por ende un tanto desconocida, más no inexistente, constituida por estudios no escolarizados dirigidos a la población de diferentes edades, valiéndose de distintos medios, tales como la correspondencia, la radio, la televisión, etc. La educación a Distancia fue definida en el Ier Taller Internacional de Educación a Distancia (La Habana 1990) como:

La actividad educacional dirigida a posibilitar la instrucción primaria, secundaria, politécnica y universitaria de amplias capas de la población

sin mediar sistemáticamente su asistencia a clases, sustentada en la preparación independiente de los estudiantes, apoyados en materiales didácticos auxiliares (textos, guías, materiales de apoyo, etc.).

Su objetivo fundamental es brindar la posibilidad de superación a la población, que por diversas causas, como edad, necesidad de trabajar, lugar de residencia, etc., no pueden lograrlo por las vías fundamentales o regulares establecidas para su funcionamiento de acuerdo a las características particulares de las respectivas sociedades.

Uno de los métodos de trabajo en ésta modalidad de estudio es la tutoría, tanto de carácter orientador como de aclaración de dudas que adopta diferentes formas (presencia, por correspondencia, telefónica y a través de los medios de comunicación masiva).

La Educación a Distancia bien puede referirse a cualquier tipo de educación donde no esté presente un docente, esta modalidad es llamada, también, educación-independiente, para diferenciarla de la educación que todos conocemos como tradicional, o dependiente de la conducción de un profesor, por lo tanto dentro de este tipo de educación tenemos: la enseñanza programada, la enseñanza por ordenador, por correspondencia, etc. Podemos señalar también que existe una gran ambigüedad en el uso de términos referidos a la educación a distancia, pues se manejan una serie de conceptos que son utilizados con diferentes significados, por esta razón para los efectos del presente trabajo entenderemos por educación presencial aquella donde la comunicación profesor-alumno es inmediata, donde el proceso de enseñanza aprendizaje se desarrollo cara a cara; mediante la expresión oral a través de clases en aulas, seminarios, tutorías, conferencias, etc. Es decir donde existe un contacto permanente entre docente y alumno, y donde la responsabilidad de la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje recae en el profesor.

Así mismo, entendemos por Educación a Distancia, aquella donde la relación profesor-alumno no es continua y se sustituye en la mayoría del tiempo por otros medios de instrucción diferentes al gesto y la palabra.

### **Características de la Enseñanza a Distancia**

La educación a distancia, ha sido incorporada en diferentes países, y aun cuando presenta rasgos específicos, mantiene elementos comunes que vienen a caracterizar esta modalidad de la enseñanza, quedando de manifiesto en un estudio comparativo realizado por la National Association of Educational Broadcaster de los Estados Unidos, efectuado en 1974, a instituciones de educación a distancia del cual se derivaron las características fundamentales de ésta modalidad de la enseñanza, las cuales señalamos a continuación:

- a. El sistema debe guiar al estudiante en el descubrimiento, la interpretación y el análisis de sus objetivos a lo largo del proceso de instrucción.
- b. El sistema debe proponer tales objetivos de aprendizaje que constituyen una base para escogencia de dispositivos pedagógicos, comprendi-

---

1. MOORE, M.G. (1972) Learner Antonomy The Second Dimention of independent. Tomado de Sarramona Jaime (1975). Tecnología de la Enseñanza a Distancia. España.

2. Ibid.

- da la evaluación donde los estudiantes puedan tener de ellos un conocimiento completo, así como la capacidad de aceptarlos o modificarlos.
- c. El sistema debe permitir el acceso a todos los que -quieran aprender, sin que se les exijan los títulos requeridos tradicionalmente para la inscripción y sin proponerles como única recompensa la obtención de un grado universitario u otro diploma o certificado. Con el fin de tener la flexibilidad necesaria para la satisfacción de los diversos deseos individuales, el sistema debe permitir el uso de la radio, los registros sonoros, la televisión, el cine y los textos impresos como vehículos del aprendizaje.
  - d. El sistema debe recurrir esencialmente a los textos y a la evaluación para determinar y analizar la medida en que un objetivo determinado de aprendizaje ha sido alcanzado. En otros términos el sistema debe tener como base la competencia del estudiante.
  - e. El sistema debe abolir el obstáculo que constituye la distancia, entre los medios de que dispone el personal docente y los estudiantes haciendo inclusive de la distancia, un elemento favorable al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje...”<sup>3</sup>

### 3. Educación a Distancia y Educación Abierta

Debemos aclarar que aún cuando algunos autores utilizan los términos de “educación a distancia y abierta” como sinónimo, en el presente trabajo lo vamos a entender de la siguiente forma: como educación a distancia aquella donde no existe contiguidad física entre el docente y el estudiante, y la educación abierta tal como se define en el proyecto de la UNA, p. 10, donde se le caracteriza por la:

“Remoción de restricciones, de exclusión de privilegios, eliminación o disminución de las barreras entre áreas del saber, carreras o instituciones, de aumento y enriquecimiento de las áreas de actividad y experiencias útiles para los propósitos educativos y también de cambios sustanciales en las relaciones tradicionales entre alumnos y profesores.”<sup>4</sup>

Por lo tanto, la educación a distancia y la presencial pueden ser o no abiertas, según sus características concretas, y pueden definirse como modalidad de educación sistemática, pues se rigen por un plan previamente elaborado.

Igualmente Peñalver y Escotet, señalan que según los últimos análisis realizados a importantes instituciones que practican este tipo de educación pudo concluirse que existen objetivos comunes que han originado la incorporación de una forma de enseñanza diferente a la tradicional o presencial. Estos son:

1. Atender de manera eficaz la alta demanda que, en forma masificada está sobrepasando las posibilidades físicas, académicas y económicas del sistema tradicional de universidades.

Desde el punto de vista académico requiere de una variación en las características del docente que se precisa, es decir: que se debe formar un docente capaz de desempeñarse exitosamente en la nueva modalidad, capaz de estimular el auto aprendizaje en sus alumnos, de evaluarlos de acuerdo a las características que tiene el proceso educativo, capaz de

---

3. Tomado de : PEÑALVER, Luis M. y E SCOTET, Miguel (s/f) Universidad a Distancia. Edit. FEDES. Caracas

4. Ibid.



utilizar métodos y estrategias que lo lleven al logro de los objetivos ya planteados. Es decir, cambiar la actitud del docente que sólo ha conocido un tipo de educación, la tradicional, pues ha sido formado en ella y para ella. Esta situación hay que enfrentarla también en el estudiante pues su experiencia se reduce a la educación presencial donde ha tenido que ser sujeto dependiente de la dirección del profesor, quien conduce y marca la pauta en el proceso enseñanza-aprendizaje; por lo que a éste alumno deberá entrenársele debidamente a fin de que sea capaz de asumir la nueva situación, donde tendrá que enfrentarse al auto aprendizaje. Desde el aspecto técnico-administrativo, las instituciones que utilizan ésta modalidad deberán disponer de una serie de características que garanticen el mayor éxito en el rendimiento del estudiante. En este sentido se requiere de un centro de recursos, dotado de material instruccional impreso, de grabadores sonoras, video cassettes, una muy bien dotada biblioteca, y de acuerdo a las posibilidades de cada institución, incorporar los equipos necesarios que sirvan de apoyo a los estudiantes.

Así también, requerirá de un horario acorde con las características del estudiante de esa modalidad, debe recordarse que en su mayoría estos trabajan y tienen otras obligaciones, por lo cual el horario no puede ser únicamente diurno, y debe incorporar los días del fin de semana para la atención de los alumnos tanto administrativa como académica.

En lo referente a los recursos para el aprendizaje y siendo el material instruccional escrito, el principal soporte de esta modalidad de la enseñanza, debe ser elaborado con las técnicas más adecuadas y en la cantidad requerida para satisfacer las necesidades, por lo tanto es indispensable disponer de un personal capacitado para ello, equipos modernos como también de un espacio físico que permita la instalación de lo que sería un departamento o unidad, cuya función exclusiva sea la de diseñar, reproducir y evaluar el material a utilizar.

### **La modalidad de Estudios a Distancia en la Universidad Central de Venezuela.**

En Venezuela la incorporación de este tipo de educación a nivel universitario se manifiesta con la creación de los Estudios Universitarios Supervisados de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela, los Estudios Libres de la Universidad Simón Bolívar, los Estudios Universitarios Supervisados de la Universidad Simón Rodríguez y los Estudios Universitarios Supervisados para los Estudios Generales de la Universidad del Zulia.<sup>5</sup>

Los primeros movimiento formales para incorporar los estudios a distancia a nivel superior en nuestro país se inician en 1971, cuando el Consejo Universitario de la UCV nombra una comisión con el propósito de estudiar las posibilidades de poner en práctica en la Universidad Central de Venezuela, una nueva modalidad de la enseñanza, que además de ensayar metodologías en esta casa de estudios permita la incorporación en este nivel educativo de personas que por diferentes razones no les fuera posible asistir a los cursos regulares en la modalidad presencial, y desean proseguir sus estudios universitarios.

---

5. Universidad Nacional Abierta:(1977) Proyecto, Caraca5 No. 12

Esta Comisión presenta un primer informe al Consejo Universitario donde expresa la conveniencia de poner en práctica la modalidad a distancia, la cual ha tenido éxito en diferentes países. Posteriormente presenta un nuevo informe a éste Consejo, recomendando, iniciar con carácter experimental, dicha modalidad en los cursos básicos de “Ingeniería, Administración, Computación y Educación”.<sup>6</sup> Siendo aprobado por el Consejo Universitario la creación de los Estudios Universitarios Supervisados y sus reglamento respectivo mediante la Resolución 37 en junio de 1972.

El proyecto aprobado presentó las siguientes características:

### **I. Objetivos:**

Plantea dos tipos de objetivos: dirigidos al estudiante y dirigidos a la experimentación del sistema.

- a. Objetivos dirigidos hacia el estudiante.
  - a. Mejorar cualitativamente los niveles tanto primario y medio como superior de la enseñanza.
    - A.1.1. Actualización, mejoramiento y profesionalización de los educadores que cumplen funciones a estos niveles.
    - a.2. Brindar oportunidades de estudio a aquellas personas que trabajen y a las que por cualquier otra circunstancia, no pueden cumplir con las exigencias del régimen regular.
  - b. Objetivos dirigidos hacia la experimentación del sistema.
    - b.1. Experimentación de nuevas metodologías referidas a la enseñanza a distancia (guías de estudio), a la programación de los medios y recursos audiovisuales (radio, TV. cassetts), a la utilización de tutores que orienten y evalúen al proceso de aprendizaje y a la organización de pasantías a nivel de la práctica profesional y el desarrollo del espíritu universitario. Tal investigación permitirá diseñar un cuadro comparativo, con los métodos didáctico- y de planificación del sistema ordinario.
    - b.2. Como consecuencia de lo anterior la experimentación habría de conducir finalmente a una comparación cualitativa del rendimiento estudiantil de ambos sistemas que utilizarían igual material de estudio y que sería evaluado por los mismos profesores.<sup>7</sup>

### **2. Estructura, Organización Funcionamiento**

La estructura Académico-Administrativa adoptada respondía al principio lineo-funcional “adscrito al Vicerrectorado Académico, a través del Consejo de Estudios Universitarios Supervisados”.<sup>8</sup>

---

6. UCV. Facultad de Humanidades y Educación (1975) Informe que presenta la Coordinación de los Estudios Universitarios Supervisados de la Facultad de Humanidades y Educación al Consejo de Facultad. Caracas.

S.U C V. Facultad de Humanidades y Educación (s/f). Proyecto de implantación de los Estudios Universitarios Supervisados en el ciclo básico de la Licenciatura en Educación. Caracas.

7. UCV. Facultad de Humanidades y Educación. (S,F.) Proyecto de Implantación de los Estudios Universitarios Supervisados en el Ciclo Básico de la Licenciatura en Educación. p.4.

8. Ibid.

Esta estructura académico-funcional presentaba dos campos bien definidos: el académico y el administrativo (ver Organigrama No. 1).

- a. **El Académico** tiene como principal responsabilidad, la organización tecnológica que permita iniciar la nueva experiencia, lo cual requiere:
  - Elaboración del material didáctico, tanto escrito como audiovisuales.
  - Diseñar medios de evaluación acordes con la modalidad.
  - Esto requiere de personal especializado en este tipo de enseñanza.
- b. **El Administrativo**, tiene como responsabilidad la organización operativa del sistema de acuerdo a sus características concretas. Es decir, se encargará de todas las actividades propias de este campo, como también de desarrollar mecanismos y controles que garanticen la funcionalidad del sistema.

### 3. Plan de Estudio

Se adoptó el mismo plan de Estudios del Ciclo Básico de la Escuela de Educación de la UCV por dos razones:

1. La mayor demanda educativa en la Escuela de Educación se presenta en este ciclo.
2. Posibilita la transferencia de los estudiantes de uno a otro sistema.

Se señalaba también en el proyecto, la posterior presentación del plan correspondiente al ciclo diversificado de la Licenciatura para que fuera considerado por el Consejo Nacional de Universidades, tomando en cuenta las experiencias obtenidas.

### 4. Régimen de Estudio

Tomando en cuenta la diferencia existente entre el estudiante a distancia y el cursante regular de presencial, se adopta el régimen de estudio de la Escuela de Educación con algunas modificaciones. Estas son:

- La duración del período escolar se extiende de 16 a 20 semanas.
- El número mínimo de créditos permitidos será de 3 y el máximo de 21 de acuerdo a sus posibilidades.
- La fundamentación del régimen de estudio basada en el proceso dirigido y supervisado individualizado de cada participante, hecho en base al suministro de recursos y asistencia técnica, utilización de los medios de comunicación social, asesorías y pasantías.<sup>9</sup>
- El régimen de estudio no escolarizado, pues, no hay obligatoriedad de asistencia a clases.

### 5. Sistema de Evaluación

Su sistema de evaluación debió ajustarse a lo establecido por la Ley.

### 6. Financiamiento

En el Proyecto se plantea como una de las ventajas del sistema a implantarse el de la posibilidad de autogenerar los recursos para su crecimiento y desarrollo, pues el estudiante contribuiría a sufragar el gasto de su educación, pues esta modalidad se dirige fundamentalmente a personas que trabajan

---

9. Op. cit. Supra. pg. 7.

## 7. Normas de funcionamiento

El material escrito es fundamental, lo cual se expresa claramente en el Proyecto “la palabra escrita es el medio básico de comunicación entre profesor y estudiante”,<sup>10</sup> indicándose también el tipo de material que sería utilizado, en este sentido se hace referencia a las Guías de Estudio y al Manual del Estudiante, a su importancia y funciones.

Contempla también el proyecto, la relación que se establecería.

entre el profesor y el alumno cuando se señala “Entre estudiantes y profesores, se establecerá un diálogo a través de las respuestas, ejercicios, observaciones y comentarios”,<sup>11</sup> aspecto fundamental del Proyecto, pues le da una característica concreta a la modalidad en si, pues la figura del docente no es sustituida plenamente. Como también hace referencia a la utilización de otros recursos para el aprendizaje, al indicar “El proceso orientación-aprendizaje será completado como medios auxiliares como la radio y la TV, grabaciones magnetofónicas, que serían incorporados progresivamente a este sistema”.<sup>12</sup>

10. Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación. (1974) Consejo de Estudios Universitarios Supervisados. Comisión de los EUS Facultad de Humanidades y Educación. Caracas, p.14.

11. Ibid.

12. Universidad Central de Venezuela Facultad de Humanidades y Educación 1976. Estudios Universitarios Supervisados. “PAPELES DE AUTOESTUDIO”. Caracas

**BIBLIOGRAFIA: MOORE, M.G.** (1972). *Learner Antonomy The Second Dimention of independent*. Tomado de Sarramona Jaime (1975). *Tecnología de la Enseñanza a Distancia*. España. / **PEÑALVER, Luis M. y E SCOTET, Miguel.** (s/f). *Universidad a Distancia*. Edit. FEDES. Caracas. / **UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA.** (1977). *Proyecto Caracas*. / **UCV. Facultad de Humanidades y Educación.** (1975). Informe que presenta la Coordinación de los Estudios Universitarios Supervisados de la Facultad de Humanidades y Educación al Consejo de Facultad. Caracas. / **S.U C V. Faculta de Humanidades y Educación.** (s/f). Proyecto de implantación de los Estudios Universitarios Supervisados en el ciclo básico de la Licen ciatura en Educación. Caracas. / **UCV. Facultad de Humanidades y Educación.** (1976). Estudios Universitarios Supervisados. papeles de Autoestudio. Caracas.

**FERNÁNDEZ, Tibisay.** (1994). *Escuela de Educación*. Universidad central de Venezuela LA EDUCACION A DISTANCIA: OTRA MODALIDAD DE ENSEÑANZA. *REVISTA DE PEDAGOGIA VOL XVI Nº 41. ESCUELA DE EDUCACION UCV.*

## EDUCACIÓN ABIERTA EN LIMA (CASOS DE)

La enseñanza a distancia en el Perú toma notable impulso a partir de la Reforma de la Educación correspondiente a los años setenta, cuando figura expresamente en el texto de la Ley 19326 al dar reconocimiento a varias formas de autoeducación, estudio independiente y grupos de aprendizaje libre para superar el concepto exclusivista y rígido del sistema de educación formal que sobrevalora la personalidad y los horarios fijos como parte indispensable del acto educativo.

Diez años después en 1982, la Ley 23384 en su capítulo 14, artículos 79 al 82, se estipula que la educación a distancia sirve para ampliar los servicios educativos formales y no formales. Casi al mismo tiempo la educación a distan-

cia se va difundiendo y diversificando según la característica de los usuarios con programas de extensión, complementarios y supletorios.

También por la década de los años ochenta a continuación de los programas de educación básica laboral y los servicios de certificación de estudios independientes (secerfi),” se crean varios colegios no escolarizados” que atenderán a los trabajadores-estudiantes que por razones laborales presentan dificultades para asistir a clases regulares.

Nos ha interesado investigar acerca del funcionamiento de algunos de esos colegios y de otro lado, indagar sobre sus limitaciones, así como también el caso de dos universidades en Lima que ofrecen servicios de “profesionalización docente” mediante un régimen mixto(ciclo presencial y ciclo a distancia); son las universidades San Martín de Porres y Universidad Nacional de educación E. Guzmán y Valle. Esta parte la hemos dejado como una segunda etapa de nuestra investigación a concluir en 1995.

Tratándose de la profesionalización de docentes no titulados -que en el Perú llegan aproximadamente al 51% de un total de 250,000- es evidente la orientación “remedial” del sistema en la medida que se le considera una “segunda oportunidad” .Hay la necesidad de profundizar estudios al respecto y promover trabajos de investigación que aborden diversos problemas específicos: actitudes del profesorado que se forma por el sistema regular y de la administración del Sector en relación a quienes se forman por el llamado “régimen mixto” , niveles de competencia en los dos sistemas, estímulo a la autoeducación, comparar posibilidades de profesionalización utilizando educación abierta semipresencial e incorporarla también al régimen de estudios regulares, etc.

La investigación ha priorizado el análisis sobre el funcionamiento de la educación no escolarizada en dos colegios “no escolarizados”, el Santiago Antunes de Mayolo y el PRONOESA “Gamor”. El primero tiene horario interdiario en tres turnos: de 9 a 11 a.m., de 3 a 5 pm. y de 6 a 8 pm. o los sábados y domingos de 9 a 1 pm. y de 3 a 7 pm. Los viernes se hacen actividades complementarias de tipo deportivo o formación laboral en contabilidad e inyectables.

En el caso de “Gamor” funciona por las tardes y noches con libre asistencia de los estudiantes.

Se supone que la actividad docente en un marco de una educación abierta no implica el desarrollo de clases tal y como las conocemos en el régimen presencial, sino más bien un proceso de asesoramiento o tutoría solicitada por los participantes . Sin embargo esto no suele suceder y el supuesto asesoramiento no es más que la aplicación de clases tradicionales.

De otra parte, los estudiantes no tienen habilidad para la lectura comprensiva: cuestión básica para desarrollar el auto aprendizaje. Tal situación condiciona negativamente el trabajo tutorial, convirtiéndolo en el mejor de los casos en sesiones de lectura y discusión inicial previa “explicación” que haga el profesor a cerca del texto en estudio.

En consecuencia:

1. El análisis casuístico efectuado confirma que los llamados colegios “no escolarizados” no aplican plenamente un sistema de atención tutorial a los usuarios debido a dos razones: los estudiantes tienen dificultades para efectuar lectura comprensiva y los docentes no aplican su función

- de facilitadores de aprendizaje, limitándose a transmitir información.
2. No existe un adecuado sistema de supervisión que permita verificar la calidad del servicio educativo que se ofrece.
  3. Se presume que la calidad del servicio educativo en los centros estudiados no es mejor que en el sistema presencial, pero tampoco podríamos afirmar concluyentemente su inferioridad. Para ello nos proponemos desarrollar una segunda etapa en la investigación, para profundizar el tema y plantear algunas alternativas.

**DELGADO SANTA GADEA, Kenneth.** Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educación. Instituto de Investigaciones Educativa.

## EDUCACIÓN ABIERTA Y CALIDAD EDUCATIVA

El concepto “calidad”, de manera similar que el de eficiencia o efectividad, se utiliza para evaluar ciertas características de los procesos y logros de un sistema educativo, haciendo comparación. En tal sentido, es posible admitir matices de baja, media o alta calidad.

Por mucho tiempo la calidad fue entendida solamente en oposición a cantidad y, entonces, como algo no factible de medición sino limitado a simple apreciación subjetiva. Así, paulatinamente se comenzará a hablar de las “cualidades mensurables” al referirse a figura, tiempo, lugar, movimiento y distancia.

Denominamos servicios de “educación abierta” a los que se ofrecen como alternativos al sistema presencial, regular o convencional. Los servicios educativos no escolarizados o de “educación abierta” se convirtieron en una opción atractiva y de gran demanda entre la población adulta que por razones de trabajo no pueden participar del régimen regular.

En teoría, los programas no escolarizados deben responder a los ritmos personales de aprendizaje, adecuando el servicio educativo a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes-trabajadores.

La opción no escolarizada, sin embargo, solamente se ha convertido en cuestión de frecuencia. En vez de hacer clase diariamente, ahora se reduce a los sábados y domingos pero con el agravante de pretender mayor cantidad de contenidos en solamente dos días. En consecuencia, el proceso educativo suele concentrarse más en la participación docente que en la del estudiante. Los sistemas de educación abierta o no escolarizada, en el Perú se iniciaron a nivel básico (primario o secundario) a diferencia de otros países, que comenzaron por la universidad y sin afectar la calidad o rigor académico de los estudios.

Un asunto estratégico para el buen funcionamiento de una educación abierta es la debida organización del trabajo tutorial o de asesoramiento al auto aprendizaje.

Se han visitado tres universidades que realizan formación docente de profesionalización mediante sistemas no convencionales o regulares: la U.N. José F. Sánchez Carrión, U.P. Garcilaso de la Vega y U.P. San Martín de Porres. En el primer caso un 25% de los entrevistados sostiene que no se les brinda adecuado asesoramiento para los estudios independientes, a diferencia de



la U.I.G.V. con porcentaje ligeramente menor (20%) y la U.S.M.P., donde más de la mitad de los entrevistados (54%) afirma que es deficiente. La calidad de la educación implica, en lo fundamental, asegurar el criterio de “satisfacción del cliente”, que en los programas de educación abierta investigados pareciera no tomarse en cuenta.

**DELGADO SANTA GADEA, Kenneth.** Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educación. Instituto de Investigaciones Educativas.

## EDUCACIÓN ABIERTA Y DESARROLLO INTERDISCIPLINARIO

La educación abierta, como expresión intermedia frente a la educación tradicional y la educación a distancia es lo que comúnmente se ofrece en los programas denominados de “profesionalización docente” bajo régimen mixto.

Pero no se limita ello, también podemos atribuir características de educación abierta a todos los programas educativos no escolarizados que se ofrecen a niños, adolescentes y adultos, sin exigir asistencia diaria a clases y brindando -aparentemente- un proceso educativo sin la rigidez del sistema convencional o “cerrado”.

Los sistemas educativos tradicionales o cerrados fueron cuestionados claramente desde el Ministerio de Educación hace veinte años, con el Informe General de la Reforma de la Educación de 1970 y posteriormente se dará la alternativa de “desescolarizar” el sistema con la normatividad que establece la nueva Ley General de Educación (19326), acerca del funcionamiento de programas no escolarizados.

Posteriormente, con la parálisis y desmontaje de la reforma se crearán varios servicios de certificación de estudios independientes, de dudosa calidad, a lo largo de la década de los años ochenta y con el inadecuado nombre de “colegios no escolarizados”, que se mantienen hasta ahora.

Podemos asegurar que la educación abierta se ha desnaturalizado y suele realizarse con la misma rigidez del sistema cerrado o convencional. Esto podemos puntualizarlo en las siguientes conclusiones:

- La educación abierta, más que la educación tradicional, exige una cooperación interdisciplinar para elevar la calidad del servicio educativo que se ofrece.
- La educación abierta o no escolarizada, en su desarrollo curricular, no promueve el estudio interdisciplinario desde que el personal docente que allí labora heredó una formación parcelada del conocimiento y suele asumir actitudes de especialización cerrada.
- Es necesario que la estructura curricular de un programa de educación abierta potencie una estrategia interdisciplinaria para evitar o aminorar tanto la excesiva dependencia del profesor, como el estudio de asignaturas muy recargadas de conocimiento enciclopedista.
- Es importante realizar investigaciones sobre el planeamiento, la ejecución y la evaluación del curriculum en los programas educativos no escolarizados o abiertos en la profesionalización de docentes no titulados y en los llamados colegios no escolarizados.

**DELGADO SANTA GADEA, Kenneth.** Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educación. Instituto de Investigaciones Educativas.

### EDUCACION, ALGUNAS REFERENCIAS ÚTILES PARA SU COMPRESIÓN —

A finales de 1997 y a instancias de Antonio Arellano profesor de la Universidad de los Andes-Táchira, a la sazón estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona y de Adalberto Ferrández Arenaz supervisor de la pasantía postdoctoral que me encontraba realizando en esa universidad catalana, tuve uno de los encuentros más enriquecedores de mi propia historia intelectual, al toparme con esa sublime obra de James Bowen. Tres meses de lectura dedicada a todo lo largo de sus tres tomos y mil ochocientas veinticinco páginas de contenido e ilustraciones, cuyos resultados trataré de resumir para que el lector se anime a buscar y examinarla por su propia cuenta.

Las ideas expuestas en el prólogo del tomo I dan forma a esta revisión del pensamiento y praxis educativa que ha tenido lugar dentro de eso que se ha dado en llamar la Civilización Occidental, entre las cuales a nuestro muy interesado ver destacan las siguientes, siguiendo al propio autor cuando al terminar de exponerlas declara lo siguiente:

“Estos son, pues los grandes temas que en la elaboración de estos volúmenes han presidido la selección y el tratamiento de los problemas”

“La educación se ocupa de la preservación de una conciencia social y cultural, así como de la transmisión de una tradición informativa que constituye la base de la civilización. Pero en la actualidad las expectativas no se cifran únicamente en la conservación de nuestras tradiciones culturales, sino también en su revisión y desarrollo críticos...”

“En el ámbito educativo se plantean actualmente muchas cuestiones que dificultan el pensamiento y obstaculizan la acción; entre todas ellas ocupa un lugar preferente el conflicto entre una concepción de la educación como actividad de conservación por una parte, y como actividad de creación por otra. En teoría no puede darse semejante conflicto, en la medida en que ambos aspectos de la educación forman parte de un mismo proceso de transmisión y de reconstrucción crítica de la cultura, pero en la práctica el conflicto no sólo es real, sino que ha dado lugar a los más enconados debates y ha conducido a algunas de las rupturas sociales más fundamentales”

“Piénsese, por ejemplo, en la rivalidad entre la educación liberal y la educación técnica: los partidarios de la segunda consideran a la primera como el reflejo de un ideal social carente de sentido y totalmente decadente, mientras que los representantes de la primera hablan de la educación técnica como un tipo de formación estrecho de miras y de una radical pobreza espiritual”

“No debe olvidarse, por otra parte, el hecho de que la primera de ambas concepciones -studia humanitatis- es la que prevaleció en Occidente durante más de milenios: lo cierto es que ha sido este el marco de referencia conceptual en cuyo seno surgió toda la problemática educativa, con sus correspondientes soluciones o fórmulas de compromiso”.

“En el transcurso de este lapso de tiempo la Iglesia cristiana se arrogó el derecho a la educación para tratar de hacer valer sus prerrogativas durante más de mil años”.

“Para ello hubo de tener en cuenta la tradición pagana; pero paradójicamente la Iglesia no sólo supo aceptar el peso de semejante tradición, sino que llegó a asimilarla y a interiorizarla hasta el punto de convertir en el siglo XIII, la filosofía materialista y atea de Aristóteles en base y fundamento de su propia filosofía y de su teoría y praxis educativas”

“Este proceso de adaptación le vino impuesto a la Iglesia por las mismas circunstancias que simultáneamente fomentaron la formación de nuevas teorías políticas y sociales, así como el desarrollo del Estado político moderno. Durante los dos últimos siglos sobre todo, el Estado se ha convertido progresivamente en la instancia responsable de la educación, hasta el extremo de superar a la Iglesia —o a las Iglesias, según expresión consagrada a partir de la reforma— subordinando su influencia a la influencia estatal o desposeyéndola jurídicamente incluso, en ciertos casos, de toda función educativa. En el campo de lo educativo el respectivo influjo de ambas esferas, eclesiástica y estatal, sigue siendo objeto de estudio constante.”

“Sumamente significativo es el hecho de que a partir del momento en que el Estado empieza a intervenir directamente en la educación, se incrementan de modo considerable las controversias y los conflictos en torno a la naturaleza, la finalidad y las prácticas de la misma”

“No pretendemos establecer una relación causal entre ambos fenómenos; diríamos más bien que las mismas condiciones que posibilitaron la aparición del Estado político organizado promovieron al mismo tiempo aquellas transformaciones que hacen particularmente difíciles las decisiones teóricas y prácticas con respecto a la educación”

“La única generalización aceptable que acerca de la época contemporánea cabe hacer es la afirmación según la cual existe una creencia muy común —implícita y explícita— en el sentido de que la educación puede y debe extenderse en toda la medida de lo posible, aun y cuando no este del todo claro por qué ni cómo puede y debe efectuarse esta extensión. Sin embargo, tanto a nivel individual como institucional se han hecho sustanciales esfuerzos por hallar soluciones a este problema de orden general, estamos hoy en día en condiciones de distinguir las principales características del pensamiento educativo contemporáneo”

“Tres de esas características nos parecen especialmente importantes: la búsqueda de una racionalidad ideológica adecuada (que imprecisamente suele calificarse de `filosofía`); la búsqueda de un sistema adecuado de instituciones y procesos; y la búsqueda de una pedagogía adecuada, es decir, de un método viable de enseñanza y aprendizaje”

Veamos a continuación, dentro de la misma lógica de exposición ensayada para exponer las referencias al trabajo de James Bowen, algunos textos de Werner Jaeger:

### **Educación:**

“(Del latín *educatio*) Acción y efecto de educar. Acción y efecto de educar. 2. Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes. 3. Cortesía urbanidad.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA DE LA LENGUA ( ¿? ) Diccionario de la Lengua Española. Espasa Calpe. Madrid.

“Todo pueblo que alcanza un cierto grado de desarrollo se halla naturalmente inclinado a practicar la educación. La educación es el **principio** mediante el cual la la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual (...).

La naturaleza del hombre en su doble estructura corporal y espiritual, crea condiciones especiales para el mantenimiento y la transmisión de su forma peculiar y exige organizaciones físicas y espirituales cuyo conjunto denominamos educación. En la educación, tal como la practica el hombre, actúa la misma fuerza vital, creadora y plástica, que impulsa espontáneamente a toda especie viva la mantenimiento y propagación de su tipo. Pero adquiere en ella el más alto grado de su intensidad, mediante el esfuerzo consciente del conocimiento y de la voluntad dirigida a la consecución de un fin.

De ahí se siguen algunas conclusiones generales. En primer lugar la educación no es una propiedad individual, sino que pertenece, por su esencia, a la comunidad (...) Así, toda educación es el producto de la conciencia viva de una norma que rige una comunidad humana, lo mismo si se trata de la familia, de una clase social o de una profesión, de una asociación más amplia como una estirpe o un estado”. Pág. 3.

JAEGUER, Werner ( 1987) **Paideia: los ideales de la cultura griega**. Fondo de Cultura Económica. México.

“La permanente voluntad de control, de liberación y de expansión caracterizó al hombre desde su aparición primera, y parte de su éxito en la concepción de mecanismos eficaces se debió a su capacidad de garantizar la perpetuación y el perfeccionamiento de estas habilidades gracias a las técnicas educativas. La educación comporta en efecto, este proceso cultural de transmisión de las técnicas de control del medio ambiente. Dado que a partir del final del neolítico el ambiente que rodeaba al hombre era tanto físico como social e intelectual, para transmitirse progresivamente en el transcurso de la historia de forma simbólica. Por otra parte, este mismo proceso transformó la naturaleza del medio ambiente humano: con la extensión del control simbólico el medio físico fue perdiendo importancia en beneficio de los aspectos sociales, hasta un punto:

“Dice Platón, con razón, que cada forma de Estado lleva consigo la formación de un determinado tipo de hombre, y lo mismo él que Aristóteles exigen de la educación del estado perfecto que imprima en todo el sello de su espíritu”

“La educación participa en la vida y el crecimiento de la sociedad, así, en su destino exterior como en su estructuración interna y en su desarrollo espiritual. Y puesto que el desarrollo social depende de la conciencia de los valores que rigen la vida humana, la historia de la educación se halla esencialmente condicionada por el cambio de los valores válidos para cada sociedad. A la estabilidad de las normas válidas corresponde la solidez de los fundamentos de la educación. De la disolución y la destrucción de las normas resulta la debilidad, la falta de seguridad y aun la imposibilidad absoluta de toda acción educadora. Esto ocurre cuando la tradición el violentamente destruida o sufre una íntima decadencia. Sin embargo la estabilidad no es signo seguro de salud. Reina también en los estados una rigidez senil, en los días postreros de una cultura; así por ejemplo en la China confuciana prrerevolucionaria. (...).”

### Educación, escuela y política:

“La superior fuerza del espíritu griego depende de su profunda raíz en la vida en comunidad. Los ideales que se manifiestan en sus obras surgieron del espíritu creador de aquellos hombres profundamente informados por la vida sobreindividual de la comunidad. El hombre, cuya imagen se revela en las obras de los grandes griegos, es el hombre político. La educación griega no es una suma de artes y organizaciones privadas, orientadas hacia la formación de una individualidad perfecta e independiente. Esto ocurrió sólo en la época del helenismo, cuando el estado griego había desaparecido ya –la época de la cual deriva, en línea recta, la pedagogía moderna. Es explicable que el helenismo alemán, que se desarrolló en una época no política de nuestro pueblo, siguiera aquel camino. Pero nuestro propio movimiento espiritual hacia el estado nos ha abierto los ojos y nos ha permitido ver que, en el mejor período de Grecia, era tan imposible un espíritu ajeno al estado como un estado ajeno al espíritu. Las más grandes obras del helenismo son monumentos de una concepción de estado de una grandiosidad única, cuya cadena se desarrolla en una serie ininterrumpida, desde la edad de heroica de Homero hasta el estado autoritario de Platón, dominado por los filósofos y en el cual el individuo y la comunidad social libran su última batalla en el terreno de la filosofía. Todo futuro humanismo debe estar esencialmente orientado en el hecho fundamental de toda educación griega, es decir, en el hecho de que la humanidad, el ser hombre se hallaba esencialmente vinculado a las características del hombre considerado como un ser político.

### Educación y formación:

“La educación es una función tan natural y universal de la comunidad humana, que por su misma evidencia tarda mucho tiempo en llegar a la plena conciencia de aquellos que la reciben y la practican. Así, su primer rastro en la tradición literaria es relativamente tardío. Su contenido es en todos los pueblos aproximadamente el mismo y es, al mismo tiempo, **moral y práctico**. Tal fue también entre los griegos. Reviste en parte la forma de mandamientos, tales como: honra a los dioses, honra a tu padre y a tu madre, respeta a los extranjeros; en parte consiste en una serie de preceptos sobre la moralidad externa y en reglas de prudencia para la vida, transmitidas oralmente a través de los siglos; en parte en la comunicación de conocimientos y habilidades profesionales, cuyo conjunto, en la medida en que es transmisible, designaron los griegos con la palabra **techné** (...)

*De la educación, en este sentido se distingue la **formación** del hombre, mediante la creación de un tipo ideal intimamente coherente y claramente determinado. La educación no es posible sin que se ofrezca al espíritu una imagen del hombre tal como debe ser. En ella la utilidad es indiferente o, por lo menos, no es esencial. Lo fundamental en ella es la belleza, en el sentido normativo de la imagen, imagen anhelada, del ideal. **El contraste entre estos dos aspectos de la educación puede perseguirse a través de la historia.***

(...) Aquí la educación se convierte por primera vez en **formación**, es decir, en modelación del hombre completo de acuerdo con un tipo fijo.”

### Educación y clase social:

“Es un hecho fundamental de la historia de la cultura que toda alta cultura surge de la diferenciación de las clases sociales, la cual se origina, a su vez,

en la diferenciación de valor espiritual y corporal de los individuos. Incluso donde la diferenciación por la educación y la cultura conduce a la formación de castas rígidas, el principio de la herencia que domina en ellas es corregido y compensado por la ascensión de nuevas fuerzas procedentes del pueblo. E incluso cuando un cambio violento arruina o destruye a las clases dominantes, se forma rápidamente, por la naturaleza misma de las cosas, una clase directora que se constituye en nueva aristocracia”.

“En la poesía de Hesíodo se realiza ante nuestros ojos la formación independiente de una clase popular, hasta aquel momento excluida de toda educación consciente.”

### **Educación superior:**

(...) podemos afirmar sin más que la épica es la raíz de toda educación superior en Grecia”.

### **Educación, poesía y sofística:**

“En la época de los presocráticos la función guía de la educación nacional se hallaba reservada, sin disputa, a los poetas, a los cuales se asociaban el legislador y el hombre de estado. Por primera vez con los sofistas vcambia ese estados de cosas. Se separa netamente de los filósofos de la naturaleza y de los ontólogos del período primitivo. La sofística constituye, en el sentido más propio, un acontecimiento de tipo educativo”.

### **Educación superior:**

El sistema griego de educación superior, tal como lo constituyeron: los sofistas, domina actualmente en la totalidad del mundo civilizado. Ha dominado de un modo universal, sobre todo porque para ello no es necesario ningún conocimiento del idioma griego. Es preciso no olvidar que no sólo la idea de la cultura general ética y política, en la cual reconocemos el origen de nuestra formación humanista, sino también la denominada formación realista, que en parte compite y en parte lucha con aquélla, ha sido creada por los griegos y procede inmediataente de ellos. Lo que denominamos actualmente cultura humanista en el sentido estricto de la palabra, imposible sin el conocimiento de las literaturas clásicas en su lengua original, sólo poda desarrollarse en un terreno no griego, pero influido en lo más profundo por el espíritu helénico, como fue el pueblo romano.

### **Educación más allá de la escuela:**

Es característico del nuevo concepto de la educación el hecho que Protágoras piense que la educación no termina con la salida de la escuela. En cierto sentido podría decirse que precisamente empieza entonces. La concepción del estado dominante en su tiempo manifiesta una vez más en la teoría de Protágoras, al considerar las leyes del estado como la fuerza educadora en la arete’ política. La educación ciudadana comienza propiamente cuando el joven, sale de la escuela, entra en la vida del estado y se halla constreñido...

### **Educación y cultura:**

“La educación y la cultura proceden ante todo de Homero y de Hesíodo. Jenofanes mismo dice que todos han aprendido, desde un principio de



Homero. Homero constituye, por consiguiente, el centro de sus ataques en su lucha por una nueva educación”.

### **Elogio pindárico, deviene lo que eres:**

“...en este punto alcanza la idea del modelo de Píndaro su mayor profundidad. La sentencia deviene lo que eres, ofrece la suma de su educación entera. Este es el sentido de todos los modelos míticos que propone a los hombres. En ellos se muestra la imagen más alta de su propio ser. Una vez se muestra patente cuán profunda es la conexión social, espiritual e histórica, de esta paideia de los nobles con el espíritu educador de la filosofía de las ideas de Platón”.

**BIBLIOGRAFÍA: BOWEN, James.** (1990). *Historia de la Educación Occidental*. Tres tomos. Edit. Herder. Barcelona-España. Título original: *A History of Western Education* (Edit. Por Methuen & Co., Londres, 1972) Versión castellana de Juan Struch, tomo I; J. Lopez, tomo II; no se señala traductor en el Tomo III. / **JAEGUER, Werner.** (1987). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica. México. Pág. 207.

**BRAVO JÁUREGUI, LUIS.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Tomado de un ejercicio de clase para introducir al tema de la educación en un curso sobre Sistemas Educativos en la Escuela de educación de la UCV.

## **EDUCACIÓN AMBIENTAL**

Educación destinada al reconocimiento y la clarificación de los valores, actitudes y conceptos concernientes con la relación del individuo y su cultura y su ambiente biofísico.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## **EDUCACIÓN AMBIENTAL**

Algunos autores (Freire Dias. 1993)<sup>1</sup> ubican como antecedentes lejanos de la educación ambiental los ensayos publicados por Huxley en 1863; “Evidencias sobre el lugar del hombre en la naturaleza” y Marsh en 1864; “El hombre y la naturaleza”. En estas publicaciones se enfatizaba sobre las repercusiones de las acciones efectuadas por el hombre sobre el medio ambiente. En épocas más recientes publicaciones como “La primavera Silenciosa” de la norteamericana Rachel Carson publicada en 1962, se convierte a través de las denuncias sobre el uso indiscriminado de productos químicos altamente contaminantes en uno de los clásicos para el movimiento ambientalista mundial.

Para autores como Meza (1992)<sup>2</sup> entre los antecedentes de la educación ambiental debe destacarse la propuesta de la Escuela moderna de Ferrer y

1. Freire Dias, Genebaldo. 1993. Educación ambiental. Principios e Practicas. 2da Edicao. Revista e Ampliada. Ediciones Gaia. Sao Paulo. Brasil. Traducción libre del portugués por Merlin Serrano y Clara Ferreira.
2. Meza Aguilar, Leonardo. 1992. Educación Ambiental ¿Para qué?. Nueva Sociedad N° 122. Caracas.

Guardia, creada en 1901 en Barcelona, España. Este movimiento de fuerte inspiración anarquista destacaba el estudio y la enseñanza de la naturaleza como papel fundamental de un movimiento de modernización educativa con fuerte acento político.

Sin embargo, podría decirse que la cuestión ambiental se convierte el tema de gran trascendencia cuando en 1972 es publicado el informe del Club de Roma “Los límites del crecimiento”. Como afirma Mires (mires, 1990),<sup>3</sup> ... “Desde el momento en que fue publicado Los límites del crecimiento, la ecología encontraba las puertas abiertas para penetrar en los centros principales del debate público.

En ese mismo año se llevó a cabo en Estocolmo, Suecia, la Conferencia de la Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano. La Conferencia de Estocolmo, nombre con el que se popularizó, se convertía en un importante marco histórico-político para el surgimiento de políticas en materia de ambiente. Entre las declaraciones surgidas de Estocolmo destacaron el “desarrollo de la educación ambiental como uno de los elementos críticos para combatir la crisis ambiental”. El principio 19 de la Conferencia establece: “Es indispensable una labor de educación en cuestiones ambientales, dirigida tanto a la generación jóvenes como a los adultos y que preste la debida atención al sector de la población menos privilegiada, para ensanchar las bases de una opinión pública bien informada y de una conducta de los individuos, de las empresa y de las colectividades inspiradas en el sentido de la responsabilidad en cuanto a la protección y mejoramiento del medio en toda su dimensión humana. Es esencial que los medios de comunicación de masas eviten contribuir al deterioro del medio humano y difundan por el contrario, información de carácter educativo, afín de que el hombre pueda desarrollarse en todos sus aspectos”. (Meza, Op. cot.)

En el año de 1975, UNESCO promueve en Belgrado (Yugoslavia) El Seminario Internacional de Educación Ambiental, encuentro cuya importancia se fundamenta en la formulación de principios y orientaciones para un programa internacional de Educación Ambiental. La Carta de Belgrado documento resultante del encuentro preconizaba la necesidad de una nueva ética global capaz de promover la erradicación de la pobreza, del hambre, del analfabetismo, de la contaminación y de la explotación y dominación humana. Censuraba el desarrollo de una nación a costa de otra, enfatizaba sobre formas de desarrollo que beneficiasen a toda la humanidad. “La reforma de los procesos y sistemas educativos es central para la contratación de la nueva ética de desarrollo y del orden económico mundial. Gobernantes y planificadores pueden ordenar nuevos cambios, pueden mejorar la condiciones del mundo, pero todo eso se constituiría en soluciones de corto plazo si la juventud no recibe un nuevo tipo de educación. Esta nueva forma educativa requiere una nueva y productiva relación entre estudiantes y profesores, entre la escuela y la comunidad, entre el sistema educativo y la sociedad.... Es dentro de este contexto donde deben estar las bases para un programa mundial de educación ambiental que pueda hacer posible el desarrollo de nuevos conocimientos y habilidades, valores y actitudes, apuntando al mejoramiento de

---

3. El Discurso de la Naturaleza. Ecología y política en América Latina. Colección Ecología-Teología. Departamento Ecuménico de Investigación. San José, Costa Rica.

la calidad ambiental y, efectivamente a elevar la calidad de vida para las generaciones presentes y futuras.” (Freire, Op. Cit).

En el año de 1977 se realizaría la más importante de las conferencias sobre Educación Ambiental promovida conjuntamente por la UNESCO y el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA). La Conferencia de Tbilisi (Georgia, ex URSS); dejaría como huella importante la Declaración sobre Educación Ambiental, documento técnico que presentaba las finalidades, objetivos, principios orientadores y estrategias para el desarrollo de la educación ambiental: Se establecía de igual forma el entrenamiento de personal, el desarrollo de materiales educativos y la investigación de nuevos métodos, procesamiento de datos y la difusión de información como las estrategias más importantes para el desarrollo y cabal cumplimiento de la educación ambiental.

En Tbilisi se establecen algunos de los postulados fundamentales que posteriormente servirán de nutrientes para las conceptualizaciones sobre educación ambiental. De esta forma se establece como principio que: “la educación ambiental debidamente entendida, se debería constituirse en una educación permanente, general, que permita comprender las transformaciones que producen en un mundo de rápida evolución. Esa educación debería preparar al individuo, mediante la comprensión de los principales problemas del mundo contemporáneo, proporcionándole conocimientos técnicos y las cualidades necesarias para desempeñar una función productiva, con miras a mejorar la vida y proteger el medio ambiente, prestando la debida atención a los valores éticos”.

En 1987 se realiza en Moscú la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental promovida por PNUMA-UNESCO. Esta Conferencia reunió a los países miembros de la ONU, con el propósito de hacer una evaluación sobre lo realizado en materia de educación ambiental diez años después de Tbilisi, se buscaba también determinar los redireccionamientos que habían tomado la educación ambiental a nivel mundial.

Las Conferencias Internacionales han aglutinado una gran diversidad de conceptos sobre la educación ambiental. Prácticas y postulados filosóficos dentro de esta área de interés promovieron en muchos casos de los documentos emanados de aquellas. Sin embargo, las definiciones varían dependiendo de las orientaciones de las escuelas y de los principales propulsores de esta modalidad educativa. Algunos de los conceptos se ubican en diferentes posturas que van desde formas tradicionales de concebir la educación ambiental hasta otras que en el extremo opuesto ven en la educación ambiental la otrora arma capaz de conducir a la revolución de la conciencia colectiva para llevar al mundo al anhelado desarrollo sustentable.

Entre las conceptualizaciones de educación ambiental se destacan:

“La educación ambiental es un proceso de reconocimiento de valores y esclarecimiento de conceptos que permiten el desarrollo de las habilidades y actitudes necesarias para extender u apreciar las interrelaciones entre el hombre, su cultura y el ambiente biofísico que lo circunda.” <sup>4</sup>

“La educación ambiental es vista desde dos vertientes mutuamente complementarias. La educación formal y la no formal. Quedando de manifiesto que

---

4. IUCN, Freire Dias, Op. cit.

el subsistema de educación ambiental formal abarca procesos de transmisión directa o indirecta de información y conocimientos entre un educador y un grupo de educandos, y se orienta al logro de cambios profundos en el individuo que la recibe y por ende, se proyecta en el tiempo. Por su parte, el subsistema de educación ambiental informal abarca procesos de transmisión directa e indirecta de información y conocimientos, sin una relación formal de educando-educador, en cuanto no esta institucionalizada; y ofrece dificultades para su control, evaluación y sistematización debido a que su universo poblacional es muy heterogéneo e impreciso.”<sup>5</sup>

“La educación ambiental implica la enseñanza de juicio de valor que capacite para razonar claramente sobre problemas complejos del medio que son tanto políticos, económicos y filosóficos como técnicos.”<sup>6</sup>

“La educación ambiental es una manera de alcanzar los objetivos de la protección del medio. La educación ambiental no es una rama de la ciencia o una materia de estudio separa, debería llevarse a cabo de acuerdo con el principio de una educación integral permanente.”<sup>7</sup>

“La educación ambiental es considerada importante en la formación del individuo, ya que ella abre una perspectiva vital si maneja todas las variantes de la dinámica de la vida y sí logra ubicar al individuo como un ser natural y social. Esta doble decisión es lo que va permitir al individuo ser consciente de su realidad y dinamizar los procesos de cambio de una manera racional, buscando siempre un equilibrio en el manejo de su entorno.”<sup>8</sup>

“La educación ambiental es una propuesta que pretende brindar a los individuos los elementos necesarios para realizar un análisis crítico de las condiciones de su medio ambiente, permitiéndoles identificar los principales problemas ambientales y buscar su participación en la solución de los mismos... En este sentido, la educación ambiental surge como una nueva forma de educar con un sentido profundamente crítico, y contenidos cuestionadores, de la sociedad y sus valores dominantes.”<sup>9</sup>

“La educación ambiental es un proceso de formación e información orientado al desarrollo de la conciencia crítica sobre las cuestiones ambientales u de las actividades que generan la participación de las comunidades en la preservación del equilibrio ambiental.”<sup>10</sup>

“La educación ambiental es el proceso en el curso del cual individuos van logrando asimilar los conceptos e interiorizar las actitudes mediante las cuales adquieren las capacidades y comportamientos que le permiten comprender y enjuiciar las relaciones de interdependencia establecidas entre una

---

5. Gabaldo, Arnaldo José, 1986. Política Ambiental y Sociedad. Colección Tiempo de Venezuela. Monte Ávila Editores. Caracas.

6. Conferencia de la OEA sobre Educación ambiental y el Medio Ambiente en las Américas. 1971. Cuadernos de Educación. Ecología y Escuela. Nº 107. Ediciones Cooperativas Laboratorio Educativo. Caracas.

7. Seminario sobre la Educación Ambiental organizado por la Comisión Nacional Finlandesa de la UNESCO, en Jammi, 1974. Cuadernos de Educación. Op. Cit.

8. Torres Carrasco, Maritza. 1993. Colombia: Dimensión ambiental en la escuela y la formación docente. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. OEA. Año XXXVII Nº 115. IL.

9. Meza, Aguilar. Op. Cit.

10. Consejo Nacional de Medio Ambiente de Brasil, en Freire Dias. Op. cit.

sociedad, con su modo de producción, su ideología y su estructura de poder dominante, y su medio biofísico, así como para actuar en consecuencia con el análisis efectuado... Se trata pues, de un proceso continuo de aprendizaje de conceptos y actitudes que no basta en sí, sino que han de capacitar al individuo para actuar sobre la sociedad en que vive, la cual mantendrá unas determinadas formas de relación con el medio ambiente circundante en concordancia con el modo de producción, la ideología y la estructura de poder imperantes en ella.” <sup>11</sup>

En épocas recientes y quizás incorporando elementos de una discusión que generalmente toca los ámbitos de la economía y la política se integra al concepto de educación ambiental la perspectiva del desarrollo sustentable, entendiendo que el uso del ambiente en una forma óptima garantizaría el sostenimiento, a mediano y largo plazo, de todas las formas de vida. Agregando este nuevo elemento, se tendría que la educación ambiental debe conformarse como un agente fortalecedor y acelerador de procesos transformadores de la sociedad, ayudando a esclarecer las causas de los problemas y aportando soluciones efectivas para lograr un equilibrio armónico entre el hombre y la naturaleza. Esta perspectiva garantizaría el uso de los recursos tanto a las generaciones presente como a las futuras.

Como lo demuestran las definiciones no hay uniformidad en cuanto a las conceptualizaciones de la educación ambiental. Podría decirse que el concepto aún se discute y con las discusiones y los trabajos que sobre ambiente y educación se vienen realizando en diferentes partes del mundo, el fortalecimiento del área ambiental en la educación está generando aportes substanciales para el desarrollo de esta modalidad educativa.

Términos de referencia: ambiente, educación, ecología, política, desarrollo sustentable, economía ambiental.

---

11. P. Cañal, J. E. García, R. Porlan. 1981, en Cuadernos de Educación. Op. Cit.

**FERREIRA, Clara.** Investigadora Universidad Nacional Abierta. Venezuela Publicación para el Diccionario Latinoamericano de Educación.

## EDUCACIÓN AMBIENTAL

Aprendizaje que enfatiza los problemas o intereses relativos al mantenimiento del medio ambiente y de las circunstancias deseables para los seres vivos, en especial los humanos. Puede incluir aspectos de ciencia, (ecología), matemática, estudios sociales, humanidades y arte. Generalmente implica actividades del aprendizaje tanto fuera como dentro de las clases. Enfoque de la enseñanza que toma como punto de partida el medio ambiente del estudiante.

**SECRETARIA EJECUTIVA PERMANENTE DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO/OFCINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.** (1985). Seleccionado y modificado por CLARA FLORES (Escuela de educación de la Universidad Central de Venezuela) del: *Manual para el fomento de las actividades científicas y tecnológicas juveniles*. Serie: CIENCIA Y TECNOLOGIA. SECAB/UNESCO. Bogotá. Colombia.

## EDUCACIÓN AMBIENTAL (ESTUDIO ECOLÓGICO DE LA BAHÍA DE ANCON E IMPORTANCIA EN LA)

Informar sobre la diversidad de factores abióticos y bióticos (flora y fauna) de la Bahía de Ancón y su relación con la educación ambiental, resulta de singular importancia para los futuros profesionales de la educación del área de las ciencias naturales, toda vez que contribuye académicamente a reforzar las nociones sobre ecología y en particular las relaciones entre especies tales como adaptación, mimetismo, simbiosis, depredación, así como de los condicionantes que influyen en el incremento contaminación ambiental.

En el presente documento enumeramos el predominio de las especies que se localizan en la Bahía de Ancón, tales como:

- \* Algas de playa arenosa.
  - *Ulva lactuca*
  - *Ulva fasciata*
  - *Rhodinemia* sp
  - *Gracilariopsis lemaneiformis*
- \* Animales de playa arenosa.
  - *Hepatus kosmani*
  - *Sipunculos* sp
  - *Ocypode gandichaudi*
  - *Emerita analoga*
  - *Pseudocaristis sicarius*.
- \* Animales de zona o parte pedregosa.
  - *Pinnotherelia laevigata*
  - *Thais delesertiana*
  - *Nassarius dentifir*
  - *Tritonalia buxea*
  - *Pseudocoristis gallapaquensis*
  - *Lumrenereis* sp
  - *Planaria* sp
  - *Patalus molus*.
- \* Animales de zona o parte rocosa.
  - *Gigartina chamisoy*
  - *Gratelaupia doryphora*
  - *Thais chocolata*
  - *Concholepas concholepas*
  - *Acmaea urbigny*
  - *Sinun concavun*
  - *Litorina peruviana*
  - *Fissuela crassa*
  - *Bracchiodontus purpuratus*
  - *Chiton cumingii*
  - *Chiton granosus*
  - *Grapsus grapsus*
  - *Luydia* sp
  - *Acantopleura equinaca*

La facilidad de acceso a la bahía de Ancón permite utilizarla como un ecosistema natural de singular importancia en la formación académica de



los profesionales en educación , en tal sentido el estudio de los diversos factores ambientales y la concordancia con las relaciones entre especies, tales como adaptación, mimetismo, depredación, y la contaminación ambiental ha permitido, luego de una adecuada evaluación e inventario de especies en diversas zonas, constatar parcialmente la ausencia y/o probable extinción de las especies siguientes:

- Stichaster aurantiacus
- Heliaster heliantus
- Polypus fontaineanus
- Sicyases sanguineus

Las posibles causas que hayan generado la ausencias y/o probable extinción de las especies antes mencionadas obedecería a la presencia, comprobada in situ, de varios tipos de desechos industriales, residuos de carburantes, combustibles y lubricantes de uso mecánico, sustancias químicas no degradables y residuos orgánicos sólidos (heces) entre otros contaminantes ambientales.

La investigación en referencia ha sido concluida en su primera etapa y para el presente período debe ser desarrollada según lo definido inicialmente, de esta manera se podrá determinar con un trabajo académico que permita utilizar un ecosistema natural en la formación académica de los futuros profesionales en educación en el área de las ciencias naturales y educación ambiental.

**SAENZ SOLIS, Victor Teodoro.** Universidad Nacional Mayor de San Marcos Facultad de Educación. Instituto de Investigaciones Educativa.

## EDUCACION ANTIAUTORITARIA

Los intentos dirigidos a lograr una e. a. no son nuevos. Relacionado con la herencia roussoniana, se desarrolló, hacia finales del siglo XIX, un movimiento de protesta contra los sistemas educativos vigentes conocido bajo la denominación “pedagogía a partir del niño”, y considerado como “a la antiautoritaria” de la pedagogía de reforma; este movimiento sitúa en el centro de sus ataques la familia y la escuela, la falta de educación sexual, presión de rendimiento, etc. De los ejemplos que actualmente existen de e. a. pueden reducirse concepciones educativas de amplio espectro, que en resumen pueden sintetizarse en dos polos: uno que tiene como finalidad una práctica de la educación de carácter más bien privativoantiautoritario, que se mueve dentro de la estructura fundamental normativa de la sociedad existente, sin descuidar por ello los esfuerzos conscientes por despertar una conciencia críticosocial; el polo puesto tiene como fin inculcar las normas socialistas y los modos de conducta anticapitalistas con el objeto de lograr un cambio radical de la actual sociedad. Esta práctica puede denominarse práctica educativa revolucionariaantiautoritaria.

**ANDRES LASHERAS, JESUS. (Compilador).** *Diccionario de Educación.* PANAPO. Caracas, 1993.

## EDUCACIÓN ASISTEMÁTICA

Proceso espontáneo, no intencional, a través del cual el individuo aprende con solo participar y actuar en el medio donde se desenvuelve.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.**  
Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## EDUCACIÓN AVANZADA

El concepto de educación avanzada se ha venido imponiendo en décadas recientes en sustitución, pero sobretodo como una ampliación, del concepto de educación de postgrado. Este último es objeto de crítica por el hecho de que el mismo se refiere solamente a los estudios sistemáticos, escolarizados y altamente exigentes cuyos participantes son siempre egresados universitarios o con formación profesional o académica equivalente; con lo cual se excluye, en primer lugar, a un conjunto numeroso e importante de actividades de aprendizaje y creación intelectual no escolarizadas que en la vida real de hoy, y más en el futuro, los profesionales practican normalmente (en las empresas, el hogar, en bibliotecas o centros de información, en eventos o en viajes) como parte de sus necesidades de educación y formación permanentes; y, en segundo lugar, se impide el acceso a muchas personas de alta capacidad intelectual pero no poseedoras de títulos académicos. Con ello se desconoce el hecho de que todavía, y sobre a todo en nuestra realidad, la posesión de títulos académicos es muchas veces un hecho circunstancial. Por otra parte, en una época caracterizada por la celeridad de los cambios tecnológicos, el postgrado tradicional crea dificultades a quienes necesitan o desean reconvertirse profesionalmente.. Por todo lo anterior, el concepto de educación avanzada adquiere cada vez mayor validez y relevancia. Pero, además, este concepto está sirviendo para comprender mejor las limitaciones del postgrado actual, cuyos principales objetivos expresos son, generalmente: la especialización profesional y la investigación científica. De la especialización profesional, tal como es concebida por los sistemas de postgrado dominantes (Morles, 1988) se critica su concepción instrumental y cada vez más focalizada, la cual se sintetiza en la expresión de que: “los especialistas de hoy son profesionales que cada vez saben más sobre menos hasta que saben todo sobre nada”. Y en cuanto a adoptar la investigación científica como objetivo esencial del postgrado, ello refleja una visión estrecha de la ciencia y de las potencialidades y necesidades de desarrollo intelectual del hombre y de la sociedad. Hay un error conceptual en esta actitud generalizada puesto que, por una parte, la investigación científica es solamente una de las formas de hacer ciencia y por la otra, la ciencia no es la única ni necesariamente la más importante actividad intelectual del ser humano. Se olvida todo lo relativo a otras necesidades y potencialidades intelectuales de la humanidad, inclusive algunas de carácter científico y técnico, como son las que se refieren a la producción de teorías, la planificación, la invención, la evaluación y la elaboración o adaptación de diseños tecnológicos —todas las cuales, por cierto, exigen enfoques y métodos distintos a las del clásico método científico— para no mencionar otras

creaciones intelectuales humanas también esenciales como son la filosofía, el deporte, la moral o la creación artística, esto es, el mundo complejo de las humanidades, las cuales deben ser valoradas por criterios distintos a los científicos. Con otra palabras, es necesario implantar una educación avanzada que valore la ciencia como creadora de saberes, la técnica por su utilidad práctica y las humanidades por los valores que produce (Morles, 1992). Lo anterior significa que en toda sociedad existe, o debe existir, junto y vinculado con el sistema económico o de producción material, otro sistema — el sistema cultural o de producción intelectual— encargado de la creación y difusión de bienes intelectuales.

En este sentido, la educación avanzada puede convertirse en eje o motor del sistema cultural o de producción intelectual de la sociedad.

**BIBLIOGRAFÍA:** **BLUME, STUART.** (1986). *The development and current dilemmas of postgraduate education.*- European Journal of Education, vol 21, num 3, pp 217-222. / **BLUME, S. and AMSTERDAMSKA, O.** (1987). *Postgraduate education in the 1980s.* Paris: OECD. / **GARCÍA BACCA, JUAN.** [1984]. *Ciencia, técnica, historia y filosofía.* Caracas: Universidad Central de Venezuela: Ediciones de la Biblioteca; 50 p. / **CGS.** (1971). *The doctor's degree in professional fields.*- Washington: The Council of Graduate Schools. / **MORLES, Victor.** (1988). *Educación, poder y futuro.*- Caracas: Ediciones Facultad de Humanidades y Educación (UCV). / **MORLES, VICTOR.** (1991). *La educación de postgrado en el mundo.* Caracas: Ediciones Facultad de Humanidades y Educación (UCV), segunda edición. / **SPURR, STEPHEN.** (1970). *Academic degree structures; innovative approaches.* New York: McGraw-Hill; 190 p. / **UNESCO.** (1996). *World guide to higher education.* Paris: Unesco Publishing, / **STEWART, D.W. and SPILLE, H.A.** (1988). *Diploma mills.*- Washington: American Council on Education.

**MORLES, Victor.** Comisión de Estudios de Postgrado. Universidad Central de Venezuela.

## EDUCACIÓN AVANZADA

Proyecto de sistema para el desarrollo de las potencialidades intelectuales y la actividad creadora. Su objetivo es proporcionar al hombre una mejor calidad de la vida e incentivarlo para la transformación, la producción y creación de nuevos conocimientos y valores que determinen una mejor actuación.

Según algunos autores E. A. es todo tipo de formas de superación que contribuya al logro del citado objetivo.

En algunos países es sinónimo de la Educación Posgraduada. Este término fue aceptado en el II Taller de Educación hacia el siglo XXI ( Diciembre de 1993. Cuba ).

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida Julia.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

## EDUCACIÓN BASADA EN LA COMPETENCIA

Metodología educativa que utiliza como centro del contenido objetivos de aprendizajes medibles. Con el objeto de evaluar la adquisición del objetivo educativo se establecen una serie de medidas basadas en la observación de conductas observables que permiten determinar el nivel de la adquisición de conocimientos, capacidades y habilidades requeridas para la ejecución de un determinado papel, profesión o carrera.

UNESCO. Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## EDUCACIÓN BÁSICA

Es el nivel educativo que constituye el modelo de educación mínima obligatoria que el Estado ofrece a la población en edad escolar el cual comprende desde el primer grado hasta el noveno grado, durante los cuales se realiza un proceso de motivación para el desarrollo de las capacidades de cada individuo.

En tal sentido, la Educación Básica cumple con las finalidades propias del nivel, contenidas en el Artículo 21 de la Ley Orgánica de Educación, entre ellas tenemos:

- Contribuir a la formación integral del educando, ésto se corresponde con lo establecido en el Artículo 80 de la Constitución Nacional referido al “Pleno desarrollo de la personalidad”.
- Desarrollar sus destrezas y su capacidad científica, técnica, humanística y artística. Es decir, capacitarlo para que prosiga con éxito sus estudios ulteriores.
- Cumplir funciones de exploración y orientación educativa y vocacional.
- Iniciar a los alumnos en el aprendizaje de disciplinas y técnicas que le permitan el ejercicio de una función socialmente útil. Esta finalidad complementa lo anterior, no la excluye, lo cual quiere decir, que la iniciación del aprendizaje de una disciplina y técnica, debe ocurrir como consecuencia de un buen proceso de exploración y orientación, ahora bien, el ejercicio de una función socialmente útil supone el dominio, aunque sea elemental, de la técnica de un oficio que debe aprender el alumno a lo largo de la Educación Básica. Es lo que se ha concebido como la preparación del hombre para la vida. Es la clave para la vinculación del egresado del nivel con el mundo del trabajo productivo.
- Estimular el deseo de poder, lo cual interpretado en un sentido amplio, se corresponde con la tercera finalidad constitucional (art. 80) de la educación, referida al “fomento de la cultura” y a la finalidad de la Ley Orgánica de Educación (art. 3) sobre el “Logro de un hombre sano, culto y crítico”.
- Desarrollar la capacidad de ser de cada individuo con sus aptitudes. Esta finalidad complementa la primera ya que la capacidad de ser, la personalidad del individuo, está influida por sus potencialidades.

En la actualidad este nivel educativo, ha sufrido con el paso del tiempo; un progresivo deterioro de las condiciones de trabajo escolar, sobre todo en lo que respecta a la calificación del docente y a las tecnologías de enseñanza. Desde el punto de vista de la organización administrativa,

resulta difícil crear un prototipo de escuela básica uniforme para todo el país, ya que existe una gran variedad de tipos de plantel y además posiblemente por la forma tan intempestiva en que se implantó la Educación Básica, aún, hoy no todos los planteles reúnen las condiciones de infraestructura adecuadas y dotación de personal para el funcionamiento acorde a lo que establece la normativa de la Educación Básica.

Igualmente, este nivel ha presentado problemas de eficiencia y productividad, afectando en cierta forma el efecto democratizador de la apertura popular de los centros educativos, generando desajustes en el funcionamiento del sistema de enseñanza, notándose una correlación entre el crecimiento de la escolarización y el fracaso escolar, debido a ciertos factores como: deterioro progresivo de la eficacia comunicacional, productividad pedagógica del modelo de enseñanza, incapacidad de la organización escolar para adaptarse a las nuevas condiciones del desarrollo, entre otras.

Asimismo, dentro del aula de clase por las características que estas presentan, se limita la acción educativa; sacrificando destrezas y capacidades científicas, técnicas, humanísticas y artísticas. Entre los factores que limitan el desenvolvimiento dinámico del quehacer educativo encontramos: Gran cantidad de alumnos por aula. Deterioro de la infraestructura escolar, inseguridad social, (la cual desmantela las escuelas, limitando las actividades que deberían desarrollarse para favorecer a los individuos que se están formando), escasez de docentes capacitados, atiborrado por un horario escolar poco flexible y mal remunerados, entre otros factores.

**BIBLIOGRAFÍA: REPUBLICA DE VENEZUELA.** (1980). *Ley Orgánica de Educación*. Caracas. / **RODRIGUEZ, Nacarid.** (1989). *La Educación Básica en Venezuela. Proyectos, realidad y perspectivas*. Biblioteca de la Academia. Nacional de la Historia. Caracas.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## EDUCACIÓN BÁSICA EN VENEZUELA

Es “la educación mínima obligatoria que se ofrece a todo ciudadano con la finalidad de estimular el desarrollo armónico de su personalidad y capacitarlo para valorar nuestro destino histórico e integrarse en la comunidad con sentido constructivo haciendo uso de instrumentos que le permitan incorporarse más efectivamente a la vida laboral y/o continuar estudios con suficientes posibilidades de éxito” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Educación Básica. Normativo**, 1981).

En el Artículo 21 la nueva Ley Orgánica de Educación da la siguiente descripción general de la Educación Básica: “La educación básica tiene como finalidad la formación integral del educando mediante el desarrollo de sus destrezas y de su capacidad científica, técnica, humanística y artística; cumplir con funciones de exploración y de orientación educativa y vocacional e iniciarlos en el aprendizaje de disciplinas y técnicas que le permitan el ejercicio de una función socialmente útil, estimular el deseo de saber y desarrollar la capacidad de ser de cada individuo, de acuerdo con sus aptitudes.

La Educación Básica tendrá una duración no menor de nueve años”. (**Ley Orgánica de Educación**, 1980).

A partir de 1969 ya existía en Venezuela la Educación General Básica, aunque su obligatoriedad alcanzaba hasta el sexto grado. En Junio de 1980 se crea el nivel de Educación Básica que unifica esa educación general en un solo nivel y, por medio del artículo 9 La Ley Orgánica de Educación, la impone como obligatoria en sus nueve años.

En este nivel de Educación Básica se integra de alguna forma, (o abarca en cuanto a tiempo) lo que en la ley derogada comprendía la educación primaria y el ciclo básico de la educación secundaria y comienza una vez terminada la educación preescolar.

Estas tendencias de reformas educativas fueron animadas y promovidas por la UNESCO, siendo un factor de coordinación para que las reformas de la región tuvieran ciertas orientaciones y enfoques comunes, dentro de su diversidad.

Esta nueva Educación Básica se inscribe como una propuesta de transición de la Escuela Tradicional a una escuela alternativa fundamentada en los principios que la orientan como son: Democratización, participación, auto - realización, creatividad, identidad nacional, regionalización y desarrollo autónomo.

**BIBLIOGRAFÍA: LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN.** *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, N° 2635 Extraordinario, 28 de Junio de 1980. / **MINISTERIO DE EDUCACIÓN.** (1981). *Educación Básica. Normativo.* Caracas.

**RAMÍREZ, Marina.** Maestría en Diseño y Planificación de Políticas Educativas. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

## EDUCACIÓN CENTRADA EN EL ALUMNO

Objetivo metodológico que se caracteriza porque para aprender en condiciones óptimas, los alumnos tienen que estar en el centro de un conjunto de relaciones recíprocas educativas.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida Julia.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

## EDUCACIÓN CENTRADA EN EL ALUMNO

Educación cuyo contenido y los procesos de enseñanza aprendizaje están determinados por las necesidades y deseos de los estudiantes, quienes participan activamente de su control y los cambios requeridos. Se nutre de los recursos y experiencias de sus propios estudiantes.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.



El incesante desarrollo tecnológico que vivimos en los albores del siglo XXI no podría darse sin el descomunal progreso de las ciencias, en especial de la matemática, la física, la química y la biología. Y un país que ignora esta verdad y no evalúa las consecuencias del caso estará condenado a marchar a la zaga, no sólo en el desarrollo tecnológico sino también económico social.

Ha sido la creatividad, actuando en un suelo fértil de relaciones económico sociales, la que posibilitó y facilita la inventiva y el aceleramiento del desarrollo científico tecnológico. Hoy estamos en el escenario mundial de una “tercera revolución científico tecnológica”<sup>1</sup> con descubrimientos de gran magnitud como el de la estructura del ADN, el invento del chip, del rayo láser, del fax, etc. Entonces, uno de los grandes desafíos del país es el de dar “saltos científicos-tecnológicos”, proceso que indudablemente estará vinculado a decisivos cambios en la economía, el sistema político y la mentalidad de nuestra población, en especial el sector dirigente de la sociedad.

Sin caer en el error de creer que el único modelo de desarrollo admisible es el de los países del occidente y por tanto adoptar una imitación acrítica y subordinada a sus líneas de desarrollo -particularmente científico tecnológico- debemos inventariar, rescatar y promover la valiosa dotación de conocimientos, técnicas y valores, recursos y agentes que por lo menos en 20.000 años hicieron nuestros antepasados. Es decir, valorar lo que algunos investigadores llaman “racionalidad andina”. Justamente Gerardo Ramos,<sup>2</sup> delimitando “racionalidad andina” como la suma de múltiples y diversas estrategias exitosas practicadas por los pueblos que vivieron durante milenios en el mundo andino, señala entre algunas características de ella: el control de la diversidad biológica, el control de la variedad climática, el control del agua, el control y la generación de suelos de cultivo, el máximo aprovechamiento de la energía solar y la producción de una dieta balanceada. Y en un balance histórico concluye que “El avasallamiento compulsivo de la racionalidad andina por la racionalidad occidental ha producido el Perú pobre y hambriento en el que vivimos”.<sup>3</sup>

Tenemos pues un gran reto: no perder el “tren del tiempo” para lo cual debemos dar “saltos científicos-tecnológicos” en el escenario típico en el que nos desenvolvemos como país: el escenario andino. De hecho el proyecto nacional debe tener como uno de sus pilares el desarrollo científico tecnológico. Con esta perspectiva es imprescindible establecer cambios fundamentales en todo el sistema educativo promoviendo el aprendizaje significativo de las ciencias básicas como medio que permita generar una mayor capacidad de innovación tecnológica en nuestra población y como adquisición que mejore las condiciones de existencia material y espiritual de la misma.

### Escuela y educación científica

En el saldo negativo del balance de la educación en nuestro país encontramos que la enseñanza aprendizaje de las ciencias es uno de sus rubros fun-

1. Usualmente se identifica la primera con el advenimiento de la máquina de vapor y la segunda con el descubrimiento de la electricidad.
2. Miembro del IPIC, profesor emérito UNI.
3. RAMOS, G. Un enfoque del desarrollo (Revista Apertura, Julio de 1.993, pag. 51) Lima.

damentales. Es evidente que niños y jóvenes apenas aprenden una mínima parte de lo que formalmente debería proporcionarle la escuela. El déficit de la educación científica desarrollada por escuelas y colegios, se expresa de diversas maneras, siendo algunas de ellas las siguientes:

- a) La gran mayoría de niños y adolescentes desconocen los conceptos fundamentales de las ciencias.
- b) No tienen capacidad para explicar científicamente los fenómenos comunes que vivencian a diario.
- c) Desconocen mecanismos fundamentales de funcionamiento de aparatos y máquinas, cuya construcción se basa en principios de las ciencias que han estudiado, utilizándolos indebidamente.
- d) Dan amplia cabida a ideas vulgares, anticientíficas, superficiales y a la superstición.
- e) Además están desmotivados, mostrando poco interés por lo que les proporciona las escuelas.

Cierto que esta situación no puede atribuirse exclusivamente a la escuela. Los medios de información, en particular, y el ambiente cultural dominante dificultan la labor progresista que realizan docentes y alumnos bien encaminados.

### **Ciencia y adquisición de conocimientos**

El impresionante desarrollo de la ciencia con su inevitable diferenciación especializada descalifica a toda pretensión de tomar como línea prioritaria de trabajo en educación científica la adquisición de conocimientos. Es más, un rasgo fundamental de la ciencia es su capacidad de cuestionamiento de los conocimientos conceptuados como correctos y formular nuevos problemas a partir de los antiguos. Los conocimientos científicos son fundamentalmente perfectibles y se modifican sin cesar. La ciencia exige la duda, la inquisición, el descubrimiento, la creación de nuevos conocimientos teorías y leyes. Adoptar la orientación opuesta lleva a reemplazar los procesos de investigación por los de memorización.

Sin embargo lo anterior no debe llevarnos a menospreciar la adquisición de conocimientos, pues en realidad, adquisición científica de conocimientos y metodología científica están íntimamente ligadas. Sin cambio metodológico no puede haber cambio conceptual y los procesos científicos sólo cobran sentido en el marco de esquemas conceptuales.

### **El desarrollo de aptitudes**

Intentando superar una instrucción centrada en contenidos y caracterizada por la escasa presencia de actividades experimentales se promovió durante algunas décadas propuestas que pretendían introducir el método científico como orientación fundamental. Se da entonces atención e impulso a experiencias basadas en el aprendizaje por descubrimiento y en la actividad autónoma e individual de los alumnos. Lamentablemente, como respuesta a la situación anterior se produce una falta de atención a los contenidos y se incurre en orientaciones ambiguas, superficiales, muy alejada de la forma como se elaboran los conocimientos científicos, olvidando el papel central de las hipótesis así como el carácter social y dirigido de dicho trabajo. Ausubel es uno, entre muchos, de los que da una visión crítica respecto a esta orientación.

Otro campo privilegiado para la adquisición y desarrollo de aptitudes científicas, el de Resolución de Problemas, muestra también poco avance. Los alumnos no aprenden a enfrentar problemas sino generalmente memorizan soluciones dadas por el profesor o presentadas en los textos. La metodología utilizada por muchos docentes para resolver problemas se aleja del método científico, pues en situaciones donde no existe de entrada una solución evidente, el profesor lo resuelve en forma directa, sin dudas ni ensayos sobre el camino a seguir y frecuentemente sin verificar e interpretar los resultados. Un papel nefasto en este sentido juegan los cursos de “razonamiento matemático”, impuestos pragmáticamente para adiestrar a los estudiantes para los exámenes de ingreso a las universidades.

Hay pues necesidad de hacer un balance detenido de este movimiento que privilegió el desarrollo de aptitudes para integrar a nuestra alternativa la promoción de disposiciones favorables en los alumnos para la actividad científica. Sin pretender “formar científicos”, debe estimularse sobre todo la disposición inquisitiva, abierta, base de la investigación en cualquier ciencia.

### **Constructivismo y educación científica**

Los más importantes cambios que se experimentaron en educación científica se centraron en la materia que se intentaba enseñar y no en el alumno que aprende. Las tendencias dominantes en psicología y pedagogía hasta apenas pocos años, han subestimado o ignorado lo que pasaba en el sujeto. Así la tecnología educativa sistémica de base conductista se preocupó de delimitar las condiciones exteriores que determinan el aprendizaje: la presentación del material, la acción de reforzadores extrínsecos, etc.

Hoy, sustentados especialmente en los trabajos de Wallon, Vygotski y Piaget se tiene mayor conciencia sobre la importancia de la actividad del sujeto, produciéndose importantes estudios acerca de como los niños construyen sus nociones científicas y de cómo explican los fenómenos que vivencian. Y es que el niño, y el adolescente tienen sus propias ideas y la actividad del docente no puede ignorar esas concepciones sino debe interactuar con ellas. Una línea de investigación en el campo de la didáctica de las ciencias constituye precisamente el estudio de ciertos errores conceptuales bajo la forma de preconcepciones que traen los alumnos y que presentan una notable resistencia a ser sustituidos por explicaciones científicas.

En esta misma línea, la enseñanza de las ciencias a nivel escolar debe partir de los problemas que interesen al alumno, pero sin tener que limitarse a ellos y más bien a partir de ahí plantear horizontes más amplios. Esto significa poner énfasis en la búsqueda de explicación de los fenómenos y no en la transmisión de los resultados, recuperando los aspectos históricos y de interacción ciencia y sociedad -queremos hacer ciencia en y para el escenario andino!-. Se trata pues de promover una educación científica basada en la experimentación y no simplemente ilustrada con experimentos con formatos rígidos prefabricados, cerrados y ajenos a las características del trabajo científico.

Un aspecto fundamental de la educación científica y de gran potencial motivador es habilitar al educando para interactuar ventajosamente con la tecnología, para entender el funcionamiento de instrumentos, artefactos y máquinas. Todo esto condice con la finalidad educativa de relacionarse positivamente con nuestros semejantes y con la naturaleza. No podemos per-

der de vista que toda ciencia satisface necesidades de una sociedad concreta, por ello deberíamos tener áreas prioritarias destinadas a satisfacer las necesidades fundamentales de las mayorías (alimentación, salud, energía, etc) y en ellas la educación científica debería poner énfasis especial.

La labor de renovación es compleja y larga, se trata de cambiar concepción, formas de trabajo y relaciones en el aula y fuera de ella. En este cometido uno de los cambios básicos debe darse con los profesores, mejorando sus condiciones de vida y estimulando su desarrollo profesional. En particular la investigación de base, el desarrollo de experiencias en aula y la difusión de materiales entre los docentes es capital. Promover esta perspectiva es nuestro compromiso. Y vamos haciendo camino.

**OZEJO VALENCIA, Tulio.** (1997). MAESTROS, Revista Pedagógica, Año 2, No. 6, Febrero Lima, Perú.

## EDUCACIÓN CÍVICA

Proceso educativo destinado a preparar al individuo para el ejercicio de sus deberes ciudadanos, tales como votar, y para informarlo sobre sus derechos y obligaciones en el contexto de las leyes existentes en el país.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## EDUCACIÓN COMO DERECHO HUMANO

Derecho universal que tiene todo ciudadano ante la ley lo cual se plasma en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos de la ONU. con las siguientes palabras :

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental, fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada ; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objetivo el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales ; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos ; y promoverá el desarrollo de las actividades de las N. U. para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida Julia.** GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA. CENESEDA/República de Cuba.

Los estudios sobre educación comparada e internacional cubren un campo en el cual se utilizan ideas, métodos y datos procedentes de muy diversas disciplinas, tradiciones de investigación y prácticas de enseñanza. En consecuencia, la tipificación y la representación de las corrientes de conocimiento aplicadas en este ámbito en un momento determinado por medio de elaboraciones conceptuales -como paradigmas y teorías- han de constituir una actividad compleja y abierta a interpretaciones.

Me he basado en la idea de “habitus” propuesta por Bordieu, según la cual, los agentes perciben los ámbitos intelectuales como sistemas de “disposiciones duraderas y transferibles” producidas por la interacción dialéctica con estructuras y condiciones objetivas.

Para revelar tales disposiciones utilizo la idea de texto de Barthes: “ese espacio social que no deja lenguaje alguno a salvo ni intacto, que no permite a ningún sujeto enunciador ocupar el lugar del juez, el profesor, el confesor psicoanalítico o el intérprete” (Barthes, 1979, p. 81). Este planteamiento descentralizador es una práctica política e intelectual que interpreta los textos de enseñanza comparada en relación con otros textos, no con sus autores. También puede ser útil la distinción entre obra y texto. Las obras literarias son concretas y visibles, mientras que el texto se revela y articula de acuerdo con ciertas reglas y en contra de otras. Mientras que la obra se sostiene en la mano, el texto se sostiene en el lenguaje. El vínculo moderno original entre sujeto (autor) y objeto (obra) se ve reemplazado por prácticas (escritura) y por lo intertextual (ámbito). Esta relación entre el texto y su ámbito intercultural, es creativa, activa y práctica. De acuerdo con esto, los textos se perciben como entidades que continuamente interactúan en un terreno abierto que ellos mismos producen, por el cual son producidos y dentro del cual deben ser interpretados.

### 1. LAS CAMBIANTES REPRESENTACIONES DEL CONOCIMIENTO.

Aunque los especialistas en enseñanza comparada no empezaron a debatir su marco teórico hasta después de la aparición de la magna obra de Thomas Kuhn en la década de 1970, es posible identificar corrientes de conocimiento implícitas en la obra de los padres fundadores de este campo. Los textos fundacionales de los siglos XVIII y XIX de Berchtold, Jullien y Basset, por ejemplo, defendían todos la descripción enciclopédica y las macrocomparaciones de la enseñanza pública para generalizar su eficiencia funcional en el entonces germinal proyecto de modernidad individual y social. Al garantizar la creación de sistemas nacionales de enseñanza en el mundo industrial o moderno, y su transferencia parcial al mundo colonizado, los intereses del conocimiento de la enseñanza comparada se desplazaron hacia el estudio del papel de las fuerzas sociales en la formación y la diferenciación de tales sistemas. Las obras de Sadler, Kandel y Hans -entre otras- ayudaron en la década de 1950 a consolidar el paradigma funcionalista como forma dominante, aunque implícita, de representar o modelar el fenómeno de la educación nacional e internacional.

Se trata de captar las orientaciones del conocimiento en los textos más importantes sobre educación comparada durante tres grandes períodos, a sa-

ber: las décadas de 1950 y 1960, dominadas por la ortodoxia funcionalista y positivista; los controvertidos decenios de 1970 y 1980, caracterizados por el desafío de los paradigmas funcionalista radical, humanista y humanista radical frente a la ortodoxia y por el imperio de las luchas no resueltas entre heterodoxias; y el surgimiento de nuestra más heterogénea época, que avanza hacia lo que Vaclav Havel (1992) y otros consideran el final de la era moderna y de su “culto de la objetivación y (...) la búsqueda de una clave salvadora universal”. Para facilitar las comparaciones se diferencian ocho tipos -o direcciones- de referencias hermenéuticas dentro de los textos citados: representación por el autor del control y la organización del conocimiento; ontología, marco de referencia y estilo del conocimiento; relaciones entre el conocimiento, el sexo y las emociones; y productos del estudio. Como se observa, las representaciones textuales de la educación comparada han seguido muy estrechamente durante más de un siglo el ascenso del paradigma funcionalista en los ámbitos de la sociología, la antropología social, las ciencias políticas y las teorías de la modernidad y el capital humano, si bien con el habitual retraso de aproximadamente un lustro.

### 1.1 ORTODOXIA

Tras la Segunda Guerra Mundial, con la crisis de la descolonización y la competencia de la guerra fría que la siguieron, los estudios de educación comparada -en particular, los realizados en Estados Unidos -continuaron enmarcados en perspectivas evolucionistas y funcionalistas, si bien se acercaron a las ciencias sociales y a sus inquietudes para explicar e informar el desarrollo social y económico con el vocabulario de la ciencia nomotética, aunque no con su rigor. La floración de estudios sobre educación comparada e internacional durante estas décadas de ortodoxia funcionalista y positivista se alimentó de la fundación de revistas académicas especializadas, del aumento de las ayudas públicas y de fundaciones y de la inauguración de numerosos centros de educación comparada en las principales universidades de Estados Unidos y Europa.

Así, el primer director del Centro de Educación Comparada de la Universidad de Chicago argumentó en un texto fundacional (Anderson, 1961) que el objetivo último de la educación comparada era -como en el caso de las ciencias sociales- elaborar un conocimiento sistemático de causas, es decir, dar a los hechos la forma de generalizaciones nomotéticas o de leyes. En los centros de Europa y Estados Unidos en los que los programas de investigación y psicología de la educación habían logrado introducirse y adquirir respeto gracias a los métodos estadísticos y experimentales, Anderson propuso que la educación comparada debía lograr su aceptación mediante una estrategia de: 1) integración con las ciencias sociales funcionalistas, 2) uso del modelo de ensayo de hipótesis y análisis de la covarianza propio de las ciencias naturales, y 3) compromiso con la explicación teórica y la ambición nomotética.

A tal fin, propuso reforzar los todavía amplios, pero complementarios, planteamientos de la educación comparada y su integración en la investigación de las ciencias sociales. El primero, el análisis intraeducativo, generaría datos estrictamente educativos y contemplaría la educación como si se tratase de un sistema social autónomo. Esta corriente generaría las correlaciones



estadísticas consideradas indispensables para comparar los sistemas y prácticas educativos. El segundo planteamiento, la investigación interdisciplinar sobre las relaciones entre educación y sociedad, examinaría las funciones y tareas sociales, políticas y económicas que la sociedad encomienda al sistema de enseñanza. La estrategia de Anderson para crear una educación comparada científica más sistemática y social encontró un apoyo considerable en una serie de esfuerzos afines por establecer esta disciplina en Estados Unidos y en Europa occidental. Anderson consideró que la verificación de hipótesis mediante planteamientos evolucionistas y funcionales era el único marco ideológico de conocimiento apropiado, si la educación comparada aspiraba a captar aspectos relevantes de “la realidad concreta”.

Bereday (1964) también propuso una metodología comparada construida sobre hipótesis positivistas y evolucionistas, pero insistió en la necesidad de una metodología comparada inductiva, ajena a las ciencias sociales, capaz de elaborar análisis simultáneos de las prácticas educativas más allá de las fronteras nacionales. Idealmente, ello iría también seguido de la verificación de hipótesis para descubrir leyes de educación comparada. El planteamiento de carácter metodológico de Bereday trataba de elaborar una disciplina cada vez más analítica y distanciada, afín a la política o a la religión comparadas; es decir, una disciplina “que no se viese obstaculizada por consideraciones éticas o pragmáticas”.

En un texto muy próximo, Noah y Eckstein (1969) trataron de elaborar una educación comparada más científica, basándose no en un método comparativo como el propuesto por su maestro Bereday, sino en un modelo de verificación de hipótesis tomado de Karl Popper y las ciencias naturales. Vieron que elaborar explicaciones científicas rigurosas en el campo de la educación comparada era un objetivo difícil, pero que tenía más probabilidades de derivar de un empirismo metodológico asentado en hipótesis funcionalistas que evitasen la reflexión sobre ideologías y teorías. En lugar de ello, el marco de la investigación se centraría en la verificación de propuestas de bajo nivel sobre las relaciones entre educación y sociedad. Las preguntas sobre la forma y la función de la escolarización, similares a las de Anderson, se limitarían a cuestiones de eficiencia pedagógica y al análisis de las relaciones de la enseñanza con sistemas más complejos. En este caso, el método de la correlación se consideraría como un sustituto definidor, aunque imperfecto, de la experimentación. La explicación en la educación comparada se presenta como progresiva, es decir, como un proceso evolutivo que sigue la secuencia: a) curiosidad, descripción y cuantificación primitiva; b) interpretación cualitativa mediante el análisis de fuerzas y factores; c) cuantificación elaborada, que proporciona un medio de verificación científica rigurosa para apoyar las medidas políticas y de planificación, y d) “predicción científica”. El modelo de ciencia empírica conduciría a la educación comparada, según Noah y Eckstein, a un estado de modernidad epistemológica en un momento en el que, paradójicamente, no sólo el cientificismo, sino también la misma esencia de la modernidad iban a verse expuestos a sañudos ataques en los campos de las ciencias sociales y las humanidades (Rorty, 1989).

El International Evaluation of Educational Achievement Project (Programa Internacional de Evaluación de los Logros de la Enseñanza, IEA), documentado por Husén (1967), dio a conocer una serie de llamadas previas a favor de

una comparación más científica entre las prácticas educativas de los distintos países del mundo. Alimentado, en parte, por el miedo que invadió Estados Unidos después del Sputnik y por la preocupación que suscitaba en Europa occidental la generalización masiva de la enseñanza secundaria, el programa IEA acudió sobre todo a las tradiciones positivistas y nomotéticas de medición de la enseñanza. Por primera vez, especialistas en educación comparada iban a medir diferencias internacionales en el logro escolar por medio de pruebas objetivas elaboradas y acordadas internacionalmente en un esfuerzo sin precedentes por tener en cuenta las variaciones de los resultados de las pruebas. Con el tiempo, sugirió Husén, la comprensión más científica del funcionamiento intelectual y del currículo daría pie a prácticas de enseñanza eficientes y previsibles. El programa aportó también un modelo operativo de una nueva educación comparada interesada en la explicación causal por medio de estudios correlativos, y no de la descripción narrativa, el funcionalismo vulgar o la exhortación moral, propios de estudios anteriores. Con la participación de los especialistas en enseñanza comparada del Teachers College de la Universidad de Columbia, de las universidades de Chicago y Estocolmo y de numerosos ministerios de enseñanza de todo el mundo, el programa prometió convalidar las aspiraciones científicas que esta disciplina había expresado en las décadas de 1950 y 1960. Considerando el mundo como un laboratorio educativo y utilizando métodos de comparación y correlación, el programa IEA manifestó desde el principio el objetivo de descubrir universales cognitivos. Pero una serie de hallazgos bastante menos grandiosos señaló la importancia de los resultados no buscados de la escolarización y los riesgos de la abundancia de datos y la insuficiencia del modelado conceptual. La comparación continuó siendo problemática, ya que el programa dependía de una serie de cuestionarios previamente codificados con opciones obligatorias y cada centro y cada sistema de enseñanza estaban insertos en una serie de redes de relaciones culturales, económicas y políticas complejas e irrepetibles.

A finales de la década de 1960, una serie de organismos de financiación y de especialistas en educación comparada dirigió su atención hacia la educación internacional, una nueva rama de la educación comparada que se interesaba por los problemas de la planificación, el desarrollo y la elaboración de teorías sobre la educación en estudios macroscópicos sobre el cambio educativo y social en países, casi siempre pobres, que acababan de obtener la independencia. En un texto canónico que representa esta variante estructural-funcional de la ortodoxia dominante, Adams y Farrel (1969) propusieron que el objetivo primordial de los estudios comparados y de desarrollo había de ser la generalización y la especificación de proposiciones verificables o de exposiciones de relaciones entre variables objetivas. Los especialistas académicos en educación comparada se mostraron renuentes a emprender este tarea, y “nuestro conocimiento se mantiene disperso y asistemático”. La corrección de los autores consistió en estructurar el conocimiento dentro de los sistemas educativos y entre éstos, basándose en las ideas parsonianas de diferenciación no lineal. Las leyes de Parsons, argumentaron, “seguirán una secuencia aproximadamente similar en todas las sociedades” que se hallen en fase de modernización.

## 1.2 HETERODOXIA

A principios de la década de 1970, la teoría funcionalista y los métodos positivistas habían alcanzado el status de ortodoxia en los estudios comparados y de educación. Al mismo tiempo se vieron violentamente atacados en los estudios de ciencias sociales y de desarrollo por parte de nuevas corrientes de conocimiento críticas e interpretativas (Willey, 1990). El origen de la vulnerabilidad y, a la larga, de la marginación del funcionalismo podría estar en el paso del segregacionismo al pluralismo que experimentó la sociedad de Estados Unidos. Con el pluralismo cultural vinieron el epistemológico y el ontológico. La teoría funcionalista se mostró incapaz de predecir y controlar en una medida suficiente los frecuentes fracasos (Klees, 1991). Asimismo, el surgimiento de un terreno global con numerosos centros académicos nuevos (Cowen, 1990) y la llegada de nuevos estudiosos -muchos de ellos, procedentes del tercer mundo- desafiaron a los centros de la ortodoxia estructural-funcionalista por medio de planteamientos antitéticos neomarxistas, críticos, feministas y de dependencia (Altbach, 1991).

El primer paso importante hacia la marginación del mundo estructural-funcionalista se dio tras la publicación del texto seminal de Berger y Luckmann *The Social Construction of Reality* (La construcción social de la realidad, 1967). En este punto, el paradigma humanista -y su defensa del intersubjetivismo u origen social de todas las ideas- se escindió en planteamientos etnometodológicos y fenomenológicos, que apoyaron la llegada de un nuevo planteamiento etnográfico a la educación comparada.

La percepción del mundo funcionalista radical, elaborada por vez primera por Althusser (1971) y posteriormente por Bowles y Gintis (1976), entre otros autores, para explicar la forma en la que funciona la educación con el fin de reproducir las estructuras capitalistas, construyó en poco tiempo una expresiva crítica de las explicaciones que el funcionalismo estructural ofrecía de la reforma educativa y los esfuerzos de modernización. Carnoy (1984) documenta la aparición, a principios de la década de 1970, de una variante de los textos neomarxistas basada en el materialismo histórico como ejemplo precoz del choque de paradigmas en los textos de educación comparada.

Durante esa época de relaciones conflictivas entre conocimientos, aumentaron considerablemente el número y la influencia de los textos partidarios de la antiortodoxia funcionalista radical y generaron una poderosa crítica -cuando no un nuevo paradigma sucesor del anterior- al atrincherado funcionalismo estructural parsoniano y sus variantes en las teorías de la modernización y del capital humano. Pero, como Lenin y los textos marxistas-leninistas tradicionales presentaban la educación como un aparato al servicio del Estado represor, prestaban poca atención a la forma en que la educación podía contribuir a la estrategia revolucionaria socialista. En la década de 1970, como ha mostrado Carnoy, los investigadores neomarxistas concedieron a este asunto la máxima prioridad.

En Francia, las interpretaciones de Marx hechas por Althusser en la década de 1960 sostenían que la superestructura -incluida la educación- estaba determinada por las relaciones de producción (1990). La hegemonía de la clase dominante se consideraba radicada en las mismas relaciones de los medios de producción y definía directamente los objetivos y el funcionamiento del sistema de producción. Por tanto, el sistema educativo se valoraba des-

de un punto de vista hiperfuncional; es decir, el sistema reproducía necesariamente las relaciones de producción e impedía cualquier respuesta antihegemónica por parte de los enseñantes o de los alumnos.

En Estados Unidos, Bowles y Gintis (1976) aplicaron la teoría althusseriana de correspondencia estructural y también trataron de explicar la realidad de la educación norteamericana como reflejo directo de los valores y las relaciones de producción capitalistas. En consecuencia, argumentaron, los intentos de reformar los centros de enseñanza sin cambiar al mismo tiempo la estructura de la producción siempre fracasarían.

En Gran Bretaña, Basil Bernstein y la escuela de la nueva sociología de la educación elaboraron un programa neomarxista para estudiar las instituciones educativas como agentes de transmisión y reproducción cultural. Aunque la obra de Bernstein sobre la influencia de la clase social en la clasificación y el encuadramiento del conocimiento educativo está claramente vinculada al ala radical de la “vieja” sociología de la educación, también se sirve en abundancia de las percepciones humanista, o interpretativa, y funcionalista. En una evaluación perceptiva, Karabel y Halsey (1977) concluyeron que el planteamiento del conflicto macrosociológico de los neomarxistas norteamericanos y los estudios interpretativos, esencialmente microsociológicos, de los autores británicos eran mutuamente complementarios. Ambos luchaban contra los enemigos comunes representados por la teoría funcionalistas y el empirismo metodológico sin tan siquiera coordinar sus críticas.

A principios de la década de 1980 empezó a destacar en los estudios críticos un marxismo más humanista, o humanismo radical. Los textos enmarcados en esta orientación del conocimiento se alimentaban de la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, encabezada en Alemania por Jürgen Habermas, en Norteamérica por Henry Giroux y en el tercer mundo por Paulo Freire. Como constituyentes de una rama de este movimiento intelectual, también los textos del feminismo radical empezaron a recurrir al planteamiento de la teoría crítica para la liberación de la conciencia. Utilizaron un argumento dialéctico negativo para exponer la función de la educación en la dominación patriarcal de las mujeres; al igual que en los textos marxistas se consideraba que los capitalistas dominaban a los trabajadores. Kelly y Nihlen (1983), por ejemplo, criticaron todos los textos de educación comparada publicados por silenciar el papel que la educación tenía en la reproducción de la desigualdad entre los sexos. Su crítica reflexiva de su propio marco de reproducción concluyó argumentando que “fracasa al tratar con las ‘desviaciones’ y al interpretar cómo y cuándo ocurren o cobran importancia”. Las respuestas, argumentaron, no vendrían de los análisis funcionalistas determinísticos ni radicales de la estructura o de la historia, sino de la investigación interpretativa arraigada en los paradigmas humanista y humanista radical. Estas percepciones del mundo revelarán cómo experimentan e interpretan las mujeres la educación en su vida cotidiana y cómo llegan a detectar la dominación y a enfrentarse a ella haciendo visible lo invisible (Star, 1991).

Con la difusión del pluralismo epistemológico y la marginación del dominio positivista en gran parte de las ciencias sociales durante las décadas de 1970 y 1980, las opciones humanistas o interpretativas empezaron igualmente a manifestarse en los textos de educación comparada. Así, un texto ilustrativo

de Heyman (1979) propone una orientación etnometodológica alternativa, una justificación para sustituir los planteamientos funcionalistas por un programa de investigación etnográfica. El texto de Heyman sostiene que la educación comparada, por su compromiso descontextualizado con los “hechos” sociales (el estudio IEA), por su estrecho interés por las relaciones funcionales y estructurales (modernización e investigación marxista) y por su enfoque en unos indicadores “cosificados” de las ciencias sociales y no en la interacción entre quienes intervienen en los contextos social y educativo reales, no ha proporcionado conocimientos útiles a los planificadores de la enseñanza, ni a los agentes políticos ni a los reformadores. La investigación basada en la medición de indicadores como representantes de conceptos teóricamente afines se materializa, según Heyman, en una distorsión de bulto de la propia realidad social que los comparativistas tratan de desvelar y comprender. Su argumento heterodoxo se basa en los textos de Garfinkel de la década de 1960 y propugna la sustitución de todos los métodos positivistas y materialistas por planteamientos interpretativos que, según afirma, están más capacitados para observar, describir e interpretar “esta realidad”, de nuestra existencia cotidiana. Se propone la etnometodología, es decir, el estudio de la forma en que los individuos se incorporan a los procesos que constituyen la realidad, porque promete capturar una parte mayor de la producción continua de realidad social, propia de la interacción humana, que los estudios basados en la correlación. Estos suponen que los objetos no pueden ser dos cosas al mismo tiempo o que tienen propiedades estables, discretas y permanentes; hipótesis más apropiadas para la investigación en el campo de las ciencias físicas. Para Heyman, el nivel de análisis de los estudios comparados debe desplazarse de lo macro a lo micro, de la ontología objetivista-realista a la subjetivista-relativista, y al estudio de la vida cotidiana. La investigación en educación comparada debe dejar de “pretenderse científica” para hacerse microscópica, seguir un curso heurístico y construir sus interpretaciones y teorías comparadas por medio de la repetición empática.

En un estudio paradigmático afín, Clignet (1981) rechaza también las percepciones funcionalistas y funcionalistas radicales. Pese a sus diferencias aparentes, Clignet demuestra que ambos paradigmas comparten varios puntos débiles: ambos utilizan efectos para explicar sucesos y ambos insisten en las relaciones jerárquicas verticales a costa de las relaciones interactivas horizontales. En su enfoque monocular en la estructura, ambos ignoran la forma en que las funciones de asimilación y repetición ejecutadas por los centros de enseñanza constituyen elementos de interacción contingentes o críticos entre individuos y grupos sociales situados dentro de las mismas capas de la realidad social. Ambas perspectivas impiden a los investigadores analizar los diversos mecanismos utilizados por los centros de enseñanza para realizar las funciones de asimilación y repetición, y ambas impiden a los investigadores diferenciar entre los procesos de interacción educativa y sus repercusiones en las oportunidades vitales de los estudiantes. Clignet vuelve la mirada hacia la ciencia del comportamiento y propone un marco biológico o psicológico que distingue la perspectiva de cada organismo individual y diferencia sus modos de adaptación al entorno, en este caso, el entorno formado por los profesores y estudiantes del centro de enseñanza. Este plan-

teamiento ecologista rechaza la idea de viabilidad universal inherente a los argumentos funcionalistas y críticos. Parte el nivel microscópico de las biografías de los agentes individuales y analiza la relación que hay entre las estructuras educativas y las acciones. Contempla la adaptación y la diferenciación locales como parte integrante de la realidad social y como algo necesario para las estrategias contingentes desde los puntos de vista histórico y cultural, si se pretende que el esfuerzo de cambio sea efectivo. En consecuencia, Clignet arguye que la mayor parte de las políticas de desarrollo educativo y de los esfuerzos de planificación del capital humano está condenada al fracaso, debido al rígido y uniforme tratamiento pedagógico orientado de arriba abajo, que “refleja principios más ideológicos que científicos”. A mediados de la década de 1980, todo el conocimiento fundacional de esta disciplina se había vuelto vulnerable a este ataque (Paulston, 1977; Epstein, 1983). El primer resumen de textos elaborado con el fin de revelar y representar las perspectivas paradigmáticas y teóricas en este campo apareció a mediados de la década de 1970. Mi tipificación fenomenográfica (1977) de la forma en que la literatura internacional sobre reformas educativas representaba y explicaba las iniciativas reformistas y sus resultados se materializó en una yuxtaposición de textos heterodoxa o bipolar encuadrada en percepciones del mundo en equilibrio o en conflicto. Las explicaciones de las reformas vinculaban: a) las teorías evolucionistas, funcionalistas y de sistemas con el extremo del equilibrio, y b) las teorías marxistas, de revitalización cultural y anarquistas-utópicas con el extremo del conflicto. Como los textos que proponían explicaciones interpretativas, feministas o centradas en los problemas de los procesos y resultados de la reforma educativa aún no habían aparecido, faltaban de la figura de recapitulación. Pero la situación actual es distinta. Como se ve, las consecuencias de la ulterior ramificación y del entrelazamiento pragmático de las perspectivas funcionalistas, críticas e interpretativas (Holmes, 1988) y el surgimiento de la crítica y la explicación hermenéutica radical, tal como se presenta en muchos textos feministas, son claramente perceptibles y se encuentran en plena efervescencia (Masemann, 1990; Lahter, 1991; Stromquist, 1989).

Al mismo tiempo, Anderson (1977) matizó su enérgica defensa inicial de un planteamiento estructural-funcionalista totalizador de la educación comparada. En respuesta a los ataques lanzados por los defensores de las perspectivas holístico-interpretativa y crítica, advirtió que, cuando los investigadores “inferían con demasiada rapidez funciones ostensibles de los centros de enseñanza a partir de necesidades sociales putativas”, en lugar de atenerse estrictamente a la “confirmación de numerosas hipótesis apriorísticas” relativas a matrices complejas de variables que explican equivalentes funcionales entre las prácticas educativas de distintos sistemas, surgieron la confusión y un “funcionalismo vulgar”. Pese a cierto pesimismo respecto de la situación de la educación comparada, Anderson predijo una constante evolución en la identificación de “equivalentes funcionales de las estructuras y funciones básicas de los sistemas educativos”. Pero advirtió que el precio de la “evolución” exigiría excluir los paradigmas competidores: “Quizás debamos dejar de hablar de la sociedad como red sin costuras y verla como una matriz de coeficientes de correlación 0,5. En consecuencia, las concepciones holísticas de la sociedad deberían aceptarse con muchas matizaciones,



incluso si no colocamos el conflicto en el centro de nuestro esquema conceptual”(p.413).

En su alocución como presidente del CIES, Epstein (1983), alumno de Anderson en Chicago, también consideró que la educación comparada se encontraba en completo desorden en cuanto a la “metodología apropiada” y que era campo de batalla de ideologías aparentemente irreconciliables y competidoras. Y, como “la naturaleza de la educación comparada es particularmente delicada y vulnerable a escisiones devastadoras”, Epstein pidió tolerancia frente a las diferencias “hasta el día en que descubramos un método académico mejor (...) en la fase de maduración, que, sin duda, surgirá del mutuo entendimiento”. En su dicotomización arbitraria de orientaciones realistas y relativistas supuestamente incompatibles e irreconciliables y en su defensa militante de la interpretación de Anderson, el texto de Epstein captó bien las relaciones que el conocimiento heterodoxo mantenía en la década de 1970.

### 1.3. LA NUEVA HETEROGENEIDAD

Las representaciones del conocimiento en los textos de educación comparada empezaron a alejarse claramente de la heterodoxia y a centrarse en elaboraciones objetivas, como paradigmas e ideologías, a finales de la década de 1980 (Altbach, 1991). Aunque unos pocos investigadores continúan defendiendo la pureza ortodoxa y se mantienen dentro de utopías paradigmáticas y cientificistas -y muchos prosiguen su esfuerzo militante e inútil en sustituir una visión del mundo por otra-, el colapso de las grandes teorías en las ciencias sociales ha hecho que ahora ninguna corriente de conocimiento pueda pretender poseer el monopolio de la verdad (Wiley, 1990) ni ocupar todo el espacio intelectual (Paulston, 1992). Por el contrario, es cada vez mayor el número de investigadores que consideran todo el conocimiento fundacional -sea “ciencia” positiva, “ciencia” interpretativa o “ciencia” marxista- como incompleto y problemático.

Husén (1988), por ejemplo, señaló el camino después de la heterodoxia al reconocer que ningún paradigma podía responder a todas las preguntas que todos servían para complementar percepciones del mundo supuestamente conflictivas e incompatibles. Paulston (1990) considera que este campo está evolucionando desde las guerras de paradigmas hacia algo parecido a una comunidad de debate, a medida que el uso del conocimiento se hace más ecléctico y se ve reorientado por nuevas ideas y nuevas elaboraciones, como interpretaciones, simulaciones, traducciones, sondeos y representaciones conceptuales. El conocimiento ha devenido más “textual”. Cada vez se percibe más como una elaboración que utiliza un sistema de signos convencional, en el cual incluso los textos no contenidos en libros, como las estructuras arquitectónicas, las composiciones musicales o los mapas y otras representaciones gráficas, se interpretan como “presupuestos de una consciencia significativa que debemos descubrir” (Barthes, 1979). Con la aparición de estudios postestructurales (Cherryholms, 1988) y posmodernos (von Recum, 1990; Rust, 1991), el discurso de la educación comparada ha iniciado también esta excavación con un desplazamiento fundamental del marco del conocimiento, que ha pasado de las ciencias sociales tradicionales y los modelos marxistas a perspectivas lingüísticas e interpretativas (Geertz, 1983; Habermas, 1987).

## 2. CORRIENTES INTELECTUALES MODERNAS

### 2.1. FUNCIONALISMO Y NEOFUNCIONALISMO

De la teoría funcionalista han brotado numerosas ramas nuevas, mientras que el paradigma estructural-funcional tradicional sigue sufriendo enérgicos ataques desde todas las posturas. Los textos humanistas por ejemplo, critican su antiindividualismo” y su “fusión hacia abajo”, en el sentido de que un sistema cultural supuestamente integrado se interpreta como un consenso que engloba los sistemas social y de personalidad. Los textos del funcionalismo radical atacan su “conservadurismo”, su “idealismo” y su disposición a aceptar la desigualdad estructural y la miseria humana como precio de la eficacia social, así como la homeostasis o el equilibrio móvil. Los textos neofuncionalistas tratan de afrontar y superar estos problemas sintetizando hipótesis paradigmáticas centrales con paradigmas opuestos y otras tradiciones teóricas.

Así, la teoría de la modernización tiene varias ramas. La corriente funcionalista evolucionista (Boly y Meyer, 1985) recurre con frecuencia a Durkheim y Parsons para explicar como los requisitos funcionales de sociedades y sistemas educativos cada vez más complejos y diferenciados generan la necesidad de la escolarización masiva. Los intentos intervencionistas de modernizar los sistemas educativos mediante la planificación y la innovación de arriba a abajo sobre la base de modelos occidentales idealizados y de las ciencias aplicadas están atravesando una crisis profunda (Coombs, 1985), pese a los esfuerzos del Banco Mundial y de otros organismos internacionales por mejorar la eficiencia y la productividad utilizando el capital humano y otros planteamientos económicos afines (Schultz, 1961, 1989). En apariencia los textos se mantienen cerrados a las lecciones de la práctica y a los fracasos desde hace varias décadas (Klees, 1991).

Los neofuncionalistas mantienen la perspectiva global de los sistemas sociales de Parsons, pero abren un tanto sus textos a los planteamientos hermeneúticos y a las perspectivas interpretativas (Adams, 1988), a los factores sociales y culturales de conflicto que afectan a los programas de reformas educativas (Rondinelli y cols., 1991) y al reconocimiento del carácter central de la desigualdad estructural y los conflictos entre grupos de intereses en las explicaciones de reformas educativas fallidas (Plank, 1990). En Alemania, Niklas Lukman arguye que la moderna sociedad occidental diferencia subsistemas para producir teorías científicas y teorías reflectivas o interpretativas. Al encuadrar en esta perspectiva su estudio sobre las pautas de coanocimiento educativo en Alemania y Francia, Schwiewer y Keiner (1992) detectaron una acusada preferencia alemana por el estilo “hermeneútico reflexivo”, mientras que en Francia se decantaban por un estilo “de la ciencia de la educación”. Actualmente, estas dos orientaciones de la educación han empezado a converger.

También la teoría de la opción racional trata de deshacer el gran error de Parsons y aleja la teoría de la acción del nivel de los macrosistemas para llevarla hacia los agentes y las posibilidades de intervención humana y de un conocimiento más contingente. Una rama de la teoría de la opción racional recurre a la teoría empírica de los juegos para explicar cómo interpretan y actúan los agentes en situaciones de cambio social (Turner, 1988). La teoría de la opción racional está creciendo rápidamente, ya que los

neofuncionalistas y neomarxistas tratan ahora de fundamentar empíricamente la teoría de la microelección racional con el fin de apoyar una amplia diversidad de elaboraciones teóricas macroscópicas. Coleman (1988) ha contribuido de manera especial al desarrollo de una teoría de la acción más amplia que sintetiza los intereses de agentes y sistemas por clarificar el significado de la acción voluntaria. Igualmente, los marxistas analíticos recurren ahora con libretar a la acción racional y la teoría de los juegos -e incluso a la teoría del equilibrio general y a la economía neoclásica- para elaborar las bases empíricas microscópicas de lo que sus textos radicales consideran como procesos macrosociales del materialismo histórico (Elster, 1986).

La teoría del conflicto examina códigos simbólicos y relaciones de poder mediatizadas por la cultura. Recurre al funcionalismo y a la teoría sociológica macrohistórica para explicar la educación en contextos de privilegios, dominación y reproducción cultural. Basándose en textos paradigmáticos de Weber, Simmel, Dahrendorf y Collins, la teoría del conflicto se centra en las consecuencias de los conflictos que afectan a los sistemas sociales y educativos. En Europa el foco cognitivo suele centrarse en las teorías estructuralistas que tratan los códigos simbólicos básicamente como sistemas de clasificación. Las obras de origen europeo subrayan la racionalidad de los códigos simbólicos dentro de los sistemas de conocimientos formales y con frecuencia tratan de “descentrar” el organismo responsable de la producción del código. Los planteamientos norteamericanos suelen centrarse más en los propios códigos. Archer (1984), por ejemplo, propone una explicación “morfogenética” según la cual los procesos mutuamente causales neutralizan el estrés sistémico y facilitan la diferenciación estructural y el aumento del caudal de información. Los textos de la teoría del conflicto incorporan de buen grado teorías marxistas (Bourdieu y Passeron, 1977), pero rechazan el historicismo y no ven en el futuro sino una continuación del conflicto (Paulston, 1980; Weiler, 1989). Con su predilección por la piratería intelectual, el eclecticismo metodológico y la interacción micro-macro, la teoría del conflicto resulta cada vez más atractiva como planteamiento para estudiar como se apoyan en las interacciones y estructuras y en la intersubjetividad de la vida cotidiana las estructuras cambiantes de estratificación y organización.

## 2.2. FUNCIONALISMO RADICAL Y NEOMARXISMO

Aunque el tipo de determinismo estructural marxista tradicional asociado con los textos de Althusser y Bowles y Gintis de la década de 1970 ha desaparecido en gran medida las teorías marxistas y posmarxistas continúan en vigor, si bien en un estado de shock tras el colapso de la teoría y la práctica socialista en Europa del este y en la antigua Unión Soviética y gran parte del Tercer Mundo. Previendo en cierta medida estos cambios, Bowles y Gintis (1986) fueron mucho más allá de su anterior modelo funcionalista radical de reproducción de las clases sociales y propusieron un nuevo discurso teórico posmarxista que combinaba características del liberalismo y el marxismo. Carnoy y Samoff (1990) también están interesados en despojar su anterior análisis marxista de los rasgos más teleológicos, metafísicos e hiperfuncionalistas. Tratan de romper con la teoría marxista ortodoxa de las clases sociales y presentan una “teoría de transición” neomarxista menos

determinista, que ahora destaca la influencia del estado sobre las fuerzas de producción y los conflictos entre las clases para explicar los intentos de transición al socialismo observados en países del Tercer Mundo. Pero la incapacidad de la teoría para aceptar -y, mucho menos para explicar- las transiciones inversas al socialismo a la economía de mercado, como las observadas en Nicaragua, Europa del Este y otros países, revela en este aspecto una continua y debilitante fidelidad nostálgica al historicismo y la modernidad emancipatoria.

### 2.3. HUMANISMO RADICAL Y TEORIA CRITICA

También la teoría de la racionalización cultural (Weiler, 1983; Welsh, 1991) recurre a una serie de perspectivas antes juzgadas incompatibles. Habermas (1987), el líder teórico de esta corriente ha propuesto una ambiciosa reconstrucción de la gran exposición emancipatoria de Marx. Al rechazar las ideas de base y la superestructura del historicismo utópico y el estructuralismo, Habermas trata de fundamentar la reconstrucción del marxismo en la nueva normativa. En su marcha hacia el centro pragmático, encuentra bases útiles para la reconstrucción en la teoría crítica, en la teoría intersubjetiva de la democratización comunicativa de Meads, en las teorías de Weber sobre la burocracia y la racionalización cultural progresiva y en la teoría de la acción de Parsons.

La teoría crítica, la más importante de las ramas surgidas del humanismo radical, ha sido un contendiente destacado a lo largo de las últimas décadas de conflicto entre paradigmas. Mantiene vínculos con la teoría de la racionalización cultural, pero ataca más directamente el carácter represivo de la razón, la cultura y la sociedad occidentales. Marcuse y Freire son probablemente quienes han influido de manera más directa en el uso comparativo de este planteamiento por parte de los educadores en su defensa de la modernidad emancipadora y de una constante revolucionaria que se opone a la dominación por el sistema capitalista (Arnove, 1980), a las relaciones de conocimiento deformadas (Altbach, 1989), entre las feministas, a las relaciones de opresión entre los sexos (Kelly y Nihlen, 1982; Stromquist, 1989; Lather, 1991). En varios estudios etnográficos críticos recientes (Foley, 1991; Weis, 1990) se detecta una variante vital y en crecimiento de este marco teórico que recurre a la dialéctica negativa de Horkheimer. Estos autores proponen descripciones densas de dominación cultural y económica y examinan las perspectivas de la resistencia (se supone que desde el punto de vista de los agentes).

Los ejemplos de las teorías postestructuralistas (Cherryholmes, 1988) y posmodernista (Von Recum, 1990; Rust, 1991) en los textos de educación comparada son los más difíciles de categorizar y representar. En su mayor parte se basan en los paradigmas humanistas radicales (véase la figura 3) y se centran en el lenguaje y el rechazo de la dominación. Asimismo rechazan las pretensiones de veracidad de la ciencia positiva, de la historia y del racionalismo clásico (es decir, la idea de que las afirmaciones del conocimiento pueden organizarse de acuerdo con las normas intuitivas de verdad). En lugar de ello, el mundo social suele representarse como un *collage* de discursos múltiples o, si se quiere, de vestigios vinculados con formas concretas de poder. Se considera que en todas partes ha sonado la hora de la

completa relatividad. Los textos posmodernos atacan a todo el que afirma estar libre de contradicciones o “se muestra cerrado”, o es uniforme e inequívoco. Estas pretensiones se han visto desplazadas por la paradoja, la diversidad, la ambigüedad y la suerte (Derrida, 1973). Desde el relativismo extremo de esta postura, la sociedad y los valores se desintegran y el sujeto se ve marginado y disminuido. La ciencia abandona los intentos de descubrir la verdad en favor de la creación de ideas nuevas y la preferencia por el análisis paradójico. Al redefinir los objetivos de la educación la postura posmoderna evita la imposición de decisiones normativas y recurre a comprender mejor el cambio de fuerzas en el que se desarrolla la educación, al conocimiento local y a las “pequeñas unidades descentralizadas” (Von Recum, 1990).

Desde esta perspectiva, el ascenso de los medios confiere una nueva prominencia al lenguaje, y la ciencia posmoderna se vuelve hacia los juegos de lenguaje como la relación mínima exigida por la sociedad para existir. Donde la ciencia modernista sólo admite el juego lingüístico lineal de la denotación y el progreso, la ciencia posmoderna favorece una “pragmática” del juego del lenguaje. Como en la narrativa tradicional o premoderna, los lugares del hablante, el oyente y el referente de la exposición son más fluidos e intercambiables. Se considera que la sociedad se reproduce de manera circular y frente a frente. La ciencia se ve reducida a otro juego del lenguaje incapaz de legitimar o deslegitimar a los demás (Lyotard, 1988).

Es probable que la teoría posmoderna, con sus oportunas y provocadoras ideas nuevas, logre ocupar buena parte del espacio abandonado por el colapso del estructuralismo marxista, con su agotada filosofía global del sujeto y su visión teleológica de la evolución social. Frente a esto, la teoría posmoderna rechaza la modernidad como movimiento histórica hacia el control basado en el conocimiento fundacional y sustituye la racionalidad y la lógica por la paralógica o la contralógica. Su postura radical vincula el poder y el conocimiento y contempla la retórica de la moral de la emancipación y la resistencia al poder como otras formas asumidas por el poder (Foucault, 1980).

Los textos de educación comparada han hecho aportaciones valiosas al conocimiento de las relaciones educativas en las transformaciones precoces al capitalismo, el urbanismo y la democracia. Hoy, con textos que anuncian el final de la era moderna (Havel, 1992), las teorías postestructurales y posmodernas -por más que se hayan sobrevalorado- aportan a los especialistas en educación comparada ideas nuevas difíciles y retadoras en un intento por teorizar la transformación actual en pautas educativas y culturales aún desconocidas (Rust, 1991).

#### **2.4. HUMANISMO E INTERPRETATIVISMO**

La corriente interaccionista pragmática de los textos de educación comparada también rechaza la teoría totalizadora y favorece el método interpretativo en sus intentos por comprender cómo adquieren conciencia los agentes sociales dentro de las estructuras de la sociedad. Se interesa por comprender las grandes preguntas de la experiencia humana y trata de determinar mediante la verificación del conocimiento en la práctica y la sociedad cuáles son las posturas con valor pragmático, es decir, operativo y heurístico (Holmes, 1988; Husén, 1988). Basándose en Dewey y Mead -y, más recientemente, en los textos neopragmáticos de Habermas y Roty-, el

interaccionismo pragmático ofrece un espacio central en los bordes de lo paradigmático, donde todas las percepciones del mundo y todas las corrientes pueden interactuar en el contexto de la práctica o del trabajo educativo (Paulston, 1991).

Igualmente central en relación con el paradigma humanista, la corriente etnográfica favorece el conocimiento y la interpretación locales frente a las elaboraciones paradigmáticas totalizadoras y los programas de modernización del cambio progresista (Geertz, 1983). En la educación comparada, esta perspectiva se ha utilizado para describir la percepción que tienen de su experiencia escolar los estudiantes hispanoamericanos pobres (Avalos, 1986) y las pautas de persistencia y éxito académico observadas entre los niños de inmigrantes y de minorías involuntarias (Gibson y Obu, 1991). Aunque la perspectiva etnográfica describe cómo ven e interpretan los grupos étnicos y de otro tipo la práctica educativa, sus datos, como “descripción densa”, tienen poca o ninguna utilidad comparativa sin la imposición de una superestructura etnológica o ideológica (Spindler y Spindler, 1987).

En consecuencia, ni la propuesta de Heyman (1979) de sustituir el positivismo por el método y la perspectiva etnometodológica, ni la llamada de Clignet (1981) en favor de un planteamiento fenomenológico de la educación comparada han logrado mucho apoyo. Pero en estos momentos en los que este campo del conocimiento entra en una fase de postpositivismo ecléctico crítico, el paradigma humanista, con sus intereses por la conciencia, la creatividad y la emoción se está combinando con estas corrientes en el vacío dejado por el colapso del funcionalismo científico y las grandes metanarrativas emancipadoras. También se muestra prometedora en este terreno la fenomenografía, con sus recientes esfuerzos por representar corrientes de conocimiento cada vez más diversas que interactúan dentro del dinámico ámbito intelectual de los textos de educación comparada e internacional (Paulston y Tidwell, 1991; Paulston, 1992).

La fenomenografía se interesa por las formas cualitativamente distintas en que las personas experimentan o piensan los diferentes fenómenos y las relaciones entre el ser humano y su mundo (Marton, 1988). En la educación comparada los estudios fenomenográficos han tratado como en el presente trabajo, de caracterizar la forma en que los investigadores ven, captan y piensan en las elaboraciones del conocimiento, como “paradigmas y teorías”, en distintas épocas y en diversas culturas y subculturas. Por medio del análisis textual, los estudios fenomenográficos no tratan de describir las cosas “tales como son”, sino tal como se han presentado, como sedimento de la forma de pensar el mundo. Las categorías de descripción (como las cuatro figuras que acompañan el presente trabajo se interpretan como formas de descubrimiento y como resultados principales de tal actividad de investigación. La comparación de perspectivas alternativas trata de identificar características diferenciales o estructuras esenciales en cada una de las conceptualizaciones, de manera que puedan describirse y representarse, como en el innovador estudio realizado por Theman (1983) sobre las distintas concepciones del poder político.

### **3. REPRESENTACION DE LAS CORRIENTES DE CONOCIMIENTO**

Pueden verse ejemplos precoces de representación de corrientes de conocimiento en textos de educación comparada e internacional de Anderson (1961),



en los que el funcionalismo estructural ocupa implícitamente todo el espacio; de Paulston (1977), en los que los paradigmas de equilibrio polarizados y conflicto se disputan el espacio; de Epstein (1983), en lo que se enfrentan tres paradigmas distintos y teóricamente irreconciliables llamados “neopositivismo”, “neomarxismo” y “neorrelativismo”; en la presentación hecha por Adams (1988) de la tipología multidimensional cuadrículada y “congelada” de Burrell y Morgan y en las tipologías interactivas o “mapas” que acompañan el presente estudio.

### 3.1 REPRESENTACION MACROSCOPICA

Los mapas constituyen un tipo especial de representación visual que utiliza el espacio para representar el espacio. Proporcionan, como el análisis textual y del discurso “un sistema de posibilidades del conocimiento” (Foucault, 1980). Los paradigmas y las teorías que ocupan el campo de la educación comparada se representan de manera heurística, como un macroespacio intelectual con cuatro nodos paradigmáticos derivados de un análisis intertextual y transtextual. Las coordenadas que sirven de referencia a las tipificaciones y la localización de los textos dentro del espacio son las disposiciones textuales relativas al cambio social y educativo (dimensión vertical) y la caracterización de la realidad (dimensión horizontal). La figura tiene varias ventajas. Por ejemplo, facilita la reinscripción y la reubicación de significados, fenómenos y objetos en el espacio dentro de los movimientos más generales. Sugiere un campo dinámico y “rizomático”, de raíces enredadas. La educación comparada se percibe ahora como una representación espacial de interacciones eclécticas entre corrientes de conocimientos y no como las imágenes más objetivadas ofrecidas por anteriores textos fundacionales (Hall, 1992). La fuerza de la teoría social en este terreno está hoy firmemente asentada en esta genuina multiplicidad de perspectivas e instrumentos conocidos gracias a la composición intertextual. Al mismo tiempo, al catalogar y tipificar corrientes y relaciones de conocimiento, las cuatro figuras ordenan y disciplinan este espacio, descubren jerarquías y constituyen un acto de control. Incluso con las desautorizaciones de carácter interpretativo y heurístico, los mapas son claramente un acto de poder, y como tal deben entenderse.

La paradoja es que la representación conceptual puede generar tanto imágenes autoritarias como nuevos instrumentos para desafiar a la ortodoxia y al mito epistemológico del progreso científico acumulativo (Harley, 1989).

La representación ofrece al especialista en educación comparada un instrumento valioso para captar los aspectos retóricos y metafóricos de los textos para abrir el camino a la intertextualidad entre discursos opuestos y, cuando sea preciso, una forma de ver todo el conocimiento profundamente entremezclado en las grandes batallas que constituyen nuestro mundo.

### CONCLUSION

En el presente estudio se examina por medio del análisis textual la aparición de distintas concepciones paradigmáticas y teóricas en el ámbito de la educación comparada e internacional a lo largo del tiempo en forma de historia, de estructura taxonómica sincrónica y de mapas conceptuales, en los niveles macro y microscópico. Se identifican tres grandes corrientes de co-

nocimiento como lo ortodoxo, lo heterodoxo y lo heterogéneo omnicromprensivo. También se identifican y debaten las tendencias convergentes de las corrientes de saber y se señalan las recientes adaptaciones eclécticas, a medida que los especialistas en educación comparada y sus textos multiplican los puntos de vista y se vuelven más reflexivos; esto facilita el surgimiento de nuevas teorías a partir de la combinación de otras previas y de las disposiciones paradigmáticas de nuestro tiempo.

- BIBLIOGRAFÍA:** **ADAMS, D.** (1988). *Expanding the educational planning discourse: Conceptual and paradigmatic explorations*. *Comparative Education Review*, 32, pp. 400-415. / **ADAMS, D. y Farrell J.P.** (1969). *Societal differentiation and social differentiation*. *Comparative Education Review*, 5, pp. 249-262. / **ALTBACH, P.** (1991) *Trends in comparative education*. *Comparative Education Review*, 35, pp. 491-507. / \_\_\_\_\_. (1989). *Twisted roots: The western impact on asian higher education*. *Higher Education*, 18, pp. 9-29. / **ALTHUSSER, L.** (1990). *Theory, Theoretical Practice and Theoretical Formation*, en L. Althusser (Dir). *Philosophy and Spontaneous Philosophy of Scientists*. Londres, Verso, pp. 1-42. / **ANDERSON. C.A.** (1961). *The methodology of comparative education. International*. *Review of Education*, 7, pp. 1-23. / \_\_\_\_\_. (1977). *Comparative education over a quarter of a century. Maturity and challenges*. *Comparative Education Review*, 21, pp. 405-416. / **ARCHER, M.** (1984). *Social Origins of Educational Systems*. Londres, Sage. / **ARNOVE, R.** (1980). *Comparative Education and world system analysis*. *Comparative Education Review*, 24, pp. 48-62. / **AVALOS, B.** (1986). *Enseñando a los hijos de los pobres. Un estudio etnográfico en América Latina*. Ottawa. International Educational Research Center. / **BARTHES, R.** (1979). *From work to text*, en J. Hariri (Dir.), *Textual Strategies: Perspectives in Poststructural Criticism*. Ithaca, Cornell University Press, pp. 48-63. / **BEREDAY, G. Z. F.** (1964). *Comparative Method in Education*. Nueva York. Holt, Rinehart and Winston. / **BOLI, J. R. y Meyer, J.** (1985). *Explaining the origins and expansion of masas education*. / *Comparative Education Review*, 29, pp. 145-170. / **BORDIEU, P.** (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge, Cambridge University Press. / **BORDIEU, P. y Passeron, J. C.** **Reproduction in Culture, Education, Society**. Beverly Hills, Sage, 1977. / **BOWLES, S. y Gintis, H.** **Schooling in Capitalist Society**, Nueva York, Basic Books, 1976. / \_\_\_\_\_ **Democracy and Capitalism**. Nueva York, Basic Books, 1986. / **CARNOY, M.** *Marxism and education*, en B. Ollman y E. Vernoff (Dir.) **The Left Academy: Marxist Scholarship on American Campuses**, Vol. 2, Nueva York, Praeger, 1984, pp. 79-98. / **CARNOY, M. y Samoff, J.** (1990). *Education and Social Transition in the Third World*. Princeton, Princeton University Press. / **CHERRYHOLMS, C.** (1988). *Power and Criticism: Post-structural Investigations in Education*. Nueva York, Teachers College Press. / **CLIGNET, R.** (1981). *The double natural history of educational interactions: Implications for educational reforms*. *Comparative Education Review*, 25, pp. 330-352. / **COLEMAN, J.** (1987). *Micro-foundations and macrosocial behavior*. En: J. Alexander, B. Giesen, R. Munch y N. J. Smelser (Dir.), *The Micro-Macro Link*, Berkeley, University of California Press, pp. 153-173. / **COOMBS, P. H.** (1985). *The World Crisis in Education*. Londres, Oxford University Press. / **COWEN, R.** (1990). *The national and international impact of comparative education infrastructures*. En: W. D. Halls (Dir.) *Comparative Education: Contemporary Issues and Trends*, París, UNESCO, pp. 321-352. / **DARNTON, R.** (1984). *The Great Cat Massacre and Other Episodes in French Cultural History*. Nueva York, Basic Books. / **DERRIDA, J.** (1973). *Speech and Phenomena*. Evanston, Northwestern. / **ELSTER, J.** (1986). *Further thoughts on marxism, functionalism and game theory*, en J. Roemer (Dir.). *Analytic Marxism*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 36-59. / **EPSTEIN, E. H.** (1983). *Currents left and right: Ideology in comparative education*. *Comparative Education Review*, 27, pp. 3-29. / **FOLEY, D. E.** (1991). *Rethinking school ethnographies of colonial settings: A performance perspective of reproduction and resistance*. *Comparative Education Review*, 35, pp. 532-551. / **FOUCAULT, M.** (1980). *Power/Knowledge*. Nueva York, Pantheon. / **GEERTZ, C.** **Local Knowledge**. (1983). Nueva York, Basic Books. / **GIBSON, M.A. y OGBU, J.U.** (1991). *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Emigrant and Involuntary Minorities*. Londres, Carland. / **HABERMAS, J.** (1987). *The Theory of Communicative Action (2 Vols.)* Boston, Beacon. / **HARLEY, J. B.** (1989). *Deconstructing the map*. *Cartographica*, 26, pp. 1-20. / **HALL, S S.** (1991). *Mapping the Next Millennium: The Discovery of New Geographies*. Nueva York, Random House. / **HAVEL, V.** (1982). *The end of modern era: We must try harder to understand than to explain*. *The New York Times*, 1 de Marzo de 1982, p. E 15. / **HEYMAN, R.** (1979). *Comparative education an ethnomethodological perspective*. *Comparative Education Review*, 15, pp. 241-249. /

**HOLMES, B.** (1988). *Causality, determinism and comparative education as a science*. En: J. Schriewer, y B. Holmes (Dir.). *Theories and Methods in Comparative Education*, Berna, Peter Lang, pp. 115-142. / **HUSEN, T.** (Dir.). (1967). *International Study of Achievement in Mathematics: A Comparison of Twelve Countries*. Estocolmo, Almquist & Wiksell. / \_\_\_\_\_. (1988). *Research paradigms in education*. Interchange, 19, pp. 2-13. / **KARABEL, J. y Halsey, A. H.** (Dir.). (1977). *Power and Ideology in Education*. Londres. Oxford University Press. / **KELLY, G.P. y Nihlen, A.S.** (1982). *Schooling and the reproduction of patriarchy*, en M. Apple (Dir.), *Cultural and Economic Reproduction in Education*, Londres, Routledge and Kegan Paul, pp. 162-180. / **KLEES, S. J.** (1991). *The economics of education: Is that all there is?* *Comparative Education Review*, 35, pp. 721-734. / **LATHER, P.** (1991). *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy Within the Post-Modern*. Londres, Routledge. / **LYOTARD, J. F.** (1988). *The Difference: Phrases in Dispute*. Minneapolis, University of Minnesota Press. / **MARTON, F.** (1988). *Phenomenography: Exploring different conceptions of reality*. En: D. M. Fetterman (Dir.) *Qualitative Approaches to Evaluation in Education*. Nueva York, Praeger, pp. 176-208. / **MASEMANN, V.** (1990). *Ways of Knowing: Implications for comparative education*. *Comparative Education Review*, 34, pp. 465-473. / **NOAH, H. y Eckstein, M. A.** (1969). *Toward a Science of Comparative Education*. Nueva York, Macmillan. / **PAULSTON, R.** (1980). *Education as anti-structure: Non formal education in social and ethnic movements*. *Comparative Education*, 10, pp. 55-66. / \_\_\_\_\_. (1992). *Ways of seeing education and social change in Latin America: A Phenomenographic perspective*. *Latin Amer. Res. Rev.*, 27 (3). / **PAULSTON, R. y RIPPBERGER, S.** (1991). *Ideological Pluralism in Nicaraguan University reform*. En: M. Ginsburg (Dir.), *Understanding Educational Reform in Global Context*, Londres, Garland, pp. 179-200. / **PAULSTON, R. y TIDWELL, M.** (1992). *Latin American education: Comparative*. En: A. Alkin (Dir.), *AERA Encyclopedia of Educational Research*, Nueva York, Macmillan. / **PLANK, D.** (1990). *The politic of basic education reform in Brazil*. *Comparative Education Review* 34, pp. 538-560. / **RONDINELLI, D. A; MIDDLETON, J. Y VERSPOOR, A.M.** (1990). *Planning Education Reforms in Developing Countries*, Durham, Duke University Press. / **RORTY, R.** (1989). *Contingency, Irony and Solidarity*. Nueva York, Cambridge University Press. / **RUST, V.** (1991). *Postmodernism and its comparative education implications*. *Comparative Education Review*, 35, pp. 610-626. / **SCHRAG, F.** (1986). *Education and historical materialism*. Interchange, 7, pp. 42-52. / **SCHIEWER, J. y KEINER, E.** (1992). *Communication patterns and intellectual traditions*. *Comparative Education Review*, 36, pp. 25-51. / **SCHULTZ, T. W.** (1961). *Education and economic growth*, En: N.B. Henry (Dir.) *Social Influencing American Education*, Chicago. University of Chicago Press. pp. 46-88. / \_\_\_\_\_. (1989). *Investing in people: Schooling in low income countries*. *Economy of education Review* 8, pp. 219-240. / **SPINDLER, G. y SPINDLER, L.** (1987). *Interpretive Ethnography of Education: At Home And Abroad*. Hillsdale, Erlbaum. / **STAR, S.L.** (1991). *The sociology of the invisible*, en D.R. Maines (Dir.). *Social Organization and Social Process*. Nueva York, Aldine DeGruyter, pp. 265-283. / **STROMQUIST, N. P.** (1989). *Determinants of educational achievement of women in the Third World: A review of the evidence and a theoretical critique*. *Review of Education. Res.*, 59, pp. 143-183. / \_\_\_\_\_. (1990). *Gender inequality in education: Accounting for women's subordination*. *British Journal of Sociology of Education*, 11, pp. 137-154. / **THEMAN, J.** (1983). *Uppfattningar av politisk makt (Conceptions of Political Power)*. Gotemburgo, Acta Universitatus Gothoburgensis. / **TURNER, D.A.** (1987). *Problem solving in comparative education*. *Compare*, 17, pp. 110-121. / **VON RECUM, H.** (1990). *Erziehung in der Postmoderne (Education in the postmodern period)*. *Die politische Meinung*, 237, pp. 76-93. / **WEILER, H.** (1983). *Legalization, expertise and participation: Strategies of compensatory legitimation in educational policy*. *Comparative Education Review*, 27, pp. 259-277. / \_\_\_\_\_. (1989). *Why reforms fail: The politics of education in France and the Federal Republic of Germany*. *Journal of Curriculum Studies*, 21, pp. 291-305. / **WEIS, L.** (1990). *Working Class Without Work: High School Students in a De-industrializing Economy*. Londres, Routledge, Chapan and Hall. / **WELSH, A. R.** (1991). *Knowledge and legitimation*. *Comparative Education Review*, 35, pp. 508-531. / **WILEY, N.** (1990). *The history and politics of recent sociological theory*. En: G. Ritzer (Dir.) *Frontiers of Social Theory: The New Syntheses*, Nueva York, Columbia University Press, pp. 392-416.

**PAULSTON, Rolland G.** (1994). Universidad de Pittsburgh, USA. *REVISTA DE PEDAGOGIA VOL XV Nº 39 ESCUELA DE EDUCACION, UCV.*

## EDUCACIÓN COMPENSATORIA

Educación destinada a impartir una formación general a aquellos que, por una u otra razón, han recibido una instrucción incompleta o no han recibido la menor instrucción durante el período de enseñanza obligatoria.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## EDUCACIÓN COMPENSATORIA

Proceso educativo tendiente a complementar y suplir la carencia de conocimientos no adquiridos por falta de acceso o abandono del sistema escolar formal. *Véase también* educación remedial

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## EDUCACION COMPENSATORIA

“Conjuntamente con la acción extra-escolar encaminada a estimular los hábitos de lectura y los intereses culturales del adulto, debe desarrollarse la educación escolar compensatoria que ofrezca, a las víctimas de un estado de cosas que no se fundó en la igualdad de oportunidades ante la cultura, la posibilidad de incorporarse al sistema general de educación.

La educación compensatoria debe llenar los vacíos existentes en la formación cultural y seguir el ritmo y progreso de las escuelas regulares primarias y secundarias, pero adaptándolos a la mentalidad adulta, rica en experiencias vitales.

La educación compensatoria se realiza por medio de escuelas nocturnas de vacaciones, por correspondencia, etc. Un sistema flexible de exámenes libres debe permitir a los adultos, que estudien sin concurrir a los institutos oficiales obtener la certificación oficial de sus conocimientos”. (OEA-UNESCO. Seminario Interamericano de Alfabetización de Adultos. Río de Janeiro, 1949).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico.** BIOSFERA. Caracas.

## EDUCACIÓN COMPENSATORIA

Proceso educativo tendiente a completar y suplir la carencia de conocimientos no adquiridos por falta de acceso o abandono del sistema escolar formal. Posibilita la incorporación de los adultos al sistema general de educación, por medio de escuelas vespertinas, nocturnas o por correspondencia, con un régimen flexible de evaluación, exámenes libres sin actividades presenciales obligatorias. Puede otorgar certificación oficial o no.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida Julia.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

## EDUCACIÓN COMUNITARIA

Proceso mediante el cual los niños y los adultos adquieren un sentimiento de identificación con su comunidad, aprenden a identificar sus defectos y a participar en actividades destinadas a mejorar su calidad de vida.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa.* París.

## EDUCACIÓN COMUNITARIA

1. En su más amplia expresión constituye un conjunto de principios y actividades formativas que deben originarse y diseñarse conforme a los intereses de la comunidad, y deben procurar en sus realizaciones el mejoramiento de la calidad de vida de sus miembros.
2. El término se utiliza en un sentido más limitado para significar el cuerpo de actividades de naturaleza social, recreativa, cultural y educativa, organizadas fuera del sistema formal escolar, para personas de todas las edades, dirigidas a mejorar las condiciones de vida de la comunidad.

**UNESCO.** *Terminología de la Educación de Adultos.* Courvoisier S.A. Suiza.

## EDUCACION CONTINUA

Término utilizado, en un sentido amplio, para designar todas las formas y tipos de enseñanzas cursadas por las personas que abandonaron la educación formal en alguno de sus niveles, que han ejercido una profesión o que han desempeñado una función de adulto en una sociedad determinada.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa.* París.

## EDUCACIÓN CONTINUA

Da continuidad a la preparación obtenida por personas de un nivel determinado, que han abandonado la educación formal y que han ejercido una profesión o desempeñado empleos que los capacitan. Esta educación brinda la posibilidad de adquirir competencia en un nuevo campo de actividad y conocimientos actualizándose o calificándose profesionalmente por vías formales o informales sin limitarse a programas de estudio. Se orienta hacia la promoción socio-profesional y es sinónimo de educación recurrente o permanente.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida Julia.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

## EDUCACIÓN CONTINUA

Educación no interrumpida que se imparte a lo largo del sistema escolar.(Departamento Nacional de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Bolivia.)

Es el proceso de seleccionar y aplicar los medios que permitan al hombre la adaptación constante y vertical a una rama del conocimiento.(Centro de Operación del Curso de Post Grado de Educación; Convenio MEC-OEA-UFSM: Brasil.

Es el proceso ininterrumpido que se ejerce sobre los seres humanos integrantes de una nación. Se refiere a la educación que sigue una persona a lo largo de su vida; que puede ser en forma escolarizada o no, que requiere del autodidactismo para su actualización en forma permanente.(Consejo Nacional Técnico de la Educación. México.)

Una de las formas de la educación permanente, de la cual suele considerarse equivalente; constituye una prolongación, durante períodos continuos o a intervalos, de los niveles anteriormente adquiridos.

Instituto de Investigaciones Educativas; Universidad Simón Bolívar. Venezuela. Constituye el proceso de aprendizaje sistemático que el individuo realiza para mantener actualizados los conocimientos, actitudes, habilidades, destrezas, etc., adquiridos en un nivel determinado del sistema educativo. No es un proceso terminal, puesto que involucra la revisión constante de los aprendizajes realizados. (Dpto. de Curriculum y Administración Educativa; Universidad de Oriente. Venezuela.

Centro de Operaciones del Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores en el Área de Curriculum; Convenio ME-OEA-USB. Venezuela.)

**GLOSARIO DE TERMINOS UTILIZADOS EN AMÉRICA LATINA EN MATERIA DE DESARROLLO CURRICULAR.** *PROYECTO MULTINACIONAL DE CAPACITACION PARA PROFESORES DE AMERICA LATINA EN EL AREA DE CURRICULUM.* OEA/ MINISTERIO DE EDUCACION/UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR. CARACAS.

## EDUCACIÓN CONTINUA

1. Educación que se ofrece o se inicia por aquellas personas que han finalizado el ciclo completo de su educación iniciado durante la niñez.
2. Todo el proceso que cubre las oportunidades educativas -primaria, secundaria y superior- ofrecida por agencias públicas y privadas, a través del cual estudiantes de cualquier edad, participan en estudios académicos, vocacionales, diversión o desarrollo personal.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.



## EDUCACIÓN COOPERATIVA

Proceso educativo tendiente a preparar al individuo para su funcionamiento dentro de la empresa cooperativa. Denota también programas educativos ofrecidos por el movimiento cooperativo en general.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## EDUCACIÓN DE ADULTOS

1. Un proceso por el cual las personas que han terminado su ciclo inicial de educación continua, inician alguna actividad de carácter secuencial y organizada con la deliberada intención de producir cambios en información, conocimiento, entendimiento o habilidades, apreciación y actitudes.
2. En la recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos de Unesco, la expresión designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## EDUCACIÓN DE ADULTOS

Educación que se imparte a las personas que han sobrepasado el límite de edad escolar, para proporcionarles cultura general o capacitación profesional. (Departamento Nacional de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Bolivia.)

Es el proceso que permite el ingreso o reingreso al sistema educativo formal a personas que nunca asistieron a la escuela en el período de obligatoriedad escolar o que desertaron de la misma antes de concluir dicho período. (Centro de Operación del Curso de Post Grado de Educación; Convenio MEC-OEA-UFSM: Brasil.)

Es la educación destinada a las personas mayores de quince años. Se fundamenta en los principios individuales y sociales que expresa la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y se apoya en las capacidades del propio individuo, en la actividad educativa como responsabilidad de toda la comunidad, en la igualdad de oportunidades para adquirir y transmitir cultura, en la educación como un hecho inherente al ser humano a lo largo de su vida y en la promoción de condiciones sociales que favorezcan los cam-

bios que requiere el desenvolvimiento de la comunidad nacional. (Consejo Nacional Técnico de la Educación. México.)

Es un sistema estatal de educación; la Educación de Adultos es la previsión u ejecución de una política de instrucción y formación destinada exclusivamente a aquellos que han quedado fuera del sistema previamente establecido. (Dpto. de Curriculum y Administración Educativa; Universidad de Oriente. Venezuela.)

Proceso que persigue proporcionar tanto a los adultos que han recibido educación sistemática formal como a los que no han sido objeto de la misma, los recursos y la asistencia técnico-pedagógica que les permita adquirir y/o mejorar la instrumentación necesaria para una participación más efectiva en la satisfacción de las exigencias que constantemente plantea el desarrollo personal, socioeconómico, educativo, cultural y político.

Instituto de Investigaciones Educativas; Universidad Simón Bolívar. Venezuela. (Centro de Operaciones del Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores en el Área de Curriculum; Convenio ME-OEA-USB. Venezuela.).

**GLOSARIO DE TERMINOS UTILIZADOS EN AMÉRICA LATINA EN MATERIA DE DESARROLLO CURRICULAR.** (1976). *PROYECTO MULTINACIONAL DE CAPACITACION PARA PROFESORES DE AMERICA LATINA EN EL AREA DE CURRICULUM. OEA/ MINISTERIO DE EDUCACION/UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR. CARACAS.*

## EDUCACIÓN DE ADULTOS

La función de la educación de adultos en nuestra sociedad, se orienta a ayudar al hombre a comprender el mundo que lo rodea, a dar solución adecuada a sus problemas, a integrarse y participar responsablemente ante los diversos ámbitos a los cuales se enfrenta. Esta educación trata de promover los cambios necesarios en su conducta que le permitan autopreciar sus posibilidades para realizar con mayor eficacia sus aspiraciones.

La Ley Orgánica de Educación contempla esta modalidad en el Capítulo X, Título II, artículos 39 al 43. Destinado a educar a personas mayores de 15 años o adultos que deseen continuar estudios. Muchas de estas personas son antiguos desertores que abandonaron el régimen regular por diversos motivos y ahora estudian por el interés en mejoras salariales, por obtener ascenso social o por recuperar el tiempo perdido.

Dicha Ley expresa en su artículo 39 que la educación de adultos atenderá a una población mayor de quince años, que desee capacitarse por uno u otro motivo, con el objeto de que la formación cultural y profesional que reciba mejore sus condiciones laborales y de vida. El artículo 41 de la misma Ley, señala que la forma de seleccionar a los alumnos se basará en la determinación de, si estos poseen los conocimientos, destrezas y experiencias, grado de madurez y el interés necesario para ser admitido en los diversos cursos. Los adultos mayores de 16 años podrán adquirir su certificado de educación básica, si logran comprobar que poseen los conocimientos fundamentales que se adquieren a este nivel y los mayores de 18 años, podrán obtener su título de bachiller si poseen conocimientos que lo ameriten, tal cual lo señala el artículo 42 de la Ley precitada. Asimismo, el artículo 43 hace referencia a que el Ministerio de Educación creará centros e institutos para este tipo de educación.

La educación de adultos cubre los niveles de básica, media y profesional, educación técnica, educación indígena, extensión educativa y cultural entre otras. En Venezuela, la libre escolaridad, o educación alternativa resultó ser un lucrativo negocio, perdiéndose la esencia de los principios y finalidades que persigue la educación de adultos.

Por otra parte, no se ha determinado a ciencia cierta qué relación hay entre la deserción escolar a nivel de institutos oficiales y el aumento de la legión de estudiantes que buscan un puesto en la libre escolaridad; sin embargo, se puede dislumbrar, que de una u otra forma, los centros para la educación de adultos se han visto beneficiados por esta situación.

Es evidente que mientras la deserción y repitencia han aumentado de manera significativa, la opción de graduarse en 18 meses se ha convertido en la alternativa más inmediata para los adultos que quieren cumplir con los requisitos que ahora exige el sistema productivo nacional en cuanto a instrucción se refiere.

Por otra parte, el parasistema es una modalidad diseñada para atender las necesidades educativas de la población adulta, permitiendo a los mayores de 18 años aspirar al título de bachiller, sin otros requisitos que la comprobación de los conocimientos fundamentales correspondientes (en teoría). Mientras que en la práctica los resultados de esta modalidad han sido insatisfactorios; cuando se revisa la situación de la educación para adultos se establece entonces que no todos sus beneficiarios lo son. Entre los factores que han perjudicado al parasistema se encuentran: la proliferación de institutos con fines de lucro, la venta de certificados y títulos, un anacrónico material de enseñanza y el abusivo uso del sistema de evaluación tradicional.

Toda esta ambición degenerada en corrupción, lo que puede ocasionar, es el cierre de una de las puertas al desarrollo tanto personal como económico-social de nuestra nación, ya que, una parte importante de la población no tendría la oportunidad de educarse, capacitarse y superarse; a causa del abuso y descuido de otros.

**BIBLIOGRAFÍA:** NAVARRO, César. (1986): *Educación de Adultos en Venezuela*. / **MINISTERIO DE EDUCACIÓN**. Caracas, Venezuela. / **REPÚBLICA DE VENEZUELA**. (1961): Constitución Nacional. / **REPÚBLICA DE VENEZUELA**. (1980). Ley Orgánica de Educación. / **REPÚBLICA DE VENEZUELA**. (1986). Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY**. Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## EDUCACIÓN DE ADULTOS

Educación que se imparte a las personas que han sobrepasado el límite de edad escolar, para proporcionarles cultura general o capacitación profesional. (Departamento Nacional de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Bolivia.)

Es el proceso que permite el ingreso o reingreso al sistema educativo formal a personas que nunca asistieron a la escuela en el período de obligatoriedad escolar o que desertaron de la misma antes de concluir dicho período. (Centro de Operación del Curso de Post Grado de Educación; Convenio MEC-OEA-UFSM: Brasil.)

Es la educación destinada a las personas mayores de quince años. Se fundamenta en los principios individuales y sociales que expresa la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y se apoya en las capacidades del propio individuo, en la actividad educativa como responsabilidad de toda la comunidad, en la igualdad de oportunidades para adquirir y transmitir cultura, en la educación como un hecho inherente al ser humano a lo largo de su vida y en la promoción de condiciones sociales que favorezcan los cambios que requiere el desenvolvimiento de la comunidad nacional. (Consejo Nacional Técnico de la Educación. México.)

Es un sistema estatal de educación; la Educación de Adultos es la previsión u ejecución de una política de instrucción y formación destinada exclusivamente a aquellos que han quedado fuera del sistema previamente establecido. (Dpto. de Curriculum y Administración Educativa; Universidad de Oriente. Venezuela.)

Proceso que persigue proporcionar tanto a los adultos que han recibido educación sistemática formal como a los que no han sido objeto de la misma, los recursos y la asistencia técnico-pedagógica que les permita adquirir y/o mejorar la instrumentación necesaria para una participación más efectiva en la satisfacción de las exigencias que constantemente plantea el desarrollo personal, socioeconómico, educativo, cultural y político.

Instituto de Investigaciones Educativas; Universidad Simón Bolívar. Venezuela. (Centro de Operaciones del Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores en el Área de Curriculum; Convenio ME-OEA-USB. Venezuela.)

**GLOSARIO DE TERMINOS UTILIZADOS EN AMÉRICA LATINA EN MATERIA DE DESARROLLO CURRICULAR.** (1976). *PROYECTO MULTINACIONAL DE CAPACITACION PARA PROFESORES DE AMERICA LATINA EN EL AREA DE CURRICULUM.* OEA/ MINISTERIO DE EDUCACION/UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR. CARACAS.

## EDUCACIÓN DE ADULTOS

Designa la totalidad de los procesos organizado de educación sea cual sea el contenido, el método, formales o no formales, gracias a los cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación para evolucionar sus actitudes o su comportamiento. Las actividades de este tipo de educación que se sitúan en la perspectiva de la educación permanente no tienen fronteras teóricas ; Presentan como objeto todos los aspectos de la vida y todos los campos del conocimiento y se dirigen a todos los individuos, sea cual fuere su nivel de desenvolvimiento.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida Julia.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba..

## EDUCACIÓN DE CARRERA (CAREER EDUCATION)

Educación destinada a la promoción de la carrera de un individuo y el perfeccionamiento humano en general. No se limita específicamente al conocimiento vocacional o la adquisición de habilidades, pero puede incluir una variada gama de estudios.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## EDUCACIÓN DE ÉLITES

Es la educación a la que tienen acceso las personas poseedoras de mayores ingresos económicos.

En Venezuela la Educación de Elites no sólo se diferencia de la educación popular por el origen social del alumno que lo recibe, sino también por calidad de la enseñanza que ofrece y por el rendimiento escolar que manifiesta.

**RAMÍREZ, Marina.** Maestría en Diseño y Planificación de Políticas Educativas. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

## EDUCACIÓN DE FUTURO

Término que conceptualiza una educación que supere los aspectos negativos de los que la han precedido y revitalice la herencia de cultura, una educación para todos durante toda la vida con ambiente de libertad, donde todos sean educadores y educandos ; formadora de hombres totales y versátiles ; abierta a la ciencia, a la técnica y a la innovación ; cooperativa y solidaria. Educación sin título ni exámenes ni problemas de costos, consecuente y valorativa como parte de la vida.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida Julia.** GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA. CENESEDA/República de Cuba.

## EDUCACION DE LA SENSIBILIDAD

Método destinado a aumentar la calidad de la relación interpersonal y las capacidades necesarias para lograrla recurriendo a la dinámica de grupo como medio de aprendizaje o reeducación.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## EDUCACIÓN DE MASAS

Es la educación a la que tiene acceso las mayorías, es la que aspira dar igualdad de oportunidades para todos; por ello es gratuita y obligatorio lo cual se

logra que personas provenientes de los más diversos estratos sociales, puedan completar su educación.

En Venezuela la Educación de Masas nace con base necesaria de un proyecto político realmente democrático y como oposición a una educación de élites cultas aisladas del pueblo.

**RAMÍREZ, Marina.** Maestría en Diseño y Planificación de Políticas Educativas. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

## EDUCACION DE MASAS

Qué duda puede haber respecto a que la historia educativa de occidente ha estado marcada profundamente por la disyuntiva: educación para algunos, pocos, y educación para todos. Incluso en la Latinoamérica de hoy es posible interpretar que ese dilema, si acaso lo es, está en el centro mismo de lo que se discute y hace para que la educación que administran los estados mejore desde lo que es en la actualidad.

La noción de masa no goza de buena reputación en los medios educativos, como bien se refleja en la acepción que aparece en el Diccionario de Pedagogía Labor (1964), donde se hace referencia al hombre masa, pues remite a la pérdida de identidad del individuo cuando su personalidad se disuelve se remite en los movimientos del masa irracional.

“Masa. Este término, tomado en la acepción que aquí le damos, denota una realidad social diferenciada y característica de nuestros tiempos. La m. es una multitud de individuos aglutinados por un factor de índole emotivo, a saber: por un complejo de sentimientos y tendencias colectivas que invade la muchedumbre y fusiona a los individuos en orden a determinados fines vagamente presentidos...”

En términos de política educativa nuestra óptica se centra en dilucidar el lugar que ocupa y debe ocupar la educación de las masas en la sociedad contemporánea, pero como quiera que el interés de este Diccionario remite a lo que puede ser interesante para la formación de los docentes de nuestra región, se hacen algunas precisiones históricas del devenir del asunto dentro de la cultura occidental, utilizando las fuentes que tenemos más a la mano. Las masas están en la escuela. La educación formal contemporánea es antes que nada una opción cultural masificada. Las cifras de escolarización de la mayoría de los países de nuestra región se acercan al total de los niños y jóvenes escolarizables. No en todos los países pero como tendencia es posible afirmar que se está en el camino, a pesar de los retrocesos.

La acción educativa de los Estados tiene como inequívoco norte escolarizar a las mayorías, tal cual se refleja en los compromisos que se firman dentro del marco de la UNESCO, que es para bien o para mal el organismo rector de la educación planetaria que con más marcado acento ha colocado a la escolarización universal como centro mismo de las políticas educativas que impulsa. Es así como entre los fines (ver) que los estados imponen a las educaciones de los países resalta la idea de que la educación debe ser para todos y no para unos pocos.

El proceso mismo de institucionalización internacionalización (ver) también ha contribuido a ello más allá de la voluntad formal de los Estados. Lo que ha



pesado mucho en el proceso de constitución de los sistemas escolares contemporáneos, dentro de un proceso que va desde la educación para unos pocos a las de las mayorías.

La masificación de la educación tiene como ideal de partida, y ahí puede residir uno de sus principales problemas de comprensión conceptual, la educación de los pocos, las élites, como bien lo expresa Werner Jaeguer (1987)

*“La nobleza es la fuente del proceso espiritual mediante el cual nace y se desarrolla la cultura de una nación. La historia de la formación griega –el acaecimiento de la estructuración de la personalidad nacional del helenismo, de tan alta importancia para el mundo entero- empieza en mundo aristocrático de la Grecia primitiva con el nacimiento de un ideal definido de hombre superior, al cual aspira la selección de la raza. Puesto que la más antigua tradición escrita nos muestra una cultura aristocrática que se levanta sobre la **masa popular**, es preciso es preciso que la consideración histórica tome en ella su punto de partida. Toda la cultura posterior, por muy alto que se levante, y aunque cambie su contenido, conserva claro el sello de su origen. La educación no es otra cosa que la forma aristocrática, progresivamente espiritualizada, de una nación.”*

“Si contemplamos el proceso de evolución de la educación griega desde el punto de vista actual nos sentiremos inclinados a pensar que en el nuevo movimiento tuvo que aceptar el programa de Hesíodo: sustituiría la educación, formación general de personalidad, propia de los nobles, por un nuevo concepto de la educación del pueblo, dentro del cual se estimaría a cada hombre de acuerdo con la eficacia de su trabajo especial y el bien de la comunidad resultaría del hecho de que cada cual realizaría su trabajo particular con toda la perfección posible, tal cual lo exige el aristócrata Platón en el estado autoritario de su República, dirigido por unos pocos espiritualmente superiores”.

Decimos que ahí puede residir la debilidad con que se tiende a ver la masificación de la educación hoy marcha en nuestra Latinoamérica, porque más que verla como un resultado de los procesos reales y convenientes para la integridad de los proyectos democráticos en proceso, que signan el desarrollo de los sistemas escolares, se la ve como una amenaza, se la mira como un defecto. Cuando se evalúa el desempeño de los sistemas escolares tiende a privilegiarse la idea de que son malos porque se masificaron y sus resultados respecto a la formación que deberían estimular dista mucho de lo que debería ser. Los diagnósticos de los sistemas escolares se parecen mucho al fondo de lo que plantean las quejas del poeta que reseña Jaeguer (1987) cuando expone sus ideas respecto a lo que debe ser la justa desigualdad respecto a la educación que se debe proporcionar a la población:

*“...los caudillos conculcan el derecho, corrompen al pueblo, administran en su propio provecho y apetece el acrecentamiento de su poder. Prevé el poeta (Teonis) que el estado, que se halla todavía en reposo entrará en una guerra civil. Y el final de ella será la tiranía. La única posibilidad de salvación es la vuelta a la **justa desigualdad** y al dominio de los nobles. Y ello se halla fuera de toda posibilidad”.*

Hoy el estado y haciendo una pirueta teórica para muchos intolerable pero que a nosotros nos resulta importante para la formación de los docentes, se debate dentro de las mismas dudas de siempre, respecto a lo que hay que

hacer para materializar las aspiraciones educativas de las mayoría, tal cual ocurrió en la Grecia clásica por el impacto de la irrupción de la sofística como opción viable para ampliar el horizonte educativos de las clases que estaban fuera de las fórmulas tradicionales de educación:

Estas dudas surgieron, naturalmente, ante todo, entre los aristócratas. Píndaro y Platón no compartieron jamás las ilusiones democráticas de la educación de las masas por la ilustración. El plebeyo Sócrates fue quien descubrió de nuevo estas dudas aristocráticas relativas a la educación. Recuérdense las resignadas palabras de Platón en la séptima carta sobre la estrechez de los límites dentro de los cuales puede ejercerse el influjo del conocimiento sobre la masa de los hombres y las razones que da para dirigirse a un círculo cerrado antes que a la multitud innumera como portador de un mensaje de salvación. Pero es preciso, al mismo tiempo, recordar que estos mismos nobles del espíritu, a pesar de su punto de partida, fueron los creadores de la más alta y consciente educación humana. Precisamente en esta íntima antinomia entre la severa duda sobre la posibilidad de la educación y la voluntad inquebrantable de realizarla, reside la grandeza y la fecundidad del espíritu griego. Entre ambos polos hallan su lugar la conciencia del pecado del cristianismo y su pesimismo cultural y el optimismo educador de los sofistas. Bueno es conocer las circunstancias de tiempo que condicionan sus proposiciones para hacer justicia a los servicios que prestaron. Su estimación no puede ir sin crítica, puesto que los propósitos y las orientaciones de los sofistas han permanecido inmortales hasta nuestros tiempos.

En lo que va de siglo, el Estado Latinoamericano es una suerte de Sofista que compite con las opciones más elitizantes de la esfera privada y religiosa de provisión de instrucción, compite con ellas, y muchos de los problemas de conocimiento que se plantean respecto a la educación que efectivamente se tiene pueden ser reminiscencias históricas de esa competencia tal cual lo expresa James Bowen

“Durante los dos últimos siglos sobre todo, el Estado se ha convertido progresivamente en la instancia responsable de la educación, hasta el extremo de superar a la Iglesia —o a las Iglesias, según expresión consagrada a partir de la reforma— subordinando su influencia a la influencia estatal o desposeyéndola jurídicamente incluso, en ciertos casos, de toda función educativa. En el campo de lo educativo el respectivo influjo se ambas esferas, eclesiástica y estatal, sigue siendo objeto de estudio constante”

“Sumamente significativo es el hecho de que a partir del momento en que el Estado empieza a intervenir directamente en la educación, se incrementan de modo considerable las controversias y los conflictos en torno a la naturaleza, la finalidad y las prácticas de la misma”

“No pretendemos establecer una relación causal entre ambos fenómenos; diríamos más bien que las mismas condiciones que posibilitaron la aparición del Estado político organizado promovieron al mismo tiempo aquellas transformaciones que hacen particularmente difíciles las decisiones teóricas y prácticas con respecto a la educación”

**JAEGUER, Werner.** (1987). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica. México. Pág. 264 / **LE BON, G.** (1895). *Psychologie des foules*. París. Reseñado en el artículo Masa del Diccionario de Pedagogía Labor (1964). Edit. Labor. Barcelona / **ORTEGA Y GASSET, J.** (1930). *La rebelión de la masas*. Madrid. Reseñado en el artículo Masa del Diccionario de Pedagogía Labor (1964). Edit. Labor. Barcelona.

**BRAVO JÁUREGUI, Luis.** Escuela de Educación de la UCV.

## EDUCACIÓN DE POSGRADO

Estudios superiores diseñados para ser cursados por profesionales que posean previamente un título de educación superior.

Con estos estudios se aspira a desarrollar una mentalidad innovadora y creativa, así como capacidades en los individuos para la renovación continua de sus conocimientos y para el cambio permanente de su práctica profesional. Conformada por dos vertientes de trabajo : la formación académica ( maestrías, doctorados y pos-doctorados ) y la especialización.

Tiene sus antecedentes en los grados superiores y equivalentes de doctor, maestro y profesor que otorgaban las universidades medievales con carácter honorífico.

En el siglo XIX se produce su formalización profesional con el nivel educativo más elevado cuya culminación acreditaba títulos académicos de orientación científica. Su desarrollo y despliegue se produce en el siglo XX con su diversificación disciplinaria y estratificación en niveles. La didáctica especial de este nivel educativo es el entrenamiento mediante seminarios y prácticas de investigaciones científicas individual y grupal, con gran libertad académica.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida Julia.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*. CENESEDA/República de Cuba.

## EDUCACION DE POSTGRADO

La educación de postgrado o estudios para graduados, educación postuniversitaria o ciclo de altos estudios— es la modalidad de **educación avanzada** cuya finalidad es la creación intelectual y la capacitación profesional al más alto nivel. Se caracteriza por ser un conjunto de procesos pedagógicos de carácter sistemático, selectivo y altamente exigente que son llevados a cabo en instituciones educativas o científicas por graduados universitarios o con formación equivalente. Tiene sus antecedentes en los grados superiores y equivalentes de **Doctor**, Maestro y Profesor que las universidades medievales otorgaban, con carácter honorífico o como una autorización para enseñar, a quienes egresaban exitosamente de sus aulas. Pero su formalización como el nivel educativo más elevado, y distinto de la formación profesional universitaria, se produce en Alemania a comienzos del siglo XIX, cuando la Universidad de Berlín establece el grado de Doctor en Filosofía (Philosophie Doctor, el hoy famoso Ph. D. anglosajón) como el título aca-

démico más elevado que se otorgaría a quienes después de estudios superiores profesionales, llevasen a cabo bajo supervisión institucional una investigación científica individual, cuyos resultados (en forma de tesis) fuesen presentados en forma escrita y defendidos luego públicamente ante un jurado.

La experiencia germana fue tan exitosa, y respondía a exigencias sociales tan evidentes, que pronto la idea general fue copiada (adaptándola a sus peculiaridades) en Inglaterra, Rusia, Estados Unidos y Francia, es decir, en los otros cuatro países que para la segunda mitad del siglo XIX alcanzaban la mayor producción industrial y en los cuales se instituyeron, junto con el alemán, los cinco sistemas de postgrado que hemos llamado dominantes, es decir, los que hasta hoy se han adoptado o impuesto en el resto del globo.

Durante la primera mitad del siglo XX, esta actividad se extendió, primero lentamente, por los países más adelantados de Europa, y luego, en la segunda mitad del siglo, en forma acelerada, por casi toda la Tierra. El crecimiento de este sector educativo, cuya aparición es más nueva inclusive que la educación preescolar, ha sido impresionante en los años recientes, a pesar de la crisis económica que ha afectado a la mayoría de los países. El volumen mundial de esta actividad se aproxima, para fines del presente siglo, a unos 5.000.000 estudiantes, de cuyo total un 80 por ciento corresponde a los 10 países más altamente industrializados —particularmente a Estados Unidos con cerca del 40 por ciento del total general—, mientras un 15 por ciento está distribuido en 160 países atrasados. Su expansión está vinculada con las exigencias científicas y técnicas de los procesos modernos de industrialización y su evolución en el presente siglo ha sido no solamente cuantitativa sino que también ha significado:

- a) su diversificación disciplinaria (al dejar de ser privilegio de áreas tradicionales como teología, medicina y derecho);
- b) su estratificación (al incluir diversos niveles de estudio: especialización, maestría, doctorado y postdoctorado); y,
- c) la diversificación de sus estrategias pedagógicas (estudios escolarizados, sistemas a distancia, programas individualizados, etc.), aun cuando se mantiene la idea de que la didáctica esencial de este nivel educativo es el entrenamiento mediante seminarios y la práctica de la investigación científica individual en un ambiente de libertad académica.

La educación de postgrado nace y tiene a la universidad como su ambiente natural, pero progresivamente va rebasando a esta institución al ser utilizada también como objetivo propio por empresas, colegios profesionales y otras insituciones.

La existencia de este nivel educativo, sin embargo, ha implicado para la universidad y la sociedad un conjunto de dificultades y contradicciones que conviene mencionar, siquiera brevemente: a) Inexistencia a nivel internacional una definición substantiva sobre este sector educacional acerca de la cual haya un aceptable consenso; b) Existencia de una gran heterogeneidad terminológica sobre esta materia; c) Adopción generalizada por este nivel de estudios de la investigación científica (uno solo de los componentes de la ciencia) como objetivo principal de este nivel educativo, cuando el objetivo esencial debiera ser más amplio: la creación o producción intelectual, es decir, científica, técnica y humanística; d) Discordancia general entre los objeti-

vos que se expresan y los resultados que se obtienen en este nivel educativo; e) Generación de un conjunto importante de “efectos perversos” difíciles de combatir, como son: la proletarización de los intelectuales, la devaluación de los títulos académicos, la mercantilización de los altos estudios, el uso apócrifo de los grados académicos, la conversión de los títulos académicos en títulos nobiliarios, y el hecho de que para muchos países pobres ella no es más que un mecanismo para la “fuga” de sus mejores cerebros hacia los países dominantes, donde el comercio de esclavos hoy existe para explotar la capacidad intelectual; y, f) Carácter altamente restrictivo de este concepto al no incluir numerosas experiencias educacionales no escolarizadas o poco sistemáticas que se incluyen en el concepto de **educación avanzada**.

**BIBLIOGRAFIA:** **BLUME, S. & O. AMSTERDANSKA.** (1987). *Postgraduate Education in de 1980s*. Paris: OECD. / **MORLES, Víctor.** (1991). *La Educación de Postgrado en el Mundo*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación. / **MORLES, V. y J. PARRA.** (1988). *La Educación de Postgrado y su Bibliografía*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación. / **RUDD, E. & S. HATCH.** (1968). *Graduate Study and After*. London: Weidenfeld & Nicholson. / **STORR, RICHARD.** (1973). *The Beginning of the Future: A Historical Approach to Graduate Education*. New York: McGraw-Hill. / **STEWART, D. W. & H.A. SPILLE.** (1988). *Diploma Mills*.- Washington: American Council on Education.

**MORLES, Víctor.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## EDUCACIÓN EN ALGUNAS COMUNIDADES INDÍGENAS DE VENEZUELA

Venezuela es un país pluricultural debido a la presencia de 25 diferentes culturas étnicas en el territorio llamado Venezuela (OCEI 1992). También es un país en el cual se encuentran grandes diferencias entre las posiciones políticas y sociales de las diferentes culturas. Como país latinoamericano y católico tiene una historia de colonización y opresión de diferentes agentes dentro y fuera del país, resultado del desequilibrio económico y la crisis cultural en que se vive.

En casi todos los países anteriormente colonizados, existe ese desequilibrio económico que está vinculado a la crisis cultural de estos países pluriculturales; se identifican con la naturaleza de “subdesarrollo” (Amín, 1988). EL “subdesarrollo” es impuesto por los colonizadores y no es producto de estructuras internas o aspectos culturales. Un análisis del norteamericano Bruce Fuller (1991) acerca de políticas educacionales en países “subdesarrollados” muestra que el instrumento más importante para la realización del desarrollo de las regiones menos desarrolladas dentro de estos países, es la educación compulsiva. También Skuttnab-Kangas(1990) nos demuestra que dentro de naciones pluriculturales la educación casi siempre sirve a la cultura dominante de la nación, efectivamente oprimiendo a las culturas minoritarias, en su cultura y su lengua. La desigualdad es más pronunciada cuando se trata de la confrontación entre la cultura capitalista y las culturas indígenas de las naciones. Nuestro ejemplo es Venezuela.

En un estudio reciente de Juan Haro, de la UCV, se nos demuestra la existencia de problemas graves en el sector educativo en Amazonas. La escuela en Amazonas, dice Haro, es alienada de la comunidad, el proceso educativo representa una colonización cultural que contribuye al etnocidio (desapari-

ción de las etnias) y los alumnos indígenas viven un impacto cultural extraordinario que demanda la dominación de códigos lingüísticos y costumbres criollas opuestas a la vida tradicional (Haro 1990). En este estudio profundizamos el análisis de Haro, concentrados en la función de la escuela básica.

Primero identificamos las condiciones culturales de los pueblos indígenas de la Guayana venezolana, después tratamos el encuentro de las diferentes culturas, enfocando la implementación del Régimen de Educación Intercultural bilingüe (REIB). A través de observaciones de las comunidades analizamos la función de la escuela básica en las comunidades indígenas, su efecto en la cultura y el sistema social de la sociedad indígena. Terminamos con la discusión de los cambios culturales y del origen de los agentes cambiantes.

### Diversidad Etnica

Según el censo de 1992 (OCEI, 1992), 22 grupos diferentes viven en las selvas y las sabanas de la Guayana, en los Estados Amazonas y Bolívar. En toda Venezuela hay 25 grupos diferentes contando 315.000 habitantes igual a 1.6% de toda la población venezolana. Sólo ocho grupos en la Guayana cuentan con más de 2000 individuos. Estos grupos son los siguientes:

-	Cariña	2638	Bolívar*
-	Curripaco	2531	Amazonas
-	Guajibo	10830	Amazonas y Bolívar
-	Panare	2975	Am. y Bol.
-	Pemón	20607	Bolívar.
-	Piaroa	11915	Am. y Bol.
-	Yanomami	15193	Am. y Bol.**
-	Ye'kuana	3632	Am. y Bol.

\* La mayoría de los Cariña (6749) viven en Anzoátegui

\*\* Yanomami incluye los Sanemá

Fuente: datos de la OCEI (1992).

Los pueblos indígenas que viven en el territorio llamado Venezuela pertenecen a cuatro grupos lingüísticos: Arawac, Caribe, Chibchas y lenguas independientes (ME/DAI 1988). Sólo nueve grupos tienen un alfabeto oficial. Estos grupos son: Cariña, Guajibo, Pemón, Pumé, Yanomai, Ye'kuana y Yupka (ME/DAI 1992). Así dos grupos grandes, los Piaroa y los Panare no tienen un alfabeto oficial. En el caso de los Piaroas por lo menos dos alfabetos han sido elaborados, uno por los lingüistas y otro por los misioneros de las nuevas tribus (Estados Unidos). Los Panares tienen un alfabeto elaborado por el Padre Gonzalo Tosantos (Tosantos 1991), el cual es considerado deficiente por los maestros Panare (Com. pers. Miguel Castillo, Santa Fe).

### Organización Tradicional

Los pueblos indígenas de la Guayana son culturas tribales, no cuentan con una jerarquía política, su organización interna tiene su base en las relaciones familiares o genéticas de los individuos (Ver Copens 1988). Unas pocas etnias (los Yanomamis, Panare y Hoti) viven todavía en un relativo aislamiento y han logrado un cierto equilibrio precario con su medio ambiente y con los grupos vecinos, consiguiendo por el momento conservar su organización



social y familiar, según la cual se agrupan en familias nucleares y/o extendidas que conservan la división del trabajo por su sexo y por edad. Pero el contacto a través de la penetración de las misiones y de la presión compulsiva de la sociedad criolla, ha provocado en muchas etnias cambios de gran alcance en sus valores culturales e institucionales rompiéndose ese equilibrio, lo cual se refleja en la gradual adopción de patrones criollos de organización social., cultural y de subsistencia (ME/DAI 1988). Por lo tanto hoy en día podemos encontrar culturas indígenas afectadas o influenciadas por la sociedad capitalista pero que aun no han perdido totalmente sus rasgos tradicionales.

### **Pedagogía Indígena**

La educación incluye procesos de colonización y socialización. En la pedagogía tradicional existen los dos procesos de una manera muy integrada. Fácilmente la educación indígena se refleja en los hechos diarios, por ejemplo los chicos siguen a su padre cazando, elaborando armas y herramientas, y las chicas acompañan a su madre en sus actividades en la casa y en el campo. Así aprenden cómo hacer las actividades de sus padres, observando e imitando los actos de éstos. Este tipo de educación, raramente con elementos teóricos, parece un juego y muchas veces la distinción no existe. La educación indígena no está limitada por el tiempo, la pedagogía es una androgogía. En otras palabras, toda la vida es dedicada a la educación. Debido a su carácter oral la educación del niño indígena está siempre centrada en el individuo y en el diálogo entre educador y educando, viejo y joven. Es pues imposible diferenciar entre escolarización y socialización porque las dos sólo existen juntas en el diálogo entre individuos. La escolaridad es más visible a través de los mitos y los ritos. Los viejos enseñan a los jóvenes, durante cuentos nocturnos o ritos ceremoniales, las reglas comunales, la historia, la cosmovisión y explican los fenómenos naturales, frecuentemente comparando con la realidad actual (Armellada & Napolitano 1991: Carvajal 1984; Maldonado, no publ.).

Literalmente los mitos enseñaban la moralidad contada de la vida de los antepasados, así representando la memoria colectiva de las tribus. “El joven tenía que saber la historia completa de la tribu, desde los tiempos primordiales. Tenía que saber todo el tratamiento de las plantas medicinales, todo sobre las drogas naturales permitiendo el contacto al mundo espiritual; un viaje peligroso” (com. pers. Antonio Ribero, Shaman Piaroa, Pendare de Parguaza).

### **Cambio de Valores**

El intercambio de valores culturales ocurre entre dos culturas en contacto físico. El caso de los pueblos indígenas es muy interesante porque los valores y las creencias de estas culturas son muy diferentes de lo que quiero llamar la cultura capitalista y el intercambio entre las dos culturas no es igual; existe un desequilibrio cultural.

### **El Encuentro**

No hace falta destacar que la historia de la colonización es una historia de matanzas, desplazamientos, ignorancia y desigualdad. Hoy en día no sirve a

nadie repetir esta historia, sólo hay que hacer constar que la sociedad capitalista todavía considera a los pueblos indígenas demasiado diferentes, demasiado extraños y demasiado flojos. Culturas diferentes se encuentran de modo diferentes y en todos los casos el contacto debería producir algunos efectos de intercambio, que puedan ser identificados analizando los valores y las creencias que existían antes del encuentro en lo relativo a los valores y creencias después del encuentro. El proceso de intercambio es llamado aculturización por algunos antropólogos (Fuentes 1980). Pero es necesario constatar que no se trata de una pérdida de cultura sino un cambio. Aculturización también es definida como desidentificación (ME/DAI 1988), pero tampoco desidentificación es válido como concepto porque la situación final produciría individuos sin identidad. La transculturización describe el proceso de cambios en una cultura de un diseño tradicional a un diseño capitalista y así describe los cambios sociales y culturales que puedan resultar en la desidentificación individual aludida por el ME/DAI.

### Transculturización

Las sociedades indígenas de hoy muestran diferentes grados de transculturización. La transculturización generalmente tiene causas múltiples, dados varios agentes transculturizadores:

- Colonización (sensu strictu: la inmigración de colonos)
- Programas de desarrollo estatales (cambiando modos de producción)
- La iglesia y la actividad misionera
- La escuela y la educación formal
- La educación informal incluyendo medios de telecomunicación.

Este trabajo enfoca los efectos de una de las socializadoras primarias: la escuela básica. El papel de los medios de telecomunicación es igualmente importante pero las relaciones entre individuos son más débiles y el sistema es en todo más complejo, no sólo creando transculturización en las sociedades indígenas sino también en la sociedad criolla. Recientemente un filósofo educacional explicó al Diario "Últimas Noticias" que el problema principal en Venezuela es la vergüenza personal; los venezolanos se sienten incapaces, creen que no son como deberían ser, debido al impacto de la televisión cuya programación está copiada de la televisión norteamericana (Esté, 1993) Todavía existen elementos tradicionales en algunas tribus como:

- Estructuras fundamentales de percepción
- La manera de interpretación de la realidad
- Aspectos diferentes de la cultura; lengua, ritos, costumbres y mitos (Carvajal 1984).

En cuanto a un análisis de aspectos educativos hace falta constatar que estos elementos mencionados se conservan más que los elementos superficiales como modos de producción y forma de asentamiento. Representan herramientas mentales con las cuales el individuo puede percibir el ambiente en que vive.

### Valores Opuestos

Ya he mencionado que la mayor parte de los pueblos indígenas conservan estructuras mentales colectivas en relación a la percepción del mundo y la interpretación de la realidad. No obstante, la mayoría de estos elementos

tradicionales intelectuales están opuestos a los elementos educativos y estructurales de la escuela. Quiero tratar esta oposición en más profundidad en el caso de la implementación del REIB. En este momento voy a identificar los valores opuestos más importantes caracterizando a las sociedades indígenas, también llamadas coexistentes, y a las sociedades capitalistas, porque creo que este procedimiento facilita la asimilación del conocimiento y comprensión de temas tan complejos como éste, aunque sean generales, no siempre aplicados en todas las sociedades y que reflejan condiciones extremas que pocas veces se encuentran en su estado puro.

### **Contrastes políticos**

El nivel político es un rasgo sumamente importante de las sociedades tribales, la ausencia virtual de una estructura jerárquica. La oposición se identifica fácilmente en las sociedades capitalistas burocráticas, manifestando altos grados de institucionalización de poder y organización política piramidal. La idea del estado y de la nación no existe en términos tribales cuyo paralelo es la identificación y cohesión extracomunitaria basada en el intercambio potencial de productos, conocimientos o sencillamente palabras (Ver Lizot 1991); Overing & Kaplan, 1988).

La reciprocidad es aplicada en todos los niveles y relaciones sociales en la sociedad tradicional; desde el intercambio de palabras hasta la naturaleza de la subsistencia. La reciprocidad es opuesta a la comercialización de productos, conocimientos y palabras de la sociedad capitalista. Como consecuencia de la idea de la reciprocidad y la identificación a través de las relaciones familiares y extracomunitarias, se aumentan la solidaridad y fraternidad, percibida fácilmente cuando se la compara al individualismo y al egoísmo de la sociedad capitalista. Dentro de las comunidades indígenas existe un alto grado de contacto entre individuos que impide prejuicios y fomenta el respeto de otros individuos. En cambio, las sociedades capitalistas se caracterizan por su grado bajo de comunicación personal y desorganización causando la creación de la cultura de masas (Monsonyi 1982).

### **Cultura Oral o Escrita**

Los pueblos indígenas de la Guayana son culturas tribales y culturas orales. La cultura oral es diferente de la cultura escrita, pero no es una cultura menos desarrollada. Ong explica que el cambio de una cultura oral a una cultura letrada implica la pérdida de capacidades sociales y técnicas intelectuales y al mismo tiempo fomenta la capacidad de clasificación, análisis e individualismo. Las funciones orales, mejor representadas por sus organizaciones sociales, sus actividades intelectuales, los mitos y la memoria colectiva, todavía existen en las culturas indígenas en la Guayana, aunque casi todas están afectadas y en contacto con la sociedad letrada. El valor de la comunicación oral en sociedades capitalistas es devaluado; la información oral no vale tanto como una página escrita. La palabra dicha solamente existe en el momento de pronunciación, mientras la palabra escrita, se puede almacenar, objetivizar y comercializar. La comunicación escrita permite la objetivización de responsabilidad y de conocimiento. Un educador occidental es un representante del sistema educativo y enseña según las reglas del sistema, mientras un educador oral es el que educa, es el que sabe y es el

que tiene responsabilidad. No hay conocimiento si no hubiera alguien que sepa en la cultura oral

### **Producción diferente**

Las culturas tribales existentes aplican el modo de producción de subsistencia, tala y quema, caza y pesca, implicando el uso intensivo de mano de obra, la división del trabajo por sexos y por edad y trabajo comunitario, todo ello exige baja densidad de la población y alta movilidad de las comunidades. Al contrario, la cultura capitalista enfatiza el uso intensivo de energía, permitiendo la urbanización, la “liberación” de las mujeres, sedentarización y crecimiento de la población. Hace falta reconocer la unión íntima entre tierra y hombre en las culturas tribales opuestas a la alienación de las sociedades capitalistas que se caracterizan por los modos productivos de explotación y urbanización creciente. En la cultura indígena la naturaleza es personalizada en los mitos. Mediante los mitos y conocimiento del mundo espiritual, se crea un ambiente de respeto y responsabilidad íntimamente vinculados a la idea de reciprocidad mencionada anteriormente.

Pasamos ahora a discutir un caso especial en que todos los aspectos mencionados anteriormente son expresados. La implementación de un programa de educación para los indígenas es la acción de un estado paternalista, buscando oficialmente adaptar su proyecto educativo nacionalista a los grupos étnicos minoritarios que viven en el territorio llamado Venezuela. También es un proceso que en su materialización provoca la confrontación de las culturas minoritarias con la cultura mayoritaria. El interés del estado por los pueblos indígenas refleja un interés en sus tierras y su mano de obra, y la educación es un instrumento que facilita el logro de este objetivo (ver Fuller 1991).

### **EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE**

El programa de educación intercultural bilingüe resulta del Decreto Nº 283 del Presidente de la República Luis Herrera Campins (República de Venezuela 1979), llamado el “Régimen de Educación Intercultural Bilingüe” (REIB). El REIB fue declarado en 1979, después de una presión de la UNESCO y de los indigenistas del país, antropólogos del SOVAAP y representantes de la Iglesia Católica. Según Toledo (1986), anteriormente Director de la DAI, el “Régimen Educativo promueve el bilingüismo y con él se aspira a formar un ciudadano que se comunica, efectivamente y con propiedad, utilizando su lengua autóctona y la lengua castellana ya que debe relacionarse con los miembros de su grupo y con el resto de la sociedad. El régimen educativo para la población indígena venezolana también promueve el interculturalismo. De allí que se proponga una relación de intercambio entre la cultura tradicional y la cultura del resto de la sociedad venezolana, relación ésta caracterizada por el respeto y la justa valoración a cada cultura, de tal manera que cada una siga su normal evolución”. El interculturalismo, explica Toledo, permitirá que el indígena participe en el desarrollo integral del país, a través del conocimiento de su cultura autóctona y la cultura nacional, y por ello puede realizar acciones orientadas hacia el bienestar de su etnia y de todo el país.

### **LA IMPLEMENTACION DEL REIB**

Prácticamente el REIB se considera educación básica (1º a 6º). El REIB fue implementado por primera vez en Amazonas en el año escolar 1981-1982 en

siete escuelas cerca de Puerto Ayacucho atendiendo comunidades Guajibo, en ocho escuelas en el interior ubicadas en comunidades Ye-kuana y en la Escuela Experimental Yanomami del Alto Orinoco (Cirinos et al 1987).

En 1992, 30.163 habitantes indígenas vivían en 521 comunidades (198 con más de 50 habitantes). Esas comunidades fueron atendidas por 131 escuelas y de esa cantidad 100 escuelas tenían maestro indígena (OCEI, 1985). La información obtenida contiene nada sobre las capacidades académicas de los maestros.

Diez años después (año escolar 1991-1992), 43,366 habitantes indígenas fueron censados en Amazonas. 5745 eran estudiantes en las escuelas (2575 en 1º). Las 155 escuelas indígenas presentes atienden a 6353 alumnos (7-14 años), las escuelas rurales tienen 3155 alumnos y las escuelas urbanas 10514 alumnos (ME/DIE/Amazonas 1992).

En Bolívar existen un total de 334 comunidades con 34.660 habitantes indígenas, 130 escuelas cubren 38% de las comunidades. En las escuelas trabajan 262 maestros (219 son maestros indígenas), 83 escuelas afirman que aplican el REIB.

### **Cobertura Escolar**

Según el censo de 1992 (los resultados no estaban totalmente tratados en el momento de la redacción) Amazonas tienen una población indígena de 43.366 habitantes dividida en 527 comunidades. 163 comunidades tienen escuela (correspondiente a un 29%). Estas escuelas tienen en total 289 maestros (264 indígenas), 96 escuelas afirman que aplican el REIB.

Realmente la cobertura actual es más extensa que la que indican los números presentados en las estadísticas más recientes. Muchas comunidades son muy pequeñas (menos de 50 habitantes) y la presencia de una escuela en esas comunidades no es justificada y también se cuenta con problemas graves como clases constituidas de varios niveles diferentes. Los niños de esas comunidades son más importantes para las actividades de subsistencia que los niños en las comunidades grandes. Para el año 1982 el censo indica que 198 comunidades tenían más de 50 habitantes y las 131 escuelas presentes representaban una cobertura de 66%.

### **Calificación de los maestros**

Los datos estadísticos del censo no consideran las calificaciones de los maestros, no obstante una información obtenida del ME/DIE/Amazonas muestra que solamente 148 de los 289 maestros que trabajan en Amazonas tienen capacitación suficiente para enseñar. Muchos menos tienen capacitación en la enseñanza del REIB.

### **Rendimiento escolar**

La eficiencia del sistema escolar es muy limitada, 56% de la población entre 5-24 años no asiste a la escuela, 46,9% de la población indígena no tiene ninguna experiencia escolar. 49,5% de la población indígena (más de 10 años) son considerados como analfabetos, pero 88,6% hablan su idioma nativo. 39,6% solamente habla su lengua autóctona y 48,9% son bilingües. Los Yanomamis, Sanemá y Hoti son prácticamente 100% monolingües, no obstante, los Ye'kuana tienen un grado de bilingüismo más alto, así solamente 48,3% son monolingües. 55,7% de la población entre 5-24 años de edad no asiste a la

escuela y 55% de la población indígena en Bolívar son considerados analfabetos, 99,5% de los indígenas hablan su lengua autóctona y 38,7% sólo hablan su lengua autóctona. Entre los Pemón, Cariña y Mapoyo hay individuos que no hablan su lengua autóctona (porcentaje de hablantes autóctonos: Pemón 97,2%. Cariña 41,4% y Mapoyo 11,2%. Los Hoti, Sanemá, Uruak, Ye'kuana y Panare cuentan con los números más altos de hablantes autóctonos. De esta manera el grado de monolingüismo (en lengua autóctona) expresa el grado de contacto con la sociedad hispanohablante.

### **Maestros fantasmas**

Una cantidad significativa de los maestros en Guayana no trabajan en las comunidades o solamente trabajan uno, dos o tres días a la semana. Estos maestros “fantasmas” sin embargo cobran su sueldo en el ME pero no enseñan. Generalmente ellos son criollos que viven en las ciudades y no tienen calificación suficiente para la enseñanza y los problemas de transporte aportan a su ausencia o presencia poco frecuente (Guevara 1993, entrevista).

### **REIB en las comunidades visitadas**

La mayoría de los maestros expresaban su satisfacción con el programa pero explican que el entrenamiento fonético y lingüístico es deficiente o no existe. Generalmente los maestros enfatizaron la importancia de la implementación de un programa adaptado a la realidad indígena, tomando en consideración la conservación de sus lenguas y sus culturas. De un total de 18 escuelas examinadas, 13 afirmaron que sus lenguas y sus culturas. De un total de 18 escuelas examinadas, 13 afirmaron que aplicaban el REIB, pero solamente una escuela tenía maestros con entrenamiento para la enseñanza del REIB, tres escuelas informaron que la mayor parte de los maestros tenían entrenamiento en el REIB. De un total de 28 maestros uno tenía 6º grado, tres tenían bachillerato, once eran maestros graduados (MG), ocho eran estudiantes del REIB y tres eran maestros del REIB (MR).

### **La enseñanza del bilingüismo**

Comparando los diferentes planes de estudio, un niño del medio indígena no tiene más clases de lengua que un niño del medio urbano. Las clases de lengua están divididas en el medio indígena en 270h de Castellano y 135h de lengua autóctona en la primera fase (1º - 3º grados) y 210h de Castellano y 90h de lengua autóctona. En el medio urbano la primera fase tiene 450h de Castellano y en la segunda hay 275. En el medio indígena existe una materia llamada “formación social y cultural”, que solamente existe en ese medio. Trata de la enseñanza de la cultura autóctona. La primera fase contiene 45h de enseñanza en esta materia. En la segunda fase hay 70h de clases.

La mayor parte de los maestros enseñan las palabras de la guía del estudio y muestran una creatividad bastante limitada. Algunos maestros Pemón y los maestros Ye'kuana del Alto Caura informaron que ellos enseñan un programa adaptado. Los maestros Ye'kuana usaban la lengua autóctona durante la primera fase y en la segunda fase empezaron a enseñar el Castellano. Sostenían que esta forma de la enseñanza del bilingüismo permitía que los alumnos aprendieran profundamente la lengua autóctona antes de aprender el Castellano. No existe ningún problema con la enseñanza del Castellano a



pesar de la cantidad reducida de clases, pero los niños no aprenden bien el idioma porque no lo usan debido al aislamiento geográfico y porque usan el Ye'kuana en casa.

La guía de estudio expone que la enseñanza de la lecto-escritura debería basarse en el medio de comunicación que mejor entienda el alumno cuando llegue a la escuela (ME/DAI 1987). Entonces la guía justifica la acción de los maestros Ye'kuana y evidentemente contradice la enseñanza paralela de las dos lenguas en la mayoría de las escuelas. Una guía detallada todavía no existe para la segunda fase.

### **Textos bilingües**

Aparte de las deficiencias frecuentes respecto a la edificación de la escuela, ninguna de las escuelas examinadas tenían textos bilingües para todos los niños y muchas veces simplemente no tenían textos. En el caso de los Piaroa, Pemón, Cariña y Ye'kuana algunos textos existen para parte de la primera fase. Estos textos han sido elaborados por los propios maestros en el caso de los Piaroa con ayuda del Ministerio de Educación de Colombia. El Ministerio de Educación de Venezuela ha fracasado totalmente en el aporte a la producción, la reproducción y la reproducción de textos bilingües. Por ejemplo, manuscritos listos para imprimir desde hace diez años atrás, todavía están en la oficina de la DAI. Esta información la presentó el Director de la DAI Omar González quien explicó que la falta permanente de recursos impide la producción de los textos. El presupuesto total para el año 1992 era de Bs. 2 millones.

### **Vergüenza étnica**

Carmen de Maneiro, del M.I.G., informó que en algunas comunidades Cariña y Pemón, indígenas le dijeron que "...no querían textos bilingües porque no eran `indios´ y sabían hablar Castellano.". También en Amazonas existe este problema. A los investigadores indígenas de algunas comunidades Guajibo les explicaban que "no nos consideramos como indios y no queremos textos en la lengua autóctona" (Aguilera & Caruso 1985).

Esta problemática resulta en que los libros usados en las escuelas indígenas, son elaborados para escuelas rurales y urbanas y no están adaptados para la realidad de los pueblos indígenas. En algunas escuelas examinadas, los maestros se preocupaban con la adaptación de actividades prácticas, "educación para el trabajo" y "educación para la salud" a la vida de la comunidad. 12 maestros de 28 examinados aplicaban actividades fuera de la escuela y en pocas comunidades la actividad de la escuela era realmente adaptada al ritmo de la comunidad.

### **Evaluación**

El Ministerio de Educación tiene la responsabilidad en la evaluación de las actividades educacionales. Esta evaluación casi no existe, debido a la falta de recursos humanos y financieros. Así en todo Amazonas hay un profesional responsable de este sector, pero él no solamente tiene este campo de trabajo, también es responsable de todo el sector educativo indígena y su trabajo administrativo no permite el tiempo necesario para la conducción de la evaluación. Los maestros que asisten a los cursos del REIB están forza-

dos a evaluarse ellos mismos, su material didáctico y su enseñanza (com. pers. Prof. Pablo Mercado, profesor en cursos del REIB). Los maestros indígenas de las etnias Pemón y Ye'kuana supervisan ellos mismos la enseñanza y los textos bilingües.

### Abreviaciones usadas:

DAI: Dirección de Asuntos Indígenas

DIE: Dirección de Educación

ME: Ministerio de Educación

OCEI: Oficina Central de Estadísticas e Informática

VAPA: Vicariato Apostólico de Puerto Ayacucho

**BIBLIOGRAFÍA:** **AGUILERA, P.M. & Caruso, M.E.** (1985): "La libertad de un pueblo está en su cultura: una realidad de educación Guajiba", LIA, 28-29, VAPA. / **AMIN, S.** (1988) "Eurocentrism", Monthly Review Press. / **ARMELLADA, F.C.** (1975): "La acción de las misiones", Venezuela Misionera, Caracas. / **ARMELLADA, F.C.** de & Napolitano, C.B: (1991): "Literaturas indígenas venezolanas", 4ª Edic., Ediciones Mote Avila, Caracas. / **CARVAJAL, L.** (1984): "La educación en el proceso histórico venezolano" (III) Cuadernos de Educación 111, pp. 7-89, Caracas. / **CIRINOS, N. et al.** (1987): "La educación indígena en el Territorio Federal Amazonas, pueblos indígenas y educación", 4, pp. 7-89, Caracas. / **EGAN, K.** (1988): "Primary understanding: education in early childhood", Routledge, London. / **ELSASS, P.** (1987): "Organizational patterns for ethnic minorities: an analysis of the different survival capacities of the Bari and the Arhuaco indigenous people", IWGIA Document 60, Kfbenhavn (Copenhague). / **ESTE, A.** (1993): Sin título, "Últimas Noticias", p. 20, Mayo 14, Caracas. / **FREIRE, P.** (1988): "Pedagogía del oprimido"; 39 Edic. Ediciones Siglo Veintiuno, Caracas. / **FUENTES, E.** (1980): "Los misioneros frente a la aculturación", LIA 8+9, pp. 11-15, VAPA. / **FULLER, B.** (1991): Growing up Modern", Routledge, London. / **GARCIA, G. C.** (1986): Dificultades en la enseñanza-aprendizaje entre los indígenas Piaroa, tomo 1: LIA 32 pp. 17-21, tomo 2: LIA 32+33, pp. 31-36, VAPA. / **GONZALEZ, O.** (1980): Aspectos etnográficos de la realidad Pemón, en Serbín, A. & González, O. (compil.): "Indigenismo y autogestión", Edic. Monte Avila, Caracas. / **HARO, J.** (1990): "La atención escolar de la población infantil y adolescente en el Amazonas Venezolano", Revista de Pedagogía, Vol. XI, N° 22, pp. 61-78, UCV, Caracas. / **LIZOT, J.** (1991): "Palabras en la noche", LIA 53 pp. 54-83, VAPA. / **MALDONADO, N.** (no publ.): "El arte de la comunicación Ye'kuana" / **ME/DAI** (1982). Resolución N° 83, Caracas. / **ME/DAI.** (1987): Programa de estudio, Educación Básica, primera etapa, REIB, sector Indígena", Caracas. / **ME/DAI** (1988): "Características etnográficas de la población indígena venezolana", Caracas. / **ME/DIE/Amazonas** (1992): "Informe Final: Año Escolar 1991-1992, Dept. de Estadística, Informática y Evaluación, Pto. Ayacucho. / **ME/DIE/Amazonas.** (1993): Informe estadístico: año escolar 1992-1993, Dept. de Estadística, Informática y Evaluación, Pto. Ayacucho. / **MOSONYI, E.E.** (1982): "Identidad nacional y culturas populares". La Enseñanza Viva, Caracas. / **OCEI.** (1985): "Censo indígena (1982): nomenclador de las comunidades indígenas de Venezuela", Caracas. / **OCEI.** (1992): "Tiempo de resultados", año 2, N° 2, Caracas. / **OVERING, J. & Kaplan, M.R.** (1988): "Los Wothuha (Piara): en Lizot, J. (Ed.): Los aborígenes de Venezuela: etnología contemporánea Vol. III, Fundación La Salle/Edic. Monte Avila, Caracas. / **QÜENZA, S.E.** (1986): "La educación del indígena: realidad y perspectivas", Cuadernos de educación 66, 2 Ed., 7-69, Caracas. / **REPUBLICA DE VENEZUELA** (1979): "Decreto N° 283 del 20-07-79, para la implementación del Régimen de Educación Intercultural bilingüe", Gaceta Oficial N° 31825, Caracas. / **RINCON, L.E. & Gómez, D.** (1986). "Educación Básica 3". Edic. Eneva, Caracas. / **RODRIGUEZ, O.** (1991): "Contribución a la crítica del indigenismo". Edic. Sovar-Abre Brecha, Caracas. / **RODRIGUEZ, Jiménez, C.** (1975): Sin título, Venezuela Misionera, Caracas. / **SKUTTNABB-Kangas, T.** (1990): "Language, Literacy and Minorities", A Minority Rights Group Report, London. / **Suess, P.** (1986): "Culturas indigenistas y evangelización". Iglesia, pueblos y culturas 2, pp. 7-48, Abya-Yala, Quito. / **TOLEDO, D.** (1986): "Régimen de Educación Intercultural Bilingüe: Interpretación Oficial", LIA, 31, pp. 32-35, VAPA.

**STEEN LARSEN, Erik.**(1995). LA EDUCACION EN ALGUNAS COMUNIDADES INDIGENAS DE VENEZUELA. *REVISTA DE PEDAGOGIA VOL XVI N° 41 ESCUELA DE EDUCACION UCV.*

## I. LA CUESTIÓN DE LA INTEGRACIÓN.

### 1. LOS ESCENARIOS FUTUROS:

*Fin de siglo, ¿fin de una era?* Sin duda asistimos en la actualidad a un extraordinario proceso de cambio que involucra al conjunto social y que acarrea sobre el mismo la notoria sensación de incertidumbre y ambigüedad.

Haciendo un breve repaso pueden anotarse como datos significativos de esta transformación la reelaboración de los paradigmas culturales, el nuevo ordenamiento internacional, las radicales innovaciones tecnológicas y los flamantes estilos productivos.

Asimismo resulta fácil comprobar también que dichos cambios se registran a velocidades desparejas en los distintos subsistemas que conforman el tejido social, provocando de esta manera desfasajes que amenazan quebrar el equilibrio necesario para su funcionamiento armónico. Sirva como ejemplo la lentitud del subsistema educativo en producir la transformación que le permita adecuarse a los cambios operados en los sistemas de producción. Indudablemente, los escenarios futuros en que las sociedades han de desarrollar su tránsito histórico difieren notablemente de los conocidos, y las mutaciones que se registran son de tal profundidad que necesariamente dificultan en extremo la actualización de sus fondos culturales.

La actividad teórica destinada a abastecer conceptualmente la práctica social se muestra en general insuficiente para el abordaje de las nuevas cuestiones, en la medida que aún no ha logrado despojarse de las matrices de pensamiento que alumbraron la última etapa del desarrollo humano y que hoy se muestran, cuando menos, muy limitadas.

Evidentemente, en la actualidad son más frecuentes las preguntas que las respuestas, lo que puede tener un costo positivo en la medida que nos impulse a elaborar las nuevas categorías que permitan una adecuada lectura de la circunstancia y un consecuente diseño del nuevo instrumental teórico para su tratamiento.

Al respecto resulta conveniente señalar que es de gran utilidad para América Latina poner en acto las nuevas categorías para el desarrollo conceptual que les ha sido dadas por su propia historia: la situación y la necesidad. Su adecuada utilización puede permitirnos acceder a las claves interpretativas de la realidad en el camino a nuestro despliegue como comunidad histórica. La magnitud de esta tarea, y la dimensión del esfuerzo que le es consecuente, bien pueden apreciarse en la medida que sepamos ponderar acertadamente la naturaleza del momento histórico que atravesamos: no creemos exagerar si decimos que estamos asistiendo a la aparición de un nuevo orden civilizatorio.

En nuestro campo específico esto nos lleva a preguntarnos sobre las nuevas funciones y tareas de la educación, en la medida que necesariamente ha de enfrentar ésta nuevos y singulares desafíos en un escenario por demás novedoso.

### Los signos de la época

De los distintos indicadores del cambio registrados, queremos por un momento referirnos a lo que se ha dado en llamar la revolución científico tecnológica, teniendo en cuenta la notable incidencia que este proceso tiene en todos los ámbitos del desarrollo humano.

Probablemente sea en la generación de nuevos modos y estilos productivos donde se haga más presente esta afirmación, puesto que desde la reciente aparición de la economía de símbolos -posibilitada precisamente por las innovaciones tecnológicas- la forma de producir ha mutado sustancialmente; diseñando en consecuencia nuevas formas para ser y el estar, nuevos paradigmas para la vida en sociedad.

Es necesario imaginar una nueva forma de relación con la técnica que nos permita su utilización como un valioso instrumento para la planificación de lo humano.

### **Mudanza histórica y educación**

Sirva esta breve introducción para situarnos en el marco general donde hemos de pensar el desarrollo de nuestra tarea como educadores. Es evidente que, ante la magnitud del cambio registrado en el escenario planetario, la educación, para poder cumplir sus fines de formación, necesariamente ha de reformularse teniendo en cuenta los nuevos desafíos.

Aunque sea de manera provisoria -considerando precisamente lo transitorio del momento- podemos afirmar que, desde un planteo ideal para alcanzar la calidad educativa, debemos garantizar que los sistemas educativos conformen su oferta conjugando equidad (para todos), pertinencia cultural (partiendo de las singularidades y las propias características), eficiencia (correcta asignación de recursos) y eficacia (capacidad de obtener los resultados esperados).

Revisando a modo de supuestos las demandas que cada uno de estos requerimientos representa para la tarea educativa, podemos aproximarnos a la confección de una agenda de las cuestiones que merecen una consideración atenta.

Educación pública y nuevos formatos estatales, la relación entre el diseño curricular y los procesos de globalización, la influencia ambiental de los massmedia y el sistema formal, son algunos de los ejes que requieren no sólo un nuevo tratamiento sino ser pensados desde las claves hermenéuticas que ofrece la realidad actual.

Si habíamos señalado anteriormente lo provechoso de pensar en América Latina desde la situación y la necesidad, podemos concluir que hoy más que nunca la educación constituye el más valioso instrumento con que contamos para asistir al proceso de construcción de los nuevos espacios para el desarrollo humano, tanto en su dimensión política: afirmación y despliegue de la vocación democrática, económica: mejoramiento de la productividad y capacitación para el trabajo, y cultural: fortalecimiento de la identidad en un mundo globalizado.

Piénsese, por ejemplo, en las nuevas características del trabajo: mayor espacio para los sectores intelectualizados y profesionales, mejores expectativas para los vinculados al sector terciario de la economía, desfasaje entre mayor productividad y creación de nuevos empleos, etc.

Sin lugar a dudas, el mundo del trabajo se ha visto conmocionado por la presencia avasallante de los ya mencionados nuevos estilos productivos, hijos de las innovaciones tecnológicas y que han puesto en cuestión no sólo las modalidades laborales sino necesarias y consecuentemente la vida misma del trabajador. De manera simultánea nacen y mueren determinadas com-

petencias profesionales, sistemas de capacitación, criterios de eficacia y eficiencia, etc. La dimensión del problema adquiere verdadera entidad cuando tomamos conciencia de que, conjuntamente con las nuevas tecnologías, renace la cuestión de la irrenunciable dignidad que el trabajo debiera significar para el hombre.

Igualmente respecto del ocio: veamos en qué ocupamos el tiempo libre y en qué espacios. Indudablemente, los actuales modos en muchos difieren de los que hasta hace poco tiempo concitaban la adhesión del conjunto social. Por último: la misma relación entre trabajo y ocio responde a ecuaciones diferentes, no sólo porque probablemente se ha invertido el criterio de disponibilidad para uno y otro, sino porque el concepto de utilidad, antes reservado casi exclusivamente al trabajo, ha invadido el conjunto de las actividades, incluso a aquellas que precisamente se caracterizaba por su "gratuidad". Así vemos, por ejemplo, desarrollarse la tendencia a hacer más útil o provechoso el tiempo libre, pretendiendo que los juegos sean didácticos o las vacaciones un lapso de capacitación diferencial.

De todos modos, consideramos que con demasiada frecuencia la lectura de los resultados de la presencia de la técnica en nuestro quehacer cotidiano se encuentra distorsionada por una visión prejuiciosa. Prejuicio que puede presentarse bajo el ropaje de la idolatría o el miedo negador, pero en ambos casos resultan altamente pernicioso.

## 2. LA INTEGRACIÓN REGIONAL COMO MEGATENDENCIA

### *Globalización y Regionalización*

Habíamos señalado también, entre las notas fundamentales que caracterizan el actual panorama epocal, al nuevo ordenamiento internacional.

Este se encuentra signado fuertemente por el doble proceso de globalización y regionalización que se registra de manera paralela y permanente.

A modo de respuesta a la configuración de esta "aldea global", y siguiendo las indicaciones de su particular situación geopolítica, diversos grupos de naciones han conformado los siguientes bloques regionales: el del Asia-Pacífico, la Unión Europea, el NAFTA y el MERCOSUR.

Conviene anotar también el perfil distintivo del emprendimiento que hemos iniciado los países del Cono Sur: éste consiste en el beneficio de contar con una base cultural común entre los países que lo integran, sobre la cual edificar el proceso de integración.

Posiblemente este hecho determinó asimismo la presencia de otro rasgo característico: desde su nacimiento, el MERCOSUR cuenta con un espacio diferenciado para el tratamiento de las cuestiones educativas.

Per antes de ingresar de lleno al tema educación e integración, corresponde marcar algunas características del espacio regional donde se ha de verificar nuestro intento de ganar un espacio en el escenario mundial.

En una primera aproximación, varios son los hechos y procesos que nos ayudan a definir la globalización:

La planetización del sistema capitalista tras el derrumbe del socialismo, hecho histórico que se simboliza en la caída del Muro de Berlín en 1989.

La existencia de un sistema financiero globalizado que opera en tiempo real las 24 horas de cada día gracias a los adelantos de la tecnología en las áreas comunicación e informática.

La mundialización de los cambios en la economía, entre los cuales podemos citar: el colapso de la industria de materias primas; un continuo crecimiento de la producción y los servicios que, por diversos motivos, no se ve reflejado en igual medida en la amplificación del mercado laboral.

El surgimiento de la economía de símbolos y los cambiantes escenarios comerciales por la alta competitividad de los nuevos bloques económicos en pugna.

En ese contexto América Latina lucha por dejar atrás la dolorosa experiencia de los años 80, calificada insistentemente como la “La década perdida”.

Abonan semejante calificativo la gran mayoría de los indicadores. A modo de ejemplo: la tasa media de crecimiento económico de los años 60 y 70 fue de 5,8% para la región en la década del 80 descendió a 1,3% como promedio; el aumento escandaloso del proceso inflacionario sumado al deterioro de los salarios se tradujo en un alarmante caída del ingreso real de vastos sectores de la población.

Sin embargo, en este desolador panorama podemos encontrar asimismo signos alentadores: la década de los 80 fue también escenario de la reinstalación de la democracia y de un sostenido proceso de concientización acerca de los beneficios de una participación política más profunda y persistente por parte del conjunto social. Es así como en el orden político administrativo puede advertirse una tendencia a la descentralización de las actividades en unidades jurisdiccionales menores.

Asimismo, entre los elementos positivos del actual panorama latinoamericano, pueden notarse acelerados procesos de reconocimiento de la necesidad de la actualización tecnológica y la consecuente readaptación de sus sistemas y estilos productivos.

La tendencia descriptas han encontrado en la presente década un continente potencializador importante en el objetivo de la integración regional. Podemos afirmar que las experiencias de integración desarrolladas en la región, aun con sus desequilibrios, han sido, en general, positivas, sentando las bases para una mayor comunicación y cooperación en los tiempos que vienen. Los procesos de unión tienen lugar en un clima de ausencia de conflictos entre los países, y la similitud y gravedad de las situaciones que invaden la realidad de América Latina ha ido afirmando la conciencia acerca del imperativo de avanzar el camino de una unidad respetuosa de la diversidad local, regional como condición de supervivencia y proyección para cada uno de los países que componen el área.

Esto se vio favorecido por la tendencia a la disminución de los enfrentamientos políticos y la solución pacífica de disputas territoriales, los cambios en el orden económicos con el agotamiento de modelos sustentados en la articulación entre estrategias de mercados internos y en un papel central del Estado en las actividades productivas y las transformaciones del sistema internacional.

Frente a la contundencia de los hechos que hacen a esta “regionalización” y “gloabalización” creciente caen posturas, actitudes y visiones tradicionales: la postura reciente hacia la integración regional, por presunción de superioridad o estrecho nacionalismo, la actitud indiferente ante la realidad de los países del continente, la visión exclusivamente nacional para la comprensión de la historia, los problemas y los proyectos de los países, ceden paso a visio-



nes con mayor vinculación al singular momento histórico que transitamos. Ciertamente, la magnitud de las transformaciones en curso, señala la imperiosa necesidad de pensar los procesos sociales en términos globales. El mundo hoy en un todo, cuyas partes están en mutua relación. Así, la interdependencia de las diferentes naciones va unida a una interdependencia de los problemas. Esta afirmación no deja de reconocer, sin embargo, las asimetrías y desigualdades existentes en la dimensión económica del desarrollo.

El proceso de integración de los países del sur de América Latina, conocido precisamente como MERCOSUR, cuenta -ya lo habíamos apuntado- con un elemento clave a su favor, el de tener una base cultural común, hecho que marca una sensible diferencia con los demás grandes bloques regionales en gestación.

### *Aldea global e identidades culturales*

Esto ha sido puesto de relieve en el “Plan Trienal para el Sector Educación en el contexto del Mercosur” cuando señala con énfasis que los cuatro países signatarios constituyen una comunidad natural: “El hecho fundamental es que los países del Cono Sur expresan en su propia forma de ser cultural los nexos necesarios y suficientes para ser un conjunto de pueblos que tienen una trayectoria histórica compartida y que pueden tener un destino común. En estas condiciones y con estas características, se ha hablado de que estos países constituyen una “Comunidad natural”, que se singulariza frente a otros bloques que se constituyen a partir de razones económicas, comerciales, estratégicas o geográficas”.

De todas maneras, el legítimo rescate de las bases culturales comunes entre los países de la región no debe ser visto como la negación de las diferencias o el desconocimiento de grados de desarrollo relativo distintos, producto sin duda de la particular historia de cada Estado.

A lo que se apunta es a revalorizar ese hecho común que posibilita y fortalece la creación de un camino conjunto hacia la integración de un nuevo espacio geopolítico y cultural celoso de las irrenunciables singularidades y perfiles.

A esta cuestión, que en principio presenta dificultades menores en cuanto existe un sustrato común, se le suma como un hecho distintivo de la globalización, el conflicto entre fuerte tendencias a la homogeneización cultural y las singularidades de los pueblos.

El proceso de globalización puede entenderse como la vía ejecutora de la uniformización, y en ese caso sin duda el producto final ha de tener las características que a su imagen y semejanza le imprima el ocasional poder hegemónico. De hecho, no se trata de la tesitura que sostienen los pueblos latinoamericanos.

Según lo muestra su propia historia, el concepto de mundo uno se expresa en la noción de diálogo, lo que da por supuesto la existencia de entidades diferenciadas que se encuentra en un espacio común. Más aún, la historia de Latinoamérica es la del mestizaje, categoría que trasciende lo étnico para manifestar en la dimensión cultural.

Para los latinoamericanos sostener su propia identidad cultural no significa en ningún caso abrir cauces para el enfrentamiento con el otro sino por el contrario constituye un ejercicio de favorecimiento del diálogo e interacción con lo diverso.

### 3. PANORAMA LATINOAMERICANO

#### *La vocación histórica por la integración*

Un segundo elemento facilitador del proceso de integración del Cono Sur podemos encontrarlo al revisar su desarrollo histórico. Desde los sueños de la Patria Grande expresados por grandes americanos como Simón Bolívar o Felipe Varela, hasta la construcción en marcha del Merconsur, la historia latinoamericana registra constantemente -con mayor o menor acierto en su implementación y variada características- recurrentes intentos por consolidar niveles de integración regional.

En este camino podemos mencionar -para hacer referencia sólo a los de este siglo a las propuestas del Presidente Perón en los '50, en Argentina, o a iniciativas como la ALAC o la ALADI, que si bien no alcanzaron niveles de desarrollo significativos, constituyen un antecedente histórico de gran valor en lo relativo a ir conformando una conciencia favorable a la integración. Conciencia que mismo fue alentada -y es justo destacarlo- por intelectuales de la talla de Manuel Ugarte y Alejandro Bunge.

El rescate y potenciación de ambos elementos -comunidad natural y antecedentes históricos propiciatorios- más los desafíos que plantean los nuevos escenarios, desembocaron en junio de 1986 en la Firma del Acta de Integración Económica Argentino-Brasileña, a la que podemos considerar la partida de nacimiento del proceso que iba a alcanzar su culminación con la creación del MERCOSUR.

#### *La Educación en América Latina*

Habíamos señalado que la década del 80, si bien desde el punto de vista económico había resultado nada beneficiosa para los países del sur, en otros ámbitos del hacer humano se notan progresos y hechos auspiciosos. Entre éstos podemos mencionar un redimensionamiento de la cuestión educativa, propiciando en consecuencia un análisis riguroso del estado de situación de los sistemas educativos en la región al comenzar los '90, y una clara disposición de los gobiernos a enfrentar los procesos de reforma y transformación que ese diagnóstico indicaba como impostergables.

Entre los elementos que dificultaban la tarea educativa, y que resultaban de alguna manera comunes a todos nuestros países, merecen especial mención el legalismo, el centralismo, el burocratismo y la escasa vinculación del sistema con la comunidad que lo alberga.

Evidentemente, todas estas trabas impedían que los sistemas educativos de la región -con sus más y sus menos- cumplieran con su misión, situándose lejos del ideal que pide a éstos ser capaces de ofrecer su actividad bajo los signos de calidad, y en consecuencia, con equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia.

Tal distancia entre el ser y el deber, que en definitiva frustraba las posibilidades individuales y sociales del despliegue personal y desarrollo comunitario. motivó una decidida acción de los gobiernos en busca del mejoramiento del sistema.

Al respecto, las nuevas políticas diseñadas y ya en ejecución pretenden dar respuestas a las carencias señaladas: la mejora del sistema educativo requiere el perfeccionamiento docente, la renovación curricular, la reestructuración de las modalidades administrativas del sistema y una mayor financiación del mismo.

Todos estos aspectos están contemplados en los procesos de reforma hoy en curso, asentados en el convencimiento de que, al pasar el conocimiento a conformar un recurso básico de la nueva economía, la educación debe constituirse en un eje estratégico de los modelos de desarrollo.

Al respecto, consideramos de importancia señalar, a modo de ejemplo de la decisión política mencionada, que la V Conferencia Iberoamericana de Educación, llevada a cabo en la Argentina en 1995, tuvo como eje exclusivo de sus deliberaciones a “La Educación como factor esencial del Desarrollo Económico y Social”, eje que asimismo constituyó el tema central de la V Cumbre de Presidentes y Jefes de Gobierno Iberoamericanos. Incluso conviene rescatar de su declaración final la referencia a “La Educación como voluntad política y compromiso de la sociedad”, en la medida que ésta, además de reafirmar al Estado como actor insustituible, amplía el marco de responsabilidad al conjunto social. Este concepto resulta extensible a los diversos espacios educativos, lo que nos lleva a pensar legítimamente que las políticas de integración, más allá de tener su unidad ejecutora principal en el Estado, puede y debe ser tomada como una tarea propia por las diversas instituciones sociales, tal vez especialmente por aquellas vinculadas al quehacer educativo. Al respecto, podríamos indicar de manera tentativa algunos cursos posibles para esta tarea.

El primero tiene que ver con el necesario reconocimiento de una característica del tratamiento de la dimensión educativa en el contexto del MERCOSUR: a diferencia de otros emprendimientos, por ejemplo el Europeo, no actúa como éste sobre los intersticios entre los diferentes sistemas educativos nacionales, sino que más bien, en una modalidad de interacción, busca, a la vez que el objetivo de armonización -que implicaría partir de las realidades específicas-, ir construyendo en común las nuevas líneas de desarrollo, que se pretende conjunto.

Una segunda cuestión a tener en cuenta sería que las instituciones sociales no se limitaran, en el tratamiento de la cuestión, al específico interés sectorial -actitud desde ya legítima- sino que ejercitaran su participación desde una perspectiva que abarque al proyecto en su conjunto, atendiendo a toda su complejidad, y brindando su asistencia en los aspectos tanto teórico-conceptuales como de instrumentación.

A modo de planteo general, podríamos afirmar entonces que la Educación en América Latina se enfrenta en la actualidad, en el marco descrito de los nuevos escenarios y teniendo en cuenta su particular historia, a los siguientes desafíos:

- Afirmación de las identidades culturales.
- Transformación productiva con equidad.
- Democratización en un contexto de integración regional.

Para ello resulta imprescindible que modelen las actividades según las pautas que ya habíamos mencionado (equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia), en la medida que éstas constituyen el consenso básico sobre el cual debe avanzarse en los procesos de transformación de la Educación en la región. Por último, esta guía axiológica debe traducirse en estrategias que posibiliten su adecuación a las demandas sociales actuales.

**SINDICATO ARGENTINO DE DOCENTES PARTICULARES INSTITUTO DE INVESTIGACION, CAPACITACION Y PERFECCIONAMIENTO EDUCATIVO FEDERACION LATINOAMERICANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACION Y LA CULTURA.** Tomado de: Educación en el Contexto del MERCOSUR, Notas para una aproximación al tema. SADOP/INCAPE/FLATEC. Buenos Aires Argentina

## EDUCACIÓN EN POBLACIÓN

Área de conocimiento relativamente nueva, extendida y dirigida a aumentar la calidad de la vida de la población. Responde a la urgencia de diseñar estrategias para satisfacer necesidades básicas de la población como la alimentación, la salud, la vivienda, la educación, etc.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida Julia.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

## EDUCACION ESPECIAL

Toda enseñanza general o profesional dispensada a deficientes físicos o mentales, inadaptados sociales, o retrasados cuyas necesidades educacionales exigen programas y métodos pedagógicos diferentes de los habituales.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa.* París.

## EDUCACIÓN ESPECIAL

La educación especial en Venezuela se rige por el concepto amplio de la educación, la cual señala que sin reconocer la interdependencia que existe entre la formación y la instrucción, deberán anteponerse los fines formativos que conduzcan al sujeto a conquistar una personalidad autónoma y socialmente integrada. La educación especial sólo se diferencia de la educación general en la instrumentación de estrategias de acuerdo a las características diferenciales de los educandos.

Como factor vital para la educación especial está la concepción del individuo como un ser integral en el cual se conjuga lo biológico, lo psicológico y lo social en un equilibrio dinámico, es decir, el ser, es una unidad biopsicosocial, es una persona, un todo, anteponiéndose la condición de respeto como ser humano, su derecho a la vida, a la salud, a su sexualidad, al trabajo, a la recreación, a la educación, etc.

En relación al planteamiento anterior, los principios filosóficos que fundamentan las acciones de la educación especial en Venezuela son:

- a) Principio de Democratización: Donde todos tienen derecho a participar en igualdad de condiciones en la vida nacional, excepto en las situaciones que se haga virtualmente imposible. Asimismo, tienen la posibilidad

de realizar sus aspiraciones y ver satisfechas sus necesidades, siempre y cuando el Estado y las organizaciones privadas les proporcionen mayores recursos presupuestarios, más tiempo, personal y una mejor planificación.

- b) Principio de Modernización: Responde a la necesidad de tomar en cuenta los aportes y avances en los diversos campos relacionados con la educación especial: psicología evolutiva, psicología genérica, pedagogía activa, psicopedagogía, sociología, etc., a fin de incorporarlos en la concepción de la atención educativa especializada, logrando así los cambios requeridos por la sociedad actual. La modernización implica adecuar la modalidad a las nuevas exigencias y a las nuevas teorías, asegurando su objetividad y efectividad.
- c) Principio de Normalización: Le permite a las personas con necesidades especiales obtener una existencia tan cercana a lo normal como sea posible en relación a sus conductas, metas, experiencias y competencias; significando que todo puede hacerse siempre y cuando sea culturalmente aceptable. Para lograr alcanzar plenamente este principio, se debe producir una apertura de los servicios de educación especial a través del trabajo en la comunidad, a fin de superar las barreras especiales por medio de una coordinación interinstitucional efectiva con la comunidad y así involucrar de manera activa los recursos comunitarios disponibles para la acción educativa.
- d) Principio de Integración: Es consecuencia de la normalización, por esta razón parte del derecho que tiene el sujeto con necesidad especial de vivir y convivir con los integrantes de su comunidad, de ser considerado como una persona con posibilidades, respetando sus limitaciones. La integración, concebida como un proceso se define como la adaptación de las respuestas del individuo a los requerimientos del medio y de la integración de ambos. Es un proceso dinámico que implica la interrelación entre el individuo con necesidades especiales y el medio que lo circunda, para ello es importante tomar en cuenta los ámbitos en los cuales opera la integración, es decir, familiar, escolar, laboral y social.

En nuestro país, los fundamentos legales de la educación especial los encontramos primeramente en, la Constitución Nacional, la cual consagra en lo relativo a los derechos humanos los objetivos y valores fundamentales del Estado Venezolano, los cuales son: proteger y enaltecer el trabajo, amparar la dignidad humana, promover el bienestar general y la seguridad social, lograr la participación equitativa de todos en el disfrute de la riqueza, seguir los principios de la política social, fomentar el desarrollo de la economía al servicio del hombre, mantener la igualdad social y jurídica, sin discriminaciones de raza, credo, sexo o condición social, garantizar los derechos universalmente reconocidos a la persona humana y sustentar el orden democrático.

Específicamente el artículo 78 de nuestra carta magna establece el derecho a la educación, en el cual se sustenta el principio de democratización, anteriormente analizado, del cual se desprende el deber del Estado de crear servicios de atención educativa. Posteriormente, el artículo 80 establece el propósito fundamental de la educación en la formación de ciudadanos aptos para la vida, lo que implica integrar al sujeto a su entorno social y desarrollar sus potencialidades así como las herramientas necesarias para su adaptación.

La Ley Orgánica de Educación, en su artículo 6, establece el acceso a la educación como un derecho, sin distinción ni discriminaciones y se complementa cuando propugna la efectiva igualdad de oportunidades educacionales. En su artículo 32 se refleja el objetivo de la educación especial el cual es atender a aquellas personas que presentan necesidades especiales que les impidan adaptarse y progresar en los diferentes niveles del sistema educativo. El artículo 33 de la misma ley, se refiere al alcance de la educación especial, al orientarse hacia el logro del máximo desarrollo del individuo con necesidades especiales, apoyándose más en sus posibilidades que en sus limitaciones, para facilitar su incorporación a la vida y a la comunidad. Los principios de normalización e integración se desprenden de este artículo, por cuanto se orienta la acción educativa al énfasis en los aspectos positivos del individuo y hacia una participación comunitaria efectiva y positiva. Por último el artículo 34 promueve la importancia de la acción educativa dirigida a la orientación de la familia y de la comunidad, con el fin de favorecer la integración de las personas con necesidades especiales.

Asimismo, el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación, establece en su artículo 31, numerales 2 y 3, que los educandos de esta modalidad avancen dentro del sistema educativo, de acuerdo a sus aptitudes y se puedan incorporar a la sociedad de acuerdo a sus posibilidades.

Aún cuando se ha indicado que la Constitución Nacional coloca en situación de igualdad a todos los ciudadanos venezolanos, en consecuencia, ni la Ley ni su Reglamento pueden establecer normas que discriminen a las personas con necesidades especiales, sin embargo, existen disposiciones de aplicación general (Código Civil, Código de Comercio) que necesariamente en el actual estado de desarrollo nacional, tienen que ser revisadas y modificadas, en función de la competencia y posibilidades de las personas con necesidades especiales, que hoy nadie discute.

Lamentablemente, en nuestro país, la incorporación de los llamados “niños especiales” a la vida cotidiana y a las posibilidades de educarse se ha visto por mucho tiempo como algo imposible. Es evidente que existe en el fondo del asunto una marcada resistencia, impregnada de prejuicios, por parte de padres, maestros y directores de escuelas oficiales y privadas en aceptar a esa población infantil que padece de ciertas limitaciones.

Por otra parte, existe una preocupación social que ve a estos niños con desprecio, subestimación y hasta miedo, hecho que se manifiesta cuando algunos padres impiden que sus hijos se relacionen con ellos porque temen equivocadamente que sean agredidos físicamente o perjudicados a nivel intelectual como si se tratase de una enfermedad contagiosa. Según los especialistas que han estado vinculados a su trabajo diario con esta población, no hay nada más errado y perjudicial que las reacciones de desprecio, ya que los niños con problemas especiales, tienen los mismos derechos que el resto de niños normales, y con una ayuda idónea también tienen las mismas potencialidades de aprendizaje y adaptación, con posibilidades reales de lograr un crecimiento sano.

En nuestro país, hay alrededor de un millón y medio de personas con necesidades especiales, pero sólo hay capacidad para atender a unas ciento cincuenta mil. Esto debido a que ni el Estado ni la sociedad civil, le han dado importancia a esa situación, haciendo a un lado y dejando al olvido a esta



porción de la población, violando sus derechos a la educación y al trabajo.  
Palabras Claves: Modalidades del Sistema Educativo Venezolano.

**BIBLIOGRAFÍA: GÓMEZ, Wallis.** (1989). La Educación Especial. Congreso Nacional de Educación. Ministerio de Educación. Caracas, Venezuela. / **REPÚBLICA DE VENEZUELA.** (1961): Constitución Nacional./ **REPÚBLICA DE VENEZUELA.** (1980). Ley Orgánica de Educación. / **REPÚBLICA DE VENEZUELA.** (1986). Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## EDUCACION EXTRAESCOLAR

Término que abarca toda la educación que tiene lugar fuera del sistema formal de educación.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## EDUCACIÓN EXTRAESCOLAR

La acción educativa sistemática extra-escolar es aquella que se cumple a través de otras instituciones distinta al recinto escolar, pero que en alguna u otra forma, complementan o compiten con la acción educativa de la escuela. Constituye lo que muchos autores denominan educación informal.

Estas instituciones o agencias sociales, oficiales y privadas cumplen una función educativa intencionada, es decir, se plantean fines, los cuales a veces coinciden o no con los de la escuela, donde ambos inducen u orientan a los individuos a determinadas formas de comportamiento, de pensar, de sentir, de actuar, entre otros.

La Ley Orgánica de Educación contempla esta modalidad en el Capítulo XI, Título II, artículos 44 y 45. En el artículo 44 expresa, que la educación extraescolar realiza una educación permanente sobre los pobladores de Venezuela, ya que las instituciones que la conforman, de una u otra forma hacen llegar sus mensajes, mientras que la escuela no tiene igual alcance ni mucho menos igual impacto que el de la educación extra-escolar. En tal sentido, podemos afirmar que son instituciones de esta naturaleza:

- a) Las Academias, Museos, Bibliotecas Públicas, Conjuntos Orquestales, etc.
- b) La Iglesia, la cual realiza su acción educativa a través de encíclicas, sermones, homilias, catecismo, misiones, etc., donde esos recintos se convierten en lugares para la meditación y el regocijo espiritual.
- c) Los partidos políticos, como organizaciones que provocan deliberadamente cambios de conducta en su militancia, arraigándoles en su sentir con emoción y devoción; con la elaboración y la imposición de tesis sobre los aspectos más relevantes de la vida nacional, en cuanto a tópicos; económicos, petroleros, agrarios, educativo, sanitario, etc, utilizando boletines, foros, coloquios, entre otros, que condicionan e indican formas de comportamientos en sus afiliados.
- d) Los medios masivos de comunicación como lo son; la prensa, cine, radio, televisión, ente otros, que tienen fuerte impacto en los miembros de

la comunidad, por sus mensajes atractivos que incitan el consumismo compulsivo, por una parte, y por la otra, se imponen actitudes, tendencias, opiniones, gustos, sentimientos, contenidos ideológicos en general. Los medios de comunicación tienen por finalidad manipular el comportamiento colectivo y su resultado es exitoso ya que cuentan con recursos financieros y técnicos mayores y más eficaces que los que posee la escuela.

No hay institución, ni maestro, ni libros que satisfagan la necesidad de aprender, si en el hombre no surge tal necesidad. La educación no se refiere a un hoy transitorio sino que mira al porvenir, éste debe ser comprendido por el educando. Pero, para que la educación en nuestro continente logre alcanzar el camino de la seguridad, libertad y fomento hábitos de convivencia y cooperación, debe ser progresiva la formación del hombre integral en su postura de miembro de una comunidad, del ciudadano libre y responsable con el desarrollo económico-social, capaz de influir en una mejor y más producción, no para el aprovechamiento de unos pocos, sino para el mejor y mayor beneficio social.

**BIBLIOGRAFÍA: REPÚBLICA DE VENEZUELA.** (1980). Ley Orgánica de Educación. / **REPÚBLICA DE VENEZUELA.** (1986). Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTES Y ENTRENAMIENTO DEPORTIVO (UNAPRECISION LEXICAL IMPORTANTE)

Es difícil entender los principios científicos y los métodos para desarrollar la condición física y los deportes, si no se tiene una terminología adecuada en nuestro idioma el español. A nivel suramericano y mundial no hay un acuerdo para la denominación y conceptualización de términos deportivos. Esto debido a las variaciones de los idiomas y la dificultad de encontrar palabras que traduzcan objetivamente y significativamente varias expresiones.

La mayor literatura sobre educación física, deportes, entrenamiento deportivo, medicina deportiva y fisiología del ejercicio es oriunda de otros países, por lo tanto de otras lenguas (inglés, francés, alemán ruso, y portugués entre otros). La dificultad esta en la variedad de expresiones, nombres, situaciones, hechos e ideas extrañas a nuestro contexto natural. Este formidable contingente de informaciones extranjeras es traducido y despejado por muchos alumnos y profesores de Educación Física y Deportes cuyas mentes, en formación cultural, están abiertas a todas las influencias, emplean varios términos e ideas totalmente ajenas a nuestro medio. Estos términos por no tener su equivalente en español, son por tanto conservados.

Mantener el termino extranjero no es tan grave pero si cuando es traducido inadecuadamente. Traducir bien es intentar establecer un contacto tan perfecto en cuanto sea posible, entre dos lenguas, sino también entre las culturas. El objetivo de la traducción es enriquecer nuestro vocabulario integrando niveles nuevos de conocimientos e ideas, en que estas presentan su riqueza e individualidad, en el saber específico de la Educación Física, los De-

portes y el Entrenamiento Deportivo, y por tanto creando una comunidad científica en este saber.

Como ejemplo tenemos el termino francés **endurance** (resistencia) puede ser traducido, al español por endurecimiento, el cual no expresa el sentido exacto de la palabra y siendo un fenómeno completamente diferente. Por ser de origen inglés ella significa “resistencia”, de acuerdo con el Illustrated Dictionary The New Michaelis, pudiendo ser aeróbica o anaeróbica (existe en algunos textos como aerobia y anaerobia), o muscular.

En la bibliografía de origen francés, endurance significa “la capacidad de resistir la fatiga en esfuerzos de larga duración y de intensidad moderada, cuyo régimen cardíaco se sitúa entre 120 y 140 pulsaciones por minuto”. Entonces el termino francés “endurance” debería ser traducido por Resistencia aeróbica, pues a este tipo de resistencia ella se refiere.

Otro termino de la terminología francesa es “resistence”, que significa esfuerzo con un elevado déficit de oxígeno durante el mayor tiempo posible, con predominio de la parte anaeróbica. El ideal entonces es llamarlo de resistencia anaeróbica.

El ideal seria que encontrásemos, para todo termino extranjero, su correspondiente en español.

No se pretende “crear “ nuevos términos, si no, simplemente, relacionar los ya existentes y conceptualizarlos de la mejor manera.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## EDUCACIÓN FORMAL

1. Educación estructurada cronológicamente entregada a través de las escuelas primarias secundarias y universidades además de cursos especializados a tiempo completo en educación técnica, y educación superior. El término también se utiliza para referirse al cuerpo de instituciones que proveen la educación formal.
2. Todo proceso educativo estructurado formalmente y organizado en forma secuencial en el cual el papel del maestro y el del alumno están claramente definidos, siendo el del maestro el de dirigir y asumir la responsabilidad de educar al alumno.
3. Programas educativos que requieren o implican el enrolamiento (inscripción formal) de los alumnos.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## EDUCACIÓN FORMAL

Educación sistemática, regular, escolarizada, que responde a los sistemas educativo; articulada por niveles y grados de desarrollo curricular. El educando adquiere el derecho de recibir certificados de estudios vencidos y el acceso al nivel inmediato superior, así como el diploma de titulación. Se apoya en la enseñanza institucional.

En Cuba se refiere a los estilos de convivencia, comportamiento, respeto hacia los sentimientos humanos y aspectos relacionados hacia la intelectualidad del hombre.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida Julia.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

## EDUCACIÓN FORMAL

Proceso mediante el cual se logran cambios deliberados en la conducta de los individuos, en función de ciertas necesidades del desarrollo personal, social y profesional, a partir de la interacción entre las aptitudes del sujeto y el sistema de enseñanza.

**BIBLIOGRAFÍA: ARNAZ, J.A.** (1989). *La planeación curricular.* (Cursos Básicos para Formación de Profesores. N° 8.). México: Trillas.

**MUÑOZ, Luis.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## EDUCACION FORMAL

Educación sistemática. generalmente impartida en escuelas o demás establecimientos docentes que integran el sistema educativo.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa.* París.

## EDUCACIÓN FORMAL E INFORMAL

Villarroel, César (1990), concibe a la educación como un proceso de transformación que puede efectuarse inintencional o intencionalmente, tomando en cuenta este criterio distingue dos tipo de educación.

La denominada Educación Informal (inintencional), que alude a la obtención de resultados que no han sido planificados por el educando o por quienes lo rodean. La misma puede ser obtenida por medio de experiencias del diario vivir, de manera espontánea, sin que haya privado alguna intención para el cambio.

Por otra parte, han surgido diversos sinónimos para denominar la Educación Informal, pero Villarroel aclara que algunas de ellas no pueden emplearse como tal, ya que en las mismas prevalecen propósitos bien definidos, o sea procesos intencionados, tal es el caso de la Escuela Paralela, Educación Extraescolar y el Autodidactismo.

El otro tipo de educación al cual se hace referencia es la Educación Intencional, que al contrario de la primera, produce resultados que han sido planificados por el hombre con previa intención. Dentro de este tipo de educación encontramos: La educación no formal y la educación formal.

Entendemos por la primera, aquella que tiene la intención de transformación del individuo a través de mecanismos no especializados y por lo tanto no reconocidos oficialmente a nivel social, para el cumplimiento de propósitos educativos.

La educación formal, al igual que la anterior, también está cargada de intencionalidad, pero a diferencia de ésta se produce por medio de instituciones especializadas, que por supuesto gozan del consentimiento para el logro de fines educativos establecidos por el grupo social dominante. Estas instituciones las representa la Escuela que está legal y socialmente autorizada para la graduación y certificación, cosa que no sucede en la educación no formal.

**BIBLIOGRAFÍA: VILLARROEL, César.** (1990). El Curriculum de la Educación. Venezuela: Editorial Dolvia.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela En: El Tema de la Didáctica en el DLAE. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## EDUCACIÓN INFORMAL

Proceso educativo que transcurre a lo largo de la vida de un individuo en forma permanente, consistente en la adquisición de habilidades, valores, desarrollo de actitudes y conocimientos provenientes de la vida diaria, de las influencias educativas y recursos de su propio medio ambiente, provenientes de la familia el vecindario, el trabajo, la recreación, los medios de comunicación y en general de su ambiente social.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier **S.A. Suiza.**

## EDUCACIÓN INFORMAL

Preparación que se recibe a través de toda la vida mediante la familia y el entorno social sin propósitos educativos directos.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida Julia.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

## EDUCACIÓN INVERSIÓN

“Es aquella que puede traducirse en la formación de un personal debidamente calificado para participar productivamente en la estructura del empleo”. Grabiela Bronfemajer. “Consideraciones sobre educación como instrumento de cambio”. Serie III. Ensayo y Exposiciones 7. CENDES, UCV. Caracas, julio 27 de 1969.

## EDUCACION MÁS ALTA

Los estudios de **postgrado** (Ver) se han ido extendiendo por todo el mundo en los dos últimos siglos como la forma sistemática más adecuada y eficiente de preparar el personal altamente calificado que requiere la sociedad moderna para su desarrollo científico y técnico. Hasta hoy su existencia ha sido poco cuestionada y poco analizada su esencia.

Proponemos a continuación y argumentamos en forma sintética una teoría sobre dichos estudios, pero adoptamos como categoría central y para una mejor comprensión del asunto, el concepto más amplio de educación avanzada o más alta. La teoría está compuesta por **tres conceptos** (postulados o definiciones), **dos hipótesis** (una histórica y otra prospectiva) y (o consecuencia):

### 1.1. Los conceptos: un corolario

- \* CONCEPTO 1: Toda **sociedad** humana se puede considerar conformada por cinco sistemas: el demográfico; el ecológico; el político; el económico o de producción material; y el cultural o de producción intelectual (Fig. 1).
- \* CONCEPTO 2: La **educación avanzada** forma parte, con la ciencia, la técnica, el arte y la moral, del sistema de producción intelectual. Su función principal es, o debe ser, la creación sistemática de ciencia, técnica, arte y otros valores culturales; sus funciones secundarias son la formación de especialistas o tecnólogos y la educación continua de los profesionales.
- \* CONCEPTO 3: La **educación de postgrado** es el nivel más alto del sistema escolar y el más formalizado y sistemático de la educación avanzada; es la educación avanzada que exige y otorga títulos del más alto rango académico.

### 1.2. Las hipótesis:

- \* HIPOTESIS HISTORICA: La educación avanzada es una institución contradictoria, pero sus fines, contenidos y medios han estado siempre, mas que el resto del sistema educativo, determinados por la estructura económico- social en la cual se encuentra inserta; por eso ella ha sido hasta ahora principalmente un instrumento al servicio de las clases sociales dominantes.
- \* HIPOTESIS PROSPECTIVA: La producción intelectual del hombre y, por tanto, la ciencia, la técnica y la educación avanzada— va superando progresivamente hoy, y lo hará todavía más en el futuro, a la producción material como determinante de las transformaciones sociales.

### 1.3. Corolario:

Si la tesis anterior es cierta, se puede predecir que en el futuro los estudios avanzados se irán convirtiendo en un instrumento social cada vez más im-



portante para el hombre y para la sociedad, por lo cual tiene sentido diseñar, particularmente para las sociedades hoy atrasadas o pobres, sistemas de altos estudios que promuevan la formación de un hombre nuevo, es decir, experto y culto, versátil, crítico y creador.

Para argumentar la tesis propuesta —producto de la experiencia, el estudio, la investigación y la reflexión sistemática— adoptamos una concepción humanista del hombre y de la sociedad y un enfoque histórico-prospectivo sobre el objeto en estudio. Es así como comenzamos por una crítica del postgrado actual, revisamos su historia y prehistoria, comparamos los sistemas postgraduados hoy dominantes, derivamos una explicación sobre la existencia de la educación avanzada y bosquejamos un sistema educacional, que incluye la educación más alta, para una sociedad futura pero altamente probable.

## 2. CRITICA AL POSTGRADO

Una observación analítica del postgrado hoy dominante en los países avanzados (Morles, 1980) permite comprender que ella es una actividad importante para la formación de científicos, especialistas y docentes de alto nivel, pero que es, al mismo tiempo, altamente contradictoria, puesto que desempeña simultáneamente funciones conservadoras con otras que promueven cambios. Permite también llegar a la conclusión de que hay que cuestionar severamente esta actividad, en su versión predominante, por su concepción tecno-cientificista —es decir, su desprecio por la teoría y la técnica no física o social— así como elitista; por su pedagogía atrasada y alienante; por sus graduados con especialización estrecha —que ven los árboles pero no pueden ver el bosque— y por sus efectos perversos: el mercantilismo que lo envuelve, la devaluación de los títulos, la proletarización de los intelectuales y su función reproductora de la estratificación social imperante.

En el caso de los países atrasados o del tercer mundo, se destaca sobre todo la novedad de este nivel educativo, su incipiencia, su marginalidad y poca autenticidad; su poca vinculación con los procesos industriales, su función reforzadora de la dependencia tecnológica, su escasa producción de ciencia y técnica socialmente pertinentes, sus altos costos y el hecho de que ella constituye, casi siempre, el mecanismo más apto para la fuga (real o mental) de sus mejores cerebros. ¿Tiene sentido promover actividades de este tipo en los países pobres?

## 3. LA HISTORIA

Y si observamos las sociedades conocidas hasta el presente, podemos constatar que en todas ellas ha habido siempre alguna forma o sistema de educación para cumplir las funciones de socializar a las nuevas generaciones, transmitir costumbres y valores, entrenar para el trabajo productivo, desarrollar las personalidades individuales, legitimar la estructura social vigente y preparar para los posibles cambios societales. Con el transcurrir del tiempo y con las transformaciones y complejización de la sociedad, los sistemas educativos se han ido haciendo cada vez más diversificados y estructurados, pero también más democráticos. Dentro de este proceso se ha ido diferenciando siempre algún subsistema, o actividad formativa, que permite a un pequeño sector de la población adquirir la educación más alta posible para el momento considerado.

Es así como en la sociedad primitiva se impone la necesidad de formar el **cazador**, como el individuo que posee las cualidades necesarias y los valores más apreciados por la comunidad, y a la conversión en cazadores tienden o aspiran todos los varones de la aldea. Con el esclavismo o primera sociedad clasista, la estructura social se divide en dos clases antagónicas: los esclavos o desposeídos, que hacen el trabajo físico, y los esclavistas o poseedores, que hacen el trabajo intelectual; la clase dominante crea para sí el primer sistema educativo formal y desarrolla como su prototipo humano al **guerrero**, como expresión del carácter represivo del sistema; y el guerrero es formado por el Estado de manera cuidadosa, sistemática e integral. Aparecen también, en esta etapa, entre la clase aristocrática, los primeros profesionales de la creación intelectual (artistas y filósofos), quienes se forman autodidácticamente y constituyen evidencia de que las condiciones materiales de vida son requisito ineludible para el desarrollo máximo de la personalidad humana.

En la sociedad feudal se formaliza y diversifica más el sistema educativo en función de los intereses de las clases sociales privilegiadas (aristocracia y clero), por lo cual se da prioridad a la educación formal del **caballero** — expresión del poder del hombre sobre lo conocido— y a la del **sacerdote**, como expresión del poder del hombre sobre el mundo del misterio. Pero el surgimiento de una nueva clase social con poder económico (la burguesía comercial) provoca un nuevo impulso educativo y se crea la Universidad, como institución laica formadora de los profesionales cultos requeridos por la nueva clase.

Con la revolución industrial se impone el sistema social capitalista y un nuevo cambio profundo sufre la educación: se necesita ahora educación formal, no solamente para la clase dominante sino también, aunque mínima, para los trabajadores manuales y de servicio, quienes deben enfrentarse a veces con información escrita; por ello se estructura un sistema escolar doblemente dividido (privado vs público y masivo vs elitesco) conformado por una educación básica, gratuita y obligatoria, y una educación media y superior restringida por las posibilidades económicas de los interesados; porque en esta etapa del desarrollo humano, la ciencia, la técnica y la educación dejan de ser pasatiempos de la aristocracia y se convierten en factores directos de la producción. Y por cuanto el capitalismo exige trabajadores intelectuales para las tareas complejas (técnicas y de administración), las universidades crean los estudios de postgrado, mediante los cuales el sistema forma los **especialistas** (gerentes, investigadores, técnicos y docentes) que requiere, pero sometidos a una restricción lógica: profesionales con aprendizajes máximos, sí, pero capaces solamente de desempeñar tareas muy específicas. El sistema logrará así el sirviente ideal: sabio y obediente. Se exalta ahora al experto, pero no al hombre culto, y con él valores como el dinero, la competencia y el individualismo. Mientras tanto, el dueño del capital mueve sutilmente los hilos del poder.

Con el advenimiento en el siglo XX de los primeros ensayos socialistas, y ante la presencia de la revolución científico-tecnológica, otra transformación profunda se inicia en la educación: se unifica el sistema educativo, se democratiza la incorporación de casi toda la población a todos los niveles del sistema, se enfatizan valores como la justicia y la solidaridad, y la educación

avanzada tiende a la formación del **científico** o trabajador intelectual con instrucción especializada, cultura amplia y conciencia social.

## 5. EL PRESENTE

La educación de postgrado es hoy la variedad formal de estudios sistemáticos altamente especializados que presupone la existencia de altos grados académicos. Nació en Europa a comienzos del siglo XIX, se ha extendido por todo el mundo, dando origen a cinco sistemas que hemos denominado **dominantes** (los de Estados Unidos, Alemania, Inglaterra, Francia y el de la ex-Unión Soviética), los cuales pueden agruparse para su comparación, por presentar las mayores diferencias, en dos grandes categorías: el de los países socialistas y el de los países capitalistas. Las características y tendencias comunes a todo el conjunto son: su crecimiento y diversificación acelerados, su diferenciación creciente con respecto a la educación profesional; el alargamiento de la duración de sus estudios, su estratificación en niveles, y la adopción de la formación de investigadores científicos como su fin principal. Las características principales de los estudios de postgrado en los países capitalistas avanzados son hoy: el énfasis en la sobre-especialización, la discordancia entre objetivos y resultados, el alto escolarismo, la heterogeneidad terminológica y conceptual, la concepción restringida del trabajo de grado, el elitismo y su manejo como empresa privada. Por contraste, en los países socialistas, los estudios postuniversitarios se caracterizan por su volumen y crecimiento en función de planes nacionales de desarrollo, su carácter estatal y gratuito, un mayor énfasis en la formación de investigadores y docentes que en la de especialistas, existencia de reglamentación nacional detallada, y control gubernamental; predominio del estudio independiente sobre el escolarizado; vinculación del trabajo con el estudio; obligatoriedad de la formación o práctica pedagógica, y concepción amplia de la tesis o trabajo de grado.

## 6. LA EXPLICACION

Aunque la educación avanzada es, en esencia, el nivel educativo de mayor flexibilidad funcional y de mayor autonomía con respecto al sistema educativo —por su fuerte vinculación con el sistema científico-tecnológico y su composición humana—, su historia permite sustentar la hipótesis acerca de que existe una alta correspondencia entre el contenido y forma de la educación avanzada, por un lado, y la estructura económico-social en la cual ella está inserta, por el otro.

En las sociedades primitivas o comunitarias, por ejemplo, el saber complejo es escaso y limitado, pero su aprendizaje total es común a todos o casi todos los adultos. En las sociedades clasistas, en cambio, la educación avanzada, aunque progresivamente más rica y organizada, ha estado, sin embargo, siempre al servicio de la clase dominante: ella se realiza como una actividad minoritaria y con participantes que pertenecen o sirven a esa clase, puesto que para realizar dichos estudios se necesitan recursos económicos, tiempo suficiente y condiciones emocionales no disponibles para la mayoría. Ello explica por qué las grandes creaciones científicas y artísticas son obra casi siempre de miembros de las clases dominantes; y permite comprender, también, por qué son los sectores oprimidos, y algunos soñadores anacrónicos, quienes siempre han luchado por diseñar y construir estructuras sociales cada vez más justas.

Por otra parte, desde otra perspectiva conviene tener presente que, en última instancia, el trabajo es la esencia del hombre; pero que su progresiva diferenciación y subdivisión social ha dividido también a los hombres y al hombre; ha producido las sociedades clasistas y al hombre hipertrofiado; ha convertido para la mayoría, lo que era propiamente humano y bueno, en algo extraño y repulsivo, es decir, en trabajo enajenado, en trabajo impuesto o para ganar dinero. Por eso hay que volver al comienzo pero en condiciones nuevas: al trabajo para satisfacer necesidades de autorrealización, como acción creativa, voluntaria y múltiple; lo cual sólo parece posible en una sociedad más justa y avanzada, sin amos, sin guerras ni opresión, con hombres solidarios, totales y versátiles.

El trabajo ha permitido al ser humano lograr productos **materiales** (alimentos, máquinas, viviendas, vías de comunicación y medicinas) que han servido para satisfacer sus necesidades básicas; pero también productos **intelectuales** (saberes, creencias, técnicas, normas y valores) que han facilitado la satisfacción de sus necesidades espirituales. En los primeros estadios de su desarrollo, el hombre se ha visto obligado a dedicar la mayor parte de sus esfuerzos a la satisfacción de sus necesidades básicas, esto es, a la posesión y dominio de la naturaleza exterior, con lo cual la producción material y las relaciones sociales derivadas de ella, se han convertido en el factor determinante del progreso.

Con el transcurrir de los siglos, sin embargo, la humanidad ha logrado desarrollar y acumular un volumen tan grande de fuerzas productivas materiales que hoy se puede afirmar que las ya disponibles, si sus productos fuesen distribuidos equitativamente, serían suficientes para satisfacer todas sus necesidades materiales. Esto no sucede, sin embargo, porque lo impide la estructura social predominante. Es, entonces, lógico suponer que cuando esta situación desaparezca —producto de muchas luchas, pequeñas y grandes, pacíficas o violentas— y las necesidades materiales de todos los hombres puedan ser plenamente satisfechas, una nueva historia surgirá: ya no serán la producción material y la lucha entre clases antagónicas, derivada de ella, los determinantes del progreso social ni la preocupación central del hombre, sino la satisfacción de sus necesidades más altas o espirituales. Por eso estamos convencidos de que en el futuro, y progresivamente, será el sistema intelectual o cultural, y no el económico o material, el determinante del desarrollo del hombre y de la sociedad. Y, dentro de ese sistema, los estudios avanzados se irán convirtiendo, cada vez más, en el ámbito, eje o motor de la más alta creatividad intelectual, necesaria para lograr el pleno desarrollo de la personalidad y para resolver los problemas cada vez más complejos de la humanidad.

¿Cómo serán los estudios avanzados en el porvenir?

## 6. EL FUTURO

La humanidad vive hoy, como ayer, amenazada por las guerras, la miseria y la progresiva destrucción de la naturaleza, todo ello como producto de un mundo dividido en clases y naciones contra-puestas y un hombre lleno de debilidades e ignorancias. Ello explica la existencia de numerosas visiones pesimistas sobre el futuro de nuestro planeta. La historia, sin embargo, muestra que el ser humano es cada vez más un ser social con alta capacidad

creativa y cada vez más consciente de las consecuencias de sus actos; y que las estructuras sociales por él creadas son cada vez más democráticas y ricas. Por eso es lógico inferir que en el futuro —como producto del trabajo, del estudio y de una mayor conciencia social— el hombre vivirá un mundo cada vez más humano, donde la ciencia, la técnica y la educación, sobre todo en su expresión más alta, serán obra y estarán al servicio de toda la población.

En la sociedad futura previsible —más racional, más justa, más rica y democrática— la educación será, indudablemente, una superación o negación de la presente: una educación para todos, durante toda la vida, realizada en un ambiente de entera libertad; donde todos seremos educadores y educandos; formadora de hombres libres, totales y versátiles; abierta a toda técnica y a toda innovación; una educación integral, tolerante de la crítica y de la diversidad, cooperativa y solidaria; una educación sin títulos ni exámenes ni problemas de costos; una educación consciente y voluntariamente realizada, como parte de la vida o como la vida misma.

**¿Y los estudios avanzados?** Ellos serán, deberán ser, la máxima expresión de esa educación libre, democrática y total, es decir, el ámbito en el cual todos los adultos realizarán en forma permanente y voluntaria, como una misma cosa, actividades de estudio, trabajo, enseñanza y creación intelectual. Una educación a la cual nos iremos acercando, lenta y firme pero seguramente, como la gota que rompe la roca.

## 7. CONCLUSIONES

Como conclusiones de este trabajo se puede decir lo siguiente:

- 7.1 Todas las sociedades humanas (del pasado y del presente) han poseído formas o sistemas educacionales —que han ido variando con los cambios estructurales de la sociedad— para lograr que parte de sus miembros desarrollen (parcialmente o al máximo) sus capacidades (físicas e intelectuales) y sirvan, en forma restringida o amplia, a sí mismos y a la colectividad en que viven. El ideal humano máximo o universal ha sido siempre el hombre total o multifacético; pero la progresiva subdivisión del trabajo y del saber, y la existencia de clases sociales antagónicas, ha ido alejando ese ideal, inclusive para las clases dominantes. Ello explica los esfuerzos de los sectores sociales progresistas de todas las épocas por diseñar estructuras sociales más democráticas y justas, donde sea posible una vida siempre mejor para todos.
- 7.2 La educación avanzada ha contribuido en las sociedades clasistas a formar una élite (dirigente, científica o técnica) cuya función ha sido servir a los intereses de los sectores dominantes y aumentar la producción social. Pero este nivel educativo —producto y síntesis de la creciente subdivisión del trabajo y del saber— es altamente contradictorio, puesto que él posee, además de su función conservadora, una responsabilidad creativa que lo impulsa al análisis crítico de la realidad y a sugerir transformaciones.
- 7.3 La satisfacción de las necesidades básicas del hombre y, en consecuencia, la producción material o económica —y el conjunto de relaciones humanas que de ella se derivan—, ha sido el factor determinante del desarrollo y cambio en las sociedades conocidas. Cuando el crecimen-

to de las fuerzas productivas permita la satisfacción de las necesidades básicas materiales de toda la población (lo cual ya es teóricamente factible con el desarrollo industrial y tecnológica existente, pero cuya realización plena requiere de la existencia de una estructura social más justa y democrática), cuando tal cosa suceda, el interés primario y las luchas del hombre se orientarán más hacia la satisfacción de sus necesidades no materiales (educación, creación científica y artística, moral, amor y libertad) y la producción intelectual sustituirá al sistema de producción material como motor de los cambios.

Por todo esto es lógico suponer que en el futuro la educación avanzada, como parte del sistema de producción intelectual, se irá convirtiendo necesariamente en un factor cada vez más importante para el desarrollo de la sociedad y del hombre.

- 7.4 Como consecuencia de todo lo anterior, conviene sugerir a los diseñadores de políticas en los países atrasados o tercermundistas, incorporar la creación de sistemas de educación avanzada —concebidos esencialmente como creadores de ciencia, tecnología y cultura socialmente pertinentes, pero también formadores de profesionales expertos y actualizados a la vez que cultos, críticos y solidarios— entre los instrumentos estratégicos claves para acelerar los procesos de desarrollo y transformación social.

**BIBLIOGRAFIA:** ARON, RAYMOND. (1967). *The industrial society*. New York: Simon and Schuster. / BEALES, H.L. (1958). *The industrial revolution*.- New York: Kelly. / BERSTECHER, D. (et al). (1974). *A university of the future*. The Hague: Martinus Nijhoff. / BOK, DEREK. (1986). *Higher learning*.- Cambridge: Harvard University Press. / BOSHIER, ROGER. (1980). *Towards a learning society*.- Vancouver: Learning Press. / BOTTOMORE, T.B. (1964). *Elites and society*. London: Basic Books. / BRAMELD, THEODORE. (1965). *Education as power*. New York: Holt, Rinehar and Winston. / CASTLES, S.y W. WUSTENBERG. (1982). *La educación del futuro*. México: Nueva Imagen. / CHILDE, GORDON. (1964). *Los orígenes de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica. / FROMM, ERICH. (1962). *Marx y su concepto del hombre*. México: Fondo de Cultura Económica. / HUSEN, TORSTEN. (1974). *The learning society*. London: Methuen and Co. / KING, A. and B. SCHNEIDER. (1991). *The first global revolution*. New York: Pantheon Books. / KUST, MATTHEW. (1981). *Man in the universe*. Alexandria: Plutarch Press. / MARX, C. y F. ENGELS. (1973). *Obras escogidas*. Moscú: Editorial Progreso. / MORLES, Víctor. (1980). *La educación de postgrado en el mundo*. Caracas: Univeersidad Central de Venezuela: Facultad de Humanidades y Educación, edición revisada 1990. / MORLES, Víctor. (1988). *Educación, poder y futuro*. Caracas: Universidad Central de Venezuela: Facultad de Humanidades y Educación. / TOYNBEE, ARNOLD. (1957). *Study of history*. Oxford: Oxford University Press. / (\*) Un desarrollo de esta tesis puede leerse en la obra del autor EDUCACION, PODER Y FUTURO (1988).

**MORLES, Víctor.** Centro de Estudios sobre Educación Avanzada. Coordinación Central de Estudios de Postgrado Universidad Central de Venezuela.

## EDUCACIÓN MEDIA, DIVERSIFICADA Y PROFESIONAL

Claramente definido en el Artículo 23 de la Ley Orgánica de Educación, la Educación Media, Diversificada y Profesional, es el nivel educativo que sigue a la Educación Básica y precede a la Educación Superior. Se define como la educación especializada que ofrece el Estado venezolano con la finalidad de continuar el desarrollo y la formación integral del educando, iniciada en los niveles precedentes, donde se les proporcionan oportunidades para que



pueda definir su campo de estudio y de trabajo, brindándole una capacitación científica, humanística y técnica que le permita incorporarse al mundo laboral y proseguir estudios en el nivel superior. La misma, tiene por finalidad promover la formación de valores de nuestra cultura, tanto técnica como científica y humanística, cuyo énfasis se orientará en función de las aptitudes e intereses del educando.

Nuestro nivel de Educación Media, Diversificada y Profesional, es el más deficiente de toda América Latina, hecho ratificado por cifras de ingreso a la Universidad, las cuales van disminuyendo, por requerir de ciertas condiciones académicas para ingresar. En los últimos veinte (20) años, la calidad del examen de admisión se ha deteriorado; conformándose el sector universitario con manifestar que el ciclo diversificado no funciona porque los estudiantes vienen mal preparados; siendo ésto una manifestación del divorcio existente entre este nivel y la educación superior. No podemos esperar, después de percibir los múltiples problemas que confronta la Educación Básica en nuestro país, esperar milagros a nivel de Media y Diversificada, a la cual llegan los educandos con fallas alarmantes, escasa creatividad, aburridos de estudiar, cansados de la rutina escolar, etc. Todo ello producto de que se ha perdido de vista una verdad a la que enfrentamos diariamente, donde miles de personas no encuentran su rumbo, no saben que quieren y mucho menos hacia donde irán, debido a que no adquirieron la formación básica necesaria, sumándose a ello, la deserción, el bajo rendimiento y la repitencia de nuestros educandos.

**BIBLIOGRAFÍA:** DEHOLLAIN Paulina/PÉREZ Irene. (1990). *Venezuela Desnutrida hacia el 2000*. Colección Trópicos. Alfadil Ediciones. Venezuela. / **REPUBLICA DE VENEZUELA.** *Ley Orgánica de Educación* (1980). Caracas.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## EDUCACIÓN MILITAR

Esta modalidad se rige por disposiciones de leyes especiales aunque se confiere el título de bachiller en la especialidad correspondiente a los alumnos de los institutos militares cuyo plan de estudios contemple la igualdad de condiciones en las asignaturas que integran el de la educación secundaria. Se contempla esta modalidad en el artículo 37, Capítulo VIII, Título II de la Ley Orgánica de Educación.

Los artículos 4 y 384 de la Ley Orgánica de las Fuerzas Armadas Nacionales conciben la carrera militar como una profesión dentro de nuestro sistema educativo, la cual presenta en forma escalonada niveles educativos, dividida en ramas y especialidades con el fin de satisfacer las necesidades de cada Fuerza: Terrestre (Ejército), Naval (Armada), Aérea (Aviación) y las Fuerzas Armadas de Cooperación (Guardia Nacional).

Entre los Institutos Militares de Venezuela, encontramos, la Academia Militar de Venezuela, Escuela Naval de Venezuela, Escuela de Aviación Militar y la Escuela de Formación de Oficiales de la Fuerzas Armadas de Cooperación, donde la educación que reciben los militares debe comprender la enseñanza de:

- Sus deberes como militar y también las cualidades que deben desarrollar para cumplir sin tropiezos estos deberes.
- La disciplina, para así lograr las virtudes necesarias para superarse en el servicio de la Patria, orientada siempre hacia un sentido de absoluto desinterés y sacrificio de todo lo personal, por el cumplimiento de los deberes.
- Una educación técnica y científica, con el objeto de emplear y manejar su armamento y equipo en la mejor forma posible.
- Una educación que comprenda tres aspectos básicos: físico, intelectual y moral, donde esta última, comprende un conjunto de normas que rige la conducta de los militares, en relación con sus compañeros, la sociedad y el enemigo, predominando en ella un aspecto social y colectivo.

En tal sentido, el sistema de educación para las Fuerzas Armadas Nacionales, es dirigido y coordinado por el Ministerio de la Defensa, el cual creará las políticas que garanticen la educación integral del militar, tal cual lo expresa la Ley precitada en sus artículos 385 y 386.

La Ley Orgánica de las Fuerzas Armadas Nacionales en sus artículos 1 y 2 expresan que “Todo venezolano tiene el deber de defender y cooperar en el sostenimiento de la Patria en su vida moral, económica y material”. Por ello, cuando no exista amenaza de guerra (en guerra todo venezolano está llamado a defender su Patria), los jóvenes mayores de 18 años deben prestar el servicio militar o someterse a la instrucción militar.

Las Fuerzas Armadas constituye una Institución imprescindible en las sociedades contemporáneas, siendo uno de los grandes retos de las incipientes democracias latinoamericanas, llegar a tener una Fuerzas Armadas, que no sólo sean una permanente amenaza a su estabilidad, sino que contribuyan a la construcción de relaciones abiertas, propias de un régimen justo e igualitario.

**BIBLIOGRAFÍA: REPÚBLICA DE VENEZUELA.** (1995): Nueva Ley Orgánica de las Fuerzas Armadas Nacionales, con su Reforma Parcial. Gaceta Oficial No. 4.844. Extraordinario, 22 de Febrero de 1995. / **REPÚBLICA DE VENEZUELA.** (1986): Ley Orgánica de Educación.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María Goretty.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## EDUCACIÓN MILITAR EN VENEZUELA

Se refiere a una de las modalidades del Sistema Educativo Nacional, sus características son las propias de la Institución castrense y se rige por disposiciones especiales, expresadas en el Artículo 37 de la Ley Orgánica de Educación, sin perjuicio del cumplimiento de los preceptos derivados de la Educación Nacional que le sean aplicables.

Por su estrecha vinculación con el suprasistema de Educación Nacional, la Educación Militar se identifica como un sistema abierto, que constituye una síntesis institucional de las concepciones jurídicas, filosóficas y pedagógicas del estado venezolano, con las características adicionales que se derivan de los principios doctrinarios que rige el que hacer militar.

En un sentido amplio la Educación Militar se concibe como un proceso continuo de formación y capacitación del recurso humano de las Fuerzas Armadas Nacionales, cuyo fin es desarrollar las capacidades profesionales y personales del sujeto para garantizar la Seguridad y Defensa de la Nación.

La educación Militar es integral y como tal asegura el funcionamiento y la continuidad del orden social a través de la producción cultural y social del gentilicio nacional, a la vez que procura el desarrollo armónico de la personalidad del hombre y de sus destrezas profesionales, en función de las necesidades de las Fuerzas Armadas en el marco de los principio doctrinarios que la rigen.

Es función de la Educación Militar la formación, capacitación y actualización permanente del individuo. Entendiéndose por *formación* la acción intencional que orienta el desarrollo ponderado de todas las facultades específicas del sujeto, lo cual implica una participación activa del mismo en la ejercitación para la adquisición de hábitos, destrezas y técnicas de actuación que unidas a los conocimientos derivados de la instrucción y del aprendizaje, conducentes a la educación intelectual y productiva. La integración de ambos tipos de educación también se define como Educación Integral.

La *Capacitación* se entiende como el desarrollo de aptitudes o como la preparación concreta para la realización de una tarea particular. Cuando la acción educativa, además se orienta hacia la revisión de conocimientos en un área de particular interés para el individuo, se hace referencia a la actualización permanente del individuo inmerso en el proceso educativo de las Fuerzas Armadas.

**BIBLIOGRAFÍA:** OROZCO, Graterol, Moisés A. (1995). *Políticas para la Modernización Educativa de las Fuerzas Armadas Nacionales.* / MINISTERIO DE LA DEFENSA. (1996). *Sistema Educativo Militar. Propuesta.* / COMANDANCIA GENERAL DE LA ARMADA. JEFATURA DE EDUCACIÓN. (1996). *Documento sobre el Sistema Educativo Militar.*

ANTOIMA, Zaida M. Maestría de Diseño de Políticas. Facultad de Humanidades y Educación de la UCV. Ministerio de la Defensa.

## EDUCACIÓN MILITAR EN VENEZUELA, CAMBIOS Y TENDENCIAS

Los cambios y las tendencias de la Educación Militar han estado vinculadas al desarrollo de la sociedad moderna, al fenómeno de la globalización y a la alta tecnología que demandan nuevas estrategias y acciones en el campo de la formación del recurso humano militar con el fin de garantizar un oficial que desempeñe un rol participativo y comprometido con la acción de defensa en todos los órdenes de la vida nacional con una clara visión del papel que debe asumir como persona y como institución al servicio de la seguridad y defensa del país.

Nuevas políticas educacionales están siendo formuladas, adaptadas e implementadas, en el seno de las Fuerzas armadas de Venezuela, a fin de diagnosticar la nueva realidad educativa de las instituciones comprometidas en la lucha por una reforma y modernización del Sistema Educativo Militar, "para que sea capaz no sólo de adaptarse a las que ya se han producido, sino de prepararse para las que se avecinan, contando con una mejor estructura, con mejores instrumentos cualitativos y con una concepción más participativa y de adaptación a los cambios por venir" (OROZCO. Graterol, Moises. 1995). La primera tarea acometida por la institución militar es elevar la calidad de la formación de su recurso humano a todos los niveles.

En este sentido, vale mencionar la importancia fundamental que tienen las Fuerzas armadas nacionales en su rol de educar, ya que ella, después del Ministerio de educación se constituye en el organismo que forma y educa al mayor contingente de venezolanos en los niveles básicos, técnicos y superior. El Sistema de educación y la enseñanza militar es el fundamento del ejercicio militar de las Fuerzas Armadas y su fin ulterior es el de formar al hombre que se quiere y necesita en concordancia con el tipo de institución que se desea tener, por su naturaleza y finalidad, por sus valores y en base al ser existencial y esencial, como compleja realidad integrada por factores biológicos, psicológicos y social.

La profesión militar es cada día más compleja y exigente, en atención a los conocimientos que debe dominar el profesional ante la responsabilidad inminente de su objetivo que es el "manejo de la violencia" (Harol Lawell, citado por GOAMARRA Díaz Antonio y Felido José Morales. 1991). Ser un gerente de la violencia significa tener la capacidad de organizar, agrupar e instruir grupos de hombres para convertirlos en una fuerza, planificar sus actividades y dirigir sus operaciones en combate y en tiempos de paz.

La posibilidad de conducir hombres y equipos al logro de las misiones de combate y de prevención requiere un alto grado de capacidad, que el sentido común no puede suministrar, para ello requiere de un aparato formal y estructurado que delinee, introduzca, operativice, controle y evalúe el proceso de formación y capacitación del sector militar a lo largo de su carrera, que le permitan al oficial actualizarse y mantener un ritmo de aprendizaje de las modalidades tecnológicas y generales que le faciliten el cumplimiento de la misión para la cual están siendo formados.

Por lo antes expresado la educación se considera el elemento fundamental por excelencia en la formación y desarrollo de las capacidades y habilidades del individuo, por ello este proceso determina el nivel de aptitud y calificación de los recursos humanos de la sociedad a toda escala. Se hace necesario citar al Ministro de la Defensa GD (Ej) Moises Orozco Graterol al respecto de la importancia de la educación en el ámbito militar... «un sistema que educa deficientemente a sus ciudadanos ve muy limitada sus posibilidades de actuar en el mundo contemporáneo, mundo de competencia y cambio en el trabajo productivo», de allí que la calidad de la educación en lo militar se concibe como un factor estratégico para el futuro del país y como elemento que contribuye a fortalecer el desarrollo e independencia de la nación.

Los avances de la ciencia y la tecnología, como ya se ha mencionado, unidos a la dinámica de la política y de las relaciones internacionales, han ampliado el concepto tradicional de la guerra, trayendo como resultado el establecimiento de nuevas teorías y doctrinas sobre el empleo conjunto del poder militar de una nación. Esta circunstancia está coadyuvando a la modernización del sector educativo castrense, con el fin de asimilar dichos avances con celeridad y responder con mayor acierto a las exigencias del perfil profesional del hombre militar que pueda desempeñarse en la paz o la guerra. desde el punto de vista estrictamente militar, Venezuela no ha tenido experiencia en guerra durante el presente siglo. Por consiguiente, el principal problema que se le presenta a la estructura militar venezolana es la edificación de una Doctrina de Acción Conjunta de las Fuerzas, basada en las experiencias de otros países y en los constantes progresos de la tecnología mili-

tar. Esta situación ha centrado la preocupación de los principales teóricos militares nacionales, quienes han adaptado o aplicado Doctrinas de Fuerzas armadas extranjeras a la realidad particular venezolana, adecuación que la mayoría de las veces ha presentado dificultades debido a las limitaciones del idioma y a las brechas tecnológicas. Sin embargo la necesidad de ajustar la institución a estos avances ha condicionado la adaptación de dichos modelos; además de que tales circunstancias exigen asumir las características de la ciencia militar con una perspectiva más amplia, que obliga a utilizar los adelantos de la ciencia y la tecnología como base para mantener la eficiencia operativa, tanto en el campo específico de la planificación y preparación de planes de operaciones estratégicas, como en el campo de la administración militar, e igualmente condiciona la permanente actualización de la política educativa militar de cada Fuerza, en consonancia con el Plan Rector del Sistema Educativo Militar.

En el pasado como en el presente el sector militar ha confrontado procesos de cambios profundos, producto por supuesto de la evolución misma del estado y de la redefinición permanente y constante de las amenazas a la seguridad y defensa nacional. este sector obviamente se ha adaptado a este ritmo de cambios y responsabilidades, acción que ha requerido "no solamente la adquisición de nuevos equipos, los cuales han ameritado incorporar y adecuar nuevas doctrinas de empleo, sino también respecto al hombre militar, su esencia, misión y funciones dentro de un contexto social evolutivo y complejo. De hecho se ha requerido la adopción y administración de nuevas tecnologías, técnicas y procedimientos".(Ministerio de la Defensa. Sistema Educativo Militar. 1996).

Todo ésto intrínsecamente vinculado con los valores que inspiran la democracia y la corriente humanista que le sirve de fundamento a la acción educativa de las Fuerzas Armadas Nacionales. Es así como este planteamiento teórico señalado, establece la búsqueda de un Sistema Educativo Militar innovador, prospectivo y coherente que permita orientar el diseño curricular de los diferentes entes integrantes de este sistema, buscando siempre el mejoramiento presente y futuro en base a los planes y programas formulados por las Fuerzas Armadas.

### **LA EDUCACION MILITAR - PERSPECTIVAS GENERALES**

En el caso particular del Sistema Educativo Militar los avances han sido muy tenues en materia de cambios en la modernización del mismo. Las Fuerzas Armadas Nacionales y su Sistema Educativo se ha caracterizado por perfilarse como una estructura burocrática fuertemente influenciada por motivos particulares y por una normativa jurídica precaria y caduca (Por ejemplo la creación de la Escuela Básica de las Fuerzas Armadas no está considerada en la Ley Orgánica de las FAN, pues su creación fue posterior a la última reforma de dicha Ley. 26-09-83).

En este orden de ideas el Ministro saliente GD (Ej) Moises Orozco Graterol se propuso sentar las bases para iniciar la transformación y modernización del Sistema educativo de las Fuerzas Armadas Nacionales, para ello se planteó cinco objetivos que serán desarrollados por diversos programas para ser alcanzados en el período 95-96. Para el logro de estos objetivos participarán todas las entidades y organismos del Sector Educativo de las Fuerzas Arma-

das. (En este momento se encuentran finalizando el primer papel de trabajo). Los objetivos esbozados son los siguientes:

1. Restablecer la Dirección General Sectorial de educación como centro directivo al que corresponde la preparación, planeamiento y desarrollo de la política de educación y enseñanza militar, así como la supervisión y dirección de su ejecución.
2. Configurar una nueva estructura y ordenación del Sistema educativo de formación militar.
3. Elevar la calidad de la educación en todos los niveles mediante el desarrollo de un sistema de evaluación del personal docente.
4. Organizar un Sistema Militar de capacitación formal para el trabajo vinculado e integrado al Sistema educativo Nacional de Adultos que permita al personal que ingresa a las Fuerzas Armadas Nacionales a prestar el servicio militar, obtener los conocimientos y destrezas necesarios para el desempeño calificado de un oficio para generar su propia fuente de empleo o desempeñar un trabajo remunerado al egresar del mismo.
5. Capacitar a los contingentes que integrarán los cuerpos de seguridad y orden público de la República proporcionándole los conocimientos militares y profesionales básicos durante un período de tres meses.

La existencia de factores potenciales que pueden contribuir a provocar los cambios necesarios en el proceso de modernización de la educación militar nos induce a pensar positivamente sobre este aspecto, entre estos factores se destacan:

- La reactivación de DIGEDE, ya es un hecho.
- La mejora gradual en los sistemas educativos de las diferentes Fuerzas se está llevando a cabo.
- Las acciones destinadas a la concentración de políticas educativas rectoras del proceso educativo militar y su consecuente descentralización por parte de cada Fuerza.
- La ampliación gradual de oportunidades de formación de recursos humanos.
- La existencia de una corriente de opinión favorable a la reforma del Sistema educativo Militar y de su función, registrándose la existencia de propuestas serias al respecto que involucra, hasta ahora, la participación de todas las Fuerzas Armadas.-

## CONCLUSIONES

La profesión militar es cada día más compleja y exigente, en atención a los conocimientos que deben dominar sus integrantes ante las múltiples responsabilidades de asumir a lo largo de su carrera. De igual forma los equipos y sistemas de armas son altamente complejos y exigen capacitación y destrezas técnicas específicas para su operación, mantenimiento y conservación. Por ello se impone una sinceración de la gestión del Sistema Educativo Militar el cual se constituye en el ente rector de este proceso de formación. Cualquier planteamiento educativo debe afrontarse dentro de un marco de totalidad que trascienda el desarrollo del individuo que se pretende formar. Esta visión es la que orienta los planteamientos teóricos filosóficos del Sistema Educativo Militar.

Se considera de vital importancia la definición y unificación doctrinaria de los procesos educacionales con el objeto de lograr la educación integral del hombre militar.



Se plantea la reconducción de los procesos educativos hacia un sistema integral, lo cual conllevó a la reactivación de la Dirección General Sectorial de Educación como estructura fundamental de alto nivel institucional, con capacidad rectora para ejercer la gestión de Dirección y llevar adelante el Plan Educativo de las Fuerzas Armadas Nacionales para los años venideros.

**BIBLIOGRAFÍA:** **ARMADA DE VENEZUELA. Jefatura de Educación.** (1996). *Sistema Educativo Militar-Propuesta.* / **ARMADA DE VENEZUELA. Comando General.** (1993). *Principios Éticos de la Armada Venezolana.* / **GOAMARRA Díaz, Antonio y Felido J. MORALES P.** (1991). *El Sistema Educativo de las Fuerzas Armadas Nacionales y la Formación de un Militar para la Democracia.* Tesis de Grado. IAEDEN. / **OROZCO Graterol, Moisés A.** (1995). *Política para la Modernización Educativa de las Fuerzas Armadas Nacionales.* Ministerio de la Defensa. / **REPUBLICA DE VENEZUELA. Ministerio de la Defensa.** (1987). *Glosario de Términos Militares.* N° 0058. / **REPUBLICA DE VENEZUELA. Ministerio de la Defensa.** (1987). *Reglamento sobre el Sistema de Educación para las Fuerzas Armadas Nacionales.* Resolución N° 6182. / **REPUBLICA DE VENEZUELA. Ministerio de la Defensa.** (1996). *Sistema Educativo Militar.*

**ANTOIMA, Zaida M.** Maestría de Diseño de Políticas. Facultad de Humanidades y Educación de la UCV. Ministerio de la Defensa.

## EDUCACIÓN NO FORMAL

Vertiente de la educación que persigue la finalidad de ayudar a quienes tienen menos posibilidades de conseguir el acceso a una escolaridad normal, (los pobres, los aislados, los analfabetos, los desempleados). Sus programas tienden a satisfacer necesidades inmediatas, suelen centrarse en la acción y la utilización directa de conocimientos y habilidades. Es impartida fuera del sistema escolar regular y permite adquirir calificaciones profesionales.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida Julia.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

## EDUCACION NO FORMAL

Se refiere a la educación impartida fuera del sistema formal de educación, con carácter regular o intermitente.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa.* París.

## EDUCACIÓN NO FORMAL

Programas educativos que no requieren el enrolamiento formal del estudiante (Unesco Clasificación Standard Internacional de Educación).

**UNESCO.** *Terminología de la Educación de Adultos.* Courvoisier S.A. Suiza.

## EDUCACIÓN PARA EL CONSUMIDOR

Proceso educativo destinado a preparar al individuo para el uso inteligente de métodos efectivos para la compra y utilización de los recursos disponibles en el mercado; como también para informarlo de los servicios disponibles, el manejo del presupuesto familiar, y su relación con el sistema económico general.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.za.

## EDUCACIÓN PARA EL OCIO

Actividades educativas ofrecidas tanto durante el tiempo de ocio, o con el objeto de que los participantes deriven mayores beneficios en el uso de su tiempo libre. Estas actividades son de naturaleza no vocacional y comprenden principalmente contenidos de carácter cultural y recreativo.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## EDUCACIÓN PARA EL RETIRO

Educación para aquellos que se preparan a jubilar o que lo han hecho recientemente cuyo propósito es capacitarlos para los cambios de vida que se avecinan frente a su nueva situación. Los contenidos educativos incluyen problemas de carácter físico, socio psicológicos y problemas de naturaleza financiera, los estudiantes son estimulados y asistidos para la búsqueda de nuevas formas de ocupar su tiempo en forma sana y satisfactoria Permitted a las personas jubiladas el sentir de que aún ejecutan un papel útil dentro de la sociedad.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.iza.

## EDUCACIÓN PARA LA CIENCIA: JUSTIFICACIONES INSTRUMENTALES Y NO INSTRUMENTALES

Desde siempre se ha tomado como un hecho cierto que la educación ayuda al desarrollo de la ciencia, en tanto que estimula el comportamiento científico del que aprende en la escuela, cuando hablamos de la educación que se produce en el ámbito escolar.

Supongo que el docente que lee estas líneas concordará con nosotros en que la educación escolar es buena para la ciencia. Sin embargo, es preciso agregar que hoy cuando la ciencia y la educación mismas están sometidas a una crítica despiadada desde la perspectiva de quienes ven en el cientismo (las exageraciones de la ciencia o la ideologización desmesurada de la ciencia) como uno de los peores males de la contemporaneidad, tiende a condenarse las justificaciones que habitualmente se hacen de la ciencia como ayuda de la educación y viceversa, y sobre todo, respecto a los beneficios sociales que ambas suponen.

“Todos estos argumentos en pro de la educación, derivados del beneficio social, podrían expresarse también en términos del beneficio individual con la misma plausibilidad o falta de ella. Pues se ha señalado únicamente que si algunos tipos de conocimiento y de destreza son socialmente beneficiosos, será interés del individuo adquirir algunos de ellos; pues tiene que ganarse la vida, y probablemente obtendrá prestigio y recompensas si posee las destrezas y el conocimiento que se exigen socialmente. Flotará en el estanco de la mano de obra adecuadamente adiestrada. Hay también muchísimos conocimientos que lo ayudarán a gastar y consumir con mayor acierto; por ejemplo, acerca de las diversas clases de alimentos, cómo comprar una casa, cómo pagar sus impuestos, etcétera. De manera que la misma clase de limitado argumento instrumental puede aducirse en favor de la educación cuando se examina, exteriormente, desde el punto de vista del individuo, lo mismo que cuando se considera desde el punto de vista del beneficio social. Pero estas clases de justificación social son obviamente incompletas, aun cuando sean muy convincentes; por ejemplo, la justificación que se da del conocimiento especializado, pues, en última instancia, ¿que constituye el beneficio social? ¿En qué habrá de gastar el individuo su sueldo? Si el sueldo es la aprobación social, ¿por qué habríamos de aprobar unas cosas en vez de otras? ¿Qué decir de la situación en que se piensa que otras cosas son instrumentales?” (PETERS, 1977)

Entonces y si le damos crédito a las dudas que se levantan respecto a la utilidad misma de la ciencia y la educación desde la perspectiva instrumental, bueno es que los docentes conozcan argumentos no instrumentales como los siguientes, derivados de la obra del mismo autor y que justifican el esfuerzo por desarrollar la educación y la ciencia hasta donde la imaginación y las posibilidades lo permitan:

“... una persona educada se caracteriza no sólo por su amor permanente al conocimiento y a la comprensión, sino también por la capacidad de adoptar, hasta cierto punto, una actitud no instrumental respecto de las actividades. ¿Cómo puede justificarse esta actitud? No es difícil hacerlo; pues la justificación de la misma está implícita en lo que ya hemos dicho. Se presupone en la determinación de ponerse a buscar una justificación. Todo aquel que formula la pregunta, acerca de su vida, de “¿por qué hacer esto y no lo otro?”, ha llegado a la etapa en que las justificaciones instrumentales deben detenerse en actividades que deben considerarse como puntos terminales de tales justificaciones. Preguntar, a su norma de vida, “¿a qué viene todo esto?”, es preguntar por los rasgos internos a la misma que constituyen razones para vivir como vive. Se ha alcanzado una etapa en que el uso común de “a qué viene todo esto” carece de aplicación, a no ser, es decir, que los mismos tipos de pregunta se transfieran a una vida después de la muerte o a la vida de las generaciones futuras. De manera que la persona que se hace este tipo de pregunta demuestra seriamente que no es extraña a esta actitud. Hasta qué punto logre transformar de hecho su manera de dedicarse a actividades particulares en su vida, no puede inferirse de esta capacidad de reflexión. Hasta cierto punto, es una cuestión empírica, pero no del todo empírica, a causa de la conexión lógica entre la capacidad general de reflexionar y los casos particulares de la misma.

Sin embargo, en la medida en que aprecie el conocimiento y la comprensión estimará la significación de un ingrediente importantísimo de la actitud no instrumental; pues esta actitud requiere que se preste atención a los rasgos reales de aquello con lo cual se enfrenta, a diferencia de la visión como de túnel determinada por sus propias necesidades o deseos. Le concierne aquello que está “ahí fuera”. Inclusive en el nivel más vasto, la persona que *simplemente* en un pedazo de pescado una manera de satisfacer su hambre o en un vaso de vino una manera de satisfacer su sed, ignora toda una gama de rasgos. No logra distinguir la variedad de sabores. A la inversa, no le importará utilizar un vaso hermoso para alojar su cepillo de dientes; a no ser, por supuesto, que crea que vale un montón de dinero y que podría romperlo usándolo así. Así también, en la actividad sexual, considerará a la mujer como objeto necesario para la satisfacción de su apetito; se mostrará indiferente a sus idiosincrasias y a su punto de vista como persona. Prestará oídos a las personas sólo en la medida en que compartan sus objetivos o le proporcionen, mediante sus observaciones, resortes desde los cuales saltar a la exhibición de sí mismo. Su interés en las personas y en las cosas se limita al uso que pueda hacer de las mismas. Carece de interés y de preocupación por lo que está “ahí fuera”.

Por otra parte, la persona que formula la pregunta “¿por qué hacer esto y no lo otro?”, acepta ya las limitaciones de su visión egocéntrica. No le satisface una vida orientada a la satisfacción de necesidades o deseos que no han sido examinados. Se pregunta por si algunas de las cosas que quiere valen la pena de ser queridas o si realmente las desea. Se pone a preguntarse por el sentido de sus necesidades o deseos. Y mientras intenta descubrir cuál es el caso, tal vez revele rasgos de las situaciones que de ninguna manera puedan servir a sus deseos y que, ciertamente, tal vez los contraríen.

Un hombre de negocios irreflexivo, por ejemplo, podría visitar un país subdesarrollado con la intención de levantar una fábrica. Pero, al ir examinando todos los detalles de la empresa que se propone llevar a cabo, tal vez se percate con claridad cada vez mayor del trastorno de todo un modo de vida que esto traería consigo. Podría “no querer saber” o podría ponerse a dudar del valor de toda la empresa. Y si comenzase a examinar este rasgo particular del mundo de los negocios, podría pasar luego a preguntarse por todo el modo de vida, con carácter más general” (PETERS, 1977)

**BIBLIOGRAFÍA: PETERS, R.S.** (1977). *Filosofía de la educación*. Fondo de Cultura Económica. Breviarios. México.

**BRAVO JÁUREGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## EDUCACIÓN PARA LA DIGNIDAD (Proyecto de Cambio Educativo)

Son graves y notables las fallas en la educación venezolana. Tanto así que se habla de una crisis general del sistema.

Alto índice de exclusión escolar (deserción, repitencia, abandono) a lo cual se agrega ahora la exclusión y deserción de docentes y estudiantes de educación.

Escaso o nulo apoyo de las comunidades a la escuela que las perciben como un enclave extraño al no expresar su cultura y sus expectativas.

Falta la pertinencia de los aprendizajes propuestos: Los egresados no encuentran empleo en sus especialidades, se presenta el saber independiente de contenidos reales, el alumno egresado de la Escuela Básica, no vincula sus aprendizajes con los procesos sociales o económicos. Poca utilidad de esos aprendizajes para los requerimientos cotidianos de la producción económica, cultural o para la vida cotidiana y doméstica.

Escaso rendimiento y poca disposición de los docentes para crear y comprometerse en cursos de cambio. Limitada preocupación de los gremios de educadores por los problemas académicos de la educación.

Baja relación entre los grandes esfuerzos humanos y económicos que hace la nación y los beneficios que obtiene el sistema.

Baja atención presupuestaria a las necesidades educativas. Bajísimos salarios, pobres dotaciones, ruinoso planta física.

Severo colapso gerencial y administrativo del Ministerio de Educación.

En general, todo denota que la educación ha sido concebida como un servicio público unidireccional en el que no se supone interacción, participación, juego social e incorporación de docentes, estudiantes y comunidades.

Al aproximarse con cierto detenimiento al sistema se pueden jerarquizar los actores y sus problemas a resolver en el ámbito pedagógico:

Los sujetos que interactúan en el aula, el maestro y el alumno y los alumnos entre sí.

El manejo de los procesos formativos e informativos. El carácter del lenguaje usado. Las relaciones que se generan dentro de la escuela entre el personal directivo y los maestros.

Las relaciones que se generan entre la escuela y la comunidad. La comunidad donde se encuentra la escuela.

La percepción que se tiene del país, su historia, el ámbito ecológico.

Los requisitos para la satisfacción de necesidades cotidianas, para la producción económica y cultural.

## **EL PROYECTO Y SUS PROPÓSITOS**

En ese panorama, el Proyecto Educación para la Dignidad atiende como propósito fundamental El aspecto pedagógico de la crisis del Sistema Educativo venezolano. En esa línea propone como prioritarios cuatro conceptos-propositos:

- DIGNIDAD
- INTERACCIÓN CONSTRUCTIVA
- COHESIÓN
- PERTINENCIA DE LOS APRENDIZAJES

que a la vez resultan, por su carácter, desencadenantes de un proceso general de cambio, mucho más allá de los problemas esencialmente pedagógicos.

Con esos mismos criterios metodológicos el proyecto parte y se concentra en la escuela y, más aun, en el aula de clases como punto de partida, proporcionando cambios que se extenderán a los docentes, a toda la escuela y a la comunidad que la circunda.

Se formará en las ideas y métodos del proyecto a un conjunto muy significativo de especialistas (promotores) que irán a las escuelas e institutos educa-

tivos a propiciar la necesidad del cambio, con la referencia de los principios mencionados, estimulándolos a elaborar sus propios PROYECTOS DE ESCUELA y a establecer vínculos con las escuelas vecinas formando REDES DE ESCUELAS que le den continuidad y permanencia a la mutua evaluación de los proyectos en realización, mejoramiento y actualización de sus docentes.

### **LA RUPTURA ÉTICA Y LA DESINTEGRACIÓN**

El Proyecto se elabora a partir de la situación antes resumida en sus características más resaltantes de la situación de la Nación Venezolana y su Educación.

Esta concepción, producto de muchos estudios y, entre ellos, los propios estudios del TEBAS, revelan un severo deterioro ético en niveles individuales y sociales: el hombre venezolano y con él sus comunidades, no se perciben a sí mismos como capaces de comprender su propia circunstancia, no se perciben a sí mismos como capaces de comprender su propia circunstancia, de elaborar proyectos y de acometer su realización.

Es nota distintiva mayor del país la ruptura y la desintegración. La industrialización y urbanización forzadas, la forma de explotación del petróleo y los minerales.

La apropiación y distribución de las riquezas así obtenidas, interrumpieron los procesos iniciados luego de la Independencia en la búsqueda de un sujeto individual y colectivo. La Nación Venezolana corta y sesga, severamente, el curso de su realización y estructuración.

En estas condiciones, el componente principal de toda educación posible (el hombre como sujeto y el grupo y comunidad donde él se verifica, encuentra y refleja) están severamente perturbados en su dignidad. En la percepción que tienen de sí mismos como capaces para comprender y crear, para acometer empresas y resolver problemas.

La Nación, sus hombres y comunidades, se han tornado pasivos y espectadores. Esperan que otro resuelva, que otro provea.

Esta situación demanda una acción educativa correspondiente que a la vez que dignifique al venezolano, propenda a la cohesión de sus comunidades y establezca las posibilidades para el logro de aprendizajes que, como instrumentos e informaciones, permitan resolver problemas, producir económica y culturalmente.

### **LOS CONCEPTOS-PROPÓSITOS DEL PROYECTO EDUCACIÓN PARA LA DIGNIDAD**

Esta concepción se desagrega, para la elaboración de un programa comunicable con claridad, en cuatro CONCEPTOS-PROPÓSITOS íntimamente relacionados e inseparables.

#### **DIGNIDAD**

La Dignidad atiende a la verificación del hombre como Sujeto, como sujeto capaz de comprender, conocer, crear, concebir empresas y realizarlas. Es el presupuesto imprescindible de toda educación posible ya que el aprendizaje es efecto de la actividad de ese sujeto.

Dignificar al estudiante y al maestro es establecerlo como persona, respetarlo en sus derechos, exigirle y darle espacio para sus deberes, es garantizar su condición de ser diverso que participa permanentemente desde su condi-



ción y características personales y culturales, que es como debe concebir la Democracia.

### **INTERACCIÓN CONSTRUCTIVA**

El conocimiento, el saber, la comprensión son logrados en procesos constructivos del sujeto, procesos estos que se activan en la negociación e interacción con los otros sujetos (implica la inserción social de las propias construcciones, se convalidan en ellas), con las cosas (sean materiales, signicas o simbólicas) y consigo mismo (reelaboración de lo ya construido y la evaluación permanente de los propios procesos perceptivos y constructivos).

La negociación e interacción será posible sólo en la medida en que lo que necesita ser percibido por el sujeto sea ofrecido en términos y niveles accesibles y en relación con sus acervos y experiencias.

Aunque la interacción es una acción intrínseca a toda acción humana que suponga negociación, hemos querido retomar este concepto en cuanto criterio pedagógico, para subrayar tanto su menoscabo en la actividad ordinaria del aula, como lo imprescindible del juego social para los procesos constructivos del aprendizaje.

Construir, por otra parte, es un término de tradición técnica y de uso a veces difícil y ambiguo que no siempre supone los aspectos socio-culturales, subjetivos y afectivos, pero nos sirve porque describe un proceso de recolección y composición. La construcción supone la preexistencia de cosas, la voluntad y la posibilidad de "armarlas" en una dirección que establece el armador aun cuando pueda ser propuestas de otro. En ese proceso los interactuantes hacen aportes que proceden de diversos puntos. Así, se obtienen acciones, cosas, informaciones que convergen y una dirección de armado que realiza cada quien de acuerdo a su acervo, a su antecedente cultural y a lo que percibe que será el curso significativo.

De tal forma, el aprendizaje resulta un proceso interactivo y constructivo. En él consideramos que la comprensión no sería la adquisición o dotación de conocimientos sino el logro de ellos, es decir, luego de que los individuos interactúan y participan en un proceso que supone una negociación -entiéndase evaluación, contrastación y rectificación- se logra construir un conocimiento que es producto de ese juego interactivo.

Es por ello que interacción constructiva denotaría un proceso en el cual a partir de la participación de los sujetos, y de la negociaciones entre ellos, se logra construir conocimientos. Es un proceso que promueve e incita a la búsqueda, la creatividad, la duda y la deliberación.

Para que se produzca el proceso de interacción constructiva es necesario el ejercicio de la democracia entendida como participación y convergencia de personas diversas en la construcción de esos saberes y conocimientos. Es conveniente que el proceso se inicie a partir de las necesidades propias e inmediatas de la persona, lo cual se puede dar únicamente, en un ambiente donde el sujeto consiga espacio para expresar sus ideas, sus experiencias y su subjetividad, vía que respeta la diversidad de los sujetos.

### **COHESIÓN: LAS ESCUELAS Y LA COHESIÓN SOCIAL**

La comunidad es el orden concreto y real desde donde provienen abstractos conceptuales de la vida social, y es donde se pueden comprender y transfor-

mar los mismos en acciones concretas. Es también, en términos muy generales, un conjunto de individuos que comparten armónicamente un sentido porque tienen una historia, un ámbito y un conflicto social común que es explícito y ha sido incorporado al patrimonio perceptible de ellos y que se conforma como ética, como sistema de referentes amalgamantes.

Por ello, es en la comunidad desde donde el individuo se alimenta para la creación cultural, su formación y conocimientos.

A medida que la comunidad hace historia y produce cultura, se consolida e integra, va dejando referentes que podemos llamar valores, los cuales sirven de criterios y pautas para hacer proyectos de vida y de grupo, convergentes o divergentes al pasado o a lo ya establecido, de estímulo de los propios impulsos y de evaluación de los ajenos.

Una comunidad cohesionada puede construir y producir sus propios proyectos, gracias a que el grupo humano que la compone existe como grupo real, es decir, que tiene la capacidad de negociar y crear las pautas que permitan solventar las necesidades que se le presenten.

La cohesión dada en una comunidad se traduce en claridad de propósitos y fuerza que la impulsa a la consecución de los mismos. Una comunidad con esta claridad, puede exigir y actuar firmemente ante los organismos pertinentes, y, por supuesto, ante el Estado.

La comunidad es también una condición ética de los integrantes, que los hace percibirse completos al estar amalgamados. En oposición, el estado de ruptura o de pérdida de integración de una comunidad, obstaculiza o impide, en mayor o menor grado, los procesos de construcción o creación que pueda desarrollar.

La historia de nuestras comunidades muestra una cara poco alentadora en cuanto a su cohesión e integración. La historia nos cuenta como nuestras comunidades aborígenes fueron desintegradas y dispersadas y como ocurrió lo mismo tanto en las comunidades campesinas que se conformaron en la colonia como en las formadas luego de las guerras de independencia y federación y bajo la presión urbanizadora del petróleo y de la industrialización forzada.

Ahora, reintegrar a las comunidades ética y físicamente, generar un ethos cohesionador - símbolos, valores y proyectos- es el mayor problema y la principal tarea del gobierno y de la educación. Sin duda, esto debe estar en la esencia y propósito de la acción educativa.

En este sentido, la escuela pudiera servir de incentivo para promover y estimular la integración y cohesión de la comunidad. Para ello, la escuela posee una infinidad de estrategias que pueden lograr la consecución de este objetivo.

A través de la interacción que se establezca entre la comunidad y la escuela, podremos propiciar la integración entre ambas hasta el punto de lograr construir las como una sola comunidad. Todo lo cual debe expresarse en instrumentos estructurantes de la cohesión lograda, que, a la vez, regresan a incrementar esa cohesión. Este es el papel y la importancia de los PROYECTOS DE ESCUELA, que podrán llegar a convertirse en PROYECTOS DE COMUNIDAD.

### **LA PERTINENCIA DE LOS APRENDIZAJES**

A pertinencia la definimos en función de la validez que tenga un saber, acción, habilidad o destreza para el logro de un fin propuesto. Tenemos, por

ejemplo, el libro de texto que es un instrumento utilizado de manera frecuente en el quehacer educativo.

A la luz de este concepto, una revisión de los Programas de Estudio y de los Libros de Texto, su lenguaje y contenido muestran sus severas deficiencias. Pocas veces lo que en ellos se ofrece o persigue y la manera en la que se ofrece encuentra lugar en las exigencias inmediatas y cotidianas del estudiante o su familia.

Un problema pertinente puede ser “el grifo” o “la cerradura”: objetos de uso constante para todos. Desarmarlos, armarlos, repararlos o usar sus partes para elaboraciones plásticas o juguetes se traduce en el abordaje de temas relativos a ellos; el agua, las formas geométricas, los servicios públicos, la higiene, al desarrollo de destrezas, a la dignidad en la solución de problemas con los propios recursos y en la constatación del hombre como usuario y creador de herramientas, en la comprensión familiar de la utilidad inmediata de lo que se aprende en la escuela cuando el niño regresa capacitado para reparar en la casa un grifo que gotea. Todo esto sin que el estudio del grifo sea un tema de “formación para el trabajo”, sino un tema importante y genérico en la formación del estudiante.

Un aprendizaje pertinente puede resultar muy motivador, pues el niño está en capacidad de evaluar su propio aprendizaje porque puede hacer cosas inmediatamente constatables, cosa que es reforzada por sus amigos y familiares que perciben eficientemente su progreso.

En relación a los libros de texto, por ejemplo, este criterio resalta entre los anteriormente nombrados, pues de alguna manera un texto que exprese en sus contenidos y lenguaje, continuidad cultural, lingüística, ecológica y social, con los estudiantes y maestros está siendo simultáneamente un texto pertinente.

El libro de texto, será pertinente en la medida en que se logre que quien lo consulta, pueda encontrar comunión con él, que tiene que ver con sus necesidades informativas, formativas y recreativas. Esto quiere decir que un libro de texto no es necesariamente pertinente por que de cobertura a los objetivos o requerimientos del programa escolar, más aun este concepto-criterio se expresa en esencia cuando encontramos que los contenidos del texto logran corresponder con aquello que se enseña, pero de forma tal, que resulta un conocimiento necesitado, de gran demanda, por estar relacionado a necesidades reales del niño o alumno. Un conocimiento pertinente tendrá múltiples conexiones con el acervo del niño, ampliándolo, modificándolo e, incluso, confrontándolo.

Podemos ejemplificar esto diciendo que no basta que nos expliquen que es la electricidad (como un abstracto sin contexto) si tal conocimiento no ayuda a saber como hacer una conexión eléctrica en casa. Por ello pensamos que el libro en tanto herramienta o auxiliar de aprendizaje debe ser justamente semillero de problemas, de ambientes en discusión, interacción y debería interesar a sus usuarios a través de conocimientos, que resulten nuevas alternativas de aprendizaje al “caletre” o a la memorización que tanto se practica en el aula de clase.

Un aprendizaje pertinente puede resultar muy motivador, pues el niño esta en capacidad de evaluar su propio aprendizaje porque puede hacer cosas inmediatamente constatables, cosa que es reforzada por sus amigos y familiares que perciben también eficientemente su progreso.

PARA LOGRAR EL CAMBIO EDUCATIVO EN LA DIRECCIÓN DE ESTOS CONCEPTOS- PROPÓSITOS NOS PLANTEAMOS LA FORMACION DE UN APARATO

## GENERADOR, DIRECTOR Y PROMOTOR DEL CAMBIO EDUCATIVO ESTRUCTURA ORGANIZATIVA PARA EL CAMBIO EDUCATIVO

El instrumento principal del proceso de cambio es la conciencia y acción de las propias escuelas, sus maestros y estudiantes.

### EL PROMOTOR

Pero esa conciencia y acción no arrancan del estado actual de crisis por sí solas, espontáneamente. Se requiere de una motivación y proposición inicial con conceptos y objetivos concretos. Este es el concepto del PROMOTOR: una persona con profundo conocimiento del problema educativo, con gran calidad humana y vocación que entra a la escuela a proponer el cambio con un cierto sentido y concepción.

EL PROMOTOR va, por corto tiempo, a la Escuela a propiciar el desarrollo de su propia fuerza y organización, a actuar con el maestro en la propia aula de clases generando ambientes interactivos-constructivos, mostrando sus posibilidades y procedimientos.

### EL PROYECTO DE ESCUELA

El juego interactivo del aula, la cohesión de la escuela y de la comunidad circundante deberán plasmarse junto con otros propósitos y búsquedas en el PROYECTO ESCUELA, que será un instrumento estructurador, cohesionador, organizador y programador de las actividades propuestas para sí mismos por sus integrantes.

Se debe marchar progresivamente hacia la autogestión de las escuelas. Entendiendo autogestión como cohesión realizadora y como integración con su comunidad circundante; elaboración y desarrollo de su propio proyecto pedagógico y de funcionamiento, agotando los recursos propios y comunitarios para la solución de sus problemas y la realización de sus proyectos. Todo ello en coordinación y complementación con los proyectos educativos regionales y nacionales. Todo ello con la ineludible dirección, apoyo y suministro de recursos que el estado debe por ley suministrarles.

El PROYECTO DE ESCUELA es un instrumento de organización y cohesión que le indicará a la propia escuela y a sus integrantes el sentido de su trabajo y el nivel de sus propias responsabilidades ante la comunidad que la sustenta. El centro del cambio es el aula de clases. Los cambios sustanciales están en el orden de las actividades que en ella se realizan para la formación y el aprendizaje de los estudiantes, en su juego social. Si no hay cambios en estas cosas, no se puede hablar de cambios importantes.

### EL PROYECTO DE ESCUELA ABARCARÍA, ENTRE OTROS, LOS SIGUIENTES ASPECTOS:

#### La Planta Física, Dotaciones y Recursos

El Proyecto de Escuela debe prestar buena atención al logro y mantenimiento de equipos, dotaciones y planta física. El ambiente y los recursos para el aprendizaje son imprescindibles. Un espacio agradable y sano expresa respeto a la dignidad de estudiantes y maestros.

En la medida en la que la comunidad perciba a la escuela como cosa propia, crecerá la preocupación por mantenerla y mejorarla.

## Los Aprendizajes

Además de la calidad formativa, dignidad y vigor subjetivo que el estudiante debe lograr en la escuela, es fundamental que los aprendizajes que construya se puedan traducir en disfrute personal y en acciones y soluciones a problemas inmediatos en su familia, comunidad o trabajo.

**El Manejo de Libros, Herramientas y Recursos de Información**

Durante mucho tiempo la fuente de información fue la comunicación oral, que se organizó en las escuelas siguiendo los patrones de la prédica escrita. En ese orden las lecciones de los maestros y los libros de texto crecieron y prosperaron, transformándose en fetiches despegados del mundo inmediato. Hoy esos recursos aparecen agotados e insuficientes. Tanto el caudal de lo informable como las maneras de hacerlo han dejado muy atrás esas vías. Hay que hablar ahora de recursos de información que se manejan en ordenes muy diferentes a la acción propiamente pedagógica y formativa.

Aún cuando puede coincidir en una misma persona la función formativa con la función informativa, esas funciones hay que concebirlas como cosas diferentes que deben complementarse. Lo deseable es que se practique la información como ejercicio del sujeto en formación, en un proceso que antes hemos llamado constructivo.

En todo caso el estudiante y el aula de clases deben tener acceso organizado y fluido a la información por las más diversas vías y técnicas. Desde la suministrada por los maestros o invitados, hasta la biblioteca de aula, la biblioteca de escuela, películas, videos, multimedias, internet, etc. Nunca más suponiendo que el saber manejable en un aula debe estar limitado por el saber poseído por el maestro y que, por lo contrario, lo más habitual es que el maestro debe estar aprendiendo, permanentemente, junto con sus alumnos y en el mismo sitio de trabajo.

Las severas restricciones económicas actuales hacen difícil la obtención de muchos recursos informativos para el aula de clases. Pero hacia allá hay que ir. Ahora es posible lograr que en cada aula haya una biblioteca de aula. Un conjunto de libros y publicaciones "a punto", pertinentes que resuelvan problemas que inciten a la lectura como fuente de placer y soluciones. De allí hay que seguir hacia los otros recursos en constante desarrollo e innovación: televisión, radio, computadoras, Multimedia, internet, todos ellos concebidos, no como sustitutos de la fuerza formativa del pedagogo, ni como dadores de lecciones a distancia, sino como fuentes de información versátiles, rápidas y oportunas para los cursos de trabajo y exploración de los propios estudiantes y maestros.

Las herramientas de mano, los artefactos domésticos, los recursos del entorno.

De igual manera que en el aula debe haber una biblioteca, en cada aula debe haber herramientas y facilidades suficientes para el uso constante de todos los alumnos.

Concebir al hombre como creador de herramientas tiene que ver con su dignidad. El ejercicio del cuerpo en el manejo de esas creaciones la ratifica.

El manejo de herramientas elementales y cotidianas: el alicate, el destornillador, el martillo al igual que el libro o el computador son herramientas creadas por el hombre para prolongar sus funciones corpóreas. Le permiten comprender la magnitud e importancia del propio cuerpo. Esto, como formación es indispensable.

Pero ese aprendizaje no se queda allí, es además útil. Usar herramientas para reparar, sembrar, disecar, dibujar, representar permite percibir la educación como fuente de solución a problemas inmediatos de la persona, de la familia. De concebir el trabajo como continuación inevitable de la vida.

### **La Lectura y la Escritura**

El lenguaje se desarrolla usándolo para comunicarse. El silencio y la prohibición de hablar o escribir aquello que es verdaderamente importante para cada quien, entorpecen ese desarrollo.

La lectura se desarrolla cuando se descubre que en los escritos se informa de cosas importantes o placenteras para las necesidades cotidianas. La escritura se empieza a lograr cuando se percibe el efecto deseado al enviarle a alguien un mensaje escrito.

La escritura es un lenguaje simbólico evocatorio del acervo y posibilita terrenos de negociación que conlleva al proceso constructivo.

### **Las Matemáticas**

Tanto para la vida cotidiana como para la asimilación del conocimiento académico el manejo de los símbolos y el razonamiento matemático resultan imprescindibles.

Su proposición y aprendizaje deben tomar rutas que se separen de la tradición disciplinaria y descontextualizada habitual que ha tornado al saber matemático en algo de poca pertinencia y árido.

El Tratamiento a los Programas de Estudios Vigentes

Habrán momentos cuando será necesario cambiar los programas de estudio ahora vigentes, cuando se comprenda más profundamente los efectos del cambio que ahora se propone.

Por ahora se puede trabajar con estos programas, aumentando su flexibilidad y su carácter de guías de trabajo para el aula. Haciendo con los estudiantes planes de actividades en el aula, organizados más como conjuntos de problemas interesantes y pertinentes que como sistemas de saberes abstractos y descontextualizados.

### **La Asistencia al Niño**

Los planes asistenciales son necesarios y peligrosos. Necesarios porque los desniveles socioeconómicos y las carencias nutricionales invalidan crecientemente al niño para cualquier actividad.

Peligrosos porque vinculan las escuelas a una actividad caritativa que desvirtúa su vocación dignificadora.

Hay que reformularlos de manera que cumplan lo primero sin el costo de los segundo.

### **La Formación y Actualización de los Docentes**

El maestro forma parte del sistema educativo, está dentro de él y no antes del sistema, por lo que no es el causante de su crisis, lejos de eso, el maestro, como todos, sufre y soporta esa crisis.

Dignificarlo es garantizarle seguridad, estabilidad social y laboral, salario adecuado a sus necesidades y méritos.

Es hacerle sentir y comprender que su trabajo es importante e imprescindible y que tiene que dedicarse a él con vocación educativa y entrega.



En consecuencia con el principio de interacción constructiva su formación y actualización debe ser constante y en el mismo sitio de trabajo, en discusión y cooperación con sus colegas; los aprendizajes que haga, en primer lugar, deben ser los necesarios, pertinentes y útiles para su desempeño cotidiano en el aula y en la escuela.

### **LA RED DE ESCUELAS**

Las Escuelas vecinas -tres o cuatro- incorporados al proyecto armaran una RED DE ESCUELAS que será un recurso de intercambio, coevaluación y aprendizaje permanente.

Las escuela, sus maestros y a veces sus alumnos se reunirán con cierta regularidad para discutir, jugar, competir, celebrar intercambiando las experiencias encontradas en el desarrollo del proyecto y planteando sus exigencias y necesidades (de aprendizajes y especialización, económicas, sociales, etc.) y las maneras de resolverlas a veces -y cuando ello sea necesario- con la ayuda de otras instituciones: Ministerio de Educación, universidades, municipios.

### **LAS ESTRUCTURAS MUNICIPALES, ESTADALES Y NACIONAL**

EL PROYECTO y sus PROMOTORES estarán organizados en estructuras de diverso nivel según las necesidades y posibilidades. Estructuras y grupos de dirección constituidas por especialistas de alta calidad y representatividad, más allá de toda limitación grupal, personal o política, que garanticen la coordinación, formación, evaluación, investigación y divulgación del proceso.

### **METÓDICA DEL CAMBIO**

El proyecto se concibe de manera dinámica, es decir, se inicia en el aula con la intervención del promotor, que tiene como función romper la inercia y desatar los procesos interactivos dentro del aula. Además, promueve la interacción entre los docentes, en función de la construcción del proyecto de escuela. A su vez, se inicia el proceso directivo que tiene como fin organizar los procesos, validarlos institucionalmente, esto es, incorporando modificaciones que nacen de las interacciones en las escuelas.

La parquedad de los propósitos del cambio, lo identifican como un proceso social de dinámica propia, como un proceso abierto del cual seríamos sólo sus iniciadores sin pretensiones de atar su curso ulterior a esas acciones.

El cambio educativo debe comprenderse como un proceso social sin fecha ni ritmo obligado que, partiendo del mismo conjunto social, desde la base, se va conformando como proyecto que cohesiona, dignifica e identifica a ese mismo conjunto.

**ARNALDO Este.** DIRECTOR FUNDATEBAS. Universidad Central de Venezuela.

## **EDUCACIÓN PARA LA FORMACIÓN DE MINISTROS DEL CULTO**

Se contempla esta modalidad en el Título II, Capítulo IX, artículo 38 de la Ley Orgánica de Educación, donde la Iglesia está llamada a cumplir en la sociedad venezolana una misión educadora, que tienda a fortalecer en cada cristiano la fe personal.

En la entraña de esta misión, se destacan dos aspectos que deben considerarse con atención y desde los cuales se puede delimitar la actividad de la Iglesia en el mundo. El primer aspecto es la obra de evangelización y proclamación de la palabra, que por la misma naturaleza del hecho cristiano, se ofrece como acontecimiento y revelación. El segundo se refiere al testimonio, es decir, se refiere directamente al vivir mismo del hombre, restaurado en Cristo, y se presenta como el vivir mismo de la Iglesia.

La renovación de toda la Iglesia depende en gran parte del Ministerio de los Sacerdotes, por ello, la formación sacerdotal debe responder a las necesidades pastorales en cada región en que ha de ejercitarse el Ministerio. Toda la formación sacerdotal, es decir, la organización del Seminario, la formación espiritual, el plan de estudios, la vida común y la disciplina de los alumnos, los ejercicios pastorales, tienen que acomodarse a las circunstancias de los lugares. Acomodación que, en sus normas principales, ha de hacerse según las leyes comunes, para el clero secular por las Conferencias Episcopales y para el clero regular, de una manera conveniente por los superiores mayores.

Antes de que los seminaristas emprendan los estudios propiamente eclesiásticos deben poseer una formación humanística y científica semejante a la de los jóvenes de su nación para iniciar los estudios superiores, además de tener conocimiento de la lengua latina para que puedan entender y usar las fuentes de muchas ciencias y documentos de la Iglesia.

En Venezuela existen diez Seminarios Menores que imparten el nivel de educación media diversificada y profesional, a ésto se suman, el Instituto de Teología para Religiosos, el Centro Intercongregacional, el cual permite a los seminaristas de diferentes órdenes a cursar estudios de Filosofía y Teología y el Centro de Estudios para Religiosos, cuya finalidad es ayudar en el proceso de formación humana y espiritual de novicias de las distintas congregaciones. Estos Seminarios Menores tienen por objeto cultivar el germen de la vocación, donde los alumnos se han de preparar por una formación religiosa peculiar, sobre la base de una dirección espiritual, para seguir y servir a Cristo con generosidad de alma y pureza de corazón.

Además de los Seminarios Menores, existen actualmente en Venezuela, doce Seminarios Mayores Diocesanos, otros tantos de religiosos y unos cuantos noviciados que se encuentran preparando; humana, académica, espiritual y pastoralmente a todos los jóvenes que quieren servir a Dios.

La educación de los alumnos en los Seminarios Mayores debe tender a formar verdaderos pastores de almas, preparándose para el ministerio de la palabra, orando y celebrando las funciones litúrgicas, ejerciendo la obra de salvación por medio del sacrificio eucarístico y los sacramentos, sirviendo y dando su vida a muchos, entre otras. Para ello, los profesores y superiores, deben ser modelos idóneos, porque han de prepararse con doctrinas sólidas, deben tener suficiente experiencia pastoral y una formación espiritual y pedagógica singular.

En relación a lo anteriormente planteado, se concibe el perfil del Sacerdote para el año 2000, como un hombre de fuerte espiritualidad, con personalidad equilibrada y promotor de los derechos humanos.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela..

## EDUCACIÓN PARA LA MUJER

Programas educativos diseñados para las mujeres que entran o retornan al mercado de trabajo después de algún periodo a cargo de las tareas del hogar. O que tratan de obtener mejores posibilidades de trabajo. También pueden servir a aquellos que desean enriquecer o mejorar sus vidas en el plano personal. Además de contenidos de carácter académico y vocacional, dichos programas enfatizan asesoría destinada a mejorar la autoimagen, cambios en los roles de la mujer, alternativas vocacionales disponibles y la utilización de estrategias de aprendizaje adecuadas a las necesidades individuales de las participantes en estos programas.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Es el área de la educación que se ocupa de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la cultura de la paz y de la noviolencia como exploración de los modos de crear futuros más justos y firmes a nivel individual y colectivo. Es un término muy amplio y constantemente se ve enriquecido por nuevos enfoques.

A lo largo del siglo XX es posible distinguir las dos tradiciones que se reúnen en la Educación para la Paz: la tradición de la educación libertaria y la del desarrollo personal (Roszak, 1981, a las cuales se añade la tradición para la comprensión internacional la cual proporcionó en los años ochenta una sólida base para la aparición de la Educación para la Paz la cual, tiene sus orígenes en las universidades dedicadas al estudio de la paz y los factores desencadenantes de la violencia.

Los diferentes enfoques que se le han dado hasta ahora a la materia, explican los matices que enfatizan la teoría y la práctica de determinados procesos. Así, podemos hablar de diferentes tipos de Educación para la Paz, cuyos significados a veces siendo muy parecidos, se definen con términos diferentes.

El concepto de paz en la Educación para la paz, es un concepto de paz positiva y paz negativa.

Siguiendo la clasificación que hace David Hicks (1993), y sin querer ser exhaustivos, hablamos de: Educación para la Paz a través de la fuerza, Educación para la Paz como mediación y solución de conflictos, Educación para la Paz como paz personal, Educación para la Paz como orden mundial, Educación para la Paz como abolición de las relaciones de poder. También existen movimientos importantes como si de la Educación para la Responsabilidad Social, que incluye el concepto de ecología.

El aprendizaje en la Educación para la Paz apunta más hacia la naturaleza del mismo que hacia el contenido. Patrick Whitaker (1993), afirma que es un viaje del que debemos disfrutar, más que un destino al que llegar.

Entre las áreas de aprendizaje y experiencia de la Educación para la Paz figuran la humana y la social, la moral y la espiritual. Y entre las cuestiones esenciales relacionadas se incluyen la educación ambiental, la educación política y la educación en el entendimiento económico. Los propósitos de la Educación para la Paz se orientan hacia estos intereses.

Los modelos didácticos de la Educación para la Paz se centran en el niño, mientras que la base curricular que la sustenta es la del reconstruccionismo social.

Los objetivos en los que se expresa la Educación para la Paz son de los tres tipos: conocimiento, destrezas y actitudes, se dan en un proceso de interrelación e interdependencia y constituyen el núcleo esencial de la Educación para la Paz.

**BIBLIOGRAFÍA: HICKS, David. (comp.).** (1993). "Educación para la Paz". Ediciones Morata, Madrid.

**HERRERA, María Antonieta y Marbella PINEDA.** Escuela de Educación EUS-UCV. Apuntes para un Diccionario de Educación para la Paz.

## EDUCACIÓN PARA LA PAZ, CURRÍCULUM Y EDUCACIÓN

Nos aproximamos al currículum con una visión de totalidad, desde una perspectiva global, donde todos los componentes se interrelacionan con los procesos que lo desarrollan y lo acompañan dentro del ámbito escolar. Donde actores, recursos y estrategias requieren de la coherencia de la teoría con la práctica. Inserto en una realidad social determinada por la interrelación de fuerzas que determinan la dinámica implícita en todo el acontecer mundial, de lo económico a lo ecológico, de lo político a lo cultural, de lo social al conocimiento, al amor. Como proceso intencional relacionado a aprendizajes de formación integral que se producen en una determinada realidad social sí, pero que se impulsan desde la escuela.

Desde una perspectiva teórica, en los fines, los objetivos, los contenidos y las estrategias del proceso curricular se plasma el carácter de las relaciones sociales y de los intereses que dominan esas relaciones. Existe un paralelismo entre currículum y sociedad impregnado de un matiz político empeñado en mantener el tipo de relaciones, el tipo de conocimiento, la forma de comunicarse consigo mismo y con los demás, la forma de situarse frente a su propia cultura y las culturas foráneas a fin de presentar como normal lo que normal no es, y de perpetuar así un modo de vida sustentado, por una parte, por un modo de producción con expresa tendencia a la acumulación de bienes en detrimento del hambre y la miseria de las mayorías, la destrucción del ambiente y los recursos no renovables comprometiendo así el futuro del planeta; y por otra parte, por un determinado tipo de relaciones sociales jerarquizadas donde se valida la obediencia, como valor supremo en detrimento de la toma de decisiones responsables, la democracia, la actitud crítica y la creatividad.

Desde una perspectiva técnica, en los planes de estudio y los programas escolares esta situación queda normalmente maquillada por un discurso muy inteligente elaborado por los especialistas; en la administración, la planifica-

ción y la evaluación de la enseñanza, donde participan directamente los educadores, la situación es menos explícita por la falta de conciencia del educador de estar contribuyendo al juego de un sistema dominante e injusto.

Si bien existe todo un adoctrinamiento (amén de alienamientos) intencional del hombre a través de curriculum, también es cierto que el hombre es el único capaz de cambiar las circunstancias que favorecen las estructuras sociales tal cual son en la actualidad. Y es ese sentido existen propuestas alternativas que buscan integrar a la teoría y a la práctica del curriculum determinados contenidos y estrategias que respondan, de manera real, a objetivos y a fines más acordes con los principios de la justicia, la paz, el pensamiento convergente, la responsabilidad social.

La propuesta de un curriculum integrado sobre la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia, discutida en diferentes seminarios internacionales, avalado como proyecto de la 44 Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO (1994) a través de un documento de plan de acción, y firmado por todos los ministros de educación de los países miembros, es una concepción educativa que tiene como objetivo desarrollar la capacidad para apreciar el valor de la libertad en su intención de preparar para la autonomía y la responsabilidad del individuo en el manejo de situaciones diferentes e inciertas; desarrollar la capacidad de comunicar, compartir y cooperar con los demás, en la necesidad de comprenderse y respetarse puesto que no existe una verdad absoluta y puede haber más de una solución para cada problema; fortalecer la identidad personal al favorecer la convergencia de ideas y soluciones que refuercen la paz, la amistad y la fraternidad entre los individuos y los pueblos; desarrollar la capacidad de mediar para resolver conflictos con métodos no violentos; desarrollar la paz interior en la mente de los alumnos; cultivar la capacidad de hacer elecciones con los conocimientos basado en juicios; desarrollar la capacidad de armonía entre los valores individuales y los colectivos.

La ética que respalda un proceso curricular que responda a estos objetivos es, en primer lugar, una ética universal por su origen y por su alcance, donde la visión de la realidad social deja de ser fragmentada, estática, mecanicista, para adoptar las características de la realidad holística y en devenir, fundada no en la razón instrumental y en el conocimiento objetivo, sino en otra racionalidad que admite también lo subjetivo, lo vivencial, lo personal como otra forma de conocimiento; y en segundo lugar, es una ética procedimental por su método dialógico y constructivista.

A esta visión de la realidad corresponde un hombre a formar concebido como un ser inacabado, dirigido hacia su plena realización. Un sujeto en devenir que como sujeto histórico, relacional, condicionado política, social, cultural y económicamente, necesita enfrentarse en forma permanente con su situación presente, con su modo existencial y con los cambios que genera día a día la tecnología y las comunicaciones. Es a través de este acontecimiento de la realidad como él será capaz de transformarla y recrearla, al tiempo que se recrea y se transforma a sí mismo.

### **El docente, el alumno, la institución escolar.**

La utopía del desarrollo del curriculum en educación para la paz, los derechos humanos y la democracia, requiere de un docente líder de un proceso

de conquistas cualitativas (Pérez, 1991), crítico, no autoritario en su práctica, cuestionador de los esquemas dogmáticos del conocimiento objetivo, inserto en una institución escolar donde haya sido posible crear una cultura basada en la asunción responsable de la toma de decisiones de manera participativa y democrática por todos los actores del proceso. Por supuesto que, conociendo la tendencia de los docentes venezolanos y latinoamericanos en general, a reproducir en la escuela las mismas estructuras de poder que se dan en el resto de las instituciones, seríamos necios si no admitiéramos que ésta es una limitación, sin embargo, no creemos que sea insuperable. Diferentes experiencias, como las que adelanta el proyecto de Educación para la Paz de la red de escuelas Fe y Alegría en nuestro país, es una manera de ello.

Nuestro docente se acerca a la realidad académica y de la vida con sus alumnos y juntos aprenden a explorarla en una interrelación donde existe la conciencia del otro, la responsabilidad dentro de la totalidad del proceso que emprenden juntos como praxis educativa-investigativa, promoviéndose de tal manera en ambos sujetos, la reflexión y la creatividad.

El curriculum en educación para la paz, los derechos humanos y la democracia reconoce en la escuela como institución, una zona de producción de valores y actitudes democráticas generados por los actores de la realidad escolar. La capacidad de difundir nuevos modos de ser y de hacer nuestra vida, dan a la escuela y al aula un nuevo significado como espacio de construcción de un nuevo modo de vida social, centrado en la paz, los derechos humanos y la democracia.

### **Contenidos, objetivos y recursos.**

Los contenidos en un curriculum de educación para la paz, los derechos humanos y la democracia se conciben de manera inseparable, en su totalidad e interrelación, en contraposición a la práctica de contenidos aislados que responden a una visión de la realidad funcionalista y fragmentada. Consideramos la posibilidad de reorientar ciertos contenidos curriculares bajo una perspectiva valórica que permitan alcanzar la justicia social, por medio de la toma de decisiones responsables basada en juicios a partir del conocimiento objetivo y subjetivo, de los acuerdos por consenso, de la comunicación dialógica docente-alumno-administración-vecino en el sentido racionalmente vital de Habermas, donde lo realmente interesante del acuerdo comunicativo no es el contenido como tal, sino la forma como se produce en el sujeto humano (Colom y Mélich, 1994).

En este sentido, consideramos la relación coherente que debe darse entre el curriculum y los recursos empleados en el aula, como el libro de texto; máxime cuando sabemos que es sobreempleado, mal empleado y además no responde al tipo de educación que mira el saber constructivo, el interés investigativo y hacia los cambios personales y sociales que exige la realidad actual (Esté, 1995). Algunos educadores sostienen que si el hombre es un sujeto en devenir, que transforma constantemente su mundo, también la sociedad está en devenir y por eso ningún proceso humano y social puede quedar prefijado por objetivos y por metas plasmadas en el curriculum (Gutiérrez, 1982). Particularmente coincidimos con quienes piensan que los objetivos “deben ser formulados en términos de tendencias, de caminos” (Bravo, 1988), no tienen por qué ser vistos como camisas de fuerza en un proceso curricular flexible.



### **El conocimiento en el curriculum.**

Abrahan Madendzo, uno de los latinoamericanos que han generado mayor opinión en el campo del curriculum y la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia, desde su tribuna del programa interdisciplinario de Investigación en Educación en Chile, se refiere a la cuestión conocimiento-curriculum en términos de "... desnaturalizar el poder sagrado e incuestionable del conocimiento universal, para dar cabida también en el curriculum al saber de la cotidianidad" (IIDH, 1990). Es un saber vivencial que al ser incorporado a las experiencias de aprendizaje escolar, promueve actividades significativas que permiten asociar lo académico con el mundo real. Este enfoque del conocimiento se revela en consonancia con educadores de tendencia constructivistas, que, aunque no se ocupan de la paz en sí misma, se ocupan del vínculo escuela-vida-comunidad (cuya armonía garantiza de por sí paz) como eje fundamental para la creatividad, la investigación y la posibilidad de transformación a partir de la continuidad de la cultura familiar y local (Tonucci, 1993), (Solves, 1993), (Esté, 1995), (CPV, 1992),.

### **Curriculum oculto.**

La polémica que se abre entre los educadores convencidos que la transformación personal y social viene a partir de los cambios a nivel de las relaciones consigo mismo y con los demás, consiste en responder a la pregunta se este curriculum debe ser explícito o implícito. Numerosos educadores latinoamericanos pertenecientes a grupos de educación en las escuelas militares, en los centros penitenciarios, en las escuelas de capacitación policial, y en las escuelas populares, donde existe mayor necesidad de implantación de un curriculum otro (Seminario de Río, 1989) difieren entre sí. Unos argumentan que la paz, los derechos humanos y la democracia deben entrar al curriculum en igualdad de condiciones que las demás asignaturas, de lo contrario se diluirá en ellas y no será tomado en serio, además, es importante que las personas conozcan cuáles son sus derechos para reclamarlos cuando sea necesario. Otros difieren argumentando que no tiene ningún sentido enseñar explícitamente, de manera formal, este tipo de curriculum, pues sentido tiene una metodología que lo vivencie en la práctica cotidiana de la escuela, en la cultura escolar.

Las normas y procedimientos de control y disciplina de una institución escolar, los rituales de preservación, las variedades y estilos de lenguaje, la gradación, la selección, la exclusión, la disposición del espacio, los sistemas de recompensas y castigos son ejemplos de la cultura cotidiana de la escuela, o curriculum oculto, adoptados consciente o inconscientemente como mecanismos de interrelación personal impregnados de la forma tradicional de usar y de negociar el poder (Esté, 1986), (Esté, 1994), (La Cueva, 1993).

La práctica de estos ejemplos dados no sólo está anclada en el pasado, en el concepto de la escuela-cuartel (Foucault, 1994), sino que entiende la libertad y la disciplina como procesos antagónicos en vez de endógenos, y niega la posibilidad de pensar y actuar de nuevas maneras.

En su concepto de educación bancaria, Freire (1969), denuncia un poderoso curriculum oculto que enseña que las relaciones sociales son de carácter jerárquico generando así una contradicción entre docente y alumno: el docente actúa y los alumnos obedecen lo que se les manda a hacer, actúan en consecuencia; pero también se genera una contradicción en la relación conocimiento-apren-

dizaje pues, entendida la realidad como estática ésta resulta perfectamente predecible, dejándole al aprendizaje la función de amoldar al sujeto al rol pasivo de adaptación al mundo y a sus pobres existencias tal cual se supone que son y que serán.

La concepción del curriculum en educación para la paz, los derechos humano y la democracia no puede abordarse desde una perspectiva multidisciplinaria en su doble dimensión: en el discurso pedagógico, como asignatura; y en la cultura cotidiana de la escuela, en sus normas y en sus rutinas. Por eso es tan importante la coherencia institucional entre el curriculum manifiesto y el curriculum oculto, entre los métodos, las estrategias, los recursos y los contenidos, entre lo conductual y lo racional de la práctica. De no ser así, estaríamos hablando de un discurso falaz por no ser vivido ni practicado por quienes lo predicán. Debemos estar atentos para evitar las contradicciones entre ciertos enunciados curriculares y su posibilidad de ponerlos en práctica en virtud de la dinámica operatoria dominante en las instituciones educativas.

Un curriculum alternativo que entienda al ser humano en sus múltiples dimensiones e interrelaciones expresadas a través de la paz, los derechos humanos y la democracia, recuperaría el valor de la esperanza a partir de la escuela, asociada a una forma de instrucción no rutinaria ni cronometrada por objetivos y metas, sino realizada en la significación de la construcción de cada momento presente; no tanto en el logro constante de los fines, como en la recreación permanente de ellos como horizonte móvil, siempre en nacimiento.

**BIBLIOGRAFÍA:** **BENBENUTO, Jaime. Compilador**, (1990). Seminario de Río: Educación en Derechos Humanos en América Latina. San José, Costa Rica. / **Bravo, Luis. Compilador.** (s/f). Lecturas de educación y curriculum. Editorial Biósfera, Caracas. / ————. (1988). *Teoría y práctica curricular*. Editorial Carhel S.A. Caracas. / ————. (1990). *Temas de Educación, curriculum y tecnología educativa*. Ediciones Dolvia, Caracas. / **Colon, Antoni y Melich, Joan-Carles.** (1994). *Después de la modernidad*. Paidós Editores, Argentina. / **CPV-VENAPRODO.** (1992). *Hacia el constructivismo*. Mineo, Caracas. / **ESTÉ, Arnaldo.** (1986). *Los maleducados*. Tebas, Fac. De Humanidades y Educación, UCV, Caracas. / ————. (1995). *El libro de escuela en Venezuela*. Tebas, U.C.V. Caracas. / **FERNÁNDEZ, Alejandra.** (1991). *El curriculum como proyecto educacional*. Mimeo, U.C.V. Caracas. / **FOUCAULT, Michel.** (1994). *Vigilar y Castigar*. Siglo Veintiuno Editores. México. / **FREIRE, Paulo.** (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo Veintiuno Editores. México. / **GANG, Phil.** (1991). *Educating for human responsibility*. En: Seeking the true meaning of peace. Conference Proceedings IPPNO. Universidad para la Paz. San José, Costa Rica. / **GUTIÉRREZ, Francisco.** (1982). *Educación como praxis política*. Editorial Alpec. San José, Costa Rica. / **LA CUEVA, Aurora.** (1993). Por una didáctica a favor del niño. Cooperativa de Laboratorio Educativo, Caracas. / **MANCENDZO, Abrahan.** (1990). *Los derechos humanos como concepción educativa*. En: Materiales de estudio y conclusiones Seminario en Educación para la Paz, la Democracia y los Derechos Humanos (Chile). Edit. Varitec. San José, Costa Rica. / **PÉREZ, L. Enrique.** (1991). *La educación en los espacios de la dependencia y la posibilidad de una pedagogía insurgente*. En: Educación para transformar. Bigott y Larez Ed. La Buchaca. Caracas. / **SOLVES, Hebe.** (1993). *La escuela, una utopía cotidiana*. Editorial paidós. Buenos Aires, Argentina. / **TOFFLER, Alvin.** (1991). *El cambio del poder*. Plaza y Janés Editores. Barcelona, España. / **TONUCCI, Francesco.** (1993). *¿Enseñar o aprender?* Cooperativa Laboratorio Educativo. Caracas. / **UNESCO.** (1994). *Proyecto de Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia*. Fotocopia, 44 Conferencia Internacional Educación. Ginebra, Suiza.

**HERRERA, María Antonieta y Marbella PINEDA.** Estudios Universitarios Supervisados /Escuela de Educación de la U.C.V.

## EDUCACIÓN PARA LA POBLACIÓN

Proceso educativo dirigido a aumentar el conocimiento y la comprensión de problemas de carácter demográfico, y la habilidad para resolver problemas que surgen de ellos. Esta dirigida particularmente al análisis de la interacción de la población y su crecimiento con el control de las condiciones socio.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## EDUCACIÓN PARA LAS ARTES

La Ley Orgánica de Educación, expresa en su artículo 36, que la educación para las artes tiene por finalidad desarrollar al máximo todas aquellas potencialidades que se inclinan a elevar el nivel cultural de las personas que sientan estas inquietudes, para que así puedan incrementar las posibilidades de desarrollar sus potencialidades creadoras y de esta forma lograr formarse integralmente. Esta atención será sistemática en la medida que fomente la creatividad, imaginación, sensibilidad y la capacidad de goce estético a través de la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos de las artes y del desarrollo de actividades tanto en la escuela como fuera de ella.

El Ministerio de Educación por ser el órgano competente del Ejecutivo Nacional debe vincular y coordinar sus actividades con los organismos e instituciones nacionales que posean carácter científico, cultural, deportivo y recreacional. En tal sentido, este Ministerio dentro de la modalidad de educación estética y de la formación para las artes debe;

- Fomentar, estimular y fortalecer la identidad nacional a través del enaltecimiento de la cultura artística venezolana.
- Promover, rescatar y difundir las tradiciones populares y manifestaciones folklóricas de nuestro gentilicio, con el fin de continuar conservando y valorando nuestro acervo cultural expresado en los valores nacionales.
- Desarrollar en los individuos capacidades que le permitan interpretar y valorar la estética que configura tanto las artes visuales, como la música y artes escénicas.
- Estimular las manifestaciones artísticas, tanto individuales como institucionales.
- Promover la valoración y el respeto hacia la libertad de expresión de toda tendencia y estilo artístico.

En tal sentido, la cultura y el arte conforman uno de los campos más atractivos para orientar las inquietudes y desarrollar las capacidades de los jóvenes y de todas aquellas personas que se sientan inclinadas por éstas. Como espectadores o como creadores de la cultura, la vida moderna nos involucra en muchas actividades que tienen su base o que se relacionan directamente con el arte y sus manifestaciones.

Asistir a una escuela de música o a una clase de baile, seguir un curso de dibujo o pintura, cultivar el hábito de leer o sencillamente ver un buen programa de televisión, son actividades comunes que ponen a los individuos en contacto con el arte y el conocimiento, factores principales en la formación como individuo integral.

Lamentablemente en nuestro país, el arte es uno de los sectores más despretigiado y abandonado, el cual debe trabajar con las uñas para no pe-

recer en el intento. Esto lo podemos evidenciar claramente hasta en nuestra propia universidad (UCV) en la cual los estudiantes de Arte deben mendigar un aula para poder recibir su formación.

Por otra parte, se resalta la actividad artística del extranjero dándole un puntapié a lo nacional, el cual muestra nuestra raíces y es apreciado a nivel mundial. Tenemos la tendencia de despreciar todo aquello que se identifica con lo nuestro, producto del proceso de transculturación y de los medios masivos de comunicación que venden una imagen del exterior presentándolo a nuestra población estereotipos que menosprecian nuestro gentilicio y nuestras costumbres.

En relación al planteamiento anterior, debemos fomentar el cariño y respeto por lo nuestro, por nuestras costumbres y valiosos tesoros culturales, a los niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela, incentivándolos a descubrir en ellos algún talento escondido que lo identifique con alguna rama del arte, motivarlos a que fomenten actividades artísticas y culturales que le permitan adquirir una educación verdaderamente integral.

**BIBLIOGRAFÍA: REPÚBLICA DE VENEZUELA.** (1980). Ley Orgánica de Educación.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## EDUCACIÓN PARA LOS PADRES

Desarrollo sistemático de los conocimientos, actitudes y habilidades para la educación de los hijos, las relaciones familiares y el cumplimiento del papel de padres dentro de la familia y la sociedad.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## EDUCACIÓN PARA LOS TRABAJADORES

Desarrollo sistemático de conocimientos, actitudes y habilidades entre los adultos de la clase trabajadora, que los capacita para el desempeño de sus roles sociales particularmente dentro de los sindicatos.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## EDUCACIÓN PARASISTEMA

Conjunto de cursos oficiales y privados que no integran el sistema educativo formal.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida Julia.** GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA. CENESEDA/República de Cuba.

## EDUCACIÓN PERMANENTE

Concepto que implica que la educación no es una experiencia que se da de una sola vez ni que está confinada a un ciclo inicial de educación continuada, comenzando en la infancia, sino que constituye todo un proceso que debiera proseguir a través de la vida. La vida en si misma es un proceso continuado de aprendizaje.

Tal aprendizaje ha de tener un propósito y deberá implicar una continuidad de manera que el individuo hombre y mujer, pueda mantenerse actualizado respecto a las transformaciones económicas, políticas, técnico-científicas y socioculturales que tienen lugar en el mundo moderno. Además, le permita prepararse a si mismo para el cambio, de acuerdo con sus propias circunstancias (matrimonio, paternidad, situación ocupacional, vejez, etc.), y pueda lograr el potencial total para su desarrollo individual, ya sea psíquico, espiritual o fisiológico. La educación permanente abarca las experiencias tanto intencionales como incidentales de aprendizaje.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## EDUCACION PERMANENTE

Concepción según la cual, la educación es un proceso que continúa durante toda la vida. No está limitada en el tiempo, ni termina al final de la escolaridad o de los estudios superiores. El individuo y la sociedad necesitan que cada persona tenga la posibilidad de seguir perfeccionándose a lo largo de toda la vida.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## EDUCACIÓN PERMANENTE

Surgida de las nuevas necesidades, determinada por los cambios que se operan como consecuencia de los avances de la ciencia y la tecnología. (Departamento Nacional de Currículum; Ministerio de Educación y Cultura. Bolivia).

Es el proceso de seleccionar y aplicar los medios que permitan la actualización constante del hombre, con miras a su integración a un mundo en permanente cambio. (Centro de Operación del Curso de Post Grado de Educación; Convenio MEC-OEA-UFSM: Brasil).

Es la educación organizada con carácter formal e informal, que contribuye a que el individuo ensanche sus horizontes intelectuales y ponga al día sus conocimientos en un sector concreto o mejore sus calificaciones profesionales. Es el proceso que permite al ser humano la posibilidad de educarse desde su nacimiento hasta su muerte. (Consejo Nacional Técnico de la Educación. México).

Proceso de formación y adiestramiento continuo y progresivo que se le impone al individuo, o que él mismo se impone, sin límites de tiempo ni de espacio, y tanto dentro como fuera de un sistema de educación. (Dpto. de Currículum y Administración Educativa; Universidad de Oriente. Venezuela.)

La educación, por su propia naturaleza, es un proceso permanente; sin embargo, se entiende por educación permanente el proceso de educación consciente, intencional, de individuos de todas las edades, que ha venido evolucionando, a partir de la educación de adultos, en atención a las características y requerimientos de la sociedad moderna. Más que un nuevo tipo de educación, es el principio sobre el cual ésta ha de organizarse y se convierte en instrumento y expresión de... “una relación circular que abarca todas las formas, expresiones y momentos del acto educativo”.(Instituto de Investigaciones Educativas; Universidad Simón Bolívar. Venezuela).

Es un concepto comprensivo que incluye aprendizajes formales (planificados dentro de un sistema educativo), no formales (planificados fuera de un sistema educativo) e informales (incidentales) que el individuo realiza a lo largo de su vida con el fin de alcanzar en el grado más elevado posible su desarrollo personal, social y profesional. Implica el estar capacitado para aprender, reaprender, y desaprender permanentemente; por lo tanto, asigna un valor fundamental al dominio, por parte de la persona, de las técnicas de adquisición del conocimiento.(Centro de Operaciones del Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores en el Área de Curriculum; Convenio ME-OEA-USB. Venezuela).

**GLOSARIO DE TERMINOS UTILIZADOS EN AMÉRICA LATINA EN MATERIA DE DESARROLLO CURRICULAR.** (1976). *PROYECTO MULTINACIONAL DE CAPACITACION PARA PROFESORES DE AMERICA LATINA EN EL AREA DE CURRICULUM. OEA/ MINISTERIO DE EDUCACION/UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR. CARACAS.*

## EDUCACION PERMANENTE

“Educación organizada con carácter formal e informal, que contribuye a que el individuo ensanche sus horizontes intelectuales y ponga al día sus conocimientos es un sector concreto o mejore sus calificaciones”. (UNESCO. ED/MD/28 París, 14 de Septiembre de 1973. (Revisión de la Recomendación relativa a la Enseñanza Técnica y Profesional).

“La expresión “educación permanente” designa un proyecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo.

En ese proyecto, el hombre es el agente de su propia educación, por medio de la interacción permanente de sus acciones y su relaciones.

La educación permanente lejos de limitarse al período de escolaridad, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad.

Los procesos educativos, que siguen a lo largo de la vida de los niños, los jóvenes y los adultos, cualquiera que sea su forma, deben considerarse como un todo”. (UNESCO. Recomendaciones relativa al desarrollo de la Educación de Adultos, 34a. Sesión Plenaria. Nairobi, 26 de Noviembre de 1976).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico.** BIOSFERA. Caracas.



## EDUCACION PERMANENTE DEL PERSONAL DOCENTE. (FORMACIÓN DEL PERSONAL EN ACTIVO)

“Cursos o programas que estudian quienes ocupan ya un puesto de profesor con objeto de poner al día en sus conocimientos teóricos y prácticos en su especialidad o en materias pedagógicas. Estos programas pueden revestir múltiples formas, por ejemplo, seminarios, series de conferencias, grupos de trabajo práctico, cursos en régimen de jornada completa de 3 a 6 meses de duración para los que se concede una excedente especial. En algunos países se exige cierta modalidad de educación permanente o de formación del personal en activo a todos los profesores; en otros, se trata de programas facultativos”. (UNESCO. ED/MD/28 París, 14 de Septiembre de 1973. (Revisión de la Recomendación relativa a la Enseñanza Técnica y Profesional).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico.** BIOSFERA. Caracas.

## EDUCACION POPULAR

La educación popular fue una de las consignas de los sectores liberales del siglo diecinueve. Esta idea iba unida a la constitución y consolidación de los estados-nacionales en el occidente de Europa y en América.

En los estados-nacionales es indispensable lograr la integración de los habitantes él, para lo cual debe unificarse la población alrededor de la ideología del estado, clase, grupo dominante y, por otra parte, debe reforzarse o crear, la conciencia nacional. En el siglo diecinueve, la escuela elemental, o educación primaria, o escuela primaria (como la llamó Simón Bolívar), o primera escuela como la llamó Simón Rodríguez, era el medio más idóneo era el medio más idóneo para conformar ideológicamente a la futura población adulta; es comprensible que si todos los niños asistieran a la escuela primaria donde recibirían una misma educación básica, a mediano o largo plazo se podría conformar en la mayoría de la población un pensamiento, sentimiento, conductas, y cohesión ideológica también, necesarias para el estado-nacional.

Esto fue percibido por intelectuales y dirigentes políticos que estaban empeñados en fortalecer las repúblicas americanas recientemente constituidas. Simón Bolívar y Simón Rodríguez también compartieron la idea, conforme a la visión que cada uno tenía de la sociedad y de la República. Es por ello que los dos personajes dieron una gran importancia política a la primera escuela, institución que consideraban básica para consolidar las Repúblicas, pues, como dijo Simón Rodríguez estas estaban “Establecidas pero no fundadas” y precisamente, la educación primaria debía contribuir a su fundamento, es decir, debía educar para la construcción nacional.

Lograr que los ciudadanos fueran personas ilustradas, racionales, virtuosas, y capacitadas para incorporarse las actividades productivas, fueron propósitos de la primera escuela. Esta idea de educación, inducida por la revolución Industrial y la constitución de los estados-nacionales, se fundamentó con aportes del humanismo y cientifismo renacentista, con ideas de la Reforma y planteamientos de la Ilustración.

Este consideratun podría recibir distintas interpretaciones conforme a la orientación ideológica de cada autor y a las fuentes que manejara, pero en todo caso, se aceptaba que la ilustración y la razón eran los medios apropiados para combatir la ignorancia y la superstición. Ilustrada era la persona poseedora de una sabiduría general amplia; racional cuando su pensamiento y acción estaban regidos por la razón; además de atender a las buenas costumbres, la virtud tenía un claro sentido político, era el amor a la república, o como lo expresó Simón Bolívar era “El amor a la patria, el amor a las leyes, el amor a los magistrados”; el ciudadano también tenía que tener un buen desarrollo físico y gozar de buena salud; la preparación para la incorporación a las actividades productivas no se refería expresamente al dominio de un oficio, sino más bien al dominio instrumental de la lectura escrita y cálculo, y poseer disciplina, actitudes, hábitos y conductas, adquiridas en la escuela, que facilitarían a los jóvenes su incorporación al trabajo de los talleres y las fábricas. Simón Bolívar y Simón Rodríguez, cada uno a su manera, participaron también de esta concepción del desarrollo de las personas, pero le dieron una proyección social, es decir que la escuela primaria debía educar a los niños para la vida ciudadana y el amor a la república.

La primera escuela o escuela primaria cumplía con dos propósitos, que se mantienen en nuestra actual educación básica, uno individual y el otro de carácter social. El primero se refiere a la autorealización personal

**MOLINS PERA, Mario. (1994). La república y la educación en el pensamiento político de Simón Rodríguez y Simón Bolívar y su proyección actual.** Trabajo presentado en le CENDES-UCV para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales. Caracas.

## EDUCACIÓN POPULAR

Tal como se le utiliza en América Latina, es la expresión de una tendencia en la educación de adultos que tiene una opción preferencial por la educación de los que conforman las clases populares, es decir, campesinos, trabajadores urbanos o marginales ; aplica estrategias para lograr el poder popular y contrarrestar los modelos culturales impuestos, Es rica en el uso de métodos creativos y participativos que buscan ligar la experiencia cotidiana del pueblo con la comprensión más amplia de la problemática económica y política de su sociedad. Constituye el eje central de muchas organizaciones no gubernamentales de América Latina.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida Julia.** GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA. CENESEDA/República de Cuba.

## EDUCACION POPULAR, DEMOCRATICA Y NACIONAL: VENEZUELA 1945-1948

De los varios significados que los diccionarios especializados le atribuyen a los conceptos de **revolución**, **revolución política** y **social**, nos interesa retener aquellos que aluden a “vuelco de la situación”, a “cambio súbito y pro-

fundo que implica ruptura de un modelo anterior y surgimiento de uno nuevo". Además, los conceptos en cuestión suponen la idea de "transición histórica (...) que se sucede con un ritmo acelerado"; rasgo éste que lo distingue de la simple evolución (1)

Ahora bien, entre 1941 y 1945, años de la segunda guerra mundial, Acción Democrática (AD) se consolidó como fuerza de cambio en Venezuela y, en consecuencia, fue portadora consciente de una revolución política que le dio un "vuelco a la situación" hasta entonces existente. En su interior se hizo una consistente y amplia reflexión educativa asida a nuestra realidad económica y social. Sus postulados educacionales marcaron la pauta modernizadora del sistema escolar venezolano.

#### **D) SENTIDO POLITICO - SOCIAL DEL GOLPE DE ESTADO DE 1945 Y LA CUESTION EDUCATIVA**

AD se consolidó como partido de oposición a la hegemonía liberal que administró el poder del Estado desde diciembre de 1935, fecha en que murió el dictador Juan Vicente Gómez luego de veintisiete años sucesivos en el poder. esa élite liberal no fue capaz de estructurar organizaciones de masas que encuadraran y movilizaran al campesinado, a la reducida clase obrera y a las impacientes clases medias. ¿Por qué razón? Por una atadura ideológica fundamental: su rechazo a la democracia de masas, la que miraban con una mezcla de escrúpulo y temor. Desde 1936, las élites liberales y sus organizaciones políticas construidas desde el poder del Estado, abrieron una nueva fase de intervención estatal con sentido social pero sin llegar a lo que se ha dado en llamar el Estado de Bienestar Social. Esas reformas en el campo económico (Banco Central), la salud (Ministerio de Sanidad), educación (Ley de Educación de 1940), y la política (Reforma Constitucional de 1944), propiciaron una mayor movilidad social y participación política pero encontraron su propio límite en tres carencias fundamentales: a) La carencia de un plan orgánico de transformación de las relaciones capitalistas de producción. b) La ausencia de un grupo cohesionado en torno a un programa político que le diera más eficacia a la acción del Estado y tuviera a las masas como fuerza principal del nuevo desarrollo. c) La incapacidad de transformar sus organizaciones políticas en partidos de masas. Es el caso de las Cívicas Bolivarianas del Gral. López Contreras, sucesor de Gómez, y del Partido Democrático Nacional, base política del Gral. Medina, su sucesor. Ni siquiera los sectores católicos inspirados en las Encíclicas Sociales, Rerum Novarum y Cuadragésimo Anno, agrupados en el pequeño partido Acción Nacional (1940) lograron estructurar un movimiento de masas alternativo. Sus líderes, entre ellos Rafael Caldera, militaban en una concepción nacional-católica muy afirmada en la tradición, el espíritu confesional y sobre todo, en el recelo hacia la democracia, hacia el régimen parlamentario. (2)

Desde el 18 de Octubre de 1945, el proceso democratizador iniciado en 1936 recibió un impulso inusitado: un sector de la joven oficialidad de las FFAA en alianza con AD depuso al Gral. Medina Angarita. La acción golpista fue llamada como en evocación de aquella otra de 1917, la "Revolución de Octubre". Esta del 18 de Octubre, en opinión del historiador Manuel Caballero, no fue una simple fecha, sino "una incitación al desencadenamiento de las pasiones", una fecha que, a su juicio, "partió en dos la historia venezolana de este siglo", un momento de ruptura política que inició la "democracia plebeya". (3)

El socio desarmado, AD, había desarrollado como partido de masas una amplia campaña orientada a la democracia política y social al desarrollo de nuestra industria y transformación agrícola, a la explotación y posesión por los venezolanos por los venezolanos de sus riquezas naturales, entre ellas, el petróleo. Porque con la “insurgencia del petróleo en Venezuela, a partir de 1920, ya no sería posible explicar o pronosticar ningún fenómeno cualquiera que sea su indole, (. . .). La alienación entre nosotros se simplifica extraordinariamente. Se llama petróleo.” (4)

AD concibió una reforma educativa que sería eje de su programa de transformación económica y social. No sólo se planteó la cuestión del voto universal, directo y secreto. También hizo suya la cuestión del rescate de nuestra riqueza natural y humana para lo cual era necesario alfabetizar, modernizar todos los ciclos del sistema escolar, llevarla al pueblo con calidad, asegurar la responsabilidad del Estado en este asunto. No se trataba ya de enseñar al pueblo las primeras letras para que votara en unas elecciones de primero y segundo grado como fue la práctica de los liberales del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX; no, ahora se trataba de otorgarle ciudadanía a una muchedumbre por medio de la educación; se quería construir una nación. Hay que mencionar aquí un hecho de suma importancia. En la dirección política de AD, destacó la presencia del Dr. Luis Beltrán Prieto Figueroa, quien desde 1932 venía trabajando en la organización del magisterio, en la reflexión de los problemas educativos, en la divulgación de las modernas teorías pedagógicas. Paralela reflexión hicieron los grupos juveniles en el exilio gomecista, agrupados en el Partido Revolucionario Venezolano (PRV-1926), y en la Agrupación Revolucionaria de Izquierda (ARDI- 1931). Ambas organizaciones asociaron la modernización de Venezuela y la justicia social con el desarrollo de la educación científico-técnica y de masas. (5)

A pocos días del triunfo del movimiento del 18 de Octubre, Rómulo Betancourt, máximo ideólogo de AD, en funciones de Presidente de la Junta Revolucionaria de Gobierno, expuso los objetivos del movimiento: devolver la soberanía al pueblo, defender la “riqueza-hombre del país”, mejorar los servicios públicos y, “más escuelas y más comedores escolares”. (6)

La revolución burguesa del 18 de Octubre se había iniciado con su régimen de partidos y la transformación del clásico Estado liberal en Estado de Bienestar Social cuyos ámbitos son tanto el desarrollo económico como el social y el cultural. Es la concepción que priva en la postguerra. El Estado debía ser “el regulador decisivo del sistema social” (7) Y para que tal intervención fuera posible, la nueva concepción educativa en el poder le asignó a la Universidad, como empresa nacional, la tarea de “democratizar estructuralmente al Estado y a la sociedad venezolanos”. (8)

Como el Dr. Prieto Figueroa ocupó el cargo de Secretario de la Junta Revolucionaria de gobierno, la nueva orientación educativa la dará a conocer el Dr. Humberto García Arocha, médico y destacado educador, en cuya persona recayó el nombramiento de Ministro de Educación Nacional desde el mes de Octubre del 45. Reconoció Arocha los adelantos de la educación venezolana desde el año de 1936, pero también señaló sus males: más de medio millón de niños sin escuela de los setecientos ochenta y siete mil en edad escolar; además, carencia de material educativo, la necesidad de diez mil maestros más de los cuatro mil existentes, buena parte de ellos no graduados; la falta

de por lo menos seis mil escuelas adicionales; y, un plan racional que potenciara la supervisión escolar, la alfabetización, la educación rural, la técnica, la sanitaria y universitaria. Agregó, la situación de empobrecimiento del educador venezolano, su disminución como ciudadano por cuanto, hasta entonces, se le había negado libertad de expresión política. (9)

#### **ID. FILOSOFIA POLITICO-EDUCATIVA DE LA REVOLUCION DE OCTUBRE.**

Lo sustantivo del pensamiento que va a orientar la política de entonces puede condensarse en tres formulaciones: ESTADO DOCENTE, ESCUELA UNIFICADA Y, HUMANISMO DEMOCRATICO . Triada de una doctrina educativa afirmada en lo mejor de nuestra tradición y en lo más actualizado de la experiencia europea y norteamericana.

Como expresión del Estado soberano, el Estado Docente asume la orientación de la educación. Sus principios son orientados por la doctrina política del Estado y conforman la conciencia de los ciudadanos. En una sociedad democrática, se afirmó, esos fines generales de la educación no deben responder a los intereses de selectos grupos particulares, sino al interés nacional, que no es otro que el interés de las mayorías. De allí que, como función pública esencial de la colectividad, la educación esté encomendada al Estado. La libertad de enseñar, entonces, no podía ser absoluta, pues así sería una libertad negativa: el derecho de enseñar no puede estar por encima del derecho de aprender. Además, en las sociedades democráticas el Estado debía garantizar la verdadera gratuidad y obligatoriedad de la educación, y debía dar igualdad de oportunidades: la selección educativa se haría con base a aptitudes y méritos y no como resultado del privilegio de élites. (10)

¿Cuál su tesis pedagógica? La Escuela Unificada. Según esta, la escuela sería **una** desde el pre-escolar a la Universidad, sin saltos y lagunas en sus ciclos. Escuela que tendría como eje al niño y su adaptación cultural; escuela al servicio de la necesidades colectivas nacionales y regionales; escuela unificada en sus directrices y sus técnicas. La Universidad por tanto, no podría pretender una autonomía absoluta, sino aquella que permitiera la libertad docente, el co-gobierno profesoral y estudiantil y, la representación de los intereses del Estado. (11)

El fundamento filosófico del movimiento educativo que se inicio el 18 de Octubre se resumió en la tesis del Humanismo Democrático. No sería el renacentista-burgués, sino uno liberado del quehacer pedagógico vacío, intelectualista; se proclamó un humanismo adherido a la realidad nacional, a los problemas de las mayorías, que propiciara el reencuentro de nuestra diversidad cultural, que no condujera al empobrecimiento de toda especialización. Ese Humanismo Democrático tendría por función colocar al hombre venezolano en su medio y en su tiempo al servicio de los ideales colectivos; capacitar para el trabajo mediante la técnica; también la defensa del sistema democrático. (12).

#### **III) REFORMAS EDUCATIVAS**

Tanto en el período correspondiente a la Junta Revolucionaria de Gobierno (1945-1947) presidida por Rómulo Betancourt, como en el que se inició en Febrero de 1948, con la elección de Rómulo Gallegos a la presidencia de la República, se emprendieron, sin solución de continuidad, una serie de inicia-

tivas que van a transformar y ampliar el sistema educativo. Esa ampliación se tradujo en un crecimiento significativo del presupuesto. Si bien el último del depuesto gobierno del Gral. Medina Angarita alcanzó la cifra de 38 millones de bolívares, el del año escolar 1946-47 se elevó a más de 65 millones de bolívares sin contar los créditos adicionales. De ese presupuesto más de 32 millones se destinaron a educación primaria y normal. El de 1947-48, se elevó a más de 97 millones de bolívares. El aprobado para el período 1948-49 alcanzó la cifra de 119 millones de bolívares. De 1945 a 1948 el presupuesto creció en más de tres veces. Si incluimos los 60 millones que los Estados invirtieron en educación primaria, los 53 destinados a la edificación de la ciudad universitaria, más otros aportes de varios Ministerios, la cifra real sobrepasó los 250 millones de bolívares. (13)

Esa inversión en educación cuya base material fue el creciente ingreso petrolero, animó un conjunto de reformas educativas que le dieron relevancia a ese momento de la historia de la educación nacional. Se revalorizó el magisterio. El lema del gobierno fue: "Más y mejores maestros". Los gobiernos presididos por Betancourt y Gallegos, ratificaron los lineamientos de la Federación Venezolana de Maestros (FVM) fundada en 1936 por la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria (1932); en ambas Prieto Figueroa tendrá una actividad de primer orden como organizador y como ideólogo. Esa política educativa, por vez primera, no tuvo discrepancias fundamentales con los lineamientos que la FVM había discutido y expuesto en sus disciplinadas y polémicas Convenciones anuales. El articulado educacional de la Constitución del 47 fue iniciativa de la FVM. Desde ese momento se consagró la educación como un derecho social. La nueva Ley que presentará Prieto en el Congreso Nacional en agosto de 1948, recogerá la filosofía, la orientación social y pedagógica que la FVM había expuesto en sus Convenciones, en su revista, en la prensa nacional. El magisterio venezolano tuvo libertad ideológica y política sin perjuicio de su estabilidad profesional. Se aumentaron los sueldos de los maestros por la vía del decreto desde noviembre de ese año. (14) Esos aumentos fueron seguidos de una escala de sueldos en septiembre de 1947; asimismo, se elaboraron normas para los ascensos y se proyectó una Ley de Escalafón para los docentes del país. (15)

Mejorar la calidad de la educación fue consigna de esos años plenos de sentido nacional. Se organizaron numerosos cursos de mejoramiento para el magisterio, para supervisores y directores con la colaboración de educadores chilenos. (16) En ellos tuvieron cabida, y de manera principal, los maestros no graduados. (17) Expresión de ese empeño por la superación fue la creación del Servicio Técnico de la Dirección de Educación Primaria y Normal a cuyo cargo estaba la inspección escolar, los nombramientos, las nuevas creaciones escolares, los cursos de capacitación pedagógica, la divulgación de las nuevas técnicas y procedimientos en la enseñanza y, la selección de los textos escolares. Se buscó la coherencia y la unidad a la acción educativa. (18)

En esa orientación superadora de nuestro atraso educativo se inscribió el Plan de Renovación del Instituto Pedagógico, centro de formación del profesorado en educación media. Creado en 1936 casi desaparece en 1937-38 por causa de la indolencia y de la abierta o solapada oposición de factores políticos conservadores laicos y religiosos. Ahora bien, con el incremento de la educación media y normal experimentado en esos años de revolución demo-



crático popular, el Pedagógico creció de manera significativa en su matrícula y sus carreras. De las pocas decenas de alumnos inscritos en los años treinta, su población creció a casi 700 alumnos. (19)

La expansión de la democracia política y social adquirió una expresión educativa de importancia: la alfabetización de adultos. Las campañas alfabetizadoras de 1946, 1947 y 1948, constituyen nuestra primera experiencia de educación masiva. En ellas se combinó el rigor del método con la creatividad y la emoción. En ellas se encontraron, por vez primera, estudiantes, maestros campesinos y obreros de los más apartados lugares del país. Fueron campañas con claros perfiles ideológicos y políticos. En la tercera, la del 48, se aplicó un método propio que se llamó ! Abajo cadenas ¡ Para significar la importancia que la dirección política de entonces le otorgó a la alfabetización, basta que digamos que en el “Curso de Extensión Cultural de Alfabetizadores de Adultos” participaron el propio Betancourt, Prieto, Gallegos y lo más selecto del grupo de ideólogos de AD. Para el escritor de “Doña Barbara” esas campañas alfabetizadoras no sólo querían ganar un lector sino “un ciudadano más”. (20) De las 600 personas alfabetizadas en 1944, se pasó a 45 mil en 1947-48. En ellas se intentó fomentar una auténtica cultura de masas en cuyo apoyo se acudió a la radio, el cine, la música y la higiene. (21)

La reforma se extendió al bachillerato. sus problemas específicos y las nuevas orientaciones en este ciclo fueron difundidas por la radio. Su reorganización estuvo dirigida por una Comisión Especial y se orientó a interesar a nuestros jóvenes en el desarrollo agrícola e industrial. Se crearon decenas de colegios en todo el territorio y se hizo un esfuerzo económico considerable en la dotación de los mismos. Venezuela, país minero, por paradoja, carecía de una escuela de minas. En febrero de 1948, el gobierno de Gallegos creó la “Comisión para el Fomento de la Educación Técnica, Comercial, Industrial y Artesanal”. ¿Cuál su objetivo a largo plazo? hacer posible el control de las industrias mediante la acción de los técnicos formados en las nuevas escuelas. (22)

En otro orden tenemos la Reforma Universitaria. Ella se discutió con pasión y culto argumento. La Junta Revolucionaria de Gobierno había decretado, en septiembre del 46, un Estatuto Orgánico de Universidades Nacionales. Mediante el estatuto se concedía a las Universidades una autonomía limitada, pues el Ejecutivo tenía la prerrogativa de nombrar el Rector, el Vicerrector y Secretario. El Estatuto aludido consagraba tanto la autonomía docente como la administrativa en lo económico. El ejecutivo no intervenía en la designación de los profesores y daba cabida a la representación estudiantil en el Consejo Universitario. De los diecisiete miembros de ese organismo, sólo los tres antes señalados representaban al ejecutivo. (23) Una importante iniciativa fue la reapertura de la Universidad del Zulia en 1946. Había sido clausurada en 1903 por Cipriano Castro, el desplazado del poder por Juan Vicente Gómez. Se crearon nuevas escuelas Universitarias como las de Periodismo, la de Filología, la de Medicina Tropical, la de Antropología. También las Universidades experimentaron un significativo crecimiento que alcanzó la cifra de 4500 alumnos. (24) En general, nuestra educación mostraba dos extremos penosos: de un lado, más del 56% de la población económicamente activa (millón y medio) era analfabeta; de otro, apenas una exigua

minoría de menos de tres mil estudiantes iba a la Universidad. Las reformas educativas emprendidas en esos años fueron acompañadas de un conjunto de medidas sociales destinadas a disminuir la deserción escolar por carencia de alimentos, ropa y trabajo. Por decreto se crearon Casa-Cunas, Jardines de Infancia; se creó el Patronato de Comedores Escolares, el Roperero escolar, los Comedores Populares. Esa política la sintetizó el gobierno de la Junta en una fórmula: “Escuela y Despensa”. (25)

#### IV) OPOSICION A LA EDUCACION POPULAR

Esa nuestra primera experiencia verdaderamente democrática, vivió la zozobra de la permanente conspiración civil y cuartelaria. A ella se sumó la crítica implacable y tendenciosa de la jerarquía eclesiástica católica y de los partidos URD y la recién constituida Democracia Cristiana o Copei. Y fue en el campo educativo donde se concentró la mayor oposición, donde hubo la polémica más extensa y encendida. polémica que no se quedó en la prensa, en la radio y en el parlamento, sino que, por momentos, tomó la calle para enfrentarla o defenderla. La FVM y las mayorías la respaldaron. Los sectores conservadores creyeron ver en ella peligrosos elementos ateos, comunistas, totalitarios.

El primer conflicto de importancia se presentó con motivo del Decreto 321 de mayo de 1946 relativo al “Régimen de Calificaciones, Promociones y Exámenes en Educación Primaria, Secundaria y Normal”. ¿Qué buscaba el Decreto aludido? Reemplazar el sistema de exámenes por entonces vigente que propendía a la formación intelectualista de los niños y adolescentes. Sistema que se había convertido en un “instrumento de terror” para estudiantes y representantes por igual. (26) Como el Decreto en cuestión estableció distinciones entre los colegios y liceos públicos y privados según el porcentaje de profesores titulados en unos y otros, el porcentaje de calificación a tomar en cuenta para la nota final fue menor en los colegios privados. La protesta no se hizo esperar. A comienzos de junio los alumnos de una buena porción de los colegios privados de primaria, secundaria y normal, laicos y religiosos, desfilaron por esa distinción que calificaron de discriminatoria. El Decreto 321 otorgó la excusa para que la jerarquía católica se colocara a la cabeza de los sectores opuestos a la nueva orientación educativa; se interpretó que ella era portadora de un principio “incompatible con la libertad de enseñanza”. (27) En esas manifestaciones también participaron los gremios docentes de maestros profesores en apoyo a la política del gobierno. A comienzos de junio el Ministro García Arocha presentó su renuncia. El 321 fue suspendido pero no anulado, y sería motivo de permanente protesta en la prensa conservadora.

Otra ocasión de conflicto se presentó al reunirse la Constituyente a principios de 1947. La dirigente de la FVM y diputada por AD, Mercedes Fermín; dará ocasión a una prolongada y laberíntica polémica. Propuso Fermín que en la Constitución que se discutía se incorporaran un conjunto de artículos, entre ellos uno que declaró la educación como **función esencial del Estado**. Además, se incorporó la garantía de la educación a todos los venezolanos, la obligación del Estado de animarla, de protegerla, de llevar a las masas la cultura en todas sus formas. Se proclamó la obligatoriedad de la enseñanza primaria y se proclamó la gratuidad de la educación oficial en todos sus ciclos. (28) Como es

de suponer la proclamada función esencial del Estado en materia educativa fue adversada por la iglesia católica y el partido Copei. Los argumentos asomados en ese debate pueden tenerse como un ensayo general de lo que sería la discusión en 1948, cuando se presentó la ley de educación en cuyo texto se recogió ese articulado aprobado en la Constituyente y asentado en la Constitución.

El 18 de Octubre, en ocasión del tercer aniversario de la Revolución, el Presidente Gallegos firmó el ejecútese de tan importante ley de Educación; en ese mismo acto fue firmada la Ley Agraria, otra lejana aspiración de las mayorías. (29) Pocos días después, el 24 de noviembre, el gobierno de Gallegos fue depuesto por un golpe de Estado por el Teniente Coronel Marcos Pérez Jiménez.

Otra época se inició en nuestra historia política, en nuestras luchas sociales. La educación Democrática y popular, en general, volvió a los rutinarios y estrechos caminos zigzagueantes de antes, cuando la política dirigida por y para las élites antepuso sus intereses ante los de la nación.

**BIBLIOGRAFÍA:** / 1. **DI TELLA, Torcuato y otros.** *Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas*, pp.519-520. / 2. **LUQUE, Guillermo.** "Acción Nacional: la primera agrupación de partido." En: *De la acción Católica al Partido Copei (1933-44)*, pp. 169 a 175. / 3. **CABALLERO, Manuel.** "El 18 de Octubre de 1945." En: *Las Venezuelas del Siglo XX*, pp. 79 a 119. / 4. **RANGEL, Domingo Alberto.** "Itinerario de un Impacto." En: *Capital y Desarrollo. El Rey Petróleo*, pp. 143-144. / 5. **LUQUE, Guillermo.** "El Problema Educativo en la Oposición Marxista a Juan Vicente Gómez (1926-35)." *Revista de pedagogía*, enero, marzo de 1994, Nro. 37, pp. 11 a 20. / 6. "**PRIMERA ALOCUCIÓN DEL PRESIDENTE DE LA JUNTA REVOLUCIONARIA DE GOBIERNO, RÓMULO BETANCOURT**" (30 de Octubre de 1945). Gobierno y Epoca de la Junta Revolucionaria (Pensamiento Oficial). En: *Pensamiento Político Venezolano del siglo XX*, (PPVSXX), Nro 51, pp. 171-78. / 7. **GARCIA PELAYO, Manuel.** "El Estado Social y Sus Implicaciones." En: *Las Transformaciones del Estado Contemporáneo*, pp. 22-23. / 8. "Discurso Pronunciado por Rómulo Betancourt en el Paraninfo de la Ilustre Universidad Central de Venezuela, el 24 de Octubre de 1947, en la oportunidad de inaugurarse el año académico 1947-48 y de comenzar labores la Escuela de Periodismo". *Op. cit.* En: PPVSXX, Nro. 52, p. 168. / 9. **GARCIA AROCHA, Humberto.** *Diez Mil Maestros y Seis Mil Escuelas*, (6-12-45), pp. 3 a 6. / 10. **PRIETO FIGUEROA, Luis B.** "El Estado y la Educación." En: *Problemas de la Educación Venezolana*, pp. 8 a 28. / 11. ————. "Memoria que el Encargado del Ministerio de Educación Nacional de los Estados Unidos de Venezuela Presenta a la Asamblea Nacional Constituyente en sus Sesiones de 1948." En: *Memoria de Cien Años*, tomo V, p. 742, ( Compilación y Estudios Introdutorios del Dr. Rafael Fernández Héres) / 12. ————. *El Humanismo Democrático y la Educación*, pp. 13 a 17. / 13. ————. "Hacia la Educación de Masas." En: *De una Educación de Castas a una Educación de Masas*, pp.182-183. / 14. "Decreto Nro 59" (Junta Revolucionaria de Gobierno). En: PPVSXX, Nro. 50, p.95. / 15. **PRIETO F, Luis B.** "Memoria". *Op. cit.*, p. 754. / 16. "Cursillo de Supervisión". Educación (Revista para el Magisterio). Ministerio de Educación Nacional, Nro 40, p. 127. / 17. "Cursos Especiales para Maestros no Titulares". Educación, Nro 42, pp.126- 127. / 18. "Servicio Técnico de la Dirección de Educación Primaria y Normal". Educación, Nro 42, pp. 129-130. / 19. **PARODI A, Humberto.** " ¿Lo Cerrarán? En: *El Instituto Pedagógico* (Fundación y Trayectoria), p. 75. / 20. **GALLEGOS, Rómulo.** "Palabras". Educación, Nro. 40, pp. 26 a 29. / 21. "Memoria". *Op. cit.*, pp.746-747. / 22. **Ibídem.**, p. 765. / 23. "Estatuto Orgánico de las Universidades Nacionales". *Op.Cit.* En: PPVSXX, Nro 51, P. 16. / 24. "Memoria". *Op. cit.*, p. 767. / 25. **BETANCOURT, Rómulo.** " La Siembra del Petróleo." En: *Venezuela Política y Petróleo*, p. 504. / 26. "El Nuevo Reglamento de Exámenes". Educación, Nro 42, p. 4. / 27. "Memorándum que los Colegios Privados inscritos en el M.E.N. presentan al Gobierno." En: *Historia Gráfica de Venezuela*, Vol. 3, p.75. / 28. "Continuación de la Segunda discusión del proyecto de Constitución Nacional" (Debate sobre la educación en tanto función esencial del Estado). En: PPSVXX, Nro. 55, pp. 95-96. / 29. "El Presidente reiteró ayer su consecuencia con la Revolución." En: *Historia Gráfica de Venezuela*, Op. Cit. , p. 205.

**LUQUE, Guillermo.** (1995). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela HACIA LA EDUCACION POPULAR, DEMOCRATICA Y NACIONAL: VENEZUELA 1945-1948. REVISTA DE PEDAGOGIA VOL XVI N° 42. ESCUELA DE EDUCACION UCV.

## EDUCACION PREESCOLAR

El concepto de educación preescolar, en este caso viene determinado por el adjetivo preescolar. Si atendemos al prefijo de que se compone esta palabra, le añadimos el significado de “antes de”, “delante”. Así, educación preescolar significa la educación impartida o recibida antes de la escolar, que tiene como fines brindar al niño una atención integral y la preparación para los aprendizajes, abarcando a la madre, a la familia y todo su entorno familiar, iniciando las acciones desde la etapa preconcepcional, enfocándola así como una estrategia de prevención a los problemas sociales del país, más que a un nivel educativo.

Palabras Claves: Educación Parvularia, Educación Infantil

Bibliografía: Castillo, Cristina y otros. “Educación Preescolar. Métodos, Técnicas y Organización”. Editorial CEAC. Barcelona-España, 1987.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## EDUCACIÓN PREESCOLAR

Según lo establece el Artículo 11 del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación, la educación preescolar es un nivel donde comienza la educación sistemática, siendo el primer nivel con carácter obligatorio del Sistema Educativo. Por tanto, los fines generales de la educación preescolar, han de ser considerados en la fundamentación psicológica y educativa. Dicho principio es el que sitúa a la educación preescolar como un proceso que, si bien es orientado por el maestro, ha de implicar una interacción profunda entre el niño, la familia y la comunidad.

Para lograr que el niño logre insertarse, comprender y lograr desenvolverse en la sociedad venezolana, es necesario, atender primero sus necesidades e intereses a nivel: físico, afectivo, moral, de inteligencia, de voluntad, de ajuste social, su creatividad, destreza y habilidades básicas, de forma coherente entre el mundo escolar y el familiar, con el fin de desarrollar al máximo el potencial de los niños, y ésto sólo podrá lograrse a través de la edificación de una atmósfera de cordialidad y de afinidad, entre estos dos contextos: escolar y familiar.

En nuestra realidad venezolana, podemos percibir como el crecimiento de la matrícula de Educación Preescolar va disminuyendo en contraposición con el aumento de la población que requiere de atención a este nivel, siendo la matrícula a nivel oficial, la que se ha mantenido estancada en períodos determinados de tiempo e incluso predicándose retrocesos. Sólo la matrícula privada continúa aumentando año tras año, siendo atendidas las demandas que se realizan en este sector privado de la educación. Este fenómeno se origina por la menor atención que se le da a las clases de menos recursos

económicos, como también por la atención que se le debe dar a los niños en edad de ingresar a este nivel, el cual no se distribuye uniformemente por la geografía nacional, porque no hay una distribución presupuestaria que se ajuste a las necesidades y realidades de cada región, ya que la distribución se realiza de acuerdo a criterios poblacionales y no territoriales.

En este mismo orden de ideas, podemos percibir, como la matrícula del nivel Preescolar tiende a crecer solamente en las ciudades grandes y en las dependencias privadas, advirtiendo esta situación una tendencia socialmente regresiva en la atención que se le presta a los niños venezolanos, principalmente a la clase pobre y marginal. Esto trae como consecuencia, que casi la mitad de la población que ingresa al 1er. Grado de Educación Básica no ha tenido la oportunidad de adquirir lo necesario en la Educación Preescolar, siendo éstas una de las posibles explicaciones que se podrían dar al bajo rendimiento y a la deserción que se produce en los grados iniciales de escolaridad básica.

**BIBLIOGRAFÍA: / REPUBLICA DE VENEZUELA. Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación**(1986). Caracas. / MINISTERIO DE EDUCACION (1988): **La Educación Preescolar en el Proceso Democrático Venezolano.** Principal Editores. Guapi C. A. Caracas.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## EDUCACIÓN PRIVADA O PARTICULAR

Es la educación impartida por personas o entidades privadas. No depende de un órgano del poder público, tanto si se recibe una ayuda económica de este como en caso contrario. Funciona bajo la autoridad de un organismo o elementos no oficiales, independientemente de que cuente o no, con la ayuda derivada de recursos financieros de organismos públicos.

En Venezuela el Estado estimula y protege a este tipo de educación y queda sometida a normas y regulaciones que dicte el Ejecutivo Nacional por órgano del Ministerio de Educación, salvo los casos regidos por leyes especiales. La Educación Privada es la que atiende las necesidades del servicio de los sectores de mayores ingresos, forma parte de un sistema ideológico inaceptable, dentro de la propuesta del Estado Democrático.

**RAMÍREZ, Marina.** Maestría en Diseño y Planificación de Políticas Educativas. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

## EDUCACIÓN PÚBLICA

“Oficial o fiscal es la educación impartida por un órgano del poder público (nacional, federal, provincial, municipal, etc.)”.

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico.** BIOSFERA. Caracas.

## EDUCACIÓN PÚBLICA VENEZOLANA EN EL SIGLO XX. (Proceso histórico de la)

En este trabajo presentamos una síntesis del proceso histórico de la Educación venezolana en el curso del siglo XX. En su desarrollo lo hemos ordenado de la siguiente manera:

- I. Las Autocracias Andinas, hasta 1935. En primer lugar, la autocracia que va desde octubre de 1899 hasta diciembre de 1908; y la autocracia gomecista hasta diciembre de 1935.
- II. La Transición Democrática Andina, que comprende los períodos de gobierno de los presidentes Generales Eleazar López Contreras e Isaías Angarita (1936-41 y 1941-45, respectivamente).
- III. El Trienio Democrático, que se inicia con el movimiento cívico-militar del 18 de octubre; comprende el período de la Junta Revolucionaria de Gobierno, presidida por Rómulo Betancourt, y el brevísimo gobierno constitucional de Rómulo Gallegos, derrocado el 24 de noviembre de 1948.
- IV. La Dictadura, que comprende la Junta Militar de Gobierno que sustituye a Gallegos el 24 de noviembre de 1948; la Junta de Gobierno formada después del asesinato del presidente de la Junta Militar, Coronel Carlos Delgado Chalbaud, y el gobierno personal autocrático del General Marcos Pérez Jiménez hasta 1958.
- V. La Democracia Representativa, a partir del 23 de enero de 1958, que comprende:
  - a) La provisionalidad de Wolfgang Larrazábal y Edgar Sanabria.
  - b) La primera presidencia de Rafael Caldera
  - c) Los gobiernos de Rómulo Betancourt y Raúl Leoni.
  - d) La primera presidencia de Carlos Andrés Pérez.
  - e) El gobierno de Luis Herrera Campins.
  - f) El gobierno de Jaime Lusinchi y la segunda presidencia de Carlos Andrés Pérez.
  - g) Y, por último, la segunda presidencia de Rafael Caldera.

I. No era de buenos presagios el siglo XX para la Educación y para Venezuela. En efecto, Cipriano Castro, jefe de la Revolución Restauradora, a quien después de la Batalla de Tocuyito le entregan el poder sin disparar un tiro, recibe en octubre de 1899 un país en bancarrota. Ante los requerimientos de nuevo empréstito para garantizar la marcha del Estado, el banquero Manuel Antonio Matos, describe así la situación del país:

Seis años de desorden fiscal, los más de guerra incesante, el café depreciado en los mercados de consumo, muchas haciendas abandonadas en consecuencia, la industria cañera quebrantada por la baja del valor de los productos, el trabajo interrumpido en toda la República por falta de paz, confianza y elementos monetarios; los intereses de la deuda pública insolutos, lo cual después de producir grave desconcierto en el país ha hundido el crédito de la nación en el extranjero; y las consecuencias desastrosas de todos estos antecedentes, han hecho que el comercio, los capitalistas y los particulares que viven de profesiones u otras industrias, se hallen reducidos a penuria tal que no permite esperar de ellos otra ayuda que la compatible con su estrecha situación económica.



Tales reflexiones expresaban una negativa para conseguir nuevos empréstitos y la conveniencia de cambiar el gabinete de un gobierno que apenas comenzaba. Por tales planteamientos, Matos fue a dar a la cárcel y posteriormente al exilio. Y se convertirá en la cabeza de la reacción del caudillaje liberal y nacionalista.

Y de banquero pasará a ser jefe de la llamada Revolución Libertadora, la más extendida de las rebeliones militares que llegó a enfrentar gobierno alguno. A pesar de ello y de la notoria colusión con el capital extranjero puesta de manifiesto en el bloqueo de las costas venezolanas, en un intento de cobrar compulsivamente las deudas y las reclamaciones de las potencias extranjeras por los daños causados a súbditos de esos países en los más recientes levantamientos militares.

En tales condiciones no era viable esperar realizaciones dentro de la educación. Por lo contrario, en el gobierno de Cipriano Castro ocurrió el cierre de dos universidades creadas por el proceso de desarrollo de dos colegios nacionales: La Universidad del Zulia y la Universidad de Carabobo y los colegios de primera categoría en los que se ofrecían cursos de nivel superior.

Un hecho que se pone de manifiesto cuando se estudia el período de las Autocracias Andinas es el trabajo de ordenación legislativa. Así, en el tiempo de la Restauración se aprobaron los siguientes instrumentos normativos de la Educación de Venezuela:

1. Código de Instrucción Pública del 11 de agosto de 1900. Decreto Ejecutivo.
2. Código de Instrucción Pública del 18 de febrero de 1903. Decreto Ejecutivo.
3. Código de Instrucción Pública del 18 de abril de 1904. Decreto Ejecutivo.
4. Código de Instrucción Pública del 18 de agosto de 1905.

Y en el tiempo de Juan Vicente Gómez:

1. Código de Instrucción Pública del 25 de junio de 1910.
2. Código de Instrucción Pública del 4 de junio de 1912.
3. Decreto Orgánico de la Instrucción del 19 de Diciembre de 1914.
4. Ley Orgánica de la Instrucción del 30 de junio de 1915.
5. Ley Orgánica de la Instrucción del 25 de junio de 1921.
6. Ley Orgánica de la Instrucción del 30 de junio de 1924.

Esta abundante legislación educativa refleja una búsqueda de la ordenación administrativa del sistema escolar y también de lo que debía ser su orientación. En este sentido los momentos más significativos son el Código de 1912, la legislación de Guevara Rojas y de Rubén González. En ellos se refleja el enfrentamiento entre el Estado y los representantes de la jerarquía eclesiástica que viene del siglo XIX, sobre la libertad de enseñanza y el control del Estado sobre la Educación.

El código de 1912 contenía precisas disposiciones sobre el control y vigilancia del Ministerio de Instrucción Pública sobre el funcionamiento de las escuela privadas -en su mayoría atendidas por religiosos católicos.- En atención a los reclamos recibidos, el Ministro Guevara Rojas solicitó ante la Corte Federal y de Casación la nulidad de las disposiciones del Código que eran contrarias a las disposiciones constitucionales sobre libertad de Enseñanza. La sentencia de la Corte anuló todas las disposiciones que colidían con la Constitución. Fueron tantas que el Gobierno decidió dictar el Decreto Orgá-

nico de la Instrucción de 1914, que como la Ley Orgánica de la Instrucción de 1915 establecía la más absoluta libertad de Enseñanza. Esto ocurría en el momento en que Juan Vicente marchaba hacia su consolidación como Dictador. Y a pesar de que la Libertad de Enseñanza fue ratificada en la Ley Orgánica de la Instrucción de 1921, se impondrá en el orden gomecista un cierto control sobre el funcionamiento de los planteles privados. Particularmente con el acceso al Ministerio de Instrucción del Dr. Rubén González con la ley de Certificados y Títulos Oficiales del 25 de junio de 1923 y la Ley Orgánica de la Instrucción del 30 de mayo de 1924.

Fue una lucha sorda, una batalla de larga duración, que se planteará de nuevo públicamente, con la Ley de 1940, en el período del 45 al 48, y que en cierta medida quedó resuelta con la Constitución de 1961 y la Ley Orgánica de Educación de 1980.

Pero si fue abundante la legislación educativa, y hay evidentes manifestaciones de preocupación por mejorar la Educación en las Memorias de los Ministros, de verdad que al morir Juan Vicente Gómez en 1935 el estado de la Educación era desolador. Para una población de apenas tres millones de habitantes apenas había 174 escuelas graduadas, 1175 unitarias con 137.000 alumnos inscritos para una población en edad escolar de 689.288 niños, lo que significaba apenas el 19 % de la población.

Y en las otras ramas de la Educación la situación era similar. En secundaria había apenas 1.813 alumnos, que es la población de un liceo grande de hoy; y en educación superior apenas 1.392 alumnos entre la Universidad Central y la Universidad de Los Andes.

## **II. La Transición Democrática Andina: “el decenio inconcluso”, 1936-1945.**

En un trabajo nuestro sobre el tiempo de Gómez, a propósito de la desaparición del Dictador, señalábamos:

Mucho antes de la muerte de Gómez... se planteó la pugna por el poder y el gomecismo quedó escindido en dos sectores:

a) el grupo del clan familiar tachirenses, ostensiblemente liderizado por Eustoquio Gómez y el que representaba el Ministro de Guerra y Marina, General Eleazar López Contreras, quien con inteligencia, “calma y cordura”, había esperado pacientemente la muerte del Dictador.

Si tomamos en cuenta que para 1935 habían desaparecido los elementos dinásticos de la Constitución, que Gómez requirió de sus doctores a la medida de sus necesidades y deseos, que el llamado a suceder al tirano debía ser uno de sus ministros y que López era, entre ellos, el que disponía del control del Ejército, clave en la estructura global del poder, no cabe la menor duda que la voluntad de Gómez fue que López Contreras lo sucediera. Así lo entendió éste y se dispuso a recoger la herencia, mas el clan familiar tachirenses no pensó lo mismo y se enfrentó a López hasta las últimas consecuencias. Lo forzó a una ruptura con el pasado y a dejar discretamente abiertos los diques a la marejada popular, que estalló desde el Táchira hasta todos los confines del país apenas cerró los ojos el Benemérito.

El año 36 es un momento singular de la vida venezolana. Se organizan los primeros partidos venezolanos: Organización Venezolana (Orve), formado por quienes se identificaron con el proyecto político de Ardi forjado por Betancourt en el exilio; el Partido Republicano Progresista (PRP), integrado

por quienes se vincularon al movimiento comunista, que no tenía cabida en el ordenamiento legal vigente que prohibía el comunismo; y Unión Nacional Republicana, como expresión de la burguesía.

También se organizaron los diversos sectores sociales. Surgen así:

1. La Federación de Estudiantes de Venezuela. De cuya división por el debate sobre la Educación surge la Unión Nacional Estudiantil (UNE).
2. La Federación Venezolana de Maestros, que surge del Congreso promovido por la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria en agosto de 1936.
3. La Asociación Nacional de Empleados.
4. Y cerrando el año, en noviembre, como se habían formado organizaciones sindicales diversas, un Comité Organizador por el que firma Alejandro Oropeza Castillo convoca al Primer Congreso de los Trabajadores de Venezuela.

El gobierno de López se movió en forma pendular entre la apertura democrática y la represión de los movimientos de signo izquierdista, a lo que contribuirán las campañas anticomunistas organizadas por la Acción Nacional Anticomunista y las campañas del diario La Esfera con el lema “¿Hay o no hay comunistas en Venezuela?”

No obstante lo antes señalado, se mantuvo en el cauce constitucional y logró el tránsito al proceso de amplitud democrática que significará el Gobierno del General Isaías Medina Angarita.

El campo de la Educación fue de realizaciones y renovación pedagógica. No solo hubo la considerable expansión de la matrícula -que para 1939 llegaban en Primaria a 295.462 alumnos y en Secundaria a 3497- sino que se trató de transformar. “Para ello era necesario -y así se comprendió en buena hora- recurrir a las experiencias de otros países que habían logrado importantes éxitos docentes. Dos misiones pedagógicas chilenas contrató el gobierno nacional, una en 1936 y otra en 1938, especialmente destinada esta última al Instituto Pedagógico, recién fundado. La labor de estas misiones de pedagogos chilenos, con las cuales trabajaron algunas de otras nacionalidades, debe calificarse de extraordinaria. Pese a muchas controversias que en torno a ellas se suscitaron, y aún se suscitan. La primera de dichas misiones comprendía especialistas en diversas ramas de la enseñanza y a ellas se deben muy concretas realizaciones en buena parte definidoras del nuevo criterio, sin duda moderno y de avanzada que va a imperar en nuestra educación desde 1936”.

La acción altamente benéfica de los pedagogos chilenos contratados fue particularmente efectiva en la primaria. En esta se produjo un verdadero vuelco, con la introducción de la escuela nueva que tuvo vigoroso impulso inicial en las escuelas experimentales José Gerbasio Artigas y Venezuela. Estas escuelas sirvieron de laboratorio para la experimentación de una enseñanza nueva y distinta de todo cuanto se había hecho hasta entonces entre nosotros. En la Educación Secundaria los efectos de la creación del Instituto Nacional y de su anexo, el Liceo de Aplicación, fueron definitivas. Alexis Márquez Rodríguez llega a decir que “solo a partir de entonces puede hablarse de dicha rama.” Mejoramiento de las Escuelas Normales existentes y creación de la Escuela Normal Rural El Mácaro en la población de Turmero. A esto hay que agregar la creación de las Misiones Rurales creadas en agosto de 1937, compuestas cada una de un Maestro Jefe, un Agricultor, un Higienista y un

Manualista: “preparación intensa de manera que puedan desempeñar con buen éxito la misión que le está encomendada que no es otra que la de convertir al niño del campo en un factor de progreso social.”

Y dentro del propósito de diversificar la enseñanza se creó:

- La Escuela Técnica Industrial “sobre lo que hasta entonces fuera la Escuela de Artes y Oficios para hombres”.
- El Instituto de Administración Comercial y de Hacienda, después Escuela de Comercio Santos Michelena.
- La Escuela Nacional de Enfermeras.
- La Escuela de Servicio Social.
- En relación con la Infancia, merece señalar la creación del CVN por el M. de Sanidad.

Otro aspecto que merece destacarse es la campaña alfabetizadora habida cuenta del alto índice de analfabetos.

Igualmente merece destacarse el esfuerzo para el mejoramiento de la Universidad exteriorizado en la Memoria del Doctor Enrique Tejera.

Sorprende la continuidad del esfuerzo educacional del Gobierno de López Contreras a pesar de los numerosos cambios de Ministros a los que se vio precisado como consecuencia del proceso político. En el año 36 fueron Ministros José Ramón Ayala, Caracciolo Parra Pérez, Rómulo Gallegos y Alberto Smith; en el año 37, Rafael Ernesto López; en el 38, Enrique Tejera y del 39-41 Arturo Uslar Pietri. A éste, además de la continuidad de las realizaciones, corresponde el logro de la aprobación de la Reforma de la Educación con la Ley de 1940.

Al final del período de López Contreras, en un clima de estabilidad política se produce la sucesión Presidencial. De acuerdo a la Constitución correspondía elegir al Presidente del Congreso. Hubo un candidato de oposición, Rómulo Gallegos, pero el Congreso estaba formado por gentes ligadas de Gobierno de López Contreras.

A diferencia de López Contreras que tuvo siete Ministros de Educación, el General Isaías Medina solo tuvo tres Ministros: Alejandro Fuenmayor, Gustavo Herrera y Rafael Vegas. El primero de efímera duración, por cuanto el Gabinete negó su proposición de creación de la Universidad del Zulia; Gustavo Herrera fue Ministro del 41 al 43; y Rafael Vegas, del 43 hasta el 18 de octubre, cuando fue derrocado el Presidente Medina por un Movimiento Cívico Militar.

En general, la política del Ministerio de Educación se orientó a dar continuidad a las realizaciones del gobierno anterior. Es elocuente la manifestación del Ministro Gustavo Herrera: “El Ministerio se ha inspirado en el criterio de dar estabilidad e imprimir un espíritu de orden y disciplina a la marcha de los servicios creados que vienen funcionando...” Ha perseguido un propósito firme y mesurado, a la vez de reconsiderar la obra cumplida, de examinar sus resultados sin optimismos desmedidos y su pesimismo no justificados, con la mira de robustecer todo lo que la experiencia ha demostrado ser beneficioso y de subsanar todo lo que ella misma permite tachar de inconveniente.”

Por primera vez se habla de posible reforma o reajuste de la Secundaria: con la reducción del primer ciclo de cuatro a tres años y con un segundo ciclo de dos años.

En las memorias de Gustavo Herrera se señala como problema de la Educación: la deficiencia de los locales y la falta de personal apto. Y a este objeto se realizará esfuerzos sostenidos, particularmente en lo que se refiere a construcción de edificaciones escolares y mejoramiento de las Escuelas Normales e incorporación de personal graduado en el nivel medio. Se trató de organizar los servicios de Inspección tanto en primaria como en secundaria. Se trabajó en la organización de los programas de primaria, secundaria y normal.

En 1944 entró en vigencia la Ley de Escalafón para el Magisterio.

Hay sensible incremento de la matrícula escolar, que según la Memoria del año 45 era así:

- Primaria: Total: 288.835 / 256.115 alumnos oficiales: 89%.
- Normal: Total: 2.494 alumnos / 1.027 alumnos normales federales.
- Secundaria: Año 42-43, 7.512 alumnos; año 43-44, 9.540 alumnos; año 44-45, 11.598 alumnos.

Finalmente, en relación con la Universidad, se creó por Decreto del 13-12-43 la Organización de Bienestar Estudiantil de la UCV y el 24-2-44 la de la Universidad de Los Andes. Y la creación del Instituto de la Ciudad Universitaria de Caracas.

En 1943 se realizó el primer acto de graduación en el Pedagógico. Y ese mismo año se fundó el Colegio de Profesores.

**III.** El Trienio Democrático de 1945 a 1948. El movimiento cívico-militar del 18 de octubre interrumpió el proceso de transición democrática constitucional post-gomecista al derrocar al Presidente General Isaías Medina Angarita. Se formó entonces una Junta Cívico-Militar que se proclamó Junta Revolucionaria de Gobierno, presidida por Rómulo Betancourt e integrada por lo doctores Raúl Leoni, Gonzalo Barrios, Luis Beltrán Prieto, Edmundo Fernández y los Oficiales Capitán Mario R. Vargas y Mayor Carlos Delgado Chalbaud. El nuevo gobierno manifestó su carácter provisional y el propósito de:

1. Convocar a elecciones con sufragio universal directo y secreto para una Asamblea Constituyente.
2. Libertades públicas y garantías a los partidos.
3. Relaciones con las nacionales democráticas.
4. Reforma educacional y
5. Juicios de responsabilidad civil y administrativa.

Al frente del Ministerio de Educación fue designado el Dr. Humberto García Arocha.

La gestión del Dr. Humberto García Arocha fue destacada pero muy breve. El 30 de mayo de 1946 se dictó el Decreto 321 sobre calificaciones, promociones y exámenes en Educación Primaria, Secundaria y Normal, que equipos técnicos venían estudiando con el propósito de mejorar la educación. Se trataba de sustituir el viejo sistema de exámenes por una forma de evaluación que tomara en cuenta la actuación del alumno a lo largo del año escolar. Establecía el Decreto que en los exámenes finales el alumno llevaría una nota promedio de calificaciones que tendrían un valor del 60% en la formación de la calificación final y la nota del examen final tendría un peso del 40%. Esto significaba la eliminación del examen final para los alumnos que hubiesen obtenido un promedio mayor de 15 puntos a los que se consideraban eximidos. El Decreto entraría en aplicación en los exámenes de julio del año escolar 45-46: Entre sus disposiciones se contemplaba que en los planteles privados sólo

se aplicaría a los que tuvieran un 75% de maestros y profesores graduados. Al disponerse la aplicación inmediata en julio de 1946, quedaban sometidos al régimen tradicional de exámenes los alumnos de los planteles privados. Esta fue la chispa que incendió al ambiente educacional. El país fue sacudido por una ola de protestas y manifestaciones contra lo que se consideró en los planteles privados como una discriminación y una injusticia. Señalaban los planteles privados liderizados por los religiosos católicos que debía dárseles tiempo para cumplir con el porcentaje de profesores graduados, dejando sin efecto la aplicación del decreto hasta 1497. Visto a distancia el 321, lo prudente hubiera sido disponer su aplicación a partir de los exámenes del año 47. Esto o simplemente su derogatoria era lo que pedían los planteles privados, de modo que educadores y estudiantes se echaron a las calles, particularmente en Caracas. Los manifestantes se acostaban en las calles para paralizar el tránsito. Se abrió un debate nacional sobre el 321 por la prensa en el que adversarios y partidarios hacían su detracción o defensa.

Particularmente significativa fue la polémica entre el Profesor Olinto Camacho y el Padre Carlos Guillermo Plaza sj. Los gremios de Educadores: Federación Venezolana de Maestros y Colegio de Profesores de Venezuela obviamente respaldaron el 321 y al Ministro García Arocha. A las manifestaciones contra el Decreto los educadores dieron respuesta con manifestaciones de calle. Una multitudinaria manifestación popular se concentró en la Plaza O'Leary de El Silencio para respaldar el 321 y al Ministro García Arocha. La consigna era "Ni un paso atrás." A lo que respondió el Ministro que no daría ni un milímetro atrás. Cuando el Ministro respondió así a los manifestantes señaló su salida del Gobierno. Betancourt, que indudablemente vio en peligro la estabilidad del gobierno, negoció con los directivos de la educación privada un acuerdo para diferir para el próximo año la aplicación del 321. La solución estuvo en el decreto 344 del 10 de junio de 1946, según el cual todo alumno de educación oficial o privada con un promedio de calificaciones de diez o más puntos quedaba promovido al año inmediato superior.

El gobierno de la Junta Revolucionaria dio un gran impulso a todas las ramas de la Educación. El presupuesto del Ministerio de Educación ya establecido para el año escolar 45-46 fue elevado de 38.710.536,65 a 64.482.753,53 con la aprobación de rectificaciones y créditos adicionales.

Alexis Márquez Rodríguez destaca este hecho aun cuando dice que no mejoró la calidad de la educación: "Se imprimió así a la enseñanza marcado ritmo de crecimiento. Pero no se logró mejorar la calidad de la Educación."

Al Doctor Humberto García Arocha lo reemplazó el Dr. Antonio J. Anzola Carrillo. A este correspondió presentar la Memoria a la Asamblea Nacional Constituyente en 1947, en la que Acción Democrática obtuvo mayoría abrumadora. La Asamblea Nacional Constituyente realiza sus labores frente al país: Sus debates fueron radio difundidos por única vez en la Historia. El país, que entonces no tenía Televisión, pudo oír los debates de la Constituyente y darse cuenta de las virtudes, defectos y omisiones de sus representantes. Así se aprobó la Constitución de 1947 y de acuerdo con ella se eligió por primera vez el presidente de la República por sufragio universal directo y secreto. Fueron candidatos Don Rómulo Gallegos, el Dr. Rafael Caldera y el Dr. Gustavo Machado. Gallegos ganó con amplia mayoría y puso al frente del Ministerio de Educación al Doctor Luis Beltrán Prieto.



Entre otras realizaciones de este Trienio merecen destacarse:

- Decreto de creación de la Universidad del Zulia por la Junta Revolucionaria de Gobierno.
- Decreto del Estatuto Orgánico de las Universidades Nacionales del 28-09-46.
- Decreto Nro. 172 del 06-02-46 que crea el Patronato Nacional de Alfabetización.
- Decreto Nro. 421 del 24-01-46 que crea la Escuela Nacional de Periodismo.
- Decreto Nro. 286 del 11-05-46 que crea el Patronato Nacional de Comedores Escolares.
- Y finalmente, en el año de 1948, se aprobó la Ley Orgánica de Educación de 1948 a la que se puso el Ejecútese el 18 de octubre de 1948, que recoge el pensamiento de Prieto sobre la educación popular y democrática, el Estado Docente y la Escuela Unificada. Esta no llegó a tener aplicación. El 24 de noviembre fue derrocado el Presidente Gallegos que fue sustituido por una Junta Militar que encabezó el Ministro de la Defensa Carlos Delgado Chalbaud y que integraron Marcos Pérez Jiménez y Luis Felipe Llovera Páez.

La Ley Orgánica de Educación recogía la doctrina establecida en la Constitución de 1947. Salvo detalles formales de la Ley, compartimos la opinión de Alexis Márquez Rodríguez de que “es sin duda el instrumento legal más avanzado que hemos tenido en materia educacional a lo largo de nuestra historia.”

**IV.** El tiempo que sigue al derrocamiento de Rómulo Gallegos, de 1948 a 1958, a menudo asociado al gran beneficiario del 24 de noviembre, es el llamado Dictadura de Pérez Jiménez. En realidad hay tres momentos:

1. La Junta Militar, donde fue avasallante la personalidad del Comandante Carlos Delgado Chalbaud que parecía encaminado a convertirse en Presidente Constitucional mediante los mecanismos del sufragio. Esa posibilidad se truncó con el asesinato de Delgado Chalbaud el 13 de septiembre de 1950.
2. La Junta de Gobierno presidida por el Doctor Germán Suárez Flamerich, de 1950 hasta el 30 de noviembre de 1952, fecha de elecciones para Asamblea Nacional Constituyente, ganadas por la Unión Republicana Democrática y desconocidas por Pérez Jiménez y sus partidarios civiles y militares.
3. El gobierno personal y autocrático de Pérez Jiménez: primero de facto, a partir del 2 de diciembre hasta el 15 de abril de 1953, fecha en que fue puesto el Ejecútese a la Constitución de 1953.

El gobierno había publicado unos resultados electorales en los que se daba como ganador, otorgando una representación a URD y a COPEI que se negaron a convalidar el fraude. Para completar el quórum apeló a la incorporación de postulados en las planchas de URD y de COPEI. Aprobada la Constitución de 1953, la Constituyente nombró por unanimidad a Marcos Pérez Jiménez y designó los miembros de las Cámaras de Diputados y Senadores. En el gabinete fue nombrado por la Junta Militar como Ministro de Educación el Profesor Augusto Mijares quien presentó a la Junta Militar un Estatu-

to Provisorio para regir la Educación. Alexis Márquez Rodríguez, dice: “Los nuevos dirigentes de la Educación oficial se dieron la tarea de imprimirle un rumbo diferente aunque no tuviesen claro ellos mismos que lo que se pretendía dar a nuestra enseñanza consistía, precisamente, en no darle ninguno, aunque parezca paradójico.”

Con el estatuto se pretendió halagar a la iglesia católica al restablecer la enseñanza de la religión en los planteles oficiales y una libertad de enseñanza que no había sido eliminada; al profesorado egresado del Instituto Pedagógico se le restituía el título de profesor. Esto no surtió efecto y el Pedagógico fue uno de los focos de oposición al régimen y del mismo modo el Colegio de Profesores de Venezuela.

En general el ambiente educativo fue uno de los focos de oposición a la Dictadura desde los días iniciales hasta la caída de Pérez Jiménez en enero de 1958. Se desató una intensa persecución contra maestros, profesores y estudiantes. Fueron cerrados el Liceo Fermín Toro y la Escuela Normal Miguel Antonio Caro. Y la Universidad Central de Venezuela fue cerrada entre 1950 y 1951 y puesta bajo el gobierno de un Consejo de Reforma hasta que se reiniciaron las actividades; en 1953 se aprobó la Ley de Universidades. La Universidad funcionó con pago de matrícula por los estudiantes. Por primera vez la ley autorizó el funcionamiento de Universidades privadas. El año de 1953 el Ministro Simón Becerra presentó la memoria ante la Asamblea Constituyente de la gestión de Augusto Mijares hasta 1950 y la propia. Entre las realizaciones destaca la creación del IPAS-ME (1949) y del Instituto Nacional de Deportes, la creación de la oficina de Arquitectura del Ministerio de Educación y del plan de Edificaciones Escolares.

El 17 de julio de 1953 es nombrado Ministro de Educación José Loreto Arismendi quien en su primera memoria plantea el problema del costo creciente de la Educación y hace referencia al proyecto de Ley de Educación que será aprobado el año de 1955. En su artículo 18 dispone la organización de la Educación en las siguientes ramas: Pre-Escolar, Primaria, Secundaria, Técnica, Formación Docente, Militar y Universitaria.

Lo distinto de esta ley está en:

1. Claro apoyo a la Educación Privada. Por primera vez desarrollada ampliamente en el Título IV y con el establecimiento de institutos privados subvencionados por el Estado.
2. Eliminación del concepto de Educación Superior.
3. Establecimiento de la Educación Técnica.
4. Establecimiento de la categoría “Formación Docente” que había establecido la Ley Orgánica de 1948.
5. Establecimiento de la Ley de Educación Militar.

En el año 56 se dictó la Reglamentación de la Ley:

1. Reglamento General.
2. Reglamento de la Educación Pre-Escolar y Primaria.
3. Reglamento de la Educación Secundaria y Técnica.
4. Reglamento de la Formación Docente.
5. Reglamento de Equivalencias, Revalidas y Certificados.
6. Reglamento de Instituciones Periescolares.
7. Reglamento del Consejo Técnico.

Pero en lo que siguió después de 1955 no hubo impulso ni afán renovador de la Educación. Recojo dos opiniones de inspiración ideológica distinta:

Primero, Alexis Márquez Rodríguez que ve este tiempo como de estancamiento y retroceso:

Si alarmante era el panorama que en el aspecto cuantitativo dejó la dictadura perezjimenista, mucho más lo era en cuanto a la calidad de la enseñanza.

Nunca, es lo cierto, en Venezuela se había enseñado, en términos relativos, tan poco y tan mal como en aquel período de nuestra historia. Baste con recordar que el infinito nivel cualitativo de nuestra educación actualmente, que tanto nos preocupa a todos, no es sino la prolongación hasta nuestros días, por la incapacidad puesta de manifiesto por los dirigentes de nuestra educación para corregirla siquiera en parte, de la situación que en tal orden de cosas nos dejó la dictadura...

Y Rafael Fernández Heres:

La situación educacional se verá en franco deterioro y la actividad del ramo se desarrollaba dentro de un clima de franca rutina administrativa. Había ausencia de aliento para motivar iniciativas. En esto se parece mucho el año de 1957 con los años de 1934 y 1935, es lo que aprecio al analizar la historia de la Educación Venezolana.

V. La Democracia Representativa y la Educación. Este período se caracteriza por un proceso de explosión matricular tanto en la educación primaria como en las ramas de la educación media y la educación superior, como se puede observar en los datos consignados en la Memoria del Ministerio de Educación de 1960 que antes hemos señalado. Desde entonces ha habido un ritmo sostenido de crecimiento de la matrícula. Todos los gobiernos posteriores al 23 de enero han mantenido una política sostenida de incremento de la matrícula, desarrollándose un proceso de masificación escolar que en los planes del sector educativo se presenta como democratización de la educación. Este crecimiento se ha mantenido con la única excepción del año 1994. La situación ha sido tal que, en menos de 40 años, la población escolar pasó de menos de un millón a más de seis millones de escolares. En números redondos se puede estimar la población escolar actual en más de seiscientos mil niños en el Pre-Escolar; cerca de cuatro millones de Educación Básica (primera y segunda etapa, lo que antes era Primaria; y Tercera Etapa de Básica, lo que era el Ciclo Básico Común) y Educación Media; y más de seiscientos mil en Educación Superior. Semejante proceso de masificación tuvo que afectar lamentablemente la calidad de la Educación. Ello a pesar de la consigna recogida en folletos publicados por el Ministerio de Educación titulados “Más y mejor Educación.”

Quizás el nivel de la Educación de crecimiento más extraordinario es la Educación Superior. Al producirse la caída del gobierno de Pérez Jiménez solo existía en Educación Superior la Universidad Central, la Universidad de Los Andes, La Universidad de Zulia y el Instituto Pedagógico Nacional, en el sector oficial, y la Universidad Santa María y la Universidad Católica Andrés Bello, en el sector privado, con una población total de 10.616 alumnos. Para 1994, según el folleto oportunidades de estudio publicado por la Oficina de Planificación del Sector Universitario, teníamos en el país: 33 Universidades, de las que 17 son Oficiales o Nacionales (4 Autónomas y 13 Experimentales) y 15 Universidades Privadas; 36 Institutos Universitarios de Tecnología de los cuales 21 son Nacionales y 15 Privados; 14 Colegios Universitarios de los cuales 7 son Nacionales y 7 Privados; 16 Institutos Universitarios incluidos 4 eclesiásticos; 4 Institutos Militares para la Formación de los Oficiales de las 4 Fuerzas de las F.A.N.

No hacemos referencia a los Institutos Pedagógicos por que éstos fueron integrados en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador que cuenta con los siguientes Institutos Pedagógicos como Núcleos: Instituto Pedagógico de Caracas (antiguo I.P.N.), Barquisimeto, Maracay, Maturín, Siso Martínez (en el Este de Caracas), Gerbasio Rubio y Macarao. En el sector Privado funciona el Instituto Pedagógico Monseñor Rafael Arias Blanco.

Tampoco hacemos referencia a los Institutos Politécnicos que fueron integrados en la Universidad Politécnica Experimental Antonio José de Sucre, que integró los Politécnicos de Barquisimeto, Luis Caballero Mejías de Caracas, Charallave y Guarenas, y el Politécnico de Guayana. Funciona un Instituto Politécnico de las Fuerzas Armadas con núcleos en Caracas, Maracay y Puerto Cabello y un Instituto Universitario Politécnico con el nombre de Santiago Mariño, de carácter privado. Puede decirse que casi todas las poblaciones importantes tienen oportunidad de estudios superiores bien sea en establecimientos de carácter oficial o privado.

Compartimos el planteamiento de Alexis Márquez Rodríguez cuando afirma que los gobiernos posteriores al 23-01-58 no han podido resolver los problemas de calidad de la Educación heredados de la dictadura de Pérez Jiménez:

No han sabido ni podido resolver siquiera en un mínimo estimable esos males. Muchos, por lo contrario, se han agravado. Y el país ha debido vivir uno de los períodos más dramáticos de su accidentada historia cuyas características son de tal tipo y magnitud que ante ellas a menudo de desconciertan aún mentes muy lúcidas y reflexivas. Sin embargo, siempre que el gobierno y los sectores interesados en defenderlo, tratan de desmentir esa dramática realidad, echan mano, entre uno que otro argumento, a una “revolución educativa” que actualmente estaríamos realizando.

Después del 23 de enero hubo un consenso muy amplio, que pudo haber sido aprovechado para echar las bases jurídicas de un proceso de transformación radical de la educación venezolana. El mismo consenso que hubo para elaborar la Constitución de 1961, pudo haberse aprovechado para derogar la Ley de 1955 y dictar un ordenamiento provisorio inspirado en la Ley Orgánica de 1948, del que pudieron haberse excluido los elementos polémicos que pudieran separar a los partidos. Para llegar a la Ley Orgánica de Educación de 1980 debimos esperar más de veinte años. Mientras tanto, el sistema escolar creció desmesuradamente en un marco jurídico inconveniente de acuerdo a la doctrina consagrada en la Constitución del 61. El crecimiento de la matrícula escolar puso de manifiesto la falta de articulación del sistema tanto desde el punto de vista horizontal como vertical: la dificultad de transferencia de una rama a otra -Secundaria, Normal y Técnica- y en la articulación vertical, solamente tenían posibilidad de prosecución de estudios superiores los bachilleres. Y se dejó crecer la población escolar en el nivel medio con un ritmo acelerado, que haría muy difícil operar un proceso de transformaciones y de modernización del sistema.

Las quejas contra una estructura educativa que daba muestras de crisis aguda en términos cualitativos se produjeron casi de inmediato. La voz de alarma la dio el profesor Angel Rosemblat en un artículo publicado en El Nacional a fines de 1959 en el que sostenía que nuestro bachillerato era un lamentable fracaso. Tales planteamientos dieron lugar a una respuesta de Alexis Márquez Rodríguez quien sostenía, con razón, que el problema no era el bachillerato sino la globalidad de la Educación. Los trabajos entonces publicados

por Alexis Márquez Rodríguez dieron lugar para su publicación en un libro: "Presente y Futuro de la Educación Venezolana", Editorial Sursiem, Caracas 1960.

En la medida en que la matrícula escolar crecía en forma explosiva se hizo cada vez más patente el deterioro de la Educación expresado en la insatisfactoria preparación de los egresados de primaria y de la educación media. Esto no impide reconocer, aún en los días que corren, casos atípicos, de planteles en distintas localidades y en cualquier nivel de la Educación.

La situación señalada continuó agravándose. Cuando se intentó iniciar una reforma educativa, el sistema tenía tales magnitudes en población escolar que hacían muy difícil de operar un proceso de transformaciones. Para el año 69-70 la matrícula era 2.218.185, y el nivel afectado por la Reforma -la Educación Media en sus ramas Secundaria, Técnica y Normal- ya no eran los escasos estudiantes que en 1957-58 apenas llegaban a cien mil. Mucho más complicada en términos de expansión matricular era la situación cuando se inició la experiencia de Educación Básica en el gobierno del Presidente Luis Herrera Campins que incluía la escolaridad de primero a noveno grado. En la Exposición presentada ante el Congreso de la República en 1982 se hace una síntesis del proceso y la población involucrada:

En el año 80-81 se inicia el Ensayo en seis Zonas Educativas con un total de 71 escuelas y con los alumnos de primero, cuarto y séptimo años. Para el año escolar 81-82 se extiende el ensayo a un total de trece Zonas Educativas en 251 escuelas y con la incorporación de los alumnos de primero a octavo año, menos el tercero y para este año 82-83 se extiende el ensayo a las veintitrés Zonas Educativas con 1352 escuelas, la incorporación de los nueve años y la participación de 758,721 alumnos y aproximadamente 26.000 docentes.

Con esta experiencia casi la mitad del sistema estaba en el experimento y el resto en la Educación Primaria y Ciclo Básico Común. Todo esto fue desmontado al producirse el triunfo de Jaime Lusinchi.

Más complicado tenía que resultar el proceso de generalización de un nuevo modelo de Escuela Básica que desechó la organización curricular que se venía ensayando e implantó otro con nuevos programas generalizados en todo el país. Es la situación general del sistema escolar de primero a noveno grado. Lo anterior, desde la reforma educativa, iniciada en la Primera Presidencia del Doctor Rafael Caldera hasta la generalización de la Escuela Básica en todo el país tal como está previsto en la Ley Orgánica de Educación de 1980, ha sido realizado sin el consenso de los dos primeros gobiernos de la Democracia Representativa: es la etapa del gobierno partidista en el Ministerio de Educación. No ha habido disposición para lograr acuerdos para asegurar la continuidad de los cambios introducidos en el aparato escolar. Todo esto ha conducido a la improductividad de la inversión en Educación, al deterioro creciente de la Educación oficial que depende del M. de Educación y a que éste se convierta en un aparato administrativo gigantesco, ineficiente e ingobernable.

La situación es de tal gravedad y el fracaso de la gestión educativa tan evidente, que el actual Ministro de Educación, olvidando que se trata de un proceso de muchos años, ha declarado en el encabezamiento del Plan de Acción, que "la educación venezolana es un gigantesco fraude".

¿Qué hacer? Es el gran reto que tenemos planteado los venezolanos, que no podemos evadir. Se trata del destino del país. Pero las soluciones no se darán de hoy para mañana.

**BIBLIOGRAFIA:** i. **RONDÓN MÁRQUEZ, R.A.** *El autócrata civilizador*. Vol. 02. p. 345. 7 / ii **ESTADOS UNIDOS DE VENEZUELA. MINISTERIO DE RELACIONES INTERIORES.** *Leyes y Decretos de los Estados Unidos de Venezuela*. p. 345. / iii. **MUDARRA, Miguel Angel.** *Historia de la legislación escolar contemporánea en Venezuela*. p. 135. / iv. **MÁRQUEZ RODRÍGUEZ, Aléxis.** *Doctrina y proceso de la educación venezolana*. p. 108. / v. **LEDEZMA, Pedro F.** *Marxismo y programas en la lucha antiagomecista*. p. 100-101. / vi. **MÁRQUEZ RODRÍGUEZ, Aléxis.** Ob. Cit. p. 109. / vii. *Ibid.* p. 100-110. / viii. **FERNÁNDEZ HERES, Rafael.** *Memoria de cien años*. Tomo V. CXX-CXXI. / ix. *Ibid.* Tomo V. ps. CXX-CXXI. / x. *Ibid.* Tomo V. p. 537-577-582. / xi. **MÁRQUEZ RODRÍGUEZ, Aléxis.** Ob. Cit. 140. / xii. *Ibid.* p. 135. / xiii. *Ibid.* p. 142. / xiv. *Ibid.* P. 157. / xv. **FERNÁNDEZ HERES, Rafael.** Ob Cit. p. CCXXIII. / vi. **MINISTERIO DE EDUCACIÓN.** *Memoria 1960*. E2-E9. / xvii. **MÁRQUEZ RODRÍGUEZ, Aléxis.** Ob Cit. p. 166. / xviii. **MINISTERIO DE EDUCACIÓN.** *Memoria 1983*. Exposición. p. XXXIII.

**LEDEZMA, Pedro Felipe.** (1996). *Escuela de Educación, UCV En: Guillermo Luque. La Educación Venezolana: Historia, Pedagogía y Política (Conmemoración del Centenario del Primer Congreso Pedagógico Venezolano 1895-1995)*. Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Caracas.

## EDUCACIÓN REAL (UNA INNOVACIÓN PARA LA VIDA COTIDIANA. ESCUELA NACIONAL CONCENTRADA Nº 172 MUNICIPIO CANDELARIA, ESTADO TRUJILLO, VENEZUELA)

En el Estado Trujillo, en la población de Palo Seco, Municipio Candelaria, se encuentra la Escuela Nacional Concentrada Nº 172, que alberga un grupo de niños, hijos de cañicultores. Debido a la dedicación a la tierra, han elaborado un proyecto llamado Educación Real, cuyo objetivo es buscar respuestas para el vivir cotidiano. Este proyecto, con el apoyo de Renovemos la Escuela Básica Rural, pretende que los alumnos aprendan a manejar herramientas para su vida como agricultores. Al comienzo del año escolar se planifican todas las actividades, se establece un cronograma de trabajo y grupos para el mantenimiento de la escuela. Cada viernes, los representantes asistían para revisar los contenidos que sus hijos han estudiado durante la semana y para saber cuáles son las tareas cotidianas.

Pero, había una dificultad. Algunos padres no tenían los conocimientos para ayudar a sus hijos. Se planteó, entonces, un nuevo reto para los maestros de la escuela: debían alfabetizar, primero, a los padres o la experiencia fracasaría. Fue un rotundo éxito, pues los maestros dedicaron una hora diaria a alfabetizar a los padres y ahora toda la población va a la escuela.

Se organizaron sesiones de estudio con alumnos y representantes como preparadores. Esta parte de la experiencia logró que se estrecharan los lazos de solidaridad y respeto entre padres, hijos y vecinos. Se dedicaron, entonces, a limpiar el terreno de la escuela para fundar un huerto. En consecuencia, maestros, alumnos y padres se sienten orgullosos del resultado del trabajo de sus manos: mantienen, aran, siembran y cosechan juntos, además de decidir cómo invertir las ganancias. De esta misma fase, nació el estímulo para el ahorro y la cooperativa, ya que abrieron una cuenta y toda la comunidad participa del trabajo y las ganancias.



**RESULTADOS:** Los niños elevaron su rendimiento en todas las asignaturas, los padres estrecharon su relación con los hijos, han creado un huerto que les reporta ganancias, fundaron una cooperativa, abrieron una cuenta de ahorros y el impacto que se ha sentido en la comunidad en general se refleja en los beneficios que ha recibido el grupo social.

**IMPORTANCIA:** A partir de la experiencia vivida desde la escuela, la comunidad se han formado nuevas expectativas para continuar con las mejoras del pueblo y de la educación de sus hijos.

**BIBLIOGRAFÍA: PROYECTO LAS MIL CARAS DE LA ESCUELA VENEZOLANA.** (1997). Caracas, Ministerio de Educación.

**ARTEAGA QUINTERO, Marlene.** Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

### EDUCACIÓN RECURRENTE

Sistema global compuesto por diversos programas que brindan enseñanza y formación a diferentes niveles (primario, secundario y superior ) por medios formales, durante toda la vida del individuo como en forma sistemática, alternando la con trabajo y otras actividades.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida Julia.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

### EDUCACION RECURRENTE

Sistema global compuesto de diversos programas que brindan enseñanza y formación a diferentes niveles (primario, secundario y superior), por medios formales y no formales, durante toda la vida del individuo, en forma recurrente, esto es, alternándola con trabajo u otras actividades.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa.* París.

### EDUCACION RELATIVA A LOS MEDIOS DE COMUNICACION

Actividades educativas que se proponen una mejor comprensión de los efectos, importancia y funciones de los medios de comunicación, para el individuo y la sociedad.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa.* París.

## EDUCACION SEXUAL INFANTIL

Entendemos que la educación sexual, propiamente, comienza desde la cuna, cuando el niño toma contacto con las dos actitudes sexuales distintas que viven sus padres (cuando la acarician, lo cargan, le hablan o lo protegen), mientras que información u orientación sexual es brindarle una serie de conocimientos de manera paulatina de acuerdo a su madurez e inquietudes y de forma didácticamente correcta.

La información sexual debe comprender una serie de elementos que permitan conocer al niño la realidad genital del propio sexo y del otro sexo, el valor y complementariedad de ambos sexos, la importancia social de lo sexual, etc. Esta información debe comenzar tempranamente, y estar más o menos completa alrededor de los 12 años que es, en nuestro medio, la edad en que se produce el hecho fisiológico de la pubertad. El lugar ideal para comenzar esta información es el hogar, pero también en la escuela debe impartirse como complemento y ampliación de la que se inició en el hogar.

La educación sexual del niño es algo más amplio y complejo que dar unas explicaciones a unas preguntas que se plantean en un momento dado. Es hacerle aceptar su sexo, cuando lo descubra ya que de este modo le será fácil comprender más adelante que la sexualidad es una cosa natural y digna. Sobre la cuestión de a quien le corresponde informar sobre sexualidad están los que sostienen que la educación de la primera infancia debe ser impartida por los padres y en otros casos, por la escuela. De cualquier modo se necesita la colaboración de ambos para formar adecuadamente al niño. Es preciso preparar a los padres y al mismo tiempo equipar a la escuela de una manera adecuada.

**BIBLIOGRAFÍA:** de Arenas, Nina. "Sexualidad. Guía para Educación Sexual". Caracas, 1980.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## EDUCACIÓN SIN FRONTERAS (MODELO PEDAGÓGICO IMPLEMENTADO EN EL PROYECTO EDUCATIVO GRAN COLOMBIA)

### 1. Descripción de la experiencia:

El Proyecto Educativo Gran Colombia (UCV/ME) es el producto de un convenio de Cooperación Interinstitucional entre la Universidad Central de Venezuela y el Ministerio de Educación, el cual se firmó el 20 de febrero de 1995. Este convenio establece entre sus cláusulas fundamentales, la responsabilidad de la Universidad de Diseñar y Desarrollar un modelo educativo que sirva de base para enfrentar la crisis que atraviesa el sistema.

Los objetivos del proyecto Educativo Gran Colombia son: 1) Producir una Educación de Calidad, 2) Rescatar una Institución Significativa en la Historia de la Educación Venezolana y 3) Reconstruir, a partir de la Escuela, una nueva Sociedad.

A partir de mayo de 1996, se incorpora al Proyecto, como modelo pedagógico, "Una Educación sin Fronteras", modelo educativo de integración que fue el resultado de una experiencia realizada durante dos años en la Unidad Edu-

cativa Laura Vicuña en Caracas. El fin de este modelo es **Educar para la vida**, a través de dos principios: 1) La concientización de valores y 2) La formación integral.

**Educar para la vida** significa formar íntegramente hombres y mujeres que sean auténticos depositarios y transmisores de los valores espirituales, morales, concededores de sus derechos y conscientes de sus deberes personales, sociales y profesionales. Esta educación basada en pedagogía de valores se realiza por acuerdo entre Familia, Unidad Educativa y Sociedad.

**Educar para la vida** significa impartir una formación integral al educando mediante el desarrollo de sus destrezas, de su capacidad física, intelectual (científica, técnica, humanística, artística) y social, cónsona con sus aptitudes y ritmo de aprendizaje y a través de la participación activa, integrada y solidaria en la que interactúan organismos de apoyo, padres, docentes y alumnos. La acción de este modelo se centra en la educación para el siglo XXI, tomando en cuenta los lineamientos del Plan Decenal de Educación, desde una perspectiva sistémica, con énfasis en la articulación de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo venezolano, en donde la estrategia de integración sea concebida en su más amplio sentido social y no limitada al ámbito escolar, favoreciendo procesos de interacción que desarrollan solidaridad, cooperación y compromiso afectivo hacia nuestros semejantes; perseverancia y búsqueda de alternativas cuando algo se nos hace difícil. Esta readaptación educacional implica una programación en ajuste con la realidad, proyectando las posibilidades y tendencias propias, haciendo hincapié en la preparación académica y formación humana del alumnado para llevarles a su autorealización.

El modelo basa su planificación en : a) programas académicos, b) ejes transversales y c) programas de desarrollo, por niveles educativos. Los programas académicos se elaboran con los objetivos generales y específicos de los planes de estudio oficiales vigentes. Para preescolar y las dos primeras etapas de Básica. Se desarrollan Unidades de Trabajo, con un objetivo generador que correlaciona los objetivos de las diferentes áreas en un centro de interés, que varía según el nivel o etapa de estudio. Estos programas académicos se enriquecen con la incorporación de programas integradores del curriculum en ejes transversales cuyos objetivos se incluyen en la programación académica. Para la tercera Etapa de Básica y el Ciclo Diversificado, se trabajan los programas oficiales y los ejes transversales bajo la modalidad de Proyectos. Los programas de desarrollo se elaboran en base a rutinas de trabajo que practicadas sistemáticamente a lo largo del año escolar estimulan potencial en las áreas físicas (Neuromotor, Audiomotor y Habilidades Funcionales), intelectual (Sentidos Internos, Adquisición de la Función Lectora, El Proceso de Escritura, Construcción del pensamiento Lógico Matemático, Desarrollo de Campos Semánticos y de Habilidades del Pensamiento) y social (Conocimiento de sí mismo y destrezas sociales, Formación de Hábitos, Pedagogía de Valores).

## 2. Resultados:

Se han entrenado alrededor de 300 docentes de los distintos niveles y modalidades del Sistema Escolar. Para el año escolar 1996-1997 se inicia la aplicación del modelo en: Preescolar Gran Colombia (Grupo mañana y tarde), Pri-

mera y Segunda Etapa Gran Colombia (mañana y tarde), Tercera Etapa y Ciclo Diversificado Gran Colombia, EB. Jesús Millán, E de Sordos Helen Keller, Liceo Martín Tovar Ponte y Escuela Básica Carmen Maizo de Bello.

La programación establecida en el modelo, busca el trabajo activo del educando, en donde se hace un seguimiento a los procesos desarrollados en las rutinas y actividades establecidas facilitando experiencias de aprendizaje que tengan significación para cada alumno, tomando en cuenta sus diferencias individuales. Asimismo se evalúa el producto de ese aprendizaje y se registra cuantitativamente. Todos los programas tienen un seguimiento que es registrado en formatos ad-hoc. Los procesos son evaluados cualitativamente y los contenidos son evaluados cuali-cuantitativamente. A través de este trabajo activo el alumno puede llegar a construir su conocimiento que no es otra cosa que organizar la actividad del cerebro en un entorno. Cuando se logra la organización neuronal básica, el cerebro está en capacidad de formar redes de información y después utilizarlas, pero para ello hay que conocer los sistemas funcionales complejos. Es por ello que este modelo utiliza la teoría del neurodesarrollo (Organización neuronal básica, funciones del cerebro), la psicología (desarrollo evolutivo), la sociología (contexto) y, la pedagogía (aplicación de programas, métodos, estrategias).

Se realiza una planificación anual por nivel y una programación quincenal atendiendo a las diferencias individuales, en donde se contemplan objetivos y metas a cubrir en cada lapso escolar. Además de facilitar el desarrollo de potencialidades expresivas, del pensamiento científico, de propiciar el desarrollo de la creatividad e independencia, también se detectan tempranamente alteraciones en las áreas de desarrollo y se les brinda atención a través del funcionamiento del departamento de bienestar estudiantil.

### 3. Importancia

La efectiva aplicación de “Una Educación sin Fronteras” genera el reto de mantener y progresivamente ir aumentando el nivel y calidad de lo aprendido. Permite la apertura a todos los proyectos educativos que contribuyan a la participación activa y reflexiva del educando, que lo lleven no sólo a actuar en su proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también a sensibilizarse e identificarse con los problemas de su comunidad circundante, aportando posibles soluciones y acciones.

**BIBLIOGRAFÍA:** AGUILERA, Martha Patricia. (1996). *Manual de Aplicación de una Educación sin Fronteras*, Publicación Interna del Proyecto Educativo Gran Colombia, UCV./ **ALVAREZ LARA, Adolfo.** (1996). *Proyecto Educativo Gran Colombia*, Caracas, Escuela de Educación UCV. / **FUNDACIÓN RAFAEL VEGAS SÁNCHEZ.** *Jornadas de Intercambio de Experiencias Educativas*, Caracas, Editorial La Brújula. C.A.

**AGUILERA, Marta Patricia.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## EDUCACIÓN SINDICAL

Proceso educativo destinado al desarrollo sistemático de actitudes, conocimientos y habilidades necesarias para la actuación efectiva de un individuo miembro participante de algún sindicato.

UNESCO. Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## EDUCACIÓN SISTEMÁTICA

Podemos decir, que una educación es sistemática; cuando constituye un proceso donde un educador en forma permanente u ocasional, de tipo formal o informal; comunica contenidos, conocimientos, cultura, modos de vida, etc., a un educando con el fin de alcanzar una meta u objetivo. La finalidad que persigue este tipo de educación, es establecer un control directo sobre la conducta mediante el acontecimiento de un ambiente adecuado, que prevé las reacciones solicitadas que responden a determinadas exigencias sociales.

En este mismo orden de ideas, la educación será sistemática cuando ésta suministre conocimientos, bajo la vigilancia de un educador y en un ambiente debidamente condicionado y planificado, para que dentro de él; la conducta del educando se amolde a ciertos usos y costumbres, donde se produce un intercambio dentro de la comunidad con la cual mantiene un constante contacto.

Asímismo, el Artículo 4 del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación establece que “La educación como función y servicio público es un derecho permanente e irrenunciable de la persona...”

**BIBLIOGRAFÍA: REPUBLICA DE VENEZUELA.** *Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación* (1986). Caracas.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## EDUCACIÓN SISTEMÁTICA ESCOLARIZADA

Es aquella educación que se lleva a cabo dentro de los establecimientos educativos del Sistema Escolar, en cualquiera de sus niveles. Su tarea prioritaria es realizar el proceso enseñanza-aprendizaje, en una programación con unidad, continuidad y coherencia.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## EDUCACIÓN SISTEMÁTICA NO ESCOLARIZADA

Es aquella educación que se lleva a cabo fuera de la escuela, es decir, aquella que se imparte en organismos e instituciones tales como: academias, museos, bibliotecas, iglesias, partidos políticos, medios de comunicación, etc.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## EDUCACION SUPERIOR

Es la que se suministra en las Universidades o en las cátedras que se establezcan aisladamente. Tiene como finalidad, según lo establece la Ley al igual que los demás sectores educativos, el pleno desarrollo de la personalidad y la formación de ciudadanos aptos para la vida ajustados a las necesidades del país, como generadora y difusora del conocimiento, promocionadora de los cambios sociales, científicos, culturales, tecnológicos, es decir, es la vía mediante la cual una nación forma a sus ciudadanos en la convicción de ser fuente suprema del saber humano. En Venezuela a la Educación Superior se le ha dado merecida importancia colocándola a la altura de sus fines, por cuanto los primeros intentos por fundar instituciones para impartir Educación Superior corresponde al siglo XVI, con la creación durante la época colonial de sus primeras cátedras, concebidas como institución docente y centros para la preservación del saber.

**BIBLIOGRAFÍA: CASTILLO G, Francisco.** (1985). La Educación Superior en Venezuela. OPSU.CNU

**MATA, Carmen.** Maestría en Diseño de Políticas Educativas de la Facultad de Humanidades y Educación/UCV.

## EDUCACIÓN TÉCNICA

Ruth de Almea (1992) señala la Enseñanza técnica como aquella “ que tiene la finalidad de preparar directamente a los alumnos para un oficio o profesión que no sea la docente”.En este sentido puntualiza que este deberá subdividirse en una enseñanza donde predomina lo práctico y otra donde se concentran los aspectos técnico-científicos.

Partiendo de la palabra técnico pudieramos tener una definición más acertada. “Se aplica la palabra técnico a las personas que trabajan en una ocupación que requiere una preparación científica y tecnológica intermedia entre el trabajador calificado y la del ingeniero o personal de cuadros superiores “. Tomando como partida la definición anterior como punto de partida definimos EDUCACIÓN TECNICA como el proceso de enseñanza-aprendizaje que pretende preparar al hombre para que a través de un proceso práctico -teórico pueda adquirir los conocimientos científicos-técnicos para realizar un trabajo calificado.

**BIBLIOGRAFIA: REYES, J.F.** (1979). *Orientación, profesiones y planeamiento educacional*. Caracas. Edic Biblioteca UCV. / **LERNER de Almea, Ruth** . La diversificación de la Educación Secundaria. España. Cultural Venezolana. S.A.

**RIVERA, Ofelia.** Maestría en Diseños de Políticas Educativas. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

## EDUCACIÓN TÉCNICA

“Comprende: la educación agropecuaria; la educación artesanal; la educación industrial; la educación comercial; la educación asistencial (enfermera,



trabajadora social, asistentes de puericultura); la educación para los servicios administrativos (Administración pública, Estadísticas, Telecomunicaciones, etc.); La Educación para el Hogar; y la Educación Artística (Música, Artes Plásticas y Artes Aplicadas). Para ingresar es necesario haber terminado la Educación Primaria, salvo en las escuelas artesanales y provocacionales. La duración de los estudios va desde dos hasta seis años”.

Estadísticas Educativas. Ministerio de Educación. Dirección de Planeamiento, Departamento de Investigaciones Educativas. Sección Estadística. Caracas 1971.

**QUINTERO, María. E.** BASES PARA UN GLOSARIO DE TÉRMINOS SOBRE COSTOS DE LA EDUCACIÓN. ME/OEA. Caracas, Venezuela.

### EDUCACIÓN VOCACIONAL

Proceso educativo destinado al desarrollo sistemático de actitudes, conocimientos y habilidades necesarias para el funcionamiento de un individuo en el desarrollo de trabajos o tareas específicas de un oficio.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

### EDUCACIÓN VOCACIONAL CONTINUA

Término utilizado en Francés, que denota el tipo de actividades que le permiten al adulto en el transcurso de su vida de trabajo, desarrollar las actitudes, conocimientos o habilidades necesarias para el desarrollo del trabajo, oficio o profesión que desempeñan, o para adquirir nuevas habilidades.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza

### EDUCACIÓN Y DESARROLLO, HACIA LA SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS BÁSICAS

El Perú es un país variado y heterogéneo poblado por hombres de muchas razas, culturas y lenguas. Siendo autónomo devino, hace casi 5 siglos, independiente. Desorientado, eurocéntrico, sin identidad propia y variado desarrollo, es víctima de un centralismo absorbente e injusto, sistema de distribución, de riqueza, que privilegia al hombre de la ciudad frente al campo, a la costa en relación a la sierra y a la selva, y al hispano hablante sobre cualquier otro poblador de la lengua vernácula.

El choque violento entre el pueblo invasor y varias culturas invadidas, originó, necesariamente un profundo conflicto de valores, un proceso de reorientación, un caos sin fin que ahora se expresa en el sistema educativo, inseguridad que nadie avala ni depende y que logró organizar una red de escuelas y colegios bajo una pauta única, un mismo programa, pretendiendo que sirva por igual a pueblos de variado nivel de desarrollo y en consecuencia a poblaciones de distintas formas de vida, costumbres, maneras de ser, y

culturas. Caracterizó a esa organización escolar una inquebrantable incongruencia con la realidad.

La educación formal del Perú, que no fue peruana, se equivocó, pues, de país. Siendo su deber promover una formación tan diversificada como su población, nivel de vida, trabajo productivo, geografía, tradiciones y clima, debió orientar sus contenidos hacia cómo mejorar la alimentación de los que comen mal; de qué manera proporcionar a quienes no tienen donde dormir, cómo generar autoestima, confianza y seguridad a los peruanos humillados y silenciosos. Tuvo, asimismo, a todos los niños y adolescentes (especialmente a quienes pertenecen a la clase ociosa) en los valores humanos, artísticos y comunitarios de los otros peruanos -quechuas, aymaras, amazónicos, negros, blancos o amarillos- en el entendido que, por encima de diferentes economías, nivel de vida o color de piel, el Perú es, por fortuna, un mosaico de sangres, maneras de ser, y de trabajar.

Debió esa educación, en armonía con la historia, aproximarse más al diseño comunitario de la primitiva sociedad y sus valores. En todo caso, en formar hasta crear conciencia, que el nuestro es un país integrado por naciones que a su vez albergan más de 50 culturas y 100 ambientes ecológicos distintos. Y que esa variedad no es un lastre sino, más bien un privilegio.

**CASTILLO RIOS, Carlos.** Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educación. Instituto de Investigaciones Educativas.

## EDUCACIÓN Y ESCOLARIDAD

Cuando se mira la educación en una sociedad concreta, en un país para ser más específicos, es necesario hacer precisiones tales como las que adelanta Claudio Lozano en su poética presentación del libro *La escolarización historia de la enseñanza (1980)*:

No es pues un tratado sobre educación y sus bases científicas. Sería una serie de *trabajos elementales* sobre la escuela y su incidencia sobre la vida de los hombres (...) la descripción de ese lugar tan especial, la escuela, mundo casi siempre, especie de época de crisálida para nuestros hijos, de campana de cristal, hundida personalmente - por cada uno - de un puñetazo o un viento frío. (LOZANO, 1980).

Porque una cosa es mirar la manera como se construyen las personalidades y las mentalidades de las gentes que pueblan un país, dentro del entramado de agencias sociales que educan, y otra, hacerlo con la mirada puesta en la escuela, o tejido de escuelas que configuran, eso que llamaremos sistema escolar nacional. Donde se propicia ese tipo de educación que en adelante llamaremos escolaridad.

Apoyamos nuestra afirmación, según la cual educación y escolaridad no son conceptos equivalentes, en varios argumentos básicos: el primero, se relaciona con el hecho de que educación refiere a un ámbito de significado bastante más amplio que la escolaridad. Porque remite a una cualidad humana, la de aprender como respuesta a estímulos internos y externos que se producen como efecto de la existencia social y cultural y de modo muy general y, si se quiere, omnipresente en todo acto social-cultural. Y la escuela es

un ámbito de aprendizaje más estrecho y en buena medida distinto que el representado por la sociedad y la cultura, tal cual lo sostiene, muy acertadamente a nuestro ver, Brembeck:

(...) La educación en su sentido más amplio, puede interpretarse como un proceso de socialización mediante el cual una persona aprende su modo de vida. Se trata de un proceso continuo desde el nacimiento hasta la muerte. La escolaridad refiere a un aspecto restringido de la educación que según el comentario de Herskovits (1956), *limita su uso a los procesos de enseñanza y el aprendizaje que tienen lugar en tiempos específicos, en lugares particulares fuera del hogar, durante períodos definidos, mediante personas especialmente preparadas o entrenadas para la tarea(...)*.” (BREMBECK, 1987).

Otro argumento remite al hecho de que la escolaridad, amén de ser un aprendizaje que se produce en un ámbito de significado más restringido que el definido por lo social/cultural, pues se produce dentro de los límites precisos de la institución escolar, es de naturaleza distinta. Es un aprendizaje que depende mucho más de un tipo de estímulo externo mucho más reglado y consensuado estatalmente que la que se genera en los contextos sociales y culturales en general. Para dilucidar este argumento nos apoyamos en lo que Drebeen [según lo cita Brembeck (1987)] propone para el caso de la escuela inicial norteamericana, por supuesto, considerando las enormes distancias que existen entre esa realidad y la que trabajamos en esta investigación, que no es otra que la venezolana:

- “1. La responsabilidad por el control de las escuelas y por la instrucción se encuentra en manos de adultos que no son parientes de los alumnos.
2. Los niños salen diariamente del hogar para asistir a la escuela pero regresan al terminar el día; es decir que siguen siendo miembros activos de la familia.
3. Las escuelas se distinguen estructuralmente de acuerdo con el nivel; a pesar de las similitudes que existen entre los niveles elemental y secundario, hay diferencias notables que incluyen lo siguiente:
  - a. La variación en la heterogeneidad del cuerpo estudiantil en relación con la extensión del distrito escolar;
  - b. El grado de diferenciación del personal de enseñanza basado en la especialización por materias;
  - c. La presencia o ausencia de un plan formal para seguir observando a los alumnos principalmente sobre la base del rendimiento académico anterior;
  - d. D. La variación en el número de alumnos que cada maestro enfrenta diariamente.
4. Los alumnos van progresando en la escuela grado por grado, en intervalos anuales, disolviendo cada vez las asociaciones con un conjunto de maestros y estableciéndolas con otro nuevo (a diferencia de la familia, donde la dispersión de los niños por edad es de características más amplias que la del aula)
5. Los alumnos recorren la escuela como miembros de cohortes de igual edad (a diferencia de la familia, donde la dispersión de los niños por edad es de características más amplias que la del aula)
6. Las clases, como las familias, constan de posiciones adultas y no adultas, pero las primeras cuentan con un número mucho mayor de miembros no adultos.” (DREEBEN, 1967).

Todo lo cual, de nuevo, salvando las distancias que pueda haber entre nuestras sociedades secundarias y la Norteamericana y entre el tipo de escuela que Dreeben tiene en mente y la diversidad de instituciones que configuran el tejido escolar en todas las sociedades, señala con nitidez que la escolaridad es un tipo de educación en buena medida distinto al que se produce en el ámbito mayor del sistema educativo.

Ahora bien, educación y escolaridad son distintas por amplitud y naturaleza institucional, pero ¿cuál es el sentido de esta diferenciación para quienes que ocupan de dilucidar pedagógica y políticamente las realidades que acompañan a los sistemas escolares a los efectos de influir en su desarrollo?.

Ubicamos el sentido de la confusión aludida en la insistente indiferenciación conceptual que todavía persiste en nuestro medio cuando se mira al sistema escolar indiferenciado del educativo, pese a los esfuerzos realizados en nuestro mismo medio para establecer las diferencias (BIGOTT, 1979 y 1982) y las consecuencias que tiene tal confusión.

Orlando Albornoz (1999), ha regresado portentosamente a la distinción que venimos trabajando y la ha colocado en el centro mismo de las perversiones que tuvo la gestión educativa del Gobierno Venezolano en el período 1994-1999, cuando, tanto el Ministro de turno como la élite intelectual que lo rodeaba, no fueron capaces de precisar que lo que tenían en sus manos, como objeto inmediato de actividad, era una red gigantesca de instituciones escolares, y en contrario, lo miraban y actuaban en consecuencia, como que si su oficio se emparentara a la conducción del sistema educativo venezolano. Dejemos que hable el autor aludido, para que nos explique su punto de vista, cuando define las diferencias y sugiere los inconvenientes políticos que comporta:

“No existe otro tema acerca del cual exista un consenso más universal: la educación debe ser mejorada. En efecto, todo sistema educativo es perfectible, porque sus objetivos nunca podrán cumplirse. La educación es un proceso delicado e intenso, destinado a formar personas y ello, es por definición un *self defeating concept*. Por ello, quizás existe tanta retórica en el área de la educación, en todas partes del mundo, es menester decirlo. Mi experiencia de varias décadas de académico errante, me ha permitido escuchar las mismas argumentaciones, en las cuatro esquinas del universo, hasta el cansancio. Argumentaciones que he escuchado por parte de individuos o de grupos, en reuniones que a veces se tornan aburridas e inacabables, porque se habla en todos los casos de lo improbable, hasta a veces llegar a proponer lo irrealizable y lo fantasioso.

Tengo la impresión de cómo se confunden con mucha facilidad los conceptos de educación y escolaridad. Pero, en todo caso, la sociedad tiene un elevado interés en la cosa escolar, no así en la educativa, pero confundiendo los términos. Por ejemplo, la sociedad todavía cree que la educación es un proceso de aula, cuando en verdad este proceso, educación, se da con mayor intensidad fuera del aula. La televisión, por ejemplo, es, sin duda alguna, un instrumento procreador de escala de valores que no se hallan insertos en un discurso pedagógico. Mejor dicho diría en términos de Berstein, que el discurso pedagógico venezolano centra sus fundamentos en los medios de comunicación social y no en la escuela. Pero la fe de la sociedad se halla en el aula.” (ALBORNOZ, 1999).

Cosa que se pone de manifiesto, cuando el mismo Orlando Albornoz argumenta a favor de tener cuidado en la copia de modelos externos para la con-

cepción y gestión del aparato escolar venezolano, deslindando magníficamente la educación y la escolaridad, de la siguiente manera, al contestar una pregunta de la periodista Yelitza Linares:

- ¿Por qué no favorecernos de la educación cubana si los indicadores internacionales la ubican entre las mejores?
- Vamos a distinguir dos conceptos: educación y escolaridad. La segunda es parte de la primera. La educación es el complejo de diversos agentes que influyen en la formación de las personas en una sociedad. En Cuba la escolaridad o cobertura, como en cualquier sociedad cerrada, es exitosa porque se logra escolarizar a toda la población, pero hay un control directo que estimula el rendimiento hacia determinadas asignaturas, específicamente hacia aquellas de orden repetitivo; pero no a las de orden reflexivo, en las que interviene el criterio, tanto del docente como del alumno. En los indicadores educativos, Cuba no está bien; por el contrario, esta por debajo de la media. A esto se suma que ese control es posible sólo en la escuela básica, porque en la superior se depende de criterios de reflexión, y la masa crítica cubana ha venido disminuyendo como consecuencia de dos factores; uno el aislamiento, producto del bloqueo que ha impedido la circulación de ideas; y el otro, el control político del régimen, que por razones históricas ha tenido que homogeneizar esa masa crítica. Uno ve que nuestro pensamiento crítico es más activo, mientras que el cubano es sumamente rígido y pasivo (LINARES, 2000)

Albornoz ha puesto la distinción que nos preocupa y su más preciso lugar. La opinión pública y las élites que administran la acción estatal están pensando y actuando como si en la escuela se produjera educación y no escolaridad. *Están usando un telescopio para mirar un grano de arena* y no se dan cuenta que las lecturas que hacen de la escuela venezolana son desproporcionadas respecto a lo que es su objeto de comprensión y acción específica.

Cosa que no es nueva, sirva como dato para respaldarlo la tendencia creciente a recargar el Ministerio del ramo con las más disímiles responsabilidades, que lo *recalientan* institucionalmente con funciones cada vez más alejadas de lo que es su misión fundamental, como es: diseñar, orientar y administrar al sistema escolar venezolano.

Tal como el mismo Albornoz lo pone en el primer texto destacado, ciertamente la educación escolar es y ha sido la depositaria de las mayores y mejores esperanzas de la sociedad para mejorar (BREZINKA, 1986). Este tipo de educación, la escolaridad, es una suerte de remedio universal para los males sociales. Pero también es cierto, tal y cual lo señala ALBORNOZ (1999) en el texto expuesto *“No existe otro tema acerca del cual exista un consenso más universal: la educación debe ser mejorada(...)”* Cuesta encontrar un discurso normativo sobre el deber ser de la sociedad que no repose sobre la idea de que la educación escolar puede hacer mucho y fundamental para mejorarla, muestra de ello lo constituye un extenso trabajo de prensa, desplegado a página completa, donde bajo el título *“Ofertas en salud y educación: los anzuelos electorales más atractivos”* (DELGADO, 2000), se pone de manifiesto que la mayoría de los candidatos a las elecciones del momento colocan en el centro de su preocupación y oferta de transformación aspectos vinculados a

la salud y educación-escolar de los venezolanos. Pero también es un tópico altamente generalizado que la educación escolar no es, ni está como debería ser y estar (SAVATER, 1997; FUENTES, 1997) Esta profundamente implantada en la conciencia colectivo que acompaña el desarrollo reciente de la civilización occidental la percepción de la que la educación escolar debe cambiar, debe pasar de un estado de postración a uno de acompañamiento y potenciación de las claves sociales y culturales que permitan la riqueza y felicidad de las naciones (BOWEN, 1990), sean cuales ellas sean. Como muestra permítasenos reproducir este texto a propósito de lo que la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) propone como una vía expedita para atacar el flagelo de la pobreza que hoy padece nuestra región: “Entre 10 y 12 años de educación escolar permitirán a la población de Latinoamérica tener 90% o más de oportunidades de no caer o continuar en la pobreza, revela un informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). El informe Equidad, Desarrollo y Ciudadanía, que se debate en la XXVIII sesión de la cepal en Ciudad de México, señala que los países de la zona deben destinar entre el 1 y 2% del gasto anual para la educación escolar... `La región se encuentra atrasada respecto a sus principales competidores internacionales, ya que la dinámica educativa ha tenido poca conexión con la evolución del sistema productivo y las transformaciones en la sociedad´...” **(EFE/México Cepal, 2000)**

En esa dirección la educación es un concepto que sintetiza todas las expectativas y posibilidades de acción que tiene la sociedad sobre su presente y futuro, así como todas las frustraciones que se levantan al percibir que la realidad esta muy lejos de encarnar el deber ser que se esboce. Albornoz (1999) lo califica como un *self defeating concept*, en nuestra interpretación, un concepto sin sustento, que se autodestruye en su significado esencial, porque apunta muy lejos, demasiado. A lo que suele referir en esencia es a un espacio social y cultural muy limitado, con muy poca capacidad de maniobra para generar los cambios apuntados, pues *habla en todos los casos de lo improbable, hasta a veces llegar a proponer lo irrealizable y lo fantasioso*, tal cual se lee en el texto arriba transcrito (Albornoz, 1999). Entonces, ocurre que el entusiasmo que comporta la educación como instrumento universal para resolver las carencias sociales, arrastra la idea de que educación y escolaridad son la misma cosa. Pero no lo son, y una cosa es lo que la educación puede hacer para que la sociedad mejore y otra cosa es el potencial de la escolaridad. Esta última es más limitada, tiene ritmos y potencial de acción mucho más estrechos que la educación en general, tal cual lo vimos. En efecto, la educación que se produce dentro del Sistema Escolar y las instituciones que lo conforman (escuelas de todo tipo y nivel), puede ser vista desde muy contradictorias ópticas. Asumiendo que es verdad, que las cosas no son solamente lo que son, sino que son también *según el cristal con que se miren*, es posible visualizar dos extremos: el pautado por la idea de que la escuela no es lo que aparenta, sino un crisol donde se potencian las perversiones de la sociedad que tenemos y que lo mejor que pudiera hacerse es cerrarlas, para que las nuevas generaciones se eduquen mejor en otros lugares. Y en el otro extremo están las ideas de que la educación escolar es el mejor remedio para todas las carencias que tiene la sociedad real; escolarizando, a todos, la sociedad será mejor de lo que es. Por supuesto,



que estas afirmaciones son un artificio para ordenar la exposición, de ninguna manera el lector deberá entender ambos extremos como límites reales y rotundos para la resolución de los interrogantes expresados como líneas maestras de nuestro estudio. Todo lo contrario, en la realidad, ambas posiciones aparecen desdibujadas, llenas de matices, incluso mezcladas en yuxtaposiciones sin solución de continuidad.

Lo concreto es que los interrogantes que produce la escolaridad pueden ser vistos desde una óptica optimista o desde otra más calificable de *leyenda negra* de la educación escolar y que remiten a una contradicción esencial que magistralmente puntualiza Teófilo S. Neira, como un recurso de indagación sumamente útil para comprender la situación y destino de la institución escolar en nuestro medio:

La escuela ha sufrido y está sufriendo estas situaciones de múltiples formas y bajo los signos más diversos. Unos, es de todos conocido, han llegado a representarla como una actividad inútil, incluso dañina. La escuela ha sido incapaz de corregir las desviaciones tecnologicistas, usurpadores de la conciencia personal, o ha fomentado exclusivamente la dimensión objetivista en contra de las necesidades comunicativas y de convivencia. Otros, Bourdieu y Passeron, pongamos por caso, como también es sabido, entienden que la escuela es una agencia de reproducción al servicio de la dominación. Es la perpetuación arbitraria de una cultura arbitraria. Sin embargo, desde planteamientos distintos y contrarios, se ha propuesto a la educación y a la escuela como la fuerza más significativa de la emancipación histórica y social, como la fuente de la autonomía y el desarrollo individual. Para ello han ofrecido las soluciones más diversas y alternativas no siempre reconciliables. Los movimientos eticistas, axiologicistas, autogestionistas, cooperativos y experiencialistas, entre otros, se han disputado incansablemente la orientación de la enseñanza. (NEIRA, 1999)

Hasta un punto en el que se ha llegado a pensar que la escuela ya no tiene sentido, la escolarización efectiva es una farsa, escolarizar es torturar, tal cual se enuncia dramáticamente en esta sentencia:

“... ella continúe siendo (la escuela) por dentro, un instrumento de masacre de personas, de su libertad y de su creatividad y, por fuera, un instrumento de separación y de desigualdad entre las personas” (HARPER y otros, 1983)

O como lo hace Roberto Hernández Montoya, un importante constructor de opinión en Venezuela, cuando se refiere a los alcances de la política pública que impulsa el gobierno que tenemos para con la escuela nacional:

El esfuerzo educativo del Ejecutivo es encomiable. La incorporación de más de 600 mil nuevos estudiantes disminuye su marginación, porque los aleja de esa anormalidad que se ha vuelto norma a fuer de ser la mayoría del país. Uno no puede sino aplaudir ese logro. Hasta aquí mi elogio.

Lo que paso a criticar no es por cierto falta de este Gobierno sino de todos en todo el mundo.

¿Cual es la educación que se imparte? Se toma a los párvulos en la edad en que son mas activos y se los somete a una máquina de tortura que ni la Inquisición aplicó y que imagino que al mismísimo Marques de Sade le dio

grima promover: ese cepo que llaman pupitre. Se los inmoviliza allí durante horas y horas, años y años. Encima enfrentan a un personaje que llaman docente, condenado a su vez a ejercer una palabra inapelable, por amplio y holgado que sean su carácter y su talante. Su boca tiene el poder milagroso de declarar verdad irrefutable cualquier afirmación, lo que va contra el principio científico de la refutabilidad: lo que no es refutable no es científico.

El alumno está condenado a una imperfección estigmatizada, porque sólo el docente es infalible, que ríete del Papa. A lo más puede aspirar es a ser idéntico al maestro; son los que sacan 20. Con frecuencia. La inteligencia en un medio en el que excluye la deliberación se reduce a desarrollar un mimetismo servil. No hay aliento para la autoestima ni para la democracia.

No habiendo deliberación no hay tampoco razonamiento y menos aún demostración. En tal contexto son nocivas incluso las verdades inculcadas, que solo sirven para confirmar y conformar una autoridad absoluta. Vedado y vetado el libre examen, verdad y mentira son indiscernibles.

El problema es universal, El 13 de junio Alvin y Heidi Toffler decían, a propósito de la matanza del liceo Columbine, Colorado, el 20 de abril, que “un sitio de Internet comenzó a recolectar quejas de estudiantes (...), no pocas de las cuales simpatizaban no con las víctimas sino con los asesinos”. Los Toffler se detenían en un aspecto que nadie más, que yo sepa, señaló como causa de la violencia en las escuelas estadounidenses: el modelo educativo vigente, que forma a esos niños para una sociedad industrial que ya no tiene vigencia. El caricaturista español Chumy Chúmez dijo hace años que en la escuela uno estudia para obediente.

El siglo XXI, que ya llegó, no tiene nada que ver con la escuela actual. Esta es un filtro de la información y la formación exigidas por un sistema de producción que está debilitándose gracias a los nuevos medios de producción, acumulación y distribución. El centro de la riqueza ya no está solo en los bienes materiales sino de modo cada vez más decisivo en el acceso a la producción y la reproducción de la información. Los tiempos de Internet nos conminan a examinar los efectos que estos nuevos medios van a provocar en este siglo XXI. Limitarse a extender la permanencia escolar es extender una práctica educativa decadente, que implica desgaste de recursos materiales y, sobre todo, intelectuales y morales. Un marco excelente, insustituible, para esta deliberación es la Asamblea Nacional Constituyente, pues allí se delibera y en la escuela no. (HERNANDEZ MONTOYA, 1999)

Más allá de los argumentos que develan defectos ampliamente visibles en las escuelas que tenemos, sobre todo en el mundo del subdesarrollo, en el fondo de estas visiones que cuestionan a la escuela radica otra posibilidad de deslinde entre educación y escolaridad, muy interesante y escasamente trabajada en la bibliografía que conocemos. Tiene que ver, con que la escuela ejerce un monopolio, hoy inadmisibles, por cuanto es la institución que decide qué y cuánto aprendizaje recibirán las gentes a que atienden a ella y, más aún, extiende la certificación correspondiente. Cosa inaceptable, dentro de estas ópticas que desconfían de la misión histórica de la cual se ha apropiado malamente la escuela, si se toma en cuenta que una persona puede educarse, y actuar en consecuencia en el trabajo y la vida en general, sin tener que pasar necesariamente por las escuelas. Ciertamente, una de las

cosas que ha permitido que la escuela se afirme como institución educativa fundamental dentro de la sociedad occidental es que tiene la potestad de certificar, titular los logros educativos. Lo cual habilita formalmente al detentor de un título-certificado a ejercer un cargo o puesto en el mundo del trabajo sin mayores pruebas. Claro que lo anterior tiene sus matices, y no es igual en todas las sociedades, sin embargo, como tendencia histórica fundamental es posible afirmar que la escuela, y he ahí unos de sus éxitos para legitimarse e imponerse, ha logrado ser la instancia que decide quien está o no habilitado para saber hacer algo antes de que se haga. Lo cual es origen de buena parte de los cuestionamientos que hoy recibe y que abonan el terreno para considerar su obsolescencia como institución.

En educación escolar como en cualquier otra empresa humana *unas son de cal y otras de arena*. Esa es una verdad dura. Otra es que lo medios y la opinión pública en general, tienden a reproducir una mala imagen de la escuela. El tema educativo escolar en los medios es tratado de forma catastrófica, siempre estamos al *borde del precipicio* si las noticias educativas que dominan en nuestros medios serían absolutamente ciertas. Carencias de las escuelas, accidentes, huelgas y paros, limitaciones financieras, conflictos entre el estado y los agentes educadores, y así, dominan la noticia educativa. Otro tanto podemos decir de los apartados de opinión, donde la *leyenda negra de la educación escolar campea*, con muy raras, rarísimas excepciones. Invitamos a quien no concuerde con esa afirmación a que visite cualquier archivo de medios para que lo constate.

Paradójicamente, recurrimos a un editorial de un diario caraqueño para demostrar que es posible ver el asunto educativo escolar más ponderadamente para sacar las lecciones que ayuden a producir más y mejor educación, muy a pesar de que el título del editorial remite más a la mala imagen que se tiene de la educación que a otra cosa, probablemente como constatación de que funcionan mejor para llamar la atención del lector los titulares catastrofistas que de otro tipo:

### **La educación precaria.**

“Ninguna actividad ha ocupado tanto espacio del pensamiento humano como la educación: la más productiva de las inversiones. Y sin embargo, son bien mezquinos los esfuerzos hechos por estimularla, extenderla y mejorarla, sobre todo en países del tercer mundo, como el nuestro, independientemente de la situación de privilegio que hayamos alcanzado -y no mantenido en la larga lista de miembros del subdesarrollo (alguna vez se nos identificó entre las naciones “en vías de desarrollo).

Curiosamente los mayores esfuerzos en la historia reciente se han realizado en tiempos de cambio, no necesariamente coincidentes con los de bonanza: después de la muerte de Juan Vicente Gómez, luego tras el golpe de 1945 y en los primeros años del período democrático que ahora fenece. Los que se hagan en esta nueva etapa, bolivariana y constituyente, no debieran ser menos importantes si se quiere rescatar a la educación de la lamentable situación en que ha quedado tras muchos años de enfrentamiento del gobierno con los rectores, el movimiento estudiantil, profesoral, empleados y obreros, sin olvidar más de tres lustros de axfixia ejercida contra los centros educativos(...)

La ampliación de los cupos escolares, la reinserción de varios centenares de niños al sistema educacional, la replantación del doble turno y el mejor aprovechamiento del calendario de clases, constituyen un buen inicio para lo mucho que debe hacerse. Lo importante es no desmayar y evitar, a toda costa, los retrocesos” (El NACIONAL, 1999)

En efecto, la escuela puede ser todo lo mala que podamos pensar pero cumple exitosamente funciones que otras agencias educativas no hacen, tal cual se desprende, al menos, del editorial que acabamos de ver, donde se pone de manifiesto que la escuela es importante y que vale la pena invertir más en ella, si se la piensa más integralmente y se pesan adecuadamente sus potenciales. Pero hay otro aspecto, o mejor dos, que han merecido la atención de los pedagogos y que apoya mucho la idea de fortalecer la argumentación que venimos desarrollando a favor de la necesaria distinción entre educación y escolaridad, que tienen que ver con las ideas de formalización de la educación y la necesidad de distinguir lo *educativo* de lo *educacional*, según lo planteo muy bien Cesar Villarroel (1987) Este autor llama la atención sobre la persistencia en la comunidad académica de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela de los años 80, a ocuparse más de la Psicología, la Sociología, la Política, etc. y menos de educación como asunto general, y prácticamente nada de lo educacional, ello es, lo que atiende a la necesidad de teorizar la escuela como institución específica y todavía desconocida, en lo sustancial. Respecto a lo último, nos ofrece esta aclaratoria conceptual que ofrece indicios consistentes respecto a necesaria distinción que hay que hacer entre lo escolar y lo educativo:

“La educación puede ser informal, no formal y formal. La educación informal es inintencional, se produce sin la presencia de propósitos explícitos o implícitos, ni en el educando ni en agencias o entes educadores. En cambio, la educación no formal y la formal son procesos intencionados, porque además del propósito que pudiera estar presente en el educando, existen agencias educadoras que responden a intereses de grupos e instituciones socialmente dominantes. La educación formal, además, presenta la particularidad de que tales agencias educadoras están instituidas y autorizadas para ejercer tal acción educadora, para lo cual están obligados a certificar los resultados de esa acción.

El ámbito de la educación informal y no formal es lo que genéricamente denominamos **de lo educativo**; mientras que el ámbito de la educación formal (la escuela) es lo que denominamos **de lo educacional**. Por supuesto, lo educacional es un subsistema de lo educativo.” (VILLARROEL, 1987)

Aclaratoria conceptual que nos permite abundar en lo planteado por Villarroel (1987) en su interesante llamada de atención respecto a la necesidad de atender lo educacional dentro de las instituciones que forman al personal que trabajará fundamentalmente dentro de los escenarios escolares, que se emparenta con una suerte de sentido de minusvalía de la Pedagogía como ciencia de la educación y oficio de educadores respecto a otras opciones para mirar la educación y la escuela. Y se relaciona con el hecho de que la producción misma de la literatura que leen los educadores no tiene origen en lo hecho por otros educadores, sino por personas cultas que se atrevieron a bien escribir lo que los educadores tendrían que haber escrito. Y se apoya en una cita de PIAGET (1969) que lo ilustra muy razonablemente:

“Comenius creó y dirigió escuelas, pero su formación era teológica y filosófica. Rousseau no dio clases y sí tuvo hijos, se sabe que se ocupó muy poco de ellos. Froebel, el creador de los jardines de infancia y defensor de una educación sensorial (por otra parte, muy insuficiente) era químico y filósofo. Entre los contemporáneos, Dewey era filósofo, María Montessori, Decroly, Claparede eran médicos, y los dos últimos, además psicólogos. Pestalozzi, quizás el más ilustre de los pedagogos que únicamente era educador (muy moderno por otra parte), no ha inventado realmente nada nuevo en cuanto a métodos y procedimientos, a no ser, acaso, el empleo de las pizarras, ya aún por razones de economía...” (PIAGET, citado por VILLARROEL, 1987)

Ya que estamos en esto de deslindar lo educativo y lo educacional como una forma de ver el importante deslinde entre educación y escolaridad, valga traer a discusión otro viejo asunto, pero que en manos de autores como J. M. Touriñan y A. Rodríguez M. (1993) tiene absoluta pertinencia para lo que deseamos demostrar. Tiene que ver con el significado mismo del conocimiento sobre de educación, al discriminar las opciones que existen para producirlo y para desarrollarlo en el ámbito mismo de la institución escolar. De educación escolar habla todo el mundo medianamente culto, de igual manera escribe, pero hay que reconocer que se hacen formidables intentos para que sea un conocimiento especializado producido por pedagogos y como expresión de algo que genéricamente se llama Pedagogía. Veamos desde dónde lo plantean los autores mencionados, excusándonos por las dimensiones de la cita:

Hablar de conocimiento de la educación no implica, por tanto, interrogarse rectamente acerca de los saberes de las áreas culturales. Cuando hablamos de el conocimiento de la educación, es más apropiado preguntarse por qué determinados conocimientos se constituyen en meta o instrumento de la acción educativa o por qué es educable la dimensión cognitiva del hombre. Y así como de los conocimientos de cada área cultural podrían hablarnos con propiedad (y según el caso) el historiador, geógrafo, el matemático, el físico, etc. (porque son especialistas en cada una de las áreas de conocimiento), no nos cabe ninguna duda de que responder adecuadamente a si un contenido histórico, matemático, físico, etc., deben constituirse en el contenido de la acción educativa que realizamos con un determinado sujeto, o a cómo cultivar su sentido crítico, exige interrogarse acerca de la educación como sujeto de conocimiento. En la primera conjetura, los conocimientos de áreas culturales -la historia, la matemática, la física, etc.- son el objeto científico de estudio; en los dos casos la segunda conjetura, la transmisión misma, la influencia que se ejerce, se convierten en objeto específico de reflexión científica.

De acuerdo con las reflexiones realizadas anteriormente, hablar de conocimiento de la educación es lo mismo que interrogarse acerca de la educación como objeto de conocimiento; lo que equivale a formularse una doble pregunta:

- a) Qué es lo que hay que conocer para entender y dominar el ámbito de la educación; o lo que es lo mismo, cuáles son los componentes del fenómeno educativo que hay que dominar para entender dicho fenómeno.

- b) Cómo se conoce ese campo; o dicho de otro modo, qué garantías de credibilidad tiene el conocimiento que podamos obtener acerca del campo de la educación.

Nos parece necesario distinguir entre el conocimiento de las áreas culturales y el conocimiento de la educación, porque, en la misma medida en el conocimiento de la educación va más allá de lo que se transmite, la función pedagógica -en el ámbito de la docencia- comienza a ser objeto de conocimiento especializado y específico.

Si no distinguimos entre el conocimiento de áreas culturales y el conocimiento de la educación, se sigue que, por ejemplo la competencia profesional de los profesores se definiría erróneamente por el mayor o el menor dominio del área cultural que van enseñar. Este tipo de planteamientos genera consecuencias nefastas para estos profesionales(...)

En rigor lógico, hay que aceptar que el conocimiento de la educación es, pues, un conocimiento especializado que permite al especialista explicar; interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que se habilita, bien sea la función de docencia, bien sea la de apoyo al sistema educativo. o bien la función de investigación. (...)

Por supuesto, es evidente que la función pedagógica no se reduce a la docencia; el colectivo profesional de los docentes es sólo una parte de los profesionales de la educación. Pero la distinción realizada entre el conocimiento de áreas culturales y el conocimiento de la educación nos permite distinguir e identificar a los profesionales de la educación y las funciones pedagógicas.

- a. En el sistema educativo (escolar) trabajan sociólogos, médicos, psicólogos y otros profesionales que reciben, con propiedad, la denominación de profesionales del sistema educativo, porque ejercen su profesión en y sobre el sistema educativo. Pero además, existe un tipo de profesionales del sistema educativo que merece con propiedad, también la denominación de profesionales de la educación; su tarea es intervenir realizando las funciones pedagógicas para las que se han habilitado; el contenido propio del núcleo formativo en su profesión es el conocimiento de la educación. (...)
- b. Si tomamos como referente las tareas y actividades que realizar en el ámbito educativo, el conocimiento de la educación y el desarrollo del sistema educativo permiten identificar tres tipos de funciones pedagógicas, genéricamente:
- Funciones de docencia, identificadas básicamente con el ejercicio de la docencia(...)
  - Funciones de apoyo al sistema educativo. Son funciones que no se ocupan directamente de la docencia, aunque mejoren las posibilidades de ésta, porque su tarea es resolver problemas pedagógicos del sistema educativo que surgen con el crecimiento y del conocimiento de la educación (...)
  - Funciones de investigación pedagógica (...)

Por otra parte, la distinción entre conocimientos de áreas culturales y el conocimiento de la educación nos coloca también en una posición especial para establecer la distinción entre las finalidades extrínsecas de la educación (metas educativas) y las finalidades intrínsecas de la misma (metas pedagógicas), tienen sentido establecer esta distinción dentro del sistema



social y para el subsistema de la educación-escolar porque las finalidades intrínsecas son propias del subsistema, en tanto que derivan del conocimiento propio de dicho subsistema (conocimiento de la educación), y, a la vez, las finalidades extrínsecas también son propias del subsistema, pero porque se incorporan la mismo después de ser elegidas (el fin constituye el valor elegido) para el subsistema por ser compatibles con él, aunque no nacen del conocimiento de la educación.(...) (TOURIÑAN y RODRÍGUEZ, 1993).

Varios aspectos respecto a la distinción que estamos elaborando sugiere la larga referencia al trabajo de estos dos pedagogos españoles. Uno es, que hemos llegado al momento en el cual hay que discriminar lo estrictamente pedagógico de lo educativo, en el acto mismo de enseñar. Así, una cosa es la materia, el contenido, y otra el modo de hacer que los alumnos la aprendan, o más constructivamente, instalar las condiciones para que los sujetos construyan sus propios saberes. Por supuesto que debemos hacer excepción la educación superior y universitaria donde producir conocimientos es una de sus explicaciones fundamentales, y en consecuencia, sería perfectamente admisible que producción de conocimiento y provocación del aprendizaje sean una misma cosa. En los restantes niveles del sistema escolar la prevención que se reclama en el texto examinado es absolutamente válida.

Otro, tiene que ver con que la tarea docente no es exclusiva, ni tiene por qué serlo (a pesar de los extravíos de ciertas tendencias gremiales que así lo reclaman) de los pedagogos. Sin embargo los restantes profesionales deben esforzarse por reconvertir sus conocimientos para hacerlos más funcionales respecto al escenario donde se desempeñan. Cosa perfectamente esperable, si de verdad se aspira a que podamos contar algún día con conocimientos y experiencias que expliquen la escolaridad dentro de sus límites y potencias. Eso sí sin limitar las posibilidades que ofrecen las ciencias sociales y culturales para explicar los fenómenos que ocurren en el ámbito particular de la escuela. Lo que se reclama es la necesaria pedagogización del lenguaje y el comportamiento profesional, en la dirección que anteriormente vislumbraba Cesar Villarroel (1987), para el caso de las Escuelas de Educación de nuestras universidades.

Hay un aspecto adicional, sumamente importante respecto al deslinde que venimos haciendo como *vestíbulo* para la caracterización de la institución escolar que más adelante ensayaremos, y refiere a la naturaleza misma del conocimiento que circula en los aparatos escolares. Salvando al conocimiento que se reproduce y produce por lo que se ha denominado como *currículum oculto* en las instituciones escolares, el conocimiento que se formaliza en las escuelas se articula al Estado a sus funciones y fines más ostensibles. Es lo que Basil Bernstein (1999) denomina *conocimiento oficial*, que refiere a (...) *conocimiento académico que el Estado construye y distribuye a las instituciones educativas*. Conocimiento, que a nuestro ver esta en el centro mismo de las reformas escolares que se adelantan periódicamente, dentro de un proceso que se parece muchísimo a lo que el mismo Bernstein (1999) describe con excelente sabiduría:

(...) la reforma curricular emerge de una lucha entre grupos para hacer que sus tendencias (y enfoques) sean política y práctica del Estado. Por lo tanto, se espera que tendencias y enfoques de este discurso construyan en profesores y estudiantes una determinada disposición moral, mo-

tivación y aspiración, anclada en determinadas actuaciones y prácticas” (BERSTEIN, 1999).

Cosa distinta ocurre en la educación donde el conocimiento que se distribuye por el intermedio de las agencias que educan puede o no estar mediado por el Estado. Esa es una diferencia capital que bien merece ser tomada en cuenta cuando se precisa la naturaleza y expresión del tipo de educación que representa la escolaridad. Debido a que el conocimiento que circula por la escuela tiene más que con la *cultura académica*, según la discriminación que hace PEREZ GOMEZ (1998) Quien hace la siguiente precisión:

Entiendo la cultura académica como la selección de contenidos destilados de la cultura pública para su trabajo en la escuela: el conjunto de significados y comportamientos cuyo aprendizaje se pretende provocar en las nuevas generaciones a través de la institución escolar. La cultura académica se concreta en el *currículum* que se trabaja en la escuela en su más amplia acepción: desde el *currículum* como transmisión de contenidos disciplinares seleccionados desde fuera de la escuela, desgajados de las disciplinas científicas y culturales, organizados en paquetes didácticos y ofrecidos explícitamente de manera prioritaria y casi exclusiva por los libros de texto, al *currículum* como construcción *ad hoc* y elaboración compartida en el trabajo escolar por docentes y estudiantes. (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Sin embargo, la referencia anterior que tiene mucho poder para remachar la idea de que una cosa es el conocimiento académico, propio de las instituciones educativas y otra el conocimiento público propio de la educación en su más amplia acepción, tiene una debilidad. Ella tiene que ver con que la escuela no es un sistema cerrado, donde sólo los conocimientos que se acuerdan y formalizan, circulan por su tejido interior. La escuela es un sistema abierto, donde al lado del *currículum* formalizado, el conocimiento público filtrado (seleccionado, organizado y presentado) en conocimiento académico u oficial, está otro conocimiento que emerge en las instituciones, bajo las realidades encerradas en las ideas de *currículum oculto*. Vale decir aquel conocimiento que no se ha formalizado u oficializado, pero que forma parte del día a día de las instituciones y contribuye fuertemente a la formación de los sujetos de la instrucción escolar. Son los conocimientos y pautas de comportamiento que llevan los actores de la escolaridad a la escuela misma, sin que ningún consenso público medie para hacerlo. De ello hablaremos más adelante cuando visualicemos los rasgos que tipifican a la escolaridad, baste agregar ahora solamente que la escuela no es el reino exclusivo del *currículum* formalizado, sino que éste actúa en competencia, muchas veces desleal, con otro menos público pero con mucha potencia para provocar aprendizajes en los escolarizados. Lo que no le resta valor a la precisión que hacemos con la ayuda de PÉREZ GÓMEZ (1998) y BERSTEIN (1999) de que lo propio, al menos en el plano de lo formal, de las instituciones escolares tiene que ver con el conocimiento oficial y la cultura académica, cosa distinta a lo que ocurre con las instituciones que configuran el tejido educativo de las sociedades (sistema educativo)

En el medio de la Pedagogía Latinoamericana ha sido Ricardo Nassif (1985) quien a nuestro entender ha producido los argumentos más fiables respecto a la necesaria diferenciación entre educación y escolaridad. Apunta dicho autor:

(...) la educación se ha mostrado no sólo como una 'función', sino también como una 'institución' y un 'sistema' socioculturales.

Tales caracteres no se dieron de una vez y para siempre. Son el fruto de un proceso histórico marcado por el paso de la educación 'funcional' a la 'formal', estimulado por el acrecentamiento de la diferenciación y la especialización de las funciones educativas de la sociedad. Estas dejaron de ser 'difusas' para concentrarse en 'instituciones' después ensambladas en 'sistemas' respaldados por el conjunto o, mejor dicho, por sus sectores dominantes. En otros términos: la educación primitiva, fundamentalmente espontánea y difusa, se despendió de la indeterminación originaria para fijarse en estructuras sociales específicas." (NASSIF, 1985)

De modo que la escolaridad es el resultado de la diferenciación funcional y estructural de la educación como mecanismo de socialización. Cosa que impone, a su vez precisar los alcances de la socialización como resultante y forma de operación de las sociedades que, entre muchas otras cosas, educan socializando:

"Demarcar un concepto operativo de *educación* supone diferenciarlo de otros que se mueven en su órbita y con los que a veces se contunde. El concepto más amplio es el de *socialización* por el que se entiende la transmisión, de manera inconsciente y no formalizada, de los conocimientos, valores, hábitos y actitudes que constituyen el entramado básico de una sociedad. Una forma específica de socialización, y sin duda la fundamental, se produce con el aprendizaje espontáneo de la lengua con los valores y normas que de por sí ya comporta. Pero además del lenguaje verbal -el más importante, aunque no sea el único- una sociedad transmite un código amplio de normas y creencias que se traslada de generación en generación. La familia, por un lado, y el círculo de amistades, la comunidad de vecinos, o el barrio, según la clase social a que se pertenece, por otro, constituyen ámbitos esenciales de socialización.

Obsérvese que la socialización, al intervenir factores tan distintos como el sexo, la familia y la clase social, de por sí es ya un fenómeno diferenciado, a la vez que un instrumento diferenciador. Las desigualdades sociales que comprobamos en toda sociedad son inherentes a las primeras formas de socialización. De ahí que las desigualdades sean constantes que cambian muy lentamente. Este trasfondo cultural que radia y expande la socialización es el factor básico de integración y asimilación social y marca su impronta sobre los demás procesos pedagógicos, referentes tanto a la instrucción, como a la educación. (SOTELO, 1995).

Finalmente, sólo nos resta argumentar un poco más los que son, a nuestro ver, escolaridad y escuela como preámbulo a al establecimiento de los rasgos más típicos de la institución escolar. Así, escolaridad refiere a un concepto básico para los educadores, puesto que remite al proceso histórico de la institución que sumerge, enmarca, su actividad cotidiana: la institución escolar, la escuela. En efecto, en nuestros días cuando la escuela como fórmula privilegiada para proveer educación sistemática y legitimada social y estatalmente por un extenso cuerpo de mecanismos de acreditación (normas y establecimientos que definen quien esta educado o no), esta fuertemente cuestionada, resulta oportuno producir una semblanza, aunque parcial, de este importante proceso. Bajo la idea de que la escuela está aquí, por mucho tiempo al parecer y es el lugar privilegiado donde actúan los educadores.

La escolarización se refiere a la vida de las personas en la institución escolar. A lo que hacen y padecen (según algunos) en su seno. Quienes entran y se quedan, y circulan por sus opciones (niveles y modalidades) dispuestas vertical y horizontalmente, son los escolarizados, quienes salen involuntariamente son los desertores y quienes nunca entran, los excluidos.

Es un proceso, en sus dos vertientes: como institución que al menos en Occidente ha pasado de ser protagonizada por instituciones particulares, las iglesias, corporaciones etc. hasta hoy cuando se produce en redes sistemáticamente instituidas y estatalmente sustentadas, los sistemas escolares, donde transcurre buena parte de la vida útil de la humanidad que accede a ella.

Además, es un proceso, porque los escolarizados pasan de un nivel de escolarización, de una institución escolar, a otra, dentro de lo que permite su vida útil, a menos que opere un mecanismo de exclusión.

Es un mecanismo de legitimación social que establece, clasifica, quien es educado y quien no, ya sea por las sucesivas acreditaciones (títulos y certificados) que provea o porque públicamente se presuponga que a mayor escolarización acumulada equivale mayor sabiduría y competencia para desempeñar tareas concretas. También, porque en el mundo del trabajo opera la escolarización lograda y acreditada como criterio de distribución de los individuos, favoreciendo a los que la tienen y perjudicando a los que no, ya sea en la estructura de puestos de trabajo, ya en la estructura salarial.

La escolarización no es sólo una opción personal sino que esta impuesta por la familia o por el Estado. Para las familias, es un imperativo social cada vez más difícil de eludir, el que sus hijos alcancen la mayor escolarización posible. El Estado, los Estados Nacionales, no sólo tienen entre sus cometidos más explícitos y caros de lograr, el aumentar la escolarización de los ciudadanos, sino que progresivamente, al menos en lo que corresponde a las sociedades occidentales, han incrementado las disposiciones legales que obligan a los ciudadanos a escolarizarse. Desde que en Alemania y Europa del norte en el siglo XVII se hizo obligatoria la escuela inicial para todos, no han cesado de extenderse disposiciones parecidas a todo lo largo y ancho del planeta, hasta un punto en que hoy asistimos a la obligatoriedad cercana a los 20 años en algunos países desarrollados.

La escolarización es hoy por hoy uno de los indicadores más utilizados para evidenciar el progreso o atraso de una sociedad. Es la escolarización promedio alcanzada lo que más elocuentemente suele hablar respecto al bienestar de que son capaces de lograr los gobiernos y las gentes de un país.

Al margen del extremo *optimismo pedagógico* que pudiera significar lo que sigue, es posible identificar en la noción de escolarización que funciona en nuestra región cuestiones muy parecidas a las que describe Jaques Delors(1996) en su documentado balance de los problemas asociados a la escolarización en la sociedad actual. En efecto y aunque la educación escolarizada no es una panacea que sirva para todo, bien puede reconocerse que juega un papel fundamental para el desarrollo personal y social y que es el medio más a la mano para que las sociedades periféricas como las nuestras, propicien formas de desarrollo humano mas profundas y armoniosas que las presentes. Además, es la escolarización el instrumento más eficiente y a la mano, para sistemáticamente reducir las plagas sociales que hoy cam-

pean, como son la pobreza, la ignorancia, la opresión y la violencia. Mas aun es la escolarización de las masas latinoamericanas la mejor fórmula que tienen nuestras sociedades para navegar en la sociedad planetaria que viene, donde:

“La centuria que viene, dominada por las realidades de la globalización, trae tensiones que resolver, tensiones entre lo global y local, tradición y modernidad, consideraciones de corto y largo plazo para los problemas, competitividad e igualdad de oportunidades, la ilimitada expansión del conocimiento y la limitada capacidad de los seres humanos para asimilarla, y, la creciente contradicción entre lo espiritual y material. Cualquiera que sean las diversidades de las culturas y los sistemas de organización social, existe el desafío de reinventar los ideales democráticos, para crearlos o mantenerlos, y sostener la cohesión social” (DELORS, J, 1996).

Escuelas, las hay de muchos tipos y significan cosas muy distintas, según se trate de poner atención a uno u otro aspecto de la educación sistemática y formal. Incluso, más allá de lo estrictamente educativo y educacional, el término escuela también tiene significados importantes para un educador porque refiere, según lo señala el Diccionario de la Real Academia Española (1992): (...) *al gusto, método, estilo con que un experto hace algo y los educadores lo son en buena medida; la doctrina, principios, sistema de un autor; conjunto de caracteres comunes que en literatura y en arte distingue de las demás obras de una época, región etc.* Pero en su acepción más generalizada refiere a la institución social que tiene como cometido específico, fin último, educar, mediante la enseñanza sistemática, así lo puntualiza el mismo DRAE: “(Del latin *schola* y este del griego.) *Establecimiento público donde se da a los niños la instrucción primaria en todo o en parte. 2. Establecimiento público donde se da cualquier género de instrucción....4. Enseñanza que se da o se adquiere...5. Conjunto de profesores y alumnos de una misma enseñanza. 6. Método, estilo o gusto peculiar de cada maestro para enseñar. 10. Sitio donde estaban los estudios generales...*” REAL ACADEMIA ESPAÑOLA DE LA LENGUA (1992). Aun restringiéndonos al campo de significado de lo que tiene que ver con los sistemas escolares, es tan amplio su espectro de connotaciones que difícilmente podamos dar cuenta exhaustiva de él. Lo más básico es que se trata de un establecimiento, una institución, donde se produce instrucción y educación. A uno o a muchos que estén integrados en algún nivel o modalidad del sistema escolar: la escuela básica, media, superior, técnica, obligatoria, de medicina, normal, etc.

Es junto al núcleo familiar la institución social que tiene el imperativo social y cultural de educar por excelencia, mediante procesos de instrucción sistemáticamente instalados y evaluados. Pero, a diferencia de la familia, tiene que hacerlo públicamente, ello es bajo intereses y métodos que se sancionan en común y no privadamente. Sin embargo, el carácter público de la escuela es el objeto de una trascendente discusión en la actualidad, pues muchos, como quien esto escribe, defienden la tesis de que la propiedad de la escuela define una esfera privada muy diferente al carácter eminentemente público de aquellos establecimientos que son propiedad del Estado. De manera, que la educación que se produce en la familia y en las escuelas de propiedad privada (individuos y grupos específicos) puede o no

corresponder a los intereses del colectivo representado por el Estado. Incluso, en las sociedades que tenemos en Latinoamérica, la misma escuela estatalmente sostenida puede llegar a expresar intereses de diferente signo, a menudo lo hace, que no son tan públicos como se pudiera creer cuando el poder de decisión real asume características privadas y privativas.

**BIBLIOGRAFÍA:** **ALBORNOZ, Orlando.** (1999). *Del fraude a la estafa. Las políticas educativas en el quinquenio del gobierno de Rafael Caldera-II (1994-1999)*. Universidad Central de Venezuela. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Caracas. / **ALFIERI, F. y otros.** (1995). *Volver a pensar la educación. Política, Educación y Sociedad*. Vol. I. Morata. Madrid. / **ALIZO, David.** (1996). *Saber de Grecia, diccionario de asuntos griegos*. Rayuela, Taller de Ediciones. Caracas. / **ANDER-EGG, Ezequiel.** (1999). *Diccionario de Pedagogía*. Editorial Magisterio de Río de la Plata. Buenos Aires. / **ANDRES LASHERAS, Jesús.** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas. / **ARENDT, Hannah.** (1997). *¿Qué es la política?*. Barcelona. Ediciones paidós. (Citado por LUQUE, 1999). / **BARNHART, Clarence L.** (1971). *Problems in editing dictionaries*. En: W BRUCE FINNIE Y **BAUDELLOT, Ch. y ESTABLET, R.** (1989). *Le Niveau Monte*. Seuil. París. / **BERSTEIN, Basil.** (1999). *Conocimiento Oficial e identidades pedagógicas*. En: GOIKETCHEA PIÉROLA, J. y J. García Peña (Coordinadores). *Ensayos de Pedagogía Crítica*. Editorial Laboratorio Educativo. Madrid/Caracas. / **BERSTEIN, Basil.** (1999). *Conocimiento Oficial e identidades pedagógicas*. En: GOIKETCHEA PIÉROLA, J. y J. García Peña (Coordinadores). *Ensayos de Pedagogía Crítica*. Editorial Laboratorio Educativo. Madrid/Caracas.

## EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA, UN DESPLAZAMIENTO EN EL ANÁLISIS HISTÓRICO

Deseo comenzar este texto citando en texto de Nietzsche publicado hace más de cien años a propósito del trabajo de la historia: “Nada de lo que ha dado color a la existencia tiene todavía su historia ¿existe una historia del amor, de la lujuria, de la envidia, de la conciencia, de la piedad, de la crueldad? Hasta hoy incluso nos falta una historia comparada del Derecho, o al menos de la Penalidad”. (Nietzsche; 1956 b).

Entre las múltiples interpretaciones que este texto del filósofo de la voluntad y del pensamiento plural ha tenido voy a intentar una dirección que nos permita explorar otra forma de hacer historia. O más bien que nos coloque en la óptica de una serie de estudios que hacen un uso arqueológico-genealógico de la historia de la educación, para poder empezar a pensar aquello que le a dado color a nuestra existencia. Es decir, cómo la historia de la escuela sería también una forma de hacer historia política de los cuerpos. ¿Acaso existe una historia del castigo, del examen, de las tareas de las clases o de los métodos? ¿No han sido esas prácticas las que nos han disciplinado? ¿No se han conformado acaso como tecnologías políticas de los cuerpos en las que se puede leer una historia común de lo que somos precisamente, y en las que la escuela ha contribuido a delinear cuerpos dóciles y productivos? ¿Existe incluso una historia del maestro que no se remita a las reminiscencias del pasado o de los episodios? Joseph de Torres, Escuela, Maestro y Métodos son aspectos apenas insinuados de esa otra historia aquí sugerida. (Martínez, 1986 y 1989).

Nos ha parecido entonces necesario incluir una serie de precisiones que nos sugieren la posible diferencia o los puntos de distanciamiento entre un estudio de carácter arqueológico-genealógico y aquellos producidos bajo la rúbrica “historias de la educación y la pedagogía”. De allí que hallamos consi-



derado pertinente introducir un cuadro de diferenciaciones entre las exigencias de un trabajo centrado en historiar prácticas, o mejor de régimen de prácticas, y aquellos catalogados como historias episódicas o historias sociales, económicas y políticas, en cuya perspectiva se encontraría buena parte de las historias de la educación y la pedagogía, no sólo en Colombia sino en otras latitudes.

Quisiera esbozar unas grandes líneas que entreveo y que serían muy pertinentes para orientar la discusión en tres aspectos:

- a. Las formas de periodización y la concepción del tiempo.
- b. El problema de la relación entre Educación y Sociedad.
- c. La identificación del objeto de investigación: las instituciones, los sujetos y las ideas pedagógicas.

### **a. Las formas de periodización y la concepción del tiempo.**

Pareciera como lo evidente de la escuela, el maestro y el saber pedagógico hubiesen existido desde siempre a manera de extensiones actualizadas de unas formas originarias, cuya génesis, en el mundo occidental, se podría encontrar en la cultura griega. Ellas dependerían de una sucesión temporal que obedece a las leyes de su propia evolución. Linealidad interrumpida algunas veces, pero reafirmada a fin de cuentas gracias a los vestigios y las huellas que han dejado para la historia y a la disposición misma de un trabajo histórico que, más que encontrar singularidades, lo que busca es componer totalidades.

Instancias que se debaten más bien en la dialéctica restringida que supone sus cambios de nominación o su desplazamiento a una u otra instancia de control. Como si pudiese existir una relación de correspondencia recíproca y necesaria entre la paideia y la didáctica, entre el preceptor o ayo de pupilo y el maestro público de primeras letras, entre la escuela doctrinal o parroquial y la escuela de primeras letras, entre instrucción pública y educación pública. Como si pertenecieran a un mismo régimen de producción a manera de puntos de avanzada en una línea evolutiva, en donde las únicas variaciones fuesen el año de su fundación y aparición, el nombre asignado, su dependencia a una instancia de poder como la iglesia o el Estado. Imagen evolutiva de un tiempo histórico concebido como hilo conductor de los períodos como principios de agrupamiento y ordenamiento de las apariciones y de los cambios sucesivos. Historia tranquila y secuencial que para quebrar su monotonía necesita ciertas rupturas que antes que generar otra dirección, más bien aparecen como peldaños de evaluación.

Lo histórico, se dirá, depende del tiempo: de un tiempo entrecortado, parcelado en períodos, períodos que dan cuenta de un suspenso escalonamiento. Aquí la periodización se limita a configurar el orden de lo episódico, de la amalgama difusa y la más de las veces, caótica de los hechos: el período actúa como principio temporal de agrupamiento de una sucesión de hechos, sustrayendo lo particular a la unidad necesaria y lo eventual a la serie evolutiva que sigue su curso.

Ahora bien, desde posturas históricas que conciben su trabajo, de una parte, como el desciframiento de las sucesiones temporales de los hechos a manera de pesquisa o recuento de la evolución y metamorfosis de formas embrionarias (tiempo eje), y de otras, como la reconstrucción de los siste-

mas sucesivos de ideas e instituciones, o la constatación de los “ritmos de vida y crecimiento” tanto de ciencias y técnicas como instituciones y civilizaciones (Braudel, 1970) que buscarían detectar los ritmos y la lenat evolución de las estructuras y la inmanencia de lo histórico a lo geográfico, lo biológico, la productividad y las mentalidades (tiempo-estructura).

La historia de la educación en nuestro medio, desde el punto de vista de su periodización y su concepción del tiempo, podrían ubicarse en dos grupos: Aquellos que podríamos llamar estrictamente históricas episódicas, limitadas al inventario de los grandes acontecimientos, de las gestiones y los actos de gobierno y de los grandes hombres. Esta imagen convencional de la historia, que nos ofrecen algunas de las historias de la educación, se pueden constatar en la forma como se aborda la periodización y la naturaleza de sus análisis en obras tales como las de Pacheco, Salazar, Otero, Nieto Lozano, Hernández de Alba, Bohórquez Casallas, Molano, Vera y Cabarico entre otros. Miremos algunos de los principios en los que se sustenta la periodización en tres de estas obras:

Bohórquez Casallas (1956) con su obra titulada “La evolución educativa en Colombia” se propone llevar a cabo una revisión del pasado, de los rumbos que ha tomado nuestra cultura “para así tomar conciencia de toda nuestra tradición y de nuestro origen intelectual “. En tanto que sus preguntas buscan ese origen y su evolución, el autor inicia su análisis desde el período de la conquista que denomina “etapa prehistórica y primitiva”. Se trata de establecer las diversas fases y particularidades en la sucesión de los tiempos del desarrollo evolutivo de la educación en nuestro país. Desarrollo histórico que atravesará otras tres etapas denominadas: Hispano-Granadina 1500 a 1820; Democrática -Moderna 1820 a 1886; Democrática- Contemporánea 1886 a hoy (1956).

La obra de Epímaco Cabarico (1952) “Política pedagógica de la Nación colombiana” es un trabajo en el que el autor se limita a “dejar trazado un perfil histórico” de la educación colombiana orientado por la descripción de su “régimen administrativo”. Este resultado parcial de un trabajo a más grande escala que busca titularse “Historia de la pedagogía colombiana”, reconoce un vacío en el ámbito cultural del país, el cual se refiere también Bohórquez Casalla; la ausencia de “pedagogos creadores de un sistema o describidores de un método...” (p.10). De allí, que su trabajo, a pesar de hacer referencia al ideario pedagógico de algunos personajes, se halle enmarcado en una historia episódica del acontecer educativo colombiano desde la colonia hasta mediados del siglo XX, llevando a cabo un seguimiento detenido de las reformas y variaciones administrativas en torno a la educación que han ocupado a gobernantes y políticos.

En una perspectiva similar, aunque sus intenciones fuerasen más ambisiosas, el estudio elaborado por Alfredo Molano y César Vera (1982) titulado “Evolución de la política educativa durante el siglo XX”, da cuenta por su mismo título del eje que siguió tanto el orden de la exposición como la periodización asumida. Teniendo como pilar de sus análisis “las sucesivas reglamentaciones que el Estado introdujo en el funcionamiento del sistema escolar a todos los niveles de enseñanza, y las modificaciones llevadas a cabo en el aparato educativo en todos sus órganos “(p.6).

Historias de la educación, que obedeciendo a las reglas y herramientas de las historias episódicas, asumen la periodización de lo educativo desde los mismos

criterios de la historia social, pero en el sentido restrictivo de las variaciones políticas. Tenemos así periodizaciones que no corresponden a la especificidad de lo educativo y mucho menos de lo pedagógico, corresponden a la adhesión irrestricta de los cambios de gobierno o a las reformas y reorientaciones administrativas que han ocupado a gobernantes y políticos en períodos tan amplios y difusos como la colonia (la de Felipe II ó la de Carlos III), o la República (la de los radicales o la generación; la Conservadora o la liberal).

Trabajos éstos, de la historia de la educación, que se limitan a dejar trazado lo que ellos mismos denominan el perfil histórico, la evolución o las tendencias de la política educativa. Perfil que halla sus sinuosidades y lineamientos en recorrido que va desde la propuesta y las gestiones de Moreno y Escandón, por ejemplo, hasta las reformas y los actos de gobierno de López Pumarejo. Estudios alentados por “la ambiciosa y vana pretensión de encontrar el eslabón originario y auténtico de la cadena histórica” (Molano y Vera, 1982, p.6) que deviene en el conteo episódico de las eventualidades políticas en donde las historias de la educación se han dedicado de una manera particular al establecimiento y ubicación tanto de reformas como de reformadores. Análisis que convergen, por cierto, en una conclusión que no les es exclusiva: las de la reforma como letra muerta y la de los reformadores como teóricos en contadas excepciones llevaron a la práctica sus ideas y propuestas.

#### **b. El problema de la relación entre educación y sociedad.**

Pero habría otra vertiente: el de aquellas historias inscritas en la llamada historia social, económica y política. Estudios que ampliando su mirada al campo de lo social, hacia lo circunstancial del campo social, desarrollan o buscan oner a prueba tesis estructurales sobre lo social con pretexto de un análisis de lo educativo. Advirtiendo los diferentes matices entre unos y otros, sea el caso mencionar los trabajos de Aline Helg, Ivon Lebot y Fernán González, los cuales en una óptica menos restrictiva que la anterior, proponen relaciones explicativas de lo educativo, apoyados en categorías provenientes del orden económico y social.

Estos trabajos, a algunos de los cuales hay que reconocerles el mérito de incorporar una serie documental más amplia y detallada del acontecer educativo, sustentan sus análisis desde un marco estructural, ya sea como referencias explícitas a la lucha por la hegemonía de una clase social con respecto a otra, entendida como oposición entre las élites y el pueblo, en el caso de Helg; o la función ideológica de la educación y el enfrentamiento del orden burgués y el oligárquico a las reivindicaciones de las clases populares, en los casos de González y Lebot.

Si bien en estos estudios la mirada no se restringe a la descripción de lo educativo como las solas variaciones del orden político, la aplicación de sus análisis al campo social y económico, remite lo educativo al papel de eslabón de una cadena más amplia de hegemonías concertadas como un indicativo de superestructura determinada por la infraestructura. La educación como instrumento ideológico o como mecanismo de dominación no se explica en sí misma. Su historia no puede restringirse ya a l solo inventario de las políticas educativas, sino que debe además, y sobre todo, incluir referencias explícitas sobre los factores de depreciación económica, el régimen de im-

portaciones, el crecimiento burocrático del Estado, los análisis cuantitativos (relaciones costo-beneficio), retención y cobertura escolar, número de profesores y alumnos, índices de alfabetismo, presupuestos y financiación, movimiento sindical, etc.

El problema de la periodización, sin embargo, queda sujeto a factores determinantes tales como el proceso de industrialización, el despliegue del liberalismo burgués, las reformas orientadas hacia la modernización del país, la construcción de una infraestructura nacional, etc. Aunque podamos advertir que existen matices en los diferentes trabajos sobre esta manera de concebir la historia de la educación, la periodización propuesta sigue obedeciendo a variables de orden político aunque se incluyan también referencias a momentos coyunturales como desplazamientos o quiebres estructurales, que en el juego de la dialéctica sólo se explica como indicativos ya no de la línea evolutiva, sino de la espiral ascendente de lo social.

Un poco al margen de esas historias, y en los bordes del saber, se trataría de pensar una relación nueva con la Historia, todo un desplazamiento singular en el análisis que tiene las siguientes consecuencias: En primer lugar se trataría de destituir la idea de un tiempo único y eterno que nos remite a la realización de un proceso histórico único. Por el contrario, pensamos tiempos múltiples definidos por la intersección y el cruce de acontecimientos.

En segundo lugar hay que romper con el privilegio del sujeto histórico a las leyes motrices de la historia propias del racionalismo, y en su lugar advertir la existencia de acontecimientos dispersos como expresiones de fuerzas múltiples. No se trata de determinar cuáles son las condiciones de posibilidad de la experiencia posible a partir de un sujeto “sino las condiciones de posibilidad de la experiencia real y que ésta no debe buscarse del lado de un sujeto universal sino del sujeto, o mejor, en una red práctica compleja” (Morey, (1983, p.28). Con ello estamos señalando que no existe sujeto formador sino sujeto fundador a partir de prácticas, o mejor en el entramado de prácticas.

En tercer lugar despojarse de la idea de un origen, entendido como un momento primero, único y absoluto que introduce una idea a-histórica y metafísica; y a operar a cambio tiempos diferentes marcados por comienzos diferenciales de lo nuevos, es decir, por invenciones que marcan discontinuidades y rupturas. No es la historia del progreso que amasara los horrores como errores que finge aprender cada día más. Una historia que tiene una dirección y un sentido hacia adelante. Por el contrario es preciso desmentir toda filosofía de la historia, situando con ello en un horizonte intuido por Nietzsche. “Todas las cosas que duran largo tiempo se embeben progresivamente de razón hasta tal punto que se hace increíble que hayan tenido su origen en la sinrazón. ¿Acaso la historia precisa de una génesis no experimentada casi siempre como paradoja y sacrilegio? ¿El buen historiador en qué ocupa su tiempo en el fondo sino en contradecir?” (Nietzsche, 1956 a). Ni “progresismo” pero tampoco “reaccionarismo”. Al efecto Braudel (1970) señala: “Sin duda, de 1350 a 1550, Europa conoció un período de vadi individual feliz. Después de las catástrofes de la peste negra, al ser escasa la mano de obra, las condiciones de vida fueron forzosamente buenas para todo aquel que trabaja. Los salarios reales nunca fueron tan altos como entonces. (...) Hay que insistir sobre la paradoja, al prevalecer a menudo la idea simplista de que, cuanto

más se retrocede en la Edad Media, más se hunde uno en la desgracia. De hecho, si se habla de vida popular, es decir, de la mayoría de los hombres, la verdad se encuentra en el polo opuesto. Un detalle que no engaña: antes de 1520-1540, en el Languedoc todavía poco poblado, campesinos y artesanos comían pan blanco. La deteriorización se acentúa a medida que nos alejamos del “otoño” de la Edad media y se mantiene incluso hasta mediados del siglo XIX, acentuándose la decadencia, en ciertas regiones del Este europeo, sobre todo en los Balcanes, todavía un siglo más, hasta pleno siglo XX” (Braudel, 1970).

### **c. La identificación del objeto de investigación: las instituciones, los sujetos y las ideas pedagógicas.**

Me gustaría sugerir otro cambio, una mirada hacia las prácticas pedagógicas. Más que tratar de capturar todo lo dicho y hecho en el campo educativo en nuestro país, o delimitar temporalmente la colección de hechos educativos de la época colonial o de los siglos XIX y XX, este enfoque busca y centra su mirada en la localización de discontinuidades, en la ubicación de acontecimientos, de eventos en una dispersión más amplia. No se trata de disolver los acontecimientos en una serie de preguntas más amplias y globales empeñadas en corroborar continuidades o en dar cuenta del relevo de una estructura. Por el contrario se trata de hacer “resurgir el acontecimiento en lo que puede tener de único y agudo”. En fin, ni una historia episódica, ni una historia desventualizada. Se trata ante todo de hacer intervenir una modalidad de análisis que entiende el acontecimiento “no como una decisión, un tratado, un reino o una batalla” (Foucault, 1971, 11), sino como una relación de fuerzas, como un nuevo juego de poder que irrumpe “intestestivamente” es decir, que no obedece “ni a una obstinación ni a una mecánica sino más bien al azar de la lucha” (Ididem). Lo que se busca aquí es eventualizar, lo que en la perspectiva de Foucault requiere en una primera instancia de establecer una ruptura con lo evidente... “la localización de una discontinuidad no es otra cosa que la verificación de un problema a resolver” (Foucault, 1982, p.69).

Cuando hablamos de discontinuidades no buscamos a costa de su análisis reencontrar una “continuidad oculta”, sino por el contrario analizar el acontecimiento en su singularidad, sus condiciones de posibilidad, el espacio y las fuerzas que lo atraviesan, su momento de emergencia y la procedencia.

Hacer historia de modo cauteloso y armado teóricamente, que nos permita el desfondamiento de nuestro propio hoy. No se trata de determinar científicamente la verdad de nuestro pasado; no se intenta tanto hacer aparecer la verdad de nuestro pasado, sino el pasado de nuestras verdades. No se intenta que la historia diga la verdad, sino que muestre “las verdades” de nuestra historia. La historia de los avatares de nuestro tiempo.

Si la función primordial de la filosofía en nuestro tiempo, según Deleuze, es crear conceptos, no a partir de la contemplación o la relación sino de la experimentación, si hoy según Foucault no es posible hacer filosofía sino a través de la historia, entonces es necesario hacer del trabajo sobre la historia un campo de experiencias vitales desde donde surjan acciones que transforman nuestra existencia.

Este Postgrado de Educación y Pedagogía quiere situarse en un nuevo horizonte que se abra a la reflexión de las diversas corrientes del pensamiento histórico, a la crítica epistemológica, involucrándose en búsquedas desde diferentes miradas.

Este proceso debe estar iluminado por el debate y la investigación que sobre la historia de la educación se han venido haciendo en la universidad Pedagógica Nacional en los últimos 15 años, y de la cual este postgrado es uno de los logros más importantes.

Si la universidad es verdaderamente académica, debe abrir la posibilidad de consolidar un lugar en donde el pensamiento pueda resistir, lugar en donde estén presentes los saberes en debate, lugares en donde la capacidad de interrogar pueda instaurarse como movimiento paralelo al deseo de pensar y donde la palabra admita la posibilidad de su propio cuestionamiento, capaz de generar espacios que nos ofrezcan la idea del pensamiento como un riesgo.

Pensar como acto peligroso que significa en primer lugar “ver y hablar pero con la condición de que el ojo no se quede en las cosas; sino que se eleve hasta las visibilidades y que el lenguaje no se quede en las palabras sino que se eleve hasta los enunciados. Este es el pensamiento como archivo” y en segundo lugar el pensamiento artista que describe la constitución de modos de existencia, estilos y posibilidades de vida. Estos modos de existencia o estilos de vida referidos a otra manera de pensar la ética (Deleuze, 1986). De una ética como estética de la existencia, pero esto no significa un retorno al pasado a vivir como los griegos, sino como nosotros hoy en nuestra época.

¿Qué es lo propio de nuestra época? Hoy, esa pregunta hay que plantearla desde las determinaciones históricas de lo que somos, que es, en cierta forma, empezar a mostrar lo que hay que hacer; es una pregunta ante todo ética, que hace relación con nuestra actitud ante el mundo en el que estamos para poder empezar a romper con ese conjunto de determinaciones a fin de convertir la libertad en un problema estratégico, es decir, para empezar a crear la libertad mediante la genealogía de lo que somos que nos conduce en un mismo momento de análisis histórico de nuestros propios límites y a la posibilidad de experimentar para el ir más allá de ellos.

Quiero cerrar esta reflexión con una cita de Borges: “Homero dice en la Odisea: “los dioses tejen desventuras para los hombres para que las generaciones venideras tengan algo que cantar”. Mallarmé repite lo que dijo Homero menos bellamente; “Tout aboutit en un livre”, “todo para en un libro”. Aquí tenemos las dos diferencias, los griegos hablan de generaciones que cantan; Mallarmé habla de un objeto, de una cosa entre las cosas, un libro. Pero la idea es la misma, la idea de que nosotros estamos hechos para el arte, estamos hechos para la memoria, estamos hechos para la poesía o posiblemente estamos hechos para el olvido. Pero algo queda y ese algo es la Historia o la poesía, que no son esencialmente distintas”. (Borges, 1980, p.14).

**BIBLIOGRAFÍA:** BOHÓRQUEZ C., L.A. (1956). *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá: Publicaciones Cultural Colombiana. / BORGES, J.L. (1980). *Siete noches*. México: Fondo de Cultura Económica. / BRAUDEL, F. (1970). *Civilisation matérielle et capitalisme (XV-XVIII)*. París: P.U.F. / CABARICO, E. (1952). *Política pedagógica de la nación colombiana*. Bogotá: Escuela Tipográfica Salesiana. / DELEUZE, G. (1986). *La vida como una obra de arte*. Entrevista con Deleuze G. Le Nouvel Observateur (29 de agosto- 4 septiembre) Traducción fotocopiada. / FOUCAULT, M. (1971). *Nietzsche: la genealogía de la historia*. Madrid: Taurus. / FOUCAULT, M. (1982). *El polvo y la nube*. La imposible prisión: debate con Michel Foucault (pp. 37-53). Barcelona: Editorial Anagrama. / HELG, A. (1987). *La educación en Colombia 1918-1957; Una historia social, económica y política*. Bogotá: Fondo Editorial CEREC. / LEBOT, I. (1979). *Educación e ideología en Colombia*. Bogotá: Editorial la Carreta. / MARTÍNEZ, A. (1986). *Escuela, maestro y método en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. / MARTÍNEZ, A. (1989). *Crónica del desarraigo*. Bogotá: Cooperativa Editorial magisterio.



/ **MOLANO, A., & VERA, C.** (1982). *Evolución de la política educativa durante el siglo XX (Primera parte, 1900-1957)*. Bogotá: CIUP. / **MOREY, M.** (1983). *Lectura de Foucault*. Madrid: Taurus. / **NIETZSCHE, F.** (1956a). *Aurora. Obras Completas*. Madrid: Aguilar. / **NIETZSCHE, F.** (1956b). *La gaya ciencia. Obras Completas*. Madrid: Aguilar.

**BERMÚDEZ VÉLEZ, Angela.** En: *Enfoques pedagógicos*. Santafé de Bogotá: Vol. 1, No.2, abril 1993. CAFAM.

## EDUCACIÓN Y POLÍTICA

Entre la educación y la política hay una relación de analogía, es decir, a pesar de que son dos fenómenos esencialmente diferentes existen semejanzas importantes. La política es la manera como se conduce o se emplean diferentes medios para alcanzar un fin determinado, mientras que la educación fonética y morfológicamente proviene del latín educare que se traduce como dirigir, encaminar o guiar. Debemos destacar entonces que educar es desarrollar la facultades y potencialidades de una persona, enseñando instruyendo conocimientos elementales y complejos, aquí la esencia de la cuestión es que la educación es un proceso deliberado, intencional y organizado, no es azaroso, educar significa conducir para alcanzar un fin determinado, esto es lo político de la educación

Los primeros que pensaron racional y filosóficamente sobre lo político de la educación fueron los griegos. En la época de la polis, la concepción que se tenía del hombre estaba profundamente ligada al hecho político, para los griegos el problema de la educación consistía en adquirir y comunicar aquello que designaban con la palabra arete (virtud). Toda la educación griega se hallaba esencialmente vinculada a las características del hombre considerado como un político.

**CEDEÑO, Noel.** Maestría en Diseño de Políticas y Planificación Educativa. Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## EDUCACIÓN Y RELIGIÓN SEGÚN LOS AGUSTINOS EN AMÉRICA

### 1. LA EDUCACIÓN Y EL FENÓMENO RELIGIOSO

Con motivo del Primer Congreso Iberoamericano de Docentes e Investigadores en Historia de la Educación Latinoamericana, celebrado en Santafé de Bogotá del 2 al 15 de septiembre de 1992, se ha dado un gran paso de avance sobre la Historia de la Educación en Hispanoamérica. La andadura iniciada un siglos antes, al celebrarse el IV Centenario del Descubrimiento de América, ha obtenido unas cotas más altas en los congresos siguientes de Campinas (Brasil) en 1994 y Caracas en 1996, con amplia documentación y nuevos aportes para conocer la educación en el pasado y ver su repercusión en el presente con planificaciones hacia el futuro.

Como afirmó Miguel de Unamuno, “es indudable que la religión católica ha influido y sigue influyendo en el modo de ser, de vivir, de pensar y de sentir del pueblo español”<sup>1</sup> y los que fueron sus colonias, por lo que no se puede desdeñar el estudio de ese elemento educativo con peculiaridades en algu-

nos institutos religiosos, como los agustinos, en sus distintas ramas, que consideran al fenómeno religioso como un elemento de la cultura y de la educación para que ésta sea integral.

Al hablar del fenómeno religioso no sólo se trata de la religión católica, sino a las posibles religiones que haya en cada país, especialmente las de los aborígenes, como integrantes de la cultura. En uno de los coloquios del Congreso celebrado en Bogotá en 1992 se insistió en el fenómeno religioso, como aglutinante de la cultura, lo mismo que el arte, el deporte, la historia, etc. Esto es aceptado y defendido por la Iglesia católica especialmente después del Concilio Vaticano II.

Al hacer un resumen de la investigación sobre “La educación agustiniana en Hispanoamérica”<sup>2</sup> para el Primer Congreso Iberoamericano de Docentes e Investigadores en Historia de la Educación Latinoamericana, se puso de relieve el método agustiniano de enseñar deleitando y su *ratio studiorum* para enseñar la religión, que comenzó a poner en práctica, en Venezuela, Fray Vicente de Requejada, primer agustino que arribó a tierras americanas en 1527. Siguió el método propuesto por San Agustín en el *De catequizandis ridibus*: “Modo de catequizar a los ignorantes”, primero en la ciudad de Coro y otras regiones del Nuevo Reino de Granada (Colombia y Venezuela); luego en la ciudad de Tunja, de la que fue su primer párroco, y otras poblaciones, como Villa de Leiva, donde murió en 1575. Procuró educar enseñando el Catecismo. Descargó la conciencia en su testamento por las ausencias, que había tenido en un repartimiento de los indios de Coromoro, dejando cien pesos de oro, como restitución al célebre poeta Juan de Castellanos para que cumpliera con esa misión educativa.<sup>3</sup>

## 2. ENSEÑANZA DEL “CATECISMO” PARA EDUCAR MORAL Y CÍVICAMENTE

Los primeros agustinos que evangelizaron en Méjico acordaron utilizar al principio el Doctrinal de Fray Pedro de Gante hasta que el P. Agustín de Curuña terminaba su Catecismo, que fue presentado en el Capítulo Provincial de 1560 con el título de Doctrinal fácil para enseñar a los indios. Con este fin enseñaban a los aborígenes a leer y escribir. Entre los Catecismos de los agustinos publicados en América, están el *Doctrinalis fidei* “Doctrinal de la fe”, del P. Juan de Medina, editado en Méjico el año de 1575. Ese mismo año, el P. Juan de la Anunciación publicó la Doctrina cristiana, y en 1577 el Catecismo en lengua Mexicana y Española.<sup>4</sup>

El P. Batomomé Díaz, a finales del siglo XVI y comienzos del XVII, se fue a vivir con los mucuchíes aprendiendo su lenguaje para enseñarles la religión católica, siendo puesto como modelo de misioneros por Mariano Picón Salas, porque además de construir un templo dedicado a santa Lucía, injertó

- 
1. Unamuno, M. de, (1961) “La Educación” en *La Dignidad Humana*. Madres p.80
  2. CAMPO, F. (1993) “La educación agustiniana en Hispanoamérica”. *Revista de Ciencias de la Educación*. n. 115, julio - septiembre, pp. 423 - 433.
  3. CAMPO, F. (1968) *Historia documentada de los agustinos en Venezuela durante la época colonial*. Caracas, Biblioteca de la Academia de la Historia, p. 14.
  4. CAMPO, F. (1988). “Catecismo agustinianos utilizados en Hispanoamérica”. *Estudios canónicos en homenaje al Profesor D. Lamberto de Echeverría*. Universidad de Salanca. pp. 61 -67.

“en la festividad de este virgen y en la del Corpus, ritos y danzas de los aborígenes, que hasta ahora marcan el color y tipicidad de tales fiestas en el pueblo de Mucuchíes, en el Estado Mérida”<sup>5</sup>

El P. Vicente Mallol, primer provincial que visitó los conventos y doctrinas de agustino en Venezuela, preparó entre 1603 y 1604 un Catecismo en lengua chibcha. En los llanos de Casanare, concretamente en San Miguel de Macuco copiaron los agustinos en 1970 un Catecismo en lengua Sáliva, junto con una gramática Arte y un Diccionario en la misma lengua.<sup>6</sup>

### 3. EDUCACIÓN RELIGIOSA EN COLEGIO Y UNIVERSIDADES

Al lado de cada convento, como sucedió en San Cristóbal, abrían los agustinos un colegio o escuela de primeras letras. Lo mismo hicieron en Mérida, San Antonio de Gibraltar y Barinas. En las doctrinas enseñaban a leer y escribir junto con la doctrina cristiana.

Algunos agustinos fueron profesores universitarios, como Fray Alonso de Vareacruz en México y Fray Luis López de Solís en Lima durante la segunda mitad del siglo XVI.

Los agustinos tuvieron también colegios de Gramática, como sucedió en Villa de Leiva (Colombia) el año de 1604. En los principales conventos establecieron estudios de Filosofía y Teología, fundando también centros universitarios como San Fulgencio en Quito (1586 - 1786), San Ilfeso en Lima (1608 - 1826) y San Nicolás de Bari en Bogotá (1686 - 1861) con el Colegio de San Miguel (1739 - 1775).<sup>7</sup> Se tenía noticias de la existencia de algunos textos utilizados por los agustinos y sus autores; pero no se conocía su contenido. Durante la estancia en Santafé de Bogotá para asistir al Primer Congreso Iberoamericano, se continuó la investigación en el Archivo Nacional de Colombia, donde se consiguieron los textos que se buscaban y otros nuevos, como uno del P. Diego Francisco Padilla, muy valioso para ver cómo estaba la cultura y la enseñanza de la Filosofía Moderna en Bogotá a finales del siglo XVIII.

Se tenía en cuenta las orientaciones del O. Francisco Javier Vázquez sobre los estudios, de acuerdo con la Filosofía moderna y la Ilustración. Poniendo en práctica esta doctrina, Fray Diego F. Padilla llamó la atención con sus conclusiones y disertaciones a los dominicos, al sabio José Clestino Mutis y a las autoridades civiles y eclesiásticas de Santafé de Bogotá. Los textos utilizados eran desconocidos en su mayor parte por estar inéditos. Participan de las ideas de la Ilustración.

### 4. AGUSTINOS QUE SIGUIERON LAS IDEAS DE LA ILUSTRACIÓN

Durante el siglo XVIII, no pocos agustinos, como Fray Francisco de San José (1669 - 1722), Fray Gregorio Agustín Salgado, filósofo (1680 - 1744) y Fray Diego Francisco Padilla, políglota y pedagogo (1750 - 1829) siguieron las ideas de la Ilustración, especialmente el último, que es el profesor más conspicuo y representativo de la universidad de San Nicolás.

5. PICÓN SALAS, M. (1952) *Literatura Venezolana*. México. p. 16.

6. CAMPO, F., “Catecismo agustinianos”, pp. 80 - 86.

7. Alonso, C. (1990). “Los Agustinos y la cultura universitaria en América”, *Agustino en América y Filipinas*. I, Valladolid, Estudios Agustiniario, pp. 413 - 431.

Fray Diego F. Padilla hizo unas conclusiones al tratado de J. N. Berti, *De locis theologicis* (Sobre los Lugares Teológicos). Llevó a Bogotá a parte de la Enciclopedia Francesa, de la que tradujo el Tratado de Economía Política de J. Rousseau. Fue gran periodista y para 1809 “tenía ya publicados 49 opúsculos sobre diversas materia, todos encaminados a la felicidad de la Patria” (Colombia).<sup>8</sup> Fundó una escuela de primeras letras para niños y niñas en Bojacá, donde compuso su obra: *Diálogo entre un cura y un feligrés del pueblo de Boxacá* (Bojacá) (Bogotá 1811). Una de sus mejores obras, que permanecía inédita y desconocida es su *Diccionario teológico, filosófico y científico*, donde aparece el iter de la resolución francesa con algunos hechos notables, en los folios vuelta, que estaban en blanco. En la época de la Independencia esos datos podían comprometer, por lo que aparecen camuflados. Las notas están escritas en castellano. Hay ideas de la Ilustración con referencia a J. Rousseau, al que seguía en materia educativa, mientras rechazaba a Voltaire.

### 5. EDUCACIÓN RELIGIOSA EN COLEGIOS, PARROQUIAS Y UNIVERSIDADES

En los EE. UU., los agustinos regentan la universidad de Villanova, Pensilvania, fundada en 1842. Tiene gran prestigio en la actualidad. En ella se han formado muchos docentes y funcionarios con una educación religiosa, que incide en sus vidas y en su entorno social.

En el convento de san Agustín de la Habana se estableció en 1817 una escuela gratuita según el método de Lancaster.<sup>9</sup> Agustinos de la Provincia de Santo Tomás de Villanueva abrieron el colegio de San Agustín en la Habana en 1903, que se convirtió luego, en que fueron expulsados por Fidel Castro.

Como los antiguos doctrineros y misioneros, muchos párrocos y profesores siguen procurando armonizar la fe con la cultura, enseñando la religión y haciendo una síntesis válida de acuerdo con san Agustín que insiste en la interioridad y transecencia con una formación integral. Eso se sigue haciendo en más de un centenar de colegios regentados por agustinos/as, en América, con más de cien mil alumnos, que sabrá dar testimonio de la fe en su vida familiar y social, procurando conciliar la fe con la cultura. El fenómeno religioso es un elemento de la cultura y de la educación.

8. FERNÁNDEZ, F. (1829). *Oración Fúnebre en las honras, que hizo el convento de Guatinos calzados en Bogotá, el día 19 de mayo de 1929, a la feliz memoria de su hijo y padre N.M.R.P. Maestro, Fray Diego Francisco Padilla*. Bogotá, pp. 22 -23; CAMPO, F. (1996). “Textos de tres agustinos en la universidad de San Nicolás de Bari”, *Archivo Agustiniiano*, 80 pp. 67 - 71.

9. HUERTA MARTÍNEZ, A. (1958). “El clero cubano y su participación en la enseñanza primaria (1800 - 1868)” *Anuario de Estudios Americanos*, 48, p. 51.

### CAMPO DEL POZO, Fernando.

## EDUCACIÓN, FORMACIÓN Y UTOPIA

En el marco de las particulares contradicciones de las sociedades contemporáneas cobra un significativo valor práctico el esfuerzo teórico y metodológico de abordar y explicar la educación como proceso de forma-

ción vinculado a particulares relaciones de conocimiento, desde las cuales los sujetos, en sus múltiples relaciones con su contexto, construyen particulares opciones de reproducción o transformación, en términos de las cuales, orientan la concreción de determinados proyectos de acción y realización. Asumir la educación como proceso de formación supone el desafío que implica situarse en el contexto, desde el cual y en el cual, ésta se presenta en su particular condición de dinámica compleja; como tejido de relaciones inscrito en lo diverso de la práctica social, de las mediaciones éticas, políticas e ideológicas que entran en juego en los diferentes momentos de configuración y desarrollo de particulares relaciones sociales. De este modo, la educación supone el compromiso de asumir una opción de formación en y desde unas particulares relaciones de poder; en el marco de esas particulares relaciones de poder, los proyectos de formación se orientan en el sentido que imprime una determinada intencionalidad a la acción educativa.

He allí la significación de la dimensión ética y política que entraña un proyecto educativo, un proyecto de formación de un tipo particular de hombre. ¿Cuál es el sentido de un proyecto de formación? ¿Qué tipo de hombre se espera formar? En ese proceso particular de formación ¿cómo se dan las relaciones entre fundamentos y estrategias en los procesos y prácticas educativas?

¿Hasta que punto las estrategias responden a la concreción de un ideal, de una posibilidad, de un sueño?

Las estrategias se sustentan en una opción y se articulan a una valoración que lleva una intencionalidad en el propósito que orienta al educador y en función de la cual se establece una forma particular de relación, entre educador y educando, en el acto docente. ¿Las estrategias que asumimos llevan hacia la formación de un sujeto comprometido, reflexivo, crítico? ¿Entrampan en un proceso de subestimación del otro, de adaptación, de adiestramiento, de sobre control? Estas son cuestiones de alcance ético y político.

Ante la crisis de valores esenciales, de alienación deshumanizadora, de enajenación progresiva del hombre, cobra sentido la necesidad de asumir el proceso de formación como un proceso de sensibilización humana, de concientización histórica y social.

Concientización y sensibilización van a representar dimensiones fundamentales del proceso, ya que al plantearnos la educación como formación humana, la concebimos como dinámica orientada, bien hacia una opción de adaptación, adiestramiento y control, en función de incorporar el sujeto al sistema, dentro de un particular mantenimiento del orden establecido, o hacia la transformación, en un proceso de apertura, de creación que supone la formación de un hombre crítico y constructivo; en este sentido, el sueño del educador es un sueño político y representa un compromiso humano y social, cualquiera sea la opción asumida.

Dentro de esta dimensión y desde una opción transformadora, el reto del educador es encontrarse y proyectarse en las múltiples singularidades de los educandos, en ese proceso de búsqueda de sí mismo; trascender, discerniendo críticamente, en los diferentes sueños de los educandos, respetando la singularidad y diversidad en el acto comprometido y solidario de crecer con el otro. Reflexiones que entrañan contenido teórico y significativo valor práctico ante una problemática que refiere a la dimensión ética de

lo que significa para el educador el inmenso reto que representa asumirse como hombre comprometido, en ese proceso de construcción de un horizonte que oriente la determinación de opciones, la concreción de lo posible, la auto-realización. Horizonte no determinado, dimensión inconclusa, proyecto inacabado que en la multiplicidad de procesos únicos, singulares e irrepetibles expresa lo esencial de una realidad en la que nada es igual, todo es diferente.

Es así como la educación, en tanto espacio diversificado, se presenta no como un conjunto de aspectos puntuales para los cuales ya pudiéramos encontrar prontas respuestas, sino en lo que el proceso manifiesta en su singular y plural dinámica; es así como consideramos la necesidad de superar la rígida armadura de patrones de formalización y abordar, en un proceso amplio de reconocimiento de aquellos espacios de intersección, los diferentes caminos, momentos y dimensiones de la práctica educativa. En este sentido reconocemos ese carácter complejo de la educación, en cuanto proceso de formación, en las siguientes reflexiones:

“Si hay una crisis de la relación educativa, y no pueden existir dudas sobre el punto, ésta debe encuadrarse en un ámbito más vasto que afecta a la sociedad civil en su totalidad ( ... ) El maestro no conoce sino dentro de la relación de hegemonía, es decir, dentro de una relación historizada con el alumno; el mismo alumno no puede prescindir del maestro, no sólo en cuanto “programa” o en cuanto contenidos culturales ya dados y que deben ser expuestos (como en Dewey) sino en tanto sollicitación e interlocutor de una profundización personal de la praxis inauténtica y de su superación. En términos de creación de un bloque histórico entre maestro y alumno, operado por medio de la relación de hegemonía, se produce el conocimiento como acontecimiento no individual. O como cambio y transformación de lo real. La moralidad de una operación tal, debe buscarse en la “racionalidad” de la historia que no es un dato que puede encontrarse fuera de ésta, pero tampoco está instalado en ella con evidencia y carácter ineluctable”. ( BROCCOLI, 1977).

Dentro de este contexto diverso, singular y dilemático, el alcance de los sueños determina el alcance del horizonte que delimita la acción y la práctica del pensamiento; de allí la necesidad del desciframiento de las formas de racionalidad en las cuales se sustentan los fundamentos que orientan la opción hacia particulares horizontes.

Desde determinados tipos de racionalidad se configuran particulares formas de asumir, pensar y abordar la práctica educativa. Ante una educación colapsada por una forma particular de crisis, resulta un compromiso ineludible plantearnos, frente a una racionalidad reproductora, un tipo de racionalidad orientada hacia una dinámica de intervención de la realidad, en un sentido transformador, lo que supone asumir la práctica educativa crítica y autocriticamente. A la luz de una perspectiva integradora, desde la cual se asume el esfuerzo de superar reduccionismos, tanto instrumentalistas como dogmáticos en las opciones educativas, se nos plantea la necesaria clarificación de criterios y fundamentos explicativos de la razón de ser de las diferentes prácticas y estrategias educativas. En este marco de reflexiones, la educación, asumida como práctica compleja de formación, en cuanto proceso de concientización y sensibilización supone una particular relación de conocimiento. Ahora bien, ¿ en qué sentido nos planteamos la formación en términos de su vinculación a una particular relación de conocimiento?



Desde una perspectiva de la complejidad, cabe plantearse la relación de conocimiento como una relación del sujeto con su contexto, siendo el sujeto parte del contexto y actor, protagonista, constructor también del contexto. En este sentido una relación de conocimiento es una relación historizada. ¿Qué significa asumir la relación de conocimiento como una relación historizada? Significa asumirla como una relación dinámica y múltiple, dada en diferentes momentos, en diferentes planos, en diferentes dimensiones; esa relación de conocimiento en la medida en que se constituye como una relación historizada, es una relación que, desarrollada en las múltiples condiciones del contexto, no representa una opción dada en el vacío, acepticamente; supone una opción desde la cual el hombre se asume en ese espacio proteico en el cual se desarrolla, generan y proyectan sus diferentes necesidades, intereses, expectativas y motivaciones; opción que implica una particular forma de valorar, tanto la realidad que se espera aprehender, desentrañar, descifrar, como la propia posición asumida frente a esa realidad en el proceso de su abordaje.

El sujeto, en el marco de los diversos momentos y dimensiones de su práctica, despliega diferentes opciones mediadas por particulares formas valóricas, desde las cuales se asume, asume su contexto y se asume en su contexto; es decir, desde las cuales construye y reconstruye particulares opciones, dentro de esa diversidad que representa la dinámica del tejido de relaciones del cual es producto, parte y actor; opciones en función de las cuales actúa, toma decisiones y se proyecta sobre la realidad. Sinteticemos en las reflexiones siguientes:

“La construcción como pensar pertinente al momento histórico es lo que constituye la esencia de la conciencia histórica. Tal requerimiento de pertinencia se encuentra presente en cualquier construcción gnoseológica, siempre que ésta consista en un reconocimiento de la realidad según una lógica de relaciones posibles, es decir, que no se limite a relaciones hipotéticas entre contenidos; en otras palabras, que incluya lo potencial. En dicho contexto, para la conciencia sociohistórica es importante que el contenido de una explicación exprese el reconocimiento de una opción posible, porque ésta última representa el plano de realidad en el que el conocimiento transforma la posibilidad objetiva en un contenido entendido como direccionalidad de procesos.”(ZEMELMAN, 1992).

Desde esta perspectiva no cabe plantearse una separación entre la realidad (objeto de reflexión), el conocimiento producido y el sujeto que está produciendo el conocimiento. El reto que se presenta es plantearse al sujeto como actor que construyendo conocimiento, formas particulares de saber, desde particulares regímenes de verdad, se está proyectando en el contexto y también construyendo y redimensionando contexto.

Es este un problema fundamental para el educador en el desafío de plantearse el desciframiento de las relaciones entre educación y sociedad, educador y educando, como un proceso inacabado donde entra en juego una relación de conocimiento vinculada al problema de la formación. En este sentido consideramos el compromiso que implica asumir particulares opciones desde una particular relación de conocimiento.

El compromiso tiene que ver con la forma cómo el sujeto se asume como actor, protagonista dentro de un entramado de relaciones y cómo asume su

intervención en esa realidad, no sólo como espectador o reproductor de lo dado, sino como sujeto que asume posición interviniendo y al intervenir deviene en sujeto transformador que transformando se transforma a sí mismo.

El problema de formación que se le plantea al educador en esa relación educación-sociedad, educador-educando entraña pues un problema de concientización en el que adquiere una particular relevancia el alcance de los fundamentos que sustentan una particular opción de formación y que entran en juego en los diferentes niveles y momentos del proceso.

Las opciones de formación se asumen, desde diversos ángulos de lectura sobre el contexto, en términos de reproducción o de transformación, en el alcance que les imprime los fundamentos que las sustentan y determinan su particular carácter.

Asumir la educación como reproducción supone una interpretación de la formación como acomodación, adaptación y control, como entrenamiento del otro; asumida así la educación, la perspectiva de educación degenera en la práctica en una progresiva dinámica de anulamiento del otro; adaptando, anulo, cosifico al otro y en la medida que anulo al otro, anulo también la propia posibilidad creadora y constructiva del educador.

Cuando, desde una perspectiva de la complejidad, se asume el proceso educativo como un proceso abierto, se interpreta la formación como proceso también abierto e indeterminado, posible de ir construyendo y reconstruyendo. Así, la perspectiva de formación se abre en un proceso de crecimiento, enriquecimiento, transformación. En una dinámica diversa de apertura, el educador crece con el otro sin anularlo, sin cosificarlo. En el marco de unas particulares relaciones de conocimiento se construyen espacios con el otro, enriqueciendo las condiciones que orientan hacia la posibilidad de formación de sujetos críticos y transformadores.

Es en este sentido que la formación, como dinámica compleja que pasa por toda la riqueza del contexto y de la diversidad que representa la coexistencia conflictiva de opciones, dentro de esos espacios de determinación e indeterminación de lo posible, se articula al problema de la utopía. La utopía adquiere un sentido práctico como dinámica que implica la construcción de un horizonte en el contexto de una realidad inconclusa, como proceso de construcción de lo posible en la singular dinámica de inconclusión de la realidad y en el marco de esa particular condición de inconclusión del conocimiento.

El problema de la utopía es esencial a un proyecto de formación. En la medida que el educador activa su capacidad de soñar, de construir y desarrollar utopías en el sentido de plantearse la posibilidad de abrir horizontes, de reconstruir espacios para la realización, deviene en sujeto crítico y transformador en la concreción del trabajo político, ético y comprometido de concientización, sensibilización y formación que implica la educación.

He allí el sentido práctico de la teoría, el alcance teórico y práctico de la utopía en el marco del proceso complejo de un tipo particular de hombre.

**BIBLIOGRAFÍA:** BROCCOLI, Angelo. (1977). *Ideología y Educación*. Edit. Nueva Imagen (1a ed. español) México, pp. 9,184 y 185. / GRAMSCI, Antonio. (1981). *Cuadernos de la Cárcel*. Edición crítica del Instituto Gramsci. Ed. Era. México. / \_\_\_\_\_. (1981). *El Árbol y el erizo*. Ed. Burguera. Barcelona, España. / MORIN, Edgar. (1993). *Tierra-Patria*. Ed. Kairos. Barcelona, España. / ZEMELMAN, Hugo. (1993). *Los horizontes de la razón*. Tomo II. Historia y necesidad de utopía. Ed. Anthropos. Barcelona, España, p. 111.

**BOLÍVAR, Omaira.** (1995). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. EDUCACION, FORMACION Y UTOPIA *REVISTA DE PEDAGOGIA* VOL XVI Nº 42 ESCUELA DE EDUCACION UCV.

## EDUCACIÓN UNA CUESTION DE ESTADO

Jacques Delors presidente de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI creada por la Unesco caracteriza la valoración actualmente asignada a la educación, indicando: 'De ella depende en gran medida el progreso de la humanidad... Hoy está cada vez más arraigada la convicción de que la educación constituye una de las armas más poderosas de que disponemos para forjar el futuro'. En similar dirección Robert Reich, ex secretario de Trabajo de USA y prominente economista resalta el valor estratégico de la educación en los nuevos escenarios económicos internacionales señalando: 'Los ganadores de esta nueva economía globalizada y volátil son aquellos que pueden identificar y resolver problemas, manipular y analizar símbolos, crear y manejar información'. Recomienda a su propio país 'invertir en la educación y capacitación de nuestra gente; buenas escuelas públicas y excelentes universidades públicas. Públicas en el más verdadero sentido de la palabra: accesibles a todos, sostenidas por todos'. Lester Thurow del MIT plantea que la diferencia entre países la hará crecientemente el conocimiento. Las industrias de punta no están basadas en recursos naturales ni en capital sino esencialmente en conocimiento. Tal el caso de las telecomunicaciones, biotecnología, microelectrónica, informática, máquinas-herramientas, entre otras. Destaca: 'Las computadoras casi no utilizan recursos naturales' son puro conocimiento. Subraya: 'El conocimiento es la única fuente de ventajas relativas'. Conocimiento es educación que lo cultive e impulse. ¿Cuál es el tipo de educación necesaria? El fin de siglo se presenta claramente como una época donde la educación no concluye nunca. Frente al cambio continuo en ciencia y tecnología la única respuesta es educación permanente. Por ello, por ejemplo hay un gran retorno de adultos profesionales a las aulas en países desarrollados. Así en USA en 1993, regresaron a la escuela a hacer posgrado 1.500.000 graduados, 87% de ellos con trabajos, pero sintiendo la necesidad de seguir preparándose. El informe Delors dice: 'El concepto de una educación que dure lo que la vida es una de las llaves para el siglo XXI. Se impone como una necesidad'.

Los países que han recibido el mensaje, que priorizan seria y consistentemente la educación y la van convirtiendo en un sistema permanente que cubre toda la vida, están cobrando altos réditos históricos por ello. Las inversiones sistemáticas en una educación universalizada de buena calidad en países como, entre otros, los 'tigres asiáticos' e Israel que se halla inmerso en una nueva revolución educativa de cara al siglo XXI, les han permitido convertirse en productores y exportadores de 'conocimiento'. Asimismo esta educación generalizada es un factor democratizador y de mejoramiento de la equidad interna.

Latinoamérica presenta serias dificultades en este campo crucial. Ha habido avances considerables en matriculación. Sin embargo, menos del 15% de los niños asisten a preescolares, unidad clave para la formación y la cifra des-

ciende totalmente cuando se desagrega. Según los datos de Cepal-BID la oferta preescolar se concentra fuertemente en los centros urbanos y en sectores medios y altos.

Estudios del Banco Mundial evidencian la presencia de agudos problemas de deserción, repitencia y calidad de la educación en primaria y secundaria. Establecen que el total de personas sin ninguna educación aumentó en una sexta parte en los últimos 30 años y señalan que el nivel de repitencia es uno de los más altos del mundo en desarrollo. En cuanto a calidad, una encuesta reciente del Ministerio de Educación del Brasil concluyó que 'el 70% de los estudiantes del secundario es incapaz de resolver problemas matemáticos y la mitad es incapaz de formular un juicio propio de los textos que lee'. Las carencias educativas latinoamericanas tienen un sesgo fuertemente discriminatorio. En las áreas urbanas afectan particularmente a los más desfavorecidos. En las zonas rurales subsisten marcadas discriminaciones de género. Cerca de la mitad de las mujeres campesinas de países como México y Brasil son analfabetas. Se crea en los países un 'círculo perverso'. Como señalan Cepal-BID la pobreza, a través de factores como las deterioradas condiciones de vida, el hacinamiento, y la debilidad del núcleo familiar atentan contra la asistencia a la escuela y el rendimiento en la misma. El fracaso educativo condena a vastos sectores a quedar fuera del mercado formal de trabajo y esto a su vez es un factor de reproducción de la pobreza. Todo ello amplía la inequidad. Déficit educativos, pobreza e inequidad se refuerzan mutuamente.

Romper este círculo es fundamental para el perfil mismo de las sociedades latinoamericanas, para el funcionamiento de la democracia y para el acceso de América Latina a la nueva economía mundial basada en conocimiento y educación. Para ello será necesario que la sociedad asuma que la educación es una 'cuestión de Estado' de la más alta prioridad, y se concerte para invertir en ella, y mejorarla. Corea del Sur invierte en educación el 10% de su Producto Bruto, Israel el 8%, los países latinoamericanos cifras proporcionalmente muy inferiores. La profesión docente ha sido jerarquizada en países como los mencionados, y considerada de alto interés nacional. Germán Rama describe vívidamente el proceso en América Latina: 'Se pauperizó a los maestros, se dejaron de mantener y construir locales escolares y se hacinó a los niños... promoviéndose una profunda crisis de la profesión de maestro. Los mejores profesores buscaron ocupación en otra parte, los que quedaron se burocratizaron y dejaron de creer en lo que hacían, porque a través de las políticas públicas se desvalorizó ese noble acto de enseñar a los niños, los jóvenes capaces no quisieron ir a formarse a los institutos normales y, en algunos países es posible que en el futuro inmediato no hayan jóvenes profesionales para sustituir a los que se retiran o abandonan y se vuelva a una enseñanza de maestros sin título'. Para enfrentar este cuadro hay que producir cambios profundos. Como señala una aguda nota reciente sobre el tema 'Para tener mejores maestros 'primero' hay que tratarlos como tales' (D. Feldman, Novedades Educativas). Es posible en la región hacer las cosas en la dirección correcta. Costa Rica ha decidido incorporar a la Constitución una cláusula por la que ningún gobierno podrá gastar en educación menos del 6% del Producto Bruto. Visionariamente el Libertador Simón Bolívar, estadista genial, marcó el camino: 'Moral y Luces son nuestras primeras necesidades'.

**KLIKSBERG, Bernardo.** El Universal. Caracas, 06/04/1997. Tomado de la lista *educacion-ciencia*, producida por **Francisco Avila F.** Universidad Nacional Experimental Rafael Maria Baralt UNERMB.

## EDUCACIONAL, EDUCATIVO

1. El término educativo se usa sobre todo para referirse a lo que educa o sirve para educar. Ejemplo: película educativa, sistema educativo; 2. El término <educacional> se usa generalmente para referirse a lo perteneciente o relativo a la educación. Ejemplo: problemas educacionales, políticas educacionales. Sinónimo: de la educación.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## EDUCAR PARA LA CONSTRUCCIÓN NACIONAL Y PARA LA DEMOCRACIA

**I.** La Escuela, tal como la conocemos, debe cumplir con tres funciones: la sociopolítica, la sociocultural y la técnica. El cumplimiento de la función sociopolítica requiere que la institución escolar eduque en la conciencia nacional, eduque para el sistema, para la sociedad civil y para la cooperación internacional. Estos aspectos de la función sociopolítica no han recibido siempre la misma atención, ella ha variado a través del tiempo según los criterios políticos dominantes; así, en nuestro país, hasta la década de los sesenta se privilegió la educación para la formación de la conciencia nacional, mientras que actualmente ésta ha sido relegada a un segundo plano y se privilegia la educación para el sistema político democrático, que debe ir unida a la democratización de la Escuela.

**II.** El 27 de junio de 1870, Antonio Guzmán Blanco promulgó el Decreto de Instrucción Pública Gratuita y Obligatoria. Este Decreto, inscrito en el concepto de Educación Popular, fue la puesta en práctica de una de las reivindicaciones sociales del liberalismo de la época.

Es bueno señalar que Venezuela fue el segundo país hispanoamericano en instaurar la gratuidad y obligatoriedad de la educación primaria, el primer país fue México (1867), en Argentina se estableció en 1884 y en 1920 en Chile; en cuanto a Europa, en el Reino Unido de Gran Bretaña la obligatoriedad y gratuidad de la educación primaria fue aprobada en el mismo año que en Venezuela (1870), en Francia en 1882, y en 1884 en Alemania.

La educación popular constituyó una continuación de los criterios, que sobre la educación, se manejaban en la Ilustración, movimiento intelectual que también originó el pensamiento liberal. En el liberalismo la Educación Popular iba unida a la educación para el Estado-nacional, el Estado docente y el laicismo.

La lucha por la generalización de la educación elemental nacional, por el Estado-docente y el laicismo fue prolongada, con enconados enfrentamientos con los sectores clericales y conservadores, y experimentó numerosos contratiempos antes de imponerse. El Congreso Pedagógico Venezolano de 1895 fue una expresión de esa pugna, la cual, aunque aminorada, aún, perdura.

En Hispanoamérica el ideal de la educación popular y nacional fue inseparable de las Guerras de Independencia y de la creación de las respectivas Re-

públicas. Próceres, políticos y otros intelectuales percibieron la importancia política de la escuela elemental como medio para crear la nacionalidad y consolidar la República americana como Estados-nacionales. Para ello, si bien se atendieron las funciones socioculturales y técnicas de la escuela elemental, se dio mayor importancia a la educación para el nacionalismo y la formación de la conciencia nacional, aspectos de la función sociopolítica; esta orientación tenía el propósito de constituir, o fortalecer, la nacionalidad, indispensable para el Estado-nacional.

La orientación política de la Escuela, expuesta arriba, se manifestó con intensidad durante el gobierno de Marcos Pérez Jiménez. Durante los años sesenta se aminoró la insistencia de educar para la nacionalidad y se privilegió la educación para el sistema político democrático, orientación que permanece vigente.

La necesidad de educar para la construcción nacional requería que el Estado se responsabilizara de la educación escolar. Simón Bolívar tuvo gran claridad en el asunto, recordemos la Cámara de Educación del Poder Moral, del proyecto de constitución de Angostura (1819), y la Cámara de Censores en el Proyecto de Constitución para la República Boliviana (1826), y es menester destacar el Decreto del 21 de junio de 1820 dado en el Rosario de Cúcuta, en el cual reafirmó la potestad del Estado en materia educativa, en sus dos primeros artículos el decreto normaba lo siguiente:

Artículo 1º: El patronato, dirección y gobierno de los colegios de estudios y educación establecidos en la República pertenece al gobierno, cualquiera que haya sido la forma de establecimiento de aquellos.

Artículo 2º: Se comprenden expresamente en el artículo antecedente, los colegios seminarios que hay en toda la extensión de la República, cuyos jefes, rectores, maestros y demás empleados dependerán del gobierno y serán nombrados por él.

En 1825, el Libertador, en el artículo “La Instrucción Pública”, expresó su opinión acerca de la importancia de la Escuela y la responsabilidad que incumbía al Estado en la formación de sus ciudadanos: “El gobierno forma la moral de los pueblos, los encamina a la grandeza, a la prosperidad, al poder. ¿Por qué? Porque teniendo a su cargo los elementos de la sociedad, establece la educación pública y la dirige. La Nación será sabia, virtuosa, guerrera, si los principios de su educación son sabios, virtuosos y militares; ella será imbécil, supersticiosa, afeminada y fanática, si se cría en la escuela de estos errores. Por esto es que las sociedades ilustradas han puesto siempre la educación entre las bases de sus instituciones políticas”. Esta idea fue reafirmada en el Decreto del 11 de diciembre de 1825, mediante el cual el Libertador ordenó la organización del Sistema Escolar de la República Boliviana, en sus considerandos se expresa: “Considerando, 1º: Que el primer deber del gobierno es dar educación al pueblo. 2º: Que esta educación debe ser uniforme y general. 3º: Que los establecimientos de este género deben ponerse de acuerdo con las leyes del Estado. 4º: Que la salud de una República depende de la moral que por la educación adquieren los ciudadanos en su infancia”.

Sabemos que el Estado-docente fue una de las reivindicaciones de los grupos liberales del siglo diecinueve. Ya en 1811, la Constitución Federal para los Estado de Venezuela atribuía a los “Gobiernos provinciales” la educación de “Todos los habitantes del Estado” (artículo 200); y la Constitución de la



República de Colombia de 1821, establecía en su artículo 58, que una de las atribuciones exclusivas del Congreso era “Promover por leyes la educación pública y el progreso de las ciencias, artes y establecimientos útiles y conceder por tiempo limitado derechos exclusivos para su estímulo y fomento”. Por otra parte, el Congreso de Colombia aprobó en 1821, y años posteriores, un conjunto de leyes que tendieron a fomentar la Escuela Pública.

El Estado-docente, la educación laica y la educación popular fueron las consignas del liberalismo europeo y americano del siglo diecinueve. Los tres lemas están ligados entre sí y van unidos a la formación de los Estados-nacionales, para cuya constitución y estabilidad se asignó un rol político muy importante a la Escuela. En aquella época la Escuela era considerada el medio más eficaz para conformar ideológicamente a la futura población de acuerdo a las necesidades del Estado y para oponerse al ideario y la acción de los realistas, de los sectores conservadores y de la Iglesia Católica. Esto fue comprendido por próceres y gobernantes de la “América, antes española”, quienes se ocuparon por extender la educación escolar a los niños americanos. A pesar de este interés, los resultados no justificaron las expectativas y esta idea de adulación popular se materializó con mayor éxito en los países del Cono Sur, gracias a la dedicación de Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888).

**III.** Numerosos factores han contribuido en que a más de cien años de la promulgación del Decreto de Instrucción Pública Gratuita y Obligatoria, éste no se haya cumplido, ni se cumpla. La política de educación popular iniciada por Antonio Guzmán Blanco no tuvo continuación; no fue sino a raíz de la caída del gobierno de Marcos Pérez Jiménez y con el gobierno presidido por Rómulo Betancourt que se dio un impulso significativo a la incorporación de niños y jóvenes a la escuela elemental.

Nuestra Constitución y la Ley Orgánica de Educación recogen ideas de la Ilustración y del pensamiento liberal acerca de la educación, y además, se han incorporado enunciados de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Del liberalismo tenemos la universalidad (generalidad) de la educación, su obligatoriedad, su gratuidad y el Estado-docente; cuyo cabal cumplimiento es indispensable para el logro de la democratización de la educación. En cuanto al laicismo, a pesar de que no está presente en la normativa legal, se observó durante años de la educación oficial, pero en estos últimos años está vulnerado.

El Estado-docente, que aún está vigente, se ha ido debilitando poco a poco, los sucesivos gobiernos se han desentendido de responsabilidades que pauta el ordenamiento legal y han favorecido el crecimiento de la educación privada. Así, actualmente, confrontamos el no cumplimiento de los principios de la universalidad y la obligatoriedad de la educación preescolar y de la básica, establecidos en la Constitución y en la Ley Orgánica de Educación; en cuanto a la gratuidad, se cumple de manera parcial. Además, la situación de la Escuela de agrava: por problemas de gestión y de organización del Ministerio de Educación; por la supervisión deficiente a los institutos oficiales y privados; por lo inadecuado de numerosos locales educacionales privados y oficiales; por el deterioro de estos últimos, su dotación insuficiente y el ambiente social desfavorable donde están ubicados; por las problemáticas que se confrontan con el personal docente.

La situación que se confronta en el sistema escolar me permite afirmar que la democratización de la Escuela no se cumple. Democratización implica, por una parte, inclusión, es decir, que todos los niños, niñas y jóvenes en edad escolar deben recibir los beneficios de la educación escolar a que tienen derecho, en condiciones semejantes; pero los índices de escolarización, promoción, deserción y prosecución demuestran que en el sistema escolar ocurre un proceso de exclusión, lo cual contradice la democratización. Por otra parte, la democratización de la educación escolar también requiere el fomento de la capacidad crítica en los disidentes y la participación de los docentes, estudiantes y de la comunidad, en la toma de decisiones que les afecten, aspectos que también están ausentes en nuestra Escuela.

IV. Es importante anotar que en Venezuela la política de educación popular nacional no surgió por necesidad del desarrollo nacional sino que fue el resultado de la autonomía del hacer político y del sistema escolar en particular. La voluntad de los políticos y de Antonio Guzmán Blanco, en particular, impusieron la educación popular nacional, la institucionalizaron y motorizaron. Pero la formación socioeconómica del país, su modo de desarrollo, aunados a la situación social del pueblo, hicieron que la escuela elemental no fuera indispensable. Es cierto que la educación ha penetrado como necesidad en la conciencia colectiva del pueblo y en la de algunos políticos, pero también es cierto que la educación popular nacional no es una necesidad real del modo de desarrollo de nuestra formación socioeconómica, originando así, las continuas contradicciones entre las aspiraciones populares y de los políticos progresistas con los logros de las acciones de los sucesivos gobiernos.

También es importante señalar que en la “América, antes española” la educación popular nacional tuvo el propósito de contribuir a la construcción, y/o consolidación, de las Repúblicas constituidas en los dominios de la Corona Española. Para ello la escuela elemental estaba ligada al Estado-docente, cuestión que fue muy bien comprendida por próceres, políticos e intelectuales de aquella época. A pesar de que las leyes establecen el Estado-docente, actualmente, los sucesivos gobiernos se han ido desentendiendo de sus obligaciones, debilitando así el Estado docente, lo que contribuye a debilitar a Venezuela como Estado-nacional, proceso que se acentúa por el descuido en la formación de la conciencia nacional.

**MOLINS PERA, Mario.** (1996). Escuela de Educación, UCV. En: **Guillermo Luque. La Educación Venezolana: Historia, Pedagogía y Política (Conmemoración del Centenario del Primer Congreso Pedagógico Venezolano 1895-1995).** Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Caracas.

## EDUCOENTRETENIMIENTO

Traducción literal del inglés de la palabra Edutainment, un neologismo en ese idioma que mezcla education (educación) con entertainment (entretenimiento) que se usa como sinónimo de instrucción-diversión. Muy usada en los medios educativos asociados al uso de computadoras y en aquellos en

donde se pretende desarrollar el juego como instrumento didáctico por medios electrónicos.

**BRAVO JÁUREGUI, Luis.** Escuela de Educación/Universidad Central de Venezuela

## EDUCOMUNICACION

Bien podría entenderse como una vertiente educativa para formar perceptores críticos de los mensajes que recibimos de los medios de comunicación. Su objetivo principal es contribuir a la formación de una ciudadanía informada, crítica y con poder sobre su propia vida.

Para O'Sullivan, quien presentó su ponencia: "Recepción Crítica, Deberes y Derechos de los Usuarios" en el marco del II ENCUENTRO NACIONAL DE LA SOCIEDAD CIVIL que se realizó en Mayo de 1995 en la Universidad católica Andrés Bello, la educomunicación debe comenzar por el análisis del uso de los medios, lo que permitirá a las personas explorar y profundizar en la comprensión de los géneros que más inmediatamente se relacionan con su propia identidad.

Esta forma de educación no debe limitarse a enseñar al estudiante cómo resistir la manipulación de los medios. debería enseñar cómo los medios llagan a las audiencias reales e inducen respuestas reales de las mismas. En definitiva, la verdadera tarea de la educomunicación y su docente, consiste en desarrollar en los educandos suficiente autoestima, confianza y madurez crítica como para aplicar juicio crítico a los textos de los medios que oyen, ven, leen en su vida diaria.

**LEDEZMA, Carolina.** (1995). En artículo escrito en el Diario **El Nacional**, de Caracas. 25/05/1995.

## EFEECTO HAWTHORNE

Término empleado para designar una situación de aprendizaje en que el mayor rendimiento, al introducir una nueva técnica, se debe más al interés que esta técnica provoca que a la técnica misma. Nombre derivado de los experimentos sobre incentivos realizados en 1924 en las fábricas de la Western Electric Company, en Hawthorne, Estados Unidos.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## EFEECTO MARIPOSA

Concepto cuya introducción es atribuida al químico ruso-belga Ilya Prigogin. Dentro de un sistema dinámico inestable, significa que la menor variación en un componente cualquiera del mismo, provoca efectos considerables en el resto.

**BLANCO, Carlos Eduardo.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## EFECTO ÓPTICO

Técnicas empleadas durante la duplicación de la película, consistentes en fundidos, disolvencias, cortinas y otros.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## EFECTO SECUNDARIO

Cualquier efecto, positivo o negativo, producido por una acción. que se agrega al buscado o esperado.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## EFECTO, LEY EMPÍRICA DEL

Teoría según la cual si se sitúan apropiadamente ciertos sucesos con respecto a una pregunta, se ocasiona el fortalecimiento de dicha pregunta. (Compárese con efecto, ley teórica del).

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## EFECTO, LEY TEÓRICA DEL

Hipótesis según la cual se necesita alguna satisfacción o recompensa para que se efectúe el aprendizaje. (Compárese con la ley empírica del efecto).

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## EFICACIA

Medida en que una determinada actividad logra los objetivos deseados.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## EFICACIA

Logro de los objetivos especificados dentro de un sistema.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

### EFICACIA DIRECCIONAL

Es el efecto o impacto de un evento en la alteración de la realidad en dirección escogida y expresada en la situación-objetivo.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

### EFICACIA ECONÓMICA

Es el resultado que produce la ejecución de una operación, en la consecución de los objetivos económicos previstos en el plan.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

### EFICACIA POLÍTICA

Impacto del producto de una operación en el logro de los objetivos políticos de la situación-objetivo.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

### EFICACIA Y EFICIENCIA EN UN CENTRO EDUCATIVO

En estos últimos tiempos se está tratando de hacer un paralelo entre lo que es una empresa y un centro educativo, en el sentido que la institución educativa sea más eficaz y eficiente en su accionar.

Entiéndase que este paralelo puede ser utilizado bien o mal, pues, depende de los actores que la van a ejecutar de acuerdo a su propia filosofía, a su propio proyecto institucional, a sus recursos y a la realidad en la que ubica y desarrolla.

Sabemos que en todas las sociedades que han existido y existen han habido entidades u organizaciones especializadas en la producción de bienes o de servicios, hoy llamadas empresas.

Obviamente podríamos decir que los centros educativos son entidades que producen servicios, entendido ello, por su labor de enseñanza y formación académica que brinda. Lógicamente, que en las organizaciones educativas,

su accionar y sus resultados tienen estructuras más complejas y variadas que necesitan ser estudiadas y analizadas en mayor detalle.

Si partimos de que eficacia es la capacidad de escoger los objetivos apropiados y eficiencia, hacer correctamente las cosas, podríamos señalar que toda organización -llámese empresa o centro educativo- cumpla con algunos objetivos prioritarios.

### **1. Garantizar la permanencia del servicio que se presta**

Quiere decir, que en un medio de alta competencia se hace necesario que toda organización mejore su productividad, brinde servicios de calidad y a un mínimo costo, desarrolle un aprendizaje y perfeccionamiento permanente con sus recursos humanos, etc.

A nivel de centro educativo, luego que haya delimitado su proyecto institucional, requiere que todos sus integrantes participen para su concreción y consideren que sus resultados se vean a se sientan, por ejemplo: disminución del índice de repitencia y retiro, disminución de los problemas de aprendizaje y de enseñanza, mejora en el comportamiento y rendimiento académico del alumnado, también de la autoestima, mayor integración a las actividades de la comunidad, incremento de ingresantes a universidades e institutos superiores, activa participación de los padres de familia, autogeneración de recursos materiales, etc.

### **2. Incrementar el servicio**

Que si se logran los objetivos trazados, la organización puede ingresar a competir en áreas afines o diversificar su influencia en el mercado donde se desenvuelve, lógicamente su rentabilidad se incrementará

A nivel de un centro educativo, que haya demostrado buen rendimiento en todo lo que se ha propuesto, podrá ampliar sus niveles y/o modalidades, podrá incrementar más alumnado, más ambientes, nuevos servicios, etc, por lo tanto será mayor su integración y beneficio a la comunidad que pertenece.

### **3. Lograr efectividad**

Es el deber de mantener la imagen lograda en el mercado, seguir mejorando la productividad, la calidad de los productos o servicios que la organización presta.

A nivel de centro educativo implica que el prestigio y méritos obtenidos por la institución se mantengan e incrementen permanentemente.

Debemos recalcar que en todo nuestro accionar, ya sea individual o colectivo, siempre se debe buscar hacerlo bien y con calidad, más si de por medio está la formación integral de nuestros niños y jóvenes.<sup>1</sup> Entonces, es necesario actuar frente a las siguientes interrogantes:

#### **¿Dónde concentrar nuestros esfuerzos?**

Debe desarrollarse una etapa de análisis de la problemática interna y externa de la institución, que le permita a través del diagnóstico conocer sus principales problemas, limitaciones y potencialidades que posee.

---

1. Ver "Calidad: conceptos a tomarse en cuenta", "Maestros", No.4



### ¿Qué hacer?

Implica formular e implementar ideas concretas de mejora, las que se realizarán atacando los problemas que se han priorizado, de dos formas: una teórica y la otra de creatividad. En la primera sus procedimientos ya son conocidos, a través de materiales bibliográficos y experiencias realizadas y, la otra, requiere gran sentido de imaginación, de iniciativa, de razonamiento colectivo, de experimentación, etc., que exige buscar y seleccionar la mejor propuesta planteada a los diversos caminos de solución que se pueden presentar.

### ¿Cómo hacerlo?

Determinándose las actividades concretas a ejecutar, es decir, transformar las ideas en acciones, desarrollándolas en planes de corto y mediano plazo, en los que deben estar fijados los objetivos, la organización y los recursos a utilizar en estos períodos, siendo importante el trabajo en equipo y la designación de las personas más idóneas en cada área como responsables para su ejecución. Además, se debe precisar que este proceso requiere de asesoramiento y evaluación permanentes para disminuir sus riesgos, aumentando sus beneficios inmediatos y mediatos.

Por último, se debe tener en cuenta que hay experiencias exitosas realizadas por algunos centros educativos que siguen buscando nuevos conceptos y metodologías, como también promoviendo cambios de actitudes entre sus integrantes, pues, sólo así, irán mejorando la eficacia y la eficiencia de estas instituciones educativas, sin temor a los nuevos cambios y menos aún, de que todo lo que es “privado” es mejor.<sup>2</sup>

- 
2. Por ejemplo, en el CN. Industrial “Santiago Antúnez de Mayolo” de Carabayllo desde el año 1995 se organizó un kiosko autogestionario permitiendo financiar refrigerios escolares para los alumnos más pobres y la adquisición de implementos y utensilios para el comedor escolar, VH, videos e incluso, herramientas y maquinarias en sus diversas especialidades; lo que ha permitido la posibilidad de seguir produciendo y generar mayores recursos para beneficio de la institución.

**TORRES PAREDES, Alcides.** (1996).Temas. Revista pedagógica. Año II. Nº 4. Lima Julio.

## EFICIENCIA

El mejor uso posible de los recursos económicos, financieros y humanos a fin de lograr con el menor coste los mejores resultados. En consecuencia, si la noción de eficacia está vinculada al problema general de saber si los objetivos de una actividad han sido alcanzados. La noción de eficiencia está vinculada a la calidad de la gestión y a la productividad. Una actividad puede ser eficaz sin ser eficiente, si alcanza los objetivos previstos pero ha sido mal ejecutada.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## EFICIENCIA

Administración que hace el mayor uso posible de los recursos económicos, financieros y humanos, afín de lograr con el menor costo los mejores resultados.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## EFICIENCIA

“Se utiliza para dar cuenta del uso de los recursos o cumplimiento o actividades, con dos acepciones: la primera, como relación entre la cantidad de recursos utilizados y la cantidad de recursos que se habían estimado o programados a utilizar, la segunda, como grado en el que se aprovechan los recursos utilizados transformándolos en productos. Como pueden observarse, ambas definiciones están vinculadas a una vertiente de la productividad: la del uso de recursos. Sin embargo, como se ha dicho anteriormente no da cuenta tanto de la cantidad como de la calidad del producto servicio, por lo que expresa solo parte del significado de la productividad” (Rodríguez, Francisco y Otros. 1991).

Específicamente en el plano educativo, la exageración de la importancia de este criterio nos puede llevar a destacar la administración de recursos materiales y financieros, descuidando el cumplimiento de los objetivos trazados dentro de la institución para un proceso enseñanza-aprendizaje acorde con el entorno social, lo que traerá como resultado bajos niveles de calidad. Estos son los denominados estilos eficientes: Cumplimiento de presupuestos de gastos. Uso de los horarios y materiales disponibles. Realización de actividades pautadas, etc.

No obstante sus limitaciones en concepto de eficiencia nos conduce siempre a tener presente la idea del costo, a través del uso que hagamos de los recursos.

**BIBLIOGRAFÍA : RODRÍGUEZ, Francisco y Otros.** (1991). *Indicadores de Calidad y Productividad en la Empresa*. Venezuela. Editorial Nuevos Tiempos.

**PULIDO, Ylse N.** Maestría en Planificación de la Educación. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad central de Venezuela.

## EGOCENTRISMO

Es una actitud psicológica normal en la infancia, cuya concepción del mundo tiene su propia personalidad como punto de partida.

En primer lugar, es preciso subrayar que la palabra egocentrismo, para caracterizar este período de la infancia no es muy precisa. Parece como si el niño se creyera centro del mundo. Pero, al principio, el niño no distingue entre su “yo” y el mundo, entre lo subjetivo y lo objetivo. No hay, propia-

mente hablando, centro. Por otra parte, la tendencia a reducirlo todo a sí existe en verdad en el niño. Pero todo se explica si pensamos que esta tendencia es inconsciente, puesto que el niño no ha adquirido aun claramente la consciencia de sí mismo.

El egocentrismo infantil es un hecho de conocimiento, es, en cierto modo el conjunto de actitudes precríticas y, por consiguiente, preobjetivas del conocimiento; por consiguiente, en la medida en que el egocentrismo es un hecho de conocimiento, la manera más segura de hacerlo aparecer consiste en detenerse en las manifestaciones del pensamiento del niño.

Los efectos del egocentrismo pueden ser observados en el dibujo y en su representación de las cosas en el espacio por medio del dibujo, la dificultad que tiene el niño para concebir la idea de que empezaron a existir cosas antes de su propio nacimiento. Se manifiesta igualmente en el juego, donde se observa la dificultad del niño para adquirir una justa consciencia del papel de la regla y verse, en cierto modo, como un elemento del sistema; en el dominio lingüístico cuando los niños hablan de sí en tercera persona antes de emplear el pronombre yo.

El egocentrismo impide al niño al acceso del pensamiento racional-lógico

**BIBLIOGRAFÍA:** **GARCÍA, Emilia y otros.** (1987). *Biología, Psicología y Sociología del Niño en edad Preescolar*. Ediciones CEAC. Barcelona-España.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## EJECUCION

Realización de una actividad de la manera prescrita.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## EJERCICIO DE AUTOMATIZACIÓN

Actividad de aprendizaje sistemática y repetida cuyo fin es permitir la adquisición o la fijación de una destreza específica o de un aspecto del conocimiento.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## EJERCICIO ESTRUCTURAL

En la enseñanza de idiomas. ejercicio en el que se emplean expresiones básicas en las que se introducen modificaciones en la pronunciación, en el orden de las palabras o en el vocabulario para lograr que el alumno adquiera dominio de la estructura específica (gramatical u otra) que está presente en el modelo.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## EJERCICIOS

Son secuencias de movimientos repetidos sistemáticamente, con un objetivo de elevar el rendimiento. Desde el punto de vista anatómico, existen los ejercicios de efecto general, donde se trabajan muchos grupos musculares y los ejercicios de efecto localizado, con actuación en uno o pocos músculos. Desde el punto de vista metodológico, podemos dividir los ejercicios en generales cuando se divisa una mejora en la condición, y específicos cuando contienen movimientos y actividades que se aproximan a la actividad deportiva practicada.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## EL SALVADOR, INVESTIGACIÓN E INFORMACIÓN EDUCATIVAS

Antes de la década de los 80, la investigación educativa a nivel institucional se realizaba a nivel de la Unidad de Planificación del Ministerio de Educación y dependencias jerárquicas, Direcciones Nacionales y regionales, enfocada sobre todo al diagnóstico educativo de cada período gubernamental, para análisis sectoriales, planes programas y/o proyectos específicos. Por otra parte, la investigación educativa ha recaído en las universidades como requisito del reglamento de graduación.

A fines de la década de los 80, dada la presencia preponderante de las ONGs, principalmente en el área suburbana y rural, ha tenido auge la investigación participativa, en la que miembros de la comunidad se constituyen sujetos activos del proceso, llegando a apropiarse conscientemente de su propia realidad y constituirse en sus transformadores.

Desde 1990, con el proceso de renovación curricular se ha impulsado la investigación para la revisión curricular en los niveles de educación parvularia y básica, participando en ella padres de familia, alumnos, maestros, miembros de la comunidad y profesionales en las disciplinas que más inciden en el desarrollo educativo.

Una de las investigaciones relevantes realizadas por el Ministerio con aplicación de metodologías participativas ha sido la sistematización de experiencias e iniciativas de muchas comunidades y poblaciones campesinas que, para no permitir que sus niños se quedaran sin escuela, desde hace aproximadamente tres décadas se unían y organizaban para habilitar un ambiente o local, contratar un docente y generar su propia oferta educativa. Este estudio sirvió de fundamento para crear el Programa de Educación con Participación de la Comunidad (EDUCO), que actualmente está en proceso de ampliación y fortalecimiento.

Con la necesidad de evaluar las acciones de la Reforma Educativa en Marcha en el corto, mediano y largo plazo, el Ministerio de Educación, tomó la decisión de configurar una Unidad de Evaluación Educativa que se constituyó, a partir de 1996, en la Dirección Nacional de Evaluación.

Mediante esta dirección, el Ministerio busca desarrollar la capacidad de regular, coordinar y ejecutar las actividades ministeriales relacionadas con el seguimiento de programas, la investigación, recopilación y sistematización de la información, a fin de retroalimentar de forma oportuna y pertinente los procesos de decisión en la formulación e implementación de normas, planes, programas y proyectos educativos.

Los ejes de trabajo en el área de evaluación e investigación son: estadísticas educativas; evaluación curricular y logros de aprendizaje; evaluación de programas. El eje de estadísticas educativas está dirigido al rediseño del sistema de recolección, procesamiento, análisis y divulgación de las estadísticas educativas, incluyendo el levantamiento del Censo de Matrícula Estudiantil del Sistema Educativo Nacional.

El área de evaluación curricular y logros de aprendizaje, consiste en evaluar los resultados de la aplicación del nuevo currículo nacional, estableciendo líneas de base y de referencia para medir los avances y cambios en la educación salvadoreña como consecuencia de la Reforma Educativa en Marcha.

Finalmente, la evaluación de programas está orientada a la evaluación y seguimiento de planes, programas, proyectos y procesos educativos, con énfasis en la gestión técnico-pedagógica y administrativa, en apoyo a las instancias responsables de toma de decisiones.

Los principales logros en relación al eje de evaluación curricular y logros de aprendizaje correspondientes al año 1996 son los siguientes: evaluación de la utilización de los manuales de evaluación de los aprendizajes, en una muestra representativa de 100 escuelas a nivel nacional de educación parvularia, primero y segundo ciclo de educación básica; aplicación experimental de 770 pruebas de Lenguaje y Matemática, 770 Instrumentos de Factores Asociados y Padres de Familia, 770 instrumentos a estudiantes, 22 maestros y 11 directores, en el marco del proyecto “Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación”; diseño de pruebas de Matemática a nivel de la educación media; diseño, validación y aplicación de pruebas de logros de aprendizaje de Matemática, Lenguaje, Estudios Sociales y Ciencias, Salud y Medio Ambiente de tercero, cuarto y sexto grado de educación básica; diseño de pruebas de suficiencia de educación media para acreditación de estudios en este nivel; aplicación de exámenes de suficiencia a con fines de acreditación para incorporarse al sistema de educación formal a nivel básico y medio.

**BIBLIOGRAFÍA: MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE EL SALVADOR/Dirección Nacional de Educación.** (1996). Respuesta al cuestionario ED/BIE/CONFINTED/45/Q/95, 45a reunión de la Conferencia Internacional de Educación, Ginebra. / **MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE EL SALVADOR y Organización de Estados Iberoamericanos.** Sistema Educativo Nacional de El Salvador 1996 (Informe realizado por Abigail Castro de Pérez et. al.). Nueva San Salvador, 1996 [revisado y ampliado por la Oficina de Modernización, Ministerio de Educación, en Septiembre de 1997].

**UNESCO/OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN (IBE).** (1998). INODATA/WORLD DATA ON EDUCATION/Second edition. Bajado de la siguiente dirección: [www.unicc.org/ibe/](http://www.unicc.org/ibe/)

## ELABORACIÓN DEL CURRÍCULO

Proceso de organización, articulación y coordinación de los diferentes cursos que integran un currículo. Abarca también la experimentación, la evaluación de los contenidos y la eficacia de los programas, así como la selección de los individuos y de los materiales de enseñanza.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## ELECCION DE PRIORIDADES CIENTÍFICO-TÉCNICAS

Proceso de selección y determinación de los mecanismos de articulación y comunicación a diferentes niveles institucionales para el desarrollo, de la labor investigativa, siempre dentro del respeto a las lógicas, las dinámicas y los tiempos que exige la calidad de las funciones académicas de la E. A. Presupone coordinar acciones que permitan el rigor académico, la amplia participación del sector productivo y de los servicios en la determinación de los problemas que se estudien en los programas de investigación, desarrollo y docencia ; además de garantizar espacios de aprendizajes en la producción, financiamiento compartido y ale flujo de trabajadores y docentes que apoyan las actividades.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida Julia.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

## ELEMENTO DE PROGRAMA

Cada pequeña unidad de base de un programa.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## ELEMENTOS Y PROCESOS DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

Es indudable que todo tipo de institución, independientemente de sus fines y de su naturaleza, necesita de la integración de sus miembros para lograr los objetivos comunes dentro de la organización, en tal sentido, para el logro de sus fines, la educación recurre a la administración y toma de esta ciencia sus elementos y procesos con la finalidad de adoptarlos y desarrollarlos a las condiciones objetivas del quehacer educativo.

Lugo y Requeijo (1984) expresan que "...la administración educativa es la parte de la administración general encargada del quehacer educativo..." La acción de administrar es entonces la de congregar personas, distribuirles tareas y supervisar sus trabajos a objeto de que el conjunto produzca bien. Es controlar los recursos materiales y humanos, para ponerlos al servicio de los grandes fines y aspiraciones determinadas por la política educacional.



Por otra parte, González A. (1975) señala que el propósito central de la administración en cualquier organización, es el de coordinar los esfuerzos de las personas hacia el logro de los objetivos prefijados. En educación esos objetivos tienen que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todas las actividades del administrador escolar en cualquiera de las instancias del aparato escolar, tendrán por lo tanto, como fin último, elevar la calidad del proceso anteriormente señalado.

En el mismo orden de ideas, Colomine Solarte (1982), considera la administración escolar como “el medio que facilita la realización de la política educativa, expresada a través de la normatividad jurídica en vigencia y de las decisiones que el gobierno toma para alcanzar los fines de la educación. Desde la simple aula de clases hasta el sistema educativo en su totalidad, la organización y la dirección, constituyen el aporte que al cumplimiento de ésta ofrece la ciencia de la administración.

Se desprende de las definiciones anteriores, que la administración educativa se encarga de la organización y de la dirección del elemento humano y de los recursos materiales para cumplir con los objetivos propuestos tanto por la política educacional del Estado, como de la propia institución, es decir, que la administración escolar, tendrá por finalidad fundamental de acuerdo con las directrices políticas del Estado el de facilitar la enseñanza y el aprendizaje con el máximo rendimiento. Pero indubitablemente, para lograr cumplir con las metas y objetivos prefijados se hace necesario de los elementos: *organización y dirección* con sus respectivos procesos. Los mismos deben funcionar interdependientemente unos con relación a otros, en una forma equilibrada y armónica para lograr la homeóstasis de la organización.

**BIBLIOGRAFÍA:** **COLOMINE Solarte, Feijoó.** (1982). *La Ley Orgánica de Educación. / Notas Críticas-Texto.* Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas. / **GONZALEZ, Armando.** (1975). *Los Procesos Administrativos y la Administración Escolar.* Santino Distribuidora Escolar S.R.L. Caracas. / **REQUEIJO Daniel y LUGO Alfredo.** (1984). *Administración Escolar.* Editorial Biósfera. Caracas.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## ELITISMO

Tendencia exclusivista y autoritarista que se reproduce o cambia según mecanismos de poder los intereses dominantes. La Élite en educación de posgrado tiene una raíz y un compromiso de intereses que no siempre se declara, posee una estructura cuyo papel más importante es seleccionar y filtra el personal que se incorpora a la tecnocracia y nutre la cúspide de la pirámide social.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida Julia.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

## EMBARAZO

Estado de la mujer producido por la fecundación del óvulo y que transcurre desde el momento en que se produce este fenómeno hasta el parto. Dura aproximadamente 40 semanas o nueve meses solares.

El embarazo ha de ser concebido como producto de una decisión responsable que toman las personas implicadas; y no como resultado del azar o como un accidente inevitable de las relaciones sexuales.

**BIBLIOGRAFÍA:** Guerrero, Pedro. "Sexo: En la Pareja". Editorial Cinco. Bogotá, 1986.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## EMPÍRICO

Originado o bien basado en la observación o experiencia. Que se basa en la práctica o rutina y no en estudios científicos; que somete las suposiciones a la evaluación experimental; que determina, a través del uso real si un componente cumple o no con lo que se supone o espera que cumpla: Validez.

**CHADWICK, CLIFTON Y ALICIA MABEL ROJAS.** GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa Caracas, 1980.

## EMPIRISMO

Este es un concepto muy utilizado en las ciencias sociales, cuando se quiere significar que el dato proveniente de la realidad importa más que la interpretación que se pueda hacer de él. En el mundo pedagógico, en tiempos en que las perspectivas postmodernas ganan terreno, hablar de datos empíricos es casi un pecado, por supuesto estamos hablando de los extremos de esta postura. Pero en general se trata de una reacción ante la neutralidad que exhibe el empirismo, tal cual se puede visualizar en este texto: "Las relaciones entre conocimiento y poder han sido ampliamente analizadas por diferentes teorías sociales críticas, Y distintos autores en el ámbito de las pedagogías críticas incorporan esos análisis al currículo como forma de selección cultural sometida a aquellas relaciones entre saber y poder. `Es una ingenuidad pensar que el currículo de la escuela es un conocimiento neutral´ - dice Apple (1966) -. Al contrario, lo que cuenta como conocimiento legítimo es el resultado de unas complejas relaciones de poder y de las tensiones entre el conjunto identificable de clase, raza, grupo y religión. Así, la educación y el poder forman una pareja indisoluble..." (MARTINEZ, 1996) Pero las pedagogías críticas no sólo observan la postura neutral de quienes agotan su trabajo en el dato empírico crudo, sino que cuestionan la metafísica que suponen que ese dato no es suficiente para el conocimiento integral de los objetos pedagógicos. Está la subjetividad de quien conoce, que carga al

dato empírico y neutraliza en buena medida su valor. Detrás de cada dato está quien lo produce, y eso cuenta a la hora de producir un conocimiento defendible.

Sin embargo más, que las objeciones al empirismo, puede interesar como aportación a la fijación de posibilidades de conocimiento que este Diccionario (el DLAE) quiere hacer, la descripción que produce Gordon Marshal (1998) a propósito del término empirismo, según traducción nuestra: “ En Sociología, el término empirismo es frecuentemente usado para describir una orientación de la investigación que enfatiza la colección de hechos y observaciones, a expensas de la reflexión conceptual y la indagación teórica. Más rigurosamente, empirismo es el nombre dado a una tradición filosófica que, en su forma moderna, se desarrolló en el contexto de la revolución científica del siglo XVII. A pesar de que todos los empiristas iniciales abogaron por la nueva ciencia, el empirismo posterior desarrollo un vínculo simbiótico con la ciencia moderna.” (MARSHAL, 1998).

**BIBLIOGRAFÍA:** APPLE, M.W. (1992) *Microfísica de la escuela*. Cuadernos de Pedagogía. No. 203, Mayo. Barcelona. / MARSHAL, Gordon. (1998) **Oxford dictionary of sociology**. Oxford University Press. Inglaterra. / MARTINEZ, Jaume. ( 1996) *Poder y conciencia*. Cuadernos de Pedagogía. No. 253. Diciembre. Barcelona.

**BRAVO JÁUREGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## ENCODIFICACIÓN

Proceso mediante el cual un mensaje es transformado en señales que pueden ser transportadas por un canal de comunicación.

2. Proceso mediante el cual una persona transforma su intención en una conducta tal, que pueda constituir una señal en un sistema de comunicaciones.

La encodificación entera puede incluir varios pasos; por ejemplo: Una persona escribe un telegrama (primera encodificación) que es luego transformado por otra en señales eléctricas (segunda encodificación).

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## ENERGÍA

Es la habilidad o capacidad de realizar trabajo, o de colocar fuerzas en acción para producir movimientos que, a su vez, producen trabajo.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## ENERGÍA CINÉTICA

Es la energía del movimiento o la energía de un objeto en virtud de su movimiento. Energía asociada con el movimiento.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## ENERGÍA POTENCIAL

Es la energía de posición o la energía de un objeto en virtud de su posición.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## ENFOQUE COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE

“ La teoría cognitiva, en general, acentúa la reorganización perceptiva y de estructuras como rasgo esencial del aprendizaje ... habla de modificaciones de representaciones internas de conocimientos. Estas representaciones estarían referidas a las estructuras cognitivas o esquemas ... [dado] a través de un juego activo entre dos procesos recíprocos de asimilación de información nueva, dentro de las redes de la memoria y acomodación de la estructura cognitiva a nueva información (Burton, 1981).

El antecedente mas importante de la Psicología cognitiva es la teoría gestaltista ... [cuyo] punto de partida es el supuesto de que las leyes de organización, propias de la percepción, son aplicables igualmente al aprendizaje (Hilgard y Bower, 1973). Así el aprendizaje es enfocado ... como un proceso de reorganización y reestructuración de la percepción (Kohler, 1963). Es decir, se cumple en la medida en que el perceptor es capaz de establecer relaciones significativas entre los distintos elementos que configuran la situación. El énfasis se traslada a los procesos internos del aprendizaje. La forma característica del aprendizaje es el insight o discernimiento ... Otra contribución importante la representa Tolman con su conductismo propositivo, al destacar que el esquema E-R resulta inadecuado para explicar la conducta .... [señalando] que la respuesta no está determinada por las características del estímulo, sino que entre ellos median procesos que ocurren entre el estímulo y la respuesta .... lo que se aprende no son conexiones, sino cogniciones, y estas se van a estructurar a manera de representaciones o mapas cognitivos ... Piaget considera el desarrollo cognoscitivo como la adquisición de estructuras de acuerdo a una secuencia ordenada de etapas durante las cuales se hacen mas abstractas complejas e inclusiva (Piaget 1974) ... el aprendizaje sería ... la modificación sucesiva de las estructuras cognoscitivas a partir de los procesos de asimilación y acomodación . Bruner (1980) ... afirma que existen tres maneras de conocer y por consiguiente, de aprender: haciéndolo, percibiéndolo y por medio de un recurso simbólico tal como el lenguaje. El aprendizaje para él se reduce

básicamente al uso de estrategias cognoscitivas, mediante las cuales, los individuos incorporan a su saber conceptual nuevos conceptos o modifican los ya existentes ... Ausubel (1976) reduce el aprendizaje ...a adquisición de conocimientos, [destacando] que tiene lugar a través del proceso de relacionar nuevos eventos o hechos con estructuras conceptuales existentes en los individuos ... concibe el aprendizaje como una experiencia consciente que surge cuando las proposiciones o conceptos significativos se relacionan y se incorporan a la estructura cognoscitiva del individuo de manera sustancial ... Neisser (1979) ... retoma la idea de esquema y enfoca el problema de la memoria y la atención, y por otra parte relaciona el concepto de esquema con el proceso perceptual. Afirma que percibir es formar estructuras cognoscitivas y que el recuerdo se da en la medida en que se activan esas estructuras que se han formado durante el aprendizaje. En síntesis, desde esta concepción los distintos autores centran el énfasis de sus trabajos teóricos y experimentales en los procesos por medio de los cuales se llega al conocimiento. En esta línea se enfatiza en los procesos superiores, y por consiguiente, tienen predominio los conceptos de aprendizaje significativo, descubrimiento, estrategias cognoscitivas, estructuras, operaciones, actividad, esquema (Marcano, 1983)".

**MARCANO, A.** (1984). Los enfoques conductista y cognoscitivo del aprendizaje y algunas implicaciones para la enseñanza. *Revista de Pedagogía*, 16, 57- (1984). 59. (Escuela de Educación UCV). Tomado por: Colombia Amézquita.

### ENFOQUE COMUNICATIVO

Método de enseñanza de idiomas extranjeros basado en el uso de un conjunto de técnicas pedagógicas y de materiales de enseñanza para que los alumnos adquieran una cierta capacidad de comunicación.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### ENFOQUE COMUNICATIVO

Método activo de enseñanza de idiomas extranjeros, basado en el uso de un conjunto de técnicas pedagógicas y de materiales de enseñanza para que los alumnos adquieran una cierta capacidad de comunicación.

Mediante actividades basadas en técnicas participativas ; los alumnos tienen un papel muy activo y el profesor es guía o facilitador del proceso de aprendizaje.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida Julia.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

## ENFOQUE CONDUCTISTA DEL APRENDIZAJE

“Los antecedentes del conductismo se ubican en el asociacionismo antiguo, el cual se remonta al pensamiento sobre la asociación de ideas basadas en similitud, contigüidad y contraste. Esta fue la explicación inicial de la naturaleza del aprendizaje.

Los fundamentos del asociacionismo moderno fueron expuestos en 1900 por Thorndike ... [quien] planteó que la mayor parte del aprendizaje humano y animal, se realiza mediante vinculaciones o anexos entre estímulos y respuestas [denominando] ensayo y error o tanteo este tipo de aprendizaje. Durante el predominio del estructuralismo y a comienzos de siglo, el método utilizado fue la introspección. Al ponerse de manifiesto el rasgo altamente subjetivo del método se produjo la reacción contra ésta. Las influencias provenientes de la filosofía y otras disciplinas determinaron la necesidad de que la psicología, para alcanzar el status de ciencia, centrara su atención en los procesos de la conducta, cuya ocurrencia pudiese ser verificada. Es así como surge la tendencia conocida como Conductismo. Esta posición, representada por Watson, se opuso terminantemente a explicaciones mentalistas y dirigió su preocupación sólo a aquellos aspectos de la conducta susceptibles de observación objetiva ... El aprendizaje consistió entonces, en la formación de nuevas asociaciones entre los estímulos y las respuestas específicas ... Pavlov, con su teoría del condicionamiento clásico ... va a ejercer una influencia considerable durante las primeras décadas de este siglo. No obstante, la teoría que va a ... determinar la base de la mayoría de los diseños instruccionales ... es el condicionamiento operante de B. F. Skinner ... El propósito de la Psicología desde esta perspectiva, es el controlar, predecir y manipular la conducta humana, describir más que explicar, relacionar los datos observables y describir las relaciones empíricas ... Skinner distinguió entre condicionamiento autónomo (clásico) y condicionamiento operante, ... conducta respondiente (refleja) y conducta operante. Propone un cambio de énfasis de la conducta respondiente a la operante . Si bien la operante no está determinada por ningún estímulo específico precedente conocido, lo está por los acontecimientos que la siguen, pues ella “opera” sobre el ambiente ... El hombre se conduce por las consecuencias que han seguido a una conducta equivalente en el pasado.

Este paradigma mantiene el principio de correspondencia de tal forma, que lo que se aprende es necesariamente lo que se expresa en la conducta observable ... y en un sentido genérico, los distintos autores conciben el aprendizaje como un proceso a través del cual el individuo adquiere y modifica conductas como respuestas a estímulos accidentales o planificados. Es decir, el aprendizaje es modificación del comportamiento como consecuencia de la práctica o el refuerzo”.

**MARCANO, A.** (1984). Los enfoques conductista y cognoscitivo del aprendizaje y algunas implicaciones para la enseñanza. *Revista de Pedagogía*, 16, 57- (1984). 59. (Escuela de Educación UCV). Seleccionado por: Colombia Amézquita.



## ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA DE LA ENSEÑANZA

La enseñanza bajo este enfoque se concibe como un proceso a través del cual se ayuda, se apoya y se dirige al estudiante en la construcción del conocimiento. Para ayudarlo en ese proceso, el docente debe partir de la estructura conceptual de cada alumno, de las ideas y preconcepciones que ya posee, porque es a partir de allí que el aprendiz va a proporcionar los primeros significados al tema, se trata que vaya de lo simple (conocimiento intuitivo o ingenuo) a lo complejo (conocimiento formal, científico).

El docente constructivista es un mediador del cambio conceptual de sus alumnos ya que conocidas las ideas previas o preconcepciones del estudiante, la tarea del docente consiste en plantear interrogantes o situaciones imposibles de resolver a partir de esas preconcepciones, de manera de incitarlos a buscar, a construir otro concepto que le permita darle un significado más complejo. Esto quiere decir que hay que generar insatisfacción con los prejuicios y preconcepciones. Es lo que Piaget denomina el conflicto cognitivo. En palabras de Monterola (1994): “El profesor media entre las ideas previas de donde arranca el estudiante hasta la concepción que aporta la ciencia hoy” (p.3).

La enseñanza desde este enfoque no centra su esfuerzo en los contenidos sino en el estudiante, en el cambio conceptual del mismo. Específicamente en lo que se refiere a lo escolar, ese cambio conceptual se construye a través de un proceso de interacción entre los alumnos, el docente, el contenido y el contexto, todos interrelacionados entre sí. Es importante destacar que todo conocimiento se construye en estrecha relación con los contextos en los que se usa y por ello no es posible separar los aspectos cognitivos, emocionales y socio-históricos presentes en el contexto en que se actúa.

**BIBLIOGRAFÍA: PORLÁN, R.** (1995). *Constructivismo y Escuela*. España: Diada. / **MONTEROLA, Carlos.** (1992). *Constructivismo y Enseñanza de las Ciencias*. Saber al Día. Año 1 No. 1, p. 2-3. Caracas.

**VIVAS GARCÍA, Mireya . Universidad de Los Andes-Núcleo Táchira.**

## ENFOQUE HEURÍSTICO

Enfoque exploratorio de un problema utilizando evaluaciones sucesivas de pruebas y errores para llegar al resultado final. También se llama método de aprendizaje por descubrimiento.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida Julia.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*. CENESEDA/República de Cuba.

## ENFOQUE HEURÍSTICO

En pedagogía, enfoque exploratorio de un problema utilizando evaluaciones sucesivas de pruebas y errores para llegar a un resultado final.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO

Forma de organizar el currículo o de concebir uno o varios cursos superando los límites tradicionales entre las disciplinas y estableciendo nuevas relaciones entre ellas.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### ENFOQUE SISTEMÁTICO

Enfoque tendente a reunir y organizar los conocimientos con vistas a una mayor eficacia; esta metodología permite la intervención en una situación educativa considerada como un sistema (clase, programa, sección, escuela, sistema de enseñanza, red de televisión), y en las relaciones que ella tiene con su contexto. Esta intervención se basa en: 1. descripción de la situación; 2. explicitación de los objetivos; 3. identificación de uno o varios puntos críticos; 4. determinación del modo de intervención; 5. elaboración de estrategias que tengan en cuenta las interacciones conocidas o supuestas entre los diversos elementos con los distintos niveles institucionales y con los participantes que determinan la situación.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### ENFRIAMIENTO

Procedimiento de ejercicios realizado inmediatamente después de sesiones de entrenamiento o competencias para eliminar con rapidez cualquier cantidad de ácido láctico acumulado de los músculos y la sangre.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

### ENSAYO CURRICULAR PARA EL NIVEL DE EDUCACIÓN MEDIA, DIVERSIFICADA Y PROFESIONAL EN VENEZUELA

En el año 1991- 92 se inicia un nuevo diseño curricular para el nivel de Educación Media ,Diversificada y Profesional dirigido específicamente a la Educación Técnica.Cuyo propósito fundamental está orientado a “reorientar las características de este nivel educativo ,de mejorar la calidad de la educación y las competencias profesionales del egresado de las Escuelas Técnicas”. Se elimina el ciclo básico técnico anterior .El estudiante ingresa una vez culminada la Educación Básica para cursar 3 años de una carrera técnica en algunas de las siguientes especialidades ,Agropecuaria,Arte,Promoción Social y Servicios de Salud,Industria, Comercio y Servicios Administrativos, Seguridad y Defensa .El plan de estudios comprende una formación general

y otra específica a la especialidad como parte de los estudios. Los alumnos pueden realizar proyectos de investigación relacionados con su formación.

### RESULTADOS

Este nuevo diseño aún no ha sido evaluado por la Dirección General de Planificación. Solamente la Dirección de Educación Media y Profesional realizó un informe en el cual se rescatan algunas recomendaciones para el año 1995. El ensayo se inicia mediante Resolución 543 del 28 de mayo de 1992 con 15 escuelas participantes. Esta resolución se modifica mediante Gaceta Oficial 5051 del 19 de marzo de 1996, en el cual se incluyen 27 instituciones. Hasta la fecha sólo se ha logrado la extensión de las pasantías en las empresas de seis semanas a dos lapsos.

### IMPORTANCIA

Las Escuelas Técnicas han sido objeto de varias modificaciones en su diseño curricular desde 1969. Ello debido a dos hechos resaltantes. El primero, el de ajustarlas a las exigencias ocupacionales del mercado de trabajo al igual que al desarrollo nacional. En segundo lugar, por la necesaria garantía de que el egresado de este nivel pueda tener acceso al nivel de Educación Superior. Quizás su incidencia más resaltante fue la presión del sector empresarial en la idea de desarrollar un vínculo entre empresas y escuelas técnicas medias. De hecho el SR. Hans Neuman (EMPRESARIO), fue nombrado responsable en el año 1989 de la COMISION EVALUATIVA de la Reforma Curricular de la Escuelas Técnicas Medias y el INCE.

Su mayor dificultad ha sido la creación de las Asociaciones Civiles, Fundaciones o Sociedades que debían formarse en cada institución escolar con la finalidad de originar un nuevo régimen de administración educativa, en la procura de modelos de gestión novedosos. Se intenta que cada escuela administre sus recursos.

**BIBLIOGRAFÍA: ENSAYO CURRICULAR** para el nivel de Educación Media, Diversificada y Profesional. (Resolución 543) (1992, mayo 28) GACETA OFICIAL DE LA REPUBLICA DE VENEZUELA. 5051 extraordinario, marzo 19, 1996. / **CALZADILLA, Victor y BRUNI CELLI, Josefina.** (1994). EDUCACION TECNICA MEDIA EN VENEZUELA. Caracas. CINTERPLAN. / **CONGRESO NACIONAL DE EDUCACION.** Informe Final. (1989). Caracas. Ministerio de Educación.

**RIVERA, Ofelia.** Maestría en Diseños de Políticas Educativas. Facultad de Humanidades y Educación Universidad Central de Venezuela.

## ENSEÑANZA

Acción de enseñar, es decir, de propiciar, facilitar o promover un aprendizaje. "Enseñar representa una acción psico-social que implica, frecuentemente, la comunicación verbal con el estudiante, con el objetivo de informarle acerca de lo que debe realizar en clase o fuera de ella; recordarle lo que él ya sabe o debería saber; dirigir su atención y provocar acciones, orientando su pensamiento hacia determinadas áreas del conocimiento humano, preparándole, finalmente, condiciones óptimas para la escogencia de otros valores o ideales."

**BIBLIOGRAFÍA: ARNAZ, J.A.** (1989). **La planeación curricular** (Cursos Básicos para Formación de Profesores. N°8.). México: Trillas.

**MUÑOZ, LUIS.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## ENSEÑANZA

Es un proceso sistemático, intencional y planeado mediante el cual un individuo organiza actividades que orienten el logro de un aprendizaje, apropiándose creativamente de alguna porción del saber con miras a elevar su formación.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## ENSEÑANZA

Término aplicado a todo proceso o sistema de información o de instrucción. (Departamento Nacional de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Bolivia.) Sistema de organización de los diferentes elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje. (Centro de Operación del Curso de Post Grado de Educación; Convenio MEC-OEA-UFSM: Brasil.)

Es la acción del profesor con relación a la conducción del aprendizaje de los educandos y la forma de promover su reacción ante ciertos estímulos, a fin de que se logren los objetivos propuestos. Es la facilitación del aprendizaje. (Consejo Nacional Técnico de la Educación. México.)

Proceso a través del cual un individuo o grupo orienta o facilita el aprendizaje de otro individuo o conjunto de ellos. (Dpto. de Enseñanza Fundamental; Comisión Central de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Brasil).

**GLOSARIO DE TERMINOS UTILIZADOS EN AMÉRICA LATINA EN MATERIA DE DESARROLLO CURRICULAR.** (1976). *PROYECTO MULTINACIONAL DE CAPACITACION PARA PROFESORES DE AMERICA LATINA EN EL AREA DE CURRICULUM.* OEA/ MINISTERIO DE EDUCACION/UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR. CARACAS.

## ENSEÑANZA

Arte de asistir i instigar a otro a prender; incluye la presentación de la información y la provisión de situaciones, discusiones, actividades apropiadas, diseñadas para facilitar el aprendizaje.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

La enseñanza es un conjunto de actividades, planificada y ejecutada de forma intencional o no; dirigida a la transmisión de conocimientos, contenido, valores, destrezas y habilidades; utilizando la comunicación directa e indirecta, produciendo experiencias, intercambios y propiciando la interacción que conduzcan o faciliten la adquisición o aumento del aprendizaje. La misma se puede llevar a cabo a través de la exposición, explicación, interrogación, juegos, paseos, entre otros.

En la enseñanza se pueden distinguir los siguientes elementos:

- El docente o persona que enseña, quien dirige, guía o facilita la acción.
  - El sujeto que aprende o a quien se dirige la enseñanza.
  - Los medios empleados para enseñar.
  - Acto o acción donde se enseña o se ejecuta y se produce la enseñanza.
- (Enciclopedia de Didáctica Aplicada. Pág. 34)

Se pueden incluir en este grupo de elementos los objetivos, fines y propósitos de la enseñanza, el ambiente y las condiciones psicológicas del sujeto que aprende, la comunicación y el mensaje o contenido que se transmite.

De acuerdo a lo expresado en la Enciclopedia de Didáctica Aplicada y diversos autores, la enseñanza nace con la necesidad de que la sociedad de guarde y vele por sus valores culturales o saberes que le proporcionan seguridad y resguardo y en muchos casos la sobrevivencia.

La exigencia de la sociedad conlleva a la organización y búsqueda de los mecanismos necesarios para resguardar sus valores culturales, de esta forma nacen las escuelas donde se da la enseñanza escolarizada para la formación de sus alumnos, desarrollar sus capacidades e inteligencia, que faciliten la asimilación del aprendizaje.

Cabe destacar que la enseñanza no se limita solamente a la enseñanza escolarizada, tiene un campo de acción más amplio; vinculado a su vida cotidiana y algunos de los medios de transmisión son la radio, televisión, la prensa, la iglesia, etc.

Esto conlleva a que la enseñanza no tenga sólo efectos positivos, también puede ser negativo; a través de la enseñanza se pueden producir efectos contrarios a los deseados, como explica Carvallo Irene.

Para comprender mejor la enseñanza se pueden estudiar los diferentes enfoques o puntos de vistas de definirla; estos son reseñados por Pérez Gómez y son los siguientes:

- La enseñanza como transmisión de cultura, es decir, la práctica dirigida a transmitir conocimientos de una generación a otra.
- La enseñanza como entrenamiento de habilidades. Se plantea la enseñanza como actividades dirigidas a desarrollar y entrenar habilidades significativas en los alumnos como pueden ser: habilidades de lecturas, escritura, etc.
- La enseñanza como fomento del desarrollo cultural. La enseñanza es un medio para facilitar el crecimiento del niño tanto físico como mental.
- La enseñanza como producción de cambios conceptuales. A través de la enseñanza se puede cultivar y transformar el pensamiento intelectual, se puede cambiar sus actitudes y comportamientos (digamos vulgares a unos más racionales, científicos y objetivos) que pueda utilizar para transformar e intervenir en su medio.

La enseñanza es entonces un medio que puede ser usado para transmitir y producir conocimientos y saberes, que conlleven a la formación del hombre y así pueda comprender situaciones, enfrentar y resolver problemas; que le permita actuar de manera adecuada en la sociedad y que cada día ayude a mejorar los procesos de aprendizaje.

**BIBLIOGRAFÍA:** **LEIVA, Francisco.** (1981). *Didáctica general para una educación comprometida con el cambio social*. Quito-Ecuador: Editorial Tipoffset "ORTIZ". / **MAILLO, Adolfo.** (1973). *Enciclopedia de didáctica aplicada*. Tomo I. España: Editorial Labor, S.A. / **MELLO C., Irene.** (1974). *El proceso didáctico*. (Eguibar María C. Trads). Argentina: Editorial KAPELUSZ, S.A.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: El Tema de la Didáctica en el DLAE. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## ENSEÑANZA A DISTANCIA

Modo de enseñanza que hace uso de medios de comunicación como el correo, la radio, la televisión, el teléfono o la prensa. El contacto personal entre el profesor y el alumno se realiza principalmente por medio de documentos impresos, especialmente preparados, material audiovisual u otro tipo de material de enseñanza que se hace llegar a cada estudiante o grupos de estudiantes. El progreso de los alumnos se controla mediante ejercicios escritos o grabados que se envían a un tutor, quien los corrige y devuelve con sus apreciaciones y sugerencias. Sinónimo: teleenseñanza.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## ENSEÑANZA A RITMO INDIVIDUAL

Técnica según la cual la enseñanza se organiza de tal modo que el alumno pueda alcanzar los objetivos al ritmo de su propia elección (no necesariamente individualizada).

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## ENSEÑANZA ABIERTA

Se refiere a la forma de enseñanza que practica un régimen de ingreso libre. Tiene puntos de contacto o características simultáneas con la educación a distancia, como son:

Utilización de acceso abierto a los medios de comunicación

Separación física entre el personal que lleva a cabo el curso y los estudiantes - Carácter de apertura del servicio educativo, consistente en liberar al estudiante de las limitaciones de tiempo y espacio.

Insistencia en la distancia como elemento positivo del desarrollo de la independencia en el aprendizaje.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida**



**Julia.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

### ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Pasos dialécticos inseparables, integrantes de un proceso único en permanente movimiento, pero no sólo por el hecho de que cuando hay alguien que aprende tiene que haber otro que enseña, sino también en virtud del principio según el cual no se puede enseñar correctamente mientras no se aprenda durante la misma tarea de la enseñanza.

**CHADWICK, CLIFTON Y ALICIA MABEL ROJAS.** *GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA.* Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas, 1980.

### ENSEÑANZA ASISTIDA POR EL COMPUTADOR, ENSEÑANZA PROGRAMADA

Este tipo de enseñanza posee sus bases en los principios de la enseñanza programada, definiendo a ésta como una técnica de enseñanza-aprendizaje basada en la presentación microanalítica (gradual y lógica) de los contenidos científicos, organizados de tal manera, que sea permitida al escolar la realización de un trabajo autodidacta o individualizado y el control inmediato de un rendimiento escolar.

Los elementos esenciales de esta técnica pedagógica son:

1. Exige una rigurosa organización del contenido de enseñanza, permitiendo la acumulación de equivocaciones en el alumno, asegurando un aprendizaje sin errores.
2. Es un sistema de enseñanza individualizada. Cada estudiante asimila los conocimientos conforme su original y peculiar tiempo de aprendizaje.
3. El alumno es quien autoformula las interrogantes, emite las respuestas y controla la validez e insuficiencia de sus contestaciones.
4. Utiliza poderosos resortes motivadores: la participación activa del escolar en las tareas del aprendizaje, captación inmediata del poder de concentración, interés y control inaplazable del rendimiento.
5. Estimula el desarrollo de algunos métodos y hábitos de estudios eficaces, configurando en la personalidad del alumno una nueva forma de comportamiento frente a las ciencias y el proceso de asimilación.

La enseñanza programada de instrumentos prácticos para poderse llevar cabo, tanto como computadoras, manuales impresos, audiovisuales, auditivos, etc., además de que requiere una serie de consideraciones para cumplirse a cabalidad, como por ejemplo, la racionalización de los contenidos, esto significa la organización de contenidos de forma clara, sencilla y lógica, los contenidos a enseñar deben corresponder a una organización flexiblemente articulada que evidencia las relaciones entre conceptos.

Encontramos también la individualización del aprendizaje donde cada alumno debe aprender y avanzar según su propio ritmo, para esto la enseñanza programada requiere de un cierto grado de maduración mental y emotiva

de los estudiantes, ya que el aprendizaje reposa en sus propias manos. La enseñanza programada cuida celosamente de la motivación del escolar, despierta el interés y la atención, le confirma en la verdad de sus respuestas y está capacitada para indicarle en cualquier momento a que altura o en que grado de profundidad se encuentran sus conocimientos.

**Ventajas y límites de la Enseñanza Programada**

La enseñanza o instrucción programada posee dos ventajas principales, a saber, la generalización y la adaptación. La primera, logra que esta enseñanza llegue a categorías de alumnos a los que por otros tipos de enseñanza no se podría llegar, y, la segunda, da al alumno la posibilidad de trabajar a su propio ritmo y con una flexibilidad que el profesor no brinda.

Ahora bien, los principales límites de este tipo de enseñanza son la organización puramente analítica y la ausencia de contacto humano entre profesor y alumno. Para esta enseñanza el fraccionamiento de la información y la descomposición del programa en pequeñas etapas, no resulta conveniente para todas las asignaturas, además que la mayoría de los autores consideran, con respecto a este tema, que la carencia de relación humanas suprimen el contacto personal, algo que consideran indispensable en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**VILLALBA, Elena.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

### ENSEÑANZA BASADA EN LA COMPUTADORA

Expresión genérica utilizada para designar cualquier técnica de enseñanza que implica una computadora.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### ENSEÑANZA BASADA EN LA COMUNIDAD

Situación de enseñanza en la que los alumnos no siguen los cursos en el aula de clase, sino que utiliza los recursos existentes en una comunidad, a nivel cultural, gubernamental, económico e industrial, humano, institucional, etc. Es opuesto al concepto de enseñanza escolar.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### ENSEÑANZA BASADA EN LOS MEDIOS DE COMUNICACION

Técnica de enseñanza que recurre a la utilización de los medios (de comunicación, a diferencia de la enseñanza directa.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### ENSEÑANZA BASADA EN LOS RESULTADOS

---

Forma de autoenseñanza individualizada en la que los alumnos no pueden pasar a la etapa siguiente del programa de estudios hasta que hayan demostrado que han asimilado, o dominan el contenido de la etapa previa. El criterio suele ser de 100% de aciertos.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### ENSEÑANZA CENTRADA EN EL ESTUDIANTE

---

Sistema en el que el contenido, así como el proceso de enseñanza y aprendizaje se determinan sobre la base de las necesidades e intereses de los alumnos que participan activamente en la elaboración y control de los programas.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### ENSEÑANZA CENTRADA EN LA CAPACIDAD REQUERIDA

---

Enseñanza centrada en el aprendizaje y la demostración de conocimientos, conducta y actitudes requeridas para un determinado puesto, profesión o carrera. Sinónimo: enseñanza centrada en la competencia requerida.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### ENSEÑANZA COMBINADA CON EL TRABAJO

---

Enseñanza técnica y profesional impartida por establecimientos que fijan los horarios de los cursos de manera que pueda combinarse el estudio con la práctica, con o sin derecho a retribución, en una empresa.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### ENSEÑANZA CON AYUDA DE LA COMPUTADORA

---

Sistema de enseñanza o de aprendizaje que recurre a la computadora como medio de presentación de los materiales de enseñanza individualizados. Sinónimo: enseñanza con computadora.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## ENSEÑANZA DE ADULTOS

Procesos mediante los cuales maestros, líderes, tutores, capacitadores y otras personas, facilitan el aprendizaje de los adultos en forma individual, en grupos o en instituciones.

UNESCO. Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## ENSEÑANZA DE LA CIENCIA

- 1) Amplio campo de la educación cuya finalidad es el desarrollo del conocimiento y comprensión de la ciencia.
- 2) Área de la labor educativa que se propone capacitar profesores de ciencia y/o dirigir investigaciones sobre la enseñanza de la ciencia.

**SECRETARIA EJECUTIVA PERMANENTE DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.** (1985). Seleccionado y modificado por CLARA FLORES (Escuela de educación de la Universidad Central de Venezuela) del: *Manual para el fomento de las actividades científicas y tecnológicas juveniles*. Serie: CIENCIA Y TECNOLOGIA. SECAB/UNESCO. Bogotá. Colombia.

## ENSEÑANZA DE LA FÍSICA Y QUÍMICA (DISEÑO, ELABORACIÓN Y USO DE MÓDULOS PARA LA)

En nuestro país, en el campo educativo, la enseñanza de las ciencias naturales en los diferentes niveles educativos viene dándose, como si el tiempo no hubiera transcurrido y lo mismo ocurre con el desarrollo científico-tecnológico que manifiesta un atraso de tres a cinco décadas respecto a los criterios conceptuales y a la utilización de los principios que rigen a las ciencias físicas y químicas. Por lo que, resultan sorprendente constatar la escasa importancia que se le concede a una adecuada aplicación de la metodología científica y a una mínima familiarización de los alumnos con la misma.

La enseñanza de las ciencias naturales y en particular de las ciencias físicas y químicas, sigue siendo dogmática, mejor de los casos se reduce a una descripción simplista y equívoca del “método científico”.

La presente investigación parte del supuesto que los profesionales de la educación formados en educación superior (universitaria y no universitaria) de las especialidades de física y química tienen una inadecuada e incompleta formación académica y profesional. Además, en la gran mayoría de colegios estatales a nivel regional hay ausencia de medios que permitan implementar los gabinetes de física y química o sus similares para efectos de la enseñanza experimental; en tal sentido se pretende establecer tópicos específicos de física y química que deben ser considerados como contenidos educativos de importancia para la enseñanza-aprendizaje en los diferentes niveles educativos, como son:

- Física: Medición, mecánica, calor, electrostática, electrónica, electromecánica y óptica.

- Química: Principales técnicas de laboratorio, gases, líquidos, indicadores y vitaminas.

Asimismo, determinar experiencias más significativas para la comprensión de los contenidos temáticos específicos para la enseñanza de la física y química, así como definir algunos módulos didácticos para su enseñanza, los mismo que serán objetos de experimentación en algunos colegios estatales de Lima Metropolitana para su validez académica.

**JÁUREGUI HUATUCO, Leoncio.** Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educación. Instituto de Investigaciones Educativas.

## ENSEÑANZA DE LA GEOMETRÍA EN EL ÁREA METROPOLITANA (RESEÑA DE INVESTIGACION)

### Objetivos: Objetivo General:

Elaborar un diagnóstico sobre la situación de la enseñanza de la geometría en los institutos de educación media del área metropolitana de Caracas.

### Objetivos Específicos:

- 1) Estudiar la formación de los profesores de enseñanza media y las condiciones del ejercicio docente.
- 2) Analizar el desarrollo de los programas de geometría en la enseñanza media.
- 3) Determinar el nivel de conocimiento en geometría que poseen los estudiantes cuando egresan de educación media.
- 4) Estudiar el material didáctico que se utiliza en el dictado de los diversos cursos de geometría en educación media.
- 5) Estudiar la influencia que ejerce el medio ambiente sobre el proceso enseñanza-aprendizaje.

### Síntesis Metodológica:

Para captar el problema empíricamente se utilizaron varios métodos, a saber:

- 1) Análisis de documento:

Investigación con una amplia consulta bibliográfica, relacionada tanto con el tema específico de estudio, como con el material que proporciona datos ya existentes sobre el mismo; análisis de los programas de Matemáticas de Educación Media de diferentes épocas; análisis de las estadísticas proporcionadas por el Ministerio de Educación.

- 2) Estudio de Campo:

Se aplicó una encuesta/prueba de conocimiento a una cierta muestra de alumnos de 2º año del ciclo Diversificado del Área Metropolitana de Caracas.

Se aplicaron dos encuestas a profesores de matemáticas de enseñanza media del Área Metropolitana de Caracas.

Se realizaron entrevistas a personas estrechamente vinculadas con el tema que ejercen en la Educación Media, en la Universidad Central de Venezuela, en el Ministerio de Educación y en el CENAMEC.

### Síntesis de Resultados Principales:

- La enseñanza de la geometría se está realizando en forma inadecuada, ya que se pudo determinar que el nivel de conocimiento en esta discipli-

na alcanzado por los alumnos al egresar de la enseñanza media es insuficiente.

- Algunas de las causas fundamentales que condicionan negativamente la enseñanza de la geometría son:
  - \* Insuficiente formación profesional de los profesores y condiciones del ejercicio docente insatisfactorias.
  - \* Insuficientes horas asignadas en los planes de estudio, lo que provoca que se dejen de lado los contenidos de geometría o se dicten rápidamente y en forma inadecuada.
  - \* Material didáctico insuficiente e inadecuado.
  - \* Marcada influencia del medio ambiente sobre el proceso enseñanza-aprendizaje. Con esto nos referimos al hecho que se probó que aquellos alumnos que poseen baja condición socio-económica y que difícilmente logran concluir la educación media, obtienen un bajo rendimiento. Esto no significa que estas personas sean menos capaces, sino que existen otras condiciones ambientales, tales como la alimentación, el hacinamiento habitacional, los bajos ingresos familiares, la imposibilidad del padre y de la madre para orientarlos en sus tareas, la necesidad de algunos de ellos de trabajar en edad temprana, etc., que afecta sus posibilidades de estudio.

Autores de la Investigación: Josefina Linares y Diana Maggiolo. Licenciadas de Educación. Mención Matemática. U.C.V.

**LEONARD, Franklin.** (1999). EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION. Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

## ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA

La enseñanza de la matemática debe intentar conseguir que los estudiantes elaboren técnicas generales para actuar ante situaciones de problema, así como desarrollar estrategias mentales de tipo lógico que les permitan aproximarse a campos amplios del pensamiento y de la vida y no sólo a parcelas del cálculo como simples ejercicios, o a la aplicación de fórmulas para casos particulares.

En este sentido, se plantea que “la enseñanza de la matemática integra la intensión formativa común de la escuela media, en cuanto guía gradualmente a los alumnos a reconocer en la abstracción matemática una de las más rigurosas formas de penetración lógica y de dominio constructivo de la realidad. Por lo tanto, los alumnos deberán ser conducidos progresivamente a formular, partiendo de las experiencias personales, cuestiones de naturaleza abstracta” (Gozzer, 1974, p.28).

“La didáctica de la matemática ha de construir una ciencia que teorice la producción y la comunicación del saber matemático, a la vez que pone énfasis especial en la necesidad de que sea un ámbito de conocimiento autónomo de otras ciencias y concentrarlo en aquello de específico del saber matemático que tengan los fenómenos de comunicación y transformación de un saber” (Mumbrú, 1993, p.309).



La integración de los conocimientos matemáticos a la vida cotidiana constituye una de las herramientas más valiosas para darle significado a estos aprendizajes, es decir, estimular al educando demostrándole que es sumamente útil. También es importante considerar los distintos niveles de abstracción, de forma tal que ésta no se convierta en un obstáculo del aprendizaje.

**BIBLIOGRAFÍA:** **GOZZER, G.** (1974). *Bases para organizar el curriculum de ciencias*. Editorial el Ateneo. Buenos Aires. / **MUMBRÚ, P.** (1993). *Algunas reflexiones en torno a la didáctica en las matemáticas y su enseñanza*. Enseñanza de las Ciencias. Vol. 11, No.3, Noviembre. Barcelona.

**SEMINARIO, María Gabriela.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

### ENSEÑANZA DE LA QUÍMICA A C.E. MENORES DE LIMA METROPOLITANA

La Dra. Victoria Tafur San Román, en su tesis doctoral “Correlaciones del rendimiento en Química con la madurez mental y la edad cronológica” menciona entre otras, la conclusión: “Existe una baja correlación positiva entre el rendimiento en Química y el coeficiente mental de la masa explorada. Pensamos que este resultado puede ser superado favorablemente y que son factores externos los que provocan esta situación. Por ejemplo:

- Inadecuada preparación preliminar del curso (3 años).
- Falta de material didáctico o equipamiento incompleto en los Centros Educativos.
- Carencias de experiencias de laboratorio.
- Deficiente preparación técnico-pedagógica del profesor”.

Esta tesis doctoral fue presentada en 1974 época en que la enseñanza de la Química se daba a partir del 3º de Educación Secundaria en el curso de Elementos de Física y Química; luego en 4º año del mismo nivel se enseñaba la Química Inorgánica y por último en 5º de secundaria se impartía Química Orgánica; es decir, se hacían tres años de estudios de Química. A pesar de ello la enseñanza de esta asignatura era deficiente; esto se colige de los datos sustentados en la tesis antes mencionada.

El diagnóstico pretende determinar fundamentalmente:

- a) La parte experimental de la asignatura y sus problemas desde el punto de vista:
  1. Académico
  2. Infraestructural
  3. Instrumental.
- b) La actualización y la supervisión de la asignatura.
- c) La insuficiencia o suficiencia del número de horas de la asignatura.
- d) Si se cumplen los objetivos del Programa del Curso.

En opinión del investigador estos son, entre otros, lo fundamental de nuestra investigación.

## RESULTADOS DE LA EXPLORACIÓN

El 89.3% de los docentes encuestados declararon que efectuaban actividades experimentales, pero que sólo utilizaban 1 ó 2 horas como máximo en este tipo de actividad. Además indicaron que desde el punto de vista didáctico utilizaban guías de práctica, las que eran diseñadas anticipadamente y luego, después de la clase experimental, se analizaban los informes presentados y se reforzaban los conceptos fundamentales. Sin embargo los docentes se enfrentaban con los siguientes problemas:

A pesar que el 90.6% declaró que sus Centros Educativos tenían laboratorio, estos no contaban con el instrumental necesario para desarrollar todas las unidades didácticas (54.8% a nivel particular y 42.9 estatal). Además el instrumental no era suficiente para la demanda estudiantil (75% a nivel estatal y 58.1% a nivel particular).

Otro problema, bastante preocupante, era respecto al cumplimiento de los fines y objetivos de la asignatura; el 44.3% a nivel estatal y 38.2% a nivel particular declararon no poder cumplir con los fines y objetivos propuestos al empezar el año escolar. La razón: el número de horas asignadas al curso de Química no eran suficientes para hacer un buen desarrollo del curso (55.9% particular y 70.9 estatal declararon la insuficiencia). El investigador espera que las dificultades señaladas sean superadas a través de las personas responsables del manejo educativo.

**QUEA ALMEYDA, Emilio.** Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación. Instituto de Investigaciones Educativas.

## ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS, ASPECTOS TEORICOS DE LA

Se ha señalado como la enseñanza humana ha evolucionado desde un pasado remoto hasta nuestros días, teniendo la enseñanza actual características comunes en casi todas partes del mundo.

En la siguiente parte teórica se trata sobre las características que definen la enseñanza contemporánea a través de un análisis descriptivo e interpretativo de los textos: “Didáctica General” por Schmieder (1963); “Teoría y Práctica de la Enseñanza” por B. De Denis (1992); “Teoría Crítica de la Enseñanza” por Carr (1988); y “Metodología de la Enseñanza” por Neirci (1985).

Se puede entender la enseñanza como la transmisión de bienes culturales, el progreso de las fuerzas y la formación de la personalidad al servicio de la sociedad, según el anterior concepto la enseñanza sería equivalente a la Instrucción. El enseñar solamente es una actividad unilateral, como por ejemplo en la explicación en los años superiores de la Universidad, se presenta al estudiante un contenido cultural para que lo acoja. “ Que el estudiante acepte efectivamente el contenido y se apodere de él no es cosa del profesor, sino del alumno”. Ahora cuando la enseñanza se asocia al esfuerzo intencionado que realiza el docente con el propósito que el educando aprenda lo presentado de la mejor manera posible, esta se transforma en instrucción. Así pues al referirnos a la enseñanza estaremos tratando de un tipo de enseñanza como lo es la instrucción.

Schmieder (1963) da las siguientes definiciones de Instrucción:

Por todo lo dicho se puede definir la instrucción en el sentido actual y científico de este modo: La instrucción es la transmisión sistemática de bienes culturales unida a la preocupación por la elaboración del objeto de aquella, con el desarrollo de las fuerzas que se hallan en el niño para la formación de personalidades al servicio de la totalidad.

Nota: Otras definiciones de Instrucción. Paulsen: “La Instrucción es el cultivo de las fuerzas de la inteligencia para obtener la capacidad de resolver del modo más perfecto sus problemas en la vida”. Itschmer: “La instrucción es la liberación de las fuerzas configuradas al servicio de la formación de la personalidad por medio de la aclaración de la vida”. Kerschensteiner: “La educación (y por tanto la instrucción) no es nada más que formación, partiendo desde dentro: El fin de esta formación es el hombre total, tal como esta concebido en las ideas de las naciones y tiempos actuales en la plenitud de todo su ser”. Lichtwark: “Toda instrucción debería ser una dirección para afrontar autónoma e independientemente el mundo y para utilizar, con hábitos firmes, el saber elaborado para la adquisición de nuevos conocimientos.” Gaudig: “El fin de nuestro trabajo no es el de apoderarse de una gran cantidad de materia instructiva muerta, sino la adquisición de una fuerza viva. Menos materias y más fuerza”. Seifert: “Despierta la autoactividad creadora... es un actuar incesante, por tanto un acto volitivo continuo. Por esto se puede llamar a todo instruir, un formar permanente de la fuerza volitiva”. Gausberg: “Que la fuerza creadora del niño se desarrolle, actúe, debe ser nuestra suprema consideración en todos los procedimientos de instrucción.” C. Wolf: “Misión de la escuela (y por tanto de la instrucción) es la formación esencial del ser infantil en el sentido de formar y estructurar los valores objetivos de la cultura”. K.F. Sturm: “Toda instrucción tiene una misión esencial, si no es hasta la misión esencial, de encontrar y aplicar un modo y género de transmisión cultural que sea la mejor para el estímulo de la actividad del alumno y la que tenga más éxito para el fin perseguido. El doble fin de la instrucción: transmisión del saber y desarrollo de las fuerzas psíquicas del alumno, es una parte ineludible de su ser”. (pp.11 -12)

Otros aspectos de la enseñanza (instrucción) son los objetivos que esta persigue para la formación integral del hombre. Estos objetivos son:

Oportunidad de educación para todos

Dar el sentido de la realidad

Formar de acuerdo con la realidad de cada uno

Formar la mentalidad científica

Favorecer la extroversión (extrovertido)

Formar para la vida personal

Orientar para la formación profesional

Favorecer la adaptabilidad

Orientar para la educación permanente

Desarrollar el espíritu crítico

Desarrollar el espíritu creativo

Formar económicamente

Preparar para el trabajo en grupos

Desarrollar el espíritu de tolerancia

Formar políticamente, formar al ciudadano

Promover el creciente respeto por el hombre.

Para alcanzar los objetivos de la enseñanza con un mínimo de esfuerzo y un máximo de rendimiento es necesario un conjunto de procedimientos didácticos como son los métodos y las técnicas.

El método didáctico es el grupo de procedimientos psicológica y lógicamente organizados de lo que se vale el educador para orientar el aprendizaje del alumno a fin de que este adquiera técnicas, desarrolle conocimientos o asuma actitudes o ideas.

Se dice que el método debe estar psicológicamente organizado porque debe dar respuesta a los peculiares comportamientos y a las posibilidades de aprendizaje de los educandos a los que se destina; niños, adolescentes o adultos o también a superiores, deficientes o normales en la capacidad intelectual.

Se dice también que el método debe estar lógicamente organizado ya que debe justificar todos sus pasos a fin de evitar la arbitrariedad de quien debe dirigir el proceso de enseñanza - aprendizaje con los estudiantes.

La técnica didáctica es un procedimiento psicológica y lógicamente estructurado que dirige el proceso de enseñanza - aprendizaje del alumno en un área concreta del estudio de un tema, en otras palabras, para llevar a cabo los propósitos del método el educador se vale de la técnica didáctica como recurso particular. El método de enseñanza recurre a una o mas técnicas.

Tanto los métodos como las técnicas de enseñanza deben llevar al estudiante a observar, reflexionar, criticar, juzgar, investigar, correlacionar, diferenciar, sintetizar, conceptualizar y sacar conclusiones.

(Se omite la bibliografía por decisión del editor).

**LEONARD, Franklin.** (1999). EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION. Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

## ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS CENTRADA EN LOS DESAFÍOS DEL ENTORNO

Durante muchos años, los maestros de ciencias se han encargado de repetir cada vez los contenidos que señala el programa del M.E., muchos de los cuales están desactualizados y por demás, se enseñan aislados, es decir, no se les vincula con la realidad en la que está envueltos los alumnos.

Para el presente año escolar, esta situación parece cambiar - por lo menos en la 1ª etapa de Educación Básica - en donde se empezó a aplicar el Nuevo Diseño Curricular. Dicho modelo, promueve la enseñanza de cada una de las áreas académicas conectada con la realidad del país.

Muchos autores señalan que esta forma de enseñar las ciencias es significativa para el alumno y le es de gran utilidad para su vida y para su desenvolvimiento en la sociedad. En este sentido, podemos mencionar a Jorge Arancibia, que señala "... la necesidad de cambiar la enseñanza oral, fragmentaria, memorística, dogmática, descriptiva, etc. por otra centrada en

pocos tópicos relacionada con el entorno y sus desafíos , con los tiempos necesarios para pensar, etc. .. “

Es entonces, necesario que el docente enseñe los contenidos de las ciencias vinculados con la realidad de sus alumnos, pero para ello es condición sine qua non que los educadores posean los conocimientos básicos sobre los problemas del país, de la comunidad, que estén al tanto de los progresos y desafíos del entorno, para que puedan desarrollar una práctica pedagógica, especialmente en el área de las ciencias, conectada con la realidad. El educador en esta área debe estar preparado para incluir en sus programas aspectos relacionados con la comunidad donde se desenvuelven sus alumnos con miras a formar hombres para la vida. Esto implica que el docente se mantenga en una constante formación, actualizando sus conocimientos.

Con respecto a este aspecto, encontramos a ciertos autores apoyando esta idea. Veamos la siguiente cita: “Hacia una renovación del curriculum en las Ciencias Naturales “.. ...La enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza debe considerar aspectos o problemas de la comunidad y del país, como una forma de vincular los curriculum con la realidad y además atender a los intereses y motivaciones de los estudiantes.

Como consecuencia, el curriculum debe contemplar estos aspectos, es decir, la búsqueda de la interconexión de la Ciencia de la Naturaleza con aspectos sociológicos, tecnológicos y ambientales...”

Este mismo autor, señala que debe buscarse una “formación científica, general y flexible” para los docentes, de manera que puedan adaptarse a los cambios de nuestra época. Para lograr esta formación científica, son indispensables los contenidos básicos de la disciplina y además, la incorporación de contenidos que permitan el estudio de los problemas actuales de la sociedad, de la comunidad.

Igualmente, Zoila Bayley, en un libro editado por el CENAMEC, especifica que los docentes deben estar bien informados con respecto a la realidad y a los problemas que aquejan a nuestro país, con miras a utilizar el ambiente o la realidad como un recurso de aprendizaje en la enseñanza de las ciencias.

Es muy provechoso para los estudiantes aprender los contenidos científicos en conexión con la realidad que viven, pero para ello es indispensable que los docentes reciban una formación científica general en cuanto a la disciplina misma y que ésta este vinculada con los problemas o desafíos del ambiente.

**BIBLIOGRAFÍA:** **ARANCIBIAS, Jorge.** (1989). *Enseñanza de las disciplinas científicas fundamentales: Física, Química y Biología.* Informe final, Seminario taller subregional. UNESCO. Colombia. / **BAYLEY, Zoila.** *Fundamentos psicológicos para un curriculum de Química dirigido a la Educación Básica.* CENAMEC. 36 PP. / **UNESCO.** (1990). *Formación de personal para la enseñanza de la Física, Química y Biología.* República Dominicana. Chile.107 PP.

**PEREZ, Yenny.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS FACTICAS Y FORMALES

En esta parte teórica se quiere buscar soluciones a los problemas que plantea la Enseñanza de las Ciencias que se imparte en los distintos niveles del sistema Educativo, teniendo como ámbito educacional la Región Latinoamericana. La información teórica siguiente se construye como producto de las experiencias de 17 centros educativos en Francia bajo la coordinación de André Giordan, nacido en Niza (Francia) en 1946, profesor agregado de Biología y Doctor en Ciencia de la Educación.

Aunque la investigación en que se basan los resultados teóricos se refieren a experiencias didácticas dentro de la Biología, el doctor A. Giordan como colaborador de la UNESCO no sólo ha tratado de darle a su construcción teórica una aplicación general en la Enseñanza de las Ciencias Fáticas y Formales sino que también pretende que sea útil a la realidad educativa francesa así como a la realidad educativa de otras regiones del mundo.

Se considera que las conclusiones de A. Giordan son una alternativa de solución a las problemáticas de la Enseñanza de las Ciencias en América Latina, ya que entre otras a la dificultad que hay en la región de que la mayoría de los adolescentes no logren alcanzar el pensamiento formal. Giordan sostiene que el no llegar al pensamiento formal es más bien porque la institución escolar no lo ha favorecido y en algunos casos lo ha entorpecido con métodos pedagógicos anquilosados, considerando el mismo autor que las condiciones intrínsecas del estudiante adolescente son menos determinante para que éste pueda adquirir el pensamiento formal. De estas consideraciones se relevaría de gran importancia las políticas educativas en los países latinoamericanos. A continuación se señalarán las conclusiones teóricas cuya fuente es el libro "La Enseñanza de las Ciencias" por Giordan (1985).

### Iniciación Científica

Es necesario que los alumnos que tienen que cursar asignaturas científicas como son la Matemática, la Física, la Química y la Biología, logren aproximarse lo más posible a (1) una actitud científica, y tengan (2) una adquisición de la metodología experimental y de los conceptos científicos (estructuración de las habilidades y del conocimiento).

### Actitud Científica

Los aspectos que deben abarcar la actitud científica son los siguientes:

1. **Curiosidad.** El joven debe ser capaz de hacerse preguntas durante el trabajo o el juego y tener deseo de conocer. Los indicadores óptimos de este comportamiento en el alumno serían:
  - El ser capaz de asombrarse incluso fuera de la escuela de un hecho que no está acorde con respecto a lo adquirido, y saber hacer preguntas precisas a partir de su sorpresa, intentado hallar una respuesta mediante un esfuerzo personal.
  - Gustarle la actividad en donde modifica un fenómeno natural, preferir el tanteo experimental antes que actividades repetitivas en el juego o trabajo.
2. **Creatividad.** El estudiante debe saber considerar direcciones múltiples (inteligencia divergente) y encontrar soluciones originales y válidas ante



situaciones dadas. Los indicadores óptimos de este comportamiento en el educando serían:

- El joven puede explicarse la observación de un fenómeno nuevo.
  - Ser capaz de concebir varias soluciones o hipótesis diferentes ante un problema dado.
  - Saber reordenar los datos de la experiencia personal en un problema práctico, para evitar en lo más posible reproducir lo que se ve y por el contrario imaginar una solución nueva.
2. Confianza en sí mismo. El alumno debe pensar en encontrar una solución por sí mismo. Los indicadores óptimos de este comportamiento en el estudiante serían:
- Para conseguir una información investigar en lugar de pedírsela al profesor.
  - Tratar de resolver un problema por la observación y la experimentación antes de remitirse a las fuentes de información.
3. Pensamiento Crítico. El individuo en base a sus experiencias (en sentido amplio) debe tener la capacidad de dudar de las afirmaciones recibidas de otros, así como de las representaciones personales. Los indicadores óptimos de este comportamiento en el alumno serían:
- Ver si se puede generalizar los datos concretos de una observación. Ver si los resultados obtenidos son parecidos a los de otros, y si no, cuáles son las causas de las diferencias.
  - Saber distinguir el pensamiento racional que interviene en una decisión.
  - Buscar que la comparación de un testimonio o una afirmación sea justificada mediante la experimentación, la observación, o mediante documentos precisos.
  - Saber juzgar de una explicación su carácter fáctico o no, cuando no se puede reproducir el fenómeno (explicación animista o antropomórfica).
4. Actividad investigadora. El educando por iniciativa propia debe pasar de la intención al acto y tratar de organizar una actividad que le permita pasar por varias etapas que le lleven al objetivo buscado. Los indicadores óptimos de este comportamiento en el joven serían:
- Intentar, en grupo o individualmente, llevar a cabo un objetivo deseado (experimentación, construcción de un objeto) en lugar de recibir informaciones o esperar órdenes.
  - Hacer un proyecto en forma completa, no obstante las dificultades y causas de fracasos que existan, sobresaliendo de este modo cualidades como la perseverancia y la concentración.
  - Tratar de aplicar los conocimientos adquiridos durante la investigación en la resolución de problemas.
5. Apertura a los otros. El estudiante debe tener en cuenta a las personas que interactúan con él en lo que se refiere al pensamiento (comunicación) como a la acción (cooperación). Los indicadores óptimos de este comportamiento en el alumno serían:
- Considerar las reglas de comunicación de un grupo, y estar dispuesto a cambiar su punto de vista, si los aspectos de la discusión son lo suficientemente plausibles.

- Demostrar mucha colaboración para con los compañeros y docentes en distintas actividades escolares.
6. Toma de conciencia y utilización del medio social y natural. El individuo en el proceso de acercamiento a la naturaleza y el medio social debe tener la intención de preservar el medio ambiente natural minimizando los efectos nocivos de las actividades humanas. Los indicadores óptimos de este comportamiento en las personas serían:
- Estar conscientes de cuáles pueden ser las consecuencias de nuestra intervención sobre los ecosistemas y el medio ambiente.
  - Mediante la reflexión, el dominio de la técnica y el rechazo de la negligencia tratar de no malgastar las materias primas y la energía que hombre produce para satisfacer sus necesidades esenciales.
  - Intervenir eficazmente en las decisiones del ámbito escolar y público cuando se trate del medio ambiente teniendo como objetivo: llevar los ecosistemas, a un estado lo más cercano al óptimo equilibrio natural y perpetuarlos; hacer del bienestar humano una consecuencia del bienestar de la biósfera.

### Metodología Experimental

La metodología experimental que aprende el alumno se basa en la adquisición de dos conceptos metodológicos como son: 1) el concepto de falsación y 2) el concepto de operante experimental. El concepto de falsación hace referencia a la explicitación en donde el estudiante no intenta encontrar explicaciones a los fenómenos; a la causalidad en donde los alumnos al tener un cierto nivel de las operaciones sobre los objetos poseen una idea natural de causalidad; y a la información que es el primer avance en el modo de pensar del individuo al tratar de verificar sus certezas. El concepto de operante experimental se refiere a aquellas actividades (investigativas) en donde el alumno pone en funcionamiento sus capacidades dentro de las etapas de operaciones concretas y formales según la Teoría de Jean Piaget.

Según Giordan (1985), los diferentes niveles que conducen a una metodología experimental son:

“Adquisición y utilización del concepto de falsación:

NIVEL 1: El alumno acepta sin más los hechos que se producen sin buscar la causa. O bien sugiere una razón sin relación con lo que ocurre que no justifica. Permanece en el estadio de la creencia.

NIVEL 2: Busca una causa natural de los acontecimientos, proponiendo un hecho que ha descubierto pero sin intentar justificarlo.

NIVEL 3: Busca la causa natural de un acontecimiento, intentando analizarlo y también justificarlo (por tanteo).

NIVEL 4: Vuelve a buscar la causa natural de un acontecimiento e intenta informarla:

- proponiendo justificaciones que provienen de observaciones y de análisis de informaciones.
- proponiendo una metodología experimental.

Adquisición y utilización del concepto metodológico de operante experimental:

NIVEL 1: El alumno no tantea, o tantea al azar.

NIVEL 2: Tanteo por contigüidad: relación de 2 parámetros vecinos.

Operación sobre objetos al azar.

Razona sobre lo concreto; comparación por comparación, de forma eventual.

NIVEL 3: Tanteo siguiendo un hilo conductor: relación considerando sólo algunos parámetros.

Estadio 1:

- Tanteo más sistemático siguiendo una idea (a menudo vasta e imprecisa) implícita (experiencia para ver).
- El niño opera sobre casos particulares ligados a la observación inmediata.
- Comienzo del razonamiento por interiorización de la acción: llega a liberarse progresivamente de lo concreto (operaciones sobre las operaciones concretas).

Estadio 2:

- Tanteo sistemático siguiendo posibles (aparición de lo posible - hipótesis).
- ∑ No se consideran todas las posibilidades de antemano: el tanteo y la discusión permiten considerar diferentes posibilidades.
- ∑ Razonamiento sobre lo posible e interpretación: deducción íntimamente ligada a situaciones concretas: (sic) cadenas deductivas cortas.

NIVEL 4: Realización de una combinatoria sistemática antes de experimentar; tanteo accesorio: operación sobre operaciones abstractas.

- Relación múltiple considerando la mayor parte de las posibilidades.
- Establecimiento de hipótesis a partir de una observación sugerida por una teoría o un sistema de pensamiento.
- Razonamiento mediante cadenas deductivas largas y ramificadas: deducción a partir de situaciones representadas.
- Comienzo de construcción de modelos operatorios (esquema).” (pp. 140-141).

### **Adquisición de los conceptos científicos o del conocimiento.**

La adquisición de conocimientos es un aspecto del saber científico que se complementa con la metodología experimental y la actitud científica.

Los alumnos poseen una información conceptual y referencial. Para un gran número de temas tienen un cierto número de representaciones de acuerdo a sus necesidades. Cuando no la tienen intentarán entender a partir de su anterior adquisición conceptual -sus representaciones-. Este modo de referencia es el mediador del conocimiento. La definición de lo fáctico es posible utilizando estos modos representativos.

Destacaremos dos tipos de modos representativos los cuales se identifican debido a su importancia pedagógica:

1. Las categorías: marco representativo que cumple una función puntual (piedra, carbohidratos).
2. Los conceptos referenciales: cumplen una función integradora (energía, materia, medio, crecimiento).

Estos últimos conocimientos son de más provecho, ya que tienen un rango analítico más grande, aumentando sus posibilidades de ser utilizado en otras situaciones.

Mientras los conceptos referenciales cumplen la función de soporte analítico, existen los conceptos organizadores (causalidad, clasificación) que cum-

plen una función de operadores, interviniendo de esta manera en la metodología experimental. Entonces si damos la definición de que conocer es operar, tendríamos que las operaciones se asentarían en las categorías y en los conceptos referenciales y dependerían de los conceptos organizadores. Tomando en cuenta lo anterior el estudiante puede aproximarse a los conceptos científicos actuales más elementales, si son abordados desde su marco de referencia y desde sus motivaciones siempre y cuando el docente no intente imponer un rigor no acorde con el nivel de pensamiento del educando. Para que se establezca un nivel deseable de conceptualización científica en el alumno tendría que darse:

- La confrontación directa de las representaciones de los estudiantes con la realidad, mediante sus experiencias, sus observaciones no formales; indirectamente, por la obtención de resultados experimentales, dados por el profesor. Esta confrontación permite establecer algunos problemas y definir el campo de estudio.
- La constatación de las diversas representaciones de los estudiantes: la comparación de las conclusiones permite en parte, evitar la parte subjetiva y el aspecto accidental además de lo accesorio.
- La convergencia entre las conclusiones que llevan a una conceptualización común. La convergencia de las operaciones de clasificación y ordenación cuya base es la comparación.
- Las operaciones de relación (dos puntos, 2 a 2 referidas a la mayor parte de las experiencias con control).
- Las operaciones de construcción de redes, que se da ya una vez tomado de cada avance en el proceso de conceptualización lo que parece útil.

A través de conceptos intermedios se crea un punto de apoyo como resultado de la interacción de las conclusiones experimentales y las adquisiciones anteriores que le permite al educando una recepción, necesariamente imperfecta, pero aceptable por los momentos, para la comprensión de hechos posteriores.

El estudiante tiene ahora una posición inicial desde la cual puede motivarse a realizar otras investigaciones.

De esta manera el conocimiento se va precisando al pasar de un concepto intermedio a otro concepto intermedio, lográndose:

- a) La descentralización del problema: El concepto intermedio construido se distancia de la situación en la que se construyó pudiendo ser utilizado en otras situaciones.
- b) Reformular los conceptos en relación con la adquisición de otros conceptos, lo cual permitiría una remodelación y equilibrio de los primeros.

De esta manera se concluye que un nivel aceptable de conceptualización científica se puede considerar como un proceso de ajuste y de interacción, de forma tal que se crea una estructura en la que unos conceptos explican otros, pero lo más importante, dependen unos de otros, pues están conectados por conceptos organizadores (causalidad, conservación). A esta estructura explicativa se le denomina modelo explicativo.

Aunque tal nivel de adquisición conceptual no se construye de una sola vez ni tampoco puede ser una adquisición para toda la vida. El trabajo habrá sido útil si los alumnos pueden utilizar los componentes del concepto en otras situaciones posteriores.

**BIBLIOGRAFÍA: GIMENO SACRISTAN, José.** (1986). *Teoría de la enseñanza y desarrollo de curriculum*. Madrid – España: Ediciones Anaya, S.A. / **GIMENO SACRISTAN, José y PÉREZ, A.** (1989). *La enseñanza, su teoría y práctica*. (3ª Ed.) Madrid – España: Ediciones AKAL, S.A. / **GIORDAN, André.** (1985). *La Enseñanza de la Ciencias*. Madrid – España: Editorial Siglo Veintiuno. / **GOMEZ, G. Rafael.** (1969). *La Enseñanza de la Ciencia: Su enfoque histórico – evolutivo*. Buenos Aires – Argentina: Angel Estrada y Cía. S.A. Editores. / **HERNÁNDEZ, Fernando y Juana, M. SANCHO.** (1989). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona – España: Editorial Loia. / **KOMISAR, Paul B. y C. B. MACMILLAN.** (1972). *Conceptos Psicológicos en la Educación*. Buenos Aires – Argentina: Editorial Ateneo. / **KRECH, David., CRUTCHFIELD, S.R., BALLACHEY, L.E.** (1972). *Psicología Social*. Madrid – España: Editorial Biblioteca Nueva. / **LEIVA, Francisco.** (1981). *Didáctica General para una educación comprometida con el cambio social*. Quito – Ecuador: Editorial Tipoffset “Ortiz”. / **Marco, B., OLIVARES, E., USABRIAGA, C., SERRANO, T y GUTIRREZ, R.** (1987). *La enseñanza de las Ciencias Experimentales: Etapa 12-16 años*. Madrid – España: Editorial Narcea. / **MELLO C. Irene,** (1974). *El proceso didáctico*. (Eguibar, María C., Trad). Argentina: Editorial Kapeluz, S.A. / **MONTGOMERY, Douglas C.** (1991). *Diseño y Análisis de Experimentos*. (J.D. Saldivar, Trad). México: Grupo Editorial Iberoamericana, S.A. (Trabajo original publicado en 1991). / **MOULY, J. George.** (1978). *Psicología para la enseñanza*. (V.A. Arm, Trad). México: Editorial Interamericana. (Trabajo original publicado en 1973).

**LEONARD, Franklin.** (1999). EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION. Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

## ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS FACTICAS Y FORMALES EN LATINOAMÉRICA

En esta parte teórica se señala entonces la realidad de la enseñanza de las ciencias en Latinoamérica y algunas alternativas para mejorar su situación (especialmente en Venezuela). Esta exposición se realiza mediante un análisis descriptivo de las siguientes fuentes: “Enseñanza de la Ciencia en la Educación Básica en América Latina” (1997); “Cómo debe orientarse la enseñanza de la Ciencia”, por Cernuschi (1965); y “Enseñanza Integrada de las Ciencias en América Latina”, por UNESCO (1984). La enseñanza de las ciencias en América Latina presenta un número de problemas que en una u otra forma inciden sobre el insuficiente desarrollo científico y tecnológico de la Región. Se destacarán algunos de estos problemas en los niveles de Educación Básica y de Educación Media Diversificada y Profesional.

### Educación Básica

Entre los problemas de la enseñanza de las Ciencias en la educación básica o segundo nivel obligatorio del sistema educativo están:

- Los currículos de la educación obligatorio no reflejan el reconocimiento de la necesidad y de la utilidad de una educación científica, lo que trae como consecuencia que las ciencias no estén presentes o sea poca su presencia en este nivel educativo.
- El diseño inadecuado de los currículos lo cuales muchas veces no están en función de las características de los estudiantes a quienes va dirigido el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- En los currículos de ciencia para la educación básica se pone de manifiesto en general la propensión a dar normas que nacen de las propues-

tas para cupos superiores. Transfiriéndose los esquemas y orientaciones propios de los niveles superiores educativos a los niveles inferiores. En la propuesta curriculares de ciencia, la concepción de nuestras disciplinas científica en la enseñanza obligatoria, media y en la Universidad no diferencia claramente las distintas funciones: Función de formación, función de apertura; función de servicio, entre otras. Por lo cual se necesita establecer con nitidez la función que debe cumplir la enseñanza de las ciencias con relación al nivel educativo de los educandos. La falta de una visión global por parte de los educadores de lo que se enseña, lo que conduce frecuentemente a la enseñanza de habilidades, destreza y concepto, todas estas aisladas lo que dificulta dotarlas de significado y sentido.

- La poca relación que hay entre los conocimientos científicos que el docente quiere enseñar y las ideas y experiencias previas de los educandos.
- La poca motivación e interés que muestran los alumnos y alumnas frente a la enseñanza de las Ciencias.

Estas características se hacen más notorias a medida que los estudiantes avanzan en su escolarización. La falta de interés y motivación de los alumnos por cuestiones científicas se debe entre otras causas a la poca relación que guardan la enseñanza de las ciencias, el mundo real en el que se mueve el alumno y las situaciones escolares.

- Otro problema de la enseñanza de las Ciencias de la Educación Básica Latinoamericana es acerca de la discusión que se mantiene con respecto a si los profesores de ciencias deben tener gran formación en ciencias de la educación como base principal para el desempeño de la tarea docente a edades tempranas; o si por el contrario deben tener una sólida preparación dentro de la especialidad de lo que garantizará el trabajo del aula.

Si se reconoce la necesidad de ambas formaciones, entonces la discusión se centra en si se debiera darse paralelamente la formación en ciencias de la educación deberían situarse en primer termino. Algunas sugerencias de preparación de docentes de ciencias que contemplan equilibradamente ambas formaciones han mostrado que ello no es suficiente, dado los obstáculos que tiene el futuro educador de integrar ambas.

Estos problemas de la enseñanza de las ciencias en la Educación Básica Latinoamericana se puede extrapolar a la Educación Media Diversificada y Profesional,. No obstante, existen otros problemas en la educación científica en el nivel medio del sistema educativo que es necesario señalar.

Educación Media Diversificada y Profesional

Entre las dificultades de la didáctica de la ciencia en el tercer nivel educativo las más resaltantes son:

- La enseñanza media, tal como se imparte en los países de América Latina, proporciona al educando un superficial y poco coherente enciclopedismo, sin capacitarlo Intellectualmente.

Es preocupante el gran número de alumnos que terminan la educación media sin saber redactar con suficiente precisión y propiedad y que, cuando se le pregunta acerca de algunos pocos conocimientos científicos que recuerdan, se limitan a contestar que es así por que lo oyeron en alguna parte; de aquí se puede concluir que para la mayor parte de los estudiantes que egresan de los institutos medios ha sido de poco beneficio la enseñanza de las ciencias que han recibido.



- Clases con demasiados estudiantes, en las que los docentes no puede llegar a conocer las diferencias y capacidades de los diferentes alumnos. Para que el Educador pueda atender debidamente a los educandos es conveniente que estos no sean más de veinte.
- Locales poco aptos para los fines de la enseñanza ya que frecuentemente no hay laboratorios debidamente equipados ni aparatos necesarios para complementar visualmente la enseñanza como: Proyector cinematográfico, linternas de proyecciones, etc.
- Poco personal docente apropiadamente preparado para la enseñanza secundaria. Esto en parte se debe a la remuneración por lo general baja que tienen dichos profesores. Es necesario que se cree escalafones que tengan en cuenta principalmente, la capacidad, trabajos científicos y educacionales y preparación de los docentes, en vez de solo la antigüedad, con el propósito de atraer hacia la enseñanza las mejores mentes y voluntades.
- Las creaciones de planes generales y rígido para la enseñanza media que obstaculizan el ensayo de otros procedimientos didácticos con planes y programas diferentes. Uno de los procedimientos equivocados que por lo general se sigue en América Latina es introducir reformas en los planes de estudios con carácter general a todos los institutos de Educación Media. Si se hace una reforma está tendría que hacerse en pequeña escala ya que se requeriría un cambio de estructuras, de planes y de procedimientos y métodos de enseñanza, todo lo cual necesita a su vez de locales, laboratorios, bibliotecas, profesores, etc. adecuados. Esto se podría hacer solo en unos pocos institutos educativos de Educación Media si se pudiera suprimir la rigidez general que caracteriza a los planes de estudios de los países de Latinoamérica aceptándose la coexistencia en un determinado país de varias estructuras y planes distintos. Esto es perfectamente realizable si se estructura la enseñanza no sobre la base de la información que debe transmitirse, sino sobre la ejercitación y capacitación a la que debe someterse al educando.
- La escasez de buenos textos para la enseñanza de las ciencias desarrollados bajo el método heurístico que partiendo de los frutos de la observación y de la experimentación llegue luego por el método inductivo a formar principios o leyes fundamentales (principalmente ciencias fácticas) o que por el contrario que partiendo de algunos principios y axiomas y por la deducción se llegue a estructurar un cuerpo matemático (principalmente ciencias formales).

De esta manera se han enunciado algunos de los principales problemas que se presentan en la enseñanza de las ciencias en Latinoamérica en los niveles educativos básico y Medio Diversificado y Profesional.

Debido a que el estudiante que egresa de educación media tiene por lo general como objetivo ingresar a la Educación Superior, hay que procurar que para el bachiller sea de sumo provecho sus primeros años en el ambiente universitario. Todo esto dentro del contexto de la Didáctica de las ciencias en Latinoamérica. De aquí que se haga ciertas sugerencias acerca de la enseñanza de la Ciencia en el nivel básico universitario para los países latinoamericanos.

### **Enseñanza de la ciencia en el nivel básico universitario**

En el nivel universitario desde los primeros años tanto en las carreras de carácter técnico como las de carácter eminentemente científico, la enseñanza debe tender a desarrollar las capacidades necesarias para la investigación.

Es recomendable además que todos los profesores en el nivel de Educación Superior sean investigadores. Cuando la enseñanza se realiza en un ámbito de investigación, se hace más estimulante y fructífera y aún los asuntos ya conocido se enseñan con un enfoque moderno.

Es imprescindible que en la mayoría de las universidades Latinoamericanas se haga reformas y procedimiento de enseñanza.

El profesor en vez de dictar clases magistrales, debe guiar al estudio intentando que cada alumno vaya aprendiendo por si mismo a resolver las dificultades que se le presenten.

Las clases tendrían que ser teórico – prácticas en las que se estimule el trabajo en pequeños grupos y en las que se relacione la teoría con la realización de experimento, la resolución de problemas y la parte práctica, participando activamente los estudiantes en estas clases.

En los trabajos de laboratorio es provechoso que, de a sugerencias generales, el alumno logre armar sus propios instrumentos experimentales, y que al realizar experimento pueda saborear el placer del investigador que se introduce en regiones desconocidas.

Los manuales que se utilizan para guiar al estudiante en el trabajo de laboratorio deben solamente delinear la ruta a seguir sin indicar lo que se encontrara en el camino.

Es muy beneficioso que los alumnos universitarios aprendan a redactar informes de la manera más precisa, en donde expliquen como desarrollaron la tarea asignada, indiquen los procedimientos seguidos, analicen los resultados, y señalen la relación que hay entre teoría y experimento. Así mismo es importante que los estudiantes redacten en forma correcta monografías sobre temas breves.

Es necesario evitar sobrecargar los contenidos de los programas de las ciencias básicas en las diferentes escuelas de la Universidad. El problema más difícil desde la perspectiva de la pedagogía universitaria es la selección de temas de programas de cualquier materia técnica o científica. Para incorporar nuevos temas a una asignatura es necesario eliminar otros, pero de manera tal que el estudiante pueda ver las interconexiones entre los diferentes temas, que logre adquirir una clara comprensión de lo que es el trabajo científico y que con respecto a la asignatura pueda observar los principales adelantos hechos así como algunos problemas que se encuentran en el umbral de lo conocido y desconocido.

Estas serian algunas de las muchas sugerencias que se le puede hacer a la enseñanza de las ciencias a nivel básico universitario en Latinoamérica.

Con respecto a la enseñanza de las ciencias en Venezuela se hará referencia a una institución pionera en este tema.

### **Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia - CENAMEC - VENEZUELA**

El Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia - CENAMEC, creado según Decreto Presidencial 1395, de fecha 06 de Agosto de 1973, fue instalado el 06 de Octubre de 1974.

Durante sus años de funcionamiento como Institución ha realizado una serie de acciones que buscan el mejoramiento del docente y de los currículos; también ha desarrollado actividades destinadas a despertar y apoyar el interés de los educadores, estudiantes y público en general por la ciencia y la tecnología. Así mismo brinda asesoría permanente al Ministerio de Educación en diseño e implantación de nuevos currículos en actualización científica de los docentes, en promoción de la enseñanza de las ciencias y en materia de investigación.

El CENAMEC cuenta con el apoyo de un personal de planta óptimo, y de científicos y educadores de todos los niveles del sistema educativo en áreas de Ciencias de la Tierra, Biología, Química, Física y Matemática.

Con respecto al CENAMEC, en Enseñanza Integrada (1984), se indica que:

Durante estos primeros años de existencia la institución ha tenido contacto permanente con docentes y estudiantes en todo el país a través de sus múltiples actividades, lo cual le ha permitido consolidar y adquirir prestigio en los medios educativos y científicos, a la vez de adquirir la madurez necesaria para afrontar programas de mayor profundidad como son establecer un diagnóstico de la enseñanza de la ciencia a nivel nacional y desarrollar proyectos a mediano y largo plazo que le permitan asesorar al Ministerio en la toma de decisiones en políticas educativas relativas a la enseñanza de la ciencia.

Dos artículos del Decreto ilustran claramente la concepción sobre la cual se organizó la institución:

- Procédase a constituir un “Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia”: cuyo objetivo consistirá en atender en formas orgánica, continua y sistemática al mejoramiento y modernización del proceso enseñanza-aprendizaje de la ciencia.
- El Centro ejercerá su acción en todos los niveles educativos a objeto de procurar el mejoramiento de métodos y medios de enseñanza y la formación y perfeccionamiento de los docentes así como de estimular a los docentes y a los alumnos para que desarrollen una actitud investigativa, creadora y activa.”

La clasificación de las funciones señaladas en el Decreto de creación del CENAMEC conlleva a la implantación de una estructura de tipo línea funcional que presenta tres niveles de acción:

**NIVEL DIRECTIVO:** Comité Ejecutivo, Consejo de Asesores, Dirección y Subdirección.

**NIVEL DE ASESORÍAS:** Investigación, Planificación, Nivel Académico, Asesoría Jurídica y Relaciones Públicas

**NIVEL OPERATIVO:** División Académica, constituida por unidades de Biología, Física, Matemática y Química.

División administrativa, Unidad de Tecnología Educativa y unidad de Documentación.

Para llevar adelante las funciones anteriormente mencionadas el Comité ejecutivo acordó adoptar las siguientes Políticas:

### **Política 1:**

El CENAMEC es una institución que, con el objeto de mejorar la enseñanza de la ciencia, investigara, experimentara y evaluara en el área de la enseñanza de la ciencia.

**Política 2:**

Con el objeto de asegurar la infraestructura humana calificada en ciencia, el CENAMEC formara y perfeccionara a los docentes para la enseñanza de las ciencias.

**Política 3:**

Con el objeto de facilitar la experimentación y la generalización de los resultados experimentales, el CENAMEC actuara como una institución que introduce innovaciones e intenta el cambio de actitudes (pp. 256-257).

De esta manera se señala en forma breve las funciones y estructura del CENAMEC.

Se ha mostrado entonces una visión general de cómo se desenvuelve la enseñanza de las ciencias fácticas y formales en América Latina, cuáles son sus más comunes problemas a través de los diferentes niveles educativos y que alternativas son factibles como por ejemplo determinadas sugerencias educativas y creaciones de institutos como el CENAMEC de Venezuela.

**BIBLIOGRAFÍA:** **ANDERSON, C. Richard y Gerald, W. FAUST.** (1977). *PSICOLOGIA EDUCATIVA: La Ciencia de la enseñanza y el aprendizaje*. México: Editorial Trillas. / **AUSUBEL, P. David.** (1976). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. (R.H. Domínguez Trad). México. Editorial Trillas. (Trabajo original publicado en 1968.) / **BAIRD, D.C.** (1991). *Experimentación: una introducción a la teoría de mediciones y al diseño de experimento*. (J.C. Peña, Trad). México: Editorial Prentice – Hall Hispanoamericana (Trabajo original publicado en 1968). / **BAKER, S.F.** (1963). *Inducción e Hipótesis*. Buenos Aires – Argentina: Editorial Losada. / **B. DE DENIS, Cristina.** (1992). *Didáctica de nivel inicial. Teoría y Práctica de la enseñanza*. (3er. Ed.) Argentina: Editorial El Ateneo. / **BERNAL D. John.** (1981). *La Ciencia en la Historia*. México: Editorial Nueva Imagen. / **BEST, John.** (1985). *Como Investigar en Educación*. Madrid – España: Editorial Morata. / **BIGGE, Morris L. Y HUNT, Murices. P.** (1985). *Bases psicológicas de la Educación*. México: Editorial trillas. / **BONIFATI, M. Kedor.** (1974). *Clasificación de las Ciencias*. Tomo 1. Moscú – URSS: Editorial Progreso. / **BORRON, G. Carlos.** (1987). *La Filosofía y las ciencias: Métodos y Procederes*. Barcelona – España: Editorial Crítica. / **BOWER, Gordon H. Y HILGARD, R. Ernest.** (1992). *Teorías del Aprendizaje*. México: Editorial Martínez Roca. / **CARR, W. y Kemis, S.** (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. España: Editorial Martínez Roca. / **CERNUSCHI, Félix.** (1965). *Como debe orientarse la enseñanza de la Ciencia*. Buenos Aires – Argentina: Editorial Universitaria de Buenos Aires. / **CODIGNOLA, Ernesto.** (1969). *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Buenos Aires – Argentina: Editorial El Ateneo. / **CRAIG, R., Mehrens, W., CLARIZO, H.** (1979). *Psicología Educativa Contemporanea*. Mexico: Editorial Limusa. / **DUSCHI, A Richard.** (1997). *Renovar la enseñanza de las ciencias: Importancia de las teorías y su desarrollo*. Madrid – España: Editorial Narcea. / **ECO, Humberto.** (1982). *¿Cómo se hace una Tesis? Argentina*: Editorial Gedisa. / **FEDOR DE DIEGO, Alicia.** (1995). *Terminología, Teoría y práctica. Venezuela*: Editorial Equinoccio, Ediciones de la Universidad Simón Bolívar. / **GIMENO SACRISTAN, José.** (1986). *Teoría de la enseñanza y desarrollo de curriculum*. Madrid – España: Ediciones Anaya, S.A. / **GIMENO SACRISTAN, José y PÉREZ, A.** (1989). *La enseñanza, su teoría y práctica*. (3ª Ed.) Madrid – España: Ediciones AKAL, S.A. / **GIORDAN, André.** (1985). *La Enseñanza de la Ciencias*. Madrid – España: Editorial Siglo Veintiuno. / **GOMEZ, G. Rafael.** (1969). *La Enseñanza de la Ciencia: Su enfoque histórico – evolutivo*. Buenos Aires – Argentina: Angel Estrada y Cía. S.A. Editores. / **HERNÁNDEZ, Fernando y Juana, M. SANCHO.** (1989). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona – España: Editorial Loia. / **HOCHMAN, Elena y MONTERO, Maritza.** (1975). *Notas sobre investigación documental*. (4ª Edición). Caracas. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (Colección Cuadernos, Serie Docencia, N° 4) Universidad Central de Venezuela. / **KOMISAR, Paul B. y C. B. MACMILLAN.** (1972). *Conceptos Psicológicos en la Educación*. Buenos Aires – Argentina: Editorial Ateneo. / **KRECH, David. CRUTCHFIELD. S.R., BALLACHEY, L.E.** (1972). *Psicología Social*. Madrid – España: Editorial Biblioteca Nueva. / **LEIVA, Francisco.** (1981). *Didáctica General para una educación comprometida con el cambio social*. Quito – Ecuador: Editorial Tipoffset “Ortiz”. / **Marco, B., OLIVARES, E., USABRIAGA, C., SERRANO, T y GUTIRREZ, R.** (1987). *La enseñanza de las Ciencias Experimentales: Etapa*

- 12-16 años. Madrid – España: Editorial Narcea. / **MELLO C. Irene.** (1974). *El proceso didáctico* (Eguibar, María C., Trad). Argentina: Editorial Kapelusz, S.A. / **MONTGOMERY, Douglas C.** (1991). *Diseño y análisis de experimentos.* (J.D. Saldivar, Trad). México: Grupo Editorial Iberoamericana, S.A. (Trabajo original publicado en 1991). / **MOULY, J. George.** (1978). *Psicología para la enseñanza.* (V.A. Arm, Trad). México: Editorial Interamericana. (Trabajo original publicado en 1973). / **NEIRCI G. Imideo.** (1985). *Metodología de la enseñanza.* México: Editorial Kapelusz Mexicana. / **NUÑEZ, J. Tenorio.** (1985). *Introducción a la ciencia.* Caracas-Venezuela: Editorial Panapo. / **PASTOR, J. Rey y BABINI, J.** (1986). *Historia de las matemáticas.* (vol2) ( 2da. Ed.) Barcelona – España: Editorial Gedisa. / **PÉREZ, D. Gil y Orzániz, M de GUZMÁN.** (1993). *Enseñanza de la ciencias y la matemática.* Madrid – España: Editorial Popular, S.A. / **POPPER, R. Karl.** (1989). *El desarrollo del conocimiento científico, conjeturas y refutaciones.* (2da. Ed.) Barcelona – España: Editorial Paidós. / **RAMÍREZ, Tulio.** (1995). *Como hacer un proyecto de investigación.* (3ª Ed) Caracas Venezuela: Editorial Carhel, C.A. / **REID, J. David y HODSON, Derek.** (1993). *Ciencia para todos en Secundaria.* (Martín, M.J García, L.A., Trad). Madrid – España: Editorial Narcea. (Trabajo original publicado en 1987). / **SABINO, A. Carlos.** (1986). *Los caminos de la ciencia: una introducción al método científico.* Caracas – Venezuela: Editorial Panapo. / **SABOR, Josefa E.** (1957). *Manual de Fuentes de Información.* Buenos Aires – Argentina: Editorial Kapelusz. / **SAGASTI, Francisco., SALOMON, Jean – Jaques y SACHS, Céline.** (1996). *La Medición de la ciencia, la tecnología y la innovación.* En: Jan Annerstedt (comp), Una Búsqueda Incierta: Ciencia, Tecnología y Desarrollo. (PP.119-153). (S.M. Rawlinson, México: Editorial Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1994). / **SCHMIEDER, A.** (1963). *Didáctica general.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada, S.A. / **Diccionarios y Enciclopedias: ABBAGNANO Nicola.** (1974). *Diccionario de filosofía.* (A.N. Galleti, Trad). México: Editorial Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1961). / **DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.** (1987). (vol I). México: Editorial Santillana. / **DUBOIS, I., Giacomo, M., GUISPIN, L., MARCELLINIS, J., PIERRE, J.** (1986). *Diccionario de Lingüística.* Madrid – España: Editorial Alianza Diccionarios. / **ENCICLOPEDIA UNIVERSAL ILUSTRADA EUROPEO – AMERICANA.** (1978). Tomo XXVII. Madrid – España: Editorial Espasa – Calpe, S.A. / **ENCICLOPEDIA UNIVERSAL ILUSTRADA EUROPEO – AMERICANA.** (1978). Tomo XXVIII. Madrid – España: Editorial Espasa – Calpe, S.A. / **FERNÁNDEZ, Heres y Elivira, FERNÁNDEZ. V.** (1989). *Diccionario pedagógico.* Caracas – Venezuela: Editorial Biosfera. / **MAILLO, Adolfo.** (1973). *Enciclopedia de didáctica aplicada.* Tomo I. España: Editorial Labor, S.A. / **MASSA DE GIL. B., TRAUTMAN, R., GOY, P.** (1964). *Diccionario técnico economía.* Español – Inglés. México: Editorial Centro Regional de Ayuda Técnica. / **RODRÍGUEZ, R. Armando.** (1957). *Diccionario biográfico geográfico e histórico de Venezuela.* Madrid – España. / **Revistas: BRAVO, Luis.** (1997). *El Diccionario Latinoamericano de Educación* (D.L.A.E.), síntesis del proyecto académico. *Revista de Pedagogía* vol XVIII (52), 83-89. / **FIGUEROA, D., GUTIÉRREZ, G., Andrés, Z. y MAITE, M.** (1994). *Demostraciones de física ¿Para qué? Enseñanza de las ciencias,* vol 12 (3), 443-447 / **DARÓS, W.R.** (1996). *Ciencia y teoría circular. Enseñanza de las ciencias,* vol 14 (1), 63-73 / **LEON, A.I. y VENEGAS, N.** (1989). *Construcción de estrategias didácticas a partir de la Investigación sobre la práctica docente en el área de ciencias naturales. Enseñanza de las Ciencias,* Tomo II (Num. EXTRAORDINARIO) 41-44 / **PACCA, J.L., PACCA, A. y VILLANI, A.** (1996). *Un curso de actualización y cambios conceptuales en profesores de Física. Enseñanza de las Ciencias,* vol XIV (1), 25-33 / **PÉREZ DE SANTOS, Rosa.** (1995). *Vigencia del pensamiento Dukhemiano en la legislación escolar venezolana.* *Revista de Pedagogía,* vol XVI (42) 55-70. / **Tesis y Trabajos de Ascenso: BELLO, S. y DUARTE, E.** (1989). *Diagnostico sobre algunos problemas de enseñanza - aprendizaje de la Química, a nivel del 9no. año de Educación Básica en Ciudad Bolívar,* Distrito Heres (en el primer año de su importación). Tesis de grado. Trabajo no publicado. Escuela de Educación. U.C.V. Caracas. / **CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). *La Didáctica en el Diccionario Latinoamericano de Educación.* Tesis de grado. Trabajo no publicado. Escuela de Educación U.C.V. Caracas. / **DÍAZ, Julio.** (1989). *Un estudio de los propósitos y tipos de laboratorios de Física en Educación Media Diversificada desde el punto de vista de los docentes.* Tesis de grado. Trabajo no publicado. Escuela de Educación U.C.V. Caracas. / **GUERRERO, Hugo.** (1981). *El programa CENAMEC una alternativa para la enseñanza de la matemática en el séptimo grado de la Escuela Básica.* Tesis de grado. Trabajo no publicado. Escuela de Educación U.C.V. Caracas. / **LINARES, J. y MAGGIOLO, D.** (1981). *Diagnostico de la enseñanza de la geometría en el área metropolitana.* Tesis de grado. Trabajo no publicado. Escuela de Educación U.C.V. Caracas. / **LISCANO, Rafael.** (1983). *La formación del concepto de trabajo mecánico en alumnos de 2do. y 3er. Año del Ciclo Básico Común y 1er. Año del Ciclo Diversificado en Ciencias.* Tesis de grado.



Trabajo no publicado. Escuela de Educación. U.C.V. Caracas. / **MARTÍNEZ, José.** (1989). *Estudio comparativo en el uso de dos estrategias metodológicas para la adquisición de los conceptos de la unidad de calor del programa de 9° Grado de Educación Básica*. Tesis de grado. Trabajo no publicado. Escuela de Educación. U.C.V. Caracas. / **RAMÍREZ, Tulio.** (1986). *Ciencia método y sociedad, Contribución a la Crítica del Empirismo en la Investigación Social*. Trabajo de ascenso no publicado. Escuela de Educación. U.C.V. Caracas. / **SÁNCHEZ, M. y SOSA, G.** (1987). *Estudio descriptivo de las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes para la enseñanza de la Biología y su relación con el porcentaje de los alumnos aprobados y reprobados en el primer año del ciclo básico común del Distrito Escolar N°2, zona Educativa - Entidad Miranda, durante el periodo escolar 1985-1986*. Tesis de grado. Trabajo no publicado. Escuela de Educación. U.C.V. Caracas. / **ZAMBRANO, Fernando.** (1976). *Diseño Pedagógico para el aprendizaje de la Matemática en el tercer año de Educación Media por libre escolaridad*. Tesis de Grado. Trabajo no Publicado. Escuela de Educación. U.C.V. Caracas / **Trabajos no publicados: BRAVO, Luis.** (1995). *Proyecto académico conducente a la creación del Diccionario Latino Americano de Educación*. (D.L.A.E.) Material no publicado. Universidad Central de Venezuela - Escuela de Educación. Caracas. / **BRAVO, Luis.** (1996). *Diccionario Latino Americano de Educación, Texto y pretexto para estudiar a Latinoamérica*. Material no publicado. Universidad Central de Venezuela - Escuela de Educación. Caracas. / **BRAVO, Luis.** (1996). *Prospecto para el Diccionario Latinoamericano de Educación*. Trabajo no publicado. Universidad Central de Venezuela - Escuela de Educación. Caracas. / **BRAVO, Luis.** (1997). *Latinoamérica en tempo de Educación*. Trabajo no publicado. Universidad Central de Venezuela - Escuela de Educación. Caracas. / **Otros: ACADEMIA DE CIENCIAS DE AMÉRICA LATINA.** (1997). *Enseñanza de la Ciencia en la Educación Básica en América Latina*. Foro. Caracas. Venezuela. / **CONICIT.** (1996). Premio Nacional de Ciencia, 1978-1996. Caracas. / **REPÚBLICA DE VENEZUELA. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR.** VICE-RECTORADO de Investigación y Postgrado. Instituto de Investigaciones Educativa. (1990). *Manual de Trabajos de Grado de maestría y tesis doctorales*. Caracas. / **UNESCO.** (1984). *Enseñanza Integrada de las Ciencias en América Latina*. Tomo 4. Seminario realizado en Caracas - Venezuela. Santiago de Chile.

**LEONARD, Franklin.** (1999). EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION. Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

## ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

Las teorías acerca de cómo aprenden los individuos han desempeñado un papel fundamental en el desarrollo de las diferentes metodologías de enseñanza de las ciencias.

Es necesario que el docente conozca las teorías del aprendizaje que, han influido en el desarrollo de nuevas metodologías de enseñanza.

La resolución de problemas ha ocupado siempre un papel estelar en áreas científicas, estos constituyen la aplicación de las teorías y de unos instrumentos que permita conocer como los alumnos van a aprender.

El objetivo de la enseñanza de cualquier disciplina es lograr el aprendizaje de la misma, por eso, en Educación se habla del binomio enseñanza – aprendizaje: Según Bruner (Citado por: UPEL, 1996), el fin del aprendizaje es que ha de servir para el futuro. Hay dos maneras de lograrlo: una es mediante su aplicabilidad específica a tareas similares a las que originariamente se aprenden a desempeñar, los psicólogos la llaman transferencia específica de adiestramiento. La otra, la más importante, llamada transferencia de principios y actitudes consiste en lograr que el desempeño posterior al aprendizaje sea más eficiente.



Para que se produzca la transferencia de actitudes que indica Bruner (Citado por: UPEL, 1996), es necesario que el estudiante comprenda la estructura fundamental de la asignatura que se enseña.

La ciencia comprende dos dimensiones: el cuerpo de conocimientos obtenidos y acumulados por los científicos y la forma como ellos obtienen el conocimiento. De allí la expresión: “La Ciencia es lo que los científicos hacen” (UNESCO, Citado por: UPEL, 1996) El cuerpo de conocimientos lo constituyen los conceptos, teorías, principios, generalizaciones y leyes que son el producto del quehacer científico. La forma en que los científicos llegan a ese cuerpo de conocimientos son los procesos de la Ciencia.

Existe diversas posiciones sobre a cuál aspecto se debe atender (procesos o productos) para el aprendizaje de la Ciencia; sin embargo existe una mayoría que opina dar mayor importancia a los procesos de la Ciencia.

Ausubel, (Citado por: UPEL, 1996) psicólogo cognoscitivista, considera que el método por descubrimiento y solución de problemas es la mejor manera de enseñar a formular y probar hipótesis, a fomentar actitudes favorables hacia el aprendizaje y la investigación, pero que es igualmente importante la presentación sistemática de un cuerpo organizado de conocimientos.”

Entre las teorías del aprendizaje que han tenido más incidencia en el campo de la didáctica de las ciencias tenemos, las teorías del aprendizaje por descubrimiento, del equilibrio de Piaget (Citado por: UPEL, 1996), del aprendizaje significativo y del procesamiento de la información se han elaborado materiales para mejorar la enseñanza

La intención es convencer acerca de las bondades de una determinada teoría de aprendizaje o metodología de enseñanza; enseñar es tan complejo que no podemos hacerlo de una única manera. Se debe ampliar los puntos de vista que se pueden considerar a la hora de planificar la instrucción en ciencias.

*El aprendizaje por descubrimiento:* En la enseñanza por descubrimiento adquiere una importancia decisiva la presentación de situaciones problemáticas que induzcan a los alumnos a resolverlas activamente. Se les proporciona un contexto apropiado para que utilicen su pensamiento intuitivo para abstraer a partir de los datos.”(UPEL, 1996)

Los métodos propios de los científicos, como observar, formular hipótesis, controlar variables, extraer conclusiones, etc ..., desempeñan un papel muy importante en el proceso de aprendizaje puesto que, a partir del dominio de estos procesos generales, pueden aprenderse los diferentes conceptos científicos.

*El aprendizaje significativo:* Ausubel (Citado por: UPEL, 1996) propone una teoría de aprendizaje en la que el modelo de enseñanza es la transmisión de contenidos.

Aprender significativamente un determinado contenido supone:

comprender su significado e incorporarlo a la estructura cognostiva, de modo que lo tenga disponible, sea para reproducirlo, relacionarlo con otro aprendizaje o para solucionar problemas en fechas futura”.

Con el fin de salvar la distancia existente entre lo que el alumno conoce y lo que ha de conocer se emplean los “organizadores previos”, materiales introductorios que se presentan antes del material objeto de aprendizaje.

Aportación interesante de Ausubel (Citado por: UPEL, 1996) es, también, la

distinción que establece entre el tipo de aprendizaje realizado por el alumno y la estrategia de instrucción utilizada para conseguir dicho aprendizaje. *La teoría del equilibrio de Piaget* (Citado por: UPEL, 1996): La formación inicial de Piaget, como biólogo, puede explicar la gran importancia que concedió al modo en que los individuos construyen los conceptos científicos.

Las tres grandes etapas por las que discurre la evolución de los individuos son, para Piaget (Citado por: UPEL, 1996) : El Período sensoriomotor, el período de la inteligencia representativa, el subperíodo de las operaciones concretas y el período de las operaciones formales. Una de las aplicaciones de esta teoría en la enseñanza de las ciencias puede ser la determinación de los objetivos que se pueden plantear en función del nivel de desarrollo cognitivo.

*Los mapas conceptuales*: desarrollados desde la teoría del aprendizaje significativo, constituyen una útil herramienta para el aprendizaje. Su propósito es representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones (UNESCO OREALC, 1993)

*Las ideas previas*: quienes consideran que las ideas previas juegan un papel decisivo en el aprendizaje de la ciencia (UNESCO OREALC, 1993)

De las anteriores consideraciones, resulta inminente la necesidad de implantar programas de formación metodológica y filosófica, epistemológica e histórica, como también de una actualización académica enfocados a las disciplinas científicas que se imparte, con el fin de manipular adecuadamente y realmente la actividad de la ciencia en el contexto educativo, para elevar el nivel de la educación en el país proporcionándoles a los docentes conocimientos sobre los diversos planteamientos metodológicos que se aplican o debaten hoy en día, que permiten la reflexión el progreso de la ciencia. Es necesario de los docentes consideren las implicaciones de los datos acerca de la enseñanza que consiste en estructurar el contenido y los métodos de los programas de ciencia elemental en torno de esquemas conceptuales tomadas de las disciplinas científicas. Otra manera de aplicación sería mediante la intervención activa de los alumnos en procesos similares a la manera como trabajan los científicos, es decir mediante el descubrimiento, aquí el docente debe desempeñarse con el papel de orientador de todo el proceso. El docente debe enseñar al educando la manera de aprender mediante las teorías del aprendizaje.

**BIBLIOGRAFÍA:** UPEL. (1996). *Ciencias de la Naturaleza. Materiales de actualización*. Fundación Programa de Formación Docente. / UNESCO-OREALC. (1993). *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*. BOLETIN 31. Santiago, Chile, agosto.

**ANDRADE, Maribel.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS, CONCEPCION Y ACCIONES DE LOS PROFESORES EN LA

La función del docente, es la de orientar las actividades que deben realizar los alumnos en las clases teórico-prácticas, cuando esto sea posible, o separadamente en las clases teóricas y en los trabajos de laboratorio. Se señala con precisión los casos en los cuales la labor del profesor deberá ser informativa. (OLIVARES, 1994).

En la mejora de la enseñanza de las ciencias y en particular de la química, los profesores desempeñan un papel central. Pueden ser considerados como expertos en su área, a pesar de que su conocimiento acerca de algunos temas, tales como los modelos cognitivos de la ciencia podrían mejorar. Además, en ocasiones, la condición de expertos puede ser causa, involuntaria, de numerosos impedimentos para las actividades educativas. Ultimamente, se ha puesto de manifiesto que muchos profesores en el área de las ciencias, tienen sentimientos y actitudes ambivalentes respecto a sus estrategias educativas habituales. Por ejemplo, por un lado creen que es importante imponer a los estudiantes el conocimiento de conceptos y reglas con el fin de evitar pérdidas de tiempo y que los alumnos distraigan la atención, especialmente cuando se trata de grupos numerosos. Pero, por otro lado, creen que es importante para los alumnos aprender de forma activa y desarrollar nuevos conocimientos observando e interpretando por sí mismos los fenómenos. Los profesores son también ambivalentes respecto a su costumbre de usar una terminología abreviada. Creen que es importante utilizar expresiones precisas para designar conceptos y reglas, y por otro lado, consideran que resulta muy atractivo utilizar expresiones abreviadas.

Para una correcta actividad educativa, los profesores necesitan tres categorías de conocimientos: conocimiento del tema de la materia, conocimientos generales de pedagogía y conocimiento pedagógico de los contenidos. Los profesores en el área de ciencia, deberían enfatizar más los conocimientos pedagógicos de los contenidos, es decir, obtener más conocimiento concreto de los contenidos y del contexto sobre la forma de presentar y formular los temas, con el fin de hacer que esos temas resulten comprensibles para los estudiantes. Una buena formación inicial y permanente del profesorado, podría ser de gran ayuda. Sin embargo, la mayoría de los cursos no enlazan adecuadamente, con las necesidades (prácticas) de los profesores. Existe un vacío entre teoría (cursos) y práctica (en las aulas).

Para mejorar la educación de los profesores, los cursos deberían estimular a los mismos a ampliar y modificar sus conocimientos pedagógicos de los contenidos relativos a los conceptos y reglas concretos a enseñar, y que podrían recomendarse las siguientes líneas de orientación básica:

- a) Los profesores deberían saber mucho más acerca de las concepciones y actividades (previas) de los estudiantes. Se debería de animar a los profesores a que leyeran y discutieran estudios sobre las concepciones y actividades de los estudiantes. Además, se les deberían invitar a observar las actividades de aprendizaje de los estudiantes y a escuchar las interacciones de éstos.
- b) Los profesores deberían aplicar estrategias educativas más precisas en cuanto a contenido y contexto. Se les debería animar a desarrollar es-

trategias para la enseñanza de esos conceptos y reglas desde una perspectiva constructivista.

- c) Los profesores deberían ser más conscientes de sus propias convicciones educativas y de sus actuaciones en clase. Se les pueden pedir dos visiones opuestas en cuanto al papel del profesor como director transmisor de conocimientos o como estimulador de un proceso de desarrollo del conocimiento. (DE JONG, 1996).

El profesor en el área de las ciencias y en particular de la química es uno de los actores más importantes en el proceso de mejora de la enseñanza. En este proceso, puede desempeñar diversos papeles, puede ser consumidor de los resultados de la investigación, también puede ser productor de nuevos materiales y estrategias educativas. El profesor, puede actuar también como escritor de libros de texto o como consultor, uno de los papeles más importantes es el de profesor en tanto que, investigador, ello implica que el profesor, investigue sobre la enseñanza y el aprendizaje en sus propias clases. (DE JONG, 1996).

**BIBLIOGRAFÍA: DE JONG, O.** (1996). *La investigación activa como herramienta para mejorar la enseñanza de la química*. Revista de enseñanza de las Ciencias, Vol 14 No. 03. España. / **OLIVARES, Mireya de.** (1994). *La enseñanza de la química en el contexto de las Reformas Educativas*. CENAMEC. Venezuela.

**YANEZ, Teresita.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS, EL VALOR SOCIAL

El concepto se analiza a la luz de la perspectiva expuesta por Fernando Savater (1997) en donde señala que “ La verdadera Educación no sólo consiste en enseñar a pensar sino también en aprender a pensar sobre lo que se piensa y este momento reflexivo -el que con mayor nitidez marca nuestro salto evolutivo respecto a otras especies- exige constatar nuestra pertenencia a una comunidad de criaturas pensantes. Ello nos permite visualizar el sentido que tiene para la sociedad el alcanzar una educación dirigida a formar un individuo capaz de enfrentar de manera racional y con un pensamiento científico las dificultades y dilemas que se le puedan presentar en la cotidianidad de su vida. Savater señala que el hombre es un ente activo de humanidad y sus primeras lecciones se encuentran dirigidas a cómo ser hombre conscientes de la realidad que refleja su entorno y ese entorno, a mi juicio, se íntimamente articulado a creciente presencia de las ciencias en la sociedad.

Wynne Harlen (1990) señala al respecto que “ La familiaridad con las ideas científicas fundamentales es tan necesaria para desenvolverse en la sociedad en nuestros días como lo es la familiaridad con los números, los porcentajes, los tipos de cambio o las diversas formas (géneros) de lenguaje”. Esto tiene sentido para el autor en la medida que se tiene presente que las primeras posturas o ideas del mundo se construyen en el hombre en los primeros

años de vida y es allí donde se debe comenzar a formar una actitud crítica y reflexiva que los ayude a obtener un pensamiento científico a medida que crezcan que lo ayudará a evolucionar intelectualmente a la par del desarrollo de la sociedad. Y confirmando lo anterior Savater afirma que “antes de ser educado no hay en el niño ninguna personalidad propia que la enseñanza avasalle sino sólo una serie de disposiciones genéricas fruto del azar biológico: a través del aprendizaje ( no sólo sometándose a él sino también rebelándose contra él e innovando a partir de él) se fraguará su identidad personal irrepetible”. Esta afirmación permite tener una visión clara del valor social que tiene formar al individuo desde pequeño como un pensador científico, y siendo que es una labor compartida por la sociedad y el docente, corresponde formalmente a este último prepararse adecuadamente para la enseñanza de las ciencias ya que esto le brindará herramientas optimas para desarrollar estrategias acordes a las características de sus alumnos, ayudándolos a construir, desarrollar, instaurar y generar formas, ideas y actitudes positivas y conscientes sobre las ciencias y su importancia en la sociedad. Siendo esto último un elemento importante en la planificación del Diseño del Curso de Formación para docentes en la enseñanza de las Ciencias puesto que vislumbra las pautas para los principios y criterios que definirán el plan, así como puede servir de marco de referencia a los objetivos generales del mismo.

**BIBLIOGRAFÍA:** HARLEN, Wynne. (1990). *Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*. Ediciones Morata. España. / SAVATER, Fernando. (1997). *El Valor de Educar*. Editorial. Ariel. España.

**OJEDA M., Gisela.** ENTRADAS PARA UN PLAN DE FORMACIÓN Y ESPECIALIZACIÓN DE DOCENTES DE LA ESCUELA BÁSICA. ESCUELA DE EDUCACIÓN-UCV. CÁTEDRA PLANEAMIENTO Y DESARROLLO CURRICULAR. Caracas.

## ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS, ENFOQUE HISTÓRICO-EVOLUTIVO

A partir de la evolución histórica de la ciencia y los aspectos distintivos de la enseñanza humana, se plantea un tipo especial de enseñanza, como lo es la enseñanza de las ciencias desde un enfoque histórico-evolutivo. Este planteamiento se realiza a través de un análisis descriptivo e interpretativo del libro “La Enseñanza de la Ciencia: su enfoque histórico-evolutivo”, por Gómez (1969).

Cuando se trata de la enseñanza de las Ciencias, y más específicamente de la enseñanza de la Química, la Matemática, la Física y la Biología se puede adoptar un enfoque histórico-evolutivo de estas ciencias. Los puntos que sustentarían este enfoque histórico-evolutivo de la enseñanza de las ciencias serían los siguientes:

- El enfoque histórico-evolutivo sería un instrumento de aproximación al problema de la enseñanza de las ciencias.
- Aunque no sería el único posible, no debería ser utilizado como complemento de los enfoques corrientes. Se hace necesario que este enfoque esté presente en cualquier planteo metodológico.
- El planteamiento principal del enfoque histórico-evolutivo es la suposición de que todo proceso por el cual una persona llega a conocer y com-

prender algo debe aproximarse de alguna forma al proceso cognoscitivo original.

- Lo anterior conduce a una búsqueda detallada en la historia de los pensamientos científicos para conocer el modo en que se originaron, pero esta norma no es necesaria que sea cumplida estrictamente.
- El par de connotaciones (histórico y evolutivo) muestra la doble característica de la idea: no se trata simplemente de investigar en la historia, sino de lograr una reconstrucción conceptual que puede necesitar de la historia según lo exija la circunstancia.
- El problema fundamental consiste en: a) encontrar y rehacer todos los pasos o al menos los esenciales, por medio de los cuales se logró alcanzar una verdad científica; b) Desarrollar un camino similar, equivalente al que podría haber seguido el científico para llegar a la verdad.
- Es necesario adquirir, en el proceso de la enseñanza, la actitud del hombre de ciencia. Esto se puede lograr mediante: a) el conocimiento claro de los objetivos; b) la decisión adecuada en la escogencia de los medios.
- Los investigadores alcanzaron sus conclusiones: a) teniendo originalmente una gran ignorancia acerca de los asuntos que investigaron; b) oponiéndose a los prejuicios antiguos y errores; c) transitando riesgosamente el límite impreciso que separa la verdad del error.
- Se hace conveniente aseverar la posición crítica en el aprendizaje. Solamente cuando la verdad es más creíble que el error se puede asegurar que la enseñanza es eficaz. La experiencia negativa y el error desempeñan una función determinante, tanto en el aprendizaje como en el acto creador.
- Al tratar de reconstruir el proceso que permite crear una idea, ley o técnica no se hace tan necesario el conocer todas sus etapas como si una esmerada conexión conceptual que muestre los nexos que faciliten el tránsito por ellas sin dudas ni vacilaciones.
- Si el profesor utiliza el enfoque histórico-evolutivo de la enseñanza de la ciencias, entonces tendrá que situarse en la posición mental del alumno, de manera tal que al elaborar la materia del aprendizaje lo haga con el menor “prejuicio enseñante”.
- Debido a los aspectos globales y totalizadores de los procesos cognoscitivos, es recomendable olvidarse un poco de las clásicas divisiones dentro de una misma disciplina y de los tradicionales enfoques lógicos.
- Una propiedad importante del enfoque al darse el proceso de conocimiento en la mente del estudiante, es su calidad de “esquema abierto” en donde el profesor realiza solamente una previsión limitada de los objetivos y realizaciones. En el esquema abierto hay posibilidades para las ampliaciones, derivaciones, correlaciones, etc., del tema original.
- Se utilizarán los recursos que el proceso histórico o el evolutivo proporciona para resolver los problemas que se plantean en todo asunto o tema del quehacer científico.
- No se le pide al educando que redescubra toda la ciencia por si mismo. Pero el alumno podría redescubrir en la medida de sus posibilidades algo de la Ciencia que sería significativo para su futuro aprendizaje y



desempeño como estudiante. Lo que el joven recibe a través de libros o por medio del profesor, debe conducirlo por los pasos que el proceso de conocimiento siguió en el pasado o podría seguir en la actualidad.

- El docente debe tener un sentido de intencionalidad en su tarea o desempeño. El proceso de aprendizaje debe tener las mismas características de todo estudio o investigación, o sea presencia de finalidades precisas y objetivos deseados y buscados en forma permanente.
- No se intenta en forma específica que el estudiante reinvente las Ciencias por sí mismo o descubra leyes. Sin embargo: a) se facilitará por los medios la producción del redescubrimiento; b) al alumno se lo conduce de manera tal que pueda encontrar en cada etapa las respuestas a sus preguntas, las claves del problema que resuelve; el esquema histórico de la cuestión científica que estudia.
- En el enfoque histórico-evolutivo el estudiante debe encarar los nuevos problemas transitando un camino que lo lleve estrictamente de lo desconocido a lo conocido. El profesor que ya tiene el conocimiento no debe darlo a los alumnos en forma inmediata, sino tratar de que los alumnos pongan en funcionamiento y desarrollen sus aptitudes a partir de sus grados de conocimientos previos.
- Una actitud histórica frente al problema de la enseñanza de las ciencias permite una visión más clara de su estructura actual y sus relaciones con los elementos de su campo de acción. Hace armar las etapas que permiten interpretar aspectos actuales que de otro modo tendrían una gran dificultad de comprensión.
- El enfoque histórico-evolutivo, que se propone para la enseñanza de las ciencias tendría una influencia notable sobre la totalidad de los aspectos metodológicos actuales. Por ejemplo la experimentación se debe reconsiderar desde ese ángulo, pues tanto la escogencia de experimentos como su realización obligan a un replanteo de fondo y de forma.
- Este enfoque ha sido considerado útil en los primeros encuentros que tienen los estudiantes con las materias científicas durante los últimos años de Educación Básica y en la Educación Media Diversificada y Profesional. No obstante se puede generalizar su utilidad a todos los niveles de la Educación escolar.
- El autor de este trabajo considera que el enfoque histórico-evolutivo de la enseñanza de las ciencias no sólo contribuye a lo específicamente relativo al aprendizaje, al conocimiento de un asunto, a la comprensión profunda y cabal de una disciplina, sino que también permite la formación general del adolescente, siendo de esta manera importante para el más completo y acabado objetivo de una escuela: la formación de un hombre.

También es interesante señalar que los campos del saber que en la actualidad se han formalizado como Matemática, Física, Química y Biología, en sus primeros tiempos fueron enseñadas bajo la figura de un tutor, en otra palabra una persona con reconocido talento y autoridad que tenía bajo su instrucción uno o más discípulos interesados en los tópicos que se enseñaban. Estos discípulos por general eran personas ya adultas y esta clase de Educación era informal. De esta manera se enseñaron las ciencias durante la Edad Antigua y gran parte de la Edad Media. Durante la Edad Moderna debido a la

existencia de universidades, ya algunas de las ciencias señaladas anteriormente se enseña de forma formal y oficial. Pero es en la Edad Contemporánea, al implantarse la Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior, que la enseñanza de las ciencias llega a estudiantes más jóvenes por medio de la figura del profesor, una persona especializada que instruye a un grupo de personas o alumnos que no necesariamente tienen que estar interesados en el tópico, sino que es una actividad obligatoria en su preparación ciudadana.

**BIBLIOGRAFÍA:** **AUSUBEL, P. David.** (1976) *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo* (.R.H. Domínguez Trad). México. Editorial Trillas. (Trabajo original publicado en 1968.) / **CARR, W. y KEMIS, S.** (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. España: Editorial Martínez Roca.

**LEONARD, Franklin.** (1999). *EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION*. Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

## ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS, ORIGEN Y EVOLUCION (HABLA UN DOCENTE QUE TRABAJA Y ESTUDIA)

La siguiente exposición del desarrollo de la enseñanza humana a través del tiempo permitirá entender mejor por qué la Ciencia evolucionó de la manera en que la conocemos. Se realiza un análisis descriptivo de las siguientes fuentes documentales: “Historia de la Educación y de la Pedagogía” por Codignola (1969); “La Enseñanza de la Ciencia: Su enfoque histórico-evolutivo” por Gómez (1969); y “Enseñanza de las Ciencias y la Matemática” por Pérez (1993).

La Enseñanza desde que el hombre es capaz de crear una cultura hasta nuestros días, ha pasado por diversas facetas teniendo como patrón su constante perfeccionamiento. Se tratará de describir el origen y evolución de la Enseñanza humana, refiriéndose a la Educación en los primitivos acorde esta con el período antropológico antes de la Historia; también se describirá la enseñanza de los pueblos americanos precolombinos; se verá cómo era la enseñanza en los pueblos del Antiguo oriente; para entonces destacar cómo el la Enseñanza Occidental a través de la historia, la cual se dividirá en: Antigua, Media, Moderna y Contemporánea.

### Enseñanza en los Pueblos Primitivos.

La enseñanza en los pueblos primitivos los cuales pueden o podían diferir en sus condiciones demográficas y geográficas y que en última instancia caracteriza el pasado más o menos lejano de todas las civilizaciones que existen y han existido, tuvo como una de sus características principales el ser una educación no sistemática de carácter general y espontáneo. En los pueblos primitivos no existían instituciones específicas de educación. La enseñanza abarcaba dos aspectos: a) enseñarle al individuo a satisfacer las necesidades propias y las de la familia, y b) enseñarle los ritos necesarios para aplacar y hacerle propicios los poderes invisibles. A diferencia de los pueblos más civilizados, para las culturas primitivas todos los acontecimiento

naturales no tenían explicación racional, de modo que todo estaba asociado a fuerzas incontrolables y ocultas, de aquí el gran papel que desempeñó en estas sociedades los ritos. La enseñanza se limitaba al presente buscando sólo la adaptación del hombre al ambiente, y la transmisión de las “formas de vida” de la comunidad se verificaba espontáneamente por la convivencia de individuos de edades diferentes. Por último la educación primitiva no tenía conciencia del proceso formativo; por eso, no trataba de orientarlo, de manera tal que la enseñanza se adaptaba de manera espontánea y natural a la estructura estática y simple de la sociedad primitiva.

### **Enseñanza en los Pueblos Americanos Precolombinos.**

En los pueblos americanos de cultura muy rudimentaria (la mayoría de las etnias) no existió en rigor un sistema educativo. La enseñanza a semejanza de los pueblos primitivos fue y es de carácter general y espontáneo y se efectuaba y efectúa a través de la influencia inconsciente que los adultos ejercían y ejercen sobre los niños y adolescentes.

Los pueblos indígenas de cultura más desarrollada tuvieron en cambio una organización educativa como la que encontramos entre los aztecas y los incas (como ejemplo de culturas avanzadas precolombinas).

#### *Los Aztecas*

En la enseñanza azteca se puede distinguir dos períodos bien diferenciados: el familiar y el público. En el primero la Educación estaba a cargo de los padres. Hasta los 7 años de edad el niño estaba bajo el cuidado directo de la madre y ésta le inculcaba principios morales. Desde los siete (7) a los dieciséis (16) años, el individuo se desarrollaba bajo la vigilancia del padre que lo instruía en las obligaciones de la vida adulta y en la vida económica del hogar, asignándole tareas de poca importancia y enseñándole el empleo de utensilios domésticos.

En el segundo período se da la enseñanza pública, en donde los jóvenes de dieciséis (16) a veinte (20) años debían concurrir a las casas de instrucción (telpuchcalli), las cuales eran escuelas populares donde los ancianos del clan se encargaban de enseñarles el empleo de las armas, las artes, los oficios, las tradiciones y las normas religiosas. Las personas que iban a dedicarse al sacerdocio, después de terminar sus estudios en las casas de instrucción ingresaban en una especie de seminario (calmenac) en donde eran instruidos en las creencias, los ritos, la moral, les enseñaban la escritura pictográfica, el sistema numérico y a llevar registros tribales, crónicas y calendarios.

Las niñas recibían la misma instrucción que los varones y podían llegar a colaborar en las tareas de las sacerdotisas.

#### *Los Incas*

La Educación inca revelaba nítidamente la división social. A la clase popular se le asignaba una educación moral negándosele cualquier educación intelectual y también se le impartía una educación física muy limitada. En cambio, los miembros de las clases privilegiadas recibían una educación especial que los capacitaba para el gobierno y mantener la sumisión de la masa popular.

La Educación de las clases se realizaba en las casas de enseñanza (yacahuasi)

las cuales eran internados para hijos de nobles y en las casas de las vírgenes, que eran centros donde se desarrollaba la enseñanza femenina dentro de la nobleza.

En los yacahuasi se impartía una educación física e intelectual, la primera estaba dedicada a preparar al joven noble para el mando sometién-dole a una vida rigurosa y templando sus nervios. La Educación Intelectual abarcaba el estudio de la quipurgrafía (ciencia estadística que daba a la administración imperial datos sobre el movimiento demográfico, la cantidad de productos almacenados en los depósitos reales, las cifras de semillas distribuidas entre los cultivadores, etcétera), la geografía, la astronomía y la historia.

En las casas de las vírgenes las jóvenes nobles aprendían técnicas sobre la alfarería y los tejidos, se ocupaban de vigilar el fuego sagrado, fabricar el pan y la chicha para la festividades y confeccionar las vestimentas del Inca (gobernante del Imperio).

### **Enseñanza en los Pueblos del Antiguo Oriente.**

Este tipo de enseñanza implica un progreso con respecto a la enseñanza de las sociedades primitivas ya que al igual que en los pueblos de los Incas y los Aztecas, se presenta una educación intencional, en donde el procedimiento mimético -típico de la educación primitiva- fue reemplazado por procedimiento conductivos y didácticos en donde surgían funcionarios encargados de impartir y orientar la educación.

La misión de esta enseñanza era conservar inalterables los fundamentos ético-religiosos que constituían la esencia de la tradición de esos pueblos. De esta manera la enseñanza en los pueblos del Antiguo Oriente mantuvo al hombre sujeto al pasado, petrificado en la tradición y ésta tuvo diversas formas según la estructura social e ideales ético-religiosos de cada pueblo. Así tenemos que la Enseñanza China fue esencialmente formalista. Se limitaba a la transmisión de gran número de fórmulas inconvencionales que el educando debía aprender mecánicamente y aplicar sin la más mínima variación.

La Enseñanza India no cuidó la personalidad del individuo en desarrollo. Su preocupación fue sofocar bajo el peso incoercible de la casta el pensamiento y la actividad del educando. Toda persona nacía, vivía y moría en una casta determinada; en consecuencia su obligación era observar y aprender todas las cosas propias a la casta que pertenecía.

La Enseñanza Egipcia estuvo monopolizada por la clase sacerdotal, ya fuera para la educación elemental popular, como la educación más avanzada destinada a las clases privilegiada. En esta última, la enseñanza estuvo encaminada a formar especialistas en donde se puede destacar a los escribas, arquitectos, ingenieros y médicos. El pueblo egipcio tuvo clara conciencia de la educación, de manera tal que la reglamentó para así poder ésta dar satisfacción a las necesidades de la vida y mantener la estructura social y las tradiciones.

La Enseñanza Hebrea se distinguió de las demás educaciones del Antiguo Oriente debido al ideal teocrático que ésta proponía; ya que mientras que en los demás pueblos de Oriente se profesaba el politeísmo, los hebreos creían en un Dios único -Jehová- creador de todo lo existente. La meta suprema de la enseñanza hebrea era el realizar el ideal que tendía a formar fieles y obedientes servidores de Dios, que fueran al mismo tiempo piadosos y virtuosos.

## La Enseñanza en la Cultura Occidental

La enseñanza en la Cultura Occidental es de particular interés dentro de este trabajo investigativo ya que los pueblos del Oeste Europeo han tenido una gran influencia sobre los países latinoamericanos. De aquí que se hará referencia a aspectos educativos de la Civilización Occidental a través de diferentes épocas, partiendo de la Edad Antigua, pasando por la Edad Media y Moderna hasta llegar a la época Contemporánea.

### *Época Antigua*

La enseñanza en Grecia, considerada la cuna de la civilización occidental, fue en un principio Aristocrática. La educación física e intelectual estaba destinada a las clases nobles o clases dominantes, pero a diferencia de otras civilizaciones antiguas, esta educación impulsada por audaces viajes marítimos de los griegos debieron despertar y alimentar el espíritu de observación, la sed de conocer y de entender y promover poco a poco la fe en las fuerzas de la mente, en suma terminaron por liberar a los intelectuales helénicos de la tradición religiosa. La reflexión sistemática sobre los problemas del hombre y sobre su educación se inició hacia mediados del siglo V a.C. con los sofistas, los cuales se proponían a ser sabios a los dirigentes políticos de las ciudades estados griegas, en esta etapa la enseñanza estaba destinada a lo práctico desdeñándose la búsqueda desinteresada de la verdad (filosofía). Es a través de Sócrates, Platón y Aristóteles que se llega a consideraciones como que el primer deber de toda educación es enseñar a pensar; el proceso educativo consiste en la formación de buenos hábitos. Es de hacer notar que Aristóteles contribuyó a la fundación del Liceo que fue el primer modelo de escuela superior organizada metódicamente para fines científicos, además de los didácticos como se hacía en la Academia de Platón. Efectivamente en el Liceo Aristóteles no atendía solamente a la profundización y a la enseñanza de la filosofía especulativa sino que también dedicó una intensa y gigantesca actividad para promover la investigación empírico-experimental de la naturaleza, bajo sus distintos aspectos y a la recolección de material histórico y natural. Así creó el camino y enseñó en un riguroso método científico a un número de investigadores, a los cuales debemos el establecimiento de las ciencias particulares que en este período histórico (300 - 200 a.C.) se fueron separando y distinguiendo claramente de la filosofía.

Con la expansión de la cultura griega en todo el Mundo Antiguo (Imperio de Alejandro Magno). La enseñanza helénica, más que seguir un curso de innovación, se encargó de transmitir su legado a las civilizaciones del Antiguo Oriente y a los jóvenes pueblos de gran pujanza como el romano.

La enseñanza romana en un principio estaba a cargo de la familia en donde la madre ocupaba una posición muy importante, el padre tenía una influencia tal que venía a ser el sacerdote de la religión familiar. La educación del romano era completada en la Ciudad al asistir a las discusiones del Foro, al atender al estudio de la Ley de las Doce Tablas (monumento insigne de la sabiduría ético-jurídica de los romanos, siendo el primer código de leyes escritas arrancado por los plebeyos a los patricios que hasta ese momento habían mantenido celosamente la tradición y la interpretación de las leyes). No obstante, cuando Roma expandió su dominio territorial y marítimo, el

hogar doméstico ya no era la grande y más eficaz escuelas de los romanos. La instrucción en la época del dominio imperial romano adquiere la forma de un sistema sólidamente organizado, no en la ley sino en las costumbres que en Roma valían tanto como la ley. El literato, el gramático y el retórico fueron los tres grados de la organización escolar romana la cual estaba bajo la iniciativa privada que duraría hasta el ocaso del imperio.

La mayoría de las familias confiaban sus hijos a las escuelas difundidas en todas partes (con preferencia a las de la capital con respecto a las de provincia). Las familias más pudientes se procuraban un esclavo o un liberto (tutor), casi siempre griego, que impartiera en la casa todas las enseñanzas, incluso la filosofía.

Cuando el Imperio Romano fue influenciado por el Cristianismo a las instituciones tradicionales se agregaron las del tipo didáctico-cristiana. Aunque ellas en su origen no pudieron ser sino rudimentarias, fueron no obstante las únicas que satisfacían las “concretas” exigencias intelectuales de la nueva comunidad, sin embargo las exigencias sociales de la Incipiente iglesia hizo necesario que sus más competentes miembros completaran su instrucción en los institutos educativos tradicionales.

### **Época Media y Renacimiento**

Durante la caída del Imperio Romano de Occidente (siglo V) y la instauración de los reinos germánicos en Europa la cultura clásica tuvo un proceso de deterioro, pero no se perdió del todo debido a la adquisición que hizo de esta la cultura cristiana. En efecto San Agustín (siglo V) expuso con anterioridad dentro del mundo católico sus preceptos. Para San Agustín temible era el desorden y la confusión de las atribuciones. Pero en su lugar la sabiduría como la ciencia cumplían una función indispensable.

Así queda establecido durante toda la Edad Media, el criterio de coordinación de las distintas partes de lo cognoscible en la instrucción del cristiano. El conocimiento de las cosas humanas es de pertenencia de la Ciencia; el de las cosas divinas, pertenece a la sabiduría. Aquí la ciencia está subordinada a la sabiduría (cristiana). Ahora la cultura católica puede asimilar, sin graves vacilaciones y escrúpulos, el contenido de la instrucción cíclica o liberal transmitido por las escuelas del Imperio.

Desaparecido ya el Imperio Romano de Occidente y su organización escolar, fueron las escuelas monásticas verdaderas islas del conocimiento universal que permitían la instrucción de muchas personas de las masas populares. También se crearon las escuelas episcopales y parroquiales destinadas a la preparación de los futuros sacerdotes que muchas veces tenían que ejercer funciones públicas, que hasta entonces habían pertenecido a la autoridad civil pero que con la disolución de la organización imperial quedaron a cargo del Clero. La educación de la nobleza quedó también a cargo de las instituciones educativas cristianas.

Durante el Imperio Franco Sacro-romano de Carlomagno (siglo VIII) se desarrolló una intensa enseñanza en las escuelas monásticas y episcopales destinada especialmente a la formación de funcionarios que atendieran los asuntos del Imperio.

La disolución del Imperio Carolingio (siglo IX) y el establecimiento de los reinos feudales europeos propiciaron el surgimiento de la educación caba-



llesca que fue guiada por el clero, esta era del tipo más bien militar, fruto de la vida y de la organización del castillo, más que producto de la escuela.

Con el ocaso del feudalismo disminuyó la actividad intelectual en los monasterios. El surgimiento de los conglomerados urbanos y del régimen comunal marcó el comienzo del proceso de secularización de todos los aspectos de la vida y señaló el fin de la misión histórica del monasquismo medieval en el ámbito de la escuela. La iniciativa en la enseñanza paso a otras instituciones: las escuelas episcopales y las universidades y, más tarde a los maestros “libres”, clérigos o laicos.

Fue durante el siglo XIII que surgieron las universidades en Europa muchas de las cuales eran las antiguas escuelas episcopales que al existir en las comunas y bajo la protección de los nobles y la incipiente burguesía fueron convirtiéndose en importantes centro de cultura y de instrucción estas llegaron a tener carácter y funcionamiento internacional y aunque fueron fundaciones de los príncipes recibían su fuerza del patronato de la Santa Sede. Solamente en el curso del siglo XIV, con la consolidación de los Estados nacionales, las universidades se convirtieron en órganos principescos y nacionales y se secularizaron.

En el proceso de secularización que sufrió la enseñanza europea a finales de la Edad Media tuvo relevante papel la Ecolástica de Tomás de Aquino que fue la filosofía elaborada y enseñada en las “escuelas” para aquel entonces (siglo XIII). Aquí se plantea que la luz divina que según San Agustín nos ilumina desde lo interno, no es más que la “luz de la razón”, que Dios infunde en cada hombre en el acto de la creación. De esta manera se trataba de justificar el momento de enseñar (que a San Agustín le parecía accidental e irrelevante) destacando la esencia del conocer como interrumpido proceso que va de la potencia al acto, de lo implícito a lo explícito. Este proceso para Tomás de Aquino, se cumple por virtud de la fuerza natural de la mente pero con ayuda exterior.

Las ideas de Santo Tomás de Aquino fue una base para la aparición del Humanismo primero en Italia en los últimos decenios del siglo XIV y luego propagándose a gran parte de Europa en el siglo XV. Las enseñanzas Humanistas comenzaron por redimir y justificar y terminaron por exaltar, al individuo y a su dignidad y potencia, al espíritu profano y científico, a la experiencia y a la naturaleza. En el Humanismo los intelectuales volvieron a interesarse por los clásicos antiguos que se recopilaban en los monasterios. Es a partir de los clásicos griegos que la enseñanza humanista toma un formidable impulso que permite la producción original de conocimientos. Otro aspecto del movimiento pedagógico humanista fue su carácter aristocrático. La nueva educación se dirigió a las clases pudientes; se preocupó únicamente de la formación de una élite. En otras palabras, no trato de penetrar hasta el pueblo.

Las enseñanzas humanísticas contribuyeron en gran medida al inicio y desarrollo del proceso histórico Europeo denominado Renacimiento que se dio a partir del siglo XVI y que se caracterizo por el florecimiento de creaciones originales en todos los campos del saber. También paralelo al Renacimiento se produjo en algunos países europeos (predominantemente anglosajones) una revolución religiosa conocida como La Reforma y que liderizada por Martín Lutero contribuye (en forma inconsciente ) con el espíritu laico y racionalista del Renacimiento. Efectivamente la revolución protestante de la Reforma, al destruir la unidad universal de la Iglesia Romana

y promover el individualismo de la fe sacudió la intuición medieval de la vida de los seguidores de tal revolución y colabora indirectamente y sin proponérselo con los maestros del Renacimiento. Se puede considerar el Renacimiento como el fin de la Edad Media y el comienzo de la Epoca Moderna.

### *Epoca Moderna*

La enseñanza en el inicio de la Epoca Moderna se va a ver influenciada por las corrientes filosóficas del Empirismo y el Racionalismo durante el siglo XVII. El Empirismo es una orientación filosófica que sostiene que la experiencia es la única o principal fuente de conocimiento.

El Racionalismo es una corriente filosófica que pretende explicar todo por medio de la razón.

Representante principal del Empirismo fue Francis Bacon el cual nació en Londres en 1561 y murió en 1626. El Empirismo contribuyó a despejar el campo de la cultura de los procedimientos pseudocientíficos del primer Renacimiento. Favoreció el surgimiento de nuevos métodos de investigación y la constitución de la mentalidad científica moderna.

Personaje importante dentro del Racionalismo fue René Descartes el cual nació en Francia en 1596 y murió en 1650. El Racionalismo de Descartes permaneció dominando la cultura europea durante un siglo y esto se debió al descubrimiento de la subjetividad de la verdad, con la consiguiente crítica de la tradición escolástica (que pesaba como piedra sobre el pensamiento y la escuela de la época), con el repudio de todo saber impuesto al espíritu desde el exterior. Se puede decir que toda la Pedagogía moderna después de Descartes, partió del presupuesto de la inherencia de la verdad en la mente del educando.

Desde la segunda mitad del siglo XVII hasta el último cuarto del siglo XVIII se da en Europa un complejo movimiento de ideas con finalidades reformadoras más que especulativas que recibió el nombre de Iluminismo, este movimiento se apoyaba en el Racionalismo de Descartes, ya que proclamaba la fe invicta en la razón. Los Iluministas a la luz de la razón cumplieron un paso decisivo para la secularización definitiva de todos los aspectos de la cultura: de la física a la política. Consideraron que correspondía a la razón y solamente a ella, reorganizar y dirigir la vida del hombre, poniendo orden en el caos de las ideas y de las instituciones tradicionales. El Iluminismo tendió a conquistar a la nueva clase para la cual estaba reservado el provenir: la burguesía. Durante el Iluminismo se dieron reformas en la enseñanza escolar en muchos países europeos, en donde los Estados trataban de encargarse de la educación y hacerla secular, pero en donde se dio un hecho transcendental para la enseñanza humana fue en los proyectos educativos que surgieron con la Revolución Francesa. En efecto en el informe sobre la instrucción pública que en 1791 se presentó a la Asamblea Constituyente era necesario instaurar la igualdad sancionada por la ley siendo este el primer mandamiento de la escuela pública. Se propugnaba para este fin la necesidad de crear una instrucción elemental gratuita y común para todos, pero no obligatoria, una instrucción más elevada, dirigida a un número más limitado de personas, y finalmente un grado de cultura superior profundizada, limitada a los pocos que se dediquen a la profesiones de gran utilidad social.

Se propuso también la división de la enseñanza pública en cinco etapas: escuela primaria, escuela secundaria, instituto, liceo y sociedad nacional de ciencias y arte.

Las innovaciones educativas de la Revolución Francesa quedaron en proyectos debido a la influencia de fuerzas reaccionarias, pero sus postulados sirvieron de inspiración a otras naciones y particularmente a los futuros países latinoamericanos independientes.

Dentro de la época moderna de la enseñanza occidental se da en el siglo XIX el Positivismo, movimiento intelectual originario de Francia el cual considera que la Ciencia es el único posible conocimiento de la realidad y que esta realidad está formada por hechos naturales ligados entre sí por leyes.

El Positivismo sostiene la existencia independiente del objeto y la intervención pasiva del sujeto en el proceso cognoscitivo, enfatiza su adhesión a la experiencia sensible y a la lógica, así como a la observación y a la difusión del “método científico”. El Positivismo invoca la neutralidad ideológica para investigar científicamente. La ciencia se basa en hechos observables, medibles, cuantificables.

Se analizan y estudian las ciencias sociales con el mismo método de las ciencias naturales. Se desarrolla la Sociología como la Psicología y ambas adquieren autonomía con respecto a la Filosofía.

En el Positivismo la educación debe estudiarse en forma objetiva y a través del “método científico”.

El nuevo enfoque sociológico de la educación crea la Ciencia de la Educación y el nuevo enfoque Psicológico crea Pedagogía Científica o Experimental. De ahí que podemos hablar de una Pedagogía Positivista. Personajes importantes en esta corriente del pensamiento fueron Augusto Comte (1790-1857) y Emile Durkheim (1858-1917), ambos franceses.

Se puede decir que con el Positivismo termina la época moderna de la enseñanza occidental y comienza la Edad Contemporánea.

### *Época Contemporánea*

A finales del siglo XIX y comienzo del siglo XX se desarrollan diversas orientaciones sobre el pensamiento didáctico en Europa y América; las cuales tienen como característica común refutar los postulados de la Pedagogía Positivista. Entre las diferentes corrientes antipositivistas de la filosofía y la enseñanza se hará referencia al Idealismo y al Pragmatismo.

*Idealismo.* El pensamiento pedagógico del Idealismo se basa en el presupuesto filosófico que el pensamiento es todo, es la realidad absoluta y solamente un riguroso concepto del espíritu como desenvolvimiento, elimina la impresión de paradoja que suele provocar la afirmación “La realidad es pensamiento y solo pensamiento”. Esta idea filosófica permite reconquistar el espiritualismo contra el positivismo entonces dominante.

Un representante importante del Idealismo Pedagógico fue el italiano Juan Gentile (1875 - 1944) el cual tenía una clara visión de la educación como lo señala Codignola (1969) al indicar que:

Educación completa: - y por ello síntesis de todas las demás, que son meros momentos - es la educación filosófica, entendida como autoconciencia que el espíritu tiene de sí como creador absoluto de todo su mundo, de la naturaleza a la historia. Esto puede parecer, a quien no tenga presente que Gentile

niega la clásica antinomia entre educación de la voluntad y educación del intelecto o instrucción, una solución abstractamente logicista. La distinción entre voluntad e intelecto ha nacido de la persuasión de que el querer crea su objeto y el intelecto se limita, en cambio, a reflejar una realidad preexistente. Descubierta la creatividad del conocer, desaparece el fundamento de la distinción. Justamente no existe una práctica distinta de la teoría, ni un intelecto distinto de la voluntad, ni existe siquiera una educación moral diversa de la cultura y el saber. El conocer mismo, la filosofía, es eterno problema, investigación, sacrificio en cuyo fuego el alma quema todos los residuos de la propia efímera individualidad y atiende a lo universal; así realiza la única formación moral posible: la ética del saber. “La ciencia no es pura contemplación, sino conciencia que el hombre adquiere de sí mismo; por medio de ella realiza la propia humanidad”... La última palabra de la sabiduría pedagógica es para Gentile, como lo fue para Pestalozzi y Froebel, herencia de la enseñanza más fecunda del Cristianismo, pero con mayor conocimiento especulativo: el amor. (pp. 264 - 265)

*Pragmatismo.* El pragmatismo (del griego prágma = acción, actividad) establece que la verdad se reduce a la utilidad que posea. El saber tiene un valor puramente instrumental. No puede aspirar a ninguna validez universal y objetiva la verdad ya que es un producto individual. Solo aquello que se llega a realizar en la acción es la verdad de la teoría. Verdad es lo que consideramos útil creer porque ha demostrado ser fecundo en resultados concretos.

Desde el punto de vista especulativo el Pragmatismo no solo niega el pensamiento religioso sino que también refuta la misma actividad cognoscitiva. Este pensamiento filosófico tuvo sus orígenes en Estados Unidos, y desde el punto de vista pedagógico uno de sus más importantes representantes fue el estadounidense Juan Dewey (1859 -1952). Este con un gran sentido de los problemas concretos y de la experiencia espiritual ha logrado conquistar, a través de una personal y trabajosa reelaboración de los problemas, un punto de vista que concuerda con los resultados más fecundos del idealismo clásico pero acentuando más fuertemente el valor del individuo.

Dewey participó en la creación de las “escuelas nuevas” y de las “escuelas activas” de las que fue el más fecundo promotor. Estas instituciones eran promovidas casi por completo por iniciativa privada y tenían como fin promover las fuerzas espontáneas de los alumnos y favorecer su disciplina interior, en otras palabras, establecer la pedagogía moderna que, desde Rousseau y aún desde Locke, conciben la educación no ya como transmisión de un saber objetivo, sino como formación de la personalidad autónoma del escolar.

Así tenemos lo que escribe Codignola (1969) al señalar que:

“Salta a la vista la íntima unión entre el instrumentalismo (pragmatismo) de Dewey y su pedagogía que, como veremos, está impulsada por el principio de que se debe aprender haciendo, esto es, resolviendo problemas concretos y personales y no escuchando y aceptando las soluciones de los demás, como se hace a menudo en la escuela tradicional (...)

Toda educación, dice Dewey, deriva de la participación del individuo en la conciencia social de la especie. Este proceso se inicia inconscientemente casi con el nacimiento y plasma continuamente las facultades del individuo, saturando su conciencia, formando sus hábitos, ejercitando sus ideas y dis-

tando sus sentimientos y sus emociones. Mediante esta educación inconsciente el individuo llega gradualmente a participar de los resortes intelectuales y morales que la humanidad ha alcanzado y acumulado. Se vuelve heredero del capital consolidado por la civilización.

Pero el proceso de socialización no se debe entender como una simple adecuación del individuo a la sociedad de su tiempo, sino como promoción de todas las actividades del educando para que pueda convertirse en un miembro activo de la sociedad y colaborar en su mejoramiento. El individuo que debe ser educado es un individuo social y la sociedad es la unión orgánica de individuos. Si eliminamos el factor social, el niño queda solo como una abstracción; si eliminamos el factor individual de la sociedad queda sólo una masa inerte y sin vida(...)

En el proceso de la educación la escuela debe continuar la obra de la familia, ampliando el horizonte social y moral. Muchas de las pérdidas de energías que se verifican en la escuela actual se deben a la persuasión de que ella debe limitarse a impartir cierta suma de informaciones y hacer contraer ciertos hábitos; además el valor de estas adquisiciones se concibe “como colocado en gran parte en un futuro remoto: el niño debe hacer ciertas cosas en vista de otras cosas que deberá hacer, y de las cuales aquellas son simple preparación. Por consiguiente, ellas no constituyen una parte de la experiencia vital del niño y, por lo tanto, no son verdaderamente educativas”. Gran parte del fracaso de la educación actual se debe a que no se tiene presente el principio fundamental de que la escuela debe ser “una forma de vida social”. El mejor y más profundo adiestramiento moral “es precisamente el que se obtiene entrando en justas relaciones con los demás, en una unidad de trabajo y de pensamiento(...)

La escuela debe convertirse en una comunidad familiar, en un ambiente social simplificado y seleccionado, en el que todo esté predispuesto a fin de integrar al niño en la sociedad de su tiempo y, lo que más importa, prepararlo para la vida futura (que nadie puede adivinar qué fisonomía asumirá). Por ello, no debe dotarlo de un patrimonio de nociones, sino “darle el dominio de sí mismo...”, (...)”que su juicio pueda ser capaz de discernir las condiciones en que debe trabajar y las fuerzas que debe desarrollar para poder obrar económica y eficientemente”. (pp. 270 - 271)

En la actual Epoca Contemporánea se han dado otras corrientes del pensamiento dentro de la actividad pedagógica y de enseñanza además del Idealismo y el Pragmatismo como son las diferentes orientaciones de la Educación Informática, no obstante el autor de este trabajo investigativo Franklin Leonard considera estas últimas como cuestiones pedagógicas mas de forma que de fondo.

De esta manera se ha expuesto de forma breve cómo ha sido la evolución de la enseñanza humana en diferentes lugares del mundo y a través de la Historia.

**BIBLIOGRAFÍA:** **ANDERSON, C. Richard y Gerald, W. FAUST.** (1977). *PSICOLOGIA EDUCATIVA: La Ciencia de la enseñanza y el aprendizaje.* México: Editorial Trillas. / **AUSUBEL, P. David.** (1976). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo.* (R.H. Domínguez Trad). México. Editorial Trillas. (Trabajo original publicado en 1968.) / **BAIRD, D.C.** (1991). *Experimentación: una introducción a la teoría de mediciones y al diseño de experimento.* (J.C. Peña, Trad). México: Editorial Prentice – Hall Hispanoamericana (Trabajo original publicado en 1968). / **BAKER, S.F.** (1963). *Inducción e Hipótesis.* Buenos Aires – Argentina: Editorial Losada. / **B. DE DENIS, Cristina.** (1992). *Didáctica*



de nivel inicial. *Teoría y Práctica de la enseñanza*. (3er. Ed.) Argentina: Editorial El Ateneo. / **BERNAL D. John**. (1981). *La Ciencia en la Historia*. México: Editorial Nueva Imagen. / **BEST, John**. (1985). *Como Investigar en Educación*. Madrid – España: Editorial Morata. / **BIGGE, Morris L. Y HUNT, Murices. P.** (1985). *Bases psicológicas de la Educación*. México: Editorial trillas. / **BONIFATI, M. Kedor**. (1974). *Clasificación de las Ciencias*. Tomo 1. Moscú – URSS: Editorial Progreso. / **BORRON, G. Carlos**. (1987). *La Filosofía y las ciencias: Métodos y Procederes*. Barcelona – España: Editorial Crítica. / **BOWER, Gordon H. Y HILGARD, R. Ernest**. (1992). *Teorías del Aprendizaje*. México: Editorial Martínez Roca. / **CARR, W. y Kemis, S.** (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. España: Editorial Martínez Roca. / **CERNUSCHI, Félix**. (1965). *Como debe orientarse la enseñanza de la Ciencia*. Buenos Aires – Argentina: Editorial Universitaria de Buenos Aires. / **CODIGNOLA, Ernesto**. (1969). *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Buenos Aires – Argentina: Editorial El Ateneo. / **CRAIG, R., Mehrens, W., CLARIZO, H.** (1979). *Psicología Educativa Contemporánea*. México: Editorial Limusa. / **DUSCHI, A Richard**. (1997). *Renovar la enseñanza de las ciencias: Importancia de las teorías y su desarrollo*. Madrid – España: Editorial Narcea. / **ECO, Humberto**. (1982). *¿Cómo se hace una Tesis? Argentina*: Editorial Gedisa. / **FEDOR DE DIEGO, Alicia**. (1995). *Terminología, Teoría y práctica*. Venezuela: Editorial Equinoccio, Ediciones de la Universidad Simón Bolívar. / **GIMENO SACRISTAN, José**. (1986). *Teoría de la enseñanza y desarrollo de curriculum*. Madrid – España: Ediciones Anaya, S.A. / **GIMENO SACRISTAN, José y PÉREZ, A.** (1989). *La enseñanza, su teoría y práctica*. (3ª Ed.) Madrid – España: Ediciones AKAL, S.A. / **GIORDAN, André**. (1985). *La Enseñanza de la Ciencias*. Madrid – España: Editorial Siglo Veintiuno. / **GOMEZ, G. Rafael**. (1969). *La Enseñanza de la Ciencia: Su enfoque histórico – evolutivo*. Buenos Aires – Argentina: Angel Estrada y Cía. S.A. Editores. / **HERNÁNDEZ, Fernando y Juana, M. SANCHO**. (1989). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona – España: Editorial Loia. / **HOCHMAN, Elena y MONTERO, Maritza**. (1975). *Notas sobre investigación documental*. (4ª Edición). Caracas. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (Colección Cuadernos, Serie Docencia, N° 4) Universidad Central de Venezuela. / **KOMISAR, Paul B. y C. B. MACMILLAN**. (1972). *Conceptos Psicológicos en la Educación*. Buenos Aires – Argentina: Editorial Ateneo. / **KRECH, David. CRUTCHFIELD. S.R., BALLACHEY, L.E.** (1972). *Psicología Social*. Madrid – España: Editorial Biblioteca Nueva. / **LEIVA, Francisco**. (1981). *Didáctica General para una educación comprometida con el cambio social*. Quito – Ecuador: Editorial Tipoffset “Ortiz”. / **Marco, B., OLIVARES, E., USABRIAGA, C., SERRANO, T y GUTIRREZ, R.** (1987). *La enseñanza de las Ciencias Experimentales: Etapa 12-16 años*. Madrid – España: Editorial Narcea. / **MELLO C. Irene**. (1974). *El proceso didáctico* (Eguibar, María C., Trad). Argentina: Editorial Kapeluz, S.A. / **MONTGOMERY, Douglas C.** (1991). *Diseño y análisis de experimentos*. (J.D. Saldivar, Trad). México: Grupo Editorial Iberoamericana, S.A. (Trabajo original publicado en 1991). / **MOULY, J. George**. (1978). *Psicología para la enseñanza*. (V.A. Arm, Trad). México: Editorial Interamericana. (Trabajo original publicado en 1973). / **NEIRCI G. Imideo**. (1985). *Metodología de la enseñanza*. México: Editorial Kapelusz Mexicana. / **NUÑEZ, J. Tenorio**. (1985). *Introducción a la ciencia*. Caracas-Venezuela: Editorial Panapo. / **PASTOR, J. Rey y BABINI, J.** (1986). *Historia de las matemáticas*. (vol2) (2da. Ed.) Barcelona – España: Editorial Gedisa. / **PÉREZ, D. Gil y Orzániz, M de GUZMÁN**. (1993). *Enseñanza de la ciencias y la matemática*. Madrid – España: Editorial Popular, S.A. / **POPPER, R. Karl**. (1989). *El desarrollo del conocimiento científico, conjeturas y refutaciones*. (2da. Ed.) Barcelona – España: Editorial Paidós. / **RAMÍREZ, Tulio**. (1995). *Como hacer un proyecto de investigación*. (3ª Ed) Caracas Venezuela: Editorial Carhel, C.A. / **REID, J. David y HODSON, Derek**. (1993). *Ciencia para todos en Secundaria*. (Martín, M.J García, L.A., Trads). Madrid – España: Editorial Narcea. (Trabajo original publicado en 1987). / **SABINO, A. Carlos**. (1986). *Los caminos de la ciencia: una introducción al método científico*. Caracas – Venezuela: Editorial Panapo. / **SABOR, Josefa E.** (1957). *Manual de Fuentes de Información*. Buenos Aires – Argentina: Editorial Kapelusz. / **SAGASTI, Francisco., SALOMON, Jean – Jaques y SACHS, Céline**. (1996). *La Medición de la ciencia, la tecnología y la innovación*. En: Jan Annerstedt (comp), Una Búsqueda Incierta: Ciencia, Tecnología y Desarrollo. (PP.119-153). (S.M. Rawlinson, México: Editorial Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1994). / **SCHMIEDER, A.** (1963). *Didáctica general*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada, S.A. / **Diccionarios y Enciclopedias: ABBAGNANO Nicola**. (1974). *Diccionario de filosofía*. (A.N. Galleti, Trad). México: Editorial Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1961). / **DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**. (1987). (vol I). México: Editorial Santillana. / **DUBOIS, I., Giacomo, M., GUISPIN, L., MARCELLINIS, J., PIERRE, J.** (1986). *Diccionario de Lingüística*. Madrid – España: Editorial Alianza Diccionarios. / **ENCICLOPEDIA UNIVERSAL ILUSTRADA EUROPEO – AMERICANA**. (1978). Tomo XXVII. Madrid – España:



Editorial Espasa – Calpe, S.A. / **ENCICLOPEDIA UNIVERSAL ILUSTRADA EUROPEO – AMERICANA.** (1978). Tomo XXVIII. Madrid – España: Editorial Espasa – Calpe, S.A. / **FERNÁNDEZ, Heres y Elivira, FERNÁNDEZ, V.** (1989). *Diccionario pedagógico.* Caracas – Venezuela: Editorial Biosfera. / **MAILLO, Adolfo.** (1973). *Enciclopedia de didáctica aplicada.* Tomo I. España: Editorial Labor, S.A. / **MASSA DE GIL, B., TRAUTMAN, R., GOY, P.** (1964). *Diccionario técnico economía.* Español – Ingles. México: Editorial Centro Regional de Ayuda Técnica. / **RODRÍGUEZ, R. Armando.** (1957). *Diccionario biográfico geográfico e histórico de Venezuela.* Madrid – España. / **Revistas: BRAVO, Luis.** (1997). *El Diccionario Latinoamericano de Educación* (D.L.A.E.), síntesis del proyecto académico. *Revista de Pedagogía* vol XVIII (52), 83-89. / **FIGUEROA, D., GUTIÉRREZ, G., Andrés, Z. y MAITE, M.** (1994). *Demostraciones de física ¿Para qué? Enseñanza de las ciencias,* vol 12 (3), 443-447 / **DARÓS, W.R.** (1996). *Ciencia y teoría circular. Enseñanza de las ciencias,* vol 14 (1), 63-73 / **LEON, A.I. y VENEGAS, N.** (1989). *Construcción de estrategias didácticas a partir de la Investigación sobre la práctica docente en el área de ciencias naturales. Enseñanza de las Ciencias,* Tomo II (Num. EXTRAORDINARIO) 41-44 / **PACCA, J.L., PACCA, A. y VILLANI, A.** (1996). *Un curso de actualización y cambios conceptuales en profesores de Física.* *Enseñanza de las Ciencias,* vol XIV (1), 25-33 / **PÉREZ DE SANTOS, Rosa.** (1995). *Vigencia del pensamiento Dukhemiano en la legislación escolar venezolana.* *Revista de Pedagogía,* vol XVI (42) 55-70. / **Tesis y Trabajos de Ascenso: BELLO, S. y DUARTE, E.** (1989). *Diagnostico sobre algunos problemas de enseñanza - aprendizaje de la Química, a nivel del 9no. año de Educación Básica en Ciudad Bolívar,* Distrito Heres (en el primer año de su importación). Tesis de grado. Trabajo no publicado. Escuela de Educación. U.C.V. Caracas. / **CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). *La Didáctica en el Diccionario Latinoamericano de Educación.* Tesis de grado. Trabajo no publicado. Escuela de Educación U.C.V. Caracas. / **DÍAZ, Julio.** (1989). *Un estudio de los propósitos y tipos de laboratorios de Física en Educación Media Diversificada desde el punto de vista de los docentes.* Tesis de grado. Trabajo no publicado. Escuela de Educación U.C.V. Caracas. / **GUERRERO, Hugo.** (1981). *El programa CENAMEC una alternativa para la enseñanza de la matemática en el séptimo grado de la Escuela Básica.* Tesis de grado. Trabajo no publicado. Escuela de Educación U.C.V. Caracas. / **LINARES, J. y MAGGIOLO, D.** (1981). *Diagnostico de la enseñanza de la geometría en el área metropolitana.* Tesis de grado. Trabajo no publicado. Escuela de Educación U.C.V. Caracas. / **LISCANO, Rafael.** (1983). *La formación del concepto de trabajo mecánico en alumnos de 2do. y 3er. Año del Ciclo Básico Común y 1er. Año del Ciclo Diversificado en Ciencias.* Tesis de grado. Trabajo no publicado. Escuela de Educación. U.C.V. Caracas. / **MARTÍNEZ, José.** (1989). *Estudio comparativo en el uso de dos estrategias metodológicas para la adquisición de los conceptos de la unidad de calor del programa de 9º Grado de Educación Básica.* Tesis de grado. Trabajo no publicado. Escuela de Educación. U.C.V. Caracas. / **RAMÍREZ, Tulio.** (1986). *Ciencia método y sociedad, Contribución a la Crítica del Empirismo en la Investigación Social.* Trabajo de ascenso no publicado. Escuela de Educación. U.C.V. Caracas. / **SÁNCHEZ, M. y SOSA, G.** (1987). *Estudio descriptivo de las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes para la enseñanza de la Biología y su relación con el porcentaje de los alumnos aprobados y reprobados en el primer año del ciclo básico común del Distrito Escolar N°2, zona Educativa - Entidad Miranda, durante el periodo escolar 1985-1986.* Tesis de grado. Trabajo no publicado. Escuela de Educación. U.C.V. Caracas. / **ZAMBRANO, Fernando.** (1976). *Diseño Pedagógico para el aprendizaje de la Matemática en el tercer año de Educación Media por libre escolaridad.* Tesis de Grado. Trabajo no Publicado. Escuela de Educación. U.C.V. Caracas / **Trabajos no publicados: BRAVO, Luis.** (1995). *Proyecto académico conducente a la creación del Diccionario Latino Americano de Educación.* (D.L.A.E.) Material no publicado. Universidad Central de Venezuela - Escuela de Educación. Caracas. / **BRAVO, Luis.** (1996). *Diccionario Latino Americano de Educación, Texto y pretexto para estudiar a Latinoamérica.* Material no publicado. Universidad Central de Venezuela - Escuela de Educación. Caracas. / **BRAVO, Luis.** (1996). *Prospecto para el Diccionario Latinoamericano de Educación.* Trabajo no publicado. Universidad Central de Venezuela - Escuela de Educación. Caracas. / **BRAVO, Luis.** (1997). *Latinoamérica en tempo de Educación.* Trabajo no publicado. Universidad Central de Venezuela - Escuela de Educación. Caracas. / **Otros: ACADEMIA DE CIENCIAS DE AMÉRICA LATINA.** (1997). *Enseñanza de la Ciencia en la Educación Básica en América Latina.* Foro. Caracas. Venezuela. / **CONICIT.** (1996). *Premio Nacional de Ciencia, 1978-1996.* Caracas. / **REPÚBLICA DE VENEZUELA. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR.** VICE-RECTORADO de Investigación y Postgrado. Instituto de Investigaciones Educativa. (1990). *Manual de Trabajos de Grado de maestría y tesis doctorales.* Caracas. / **UNESCO.** (1984). *Enseñanza Integrada de las Ciencias en América Latina.* Tomo 4. Seminario realizado en Caracas - Venezuela. Santiago de Chile.

**LEONARD, Franklin.** (1999). EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION. Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

## ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES

Tenemos que iniciar considerando ‘la enseñanza de las ciencias naturales’ como un *problema*, como son problemas dignos de ser investigados, la enseñanza de cualquier otra ciencia. Y constituye un problema porque no se está satisfecho con los resultados educativos que se obtienen en la enseñanza de las ciencias naturales. Hasta que no se constituya para los educadores en problema, poco podremos mejorar la enseñanza de las ciencias en las aulas escolares.

Considero que en la delimitación de este problema existen dos preguntas que debemos clarificar e interrelacionar, éstas son:

1. ¿Qué debemos enseñar los educadores en las clases de ciencias naturales?; en términos programáticos podríamos hacer la pregunta de esta manera: ¿qué objetivos deben dirigir nuestra enseñanza?, y por tanto, ¿qué se va a evaluar en los exámenes?
2. La segunda pregunta es, ¿cómo vamos a planificar las actividades del aula para que los estudiantes logren los mejores aprendizajes de aquello que debemos enseñar?; con otras palabras, ¿cómo enseñamos?

Las respuestas que vayamos dando a cada una de las preguntas se condicionan mutuamente; lo que creamos como más importante para ser aprendido, determinará parcialmente el cómo enseñar-le y viceversa. Aunque en esta discusión teórica que estamos teniendo, respondamos por separado a cada una de las preguntas antes mencionadas, la práctica educativa es *una* acción educativa que abarca el qué enseñar y el cómo enseñar simultáneamente.

Las respuestas a estas dos preguntas, el qué y el cómo enseñar, no pueden surgir de cierto instinto educativo, ni de una buena *fe*, ni de pensamientos ingenuos sobre la educación. Estas respuestas tienen que estar concatenadas teóricamente a una determinada concepción del hombre, a una teoría de la enseñanza, a una teoría del aprendizaje y a una concepción sobre la estructura de las ciencias naturales.

Por tanto, debemos tener mas o menos claro estos cuatro temas para responder científicamente el qué y al cómo enseñar. Muy brevemente definamos en términos generales estos temas.

- A. Concebimos al ser humano como sujeto histórico pensante y actuante “en el mundo” y “con el mundo” (Freire), que no se contenta con acomodarse a la realidad, sino que en ella y con ella la transforma y se transforma en una interacción analizante y plural. Por tanto, el sistema educativo debe estar dirigido a formar un ciudadano capacitado para darse cuenta de su realidad circundante, capacitado para analizarla críticamente y para actuar sobre ella.
- B. Concebimos el aprendizaje como un proceso personal e inalienable que implica una construcción activa del sujeto que aprende. Este aprendiza-

je está condicionado por los saberes previos que posee el sujeto, por su cultura y concepción de la vida, y por la interacción de diferentes variables que actúan en el proceso de aprendizaje.

- C. Concebimos las ciencias naturales como una estructura de conceptos e hipótesis científicas más o menos justificados, producidos por un método científico que se explicita en la creatividad y en el razonamiento deductivo.
- D. Concebimos la enseñanza como una acción consciente y crítica de los estudiantes sobre su entorno para transformarlo; por tanto los estudiantes son protagonistas de la enseñanza. El eje sobre el cual gira la enseñanza es el redescubrimiento del entorno, su enriquecimiento, su análisis y la transformación del mismo. Cada uno de estos cuatro temas (A.B.C.D.) constituyen áreas del saber muy complejas y en pleno desarrollo investigativo que exigen una concreción mucho mayor y determinan campos de la formación de los educadores.

Con esta breve fundamentación, iniciemos la respuesta a las preguntas iniciales sobre el qué y el cómo enseñar las ciencias naturales con las cuales delimitamos el problema de la enseñanza de las ciencias naturales.

### 1. ¿Qué debemos enseñar los educadores en las clases de ciencias naturales?

Voy a presentar una selección de posibles contenidos de la enseñanza de las ciencias naturales sin jerarquizarlos y cada uno de ellos puede contribuir con un objetivo de la enseñanza y del aprendizaje. Su clarificación, su Jerarquización en orden de Importancia y la interacción que se defina es una labor de cada educador que conformará la planificación de su práctica educativa.

#### 1.1. *La actitud científica*

La entiendo como un conjunto de disposiciones cuyo desarrollo predispone a los estudiantes a reaccionar ante el entorno de determinadas maneras; estas formas de reaccionar las definimos por una serie de parámetros que deben adornar al ciudadano común. Los parámetros son los siguientes:

- a. apertura al entorno
- b. disposición a la acción
- c. abrirse a los otros
- d. pensamiento crítico
- e. curiosidad
- f. creatividad
- g. amor por la verdad
- h. confianza en sí mismo
- i. perseverancia.

#### 1.2. *Aprender a pensar*

Con este tema, ya oído por los educadores, queremos abarcar tres aspectos fundamentales pertenecientes al nivel cognitivo. Estos son:

1.2.1. La enseñanza de *concepciones y enfoques culturales* contrarios a los establecidos. Nuestra propuesta sobre la Enseñanza de las Ciencias Naturales da gran importancia al enriquecimiento del campo cultural de los estudiantes, ya que todo nuevo aprendizaje va a estar condicionado por las características culturales del estudiante.

Hasta ahora vemos como importantes enseñar las siguientes concepciones culturales:

- a. Cuestionar la evidencia sensible.
- b. Lo real surge del razonamiento sobre lo posible, y aquel se concibe como un necesario entre los diferentes posibles.
- c. Toda explicación, toda acción se debe fundamentar.
- d. El conocimiento alcanzado, la acción a desarrollar debe ser comunicado a otros,
- e. La explicación de los fenómenos debe contener más de un adjetivo calificativo.
- f. Concientizar en cada estudiante su estilo cognitivo”.

### 1.2.2. La enseñanza de habilidades de pensamiento.

Por habilidades de pensamiento nos referimos a operaciones mentales y a destrezas cognitivas que permitan el aprendizaje y lo conviertan en más perdurable y significativo.

De las propuestas hechas en Venezuela a este respecto, hemos seleccionado unas que corresponden a los proyectos Inteligencia, Enriquecimiento Instrumental y Aprender a pensar. Estas son las siguientes:

- Categorización o Clasificación (Enriquecimiento Instrumental)
- Instrucciones (Enriquecimiento Instrumental)
- Ilustraciones (Enriquecimiento Instrumental)
- Razonamiento Verbal (Inteligencia)
- Silogismo (Enriquecimiento Instrumental)
- Considerar todos los factores, CTF (Aprender a pensar)
- Consecuencias y Secuelas, C y 5 (Aprender a pensar)
- Prioridades básicas, Pb (Aprender a pensar)
- Toma de decisiones (Inteligencia)
- Guía para Concluya (Aprender a pensar)
- Pensamiento Inventivo (Inteligencia)
- Relaciones transitivas (Enriquecimiento Instrumental).

### 1.2.3. La enseñanza de estrategias de pensamiento.

Las estrategias de pensamiento son procedimientos de razonamiento generales que preparan al individuo para resolver problemas diversos; son formas y métodos suficientemente generales para razonar más eficazmente. Una dificultad que se aprecia con frecuencia en los estudiantes, se manifiesta en la parálisis operativa ante una pregunta o en la emisión de una respuesta artificial. Un estudiante, para definir correctamente un concepto o saber la fórmula física apropiada, recuerda las palabras del texto y sin embargo, no es capaz de utilizar dichos conceptos en la solución de un problema del tema.

El estudiante no piensa, decimos con frecuencia; mejor debiéramos decir, hay que enseñar al estudiante a pensar. La sugerencia pedagógica es que los educadores ayudemos a los estudiantes a que reflexionen en voz alta para que nos relaten el camino mental seguido por ellos en la solución de un problema; este camino o estrategia podrá ser comparado con el que siguieren otros compañeros y lograr mejorar la forma de pensar de cada uno.

### 1.3 El Método Científico

La enseñanza del método científico en el bachillerato se inició en nuestro país en la década del setenta. Pero existen falsas concepciones sobre él, y en general se le enseña como un ritual de pasos mecánicos y en orden tem-

poral que el estudiante debe cumplir para alcanzar el nuevo conocimiento. Es el famoso esquema: O.H.E.R.I.C. (observar, hipotetizar, experimentar, recoger resultados, interpretar los resultados y concluir). Nada más perjudicial en la formación de los estudiantes que internalizar esta concepción del método científico. Se confunde el orden intelectual que sigue el investigador cuando informa sobre una investigación, con el proceso que desarrolla durante la investigación; son dos procesos diferentes; en la escuela se enseña el primer camino identificándolo con el método científico.

El método científico tiene dos componentes insustituibles: la creatividad y el razonamiento; y si queremos desarrollar este aprendizaje, los educadores debemos implementar actividades que fomenten el ingenio, la fantasía, la creación, y actividades en las que se utilice el razonamiento principalmente deductivo.

El método científico sigue un camino difícil de esquematizar. Tenemos que enseñar a los estudiantes a crear problemas, a crear hipótesis, a crear experimentos y modelos; debemos enseñar a razonar sobre las hipótesis, sobre los resultados de experiencias y observaciones, sobre fundamentación de proposiciones.

#### **1.4. La Enseñanza de Conceptos e Hipótesis Científicos y Tecnológicos**

Los tres temas hasta ahora señalados que constituyen parte de ese qué enseñar, no pueden ejercitarse sin contenidos que materialicen su ejecución y desarrollo. Las hipótesis y los conceptos de las ciencias naturales y de sus tecnologías son el soporte del pensamiento, y sobre los que recae el crecimiento afectivo y el juicio moral del estudiante. Por tanto, la selección de ellos y el enfoque con que se los trate, constituyen una acción instruccional de suma importancia.

Sin embargo, nuestra perspectiva educativa considera a las hipótesis y conceptos científicos y tecnológicos más como recursos pedagógicos necesarios que como ejes directores de la planificación del trabajo escolar.

Dentro de este tema, podemos considerar varios aspectos del mismo que se deben ir clarificando:

- a. tipos de conceptos e hipótesis que debemos enseñar
- b. enseñanza de los conceptos e hipótesis dentro de una concepción histórica de las ciencias
- c. los conceptos e hipótesis se presentan como modelos cerrados o abiertos
- d. cómo influyen los preconceptos que posee el estudiante en la adquisición del concepto científico
- e. los conceptos e hipótesis como herramientas para definir acciones sobre el entorno.

#### **1.5. Concepción Teórica de las Ciencias Naturales**

En nuestra enseñanza de las ciencias naturales, querámoslo o no, siempre damos una imagen adecuada o falsa de la estructura de las ciencias. A este respecto se plantean problemas como éstos:

- a. ¿cómo se originan las proposiciones científicas?
- b. ¿cuál es la estructura del método científico?
- c. ¿qué características formales tienen los enunciados científicos?

- d. ¿cuál es el concepto de verdad científica que debemos manejar?
- e. ¿cómo es el desarrollo histórico de las ciencias?
- f. ¿qué papel debe jugar el experimento científico?

La clarificación de estos problemas nos lleva a una conciencia del tipo de formación que damos a los estudiantes y al uso de técnicas instruccionales precisas.

### **1.6 El Desarrollo Afectivo y Moral.**

La práctica pedagógica se realiza en la interdependencia de los niveles cognitivos, afectivo y moral; sin embargo, pocas veces nos planteamos como contenido de la enseñanza de las ciencias naturales y por tanto como objetivo de la misma, el desarrollo afectivo y moral de los estudiantes.

La honradez en el trabajo, la sinceridad en la investigación científica, el amor por la verdad, el deseo de saber, el uso libre del juicio para optar por una u otra acción, son, entre otros, aspectos que deben ser perseguidos en nuestra práctica instruccional.

He aquí seis temas que pueden ser objeto de la enseñanza de las ciencias naturales; tenemos que analizarlos, jerarquizarlos, organizarlos para que nuestra planificación instruccional logre los objetivos que se ha planteado. Aquí se abren grandes problemas que los educadores debemos investigar en nuestra práctica educativa.

En la clarificación de estos puntos iremos viendo Si en vez de hablar de la enseñanza *de* las ciencias naturales, debemos decir la enseñanza *a través* de las ciencias naturales.

Entremos en la segunda gran pregunta que nos hacíamos al comienzo, el cómo enseñar, que nos ayudará a completar el cuadro delimitador de nuestras respuestas.

### **2. ¿Cómo enseñamos? ¿Cómo debemos planificar las actividades del aula para lograr mejores aprendizajes? ¿Qué técnicas y qué recursos instruccionales debemos utilizar?**

Esta es la segunda pregunta fundamental para definir una enseñanza de las ciencias naturales. Para contestarla tenemos que manejar una teoría de la enseñanza, de la cual algo hemos hablado.

La enseñanza y el aprendizaje se dan en un ambiente determinado, la escuela y el aula, el cual le es propio y muy difícilmente generalizable a otras escuelas y aulas. Este ambiente se ve determinado por muchas variables presentes y con interrelaciones definidas.

Por tanto no podemos definir un plan instruccional si no determinamos el ambiente pedagógico que queremos tener en nuestras clases. En dicho ambiente estará incorporado la metodología, las técnicas y los recursos instruccionales que vamos a utilizar en el trabajo escolar; un mismo método de dar clases puede tener efectividades muy diferentes cuando se aplican en ambientes escolares distintos.

Para contestar la pregunta de cómo enseñar, vamos a tocar cuatro aspectos:

- 2.1. Características ambientales del aula de clase (Ver: **CARACTERÍSTICAS AMBIENTALES DEL AULA DE CLASE PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES**)
- 2.2. la metodología fundamental en la enseñanza (Ver: **LA INVESTIGACIÓN DEL ENTORNO COMO METODOLOGIA FUNDAMENTAL EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES**)



2.3. algunas técnicas instruccionales (Ver: **TÉCNICAS INSTRUCCIONALES EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES**)

2.4. algunos recursos instruccionales. (Ver: **RECURSOS INSTRUCCIONALES EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES**)

**MANTEROLA, Carlos.** (1989). Escuela de Educación de la Universidad Central del Venezuela.. Versión producida por Luis Bravo Jáuregui a partir del artículo del autor: *La enseñanza de las ciencias*. **Revista de Pedagogía**. Escuela de Educación de la UCV. Caracas, Enero-Marzo de 1989. Vol. XX, No. 17.

## ENSEÑANZA DIRECTA

Enseñanza que se efectúa en una situación pedagógica de relación directa entre el docente y el alumno.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## ENSEÑANZA EN EQUIPO

Tipo de organización de la enseñanza que tiene en cuenta los docentes y los estudiantes asignados a los mismos, y en la que dos o más profesores reciben la responsabilidad conjunta de toda o de una parte significativa de la enseñanza impartida a un grupo de alumnos. El equipo puede incluir asistentes y alumnos-maestros.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## ENSEÑANZA EN EQUIPO (TEAM TEACHING)

Sistema de educación reestructurado, especialmente en escuela primaria, en el que un equipo de maestros, supervisados por un conductor de equipo, trabaja con grupos de estudiantes y con pequeñas combinaciones para un mayor intercambio especializado maestro-alumno.

Provee una utilización más completa de maestros talentosos en áreas de materias específicas, para un intercambio más libre de ideas y evaluación a menudo con la asistencia de un ayudante, para una más cuidadosa preparación de la clase y la aplicación de medios de comunicación y técnicas audiovisuales.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## ENSEÑANZA EN GRUPO

Modalidad pedagógica que Consiste en transmitir a cierto número de personas los mismos conocimientos al mismo tiempo.

## ENSEÑANZA ESTRATEGICA DE LAS CIENCIAS

La enseñanza cognitiva de las ciencias es una de las formas que podría ayudar a los alumnos a monitoriar y mejorar su pensamiento sobre el mundo. El docente debe preocuparse por que los alumnos comprendan los contenidos que se les enseñan evitando que los alumnos memoricen sin comprender, es por ello que los docentes deben preocuparse para desarrollar soluciones a una gran cantidad de interrogantes que se pueden presentar al respecto:

- ¿Qué significa enseñar a comprender en ciencias?
- ¿Qué tiene la ciencia que merezca ser comprendido?
- ¿Cómo se desarrolla la comprensión científica en los alumnos?
- ¿Qué pueden a ser los docentes para ayudar a sus alumnos a comprender?

La enseñanza explicativa de las ciencias, señala sus funciones explicativas. La ciencia se define como el mejor intento para explicar cómo y por qué las cosas suceden en el mundo. De esta forma los docentes pueden enseñar a comprender sólo si reconstruyen los contenidos de los textos de las ciencias, poniendo mucho más énfasis que el que se suele poner en la mayoría de los libros, en el uso de teorías y principios científicos que expliquen los fenómenos (Anderson en Beau Fly, 1997).

El Docente debe hacer preguntas que requieran explicación y ayudar a sus alumnos a usar fragmentos del texto para contribuir respuestas científicas a estas preguntas. De esta forma se involucrará a los alumnos en una actividad central de las ciencias, que les exige construcción activa de los significados y la organización y el uso de sus conocimientos personales y científicos (Anderson en Beau Fly, 1997).

Por otro lado se ha señalado que no sólo es importante utilizar una estrategia determinada para enseñar ciencias sino también explicarle a los alumnos en que consiste dicha estrategia, cómo usarla, entre otras cosas.

“Acrecentar el conocimiento de los niños sobre cuándo, cómo y por qué regular su propia comprensión y aprendizaje es tan importante como promover sus habilidades regulatorias. Los estudiantes necesitan saber cómo usar determinada estrategia, por qué esa estrategia es útil y cuando se la debe aplicar. Los maestros deben ser explícitos respecto de los propósitos de las estrategias que usen sus estudiantes (Linda Baker en Minnick Santa, 1997).

La tarea fundamental del docente en ciencia radica en promover experiencias que involucren las expectativas e intereses de los estudiantes, tendrá que conducir un proceso que se caracterice por la creatividad, motivación, que le permita al alumno construir su aprendizaje; abriendo así la posibilidad de formar individuos con un marcado interés en el conocimiento científico de los fenómenos, hechos, entre otros.

**MENDOZA, FRANCIA.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

### ENSEÑANZA GENERAL

Enseñanza destinada a desarrollar progresivamente la capacidad de comunicación y de razonamiento y a transmitir nociones generales, literarias, matemáticas, científicas, históricas, cívicas, técnicas, sociales y estéticas.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### ENSEÑANZA INDIRECTA

Enseñanza que se imparte utilizando diversos medios de comunicación (por ejemplo textos impresos, películas, grabaciones, teléfono, radio, televisión o terminal de computadora), por oposición a la enseñanza directa.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA

Tipo de enseñanza adaptada a las necesidades de cada persona, en oposición a enseñanza en grupo. Para ser apropiada debe tener seis elementos básicos e igualmente importantes: a) horarios flexibles; b) diagnóstico. apoyo específico y posibilidad de recuperación; e) elección de contenidos; d) evaluación del estudiante en tiempo flexible e) posibilidad de elegir el lugar de aprendizaje; f) formas alternativas de enseñanza.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### ENSEÑANZA INTEGRADA

Sistema de enseñanza que requiere por parte del profesor, que identifique lo más claramente posible las respuestas, actitudes, conceptos, ideas y habilidades que debe adquirir el estudiante y luego diseñe un enfoque multifacético y multisensorial que permita al alumno dirigir su propia actividad para alcanzar esos objetivos. El programa de aprendizaje se organiza para que los alumnos desarrollen las actividades y progresos a su propio ritmo, dejando de lado las partes del programa que ya se habían tratado con anterioridad.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## ENSEÑANZA INTEGRADA DE LA CIENCIA

- 1) Aquellos enfoques sobre ciencia que son diseñados y presentados de tal manera que los estudiantes adquieren el concepto de la unidad fundamental de la ciencia y se les ayuda a conseguir la comprensión del papel y la función de la ciencia en su vida diaria y en el mundo en que viven.
- 2) Aquellas unidades, cursos o enfoques sobre ciencia en los cuales algunos elementos de materiales no-científicas, como el arte y la historia, se combinan de manera apropiada con elementos de ciencias.
- 3) Algunas unidades, cursos o enfoques sobre ciencia que están organizados alrededor de un tema que permite el uso de muchas disciplinas científicas.

**SECRETARIA EJECUTIVA PERMANENTE DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.** (1985). Seleccionado y modificado por CLARA FLORES (Escuela de educación de la Universidad Central de Venezuela) del: *Manual para el fomento de las actividades científicas y tecnológicas juveniles*. Serie: CIENCIA Y TECNOLOGIA. SECAB/UNESCO. Bogotá. Colombia.

## ENSEÑANZA MUTUA (INTERNIVELES)

Organización de la enseñanza de tal modo que ésta no sea impartida por un profesor, sino por otros alumnos, generalmente mayores, que ya han aprendido el contenido o dominan la habilidad que se desea enseñar.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## ENSEÑANZA MUTUA (SISTEMA DE MONITORES)

Modo de organización de la enseñanza en la que algunos alumnos (monitores), en general del mismo grupo y de la misma edad, pero que ya han logrado los objetivos de aprendizaje, guían a los demás. Los monitores ayudan a los alumnos en actividades de aprendizaje.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## ENSEÑANZA POR CORRESPONDENCIA

Modo de enseñanza basada en el intercambio sistemático de material entre el profesor y el (los) alumno(s) por correo.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## ENSEÑANZA POR TELEFONO

1. Técnica de enseñanza que utiliza la comunicación por teléfono, incluye las técnicas de teleaula y de teleconferencia; 2. procedimiento que permite a

un alumno que no puede salir de casa comunicarse con la clase por medio del teléfono.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### **ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA**

---

Término aplicado frecuentemente a la enseñanza cursada durante el primer ciclo de la enseñanza de tercer nivel, que conduce a la obtención de una calificación determinada, acreditada por el título correspondiente.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### **ENSEÑANZA PRIMARIA**

---

Período de enseñanza formal que suele iniciarse hacia los seis años de edad, durante el cual, mediante un programa común, se inculcan a los alumnos nociones fundamentales.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### **ENSEÑANZA PROFESIONAL**

---

Enseñanza encaminada a proporcionar los niveles básicos de calificación necesarios al ejercicio de una profesión, oficio o empleo.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### **ENSEÑANZA PROGRAMADA**

---

Método de autoinstrucción en que el alumno, solo y a su propio ritmo estudia, empleando un material de enseñanza (cintas, películas, fichas, etc.) presentado bajo la forma de microunidades que le conducen paso a paso al objetivo deseado a través de un conjunto de preguntas específicas. Los cursos programados se elaboran de modo que el alumno aprenda por completo una microunidad antes de pasar a la siguiente.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### **ENSEÑANZA REGIDA POR COMPUTADORA**

---

Utilización de la informática en educación, no directamente para enseñar sino en la gestión del proceso de enseñanza, excluyendo la gestión administrativa. Entre las aplicaciones se pueden mencionar: registro de los progresos de los alumnos durante el proceso de aprendizaje, orientación de los alumnos, empleo del tiempo, gestión de los recursos didácticos, individualización de los programas, etc.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### **ENSEÑANZA SECUNDARIA**

---

Período de enseñanza formal, subsiguiente a la enseñanza primaria, cuya duración puede variar entre 5 y 8 años, en función de los años fijados para la enseñanza primaria.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### **ENSEÑANZA TÉCNICA**

---

Enseñanza destinada a la preparación, a nivel del segundo ciclo secundario y primer ciclo superior, de personal de nivel medio (técnicos, ejecutivos de nivel medio, etc.) y, a nivel universitario, de ingenieros y técnicos superiores que ejercerán funciones de dirección.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### **ENSEÑANZA TÉCNICA Y PROFESIONAL**

---

Término genérico aplicado al proceso educativo cuando éste, además de la enseñanza general, comprende el estudio de tecnologías y ciencias conexas así como la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos relativos al ejercicio de ciertas profesiones de alguno de los sectores de la actividad económica y social.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### **ENSEÑANZA TELEVISADA**

---

Enseñanza transmitida por televisión; utilización de programas de televisión (en circuito abierto o cerrado) con fines educativos específicos. Sinónimo: televisión didáctica.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### **ENSEÑANZA UNIVERSITARIA**

---

Término que abarca todos los ciclos de la enseñanza de tercer nivel (dos o tres según los casos) incluidos los estudios de especialización avanzada posteriores.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.



## ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA FÍSICA, ESTRATEGIAS METODOLOGICAS

Desde un punto de vista epistemológico, la ciencia como actividad humana está dirigida fundamentalmente a resolver problemas y, asumiendo que en el campo educativo cualquier disciplina debe ser fiel a su propia naturaleza, en la enseñanza de las ciencias, y en concreto en el caso de la física, la resolución de problemas debe ser contemplada como una tarea básica a realizar por profesores y alumnos. En la línea apuntada, los investigadores en este campo han llevado a cabo un elevado número de trabajos intentando, por un lado, describir modelos sobre cómo los sujetos resuelven problemas, lo que se ha venido en denominar, estudios experto-novato, y por otro lado, desarrollar propuestas metodológicas diseñadas explícitamente para enseñar a los estudiantes a resolver problemas con la característica común de haber evaluado su nivel de eficacia dentro del aula. Como conclusión de las investigaciones realizadas, se puede decir que existe consenso en el sentido siguiente: Hay que enseñar de forma específica procedimientos para que los alumnos aprendan a resolver problemas en el campo de las ciencias.

En cuanto a las teorías de aprendizaje que han estado detrás de las prácticas de enseñanza, hasta mediados de los años setenta los trabajos en el caso concreto de las ciencias se apoyaban en gran medida, en la teoría piagetiana del desarrollo cognitivo. A partir de la segunda mitad de ésta década, las aportaciones de Piaget se han visto complementadas por las deducidas de un hecho relevante: la constancia empírica de que los alumnos antes de acceder a la instrucción formal, han desarrollado un pensamiento propio sobre los fenómenos naturales, comprobándose también que una gran parte de estas ideas permanecen inalteradas. Esta evidencia ha llevado a los investigadores y profesores de ciencias a preguntarse sobre el origen de las mismas y su interferencia con el proceso de enseñanza, existiendo en este momento un gran interés por conocer cuáles son esas ideas previas de los alumnos, ya que, según las teorías del aprendizaje, sólo se logrará que éste sea significativo.

La resolución de problemas: una estrategia de cambio conceptual. Las metodologías de trabajo que se pueden utilizar dentro de las aulas, a fin de conseguir un cambio conceptual en los estudiantes, pueden ser de diferente índole, y la resolución de problemas se presenta como un camino adecuado. En esta línea, una propuesta muy relevante ha sido la elaborada por el equipo de Gil de la Universidad de Valencia, desarrollada con alumnos de bachillerato y profesores en formación inicial y permanente (Gil 1987 y Ramírez 1994) El modelo está fundamentado en la comparación entre cómo resuelven los científicos los problemas que se les presentan en el marco de su trabajo y el procedimiento que debe utilizarse dentro de las clases de física y química para que los estudiantes aprendan a resolver problemas escolares. En donde la utilización de enunciados abiertos y sin datos numéricos plantea situaciones problemáticas que van a permitir a los estudiantes desarrollar procesos de resolución más ricos y complejos que cuando se enfrentan a problemas de ejercicio cerrado.

La idea de la resolución de problemas como eje para desarrollar el currículo escolar de ciencias dentro del área de ciencias, así como la resolución de problemas es reconocida como una actividad esencial, encontrándose inte-

grada en todos los currículos académicos y considerándose, además, instrumento indispensable para la evaluación de los resultados obtenidos por los estudiantes. (VARELA, 1997)

En la enseñanza de las ciencias y en particular de la física, el profesor Boris Hidalgo hace una crítica de la enseñanza de la física basada en las clases magistrales, siendo estas las estrategias utilizadas por los profesores para enseñar las ciencias; además expone una posible solución o una nueva estrategia de enseñanza, basada en la enseñanza autoinstruccional.

La investigación realizada por el profesor, centra su atención en las clases magistrales y el aprendizaje a través de módulos en ese sentido se realizan algunas consideraciones preliminares.

Las críticas a las clases magistrales se han afianzado en sus características de la forma didáctica expositiva, lo cual ocasiona pasividad del alumno, elevado apuntismo y poca efectividad en el aprendizaje. No obstante, las clases magistrales a pesar de las críticas recibidas no dejan de ser significativas y se encuentra que: A través de las clases magistrales, es posible proporcionar al estudiante la motivación necesaria para el estudio de determinada materia. Mediante la clase magistral el profesor puede dar al estudiante una visión o enfoque de determinado tema que sea más amplia que la presentada por los libros. Estas clases son de gran utilidad en la presentación de temas que serían difíciles de entender y requerían demasiado tiempo para el estudiante lograrlo sin la explicación del profesor. Las clases magistrales además, son necesarias en ocasiones porque existen muchos libros de un área de estudio y otras veces porque existen pocos; en ambos, el profesor puede sintetizar o ampliar la información según el caso y conformar la información útil y acertada para el estudiante.

En comparación con las clases magistrales el método de aprendizaje por módulos es relativamente nuevo. Este método podríamos definirlo como el método que se fundamenta en la expresión escrita, manifiesta en los módulos de aprendizaje que se definen como la exposición escrita de las actividades, los recursos objetivos y formas de auto-evaluación. Es posible concebir módulos de aprendizaje que sean una combinación de las dos formas de aprendizaje. Los profesores, al oponerse al uso de las clases magistrales plantean como argumento que los estudiantes aprenden más si en lugar de asistir a las clases magistrales, dedican ese tiempo a estudiar el contenido de esas clases en un material escrito que pueden ser los llamados material de apoyo a los módulos de aprendizaje. (HIDALGO, 1996).

**BIBLIOGRAFÍA:** HIDALGO, Boris. (1996). *Influencia de la utilización del material autoinstruccional en el rendimiento académico de la física*. Editorial Alfa. Venezuela. / VARELA, M.P. y MARTINEZ, M. (1997). *Una estrategia de cambio conceptual en la enseñanza de la física: la resolución de problemas como actividad de investigación*. Revista enseñanza de las ciencias, vol 15 No. 2. España.

**YANEZ, Teresita.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## ENTRADA

Cualquier elemento que se toma del ambiente y que entra al sistema para ser empleado o transformado en salida del sistema.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## ENTRENAMIENTO

Forma de la Educación Avanzada y una de las más activas de la superación profesional, cuyo objetivo principal es asegurar la adquisición de conocimientos y habilidades. Cumple un importante papel tanto en la formación básica como especializada, particularmente en la adquisición de habilidades y destrezas, en la asimilación e introducción de nuevas técnicas y tecnologías. Su carácter tutorial y dinámico permite su vinculación con otras formas organizativas de superación, fundamentalmente con la autosuperación. Se organiza tanto para los recién graduados como para los profesionales de mayor nivel y experiencia. Tiene como objetivo fundamental el completar, actualizar y reorientar así como el perfeccionamiento y consolidación de conocimientos y habilidades prácticas. Su duración estará en dependencia de los objetivos que se persigan y responderá siempre a un plan de trabajo específico.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida Julia.** GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA. CENESEDA/República de Cuba.

## ENTRENAMIENTO

Ejercitación sistemática para la adquisición de una habilidad.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## ENTRENAMIENTO

Es la suma de todos los estímulos realizados en un determinado espacio de tiempo, llevando a modificaciones funcionales y morfológicas del organismo, o sea, es una adaptación que objetiva elevar un rendimiento. Estas adaptaciones permiten realizar mejor y más fácilmente los trabajos físicos solicitados. Por ejemplo, cuando realizamos una serie de actividades físicas que objetivan incrementar la eficiencia en una prueba atletismo o en un determinado deporte. Este estado físico específico, que permite al atleta correr una determinada distancia lo más rápido posible o ser más habilidoso en un cierto deporte, es adquirido más eficientemente a través del uso de un en-

trenamiento cuidadosamente planeado. El entrenamiento es un proceso físico e intelectual determinado por la condición técnica, por la táctica, por la motivación y por las características síquicas.

El entrenamiento se emplea bajo los más diversos aspectos y es un proceso que por medio de ejercicios físicos, tiende a alcanzar un nivel mas o menos elevado según los objetivos propuestos. El entrenamiento es un proceso que produce una modificación de estado ya sea físico, motor, cognitivo o afectivo. Todo aquello que comprende la preparación física, técnica, táctica e intelectual y moral del atleta con la ayuda de ejercicios físicos.

El entrenamiento es un programa de ejercicios que se propone mejorar las aptitudes y acrecentar las capacidades energéticas de un atleta para una prueba determinada.

Proceso planificado que pretende o bien significa un cambio (optimación, estabilización o reducción) del complejo de capacidad de rendimiento deportivo (condición física, técnica de movimiento, táctica, aspectos psicológicos).

Entrenamiento con Intervalos: Programa de ejercicios en que se somete el cuerpo a períodos breves pero repetidos regularmente de tensión de trabajo, entremezclados con períodos adecuados de descanso.

Entrenamiento de Resistencia (aeróbica): Forma de condicionamiento para acrecentar la capacidad aeróbica y el rendimiento de resistencia.

Entrenamiento en Circuito: Programa de condicionamiento consistente en cierto número de ejercicios realizados en "estaciones". Se suele realizar determinado ejercicio en una estación en un plazo especificado; luego el atleta pasa a la estación siguiente, con su propio ejercicio especial y su plazo especificado, luego a la estación siguiente, y así sucesivamente.

Entrenamiento en "Sprint" (anaerobio): Condicionamiento que se propone acrecentar la capacidad del sistema anaerobio, el sistema requerido para breves actividades de alta potencia (por ejemplo, "Sprints").

### **Entrenamiento:**

(Ejercicios del entrenamiento), actividad realizada en el entrenamiento para alcanzar objetivos del entrenamiento. La distribución más lógica se orienta en la estructura del movimiento en relación al gesto técnico:

Ejercicios genéricos: no guardan relación con el gesto técnico en cuanto a volumen y dinámica. Los saltos con pies juntos desde cuclillas, por ejemplo, en relación con el trabajo de las piernas en el paso de patinar del esquí de fondo.

Ejercicios específicos (por imitación): contienen determinados elementos del gesto técnico, coincidiendo también bastante con el mismo en cuanto a la dinámica. Por ejemplo, los saltos alternos con una pierna en dirección diagonal hacia adelante en relación con la técnica del skating del esquí de fondo.

Los ejercicios competitivos: son idénticos, aproximadamente, con el gesto técnico. Por ejemplo, la técnica del paso de patinar con esquís de fondo con ruedas.

## ENTRENAMIENTO

Es el desarrollo sistemático de actitudes, conocimientos, habilidades y destrezas requeridos por un individuo con el objeto de ejecutar en forma adecuada una tarea específica. Existen dos puntos de vista divergentes con respecto a la relación entre ambas palabras. Una - ahora la más común - infiere *training* (entrenamiento), como un concepto más limitado, incluido dentro del concepto más amplio de *education* (educación). La segunda - aún importante singularmente por razones de carácter histórico: en la educación de adultos en Gran Bretaña y aquellos países de habla inglesa - cuya tradición de Educación de Adultos deriva de Gran Bretaña - excluye *training* (entrenamiento) y particularmente *vocational training* (entrenamiento vocacional) del contexto de *education* (educación).

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## ENTRENAMIENTO

La adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas requeridos por un individuo con el objeto de ejecutar en forma adecuada una tarea específica. Preferentemente se usa para indicar entrenamiento militar, entrenamiento deportivo, entrenamiento en oficios no calificados.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## ENTRENAMIENTO BÁSICO PARA EL TRABAJO

Etapla inicial en el proceso de capacitación para el trabajo u ocupación, dirigido a la preparación de las capacidades, conocimientos y actitudes necesarias para desempeñarse eficientemente en el mismo.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## ENTRENAMIENTO CON CASTIGO

Condicionamiento instrumental en que la presentación de un estímulo nocivo, aparece tras una respuesta especificada.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## ENTRENAMIENTO DE EVASIÓN

Condicionamiento instrumental en que la respuesta termina con el estímulo nocivo. (Compárese con Entrenamiento de Evitación).

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

### ENTRENAMIENTO DE EVITACIÓN

Condicionamiento en que el movimiento señalado rodea al estímulo nocivo o evita su aparición.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

### ENTROPÍA

Medida del desorden interno de un sistema en lo que concierne la energía o la información. Término utilizado originalmente en termodinámica; es una medida de la parte no utilizable de la energía contenida en un sistema, cuanto mayor es la entropía menor es la energía disponible. En teoría de la información es una medida de la cantidad de información no disponible, es decir, por ejemplo, del ruido o los errores aleatorios que pueden producirse durante la transmisión de señales o mensajes.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### EPIFANÍA POSTMODERNA

La lebenswelt postmoderna (mundo de la vida corriente), bien puede ser entendida como una nueva epifanía, por cuanto es una aparición inesperada de un nuevo tiempo. Pero también la postmodernidad es epifanía, puesto que, como todos los dones otorgados por las divinidades, entraña un riesgo y una oportunidad. Asumamos el riesgo y aprovechemos la oportunidad.

Quisiera puntualizar que no hay soluciones milagrosas, sino algunas señales para navegar en la oscuridad del ciberespacio postmoderno. A pesar de que la atmósfera postmoderna nos invade, creemos que es necesario recuperar en el presente y sin complejos los fragmentos de pensamiento que puedan arrancársele al pasado, porque la postmodernidad también es retorno al pasado. No para resucitarlo sino para repensar las épocas que vendrán. Aunque sabemos que la vida está sujeta a la ruina del tiempo, también pensamos en el tiempo de larga duración donde se hunde y se disuelve todo lo que una vez tuvo vida, algunas cosas sobreviven y permanecen inmunes a las transformaciones, como si sólo esperaran al buscador de tesoros para que un día excavara y las expusiera en el

La postmodernidad más que establecer máximas conclusivas, nos emociona, nos anuncia, nos invita. En ese sentido le invito, amigo lector, a que comparta conmigo la utopía posible.



La atmósfera postmoderna ha inundado todo el horizonte vital, generando un quiebre del paradigma educativo de la Modernidad. La Historia de la Educación y de la Pedagogía debe dar cuenta de las prácticas pedagógicas en/desde la postmodernidad, pues su trabajo también implica dar cuenta de lo nuevo. No para convertirse en un discurso historicista, sino para registrar las prácticas educativas emergentes. Pero a su vez, para ser una especie de autoconciencia de la sociedad, recordando que a pesar del constante cambio en el que estamos inmersos, siempre habrá en el fondo algo permanente.

En momentos en que algunas tendencias postmodernas amenazan con destruir la memoria colectiva para insertarla en el presentismo, urge que los historiadores de la educación les recuerden a los sepultureros de la historia que 'la incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Pero no es, quizás, menos vano esforzarse por comprender el pasado si no se sabe nada del presente'. No para convertir la historia en un discurso único tal como lo planteó la Modernidad, ni para diseñar un punto de vista supremo capaz de unificar todos los demás, sino para afianzar la pluridimensionalidad de los discursos históricos, entre los que cabe el discurso sobre la Historia de las Prácticas Educativas y Pedagógicas.

La interpretación lineal de la historia debe ser superada porque pretendió construir un proceso histórico único, con un tiempo absoluto y eterno, negando la existencia de acontecimientos dispersos como expresiones de fuerzas múltiples; el factor tiempo no es, en realidad, sino un concepto moldeado por una sociedad determinada en un momento determinado de su evolución, El ritmo del tiempo no es el mismo para un campesino del siglo XII francés como para un burgués del siglo XIX o para un obrero de fábrica de la Revolución Industrial, De manera que mal pudiéramos interpretar las prácticas pedagógicas como un contínuum.

Por lo tanto, importa preguntarnos por la Historia de las Prácticas Pedagógicas en forma regresiva en el sentido de Marc Bloch, pero al mismo tiempo en forma progresiva: comprender el presente por el pasado y el pasado por el presente. La postmodernidad debe integrar el futuro al presente, y al mismo tiempo, una vuelta y comprensión del pasado. Y no como han pretendido algunos neoneietzscheanos que niegan la historia, pues negar la historia sería negar al hombre e implicaría repetir errores del pasado. En una sociedad desmemoriada como la que pretenden los enterradores de la historia no tendría sentido preguntarse por lo educativo y lo pedagógico, porque sencillamente lo teleológico no tendría lugar Por eso lo postmoderno es asumido aquí como alternativa válida y no simplemente con una visión iconoclasta de la Modernidad.

Hace algunos años el educador podía subirse al autobús de la sociedad sabiendo que la inercia y los caminos seguros 'le llevarían a donde todos le esperaban; hoy no. Hacia todas las direcciones se puede andar, en todas las direcciones nos esperan, Por eso debemos educar para que nuestros alumnos puedan encarar con éxito lo real-social en una sociedad que ya no es la que fue ni será la de hoy.

Las prácticas pedagógicas se empiezan a ver como la integración de todos los demás estímulos educativos: la familia, el trabajo, el ocio, los medios de comunicación. La educación se ve difundida en una formación permanente, que no acaba en la universidad sino que se prolonga por toda la vida.

El constante proceso de cambio en el que está inmersa la sociedad ha deslocado el enfoque de las prácticas pedagógicas tradicionales. Cuando hablamos de cambio no buscamos a toda costa reencontrar una continuidad oculta, sino analizar las tuerzas que atraviesan las prácticas pedagógicas tradicionales, Contrastar esos cambios con una interpretación situada en/desde la Postmodernidad ayudaría a repensar las Prácticas Pedagógicas emergentes.

**BIBLIOGRAFÍA: BLOCH, M.** (1949). *Apología de la historia o el oficio de historiador.*, ed., Fundación Birla, Barquisimeto, 1986, p. 78. / **ZULUAGA, Olga y Alberto MARTÍNEZ BOOM.** (1996). *Historia de la Educación y de la pedagogía desplazamientos y planteamientos.* En: Alberto Martínez. Boom y Mariano Narodowski (Comp) *Escuela, Historia y Poder'*, ed Novedades Educativas, Bs. AS.

**MORA GARCIA, Pascual.** (1997) *La escuela del día después.* Universidad de los Andes. Núcleo Universitario del Táchira. Grupo de Investigaciones de Historia de las Mentalidades. San Cristóbal.

## EPISTEMOLOGÍA Y ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

La ciencia forma parte de la cultura actual, las concepciones del mundo que tienen los hombres y mujeres de hoy está, en gran medida, determinada por el conocimiento y sus aplicaciones tecnológicas. Sin embargo, la imagen de la ciencia se ha visto simplificada al no considerarse aspectos históricos y epistemológicos de las ciencias.

La epistemología es la rama de la filosofía que estudia la investigación científica y su producto, el conocimiento científico. Mera hoja del árbol de la filosofía hace medio siglo, la epistemología es hoy una rama importante del mismo (Bunge, 1981).

Las investigaciones han revelado que las concepciones que sobre la ciencia que tiene el educador modelan y modulan sus prácticas pedagógicas (Moreno y Walder, 1998).

El docente debe tomar conciencia de sus convicciones sobre la naturaleza del conocimiento, sobre cómo este se genera, sobre las relaciones entre el conocimiento y la realidad y entre las distintas manifestaciones del saber científico, de modo de que el educador pueda emplear explícitamente, estas ideas en el diseño de su acción pedagógica.

Entonces, si las concepciones epistemológicas de los profesores tienen influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y si estas son generalmente implícitas y alternativas, también habrá que aplicar en la formación del profesorado estrategias de cambio metodológica y conceptual.

**BIBLIOGRAFÍA: BUNGE, Mario.** (1981). *Epistemología.* Editorial Ariel. España. / **MORENO A, L. Y WALDEGG G.** (1998). *La Epistemología Constructivista y Didáctica de las Ciencias.* Revista de Enseñanza de las Ciencias. Vol. 16, N°3

**MENDOZA, Francia.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## EPISTEMOLOGÍA

“Se deriva etimológicamente del término griego episteme. Este termino en la Grecia antigua designaba el tipo de saber docto, equivalente entonces al conocimiento científico hoy. Literalmente. pues, epistemología significa tratado o teoría del conocimiento científico o ciencia. Sin embargo, en el lenguaje inglés, e incluso algunos autores españoles, dan a la epistemología una significación similar a la que tiene entre nosotros la gnoseología, o teoría del conocimiento en general y no solo científico, a la vez que llaman Filosofía de la Ciencia a la Teoría de la Ciencia o Epistemología” (BUNGE, (1981)

Estudia la investigación científica y su producto, el conocimiento científico, por lo que se ha convertido en un área importante de la filosofía, tanto conceptual como profesionalmente.

Una filosofía de la ciencia no merece apoyo de la sociedad sino constituye un enriquecimiento de la filosofía ni le es útil a la ciencia. Y una epistemología es útil si satisface las siguientes condiciones:

a. Concierna a la ciencia propiamente dicha, no a la imagen pueril ya veces hasta caricaturesca tomada de libros de textos elementales; b. Se ocupa de problemas filosóficos que se presentan de hecho en el curso de la investigación científica o en la reflexión acerca de los problemas, métodos, teorías de la ciencia y en lugar de problemitas fantasma; c. propone soluciones claras a tales problemas, en particular soluciones consistentes en teorías rigurosas e inteligibles, así como adecuada a la realidad de la investigación científica, en lugar de teorías confusas o inadecuadas a la experiencia científica; d. Es capaz de criticar la ciencia de la pseudociencia, la investigación profunda de la superficial, la búsqueda de la verdad, del pan de cada día; e. Es capaz de criticar programas y aún resultados erróneos, así como de sugerir nuevos enfoques promisorios.” (BRAVO SIERRA, 1983)

Si la persona que investiga, participa del desarrollo científico, aunque sea de manera indirecta, debe conocer ciertas herramientas formales de la epistemología que le permitan desenterrar, dilucidar, sistematizar conceptos filosóficos para ayudar a resolver problemas científicos filosóficos y así reconstruir, desde su ámbito, teorías científicas.

**BIBLIOGRAFÍA:** **BIGOTT, Luis A.** (1979). *Introducción al Análisis de Sistemas Educativos*. Ediciones de la Facultad de Humanidades y Educación. U.C.V. Caracas. / **BRAVO SIERRA, R.** (1983) *Ciencias Sociales: Epistemología, Lógica, y Metodología*. Ed. Paraninfo. España / **BUNGE, Mario.** (1981). *La ciencia, su método y su filosofía*. Siglo XXI. Argentina.

**AVENDAÑO, Yunami.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## EPISTEMOLOGÍA

Filosofía de la ciencia. Rama de la filosofía que estudia la investigación científica y su producto, el conocimiento científico (Cf. Bunge, 1980).

**BLANCO, Carlos Eduardo.** *Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.*

## EPISTEMOLOGÍA

Viene del griego, *episteme*, conocimiento; *logos*, teoría, tratado. Es la rama de la filosofía que estudia los problemas filosóficos que rodean la teoría del conocimiento. La Epistemología se ocupa de la definición del saber y de los conceptos relacionados, de las fuentes, de los criterios, de los tipos de conocimiento posible y el grado con el que cada uno resulta cierto.; así como la relación exacta entre el que conoce y el objeto conocido.

**BIBLIOGRAFIA:** **MICROSOFT.** (1997). *Enciclopedia Microsoft Encarta.* Microsoft Corporation. / **MORFAUX, Louis - Marie.** (1985). *Diccionario de Ciencias Humanas.* Ediciones Grijalbo S. A. Barcelona, España. / **SANTILLANA.** (1987). *Diccionario de las Ciencias de la Educación.* Tomos I y II. Ediciones Nuevas Técnicas Educativas S. A. México.

**FRANCISCO Avila F.** Universidad Experimental Rafael María Baralt- Venezuela. En: GLOSARIO DE TERMINOS UTILIZADOS EN FILOSOFIA DEL CONOCIMIENTO. Versión divulgada mediante correo electrónico. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## ERGONOMÍA

Estudio científico de las relaciones entre el hombre y el ambiente de trabajo, que busca definir y poner en práctica los principios que gobiernan la adaptación recíproca de los componentes de los sistemas hombres-máquinas. En el campo de la educación se refiere a la relación del profesor(es) y del alumno(s) con sus ocupaciones, con el equipo y medios auxiliares empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el ambiente de estudio y trabajo, con las condiciones sociotemporales y especiales de su trabajo.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## ENZIMA

Compuesto proteínico que acelera las reacciones químicas.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## EQUILIBRACIÓN

Factor regulador interno que mantiene a la organización biológica. Se manifiesta en todo tipo de vida, especialmente en el desarrollo y en la actividad de la inteligencia. La inteligencia expresa las regulaciones inherentes a la organización. Como proceso, la equilibración es el factor que unifica la evo-

lución y el desarrollo; como estado de equilibrio es el balance continuamente cambiante de compensaciones activas.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## EQUILIBRIO

Es una estructura compleja de la psicomotricidad que refleja la integración de sensaciones interoceptivas (Percepciones internas) y exteroceptiva (Percepciones externas). La respiración y la tonicidad son factores para la adopción y mantenimiento de posturas adecuadas y un equilibrio correcto que es la base de toda coordinación dinámica general, así como toda acción diferenciada de los miembros del cuerpo.

**BIBLIOGRAFÍA: ANDERSON , Leonor y colaboradores.** (1989). *Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares*. Dirección de Educación Preescolar Tercera Edición. Caracas.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## EQUILIBRIO ENERGETICO

Equilibrio que se produce cuando el gasto de calor es igual a la incorporación de calor.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## EQUIPO

Conjunto finito de estudiantes vinculados por la realización de una **tarea** común.

**AMÉZQUITA, Colombia.** (1997). Escuela de Educación Universidad central de Venezuela. En: *El Tema de la Didáctica en el DLAE*. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## ERGOGENICO

Que mejora el rendimiento de un trabajo o un ejercicio.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## ERGOMETRIA

Son medidas de rendimiento con trabajo muscular, para diagnosticar y evaluar el rendimiento cuantitativo del corazón, la circulación, la respiración y el metabolismo. Los aparatos utilizados son llamados ergómetros, que pueden ser graduados con diferentes cargas. El más popular es el cicloergómetro (bicicleta ergométrica) y la cinta rodante.

**Ergómetro:** Aparato o dispositivo, como una cinta rodante o móvil o bicicleta estacionaria, utilizados para medir los efectos fisiológicos del ejercicio.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## ERGONOMÍA

Estudio específico de las relaciones entre el hombre y el ambiente de trabajo. Define y pone en práctica los principios que gobiernan la adaptación recíproca de los componentes de los sistemas hombres-máquinas.

En el campo de la educación se refiere a la relación y del alumno con sus ocupaciones, con el ambiente estudio-trabajo, con las condiciones socio-temporales y especiales de su trabajo.

**AÑORGA MORALES, JULIA, DORA LUISA ROBAU SHELTON, GISELDA MAGAZ CÁCERES, ELVIRA CABALLERO CÁRDENAS, AIDA JULIA DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA* CENESEDA/República de Cuba.

## ERROR

Respuesta que no es aceptable o apropiada al estímulo o situación estimulante. En la I.P. los programadores intentan eliminar los errores, revisando el programa. Las respuestas equivocadas pueden indicar: a.- un cuadro mal concebido, que no consigue comunicar y que, por ende, ha de redactarse de otro modo; d.- secuencia en la cual se han suprimido demasiado pronto las insinuaciones o que se han propuesto prácticas inadecuadas; c.- presuposición de conocimientos anteriores, de los cuales en realidad, carece el estudiante; d.- análisis mal hecho de la materia, lo cual induce a una confusión que el programador no había previsto. Esta definición presupone que las respuestas equivocadas son, en algunos casos, aceptables para el programador, por ejemplo, como indicaciones de que el estudiante deberá recibir un tratamiento diferente en un programa de ramificación. (Véase Instrucción Programada).

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). *GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA*. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.



## ESTEROIDE

Derivado de la testosterona, hormona sexual masculina, que posee propiedades masculinizantes.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## ESCOLARIDAD COMO PROBLEMA DE CONOCIMIENTO

Conocer adecuadamente en términos académicos es hacer ciencia. No, porque otras formas de conocimiento desmerezcan el calificativo de académicas o no quepan en estos ambientes vinculados a las Universidades donde se produce este tipo de trabajo. Sino porque desde la perspectiva en que vemos a los asuntos teóricos de la escolaridad así lo reclama. No nos sirve verlos desde la perspectiva del Arte o de la Religión, por ejemplo. Aunque tengan mucho que decir al respecto. Tenemos interés en un tipo de conocimiento producido en ambientes en donde prive la información contrastable con hechos y pareceres autorizados, que pertenezcan a comunidades que produzcan conocimientos públicos y sometidos al escrutinio de pares autorizados. Y, muy principalmente, cuando el error que siempre aparece en estos contextos de permanente cuestionamiento crítico, que puedan ser refutados mediante vías racionalmente sancionadas por la ciencia que tenemos (aunque sea atrasada y rudimentaria como en efecto es) y no solamente por el parecer opinático o la apreciación puramente subjetiva.

Siguiendo a James Bowen (1990) se puede afirmar que las principales características del pensamiento educativo contemporáneo occidental se vincula a tres aspectos medulares: 1. la búsqueda de una racionalidad ideológica adecuada, capaz de orientar la búsqueda de respuestas al estado actual y perspectivas de la educación a todo lo largo de su compleja versatilidad., muy principalmente lo que tiene que ver con sus relaciones con el Estado, las diversas manifestaciones de la sociedad civil y el proceso de internacionalización globalizante en curso. 2. De igual manera, se relaciona con la búsqueda sistemas institucionales (instituciones y procesos) adecuados a los nuevos desafíos que las sociedades particulares imponen, así como la historia misma de esas mismas instituciones que más que disolverse, acabarse, desaparecer, como muchos claman (ILICH, 1977) tiende a fortalecerse a adquirir nuevos matices de funcionamiento que hay que explicar. 3. Y, finalmente, se articula la construcción y reconstrucción de una pedagogía que presente orientaciones viables para que la enseñanza-aprendizaje ocurra de la manera más eficaz y eficiente, permitiendo conciliar las exigencias del bienestar colectivo y particular, de los individuos, colectivos y sociedades.

Esos tres aspectos característicos del pensamiento educativo contemporáneo occidental, se relacionan con la inocultable sensación de agotamiento de la cultura y educación para crear expectativas que animen la producción de conocimientos en las direcciones aludidas. Es así como los cuestionamientos que se ordenan en la crítica a la modernidad ponen la desnudo muchas de las debilidades del proyecto civilizatorio occidental en

lo que tiene que ver con la educación. En tanto que la educación que tenemos ha ahogado al individuo impidiendo el despliegue de toda su potencialidad. Ha sido exageradamente tributaria a los procesos económicos en marcha, dejando de lado aquellos fines educativos que permiten compensar los efectos perversos de la economía definitivamente apegada al interés material inmediato. Ha hecho poco la educación de los países periféricos, tal es el caso de los Latinoamericanos, para acortar las distancias con los países centro. Entre muchos otros que ameritarían un estudio mucho más profundo y extenso que este.

Pero permítasenos hacer una lista imprescindible de algunos de los problemas más inmediatos que hoy marcan la discusión que esta en curso en torno a los asuntos educativos de nuestros países, derivados de la bibliografía que se lista al final y de nuestra propia experiencia:

1. La aparición de signos regresivos en lo que pudo haber sido el principal logro de la educación occidental en los países periféricos, subdesarrollados o atrasados: *el estancamiento y regresión de la escolaridad*. Ello es que no sólo no se alcanzan los ideales de la escolarización universal a que aspiraba la modernidad y que la UNESCO sanciona como cometido principal para todas las sociedades para el siglo que se desvanece, sino que en muchos países se empieza a ampliar la exclusión escolar.
2. La calidad de la educación, vista hoy como la posibilidad cierta de que las instituciones escolares concretas contribuyan a la competitividad internacional de los países, da muestras inequívocas de ser una mera aspiración vacía de contenido real, al tiempo que muestra su inmensa vitalidad para convertirse en el eslogan central de los esfuerzos reformadores que se llevan adelante en nuestra región. Dos ideas dominan el pensamiento actual en Latinoamérica, la primera es que deben centrarse los esfuerzos en mejorar la calidad de la educación para que nuestros países sean más competitivos. La segunda que los problemas de calidad que muestra la educación son el resultado de la masificación de la educación ocurrida en el presente siglo.
3. Las nuevas tecnologías de la comunicación y la aparición de estrategias educativas distintas a la escuela (estrategias educativas extra y para-escolares, son las las más comunes) son las novedades más cotizadas en el escenario de lo que se hace para que la educación de los países sea mejor de lo que es. Quedando en segundo plano los importantes esfuerzos que siempre se han hecho para mejorar el desempeño de los docentes, por intermedio de la capitalización de su capacidad para instalar condiciones eficientes para que el aprendizaje en las escuelas ocurra. Somos expectadores (¿perplejos?) de una masiva incorporación de formas de comunicación electrónico-digital en las escuelas y su entorno que no ha sido suficientemente asimilada conceptual ni prácticamente. Cosa que es el reto más desafiante de todos los que enfrenta el pensamiento educativo y la pedagogía contemporáneos, según se desprende de las implicaciones que tiene la aparición del internet como vehículo masificado y masificante de comunicación e información. Mucho mas cuando en países como los Latinoamericanos todavía estamos muy lejos de dominar productivamente para la educación de las masas otras tecnologías que en su momento produjeron parecido impacto, como es

el caso de la televisión y otros medios audiovisuales (el cine y la televisión, por ejemplo), el teléfono, la imprenta y así por el estilo.

4. El manifiesto pesimismo que producen para la mayoría de los educadores las marchas y contramarchas de la Psicología para producir un modelo teórico del aprendizaje humano que sea útil para reemplazar el pragmatismo puro que aun subsiste en la practica de la mayoría de la mayoría de ellos. Sabemos más en Latinoamérica, de las debilidades del conductismo y de las promesas del constructivismo o las tribulaciones de las ciencias cognitivas, que de su potencial para enseñar más y mejor.
5. La escuela tradicional sea cual sea su definición, ya que hay muchas, se ha satanizado, pero es muy poco lo que sabemos para que las “nuevas escuelas” que a cada rato aparecen puedan ser generalizadas en la escolarización de las masas. Sobre todo para la escolarización de los estratos desfavorecidos de la estructura social vigente en los países de Latinoamérica y el mundo deprimido en general. De igual manera y pensando en la escuela como sistema educativo nacional es crecientemente vista como una institución en crisis, más cuando se le ve desde las perspectivas de la crítica postmoderna tal cual hace Antonio Arellano (1998) en su inapreciable balance de los signos de esa crisis:  
Las tendencias mundiales (UNESCO-CEPAL, 1992) muestran los rasgos relevantes de la llamada crisis de los sistemas educativos y definen orientaciones fundamentales para pensar en las Reformas Escolares, los cuales han sido sistematizados de la manera siguiente por Ricardo Hevia (1992):
  - Desarticulación y aislamiento del sector educativo con otros sectores del Estado y la Sociedad.
  - Carácter centralizado y burocrático de su administración.
  - Los procesos educativos se centran en la Enseñanza, mas no en el Aprendizaje.
  - El carácter ineficiente del sistema cuyos síntomas visibles se leen en los escasos logros en relación a las inversiones, la ausencia de aprendizajes relevantes para la vida (léase: sistema productivo, cultural, social e individual) y la inequidad en la distribución de servicios y saberes escolares. (ARELLANO 1998)
6. La ciencia que fue y para muchos (tal es el caso de quien esto escribe) sigue siendo la mejor opción de conocimiento tanto para que la escuela sea mejor como para que ella cumpla mejor sus cometidos sociales y culturales, no termina de cuajar en todo su esplendor. Hasta un punto en que asistimos a la repotenciación de fórmulas de conocimiento de naturaleza religiosa, que aumentan el escepticismo frente a la ciencia y abren espacios generosos para los sectarismos que atentan contra el necesario equilibrio de la unidad-diversidad de las sociedades.
7. Cada vez menos las sociedades, los países y naciones son entes conceptual y prácticamente indisolubles. En su interior florecen diversidades que la educación no puede soslayar. En un mismo país no sólo conviven estratos y clases socio-culturales muy distintas, hay religiones diversas, hay segmentos demográficos de muy distinta catadura, etc., todos los cuales pugnan por su identidad, muy frecuentemente por medios violentos. Cosa que impone a la educación estatalmente sustentada, impe-

rativos contextuales muy contradictorios que resulta necesario evaluar, para contribuir a la salud general de los países sin que las necesarias identidades particulares dejen de mostrar su potencial para una vida mejor.

8. Poca duda queda de que la civilización que hemos construido es excluyente, mas cuando se trata de mujeres pobres. De forma que el replanteamiento de una educación que sea incluyente, para que las sociedades lo sean cada vez más, se convierte en el cometido más urgente para la escuela contemporánea, y para ello es importante, inaplazable, aprender las lecciones que el feminismo y otras versiones mas atemperadas de la lucha de la mujer por alcanzar el lugar que se merece en la sociedad, ofrecen a quienes se ocupan de definir vertientes políticas para el decurso de la educación que tenemos.
9. La democracia. La búsqueda de opciones educativas que ayuden a formar ciudadanos para la convivencia democrática es casi una obsesión. No hay discurso oficial en occidente y sobre todo en América latina que no ponga acento en ello.
10. La globalización y el pensamiento globalizante copan buena parte del espacio que ocupa el pensamiento actual sobre lo que son los sistema escolares y sobre lo que deben ser. Lo factores de cambio se vislumbran por estos derroteros como muy bien lo señala Antonio Arellano (1998) citando ampliamente a Jeffrey Puryear (1977):  
Para Jeffrey Puryear (1997) en su estudio de las Reformas Escolares en América Latina, sostiene que la idea de cambio regula las reflexiones convirtiéndose en la norma de las mismas. Parte del supuesto de que estas exigencias vienen determinadas por la competencia global que exige una cualificación continua de la fuerza de trabajo y por supuesto de escuelas que respondan a estas exigencias. Estas realidades son debatidas en nuevos espacios y con nuevos actores, es decir, la discusión no se reduce en las fronteras de lo nacional, tiene un carácter regional y global y las fuerzas del cambio y la reforma se mueven como fuerzas externas a los sistemas escolares.

Para Puryear (1.997), se encuentran cuatro factores en el cambio que recorre estas realidades:

- a. **El conocimiento como factor central para el desarrollo económico y social:** éste es el componente esencial de las sociedades postindustriales y será el signo del futuro, el valor agregado a la producción vendrá desde las modos de generar y hacer conocimiento. Y, "...la llave para mantener la competitividad es la habilidad de crear, evaluar, adaptar y explotar la tecnología" (p.8).
- b. **La globalización:** ésta cambia los referentes en las relaciones entre Estado-nación; el mundo es el gran trasfondo de las relaciones y percepciones que se están gestando. La mundialización e intercambio de información, producción, al igual que la competencia económica en economías más abiertas con un comercio como actividad global, requiere de nuevas competencias de la fuerza de trabajo para asumir la productividad.

Sostiene, el autor:

*"En consecuencia, los dos factores conocimiento –conocimiento y globalización- modifican dramáticamente la demanda para la educación, esta-*

*blecen un nuevo y apasionado argumento económico para la reforma y propician que actores poderosos fuera de los sistemas educativos –los políticos, los empresarios, instituciones de asistencia internacional y la sociedad civil en general presionen para crear mejores escuelas” (Puryear:1.997:9).*

- c. **La extensión de nuevas ideas sobre la provisión de la educación:** La globalización ha posibilitado la aparición de nuevos centros y espacios para la investigación y producción de saberes sobre la educación. Ello hace que se genere un diálogo de carácter global sobre la misma y permite los intercambios entre expertos, experiencias y políticas.
- d. **Nuevos actores nacionales e internacionales.** Para el autor, los nuevos actores nacionales e internacionales se pueden situar en las figuras de los Jefes de Estado, la sociedad civil como consumidores de educación y las organizaciones de asistencia internacional, tales como: la UNESCO, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, etc. Entre los nudos a desatar, se encuentran la necesidad de recortar las subvenciones a la educación Superior, la reducción del poder de los Ministerios, la promoción de competencias entre escuelas y el desmonopolizar la acción sindical. Ello, en un contexto de pensamiento que insiste en reconocer que las fuerzas del cambio educativo se encuentran fuera de la dinámica de los sistemas escolares. (ARELLANO, 1998).

**BIBLIOGRAFÍA: ALFIERI, F. y otros.** *Volver a pensar la educación.* Morata. Madrid. Volúmenes I y II. / **ARELLANO DUQUE, Antonio.** (1988). *Una mirada en tiempos de reformas escolares.* Universidad de Los Andes-Venezuela. Mimeo. / **CEPAL-UNESCO.** (1992). *Educación y Conocimiento: eje de la transformación educativa con equidad.* Santiago de Chile. / **CUADERNOS DE EDUCACION.** (1996). Número monográfico sobre el tema: *Tendencias educativas hoy.* Diciembre/ No. 253. Barcelona-España. / **BOWEN, James.** (1990). *Historia de la Educación Occidental.* Tres tomos. Edit. Herder. Barcelona-España. Título original: *A History of Western Education* (Edit. por Methuen & Co., Londres, 1972) / **BRAVO JÁUREGUI, Luis.** (1998). *Latinoamérica en tempo de educación.* Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Caracas. / **FUENTES, Carlos.** (1997). *Por un progreso incluyente.* Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América Latina. México / **HEVIA, Ricardo.** (1992). “La educación y el desafío de la modernidad”. En: *Tablero.* Bogotá. / **ILLICH, Ivan y otros.** (1977). *Un mundo sin escuelas.* Editorial Nueva Imagen. México. / **PURYEAR, J.** (1997). *Corrientes de reforma educativa en América Latina.* PDVSA-CIED. Caracas. / **SAVATER, Fernando.** (1997). *El valor de educar.* Paidós. Barcelona

**BRAVO JÁUREGUI, Luis.** (2000). Tomado de: Informe correspondiente a la Primera Etapa del proyecto CDCH-UCV N° PI 07-12-4542-2000, titulado: *Escolaridad en Venezuela: Teoría, proceso y reformas.* Universidad central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Departamento de Pensamiento Social y Proyectos Educativos. Cátedra de Sistemas Educativos. Caracas, Noviembre de 2000.

## ESCOLARIDAD, ALGUNOS RASGOS INDIVIDUANTES. LO QUE LA HACE SER LO QUE ES Y NO OTRA COSA

Pretendamos que ya sabemos que educación y escolaridad no son lo mismo, o más adecuadamente: que son uno y distinto. Y que las distinciones realizadas tienen algún valor a los efectos de considerar pedagógica y políticamente lo que hay que hacer para que las escuelas de un país sean mejores

que lo que son. Porque admitimos sin ningún rubor que la argumentación anterior todavía carece de la contundencia necesaria como para ser considerada como prueba, de acuerdo al talante científico que necesitamos y aspiramos; veamos a continuación algunos rasgos, ya esbozados algunos, que desde la particular óptica que desplegamos en este documento, pueden llegar a hacer visible aquello que tipifica a la institución escolar en nuestro medio.

### La escolaridad y la institución escolar

La escolaridad es el tipo de educación que ofrece y puede ofrecer la escuela como institución identificable dentro de entramado de agencias que, entre otras cosas, educan en las sociedades que tenemos. Sobre todo en aquellas agencias que su cometido social de acuerdo a los consensos sociales más generales tiene como fin expreso educar mediante la instrucción/formación sistemática y oficializada, las ordenadas en los sistemas escolares.

Las escuelas, ordenadas en los sistemas escolares, son las células de ese tejido social que se configurado a la sombra de los estados nacionales con el fin expreso de educar. En las escuelas se desarrolla la función de socializar, imprescindible para la cohesión social de los núcleos humanos civilizados. Es así como:

“En las escuelas, las sociedades se *pedagogizan* instituyendo una de sus formas peculiares de agrupación, una de sus *formas de vida* en la que se *concentran todos los medios más eficaces para llevar al joven a participar de los recursos heredados de la raza y a utilizar sus capacidades para fines sociales* (John Dewey *Mi credo pedagógico*) “ (NASSIF, 1974).

Para y por ello, las escuelas son un aislamiento del tejido social, que no las segrega sino que por el contrario, y pese a las críticas que merece esta institución social, producen un tipo de formación necesaria para la vida en sociedad, tal cual lo asevera acertadamente Ricardo Nassif:

Si el nacimiento y expansión de la escuela se liga al fenómeno real de la inaccesibilidad de la cultura social por el exclusivo medio de la educación natural, espontáneamente participativa, no puede ponerse en tela de juicio que los centros docentes responden a exigencias de la voluntad colectiva, expresables de muy distintos modos (...) (NASSIF, 1974)

El (...) paso de la educación refleja y difusa a la educación a la educación institucionalizada, supone el distanciamiento que hace de la escuela un *medio ambiente especial*, o una realidad *realidad cerrada autónoma* (Dewey, Democracia y educación) Ciertamente que tal *autonomía* no debe tomarse como una total independencia de las pautas vigentes, sino como como concreción de una *metodología* de las capas dominantes a favor de un tipo singular de preparación de sus integrantes (NASSIF, 1974)

(...) lo que efectivamente ocurre es que la escuela no es toda la educación, ni puede por sí sola realizar el tipo de educación deseable que, implícita o explícitamente, nosotros hemos intentado presentar en el libro. (NASSIF, 1974).

Significa, pues, la escuela una mediación necesaria entre las sociedades organizadas y los individuos:

Forma parte de la naturaleza de la escuela el resultar un *recorte* de influencias y elementos culturales y sociales hecho a la luz de objetivos pre-establecidos y desde el exterior, sin que se desconozca una cier-



ta y relativa dinámica propia a las instituciones escolares. A la escuela puede y debe pedírsele más de lo que hoy da y hace, pero no más allá de los límites de su propia estructura. La falta de comprensión del significado histórico de esta estructura, está -aunque no siempre se diga- en la base de los cuestionamientos al sistema escolar, pero sin la compañía de la pregunta sobre las posibilidades de que ese sistema tiene que superar, en sus dominios al menos, la rigidez de sus barreras, y aportar su cuota de servicio a una nueva práctica educativa. (NASSIF, 1974)

Ahí radican sus principales virtudes y miserias, al constituir una mediación, que mediatiza a la educación y la reconvierte en términos socialmente administrables:

No hay, pues, coincidencia ni equivalencia entre educación y los sistemas educativos escolarizados, aunque éstos puedan y deban involucrarse en aquella. Y la tan mentada *crisis* de la escuela contemporánea -no única en la historia pedagógica- se produce en el instante mismo en que la educación *formal* (una de las legítimas manifestaciones de la educación global) se considera autosuficiente y deja de ser formal para enredarse en un vacío de formalismo, en una actitud que no se considera adecuada para la sociedad de nuestros días y que pone en duda la validez de la educación escolar (NASSIF, 1974)

La educación que produce la escuela es producto de un aislamiento, que define su naturaleza pero que abre brecha para las críticas más feroces que hoy merece como ente diferenciado del conjunto social:

(...) si de algo se acusa hoy a la escuela es de su aislamiento respecto a la comunidad. Más la crítica no niega sino que, por el contrario, afirma la sustancialidad socio-cultural de las instituciones docentes, puesto que se formulan casi siempre en razón de una visión diferente de la sociedad a la que habría de someterse. O porque, en la perspectiva de los tiempos, tal aislamiento es una necesidad o el destino que unos u otros de los grandes sectores educativos han fijado para las instituciones docentes. (NASSIF, 1974).

Buena parte de ese aislamiento al que hacemos referencia con voz propia y prestada de los autores que revisamos tiene que ver con la posibilidad de hacer viable la instrucción. Es decir con la posibilidad y necesidad de articular la enseñanza y el aprendizaje que ocurre en la escuela dentro de los límites y perspectivas que ofrece la legislación y la cultura formal e informal que definen la trama comunicacional que sucede en la institución escolar. Todo ello dentro de un complejo proceso que la articula a la educación y la socialización, tal y cómo puede ser visto en la larga cita del trabajo de Ignacio Sotelo que a continuación reproducimos, donde es posible visualizar el sentido social de la instrucción institucionalizada en la escuela y lo que la distingue de la educación y la socialización:

(...) La instrucción, en cambio, es un proceso ya formalizado que transmite en un primer nivel los conocimientos generales (leer, escribir, hablar con propiedad, así como los rudimentos de las ciencias) imprescindibles para desenvolverse en la sociedad y, en un segundo o tercer nivel, los conocimientos específicos para practicar un oficio o profesión. La instrucción concibe al individuo, desde su específica posición social, casi exclusivamente como sujeto laboral. Si una división creciente del

trabajo constituye la base de un incremento constante de la productividad, la instrucción, es decir, la enseñanza de saberes específicos, desempeña un papel cada vez más importante, hasta el punto de que el Estado de nuestros días se responsabiliza de que nadie quede sin instrucción. La generalización de la instrucción es uno de los índices que distingue a la sociedad moderna de la tradicional: el tanto por ciento de la población que ha recibido instrucción es un indicador importante del desarrollo, o si se quiere, del grado de modernización alcanzado. En principio, en una sociedad moderna todos han recibido instrucción, pese a que ésta sea cada vez más diferenciada, por ramas, especialidades y niveles.

La educación, en fin, es un proceso social de mucha mayor complejidad que la socialización y la instrucción, en cuanto participa de los rasgos de ambas. Como la socialización, la educación se produce de manera informal, pero consciente, en la familia y en la sociedad; a la vez que ya más formalizada, se imparte en las instituciones pedagógicas. Se distingue de la socialización y de la mera instrucción en que persigue la realización de un tipo ideal de individuo, perfectamente definido. La educación comporta una dimensión normativa y necesita, por tanto, de una escala de valores. No cabe educar sin poseer previamente una visión, más o menos concreta, del modelo de ser humano, como paradigma que hay que alcanzar. La educación así entendida presupone una antropología filosófica, una cosmovisión o unas creencias religiosas, que definan el tipo humano que se desea realizar. Aspirar a un determinado tipo de persona, que se define como ejemplar, es lo que diferencia a la educación -un proceso consciente, más o menos institucionalizado, de transmisión de ideales y pautas de conducta- de la socialización y la mera instrucción ~.

Distinguir estos tres conceptos resulta esencial, ya que una buena parte de las dificultades a las que se enfrenta el pedagogo provienen de las colisiones y disfuncionalidades que se dan entre estos tres planos. Comportamientos adquiridos en una especial forma de socialización pueden chocar con las exigencias de la instrucción o con los valores que se quieren transmitir en la educación. Aunque menos estudiados, también se producen conflictos entre la instrucción entendida como aprendizaje de los conocimientos que precisa la sociedad para reproducir sus estructuras productivas y los valores que se quieren transmitir en la educación. Para mencionar un ejemplo del choque posible entre instrucción y educación, vale referirse al debate en torno al estudio de las lenguas clásicas en la enseñanza media que puede interpretarse como un conflicto entre los requerimientos de la instrucción (que para sus fines no necesita ya de estos conocimientos) y los de la educación que, si sigue remitiéndose a los ideales del humanismo proveniente de la tradición grecolatina, no puede prescindir de ellos.

En el fondo, no cabe proporcionar una instrucción, sin poseer previamente un modelo educativo, por simple que pueda ser, que permita al menos seleccionar los conocimientos que se quieran impartir. El incremento en progresión geométrica de los saberes, tanto si se pretende evitar la barbarie del especialismo, como la desmesura, tan desquiciada como imposible, de querer enseñarlo todo, (cuanto más conocimientos acumula la especie humana, menor es la parte que puede dominar el individuo, es decir, respec-

to al saber disponible cada vez somos más ignorantes> requiere de criterios educativos para seleccionar aquellos conocimientos que, según qué condiciones y para qué fines, haya que considerar prioritarios transmitir (SOTELO, 1995). En efecto y tal cual se desprende de lo dicho hasta aquí, la escolaridad es resultado y proceso de la actuación social de una institución cuyo cometido social principal la obliga a educar. Hace otras cosas como por ejemplo socializar, controlar socialmente, reproducir y, admitiéndolo, hasta alienar el comportamiento de las gentes, pero su cometido principal es educar. Y a diferencia de otras agencias e instituciones que también educan, lo hace por intermedio del currículum, vale decir: la enseñanza-aprendizaje social y consensualmente sancionada. Que es lo que prioritariamente institucionaliza a la educación escolar en tanto que constituye el componente medular de su estructura.

El grado de desarrollo que ha alcanzado la vida en comunidad ha distanciado “históricamente” al individuo de tal manera de los requerimientos de la vida en común, que se han dispuesto mecanismos, agencias sociales, que entre sus razones sociales ( fines y cometidos históricos) está el de educar. De hecho todas las manifestaciones orgánicas del funcionamiento del concepto social “educación”, todas sus agencias forman parte del Sistema Educativo. El Sistema Educativo de una sociedad, son sus componentes orgánicos; de la Iglesia, la familia, el sistema Jurídico-Político, los Medios de Comunicación y sobre todo su Escuela. Esta última es la agencia educadora por excelencia (aún cuando su impacto educativo en el individuo puede ser menor que la sumatoria de la influencia de los restantes) hasta el punto que bien pudiéramos afirmar que lo que la distingue de las otras agencias educativas, es que se origina y tiene sentido en una definición social que la destina por la función expresa de educar. El Sistema Escolar, la Escuela, él aparato Escolar, es la educación Sistemática institucionalizada, es una agencia expresamente concebida y conducida para hacer educación, al margen de otros propósitos que bien caben, como puede ser el de control o transformación social, etc.

### **La escuela como sistema escolar.**

Si se mira con detenimiento el discurso que estamos desarrollando en este documento, se podrá ver con claridad (eso aspiramos, al menos) que lo hecho no es otra cosa que una aproximación sistemática al problema de la escolaridad. Aproximación que esta guiada por el esquema que desarrollamos en el capítulo inicial donde establecimos una relación básica de abstracciones que va desde la constatación de sociedad y cultura hasta donde estamos en este momento: la institución escolar. Ahora queremos agregar un nuevo elemento a los rasgos que tipifican la escuela, que no es otro que el de comportarse como un sistema, tanto como institución como por pertenecer a una red que la incluye que denominaremos sistema escolar, el cual a su vez, se integra al sistema educativo de una sociedad. Y se integra mediante una misión central de educar a la gente según los consensos (y disensos también) fundamentales que se producen en la sociedad concreta. Misión que le otorga las cualidades esenciales que configuran su estructura y función, así como explica buena parte de la fuerza institucionalizadora que lo configura más allá de la pura reproducción de las necesidades de la sociedad real.

En el discurso desarrollado hasta el momento, se han utilizado con prodigalidad términos como sistema, organización, ciencia y modelo, los cuales usaremos ahora con más fuerza para tratar de cercar un rasgo esencial de la escuela: su naturaleza sistémica. Sistemáticamente, nos ocuparemos de develar los rasgos de sistema que marcan los acontecimientos sustanciales del cualquier tejido, estatalmente auspiciado, de escuelas, muy especialmente el venezolano.

La escuela puede ser vista desde muchas perspectivas, muy eficientes todas ellas para objetivos muy particulares. Pero si se quiere potenciar los principios básicos de la ciencia occidental que nos anima para el trabajo creativo y queremos hacer algo, y pese a las dudas postmodernas, para que las escuelas progresen, sean mejores de lo que actualmente son desde la visión del bien común que encarna el Estado, tenemos que reparar en su comportamiento como sistema. Tenemos que recurrir al arbitrio de calificar la institución escolar como un sistema, al menos, hasta que la ciencia social produzca un concepto más poderoso que permita visualizar sus asuntos esenciales bajo la pretensión de totalidad.

Es necesario recuperar los planteamientos originales de la Educación para Todos y su “visión ampliada de la educación básica”: una educación capaz de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos (niños, jóvenes y adultos), dentro y fuera del sistema escolar (familia, comunidad, lugar de trabajo, bibliotecas y centros culturales, medios de comunicación, acceso a las modernas tecnologías, etc.) y a lo largo de toda la vida. Es indispensable recuperar para la educación y para la política educativa la visión multisectorial, entendiendo que los problemas no se explican ni se resuelven exclusivamente desde lo educativo, sino desde una política económica y social responsable del bienestar de las mayorías; la visión de sistema, superando la visión fragmentada y parcelada por edades, niveles, componentes o modalidades, y la visión de largo plazo, superando el cortoplacismo inmediateista al que fuerzan a menudo las lógicas de la política y las del financiamiento internacional. El énfasis sobre la educación primaria que se dio en la década de 1990, si bien importante por sí misma, se hizo a costa de una postergación de la problemática de la educación secundaria y universitaria, y de un abandono casi total de la educación y capacitación de jóvenes desertores y de adultos. (CSANOVA Y OTROS, 2000).

Así la noción de sistema científicamente utilizada, sirve tanto para entender la institución escolar misma, como su participación en sistemas mayores. Adalberto Ferrández y Jaume Sarramona lo ponen de una manera que permite ahorrar muchas palabras cuando intentan hacer lo que la cita anterior reclama:

Se entiende comunmente por sistema un conjunto de partes o elementos que, relacionados entre sí, se dirigen a un objetivo común. En ese sentido, no solo cabe aplicar el término a elementos mecánicos, sino también a situaciones humanas. Una sociedad se podría considerar, por tanto, como un sistema en el que los elementos son los individuos, las interrelaciones, los organismos existentes y los objetivos, las pretensiones de su organización (...).

La educación (escolar), enclavada dentro de los sistemas socioculturales, presenta unas características propias, entre las que destacan su com-

plejidad, provocada por las diferencias individuales, sociales, metodológicas, experiencias anteriores, etc. que confluyen en ella, y su funcionalidad probabilística, en el sentido de que sólo es posible predecir de forma aproximada el resultado o producto logrado.

La educación es un sistema especialmente dinámico, entendiendo por tal su doble versatilidad, como sistema abierto, puesto que se inserta en un medio humano y sociocultural complejo y multiforme, en el cual juega como elemento determinado-determinante, como subsistema, a su vez, del gran sistema que es la sociedad toda. Y, por otra parte, actúa como sistema cerrado, porque en sí mismo posee los elementos necesarios para alcanzar sus objetivos, y tener constante información sobre sus resultados. (FERRANDEZ y SARRAMONA, 1978).

La noción de sistema expresa un recurso científico para construir conocimientos que destacan que la escuela es una complejidad inacabada y que requiere un talante de reconocimiento complejizador. Como muy bien lo sustenta Edgar Morin en sus propuestas para repensar y reformar la educación contemporánea:

En el último medio siglo, la idea de sistema coenzó a minar progresivamente la validez de un conocimiento reduccionista. Formulada por von Bertalanffy durante los años cincuenta, la teoría general de los sistemas, partiendo del hecho de que la mayoría de los objetos de la física, de la astronomía, de la biología, de la sociología -átomos, moléculas, células, organismos, sociedades, astros, galaxias- formaban sistemas, es decir conjuntos de partes diversas que constituyen un todo organizado, se encontró con la siguiente idea que había sido formulada en el pasado: el todo no es más que el conjunto de las partes que lo componen. En la misma época, la cibernética establecía los primeros principios sobre la organización de las máquinas que disponían de programas informatizados y dispositivos de regulación, cuyo reconocimiento no podía reducirse al de sus partes constitutivas. Como ya habíamos concluido, la organización en sistemas produce cualidades o propiedades desconocidas de las partes concebidas aisladamente: las emergencias (La Méthode, t.1: La nature de la nature, Ed. Du Seuil, *Points Essais* N°9 123, especialmente, pp.101-116) Así, las propiedades del ser vivo son desconocidas a escala de los constituyentes moleculares aislados, emergen en y por esta organización. La rutina de la ciencia disciplinaria era tan fuerte que el pensamiento sistémico estuvo durante mucho tiempo confinado fuera de las ciencias naturales y humanas y, hoy todavía, sigue siendo marginal. (MORIN, 1999).

De modo que el atribuirle al cualidad de sistema a la escuela obliga al mismo tiempo a diferenciarla en sus elementos constitutivos, ordenando su estructura y función, como aprende a conocerla, ello es *simultáneamente separar, y unir, analizar y sintetizar* (MORIN, 1999) como quisimos hacerlo cuando separamos educación y escolaridad para comprender la naturaleza educativa de esta última, realizando sus diferencias. Y es que el espíritu científico que comporta el reconocimiento de la cualidad de sistema en la educación escolar concreta, requiere maneras ecológicas de comprenderlo, como bien lo puntualiza el mismo Edgar Morin en su magnífico relato sobre aparición del sistema como una categoría imprescindible de la ciencia contemporánea:

La idea de sistema se insertó y luego se impuso a partir de la noción de ecosistema, en una ciencia fundada a fines del siglo pasado pero que tuvo un prodigioso desarrollo a partir de comienzos de los años sesenta: la ecología. La noción de ecosistema significa que el conjunto de las interacciones entre poblaciones vivas dentro de una unidad geofísica que puede ser determinada, constituye una unidad compleja de carácter organizador: un ecosistema. Como se sabe, la investigación ecológica se amplió a partir de los años setenta a la biósfera en su conjunto, ya que ésta es concebida como un megasistema autorregulador que lleva en su seno los desarrollos técnicos y económicos propiamente humanos que la perturban. (MORIN, 1999)

Es cierto que la teoría de sistemas y sus consecuentes implicación metodológicas (análisis de sistemas) se derivan de las ciencias, digamos, naturales, y han devenido en un instrumento esencial para el análisis de sistema sociales complejos como son los sistemas escolares y las propias instituciones educativo-escolares, pero también es cierto que en la misma teoría social existen antecedentes que bien vale la pena considerar, tal cual lo propone Niklas Luhman a los efectos poder aprehender claramente todo el potencial del sistema como categoría de estudio en ámbitos típicamente educativos, cuando opera como teoría sistémica o teoría de sistemas:

(...) la teoría sistémica ha operado sus propias transformaciones, de un concepto ontológico de sistema a otro funcionalista referido al medio ambiente. A groso modo se pueden distinguir cuatro etapas en este desarrollo:

1. El antiguo concepto de sistema, que aún sobrevive en las definiciones, buscó determinar la idea de sistema con ayuda de las categorías del todo y la parte. Entendía al sistema como una mera sistematización interna de las partes, entre ellas y en relación al todo, pero sin referencia al medio ambiente.
2. La teoría del equilibrio, vio a los sistemas en su mayoría como resultante originada en sí misma. Consideró al medio ambiente como fuente de interferencias, que en dado caso podrían llegar a no ser compensadas en el sistema.
3. La teoría de los sistemas abiertos al medio ambiente, cuyo punto de partida indica que los sistemas sólo pueden conservarse a través del mantenimiento y el control selectivo de los procesos de intercambio con el medio ambiente. Aquí se ve ya la interdependencia entre el sistema y el medio ambiente como algo normal, y no como un defecto. De esa manera un sistema puede investigarse como una combinación de procesos tendientes a conservar lo existente.
4. La teoría cibernética del sistema conceptúa la relación de sistema y medio ambiente como una diferencia compleja. El medio ambiente se considera como algo excesivamente complejo. Si quiere conservarse, un sistema debe poner en una relación concordante su propia complejidad con la complejidad del medio ambiente y debe sustituir en lo restante su complejidad, moderándola por medio de una selectividad reforzada.

Este desarrollo de la teoría sistémica se puede interpretar y extrapolar como tendencia en la medida que transcurre con ciertas coincidencias aproximadamente en la sucesión antes descrita.



Esto conduce a la siguiente tesis general: los sistemas sirven para la reducción de la complejidad, a través de la estabilización de una diferencia interna/externa. Todo aquello que ha sido dicho sobre los sistemas -diferenciación en partes, jerarquización, conservación de los límites, diferenciación de estructura y proceso, esquemas selectivos del medio ambiente, etc.- se puede analizar de modo funcional como reducción de la complejidad (...) (LUHMAN, 1986).

Ahora bien, la noción de sistema a los efectos de reconocer las cualidades básicas de la institución escolar y de lo que se denomina sistema escolar obliga a considerar, además de lo ya señalado, que sistema es un atributo que quien conoce o quiere conocer le adosa metafóricamente a la realidad educativa para conocerla. Que lo hace a sabiendas de que esa realidad es más compleja que eso que se supone y que existe independientemente de cómo la vea, pues tiene existencia objetiva y desbordante. Que lo hace por imperativo de reproducir los ideales, tradiciones y métodos de la ciencia, alejándolo de otras formulas de entendimiento como pueden ser el arte o la religión, sin desmerecer lo que esas expresiones del conocimiento humano puedan aportar, pero la suya es distinta y probablemente contradictoria. Ello a pesar de que con Edgar Morin reconocemos lo siguiente (valga la digresión) y que tiene mucha importancia para comprender el tipo de educación que se produce en la escuela:

Lamentablemente, no existe todavía una noología, ciencia consagrada a la esfera de lo imaginario, de los mitos, de los dioses, de las ideas, es decir, la noosfera.

Con nuestras creencias y nuestra fe alimentamos los mitos o ideas que surgen en nuestras mentes y estos mitos o ideas toman consistencia y poder. No sólo poseemos ideas, también somos poseídos por ellas, somos capaces de morir o matar por una idea.

De manera que habría que poder ayudar a las mentes adolescentes a moverse en la noosfera (mundo viviente, virtual e inmaterial constituido por la información, las representaciones, los conceptos, las ideas, los mitos que disponen de una relativa autonomía y, al mismo tiempo, dependen de nuestras mentes y de nuestra cultura) Ayudarlos a instaurar la convivencia con sus ideas sin olvidar nunca la necesidad de mantenerlas en su papel mediador impidiendo que se confundan con lo real. Las ideas no son solamente medios de comunicación con lo real, pueden convertirse en medios de ocultación. El alumno tiene que saber que los hombres no matan solamente en la noche de sus pasiones sino también en la luz de su racionalización. (MORIN, 1999).

Cuando se dice que la escuela es un sistema, se está simplificando, menos que con otras fórmulas, pero así lamentablemente es, pues se reduce el objeto a unas dimensiones manejables por la razón, pero inspirados en la idea de totalidad compleja. Y la totalidad reclama la percepción de límites, que las cosas tienen un lugar donde se diferencian de las otras que configuran la inabarcable realidad. Los límites de la escuela como sistema escolar son difíciles de precisar dada su complejidad estructural y funcional y lo dinámico de sus fuerzas institucionalizadoras sus límites son difusos y sólo cabe hacer lo que recomienda Niklas Luhman:

(...) cuando más complejo es un sistema, tanto más abstractamente deben definirse sus límites. Con una diferenciación creciente, o sea, con

una complejidad creciente de la sociedad es de esperarse, de acuerdo con ello, límites sistémicos abstractos. Aquí el meollo parece consistir en el por qué hoy no puede delimitarse adecuadamente a la sociedad como asociación de personas, o con base en un territorio, o como comunidad cultural. Todos estos límites relativamente concretos son trascendidos mediante interdependencias que son resultado de necesidades de regulación. Ellos fungen mucho más como mecanismos (ayudas) de selección abstracta, que conciernen a la experiencia viviente y a la acción de la sociedad -aquellas medidas en complejidad- que pueden reducirse significativamente en la sociedad (LUHMAN, 1986).

Lo que miramos como sistema tiene, además de los límites señalados, componentes, estructura y proceso, acción y sentido, información y conceptos, información y complejidad organización y funciones, tanto de los elementos que lo constituyen, como de su ser como totalidad pensada, metaforizada. Que se comporta como ámbito cognoscible autónomo y a la vez subsidiario de otros sistemas., según se comporte, o digamos que se comporta, como sistema cerrado o abierto. Que lo que estamos mirando es una organización de relaciones que implica el flujo de energía e información, que puede ser modelado, es decir reducido a sus direcciones y sentidos más importantes. Para lo cual puede ser útil considerar esquemas de modelación de arranque, tales como:

1. Entrada-proceso-salida (feed back)/para la energía.
2. Emisor-mensaje-código-receptor-respuesta (feed back)/para la comunicación.

Tal como es posible manejar distintos esquemas de modelación para resaltar la calidad de sistema que pueda tener un objeto de conocimiento, es posible construir distintos tipos de sistemas. Hay distintos tipos de sistemas: grandes, pequeños, complejos, simples, contenidos en otros, de caja negra, de proceso translúcido y así hasta el infinito. Hay tantas posibilidades como juegos creativos puedan establecerse entre la intención del conocedor y la naturaleza del objeto a conocer.

El sistema que puede construirse para comprender un sistema educativo escolar y los subsistemas e instituciones que supone, según lo propone Antony Colom (1979) y que nosotros utilizaremos como guía para hacer las precisiones metodológicas que continúan, considera al sistema escolar como una organización formalizada. Constituida, por los *centros de competencia directiva de la sociedad* (COLOM, 1979), el Estado y por intermedio de imperativos de derecho como norma social para ordenar el *fenómeno de la escolarización* (COLOM, 1979), como es el caso de las constituciones nacionales donde se fundan los Estados (al menos así es en el caso venezolano, ello pese a los errores de indiferenciación entre sistema educativo y escolar que se pueden observar en los textos de 1961 y 1999, las dos últimas Constituciones que el país ha tenido). De esa manera la educación formalizada en la institución escolar es, antes que nada, un sistema social complejo, cuyos ambientes de referencia más inmediatos son los sistemas educativo y social, delimitados casi siempre por la abstracción compleja: Estado-Nación. Desde una perspectiva sistémica, diciéndolo en palabras de Antoni Colom (1979): *la educación formalizada puede concebirse desde una perspectiva sistémica como un subsistema (el escolar) del sistema educativo.*

En el sistema escolar y las instituciones escolares es posible distinguir tres tipos de relaciones básicas: 1. Las relaciones internas de una institución escolar, que se montan a partir del imperativo de educar-escolarizadamente, cuyo modelo de comprensión remite al currículum, y su sentido básico es ordenar la enseñanza-aprendizaje. 2. Las relaciones, internas también, entre el currículum de carácter formativo-convivencial (FERNANDEZ HUERTA, 1964; citado por COLOM, 1979) que se desarrollan fundamentalmente entre el docente y los alumnos, y los imperativos de carácter organizativo burocrático que permiten el funcionamiento de la escuela y el sistema escolar, cuya matriz básica lo constituye el principio organizativo de autoridad jerárquica para ejercer el control y garantizar la eficiencia y eficacia institucional. 3. Las relaciones externas, curriculares y organizativas entre el sistema escolar y las instituciones escolares y los sistemas educativo y social en general. Antoni Colom aporta las siguientes ideas que permiten comprender más acabadamente lo afirmado:

Las relaciones internas supondrían hablar por sí mismo de un sistema cerrado; no obstante, desde el momento que posee unas relaciones con el exterior, estamos también ante un tipo de sistema con todas las características de los sistemas socioculturales: me refiero al que hemos definido como adaptativo-cibernético, o sea, cerrado en cuanto al control y abierto en cuanto a los intercambios de información.

A nivel interno, el objeto inmediato del subsistema escolar es elaborar con eficacia intercambios de información docente-discente para producir, en consecuencia, enseñanza y aprendizaje. Considerado como sistema abierto, el subsistema escolar poseerá forzosamente unas entradas y unas salidas de información que lo conectarán con el medio sociocultural y educativo que lo envuelve (COLOM, 1979).

El intercambio de información y energía que se expresa en el modelo de sistema que estamos ensayando para demostrar que el sistema escolar y las instituciones que lo integran se comportan como sistema, pueden representarse según el esquema/metáfora: Entrada(imput)-Proceso-Salida. Eso, advirtiéndolo, una vez más, que se trata de una simplificación, de una reducción, sólo útil como instrumento de representación y estudio, pero que está muy lejos de representar la realidad objetiva de los sistemas escolares concretos. De esa manera el proceso estaría constituido por el currículum y los intercambios socioculturales que lo ordenan institucionalmente y las entradas y salidas serían, en buena parte, las que propone y lista Antoni Colom, a las que les hemos hecho algunas adaptaciones de lenguaje correspondientes al medio donde este documento habrá de circular:

Los inputs o entradas que recibe un subsistema escolar, son principalmente:

- Normativa legal a nivel operativo.
- Ideología latente o manifiesta de dicha normativa. Acciones o influjos de la política educativa y de la política a nivel estatal.
- Recursos económicos.
- Presiones de la comunidad.
- Política del consejo escolar (o sus equivalentes en las sociedades concretas).
- Voluntad del funcionariado/burocracia.
- Práctica tradicional curricular y educativa del espacio histórico-geográfico correspondiente.

- Influencias culturales y necesidades técnicas e investigacionales.
- Influencias religiosas.

Las salidas o outputs pueden estimarse en los siguientes:

- Donación de mayor competencia a la comunidad.
- Socialización-educación de los individuos y colectivos.
- Expansión y mejora cultural.
- Dinamicidad investigacional y científica.
- Influencias sobre la estratificación social.
- Mano de obra calificada (mayor producción económica)
- Aportaciones para la renovación o mantenimiento de la ideología y/o valores dominantes. (COLOM, 1979).

El proceso al cual hicimos referencia, como integrado por dos dimensiones lo curricular y lo organizativo, desde la idea de sistema, puede ser representado definiendo la estructura y función que lo concreta.

La estructura de un sistema escolar se relaciona con los componentes que lo integran y su organización (formal y real), los elementos que lo constituyen y la disposición relacional-jerárquica explícita (se acuerdo a la normativa vigente) y emergente (la resultante de las luchas por el poder que se producen en el seno del sistema escolar y las instituciones) Veamos desde el portentoso trabajo de Luis Bigott las implicaciones analíticas de ello:

Entendemos por sistema escolar a un subconjunto o subsistema educativo que presenta características propias o particulares que pueden ser definidas. Corresponde a lo que tradicionalmente se denomina subsistema formal de educación, donde se imparte la denominada *educación sistemática*. Constituye este subsistema un conjunto de elementos interrelacionados que se corresponden con planos tales como:

- a) El docente;
- b) Los alumnos;
- c) Lo administrativo organizacional;
- d) Lo jurídico-político;
- e) Lo físico-ambiental.

El subsistema se encuentra estructurado en niveles, ciclos y modalidades escolares que presentan a su vez particularidades. El sistema escolar por otra parte presenta un aspecto estructural o estático interrelacionado con un aspecto dinámico o funcional.

Los componentes del aspecto estructural (nivel de enseñanza, ciclos y modalidades) pueden ser caracterizados en la siguiente forma:

*Nivel de enseñanza:* Es un período de varios cursos, dentro del sistema escolar que tiene finalidades específicas. Al ser definidos como períodos de cierta amplitud, sucesivos y jerarquizados del sistema escolar, cada uno de ellos se estructura de acuerdo a factores sociales y psicofísicos. Existen los niveles siguientes:

NIVEL I (Primario)

- a) Educación Preescolar,
- b) Educación Primaria (Básica en la actualidad)

NIVEL II (Medio)

NIVEL III (Educación Superior)

NIVEL IV (Postgrado).

El tipo de formación social determina la obligatoriedad de los niveles; lo cierto es que cada uno de ellos presenta un valor terminal y significativo

dentro del sistema, lo que determina en última instancia factores de coherencia.

*Ciclos.* Se refiere a unidades escolares relativamente completas, definidas y determinadas dentro de los niveles del sistema de acuerdo a un conjunto de factores tales como: a) Maduración psicológica de los educandos; b) Progresión del aprendizaje y necesidad de dotar al alumno de conocimientos y habilidades para el desarrollo de ciertas áreas de la sociedad; c) Política educacional definida de acuerdo a objetivos de desarrollo nacional.

**Modalidades.** Puede ser considerada como una variante escolar establecida con el objetivo de atender a las condiciones y necesidades personales, sociales y económicas de los alumnos, pero fundamentalmente de acuerdo a las necesidades de los sectores técnicos de la economía. La idea de modalidad a su vez tiene fundamentación en la diversidad de contenidos producto de la diversidad de conocimientos a nivel de la ciencia y de la técnica. En síntesis, una modalidad no es otra cosa que una variación de planes de estudio dentro de un mismo nivel. El análisis de la necesidad de recursos humanos corrientemente se realiza a partir de la capacitación en cuanto a nivel de estudios y modalidades que debe poseer el potencial humano requerido. Los elementos interrelacionados: educandos, educadores, administradores y directores, objetivos, contenidos programáticos, tecnología, recursos físicos, recursos financieros, recursos tecnopedagógicos, etc., se encuentran a su vez articulados y relacionados en un complejo educacional una estructura que se mantiene en:

- a) Una educación pública y privada;
- b) Niveles de educación (preescolar, primaria, secundaria y superior);
- c) En el interior del nivel secundario (educación técnica, industrial, etc.; un Ciclo Básico);
- d) Educación urbana en oposición a educación rural;
- e) En términos de organización y complejidad existen los grupos escolares, liceos, núcleos campesinos, escuelas unitarias, etc.);
- f) En función de las horas de estudio, escuelas y colegios, diurnos y nocturnos. (BIGOTT, 1982).

En el nivel de las instituciones que se ordenan en los sistema escolares, también es posible definir elementos estructurales constitutivos y relaciones entre ellos, que a decir de Adalberto Ferrández y Jaume Sarramona actuarían de la siguiente manera:

En la escuela, como se ha dicho, existen una serie de elementos que se interrelacionan mediante unas actividades. No hay que pensar sólo en las personas que se mueven en este marco, sino también en los materiales, y cómo no, en una serie de normas formales y funcionales que permiten la interrelación entre los distintos componentes. Podemos considerar, pues, tres clases:

- Elementos personales (docentes, discentes, directivos, auxiliares, servicios, etc.).
  - Elementos materiales (aulas, mobiliario, libros, presupuestos, etc.)
  - Elementos formales (calendarios, horarios, normas de disciplina, etc.)
- (FERRÁNDEZ Y SARRAMONA, 1978).

Tanto a nivel de las instituciones como de los sistemas escolares las interrelaciones entre los elementos computados y otros que no señalados

pero que bien pesan a la hora de analizar la constitución y reconstitución de las organizaciones educativo escolares, generan normas de comprensión que se parecen, de acuerdo a nuestro ver mucho a las que propone Luis Bigott y que reproducimos, sabiendo que el lector con mucha razón nos pueda reclamar la extensión de la cita:

Todos estos elementos se encuentran interrelacionados, generando especificidades que deben ser analizadas dentro del contexto. En este sentido el sistema escolar presenta elementos endógenos que teniendo particularidades su análisis no es autónomo, no puede estar sobredeterminado; presenta elementos exógenos que continuamente permean información que a su vez determinan direccionalidad. No es posible el análisis del sistema escolar perdiendo de vista, por ejemplo, las clases sociales que determinan la orientación del sistema escolar en cuanto a sus objetivos y fines. El predominio de una clase social diseña -además del dominio económico- orientaciones del sistema escolar en el sentido de una reproducción cada vez más perfecta de los modos de dominación en países como los nuestros que se encuentran en la periferia dominada del sistema capitalista mundial. En todo sistema escolar deben ser estudiados:

- a) Las peculiaridades que le son propias, sus elementos endógenos, sus relaciones, sus determinaciones;
- b) El conjunto de elementos exógenos, que lo sobredeterminan, y
- c) El sistema de contradicciones que se generan en la relación de elementos endógenos-elementos exógenos.

El análisis en esta forma permite superar lo aparential del sistema escolar y profundizar sobre aspectos más concretos, más totales. Resulta relativamente fácil mostrar como otros aparatos del Estado realizan su función reproductora. Así, cuando se dice que la policía o sus fuerzas armadas operan por *la violencia* para mantener el status quo, es fácil comprender el significado de esto, en la práctica, para la conservación de un sistema social y psíquico determinado. Es fácil, también aceptar que aparatos como el escolar, los medios de comunicación de masas, la familia, etc. es decir, aquellos que funcionan predominantemente por la ideología, contribuyen al mantenimiento de la *armonía social*; lo que resulta más difícil es ver en ello una determinación de clase. El sistema escolar aparece entonces como un ente mediador y reproductor institucional entre las clases en este sentido:

- 1) Transmite e impone la idea de una homogeneidad social esencial expresada, por ejemplo, en categorías políticas como la de ciudadano, igualdad ante la ley, y en la temática educativa, como "igualdad de oportunidades"- que, sin embargo, se funda en una heterogeneidad radical: la que proviene del lugar que ocupa el sujeto en el modo de producción y reproducción de las condiciones materiales de la existencia, (por ejemplo, el carácter de explotador o de explotado).
- 2) Al transmitir e imponer normativamente los mecanismos socialmente *aceptables* para la transformación de la sociedad desde el punto de vista de las clases dominantes, procura transfigurar las luchas de clases en una armónica conciliación de intereses antagónicos, que favorecerían la movilidad social ascendentes de los más capaces. Se crea de este modo un código que transforma la coerción en conciencia de la necesidad de respetar las reglas del juego, y mantener constantemente la *prohibición en acto*).



- 3) Al adiestrar a los educandos en determinadas prácticas de tipo individual- seleccionadas con arreglo a un alto grado de disociación respecto de prácticas “reales” procura inducir empíricamente la “naturalidad de las prácticas disociadas y disociantes propias del modo de producción capitalista. En este sentido, al ser desplazado el proceso real de la producción material por la ejecución de prácticas que no son sino violentas abstracciones en acto de dicho proceso, el mediador institucional intenta crear las condiciones subjetivas para la naturalización y fetichización de las *relaciones de intercambio* como expresión *real* del nexo social entre individuos recíprocamente indiferentes.
- 4) Al mismo tiempo, el mediador institucional introduce una modalidad de funcionamiento que se asimila formalmente a la organización jerárquica del proceso de trabajo. De esta manera, el mediador institucional no solamente contribuye a consolidar el proceso que produce la inversión ideológica, sino que, en su misma práctica de inducción de la naturalidad de dicha inversión -a través de la corporización de abstracciones- niega el mecanismo concreto y el carácter histórico de este proceso. La importancia de la inversión ideológica -y de la negación de su mecanismo- en la determinación del carácter antagónico de la práctica del mediador institucional, reside en que la inversión opera representando las relaciones materiales de dependencia bajo la forma de una unidad no contradictoria: como relaciones sociales entre sujetos independientes. La negación del mecanismo de la inversión se corresponde con la negación del carácter crítico de las relaciones de producción en la medida en que la unidad se abre paso violentamente a través de la crisis.

Demostrar que el aparato educativo contribuye a la reproducción del sistema y que lo hace violentamente, no es un problema que pueda ser resuelto solo en el discurso teórico. Es necesario ir más allá y entrar a analizar, ahí donde la reproducción se realiza y la violencia se ejerce, las formas que adopta el aparato para realizar la reproducción y ejercer la violencia.

Hay que insistir además en el carácter que reviste la acción del aparato educativo sobre los individuos que lo frecuentan. No basta con decir que el aparato educativo contribuye violentamente a la reproducción del sistema, ni tampoco con mostrarlo en el análisis de la práctica escolar, sino que es necesario revelar el significado de la práctica escolar en el contexto social. Es decir, dado que una práctica social cualquiera, en este caso la práctica pedagógica, tiene orientaciones y objetivos determinados, hay que entender esa práctica a la luz de sus orientaciones y objetivos; se trata de reproducir un sistema determinado y la violencia ejercida es una forma específica de violencia. (BIGOTT, 1982).

Ahora, bien y a manera de resumen de lo dicho a propósito del comportamiento como sistema que puede ser destacado tanto en el sistema escolar como las instituciones que lo conforman, permitásenos un balance sumario para cerrar el tema, o mejor, sentar las bases analíticas de lo que haremos más adelante. Hecho como lo solemos hacer cuando en nuestras clases sobre Sistemas Educativos en la Escuela de Educación de la UCV nos toca resaltar lo sistémico del Sistema Escolar Venezolano.

Los sistemas escolares y las instituciones educativo escolares de cualquier nivel y modalidad son sistemas socioculturales muy complejos. Abiertos,

por el intercambio de información y energía que tienen con su medio ambiente natural (el sistema educativo y sociocultural) y cerrados en tanto que tienen límites formales y cometidos sociales que los imperan para producir educación escolar. Son sistemas sociales interactivos al interior, entre ellos y cara a su entorno (exterior), de carácter cibernético donde fluye la comunicación y el control, así como el trabajo humano desde donde se despliegan flujos de energía. Están delimitados por la normativa formal que los Estados establecen y las tradiciones que emergen del accionar de los grupos humanos que dentro de ellos conviven.

Son sistemas activos, donde actúan subsistemas también activos (curricular y organizativo) que se relacionan dialéctica y conflictivamente, aunque su sentido formal venga dado por los objetivos de sistema que los Estados definen formalmente o implícitamente. Estos subsistemas cambian y esos cambios afectan al conjunto delimitado por el sistema escolar. Persisten dentro de un equilibrio móvil que conjuga la entropía [supresión de la variedad, según COLOM (1979)] con el cambio institucional sostenido o progreso.

Existen en el tiempo y en el espacio sociales, que reproducen y producen. Los sistemas escolares y sus instituciones asimilan el tiempo y espacio histórico, pero también lo reinterpretan. Son molares (COLOM, 1979), vienen de algún lado, que es posible determinar y tienen un futuro más bien incierto, que sólo se puede definirse probabilísticamente, de acuerdo a los distintos escenarios que ofrece el devenir de las sociedades que los incluyen. Los sistemas escolares son parecidos a los organismos vivos que se adaptan a condiciones permanentemente cambiantes, a un ritmo variable, cierto es, pero inexorable.

Un esquema o modelo que puede ayudar a comprender las manifestaciones concretas de los sistemas escolares podría ser el siguiente:

<b>Sistemas mayores/ ambiente/ entorno</b>	<b>Sistema Estado</b>	<b>Sistema educativo</b>	<b>Sistemas Escolares. Or- ganización y currículo</b>
Social	Gobierno	Familia	Instituciones escolares
Cultural	Partidos y organiza- ciones de la socie- dad política y civil	Religiones	Niveles de escolaridad y modalidades
Económico	Otras instituciones del Estado	Aparatos represivos y de promoción del Estado	Normativa. Instala- ciones físicas. Re- cursos financieros
Político	Las organizaciones de la sociedad civil	Medios de comuni- cación masiva	Individuos y colecti- vos. Organización del trabajo
Otros	Otros	Otros	Otros

- BIBLIOGRAFÍA: ALBORNOZ, Orlando.** (1999). *Del fraude a la estafa. Las políticas educativas en el quinquenio del gobierno de Rafael Caldera-II (1994-1999)*. Universidad Central de Venezuela. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Caracas. / **ALFIERI, F. y otros.** (1995). *Volver a pensar la educación. Política, Educación y Sociedad*. Vol. I. Morata. Madrid. / **ALIZO, David.** (1996). *Saber de Grecia, diccionario de asuntos griegos*. Rayuela, Taller de Ediciones. Caracas. / **ANDER-EGG, Ezequiel.** (1999). *Diccionario de Pedagogía*. Editorial Magisterio de Río de la Plata. Buenos Aires. / **ANDRES LASHERAS, Jesús.** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas. / **ARENDRT, Hannah.** (1997). *¿Qué es la política?*. Barcelona. Ediciones Paidós. (Citado por LUQUE, 1999). / **BARNHART, Clarence L.** (1971) *Problems in editing dictionaries*. En: W BRUCE FINNIE Y **BAUDELLOT, Ch. y ESTABLET, R.** (1989). *Le Niveau Monte*. Seuil. París. / **BERSTEIN, Basil.** (1999). *Conocimiento Oficial e identidades pedagógicas*. En: GOIKETCHEA PIÉROLA, J. y J. García Peña (Coordinadores). *Ensayos de Pedagogía Crítica*. Editorial Laboratorio Educativo. Madrid/Caracas. / **BERSTEIN, Basil.** (1999). *Conocimiento Oficial e identidades pedagógicas*. En: GOIKETCHEA PIÉROLA, J. y J. García Peña (Coordinadores). *Ensayos de Pedagogía Crítica*. Editorial Laboratorio Educativo. Madrid/Caracas. / **Bibliografía citada en este Capítulo: BIGOTT, Luis A.** (1979). *Introducción al análisis de sistema educativos*. Facultad de Humanidades y educación- UCV. Caracas. / **BIGOTT, Luis Antonio.** (1982). *Modelos de análisis de sistemas escolares* (Vol. 1) Ediciones de la facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas. / **BIGOTT, Luis Antonio.** (1995). *El primer Congreso Pedagógico Venezolano*. Historiadores, Sociedad Civil/CONAC. Serie Historia para Todos. Caracas. / **BOLI, John.** (1989). *New Citezens for a New Society. The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden*. Pergamon Press. USA / **BOWEN, James.** (1990). *Historia de la educación occidental. El occidente moderno, tomo III*. Tres tomos. HERDER. Barcelona. / **BOWERS, Carl.** (1980). *Curriculum as Cultural Reproduction*. Teachers College / **BOYD, William y Edmund KING.** (1977). *Historia de la Educación*. Edit. Huermul. Buenos Aires. / **BRAVO JÁUREGUI, Luis A.** (1995). *Educación Nacional en Democracia: Políticas y resultados a partir de 1958*. Unidad de Investigaciones de la Escuela de Educación/UCV. Caracas. / **BRAVO JÁUREGUI, Luis A.** (1989). *La Educación Nacional: Proceso, Planificación y Crisis, 1958-1987*. UCV/CENDES. Caracas. Mimeo / **BRAVO JÁUREGUI, Luis A.** (1987). Luis A. "Currículo: Marco Teórico Conceptual Adecuado para entender los Problemas de Análisis y Diseño de Planes de Estudio. *Revista Perfiles*. U.S.B. No.19. / **BRAVO JÁUREGUI, Luis** (1996). *MUJER Y EDUCACION: la exclusión escolar en tono femenino mayor*. Escuela de Educación de la UCV. Caracas. Mimeo. / **BRAVO JÁUREGUI, Luis.** (1978). *Los Objetivos Conductuales*. Revista Perfiles No. 1-1.978. / **BRAVO JÁUREGUI, Luis.** (1986). *Teoría y Práctica Curricular*. Edit. CARHEL. Caracas. / **BRAVO JÁUREGUI, Luis.** (1995). *Primeras ideas para la creación del Diccionario Latinoamericano de Educación (DLAE)*. *Revista de Pedagogía*, Abril- Junio, Vol. XVI, No. 42. Escuela de Educación de la Universidad central de Venezuela. Caracas. / **BRAVO JÁUREGUI, Luis.** (1996.a). *La Escuela Venezolana educación de masas, políticas y resultados a partir de 1958*. Escuela de Educación de la UCV. Caracas. Mimeo. / **BRAVO JÁUREGUI, Luis.** (1990). *Temas de educación, curriculum y tecnología educativa*. Dolvia. Caracas. / **BREMBECK, C.S.** (1987). *Sociología de la educación*. Paidós. Buenos Aires. / **BREZINKA, Wolfgang.** (1986). *Los Límites de la Educación*. En: Luis Bravo. *Lecturas de Educación y Currículo*. Edit. Biosfera. Caracas. / **BROMFEMAJER, Gabriela y Ramón CASANOVA.** (1986). *La diferencia escolar*. Capelus/Cendes-UCV. Caracas. / **BROMFENMAJER, Gabriela y Ramón CASANOVA.** (1987). "Cultura, Educación Popular y Futuro de la Sociedad Venezolana". En: Venezuela hacia el 2000. José A. Silva Michelena y Otros. Nueva sociedad. Caracas. / **BUISSON, Ferdinand.** (1911). *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie el de l'Instruction primaire*. Librairie Hachete el cie. Paris. / **BURKHARDT, Jacob.** (1961). *Reflexiones sobre Historia Universal*. Fondo de Cultura. México. / **CABALLERO, Manuel.** (1995). *No necesitamos un papá, ni a nadie que nos eche cuero*. Entrevista con Ramón Hernández. El país como oficio. El Universal, 1-14, 25/06/1995). / **CALDERON, Miguel.** (1994). *Sobre la elaboración de diccionarios....Ediciones de la Universidad de Granada*. Granada. España. / **CARBONELL SEBARROJA, Jaume.** (1995). *Escuela y entorno*. En: Alfieri y otros (1995) *Volver a pensar la educación. Política, Educación y Sociedad* Vol. I. Morata. Madrid. / **CARNOY, Martin.** (1994). *The Politics and Economics of Race in América*. Cambridge University Press. Cambridge / **CARR, Wilfred.** (1995). *Educación y democracia: ante el desafío postmoderno*. En: ALFIERI y Otros (1995). *Volver a pensar la Educación*. Vol. II. Morata. Barcelona. / **CARVAJAL, Leonardo.** (1994). *PLAN DE ACCION que el Ministerio de Educación presenta al país para superar, con el aporte de todos, nuestra gravísima crisis educativa*. ME. Mimeo. Caracas. / **CASANOVA, Ramón et al.** (1993). *Descentralización de la Educación, la Salud y las Fronteras*. NUEVA SOCIEDAD. Caracas. / **CASANOVA,**

**Ramón y otros.** (2000). *Pronunciamento Latinoamericano con oportunidad del Foro Mundial de la Educación* (Dakar, 24 de abril, 2000) Mimeo de atachment enviado por Ramón Casanova en mensaje personal mediante correo electrónico, recibido el 08 de mayo 2000. Convertido en material de estudio para la asignatura Sistemas Educativos del Plan Anual de la Escuela de Educación de la UCV. / **CEN-TENO, José y Andrés E. RUIZ.** (1996). *La participación de los jóvenes en la escuela pública venezolana*. Tesis de Grado. Escuela de Educación de la UCV. Caracas. Mimeo. / **CHIRINOS, Edmundo.** (1986). *Proyecto Educativo Venezolano*. Ediciones del Rectorado UCV. Caracas. / **COMISION ESPAÑOLA DE COOPERACION CON LA UNESCO** (1982). *Convenciones, Recomendaciones y Declaraciones de la UNESCO*. CECU. Madrid. / **COMISION PRESIDENCIAL PARA LA REFORMA DEL ESTADO/COPRE** (1990). *Un Proyecto Educativo para la Modernización y la Democratización*. Edic. COPRE. Caracas. / **CONGRESO NACIONAL. CAMARA DE DIPUTADOS. SECRETARÍA.** (1988). *Informe de la Comisión Permanente de Educación y Cultura sobre el Proyecto de la Ley de Educación Superior*. Mimeo, Caracas. / **CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION/CNE.** (1993). *Plan Decenal de Educación. Ministerio de Educación* (Versión Completa). CNE. Caracas. / **CORDASCO, Francisco.** (1981). *A Brief History of Education*. Littlefield Adams Co. New Jersey. / **CORDIPLAN.** (1994). *De la Venezuela Rentista a la Venezuela Productiva. Programa de estabilización y recuperación económica*. CORDIPLAN. Caracas. / **COVA, Antonio.** (1995). *Peligrosa Nostalgia*. EL DIARIO DE CARACAS. Opinión 3.1/03/1995. / **CREMIN, Lawewnce.** (1977) Curriculum Making in USA. *Teachers College* / **D'ALEMBERT, Jean le Rond y Denis Diderot.** (1984). *Discurso preliminar de la ENCICLOPEDIA*. ORVIS. Aguilar. Argentina. / **DE LA CRUZ, Rafael.** (1987), (1988). *Venezuela en busca de un nuevo pacto social*. ALFADIL. Caracas. / **DE LA CRUZ, Rafael.** (1987). *Alternativa frente a la declinación del modelo socio-económico actual*. En: Venezuela hacia el año 2000. SILVA MICHELENA, José A. (1987) y otros. Nueva Sociedad. Caracas. / **DELGADO, Claudia.** (2000). *Las ofertas en salud y educación: los anzuelos electorales más atractivos*. El Nacional. C/1, martes 9 de mayo 2000. / **DELORS, J.** (1996). *Learning: the treasure within*. Selección de Textos en Educación UNESCO. Bajado de [www.education.unesco.org/pdf/pedf/\\_l\\_s.htm](http://www.education.unesco.org/pdf/pedf/_l_s.htm) / **DELORS, Jacques.** (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana/ediciones UNESCO. Madrid. / **DELVAL, Juan.** (1991). *Los Fines de la Educación*. Siglo XXI. México. / **DESCARTES, René.** (1983). *Discurso del método. Reglas para la dirección de la mente*. Ediciones Orbis. Barcelona. / **DESSIATO, Massimo.** (2000). *Del bien común al mal común*. El Nacional. A/7. Lunes 8 de mayo. Caracas. / **DICCIONARIO DE PEDAGOGIA LABOR.** (1964). Edit. Labor. Barcelona. / **DREEBEN, Robert.** (1967). *The contributions of schooling to the learning of norms*. Harvard Educational Review. 37 (2). / **DURKHEIM, Emilio.** (1974). *Educación y Sociedad*. Shapire Editorial Brives, Buenos Aires. / **EFE/México Cepal.** (2000): *La educación es la solución de la pobreza*. El Nacional. C/3 10/04/2000. / **EISNER, Teodoro y VALLANCE, Elizabeth.** (1980). "Cinco Concepciones de Currículo" Mimeo. Escuela de Educación. Dpto. Didáctica. U.C.V. Caracas. / **El Nacional.** (1999) *Editorial*. Diario El nacional (Miguel Enrique Otero director) A/6. Lunes 20 de Septiembre de 1999. / **ENCICLOPEDIA BRITÁNICA.** (1964). William Benton Publisher. University of Chicago. Vol. 7. U.S.A. / **ESCOVAR SALOM Ramón.** (1994). *El Oficio de Gobernar*. El Nacional. 19/12/94.A. 4. Caracas. / **ESPASA/CALPE.** (1966). *Enciclopedia Universal Ilustrada*. Vol. 42. Madrid. / **ESTE, Nina.** (1985). *Los Objetivos y Valores en la Educación Primaria Venezolana*. / **CENDES.** Serie temas para la discusión. Mimeo, Caracas. / **FAURE, Edgar, et. al.** (1974). *Aprender a Ser*. UNESCO/Alianza Universal. Madrid. / **FERNANDES HERES y Elvira FERNÁNDEZ V.** (1989). *Diccionario Pedagógico*. BIOSFERA. Caracas. / **FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano.** (1995). *Escuela y etnicidad: el caso de los gitanos*. En: Alfieri y otros (1995). *Volver a pensar la educación*. Política, Educación y Sociedad Vol. I. Morata. Madrid. / **FERNÁNDEZ HERES, Rafael.** (1962). *Planeamiento y Educación*. Caracas (ejemplar sin otras referencias). / **FERNÁNDEZ HERES, Rafael.** (1981). *Memoria de cien años. La Educación Venezolana 1830-1980*. Ediciones del Ministerio de Educación. Caracas. / **FERNÁNDEZ HERES, Rafael.** (1983). *Educación en Democracia*. Ediciones del Congreso de la República. Caracas. / **FERNÁNDEZ, Adalberto y Jaime SARRAMONA.** (1978). *La Educación Constantes y Problemática Actual*. Edit. CELAC. Barcelona. / **FIALA, Robert y Audri, LANFORD.** (1987). *Educational Ideology and the World Educational Revolution 1950-1970*. Comparative Educational Review. 31 No. 3. / **FUENTES, Carlos.** (1997). **Por un progreso incluyente**. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. México. / **FULLAT, Octavi.** (1978). *Filosofía de la Educación*. CEAC. Barcelona/España. / **GAMUS, Esther.** (1994). *Evolución de la situación educativa en Venezuela*. Memoria de las Jornadas de Reflexión: Presente y Futuro de la Educación en Venezuela. Academia Nacional de la Historia. Caracas. / **GARCÍA HOZ, Victor.** (1974). *Diccionario de Pedagogía*. Editorial Labor. Barcelona. / **GIROD, Roger.**



- (1984). *Política Educativa. Lo Ilusorio y lo Posible*. Editorial Kapelusz, Buenos Aires. / **GIROUX, Henry**. (1994). *Introducción a: FREIRE, Paulo* (1994). *La Naturaleza Política de la Educación*. PLANETA-AGOSTINI. Colección: Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo., N° 67. Buenos Aires. / **GIROUX, Henry A.** (1992). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós. Barcelona, España. / **GOIKETCHEA PIÉROLA, J. y J. GARCÍA PEÑA**. (Coordinadores). (1999). *Ensayos de Pedagogía Crítica*. Editorial Laboratorio Educativo. Madrid/Caracas. / **GOMEZ, Víctor M.** (1981). "La Educación Capacitación y Estructura Económica, el Marco Teórico". *Boletín Cinterfor*. OIT No. 76. Octubre-Diciembre. / **GOODMAN, Paul**. (1971). "Quelques Idées Insolites sur L'education des Jeunes". UNESCO/Serie Opinions No.37. Paris. Citado en Faure, Edgar. Op. Cit. Pág. 52. / **GRAHAM, David**. (1994). *Public Vs. Private. Which is best for a child?*. Bajado de internet en la dirección: [www.cheathouse.com/restricted/essays/edu/210.htm/](http://www.cheathouse.com/restricted/essays/edu/210.htm/) / **GREEN, Andy**. (1990). *Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA*. Mc Millan. Londres. / **HAMDADN, Nijad**. (1986). *Análisis Cuantitativo en la Planificación Educativa* UCV. Caracas. / **HARPER, Babbett, Claudius CECCON, Miguel DARCY DE OLIVEIRA y Rosiska DARCY DE OLIVEIRA**. (1983). *¡Cuidado escuela! Desigualdad, domesticación y algunas salidas*. Cooperativa Laboratorio Educativo. N°. 110. Caracas. En: REDUC. Número Rae 03.665-00. Htp:// [www.reduc.cl](http://www.reduc.cl) / **HARPER, Babbett, Claudius CECCON, Miguel DARCY DE OLIVEIRA y Rosiska DARCY DE OLIVEIRA**. (1983). *¡Cuidado escuela! Desigualdad, domesticación y algunas salidas*. Cooperativa Laboratorio Educativo. N°. 110. Caracas. En: REDUC. Número Rae 03.665-00. Htp:// [www.reduc.cl](http://www.reduc.cl) / **HERNANDEZ MONTOYA, Roberto**. (1999). *Bienvenidos a la edad media*. Diario El Nacional. A/9. 19/09/1999. / **HERSKOVITS, Melville**. (1956). *Man and his work*. Alfred Knopf. New York / **HEYNEMAN, Stephen P.** (1995). *International Educational Cooperation in the Next Century*. Comparative and International Education Society Newsletter, Mayo 1995, No. 109. Washington, D.C. / **HIRSHBEIN, Cesia Z.** (1993). *Identidad versus complejo de inferioridad*. Extramuros. Revista de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV. Caracas. / **HUNTINGTON, Samuel**. (1993) *The Clash of Civilizations?*. Foreign Affairs. Vol 72, No. 3. USA. / **ILLICH, Ivan y otros**. (1977). *Un mundo sin escuelas*. Editorial Nueva Imagen. México. / **JAEGUER, Werner**. (1987). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica. México. Pág. 264. / **JESUALDO**. (1968). *Los Fundamentos de la Nueva Pedagogía*. Edic. Biblioteca UCV. Caracas. / **KLIEBART, Herbert**. (1980). *Comentary to Eighth Yearbook of the National Society for thr Study of Education, Part I*. Thachers College Record. New York. Vol. 82. No.2 Invierno / **KOGAN, Maurice**. (1976). *The Politics of Education. Edward Boyle and Anthony Crosland in Conversaion With Maurice Kogan*. Penguin Education Specials. Inglaterra. / **LACUEVA, Aurora**. (1986). *Rutinas agotadoras. Enseñanza Aprendiendo en la Escuela*. En: Luis Bravo J. *Lecturas de Educación y Educación y Currículo*. Editorial Biosfera. Caracas. / **LASKY, Harold**. (1967). *The State in Theory and Practice*. Allen & Unwin. Londres. / **LE BON, G.** (1895). *Psychologie des foules*. París. Reseñado en el artículo Masa del Diccionario de Pedagogía Labor (1964). Edit. Labor. Barcelona. / **LINARES, Yelitza**. (2000). *Orlando Alborno: "No nos conviene una asociación educativa con Cuba"*. El Nacional. C/2 6-11-2000. / **LLUBERES, Pedro**. (1995). *Aporias*. El Nacional. A.4. 16/01/1995. / **LOZANO, Claudio**. (1980). *La escolarización, historia de la enseñanza*. Montesinos. Barcelona. / **LUHMAN, Niklas**. (1986). *La teoría moderna del sistema como forma de análisis social complejo*. Revista Sociológica. Año 1. N° 1 Primavera. Sin más datos. Mimeo. / **LUHMAN, Niklas**. (1993). *Teoría política del Estado de Bienestar*. Alianza. Madrid. / **LUQUE, Guillermo**. (1995). *Hacia la Educación Popular, Democrática y Nacional: Venezuela 1945-1948*. Revista de Pedagogía. Vol. XVI. Nro. 42. Marzo-Mayo. Caracas. / **LUQUE, Guillermo**. (1999). *Público y privado en educación: vigencia del Estado Docente en la reconstrucción de una nación democrática*. Revista de Pedagogía, Vol XX, N° 59. Escuela de Educación. UCV. Caracas, septiembre-diciembre. / **MANTOVANI, Juan**. (1981). *La Educación y sus Problemas*. Editorial Ateneo. Buenos Aires. / **MARQUEZ RODRIGUEZ, Alexis**. (1996). *Lexicología Venezolana. Cuenta de Libros*. El Nacional, C.11. 1/03/96. / **MARRERO, José Rafael**. (1987). *Teoría y Realidad de la Educación Básica en Venezuela*. Edic. FENATEV. Caracas. / **MARTINEZ BOOM, Alberto, Carlos E. NOGUERA y Jorge Orlando CASTRO**. (1994). *Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Foro Nacional por Colombia. Edit. Tercer Milenio. Bogotá. / **MARTINEZ, Miguel**. (1979). *Programa de la Asignatura Métodos Docentes Postgrado en Educación Superior*. U.S.B. Sartenejas. / **MAUROIS, André**. (1945). *Un arte de vivir*. Librería Hachette S.A. Buenos Aires. / **MAYOR, Federico**. (1991). *Foreword to the World Educational Report*. WER. UNESCO. París. / **McNEIL, John**. (1980). *Curriculum A Comprehensive Introduction*. Little Brown and Co. USA. / **MENDOZA JARPA, Luis**. (1980). *Tecnología Curricular*. Edit. Contextos. / **MEYER, J.W.**, (1992). *Presenta-*

ción (Foreword) de: New Citizens for a New Society. The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden. Jhon BOLI. Pergamon Press. USA / **MEYER, J.W., J. BOLI and G. THOMAS.** (1987). *Ontology and Rationalization in Western Cultural Account*. En: THOMAS et al. *Constituting State Society and the Individual*. Sage Publications. USA. / **MEZA, Guillermo.** (1984). "Curso de Diseño y Desarrollo curricular". Programa y Guía de Estudio. No.1 EUS. Escuela de Educación. U.C.V. Caracas. / **MONCADA, Alberto.** (1977). *Educación y Empleo*. Edit. Fontanella. Barcelona. / **MONTERO, Maritza.** (1994). *Génesis y Desarrollo de un Mito Político*. Tribuna del Investigador. Vol. 1. Nro. 2. UCV. Caracas. / **MORIN, Edgar.** (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Bases para la reforma Educativa*. Nueva Visión. Buenos Aires. / **MOULIN, Nelly.** *El Concepto de Currículo*. Revista Curriculum/OEA. Año 2o. No. 4. Caracas, Dic. / **MOUREAU, François.** (1990). *Le roman vrai de l'Encyclopédie*. GALLIMARD. París. / **NACIONAL.** (1988). *Informe Final*. Edic. IPASME. Caracas. / **NASSIF, Ricardo.** (1974). *Pedagogía general*. Kapelusz. Buenos Aires. / **NASSIF, Ricardo.** (1985). *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Editorial CINCEL. Buenos Aires. / **NEIRA, Teófilo R.** (1999). *La cultura contra la escuela*. Ariel. Barcelona-España. / **NOT, Juan.** (1975). *Las Pedagogías del Conocimiento*. Fondo de Cultura Económica. México. / **NYSSSEN, Elke y Bärbel Shön.** (1996). *Tradiciones, resultados y perspectivas de la investigación escolar feminista*. EDUCACION. Instituto de Colaboración Científica Tübingen. Vol 53. Alemania. / **OEA-USB.** (1976). *Glosario de Términos Utilizados en América Latina en Materia de Desarrollo Curricular*. Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores de América Latina en el Area de Curriculum. Caracas Julio. / **OMI, Michael y Howard WINANT.** *Racial Formation in the Unites States: from 1960's to the 1980,s*. Routledge & Kegan Paul. New York. / **ORTEGA Y GASSET, J.** (1930). *La rebelión de la masas*. Madrid. Reseñado en el artículo Masa del Diccionario de Pedagogía Labor (1964). Edit. Labor. Barcelona. / **PALACIOS, Jesús.** (1984). *La Cuestión Escolar: Críticas y Alternativas*. Edit. Laia. Barcelona. / **PAULSTON, Roland G.** (1993) *Orientaciones de la crisis educativa en América Latina un mapa fenomenológico*. Revista de Educación. N° 302, Septiembre-Diciembre. / **PÉREZ GÓMEZ, A.I.** (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata. Madrid. / **PETERS, R.S.** (1979). *Democratic Values and Education Aims*. Teachers College Record, 8 (3 1979). USA. / **PHENIX, Philips.** *La Arquitectura del Conocimiento*. en Stanley Elam, *La Educación*. / **PIAGET, Jean.** (1970). *Psicología y Epistemología*. EMECE. Buenos Aires. (Citado por Villarroel, 1987). / **PIÑANGO, Ramón.** (1996). *La necesaria destrucción de las instituciones*. El Nacional. A.4. 16/01/1995. / **PNUD-PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO-** (1999). *Educación la agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. (Hernando Gómez Buendía- director) PNUD/TM EDITORES. Colombia. / **POULANTZAS, Nicos.** (1975). *Political Power and Social Classes*. New Left Books. Londres. / **PRATT, David.** (1980). *Curriculum Design and Development*. Harcourt Brace Jovanovich, Inc. New York. / **RAMA, Germán.** (1984). *Educación, Participación y Estilos de Desarrollo en América Latina*. Cepal. Kapelusz. Buenos Aires. / **RAMA, Germán y Otros.** (1984). *La educación Popular en América Latina*. Serie Educación y Sociedad. Editorial Kapelusz. Argentina. / **REAL ACADEMIA DE LENGUA ESPAÑOLA.** (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Real Academia Española. Madrid. / **REAL ACADEMIA DE LENGUA ESPAÑOLA.** (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Real Academia Española. Madrid. / **REIMERS, Fernando.** (1993). *Educación y Democracia*. Escuela de Educación. UCV. Caracas. Mimeo / **REPUBLICA DE VENEZUELA.** (1980). *Ley Orgánica de Educación*. Imprenta Nacional. Caracas. / **REPUBLICA DE VENEZUELA** (1986). *Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación*. Edit. Romar. Caracas. / **REPUBLICA DE VENEZUELA** (1989). *Ley Orgánica de Descentralización, Delimitación, Transferencia de competencias*. Imprenta Nacional. / **REPUBLICA DE VENEZUELA/MINISTERIO DE EDUCACION.** *Memoria y Cuenta, 1958-1992*. Ministerio de Educación, Caracas. / **REPUBLICA DE VENEZUELA/MINISTERIO DE EDUCACION/OSPP/COMISION CENTRAL DE LA MEMORIA Y CUENTA,** (1991). *¿Qué es la Memoria y Cuenta?* Caracas, (Mimeo). / **REPUBLICA DE VENEZUELA/PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA.** *Constitución de la República de Venezuela*. Edit.: DITEXLE. Caracas, 1961. / **REY, Alain.** (1988). *Enciclopedias y Diccionarios*. FONDO DE CULTURA ECONOMICA. México. / **RODO, José E.** (1986) Ariel. Ediciones Universales. Bogotá. / **RODRIGUEZ, Luis Roberto.** (1995). *El Estado y los Peligros de la Descentralización*. El Nacional. A.4. 25/05/1995 / **RODRIGUEZ, Nacarid.** (1993). *Criterios para el análisis del Diseño Curricular*. Cuadernos de Educación. No. 102, Caracas. / **RODRIGUEZ, Nacarid.** (1999). *Reflexiones sobre curriculum y postgrado*. Revista de Pedagogía, Vol XX, N° 59. Escuela de Educación. UCV. Caracas, septiembre-diciembre. / **ROSS, Heidi.** (1992). *The Tunnel at the end of the Light: Resarch and Teaching on Gender and Education*. *Comparative Education Review*. Vol. 36, No. 3 Aug. / **ROWNTREE, Dereck.**



(1974). *Educational Tecnology in Curriculum Development*. Harper and Row Publishers, Inglaterra. / **RUIZ LARRAGIVEL, Estela**. *El curriculum oculto en las universidades progresistas*. PLAIUC. Universidad de Carabobo. Año 4. No. 8. Valencia, Venezuela. / **SALCEDO, Hernando**. (1979). *Perspectivas Actuales de la Evaluación Educacional*. Temas de Educación. Departamento Didáctica. Escuela de Educación UCV-vol. I, Marzo / **SAN MARTIN ALONSO, Angel**. (1995). *De la escuela como objeto a los sujetos escolares*. En: ALFIERI, F. y otros (1995). *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos*. Vol.II. Morata. Madrid. / **SANTOS GRERRA, Miguel**. (1995). *Democracia escolar o el problema de la nieve fría*. En: ALFIERI, F. y otros (1995). *Volver a pensar la educación. Política, Educación y Sociedad*. Vol. I. Morata. Madrid. / **SAVATER, Fernando**. (1997). *El valor de educar*. Ariel. Barcelona. / **SAVATER, Fernando**. (2000). *La educación desconcertada*. El País Digital. Sabado 29 de Abril 2000. Nº 1457. Madrid. [www.elpais.es](http://www.elpais.es) / **SCHAWB, Joseph**. (1973). *Educación y Estructura del conocimiento*. Stanley Elam, compilador. Edit. Ateneo, Buenos Aires, Argentina / **SCHWARTZ, Pepper**. (1995). *En casa impera el silencio*. The New York Times, Servicio exclusivo de el Nacional. Trad. Valentina Rodriguez. el Nacional.C.1.03/03/1995. / **SELIGMAN, Adam**. (1997). *Virtud y civilidad entre los ámbitos público y privado*. En G. Soriano de Garcia Pelayo y Humberto Njaim (Eds) Vigencia Hoy del Estado y Sociedad. Fundación Manuel García Pelayo. Dos tomos. Caracas. (Citado por LUQUE, 1999). / **SGAMBATTI, Sonia**. (1996). *Ley de igualdad de oportunidades para la mujer*. EL UNIVERSAL. 1-4, Jueves 24/10/96. Caracas. / **SHIN, Don Chull**. (1994). "On the Third Wave of Democratization: A Synthesis and Evaluation of Recent Thory and Research". World Politics. 47, No. 1. / **SONTAG, Heinz**. (1995). *Notas sobre la cumbre social*. El Nacional. A.4.22/03/95. / **SONTAG, Heinz, R**. (1986). Cita de Memoria de unas declaraciones dadas a El Nacional por el actual Director del CENDES a finales de Octubre de 1986. / **SOTELO, Ignacio**. (1995). *Educación y democracia*. En: ALFIERI, F. y otros. *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos*. Vol.I. Morata. Madrid. / **STRAUSS, Rafael**. (1993). *Los Cuatro tempos del tiempo prehispanico de Venezuela*. Extramuros. Revista de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV. Caracas. / **STRICTLAND, Kate**. (1981). *Research in the Curriculum Field Highlights of the work of the first Generation*. Papers of the Society for the study of the Curriculum History. Penn. State. University USA TABA, Hilda (1974) "Elaboración de Currículo" (Título original en Inglés Curriculum Development: Theory and Practice). Buenos Aires Arg.1974. / **STROMQUIST, Nelly P**. *Romancing the State: Gender and power in Education*. Comparative Education Review. Vol. 39, No. 4 Nov. / **TANNER, Daniel y TANNER Laura**. (1990). *Curriculum Development*. McMillan. Publishing Co. New York. / **THOMAS L. ERSKINE**. *Words on Words. A language Reader*. Random House. New York / **THOMAS, G.M. et al**. (1987). *Institutional Structure. Constituting State, Society and the Individual*. SAGE PUB.USA. / **TORRES, Carlos Alberto and Adriana Puigros**. (1995). *The State and Public Education in latin America*. Comparative Educational Review, Vol. 39. 1. / **TORRES, Jurjo**. (1990). *El curriculum oculto*. Morata. Barcelona. / **TOURIÑAN LOPEZ, J.M. y A. Rodríguez MARTÍNEZ**. (1993). *La significación del Conocimiento de la Educación*. Revista de Educación. Nº 302, Septiembre-Diciembre. Madrid, España. / **TOURIÑAN LOPEZ, J. M. Y A. RODRÍGUEZ M**. (1993). *La significación del conocimiento de la educación*. Revista de Educación. No. 302. Septiembre-Diciembre. Madrid. / **TRILLAS, Jaume**. (1995). *La escuela y el medio. Una reconsideración sobre el contorno de la institución escolar*. En: Alfieri y otros (1995). *Volver a pensar la educación. Política, Educación y Sociedad* Vol. I. Morata. Madrid. / **TURNER, F y CARBALLO DE CILLEY, M**. (1993) *Igualdad y democracia*. Revista Internacional de Ciencias Sociales. Nº 36. / **TYLER, Ralph**. (1977). *Los Principios Básicos del Curriculum*. Edit. Troquel Buenos Aires Arg. / **UNESCO**. (1991). *World Educational Report 1991*.UNESCO. Imprimerie Darantiere. Dijon. / **VILLARROEL, Cesar**. (1987). *Ausencia de lo Educativo y educacional en la Escuela de Educación de la UCV*. Escuela de Educación de la UCV. Caracas. Mimeo.

**BRAVO JÁUREGUI, Luis**. (2000). Tomado de: Informe correspondiente a la Primera Etapa del proyecto CDCH-UCV Nº PI 07-12-4542-2000, titulado: *Escolaridad en Venezuela: Teoría, proceso y reformas*. Universidad central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Departamento de Pensamiento Social y Proyectos Educativos. Cátedra de Sistemas Educativos. Caracas, Noviembre.

**ESCOLARIZACIÓN**

Se trata de un concepto básico para los educadores, puesto que remite al proceso histórico de la institución que sumerge, enmarca, su actividad cotidiana: la institución escolar, la escuela (ver). En efecto en nuestros días cuando la escuela como fórmula privilegiada para proveer educación sistemática y legitimada social y estatalmente por un extenso cuerpo de mecanismos de acreditación (normas y establecimientos que definen quien esta educado o no), esta fuertemente cuestionada (ILICH, 1977) resulta oportuno producir una semblanza, aunque parcial, de este importante proceso. Bajo la idea de que la escuela está aquí, por mucho tiempo al parecer y es el lugar privilegiado donde actúan los educadores.

La escolarización se refiere a la vida de las personas en la institución escolar. A lo que hacen y padecen (según algunos) en su seno. Quienes entran y se quedan, y circulan por sus opciones (niveles y modalidades) dispuestas vertical y horizontalmente, son los escolarizados, quienes salen involuntariamente son los desertores y quienes nunca entran, los excluidos.

Es un proceso, en sus dos vertientes: como institución que al menos en Occidente ha pasado de ser protagonizada por instituciones particulares, las iglesias, corporaciones etc. hasta hoy cuando se produce en redes sistemáticamente instituidas y estatalmente sustentadas, los sistemas escolares (ver), donde transcurre buena parte de la vida útil de la humanidad que accede a ella.

Además, es un proceso, porque los escolarizados pasan de un nivel de escolarización, de una institución escolar, a otra, dentro de lo que permite su vida útil, a menos que opere un mecanismo de exclusión (ver).

Es un mecanismo de legitimación social que establece, clasifica, quien es educado y quien no, ya sea por las sucesivas acreditaciones (títulos y certificados) que provea o porque públicamente se presuponga que a mayor escolarización acumulada equivale mayor sabiduría y competencia para desempeñar tareas concretas. También, porque en el mundo del trabajo opera la escolarización lograda y acreditada como criterio de distribución de los individuos, favoreciendo a los que la tienen y perjudicando a los que no, ya sea en la estructura de puestos de trabajo, ya en la estructura salarial.

La escolarización no es sólo una opción personal sino que esta impuesta por la familia o por el Estado. Para las familias, es un imperativo social cada vez más difícil de eludir, el que sus hijos alcancen la mayor escolarización posible. El Estado, los Estados Nacionales, no sólo tienen entre sus cometidos más explícitos y caros de lograr, el aumentar la escolarización de los ciudadanos, sino que progresivamente, al menos en lo que corresponde a las sociedades occidentales, han incrementado las disposiciones legales que obligan a los ciudadanos a escolarizarse. Desde que en Alemania y Europa del norte en el siglo XVII se hizo obligatoria la escuela inicial para todos, no han cesado de extenderse disposiciones parecidas a todo lo largo y ancho del planeta, hasta un punto en que hoy asistimos a la obligatoriedad cercana a los 20 años en algunos países desarrollados.

La escolarización es hoy por hoy uno de los indicadores más utilizados para evidenciar el progreso o atraso de una sociedad. Es la escolarización promedio alcanzada lo que más elocuentemente suele hablar respecto al bienestar de que son capaces de lograr los gobiernos y las gentes de un país.

Al margen del extremo optimismo pedagógico (ver) que pudiera significar lo que sigue, es posible identificar en la noción de escolarización que funciona en nuestra región cuestiones muy parecidas a las que describe Jaques Delors(1996) en su documentado balance de los problemas asociados a la escolarización en la sociedad actual. En efecto y aunque la educación escolarizada no es una panacea que sirva para todo, bien puede reconocerse que juega un papel fundamental para el desarrollo personal y social y que es el medio más a la mano para que las sociedades periféricas como las nuestras propicien formas de desarrollo humano mas profundas y armoniosas que las presentes. Además, es la escolarización para sistemáticamente reducir las plagas sociales que hoy campean, como son la pobreza, la ignorancia, la opresión y la violencia. Mas aun es la escolarización de las masas latinoamericanas la mejor fórmula que tienen nuestras sociedades para navegar en la sociedad planetaria que viene, donde:

“La centuria que viene, dominada por las realidades de la globalización, trae tensiones que resolver, tensiones entre lo global y local, tradición y modernidad, consideraciones de corto y largo plazo para los problemas, competitividad e igualdad de oportunidades, la ilimitada expansión del conocimiento y la limitada capacidad de los seres humanos para asimilarla, y, la creciente contradicción entre lo espiritual y material. Cualquiera que sean las diversidades de las culturas y los sistemas de organización social, existe el desafío de reinventar los ideales democráticos, para crearlos o mantenerlos, y sostener la cohesión social”

DELORS, J (1996) Traducción del autor de la entrada.

**BIBLIOGRAFÍA: ALFIERI, F. y otros.** *Volver a pensar la educación*. Morata. Madrid. Volúmenes I y II. / **CUADERNOS DE EDUCACION.** (1996). Número monográfico sobre el tema: *Tendencias educativas hoy*. Diciembre/No. 253. Barcelona-España. / **BOWEN, James.** (1990). *Historia de la Educación Occidental*. Tres tomos. Edit. Herder. Barcelona-España. Título original: *A History of Western Education* (Edit. por Methuen & Co., Londres,1972). / **BRAVO JÁUREGUI, Luis.** (1998). *Latinoamérica en tiempo de educación*. Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Caracas. / **DELORS, J.** (1996). *Learning: the treasure within*. Selección de Textos en Educación UNESCO. Bajado de [www.education.unesco.org/pdf/pdf/\\_l\\_s.htm](http://www.education.unesco.org/pdf/pdf/_l_s.htm) / **FUENTES, Carlos.** (1997). *Por un progreso incluyente*. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América Latina. México. / **ILLICH, Ivan y otros.** (1977). *Un mundo sin escuelas*. Editorial Nueva Imagen. México. / **LOZANO, Claudio.** (1980). *La escolarización, historia de la enseñanza*. Montesinos. Barcelona-España. / **SAVATER, Fernando.** (1997). *El valor de educar*. Paidós. Barcelona.

**BRAVO JÁUREGUI, Luis.** Escuela de Educación de la UCV.

## ESCUELA

Las hay de muchos tipos y significan cosas muy distintas según se trate de poner atención a uno u otro aspecto de la educación sistemática y formal. Incluso, más allá de lo estrictamente educativo y educacional, el término escuela también tiene significados importantes para un educador porque refiere, según lo señala el Diccionario de la Real Academia Española, al gusto, método, estilo con que un experto hace algo y los educadores lo son en buena medida; la doctrina, principios, sistema de un autor; conjunto de caracteres comunes que en literatura y en arte distingue de las demás obras de una época, región etc.

Aun restringiéndonos al campo de significado de lo que tiene que ver con los sistemas escolares, es tan amplio su espectro de connotaciones que difícilmente podamos dar cuenta exhaustiva de él. Lo más básico es que se trata de un establecimiento, una institución, donde se produce instrucción y educación. A uno o a muchos que estén integrados en algún nivel o modalidad del sistema escolar: la escuela básica, media, superior, técnica, obligatoria, de medicina, normal, etc.

Es junto al núcleo familiar la institución social que tiene el imperativo social y cultural de educar por excelencia, mediante procesos de instrucción sistemáticamente instalados y evaluados. Pero, a diferencia de la familia, tiene que hacerlo públicamente, ello es bajo intereses y métodos que se sancionan socialmente y no privadamente. Sin embargo, el carácter público de la escuela es el objeto de una trascendente discusión en la actualidad, pues muchos, como quien esto escribe, defienden la tesis de que la propiedad de la escuela define una esfera privada muy diferente al carácter eminentemente público de aquellos establecimientos que son propiedad del Estado. De manera, que la educación que se produce en la familia y en las escuelas de propiedad privada (individuos y grupos específicos) puede o no corresponder a los intereses del colectivo representado por el Estado. Incluso, en las sociedades que tenemos en Latinoamérica, la misma escuela estatalmente sostenida puede llegar a expresar intereses de diferente signo, a menudo lo hace, que no son tan públicos como se pudiera creer cuando el poder de decisión real asume características privadas y privativas.

**BIBLIOGRAFÍA: ALFIERI, F. y otros.** *Volver a pensar la educación*. Morata. Madrid. Volúmenes I y II. / **CUADERNOS DE EDUCACION.** (1996). Número monográfico sobre el tema: *Tendencias educativas hoy*. Diciembre/No. 253. Barcelona-España. / **BOWEN, James.** (1990). *Historia de la Educación Occidental*. Tres tomos. Edit. Herder. Barcelona-España. Título original: *A History of Western Education* (Edit. por Methuen & Co., Londres, 1972). / **BRAVO JÁUREGUI, Luis.** (1998). *Latinoamérica en tiempo de educación*. Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Caracas. / **DELORS, J.** (1996). *Learning: the treasure within*. Selección de Textos en Educación UNESCO. Bajado de [www.education.unesco.org/pdf/pedf/\\_l\\_s.htm](http://www.education.unesco.org/pdf/pedf/_l_s.htm) / **FUENTES, Carlos.** (1997). *Por un progreso incluyente*. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América Latina. México. / **ILLICH, Ivan y otros.** (1977). *Un mundo sin escuelas*. Editorial Nueva Imagen. México. / **LOZANO, Claudio.** (1980). *La escolarización, historia de la enseñanza*. Montesinos. Barcelona-España. / **SAVATER, Fernando.** (1997). *El valor de educar*. Paidós. Barcelona.

**BRAVO JÁUREGUI, Luis.** Escuela de Educación de la UCV.

## ESCUELA ABIERTA

Institución designada para proveer acceso a la educación secundaria y terciaria a aquellos adultos que no han completado sus estudios. Esta institución no provee sin embargo, acceso a la educación superior.

Se caracteriza por no requerir ningún tipo de prerequisites académicos en el proceso de enrolamiento del estudiante. La enseñanza generalmente se hace por correspondencia, radio y televisión, o mediante contacto directo entre el maestro y el alumno.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

**ESCUELA BASICA (PESCANDO FUTURO, ESCUELA FRANCISCO ANTONIO GARCÍA DE BOCA DE POZO, ESTADO NUEVA ESPARTA, VENEZUELA)**

En Boca de Pozo, en el Estado Nueva Esparta, el mar, generosamente, es el sostén de una comunidad que se dedica, en su mayoría, a la pesca de altura. En este pueblo se encuentra ubicada la escuela Francisco Antonio García, casa de estudios de muchos niños que serán pescadores, como sus padres. Estos niños, precisamente, toman las redes desde muy temprano y van a alta mar a adquirir experiencia en los botes. Por esta razón, faltaban a la escuela por mucho tiempo o desertaban definitivamente. El mayor problema de la escuela era el elevado número de inasistencias y la deserción escolar. La solución fue la conformación de una Escuela para Padres. De esta iniciativa nació el proyecto **Pescando Futuro** que se ha convertido en la esperanza de toda la comunidad.

Desde el año 1993 un grupo de representantes formó un bloque participativo en charlas y talleres apoyados por la Zona Educativa. Las primeras charlas se centraron en las áreas de sexualidad, adolescencia y dificultades de aprendizaje. Luego vino un taller de corte y costura y con éste la integración de un sector importante de los padres a la labor práctica. Con esto llegó la Primera Feria Navideña patrocinada y producida por los pobladores. Los padres y sus hijos van juntos al plantel. El impacto que ésta experiencia ha logrado dentro de la comunidad se resume en el sentir de la colectividad integrada al mundo escolar de los hijos: **la escuela ahora es de todos**.

Personal del liceo ubicado en Boca de Pozo realizó una visita a la escuela para conocer la experiencia y desde ese momento se decidieron a continuar juntos con el proyecto. Llegó un nuevo y rotundo éxito porque ahora el logro fue la responsabilidad compartida.

**RESULTADOS:** La incorporación de la comunidad a la vida escolar; la reducción de las inasistencias y la deserción; el consumo de la información teórica de los talleres; la integración de la escuela y el liceo del pueblo Boca de Pozo en la consecución de un objetivo único, y la preocupación de los maestros en mejorar su trabajo y capacitarse para brindar un mejor servicio.

**IMPORTANCIA:** El impacto que este trabajo ha tenido sobre la comunidad ha sido tan importante que la Alcaldía del Municipio Península de Macanao ha estudiado la posibilidad de implantarlo como proyecto de plantel en todas las escuelas del sector y a pensar en una educación regional en donde la pesca se escolarice.

**BIBLIOGRAFÍA: PROYECTO LAS MIL CARAS DE LA ESCUELA VENEZOLANA** (1997)  
Caracas, Ministerio de Educación.

**Arteaga Quintero, Marlene.** Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

**ESCUELA BÁSICA (PROYECTO ESCUELA COMUNIDAD, ESCUELA BÁSICA LA PAZ, BARRIO CANAIMA, ESTADO CARABOBO, VENEZUELA)**

En el barrio Canaima se está realizando una labor extraordinaria a través de la Escuela Básica La Paz. Desde 1987, los docentes decidieron llevar a cabo un proyecto que mejorara las condiciones tanto físicas como pedagógicas de la institución.

El plantel tenía cuatro aulas con capacidad para muy pocos alumnos, pero se comenzó a buscar recursos para mejorar las instalaciones. Se abrieron cursos y talleres con los representantes y se comprometió a los padres a ayudar a construir nuevas aulas para recibir a más niños del sector, urgidos de un plantel en donde estudiar. Todos se pusieron a trabajar en forma integrada y hoy la escuela y la comunidad conforman un binomio inseparable. Los docentes buscan a través de empresas privadas o mediante la solicitud al Ministerio de Educación los materiales requeridos y los padres se encargan, por sí mismos, de realizar las construcciones y mejoramientos a la planta física.

**RESULTADOS:** Se ha incrementado la matrícula escolar de 304 alumnos a 874 y se han construido once aulas, cuatro salas de baño, una biblioteca, una cantina, el techado del patio central, una cancha y armarios con puertas metálicas para cada uno de los salones de clase.

Asimismo, es importante señalar que la escuela se encuentra ubicada en un sector muy deprimido en lo socioeconómico y cultural, y aunque hay la presencia de graves focos de delincuencia la escuela nunca es atacada por persona alguna. Por el contrario, todos sienten y defienden la escuela como un espacio propio. Los sábados está abierta para los cursos y charlas y todo el tiempo útil se está empleando para la capacitación de los docentes y nivelación del alumnado. Igualmente, esta escuela es pionera en la promoción y ejecución de un programa alterno de escolarización. A partir del mes de Octubre de 1997, en una sala anexa se inició un curso con niños que están fuera del sistema educativo regular. Todos los muchachos y adolescentes, no inscritos, pueden acudir a recibir clases en un horario especial de 12:00 del mediodía a 3:00 de la tarde.

**IMPORTANCIA:** La escuela se ha convertido en centro cultural de la comunidad y en una referencia social y educativa para el país. La integración de los padres a la educación de sus hijos es total y el proceso de alfabetización y escolarización del sector se realiza en forma sostenida.

**BIBLIOGRAFÍA: PROYECTO LAS MIL CARAS DE LA ESCUELA VENEZOLANA** (1997)  
Caracas, Ministerio de Educación.

**Arteaga Quintero, Marlene.** Universidad Pedagógica Experimental Libertador.



**ESCUELA BÁSICA (UNA ESCUELA ESPECIALIZADA SIN ESPECIALISTAS. ESCUELA BÁSICA SIERRA CARONÍ Y NÚCLEOS RURALES, LOS MANANTIALES, POZO AMARILLO Y OJO DE AGUA. SAN FÉLIX, ESTADO BOLÍVAR, VENEZUELA)**

Desde el año 1.995, un grupo de docentes y alumnos del Estado Bolívar, apoyados por la Red de escuelas de Fe y Alegría, descubrieron que podían transformarse en importantes especialistas. Pertenecen a una zona minera, con fuertes rasgos agrícolas de minifundio (conuco), deficientes vías de comunicación e inexistencia de servicios públicos. Sin embargo, ellos han creado una hermosa granja en donde los alumnos preparan la tierra, cultivan y cosechan sus productos agrícolas en una faena que significa un festín diario en el quehacer escolar.

**Los inicios:** En el año escolar 94 - 95 la Escuela Básica Sierra Caroní pasó a formar parte de la Red de Fe y Alegría quien exigió a la municipalidad la donación de un terreno para la construcción de una escuela granja. Debía convertirse en una escuela especializada en el área agrícola, pero no contaba con maestros especialistas. Este era un objetivo exigente.

Los maestros emprendieron este proyecto con la disposición de aprender al lado de los padres y representantes. Comenzaron un diagnóstico que arrojó como dato un alto índice de desnutrición y el objetivo se profundizó al máximo: El nuevo reto era producir alimentos para reducir los niveles de pobreza y mejorar la calidad de vida. Toda la comunidad se dedica, ahora, al trabajo de la granja. Los niños de preescolar realizan las actividades de limpieza del terreno, allí juegan y aprenden. Los de la primera etapa producen cultivos sencillos y los de la segunda etapa siembran hortalizas, plantas medicinales y ornamentales. Ya en la tercera etapa, se palpan las posibilidades de mejorar el nivel de vida con la puesta en práctica en el hogar.

**RESULTADOS: De la escuela a la mesa.** El producto escolar es el alimento que se cultiva con amor y se consume en la mesa de la población. Los niños han entendido el valor de comer lo cultivado con las propias manos y la relación estrecha entre la escuela y el desempeño del hombre en su vida diaria. Es por esto que se empeñan no sólo en cultivar, sino en aprender a contabilizar las ganancias y a registrar sus experiencias en forma escrita. Asimismo, los docentes están motivados porque pueden actuar como investigadores, facilitadores, promotores sociales y sentirse como verdaderos MAESTROS. Estos son los “mineros” de este territorio quienes pulen esos diamantes de incalculable valor: nuestros niños, los más valiosos tesoros de la región.

**IMPORTANCIA:** Creación de la granja, interrelación de las áreas curriculares e impacto sociocultural de la escuela en la comunidad.

**BIBLIOGRAFÍA: PROYECTO LAS MIL CARAS DE LA ESCUELA VENEZOLANA** (1997)  
Caracas, Ministerio de Educación.

**Arteaga Quintero, Marlene.** Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

**ESCUELA BÁSICA (UNA EXPERIENCIA: EL CORAZÓN DEL HORCÓN, CONVIRTIENDO LA ARENA EN BOSQUE PENÍNSULA DE MACANAO, MARGARITA, ESTADO NUEVA ESPARTA, VENEZUELA)**

En el pueblo El Horcón, en la Península de Macanao, Isla de Margarita se encuentra ubicada la escuela El Corazón del Horcón. Es un plantel de una sola aula a donde asisten todos los niños inscritos de primero a sexto grado.

Los niños y su maestro, Yoni Vázquez, decidieron que el pueblo necesitaba un área verde como pulmón vegetal y lugar de esparcimiento. De tal forma que durante las tardes se dedicaron a limpiar un terreno baldío del pueblo. Solicitaron recursos y apoyo técnico al Ministerio del Ambiente y a la Compañía de Agua y se pusieron a sembrar en compañía de todos los vecinos. Pero esta historia se remonta a diez años atrás cuando aún este pueblo no contaba con una escuela... Un vecino, Yoni Vázquez logró que le cedieran una casa vieja con piso de tierra en la que funcionó por primera vez la escuela. Allí recibió el apoyo del Dividendo Voluntario para la Comunidad para construir un aula. Luego, él mismo, promovió la alfabetización de los adultos durante las noches y entrenamiento de los niños en deportes y arte. Desde allí en adelante la población está dispuesta a brindar su solidaridad incondicional.

Con este nuevo proyecto, en el proceso de siembra y clasificación se estudia Educación para la salud y Estudios de la Naturaleza; se les pide a los niños que hagan listas de las plantas, escriban cuentos y composiciones, para la cátedra de Lengua; se mide el terreno y se cuenta el número de árboles, para realizar problemas matemáticos; se investiga cómo se clasifican los terrenos y su relación con el clima y la vegetación; se hacen ilustraciones de las plantas y flores; y, finalmente competencias y paseos. En consecuencia, los niños logran el acercamiento a todas las áreas pedagógicas además de interactuar con la comunidad y sentirse partícipes de una realidad que los toca directamente.

**RESULTADOS:** Los padres han visto como sus hijos dejaron de vagar por las playas para dedicarse a la labor cooperativa y al estudio sistemático. También ellos han recibido los beneficios de la alfabetización y de la participación comunal. Por esta razón la escuela se ha constituido en el centro cultural de esta población y es en donde late, verdaderamente, el corazón de la comunidad.

**IMPORTANCIA:** La actividad de la escuela ha logrado integrar a toda la comunidad en un proceso de alfabetización e instrucción global. Su importancia se extiende a lo interinstitucional, comunitario, pedagógico, social.

**BIBLIOGRAFÍA: PROYECTO LAS MIL CARAS DE LA ESCUELA VENEZOLANA** (1997)  
Caracas, Ministerio de Educación.

**Arteaga Quintero, Marlene.** Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Un sistema escolar, es lo que es, en buena medida porque ofrece un servicio en condiciones tales que sólo pueden ser efectivas por la anuencia de los Estados o por su intervención directa. Es lo que taxativamente suelen establecer las Constituciones y la Leyes del sector. Lo mismo, debido a la tradición que se ha impuesto en la Civilización Occidental y pese a las resistencias de quienes recelan sobre los excesos interventores de los Estados contemporáneos. Es una clave civilizatoria básica el que los asuntos de la escolaridad sean patrimonio de los Estados, aunque ellos puedan delegar su conducción al sector privado.

Varios mecanismos estructurales y funcionales operan para que ello sea así: la normativa constitucional y del sector, el financiamiento (la escolaridad es tan costosa a escala de país que solo la iniciativa estatal puede soportarla), las improntas de una cultura dominante que obliga a los Estados a regir la educación escolar (se a sume a la escolaridad como un derecho/deber de los individuos que el Estado debe garantizar), la general convicción de que sólo mediante la intervención estatal es posible que la escuela despliegue todo su potencial para el cumplimiento de las funciones que vimos en los apartados anteriores de este mismo discurso. Y muchos otros que una revisión más profunda que la que hacemos con los medios disponibles podrá seguramente resaltar.

Pero hay un mecanismo, muy poco estudiado hasta donde hoy sabemos, que a nuestro ver tiene capital importancia, al menos tanta como los ya anotados y que han sido trabajados con largura en la bibliografía disponible, y tiene que ver con el monopolio estatal de la certificación de los aprendizajes que habilitan para el desempeño de roles específicos en la sociedad y la circulación vertical y horizontal de las personas por el sistema escolar. Monopolio que es ejercido por intermedio del sistema escolar, como muy bien los resalta el siguiente texto:

En el marco de esas funciones generales caben en el sistema escolarizado algunas funciones específicas. Procurando identificarlas, Paredes Grosso ha presentado el sistema como un conjunto de servicios -ya tocado por nosotros- y un *productor de grados*. La producción de grados conlleva la tipificación formalizada de ciertos contenidos de conocimientos habilitantes para la realización de una serie de tareas sociales relacionadas con la producción de bienes y servicios. A través de esa función, el sistema educativo -innegable y necesario en la medida en que, por el sistema formalizado, la sociedad sanciona y reconoce el dominio de destrezas más o menos especializadas que requieren formaciones sistemáticas- se pretende reducir el sistema educativo a uno de los *sistemas productivos* de una sociedad que, la de esta época, es o aspira a ser tecnológica (...) (NASSIF, 1985)

La certificación no supone sólo la relación horizontal con el sistema a social al conferir un grado que habilita formalmente para un desempeño determinado y por ende la satisfacción de una, también determinada, necesidad social. Así el sistema escolar se proyecta sobre la sociedad y la sociedad le pide al sistema escolar que cumpla las funciones que el Estado impone, como lo hemos visto repetidamente en otros apartes. Pero eso no agota el asunto pues desde la certificación monopólica de las experiencias y aprendizajes

que el estado hace por medio del sistema escolar, queda al descubierto una dimensión vertical o longitudinal de los procesos de escolarización que bien vale la pena resaltar ahora mismo:

En su *dimensión longitudinal*, los procesos educativos escolarizados se organizan en el ascenso paulatino de los educandos hacia formas y contenido-cuya asimilación tiende a garantizar una cierta «idoneidad» personal, social y profesional. Por ello, el sistema educativo se articula en niveles, ciclos y grados que intentan una correlación dinámica entre las fases del período de crecimiento y un escalamiento ordenado de la cultura. Y estos dos elementos («edades» de los educandos y «contenidos» culturales más los objetivos a cumplir, proporcionan los criterios para definir, en su generalidad, los niveles escolares. (NASIFF, 1985)

De ese modo, el sistema escolar se articula verticalmente mediante niveles y ciclos, que pautan la certificación de contenidos culturales atendiendo a normas específicas que regulan la relación horizontal con su ambiente, atendiendo, además, a las presunciones sobre el potencial de aprendizaje que se hacen desde el Estado, mediante objetivos y contenidos, respecto a los grupos de edad para los cuales han sido concebidos y formalizados.

En América Latina y salvando algunas especificidades de país, tal es el caso de Venezuela, donde la Escolaridad compulsiva va desde un grado de educación preescolar hasta dos grados de la educación media (12 años) según la última Constitución sancionada la articulación horizontal y vertical del sistema tiende a seguir el siguiente patrón general:

El nivel pre-escolar recibe al niño antes de la escolaridad obligatoria computada a partir del inicio de la educación primaria- en instituciones de muy diverso tipo pero que, en lo fundamental, son la *nursery*, la escuela maternal y el jardín de infantes, correspondiendo a éste el mayor desarrollo en comparación con las otras instituciones pre-escolares. La educación pre-escolar se dirige al individuo desde el nacimiento hasta los ses o siete años, y más que «contenidos» organiza «actividades» apuntadas para asegurar una mejor crianza de los niños, prestando a la vez servicios de cuidado que, en su situación actual, la familia no cumple totalmente. En el jardín de infantes, la preocupación definitoria es ayudar al niño en un mejor ajuste de su equipo sensorio-motriz, el aprovisionamiento de medios para el dominio de las formas de expresión, facilitándole el proceso de socialización.

En la educación primaria en los límites tradicionales de los seis o siete años a los once o doce- los contenidos son generales y elementales, y valen como instrumentos para que el sujeto pueda desenvolverse en la vida colectiva y tome contacto con los fundamentos de la cultura.

El nivel medio trabaja con el púber y el adolescente (doce o trece a diecisiete o dieciocho años) y es, quizás, uno de los más problematizados en el actual desenvolvimiento del sistema escolar. Sus contenidos son múltiples, comprendiendo desde los generales hasta los que basan una cierta especialización, puesto que en ese nivel es frecuente una orientación general y preparatoria para estudios superiores y varias ramas técnico profesionales que preparan personal de calificación media para la industria, el comercio, la agricultura, el gisterio, etc.

El nivel superior, cuya principal institución es, todavía, la universidad, se dirige a la juventud, aunque aquí los grupos de edad son cada vez menos

definidos. Predominan en él contenidos especializados para la formación de profesionales de alto nivel, otra calificación cada vez más relativa. Dentro de este nivel, o a partir de él, se desenvuelve el ciclo post-universitario para formar y perfeccionar especialistas de alta escuela. (NASIFF, 1985)

La educación como asunto social general no necesariamente debe ser público, según la particular perspectiva que nos proponemos en este trabajo y pese a que conocemos las discusiones en torno a cosas como la *TV de servicio público* que vienen abogando prestigiosos intelectuales tratando de despojar a ese importante medio comunicacional y educativo de las sus espantosos lazos con una lógica de mercado que la ata a la necesidad de reproducir mensajes de disolución y atraso social (Buscar cita de Pascuali y otros en torno a este debate). Pero la escuela, la institución escolar, el sistema escolar, en fin, la escolaridad sí debe serlo y nítidamente, de acuerdo a la lógica expositiva que desarrollamos y que esperamos no traicione la naturaleza más íntima de los sistemas escolares y sus instituciones.

La escuela es lo que es porque es pública y cuando no lo es se desdibuja. Ese es el aserto principal que pueda leerse en lo que continúa. Y ello tiene que ver con el hecho según el cual la escolaridad es oficio del Estado y este debe velar por el bien común. La escolaridad, como ya lo hemos dicho repetidamente, se explica como un instrumento de incorporación del ciudadano a la sociedad real, la representada por todos los circuitos de socialización, no sólo los más depauperados. Aunque sea cierto que la escuela tiende a reproducir los circuitos culturales que marcan la desigualdad social (BROMFEMAJER y CASANOVA, 1986), ella está instalada para crear oportunidades de ascenso social. Es una disfunción a superar si no lo logra, no una definición de su naturaleza, cuando el estado se levanta sobre los ideales de la democratización y la justicia social tal cual ocurre en dentro del proceso civilizatorio occidental. Cosa que es asunto de Estado, si tomamos en serio definiciones como las que propone Massimo Desiato:

Si se acepta la tesis de que la modernidad se ha venido tejiendo a través de una suerte de movimiento oscilatorio entre la libertad y la igualdad que le resulta constitutiva, el Estado moderno no puede jamás reducirse a ser un mero dispositivo técnico que garantiza el orden jurídico y desarrolla algunas infraestructuras básicas. En su médula se encuentra la tarea de efectuar una redistribución de la riqueza acumulada en un país con el fin de integrar el mayor número de personas posibles a la vida social, entendida como vida decente. En palabras más sencillas, el Estado debe velar por el bien común.

Empero, el estado como toda institución, depende en su calidad de los hombres que lo gobiernan y lo administran. Cuando éstos actúan movidos sólo por el afán de lucro o de poder, entonces puede suceder que el Estado se vuelve rehén de los gobiernos y de las administraciones de turno. Los miembros del gobierno y de la administración, con el objeto de conservar su propio poder, pactarían con los grupos influyentes en lugar de combatir los intereses particulares. En este caso, no sólo la redistribución no es efectiva, sino que el Estado, lejos de ser la institución que resuelve los problemas, se convierte en parte del problema: en lugar de velar por el bien común, contribuye al mal común. No se redistribuye la riqueza sino sólo la pobreza. (DESSIATO, 2000).

Es así como entramos en la esfera de lo que políticamente sería más conveniente cuando miramos a la institución escolar como un medio para “*integrar el mayor número de personas posibles a la vida social, entendida como vida decente*”, según se lee en el textual que arriba reproducimos. Pedagógicamente, enfocando el problema de definir lo público y privado de la escolaridad, y tomando en serio la idea de que la modernidad en efecto se ha desplegado dentro de un juego infinito y contradictorio entre libertad e igualdad, podemos asentar que la escuela, como síntesis, también contradictoria e infinita, se mueve a su vez entre el mandato socialmente impuesto de enseñar de manera igualitaria a todos y la libertad ( íntima y de libre albedrío) de aprender por parte de sus usuarios. La enseñanza institucionalizada en la instrucción pública, es para que todos aprendan lo que socialmente (el Estado lo define) se establece, y la gente aprende lo que puede y quiere, muy a pesar de que la escolaridad suele ser obligatoria en los grados iniciales. Ciertamente es que esa contradicción existe cuando se enfoca curricularmente (RODRÍGUEZ, 1999) la instrucción institucionalizada, pero resulta obligante reconocer que debe primar el bien común sobre la libertad individual de aprender cuando de la relación Estado y escolaridad estamos hablando. Precisamente esa es la raíz del carácter público de la educación escolar, que el interés público, el bien común obliga a los Estados a que instalen instituciones donde se enseñen cosas que deben ser aprendidas, para impedir la disolución social integrando a la gente al espíritu y materia de las naciones y países.

De ahí que resulte imprescindible hacer las consideraciones que Guillermo Luque (1999) produce respecto al carácter público de la escolaridad cuando resiste a las propuestas educativo-escolares que potencian su legitimidad como *esfera pública no estatal*, cuando reflexiona sobre las relaciones del Estado la sociedad y la educación-escolar :

“Cuando discutimos lo público y lo privado nos sumergimos de lleno en una discusión de naturaleza política. Aun cuando en las cambiantes condiciones históricas lo público y lo privado han tenido diversos contenidos, su condición política ha sido permanente. Lo político entendido como la esfera de lo civil, de lo social; lo referido a los actos que corresponden al dominio territorial; a la distribución de la riqueza y el producto de una sociedad; en fin, a todas las acciones del Estado y no menos las articulaciones de cada institución social (véase Di Tella). Si como afirma Arendt, la política “se basa en el hecho de la pluralidad de los hombres,” si la política “trata del estar juntos”, si ella nace “en el Entre – los hombres”; si surge en el entre y se establece como relación”( ARENDT, 1997), las nociones de lo público y lo privado nos remiten a esa característica de la vida social: la política.

Ahora bien, en la conceptualización vigente lo público nos remite a lo general, a lo común en el sentido que es de todos y para todos; a lo abierto a libre examen; también se relaciona con el despliegue del Estado, con su acción. Lo privado, por el contrario, se define sólo en términos negativos, o sea como lo que no es público, como lo que es personal, secreto; como lo que permanece escondido a la vista pública, al libre examen (SELIGMAN, 1997) Lo opuesto a privado es público.

El caso es que en la década de los 90 se ha intensificado la crítica al Estado, a los objetos de su propiedad, y no menos a su despliegue público como



Estado Social. Ese cuestionamiento, bien desde posiciones privatizadoras, bien desde la posición que quiere recuperar lo público, se funda en realidades como la reducción de la tasa de crecimiento, el aumento de la concentración de la riqueza, el surgimiento de un liberalismo neoconservador, la crisis fiscal, la ineficiencia burocrática, y un aspecto nuevo como lo es el deseo por ampliar la esfera pública no estatal.

Así las cosas, los movimientos liberales y neoconservadores coinciden en afirmar la solución individual/privada. En el fondo de la argumentación de estos sectores hallamos la defensa de la propiedad privada con exclusión de la propiedad pública representada por el Estado. Por el contrario, los sectores críticos aspiran a una ampliación de la vida democrática sobre la base del ensanchamiento de lo colectivo, de lo común, de lo público. Esta recuperación de lo público puede partir de la propia sociedad civil o del propio Estado. Todo lo social se discute hoy en estos términos; a esto no se sustrae la educación y el papel del Estado y la sociedad en ella." (LUQUE, 1999)

Sin embargo, al lado de esos argumentos que favorecen el carácter público y estatal de los sistemas escolares no es posible obviar las rendijas por donde se cuelan los argumentos que pueden hablar en contrario, por efecto de lo que muy bien señala P. H. Coombs (1975) en su ya celebre obra (*La crisis mundial de la educación*. Península. Barcelona) citada por Angel San Martín Alonso del siguiente modo:

Desde 1945, todos los países han sufrido cambios en su medio ambiente a una velocidad vertiginosa, como consecuencia de un cierto número de simultáneas revoluciones mundiales de la ciencia y la tecnología, de la política y la economía, de las estructuras demográficas y sociales. Aunque los sistemas educativos se han desarrollado y modificado también más rápidamente que nunca, no lo han hecho, sin embargo, con la debida celeridad, adaptándose con demasiada lentitud al rápido compás de los acontecimientos a los que se encuentran circunscritos. (SAN MARTIN ALONSO, 1995).

El propio San Martín Alonso, en su propia voz, apunta lo siguiente al respecto:

Una simple observación del panorama educativo actual es suficiente para darse cuenta que *lo escolar* (donde se incluye desde la educación infantil hasta la universitaria) atraviesa un momento especialmente delicado. Adopta cambios que afectan a su concepción como *servicio público* o la difícil equilibrio entre formación e instrucción, todo lo cual está llevando a reconsiderar algunos de los fundamentos más consolidados de la institución educativa. Las teorías de la organización, pese a su pluralidad de planteamientos, comienzan a apuntar hacia nuevos horizontes en la concreción de su objeto de estudio, y la escuela es uno de ellos. (SAN MARTIN ALONSO, 1995).

Cada vez más se escuchan las voces de quienes consideran que son cosas de la modernidad insostenibles en la postmodernidad, y que se está produciendo una suerte quiebra del sistema escolar estatal. Se dice que el Estado moderno, principalmente en versión de Estado de Bienestar, resulta insostenible, de igual modo, su incumbencia masiva en educación, a partir de constataciones como las que siguen:

En razón de la brevedad obviaremos entrar en el análisis del desarrollo histórico de la relación entre Estado y sistema escolar aunque, como cabe imaginar, los paralelismos entre ambas instituciones son bastantes. El Estado moderno, y más concretamente en su fase de Estado del Bienestar, no puede entenderse sin la relación vinculante que mantiene con el sistema educativo, al igual que sucede con el sistema de salud, justicia o el económico. La educación es concebida como un servicio básico fundamental al que han de tener acceso todos los ciudadanos, entre otras razones por la función redistributiva que se le asigna, así como de formadora del capital humano para el sector productivo. Ambivalente contribución que debe hacer en función de la base misma de la constitución del Estado del Bienestar: economía de libre mercado y democracia representativa. Los procesos democráticos que potencian estos Estados propugnan una distribución más equitativa de los recursos económicos y también de los culturales, porque en ello va la consolidación de las instituciones democráticas, (TURNER y CARBALLO DE CILLEY, 1993).

De manera que desde muy pronto se comienza a trabajar en las diferentes instancias del Estado en la tarea política de articular un sistema que dé respuesta a la prestación del servicio educativo. Incluso se da un paso más, se convierte en obligatorio el paso por el sistema educativo básico y mediante becas se facilita el acceso a los postsecundarios y superiores. Estamos así ante la educación como auténtico fenómeno de masas, con todo lo que esto significa política y socialmente. Como señalan algunos autores, el Estado estaba asumiendo un enorme riesgo político que cubría mediante su responsabilización en el diseño y supervisión de los contenidos y prácticas curriculares desarrolladas en las escuelas (N. LUHMANN, 1993). Pero las estrategias adoptadas para cubrir estos riesgos presentan algunos efectos perversos cuyas consecuencias comienzan a dejarse sentir ahora. (SAN MARTIN ALONSO, 1995).

A las dudas que se levantan a partir de afirmaciones como las expresadas en el texto anterior pueden agregarse otras, relacionadas con la eficiencia misma del sector oficial para administrar la escolaridad en la dirección de garantizar la calidad de los resultados de la escolaridad en contraste con la eficiencia mostrada por la iniciativa privada. A este respecto David Graham(1994) hace un balance de esto, puntualizando los argumentos de uno y otro lado (dentro de una verdadera batalla de opinión) según se ha planteado en USA luego de la aparición del Coleman Report a mediados de los setentas, donde la principal conclusión refería a que los datos recolectados y el control de variables ejercido mostraban que las escuelas privadas producían mejores resultados de aprendizaje que sus contrapartes públicas. Cosa que parece confirmarse, de acuerdo a la argumentación que exhibe GRAHAM (1994) en estudios ulteriores. Sin embargo, y agrega, es de considerar que el factor más claro asociado a esa diferencia a favor de la iniciativa privada tiene que ver con la capacidad de selección de los alumnos y la correspondencia de los propósitos selectivos de esas instituciones de acuerdo a su procedencia (religiosa, por ejemplo) y la de los alumnos (provenientes de familias comprometidas con las ideas religiosas de las instituciones). Otro factor, se relaciona con los docentes, pues en el sector

privado laboran en condiciones tales que los derechos laborales asociados al oficio docente, resultan menos apropiados que en las públicas (socialmente hablando), muchas veces debido a razones de tipo religioso, también. Eso no ocurre en el sector público donde las organizaciones gremiales cuidan de que sus miembros reciban un tratamiento acorde a la remuneración y la contratación en general.

Sin duda alguna, para los individuos de las clases mejor colocadas dentro de la estructura social la iniciativa escolar privada puede resultar mejor para sus hijos, pues ella garantiza que las cosas pasen en condiciones más o menos controlables. Sin embargo si vemos el asunto desde una perspectiva de Estado, donde se pone de manifiesto el bien común, el interés colectivo, la necesidad de cohesión social, y cosas parecidas, el asunto no resulta tan claro. Debido a que los esfuerzos sociales realizados para la configuración de los sistemas escolares dentro de las sociedades occidentales, protagonizados básicamente por los Estados, se hacen a cambio de una contraprestación ideológica y política: afianzar en los ciudadanos la idea de estado-nación y fijar en ellos el sentimiento de pertenencia al mismo (SAN MARTIN ALONSO, 1995) De igual modo:

(...) se organiza un sistema escolar que se haga presente en todos los puntos del territorio definido por las fronteras del estado/nación. Por otra parte, se une a todas las escuelas no sólo por un conjunto de normas burocráticas comunes sino especialmente por un *curricu/um*, más o menos centralizado, pero siempre con elementos nucleares obligatorios para todos. Es fundamentalmente en la zona curricular de las ciencias sociales donde con mayor claridad se proyectan las intenciones de promover la idea de estado-nación y a la vez fomentar la cohesión nacional, así como orientar el progreso futuro de la sociedad (S. Y. WONG, 1992). Esta estrategia no es exclusiva de los Estados más desarrollados, sino de todos los demás, fórmula que muchos aprendieron durante el período de colonización y la ponen en práctica en la fase de emancipación. (SAN MARTIN ALONSO, 1995).

Esta ruta de análisis nos lleva a considerar dos extremos de la cuestión, respecto a lo público y lo privado cuando se visualiza el carácter de la escolaridad en nuestras sociedades. Por un lado tendríamos la perspectiva de estado que se concreta en un sistema organizado tecnoburocráticamente, que hace patente la presencia del Estado paroximadamnete de la siguiente manera:

Es hoy evidente el notable incremento de la presencia del Estado en el sistema educativo hiperregulándolo y, en consecuencia, inhibiendo la implicación de los sujetos individual y colectivamente considerados. Bajo el pretexto de garantizar los mínimos sociales y culturales asumidos por el Estado, se regulan con carácter genérico cada vez aspectos más concretos de la vida escolar. Para cerrar un centro sólo habría que hacerle cumplir toda la trama normativa que le concierne, en el supuesto que alguien la conozca; es lo que algunos llaman la hipertrofia y el abigarramiento de las normas en que se ha caído en los Estados de derecho. Respecto al *curriculum*, se individualizan las disfunciones, tarea en la que la psicología juega un papel decisivo (en expresión del psiquiatra Th. Szasz, estaríamos ante una acción más del *estado terapéutico* en la *infantilización* de la sociedad), de manera que no se cuestione el orden

impuesto por la tutela del Estado. En este contexto el trabajo del profesorado que cada vez se burocratiza más, de manera que lo que pierde de iniciativa y capacidad de toma de decisiones lo va asumiendo el aparato político administrativo dentro del cual se inscribe. (SAN MARTIN ALONSO, 1995).

Pero al lado de ello, presenciamos una creciente presencia en los sistemas y en las escuelas de un debilitamiento institucional que distancia la presencia del estado y el bien común de la vida cotidiana de las instituciones y las redes escolares. Cosa que traduce lo que acertadamente supone la siguiente asección:

El problema al que se apunta no es exclusivo, ni cuantitativa ni cualitativamente de la institución escolar, es más bien estructural. La entrada en fase de cuestionamiento del sistema educativo y sus prestaciones constituye un proceso muy semejante al que están viviendo otras grandes organizaciones nacionales (parlamento, justicia, sanidad, corporaciones industriales, etc.). Proceso de debilitamiento que está *tocando* también a las organizaciones internacionales (ONU, UNESCO, FMI, OIT etc.), por su incapacidad para dar respuestas ágiles y solventes a los problemas que se les plantean. (SAN MARTIN ALONSO, 1995).

Emparentada con disolución de las fronteras institucionales que se vive a estas alturas de la modernidad, que muchos reclaman como irrupción de la postmodernidad, y la aparición como nunca antes del individuo como sujeto histórico, que en términos pedagógicos puede visualizarse de la manera como R. S. Peters lo plantea, según es citado por Wilfred Carr (1995) para ilustrar las debilidades de la *razón práctica moderna* cuando se la considera en los ámbitos escolares contemporáneos:

El individuo aporta a su experiencia un bagaje de creencias, actitudes y expectativas. La mayor parte de éstas se basan en la autoridad... Muchas de ellas son erróneas, llenas de prejuicios y simples, en especial en los ámbitos políticos en donde las pruebas muestran que las opiniones dependen abrumadoramente de lealtades tradicionales e irracionales. Uno de los objetivos de la educación escolar consiste en modificar esto... El individuo puede mejorar su comprensión y depurar sus creencias y actitudes eliminando de ellas el error, la superstición y el prejuicio. Y, mediante el desarrollo de la comprensión, puede llegar a contemplar la condición humana a la luz muy distinta. A medida que se modifique su visión de las personas, la sociedad y el mundo natural, pueden surgir nuevas oportunidades para la acción... y puede enardecerse pensando en participar en el cambio de las instituciones que antes consideró como puntos fijos de su mundo social...(PETERS, 1966).

Luce plausible, de acuerdo a las críticas que recibe la escolaridad como asunto prioritariamente estatal, que estemos a las puertas de profundas modificaciones en ese respecto, sin embargo es todavía difícil de visualizar en las sociedades periféricas del modo civilizatorio occidental que hagan obsoletas a las afirmaciones que siguen, derivadas de las metas que se plantea el PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO-PNUD para visualizar el campo de significado y sus implicaciones prácticas del trato que merece la escolaridad de la mayoría de los países, según lo podemos ver en la siguiente cita:

Si bien la situación varía de país a país, el esfuerzo educativo típicamente nos ha dejado una población familiarizada con los códigos de la modernidad, un amplio contingente de mano de obra calificada o semicalificada y unas élites entrenadas en la “alta inteligencia” esto es, en la creación de saber científico-tecnológico y en su aplicación al progreso de nuestras sociedades. Tales insumos han sido cruciales para el avance de los países del área en sus procesos de integración nacional, democratización política, crecimiento económico y superación de la pobreza.

Pero América Latina y el Caribe entran al siglo XXI con problemas del siglo XIX; así que nuestros sistemas educativos tienen ahora que responder a una doble exigencia. Por un lado, acabar de cumplir la vieja promesa de la modernidad: una escuela efectivamente universal y efectivamente educadora. ~ por otro lado, preparar nuestras sociedades para el desafío pluralista de la posmodernidad y para su integración exitosa a la “aldea global”; caracterizada por industrias y procesos productivos cuyos insumos críticos son la información y el talento creador.

Se trata, en pocas palabras, de educar a todos para el siglo XXI. El hecho de que ambas exigencias sean simultáneas -y aún, en cierto modo, excluyentes-, explica la disyuntiva que suele inspirar tantas controversias acerca de las políticas educacionales en América Latina y el Caribe: ¿formación “de punta” para unos pocos o formación masiva pero mediocre? Este Informe reivindica -y cree demostrar cómo es posible- la única respuesta válida en términos de desarrollo humano: educación universal de calidad, formación buena y para todos.

Esa es, en todo caso, la obligación indiscutida del Estado: asegurar que todos se eduquen, y que se eduquen bien. La universalidad y la calidad son la razón misma de ser de los subsidios y de la intervención estatal en materia educativa. Más aún, esta es la nueva “inversión social” por antonomasia, la función que todos los países desarrollados exceptúan del llamado “desmonte del Estado”: y es porque la carrera económica y geopolítica del siglo XXI es una carrera entre los sistemas educativos de las distintas naciones. Lo cual por supuesto no implica renegar de la iniciativa privada, del pluralismo ni de la libertad: al revés, se trata de aprovecharlos para que todos los ciudadanos accedan a una educación de buena calidad..(PNUD, 1999).

**BIBLIOGRAFÍA: ANDRES LASHERAS, Jesús.** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas. / **ARENDR, Hannah.** (1997). *¿Qué es la política?*. Barcelona. Ediciones Paidós. (Citado por LUQUE, 1999). / **BARNHART, Clarence L.** (1971). *Problems in editing dictionaries*. En: W BRUCE / **FINNIE y BAUDELLOT, Ch.** y Establet, R. (1989). *Le Niveau Monte*. Seuil. París / **BERSTEIN, Basil.** (1999). *Conocimiento Oficial e identidades pedagógicas*. En: GOIKETCHEA PIÉROLA, J. y J. García Peña (Coordinadores). *Ensayos de Pedagogía Crítica*. Editorial Laboratorio Educativo. Madrid/Caracas. / **BERSTEIN, Basil.** (1999). *Conocimiento Oficial e identidades pedagógicas*. En: GOIKETCHEA PIÉROLA, J. y J. García Peña (Coordinadores). *Ensayos de Pedagogía Crítica*. Editorial Laboratorio Educativo. Madrid/Caracas. / **Bibliografía citada en este Capítulo.** / **BIGOTT, Luis A.** (1979). *Introducción al análisis de sistema educativos*. Facultad de Humanidades y educación- UCV. Caracas. / **BIGOTT, Luis Antonio.** (1982). *Modelos de análisis de sistemas escolares* (Vol. 1) Ediciones de la facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas. / **BIGOTT, Luis Antonio.** (1995). *El primer Congreso Pedagógico Venezolano*. Historiados, Sociedad Civil/CONAC. Serie Historia para Todos. Caracas. / **BOLI, John.** (1989). *New Citizens for a New Society. The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden*. Pergamon Press. USA. / **BOWEN, James.** (1990). *Historia de la educación occidental. El occidente moderno,*



tomo III. Tres tomos. HERDER. Barcelona. / **BOWERS, Carl.** (1980). *Curriculum as Cultural Reproduction*. Theachers College. / **BOYD, William y Edmund KING.** (1977). *Historia de la Educación*. Edit. Huermul. Buenos Aires. / **BRAVO JÁUREGUI, Luis A.** (1995). *Educación Nacional en Democracia: Políticas y resultados a partir de 1958*. Unidad de Investigaciones de la Escuela de Educación/UCV. Caracas. / **BRAVO JÁUREGUI, Luis A.** (1989). *La Educación Nacional: Proceso, Planificación y Crisis, 1958-1987*. UCV/CENDES. Caracas. Mimeo / **BRAVO JÁUREGUI, Luis A.** (1987). *Currículo: Marco Teórico Conceptual Adecuado para entender los Problemas de Análisis y Diseño de Planes de Estudio*. Revista Perfiles. U.S.B. No.19. / **BRAVO JÁUREGUI, Luis A.** (1996). *MUJER Y EDUCACION: la exclusión escolar en tono femenino mayor*. Escuela de Educación de la UCV. Caracas. Mimeo. / **BRAVO JÁUREGUI, Luis A.** (1978). *Los Objetivos Conductuales*. Revista Perfiles No. 1-1.978. / **BRAVO JÁUREGUI, Luis A.** (1986). *Teoría y Práctica Curricular*. Edit. CARHEL. Caracas. / **BRAVO JÁUREGUI, Luis A.** (1995). *Primeras ideas para la creación del Diccionario Latinoamericano de Educación (DLAE)*. Revista de Pedagogía, Abril- Junio, Vol. XVI, No. 42. Escuela de Educación de la Universidad central de Venezuela. Caracas. / **BRAVO JÁUREGUI, Luis A.** (1996.a). *La Escuela Venezolana educación de masas, políticas y resultados a partir de 1958*. Escuela de Educación de la UCV. Caracas. Mimeo. / **BRAVO JÁUREGUI, Luis Alberto.** (1990). *Temas de educación, curriculum y tecnología educativa*. Dolvia. Caracas. / **BREMBECK, C.S.** (1987). *Sociología de la educación*. Paidós. Buenos Aires. / **BREZINKA, Wolfgang.** (1986) *Los Límites de la Educación*. En: Luis Bravo. *Lecturas de Educación y Currículo*. Edit. Biosfera. Caracas, 1986. / **BROMFEMAJER, Gabriela y Ramón CASANOVA.** (1986). *La diferencia escolar*. Capelusz/Cendes-UCV. Caracas. / **BROMFENMAJER, Gabriela y Ramón CASANOVA.** (1987). *Cultura, Educación Popular y Futuro de la Sociedad Venezolana*. En: Venezuela hacia el 2000. José A. Silva Michelena y Otros. Nueva sociedad. Caracas. / **BUISSON, Ferdinand.** (1911). *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et de l'instruction primaire*. Librairie Hachete el cie. Paris. / **BURKHARDT, Jacob.** (1961). *Reflexiones sobre Historia Universal*. Fondo de Cultura. México. / **CABALLERO, Manuel.** (1995). *No necesitamos un papá, ni a nadie que nos eche cuero*. Entrevista con Ramón Hernández. El país como oficio. El Universal, 1-14, 25/06/1995. / **CALDERON, Miguel.** (1994). *Sobre la elaboración de diccionarios*. Ediciones de la Universidad de Granada. Granada. España. / **CARBONELL SEBARROJA, Jaume.** (1995). *Escuela y entorno*. En: Alfieri y otros (1995) *Volver a pensar la educación*. Política, Educación y Sociedad Vol. I. Morata. Madrid. / **CARNOY, Martin.** (1994). *The Politics and Economics of Race in América*. Cambridge University Press. Cambridge. / **CARR, Wilfred.** (1995). *Educación y democracia: ante el desafío postmoderno*. En: ALFIERI y Otros (1995) *Volver a pensar la Educación*. Vol. II. Morata. Barcelona. / **CARVAJAL, Leonardo.** (1994). *PLAN DE ACCION que el Ministerio de Educación presenta al país para superar, con el aporte de todos, nuestra gravísima crisis educativa*. ME. Mimeo. Caracas. / **CASANOVA, Ramón et al.** (1993). *Descentralización de la Educación, la Salud y las Fronteras*. NUEVA SOCIEDAD. Caracas. / **CASANOVA, Ramón y otros.** (2000). *Pronunciamento Latinoamericano con oportunidad del Foro Mundial de la Educación* (Dakar, 24 de abril, 2000) Mimeo de attachment enviado por Ramón Casanova en mensaje personal mediante correo electrónico, recibido el 08 de mayo 2000. Convertido en material de estudio para la asignatura Sistemas Educativos del Plan Anual de la Escuela de Educación de la UCV. / **CENTENO, José y Andrés E. Ruiz.** (1996). *La participación de los jóvenes en la escuela pública venezolana*. Tesis de Grado. Escuela de Educación de la UCV. Caracas. Mimeo. / **CHIRINOS, Edmundo.** (1986). *Proyecto Educativo Venezolano*. Ediciones del Rectorado UCV. Caracas. / **COMISION ESPAÑOLA DE COOPERACION CON LA UNESCO.** (1982). *Convenciones, Recomendaciones y Declaraciones de la UNESCO*. CECU. Madrid. / **COMISION PRESIDENCIAL PARA LA REFORMA DEL ESTADO/COPRE.** (1990). *Un Proyecto Educativo para la Modernización y la Democratización*. Edic. COPRE. Caracas. / **CONGRESO NACIONAL. CAMARA DE DIPUTADOS. SECRETARÍA.** (1988). *Informe de la Comisión Permanente de Educación y Cultura sobre el Proyecto de la Ley de Educación Superior*. Mimeo, Caracas. / **CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION/CNE.** (1993). *Plan Decenal de Educación*. Ministerio de Educación (Versión Completa). CNE. Caracas. / **CORDASCO, Francisco.** (1981). *A Brief History of Education*. Littlefield Adams Co. New Jersey. / **CORDIPLAN.** (1994). *De la Venezuela Rentista a la Venezuela Productiva. Programa de estabilización y recuperación económica*. CORDIPLAN. Caracas. / **COVA, Antonio.** (1995). *Peligrosa Nostalgia*. EL DIARIO DE CARACAS. Opinión 3. 1/03/1995. / **CREMIN, Lawewnce.** (1977). *Curriculum Making in USA*. Teachers College. / **D'ALEMBERT, Jean le Rond y Denis Diderot** (1984) *Discurso preliminar de la ENCICLOPEDIA*. ORVIS. Aguilar. Argentina. / **DE LA CRUZ, Rafael** (1987-1988). *Venezuela en busca de un nuevo pacto social*. ALFADIL. Caracas. / **DE LA CRUZ, Rafael.** (1987). *Alternativa frente a la declinación del*



*modelo socio-económico actual*. En: Venezuela hacia el año 2000. SILVA MICHELENA, José A. (1987) y otros. Nueva Sociedad. Caracas. / **DELGADO, Claudia**. (2000). *Las ofertas en salud y educación: los anzuelos electorales más atractivos*. El Nacional. C/1, martes 9 de mayo 2000. / **DELORS, J.** (1996). *Learning: the treasure within*. Selección de Textos en Educación UNESCO. Bajado de [www.education.unesco.org/pdf/pedf/\\_l\\_s.htm](http://www.education.unesco.org/pdf/pedf/_l_s.htm). / **DELORS, Jacques**. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana/ediciones UNESCO. Madrid. / **DELVAL, Juan**. (1991). *Los Fines de la Educación*. Siglo XXI. México. / **DESCARTES, René**. (1983). *Discurso del método. Reglas para la dirección de la mente*. Ediciones Orbis. Barcelona. / **DESSIATO, Massimo**. (2000). *Del bien común al mal común*. El Nacional. A/7. Lunes 8 de mayo. Caracas. / **DICCIONARIO DE PEDAGOGÍA LABOR**. (1964). Edit. Labor. Barcelona. / **DREBEN, Robert**. (1967). *The contributions of schooling to the learning of norms*. Harvard Educational Review. 37 (2) 1967. / **DURKHEIM, Emilio**. (1974). **Educación y Sociedad**. Shapire Editorial Brives, Buenos Aires. / **EFE/México Cepal**. (2000). *La educación es la solución de la pobreza*. **El Nacional**. C/3 10/04/2000. / **EISNER, Teodoro y VALLANCE, Elizabeth**. (1980). *Cinco Concepciones de Currículo* Mineo. Escuela de Educación. Dpto. Didáctica. U.C.V. Caracas. / **EL NACIONAL**. (1999) *Editorial*. Diario El nacional (Miguel Enrique Otero director) A/6. Lunes 20 de Septiembre de 1999. / **ENCICLOPEDIA BRITÁNICA**. (1964). Willian Benton Publisher. University of Chicago. Vol. 7. U.S.A. / **ESCOVAR SALOM, Ramón**. (1994). *El Oficio de Gobernar*. El Nacional. 19/12/94.A. 4. Caracas. / **ESPASA/CALPE**. Enciclopedia Universal Ilustrada. Vol. 42. Madrid, 1966. / **ESTE, Nina**. (1985). *Los Objetivos y Valores en la Educación Primaria Venezolana*. CENDES. Serie temas para la discusión . Mimeo, Caracas. / **FAURE, Edgar et. al.** (1974). *Aprender a Ser*. UNESCO/Alianza Universal. Madrid / **FERNÁNDEZ HERES y Elvira FERNANDEZ V.** (1989). *Diccionario Pedagógico*. BIOSFERA. Caracas. / **FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano**. (1995). *Escuela y etnicidad: el caso de los gitanos*. En: Alfieri y otros (1995). *Volver a pensar la educación*. Política, Educación y Sociedad Vol. I. Morata. Madrid. / **FERNÁNDEZ, Adalberto y Jaime SARRAMONA**. (1978). *La Educación Constantes y Problemática Actual*. Edit. CELAC. Barcelona. / **FUENTES, Carlos**. (1997). *Por un progreso incluyente*. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. México. / **FULLAT, Octavi**. (1978). *Filosofía de la Educación*. CEAC. Barcelona/España. / **GIROD, Roger**. (1984). *Política Educativa. Lo Ilusorio y lo Posible*. Editorial Kapelusz, Buenos Aires. / **GIROUX, Henry**. (1994). *Introducción*. a: FREIRE, Paulo (1994). *La Naturaleza Política de la Educación*. PLANETA-AGOSTINI. Colección: Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo., N° 67. Buenos Aires. / **GIROUX, Henry A.** (1992). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós. Barcelona, España. / **GOIKETCHEA PIÉROLA, J. y J. GARCÍA PEÑA**. (Coordinadores). (1999). *Ensayos de Pedagogía Crítica*. Editorial Laboratorio Educativo. Madrid/Caracas. / **ILLICH, Ivan y otros**. (1977). *Un mundo sin escuelas*. Editorial Nueva Imagen. México. / **JAEGUER, Werner**. (1987). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica. México. Pág. 264. / **JESUALDO**. (1968). *Los Fundamentos de la Nueva Pedagogía*. Edic. Biblioteca UCV. Caracas. / **LACUEVA, Aurora**. (1986). *Rutinas agotadoras. Enseñanza Aprendiendo en la Escuela*. En Luis Bravo J. *Lecturas de Educación y Educación y Currículo*. Editorial Biosfera. Caracas. / **LUQUE, Guillermo**. (1995). *Hacia la Educación Popular, Democrática y Nacional: Venezuela 1945-1948*. Revista de Pedagogía. Vol. XVI. Nro. 42. Marzo-Mayo. Caracas. / **LUQUE, Guillermo**. (1999). *Público y privado en educación: vigencia del Estado Docente en la reconstrucción de una nación democrática*. Revista de Pedagogía, Vol XX, N° 59. Escuela de Educación. UCV. Caracas, septiembre-diciembre. / **MANTOVANI, Juan**. (1981). *La Educación y sus Problemas*. Editorial Ateneo. Buenos Aires. / **NASSIF, Ricardo**. (1974). *Pedagogía general*. Kapelusz. Buenos Aires. / **NASSIF, Ricardo**. (1985). *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Editorial CINCEL. Buenos Aires. / **PALACIOS, Jesús**. (1984). *La Cuestión Escolar: Críticas y Alternativas*. Edit. Laia. Barcelona, 1984. / **PAULSTON, Roland G.** (1993). *Orientaciones de la crisis educativa en América Latina un mapa fenomenológico*. Revista de Educación. N° 302, Septiembre-Diciembre. / **PÉREZ GÓMEZ, A.I.** (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata. Madrid. / **PETERS, R.S.** (1979). *Democratic Values and Education Aims*. Teachers College Record. 8 (3 1979). USA. / **PNUD-PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO**. (1999). *Educación la agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. (Hernando Gómez Buendía- director) PNUD/TM EDITORES. Colombia. / **SANTOS GRERRA, Miguel**. (1995). *Democracia escolar o el problema de la nieve fría*. En: ALFIERI, F. y otros (1995). *Volver a pensar la educación*. Política, Educación y Sociedad. Vol. I. Morata. Madrid. / **SAVATER, Fernando**. (1997). *El valor de educar*. Ariel . Barcelona. / **SAVATER, Fernando**. (2000). *La educación desconcertada*. El País Digital. Sabado 29 de Abril 2000. N° 1457. Madrid. [www.elpais.es](http://www.elpais.es) / **SCHAWB, Joseph**. (1973). *Educación y Estructura*

del conocimiento. Stanley Elam, compilador. Edit. Ateneo, Buenos Aires, Argentina. / **SCHWARTZ, Pepper.** (1995). *En casa impera el silencio*. The New York Times, Servicio exclusivo de le Nacional. Trad. Valentina Rodríguez. el Nacional.C.1.03/03/1995 / **SELIGMAN, Adam.** (1997). *Virtud y civilidad entre los ámbitos público y privado*. En: G. Soriano de García Pelayo y Humberto Njaim (Eds) Vigencia Hoy del Estado y Sociedad. Fundación Manuel García Pelayo. Dos tomos. Caracas. (Citado por LUQUE, 1999).

**BRAVO JÁUREGUI, Luis A.** (2000). Tomado de: Informe correspondiente a la Primera Etapa del proyecto CDCH-UCV N° PI 07-12-4542-2000, titulado: *Escolaridad en Venezuela: Teoría, proceso y reformas*. Universidad central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Departamento de Pensamiento Social y Proyectos Educativos. Cátedra de Sistemas Educativos. *Caracas, Noviembre*.

### ESCUELA DE ADULTOS

Establecimiento para la educación de adultos de nivel inferior al de la educación superior.

R.U. Asociaciones privadas que se reúnen en círculos de estudio o grupos de discusión sin la presencia de un maestro. Su propósito es el de profundizar conocimientos, enriquecer la vida a través de la amistad, el estudio, el servicio social y la preocupación por valores morales y religiosos.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

### ESCUELA DE VERANO

Cursos desarrollados, con o sin régimen de internado, de corta duración, ofrecidos fuera del periodo lectivo o escolar decretados por las autoridades educativas, durante los meses de verano.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

### ESCUELA DEL DÍA DE DESPUÉS

La tierra formaba como un seno orlado de arena que blanqueaba en la pálida oscuridad pero, como le acontece a tado náufrago, (...) no podía decir si era isla o continente Umberto ECO,1996

La Escuela pareciera ser un rastrojo de difuntos. Extraña paradoja con la que tiene que aprender a convivir la escolaridad en medio de la atmósfera postmoderna, evidenciada por el desplazamiento del saber académico del aula al acontecimiento como correlato del agotamiento de la práctica educativa y pedagógica de la Modernidad.

Atrás quedó la interpretación cartesiana de la vida, que arrastró consigo a la escuela. El principio de matematización de la vida cotidiana inspirado en el mandamiento: “yo pienso, luego existo” que fundamentó la mentalidad educativa en la Modernidad, es cosa del pasado, hoy se impone “yo actúo, luego existo”.

Si bien la escuela tal como la conocemos fue un invento de la Modernidad también es verdad que tenemos la responsabilidad de hacer una reflexión

de la postmodernidad desde la postmodernidad, de repensar la Escuela Postmoderna a través de las prácticas educativas y pedagógicas, en cada uno de sus conceptos matrices: maestro, alumnos, espacios escolares, evaluación, y la dimensión filosófica de la educación postmoderna. No podemos hacernos los desentendidos, o ‘dejarnos arropar por ese estado de “locura dulce” que caracteriza a ciertos postmodernos, porque la realidad cambiará a pesar de nosotros

**BIBLIOGRAFÍA:** **ECO, Umberto.** (1997). *Por que Dios no fue catedrático.* En; El Nacional, Domingo. 06 de abril de 1997. cuerpo O, p. 2.

**MORA GARCIA, Pascual.** (1997). *La escuela del día después.* Universidad de los Andes. Núcleo Universitario del Táchira. Grupo de Investigaciones de Historia de las Mentalidades. San Cristóbal.

## ESCUELA EN LA REPÚBLICA

La educación popular fue una de las consignas de los sectores liberales del siglo diecinueve. Esta idea iba unida a la constitución y consolidación de los estados-naciones en el occidente de Europa y en América.

En los estados-nacionales es indispensable lograr la integración de todos sus habitantes a él, para lo cual debe unificarse la población alrededor de la ideología del estado, clase o grupo dominante y, por otra parte, debe reforzarse, o crear, la conciencia nacional. En el siglo diecinueve, la escuela elemental, o educación primaria, o escuela primaria (como la llamó Simón Bolívar),<sup>1</sup> o primera escuela (como también la denominó Simón Rodríguez, R.I-243) era el medio más idóneo para conformar ideológicamente a la futura población adulta; es comprensible que si todos los niños asistieran a la escuela primaria donde recibirían una misma educación básica, a mediano o largo plazo se podría conformar en la mayoría de la población, un pensamiento, sentimientos, conductas y cohesión ideológica, tan necesarias para el estado-nacional.

Esto fue percibido por intelectuales y dirigentes políticos que estaban empeñados en fortalecer las Repúblicas americanas recientemente constituidas. Simón Bolívar y Simón Rodríguez también compartieron la idea, conforme a la visión que cada uno tenía de la sociedad y de la República. Es por ello que los dos personajes dieron una gran importancia política a la primera escuela, institución que consideraban básica para consolidar las Repúblicas, pues, como dijo Simón Rodríguez, estas estaban “Establecidas pero no Fundadas” (R. I-261) y precisamente, la escuela primaria debía contribuir a darles su fundamento, es decir, debía educar para la construcción nacional. Lograr que los ciudadanos fueran personas ilustradas, racionales, virtuosas, sanas y capacitadas para incorporarse a las actividades productivas, fueron propósitos de la primera escuela. Esta idea de educación, inducida por la Revolución Industrial y la constitución de los estados-nacionales, se fundamentó con aportes del humanismo y cientificismo renacentista, con

1. CONGRESO DE ANGOSTURA. Actas del Congreso de Angostura p. 263.

ideas de la Reforma y planteamientos de la Ilustración. Este desiderátum podía recibir distintas interpretaciones conforme a la orientación ideológica de cada autor y a las fuentes que manejara, pero en todo caso, se aceptaba que la ilustración y la razón eran los medios apropiados para combatir la ignorancia y la superstición. Ilustrada era la poseedora de la cultura general amplia; racional cuando su pensamiento y acción estaban regidos por la razón; además de atender a las buenas costumbres, la virtud tenía un claro sentido político, era “amor a la República”,<sup>2</sup> o como lo expresó Simón Bolívar era “El amor a la Patria, el amor a las Leyes, el amor a los Magistrados” (B. III-691); el ciudadano también debía tener un buen desarrollo físico y gozar de buena salud; la preparación para la incorporación a las actividades productivas no se refería expresamente al dominio de un oficio, sino más bien al dominio instrumental de la lectura escritura y cálculo y poseer disciplina, actitudes, hábitos y conductas, adquiridas en la escuela, que facilitaban a los jóvenes su incorporación al trabajo de los talleres y las fábricas. Simón Bolívar y Simón Rodríguez, cada uno a su manera, participaron también de esta concepción del desarrollo de las personas, pero le dieron una proyección social, es decir que la escuela primaria debía educar a los niños para la vida ciudadana y en el amor a la República.

La primera escuela o escuela primaria cumplía con dos propósitos, que se mantienen en nuestra actual educación básica, uno individual y el otro de carácter social. El primero se refiere a la autorrealización personal, es decir, se orienta hacia la formación y desarrollo de los niños y jóvenes en los aspectos intelectual, moral y físico. Pero estas personas viven en sociedad y serán, o son, ciudadanos de una República; es por ello que deben recibir una preparación que les permita desempeñarse eficazmente como ciudadanos de ella, propósito social que debe cumplirse con tres funciones asignadas a la Escuela. Estas son las siguientes: la sociopolítica, la sociocultural y la técnica o instrumental. Las funciones no se manifiestan en forma aislada, es decir, se interrelacionan, por ejemplo, una mayor cultura puede influir en la función sociopolítica y en facilitar el aprendizaje de una profesión, y así recíprocamente, puede ocurrir con las funciones sociopolítica y técnica; pero, por efectos metódicos es necesario trabajarlos por separado, pero nunca hay que perder de vista la globalidad.

Veamos como se manifiestan las tres funciones sociales:

1. Función sociopolítica. En ella podemos distinguir cuatro aspectos: educar en el amor a la patria y en el sentimiento nacionalista; educar para la lealtad y defensa del sistema socioeconómico y político, y para la participación política; educar para la participación en la sociedad civil; y educar para la cooperación internacional.
2. Función sociocultural. Esta puede manifestarse con múltiples aspectos, a título indicativo se pueden anotar los siguientes:

Educar en:

- la cultura general
- la cultura histórica y geográfica
- la cultura científica

---

2. MONTESQUIEU. Del espíritu de las leyes. p 77.

- la cultura filosófica
  - la cultura ética y humanística
  - la cultura religiosa
  - la cultura idiomática y literaria
  - la cultura sanitaria
  - la cultura ecológica
  - la cultura nacional y regional
  - Etc.
3. Función técnica o instrumental. Su propósito es preparar al discente para que pueda proseguir estudios y/o por otra parte, capacitarlo para que pueda incorporarse al trabajo. Esto último puede lograrse mediante la capacitación para el empeño de algún oficio; con el dominio de conocimientos instrumentales básicos; y con la adquisición de disciplina, actitudes, hábitos y conductas que facilitan su incorporación al trabajo, o para recibir un entrenamiento para ello.

El cumplimiento de las funciones sociales anotadas no es exclusivo de la primera escuela o educación primaria, sino que también está presente en nuestro sistema educativo.<sup>3</sup> En nuestro país, se cumplen con las debidas variaciones en la educación pre-escolar, en la educación básica, en la educación media diversificada y profesional, y en la educación superior; y también se pueden observar en modalidades del sistema educativo.

La educación escolar en sus distintos niveles y modalidades no ha cumplido ni cumple siempre las funciones con la misma intensidad. La preeminencia en el cumplimiento de determinada función o de alguno de sus aspectos, depende de los propósitos del nivel y modalidad de los estudios, del proyecto político de los gobernantes, de la concepción que se tenga de la educación y de la política educacional puesta en práctica por el estado y/o el gobierno.

Como veremos más adelante, sin descuidar las otras dos funciones, Simón Bolívar privilegió la sociopolítica. Por su parte, Simón Rodríguez, aunque se preocupó mucho por la primera, también atendió especialmente la función técnica. A diferencia de este, que atendió con preferencia la problemática de la primera escuela, el Libertador tuvo una concepción más amplia de la educación y también se ocupó de los estudios posteriores poniendo particular atención a la universidad.

En el tercer capítulo anoté ideas de pensadores de mediados del siglo dieciocho a mediados del diecinueve que fueron importantes para el pensamiento político-educacional. Estos personajes también privilegiaron determinados aspectos y funciones de la educación escolar. A continuación se anotarán los aspectos más resaltantes, sobre la materia, de cada uno de ellos.

1. En Pedro Rodríguez de Campomanes (1723-1803) la educación de los aprendices a artesanos debía estar orientada hacia la capacitación para el trabajo y crear lealtad al sistema sociopolítico del Reino de España, es decir, se privilegiaban las funciones técnica o instrumental y la sociopolítica.

---

3. Como lo indiqué a inicios del trabajo, el nacionalismo está consustanciado con los estados-nacionales. Ese sentimiento, expresado en la conciencia nacional, puede, según las circunstancias, manifestarse como un movimiento revolucionario, progresista, conservador, o reaccionario.

2. Para Caritat de Condorcet (1743-1794) la educación elemental, además de su propósito de perfeccionamiento individual (físico, intelectual y moral), debía educar en el amor a la patria, educar para el sistema democrático y para beneficio de la humanidad, privilegiando de este modo la función sociopolítica.
3. Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827). En los propósitos sociales de la educación escolar atendió con preferencia la educación para la democracia y para la convivencia internacional (función sociopolítica), la educación en la cultura ética y humanista (función sociocultural) y la educación para el trabajo (función técnica). En los propósitos individuales de la educación dio mucha importancia a la formación física, intelectual y moral.
4. Juan Baustista Picornell y Gomila (1759-1825). Se ocupó preferentemente de la metodología de la enseñanza para el desarrollo intelectual de los niños, y en particular de su capacidad racional, aunque también atendió la educación moral, religiosa y física. Defendió la potestad del estado para educar conforme a sus intereses y a las necesidades sociales.
5. Juan Amadeo Fitche (1762-1814). Para él la escuela primaria debía cumplir una función sociopolítica de primordial importancia, que se manifestaba en el amor a la patria y en el nacionalismo; además, también dio importancia a la educación para el trabajo (función técnica). Este autor, consecuente con su doctrina voluntarista, se preocupó por la formación moral de los niños y niñas, pero siempre le dio una proyección social.
6. Roberto Owen (1771-1858). En lo sociopolítico centró su atención en la educación cooperativista y para la sociedad civil, que eran el fundamento de su proyecto societario; también daba importancia a la función sociocultural, pues, debía educarse en la cultura científica, histórica, geográfica, ética y humanista; en cuanto a la función técnica, dio una gran trascendencia a la educación por el trabajo.
7. Juan Federico Herbart (1776-1841). Por su tendencia intelectualista este autor insistió principalmente en la educación moral de los niños, sin embargo, esto tenía importantes consecuencias sociopolíticas porque permitía que los discentes se formaran en el respeto del sistema político y sociocultural establecido, es decir, las normas pedagógicas indicadas por Herbart tenían importantes consecuencias sociopolíticas.
8. Federico Wilhelm Augusto Froebel (1782-1852). Se dedicó a la educación pre-escolar; además de atender al desarrollo personal de los niños, insistió en la educación para democracia.
9. Federico Guillermo Adolfo Diesterweg (1790-1886). Propició la educación en el amor a la patria y para la sociedad civil (función sociopolítica); la educación en la cultura científica, histórica, geográfica, literaria, ética y humanista, de la sociocultural; y defendió la educación para el trabajo (función técnica).
10. Horacio Mannn (1796-1859). Se preocupó para que la escuela primaria educara para sistema político democrático y la sociedad civil, además dio mucha importancia a la formación moral de los niños y niñas.

Para los propósitos que nos ocupan, en los comentarios que siguen no se tomarán en cuenta las ideas de Federico Froebel quien se ocupó únicamente



te de la educación pre-escolar y debido que el centro de interés del presente trabajo es, fundamentalmente, la escuela primaria.

Los autores señalados, además de preocuparse por la formación individual de los discentes, también tomaron en cuenta las funciones sociales que debiera cumplir la educación escolar. A excepción de Juan Federico Herbar, los demás personajes plantearon en forma explícita el cumplimiento de la función sociopolítica de la escuela primaria, pero cada uno de ellos insistió en determinados aspectos de acuerdo con su orientación ideológica y/o proyecto societario. De ellos, fueron Caridad de Condorcet y, particularmente, Juan Fichte quienes expusieron con mayor intensidad y detalle la importancia de la escuela primaria para educar en el amor a la patria y en el nacionalismo, fundamentos ideológicos del estado-nacional. En cuanto a Juan Federico Herbart, no trató directamente la cuestión sociopolítica, pero sus normas didácticas tuvieron consecuencias políticas significativas, pues, creaban en los niños y niñas actitudes y conductas favorables al sostenimiento del sistema político, independientemente de su forma de estado y de gobierno.

La educación por el trabajo, aspecto de la función técnica o instrumental, recibió la atención preferente de Pedro Rodríguez de Campomanes, Juan E. Pestalozzi, Juan A. Fichte, Roberto Owen, Federico Diesterweg. Excepto el primero, los demás autores concibieron el trabajo como medio educacional, lo que constituye una educación para el trabajo; como sabemos, este aspecto también era atendido por el régimen disciplinario de la institución y por la enseñanza de las materias instrumentales (lectura, escritura, cálculo) las cuales también preparaban para proseguir estudios posteriores (excepto en Pedro R. de Campomanes). En cuanto a la función sociocultural, era atendida por otras materias; quienes atendieron con mayor amplitud sus aspectos fueron Roberto Owen y Federico Diesterweg.

Otras cuestiones que en el siglo diecinueve ameritaron la atención de políticos y pedagogos fueron la generalización (universalidad) de la educación primaria, el estado-docente, la educación laica y la educación para las niñas. Los personajes anotados, excepto Campomanes fueron partidarios de la educación popular, tal como era concebida a fines del siglo dieciocho y en el diecinueve, por consiguiente abogaron por la generalización de la escuela primaria a la población infantil, es decir, el cumplimiento de la universalidad. En relación al estado-docente, fueron indiscutibles partidarios Condorcet, Fichte, Diesterweg, quienes también fueron partidarios de la obligatoriedad escolar. Como defensores de la educación escolar laica tenemos a Condorcet, Fichte, Owen, Diesterweg, Mann. En relación a la educación para las niñas, los autores señalados, exceptuando Campomanes, pensaban que las niñas también debían recibir educación elemental.

**MOLINS PERA, Mario.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## ESCUELA MODERNA

Se llamó así al movimiento pedagógico promovido por Célestin Freinet (1886-1966) en la Francia de 1933, también presente en Italia y España. Tuvo su origen en el movimiento que fundó la Cooperativa de la Enseñanza Laica y

que más tarde (1948) se transformara en el Instituto de la Escuela Moderna. Freinet tuvo mucho interés en diferenciar su movimiento de la Escuela Activa, por ello resaltaba el hecho de llamarse Escuela Moderna porque consideraba que la expresión “métodos activos” podía dar a entender que el esfuerzo de renovación consistiría en introducir actividades manuales, insistiendo que la actividad propia no podía, por sí misma, ser el elemento primordial de una pedagogía válida. Lo moderno quería significar una educación que respondiera a las necesidades y realidades de la época.

Este movimiento construye su propuesta pedagógica en oposición a la escuela tradicional a la que se le reprocha: estar al margen de la vida, su autoritarismo, verbalismo e irrespeto al niño. Asimismo, critican los manuales escolares por considerarlos un instrumento al servicio de la pedagogía represiva que esclavizan al maestro, imponiéndole la rutina y la monotonía.

**BIBLIOGRAFÍA: FREINET, Célestin.** (1979). *Parábolas para una Pedagogía Popular*. Barcelona, Laia. / **PALACIOS, Jesús.** (1984). *La Cuestión Escolar*. Barcelona, Laia.

**VIVAS GARCÍA, Mireya.** Universidad de Los Andes-Núcleo Táchira.

## ESCUELA NUEVA

La Escuela Nueva se puede caracterizar como una **Corriente Educativa** (Palacios 1.984), una eclosión de conceptos en el saber pedagógico que produjo una reestructuración del horizonte cultural dando origen a multiplicidad de movimientos, impactando las formas de organización del trabajo escolar cotidiano, las conceptualizaciones sobre el niño, la escuela y el maestro y desde la diversidad creó plataformas para intercambiar las experiencias de miles de educadores en distintas partes del mundo.

El Movimiento Pedagógico de la Escuela Nueva, recoge y sintetiza una manera de expresarse la Europa de finales del Siglo XIX y la Segunda mitad del Siglo XX, donde se producen cambios insospechados en las relaciones políticas, sociales, culturales y familiares. Se expresan nuevas expectativas, necesidades y modos de saber, más aún, cuando el modelo industrial se hace planetario, nuevos actores se conforman, el mercado se universaliza, el conocimiento científico tiende a ser el paradigma dominante de saber, la familia sufre cambios fundamentales en el mundo urbano. Sus elaboraciones como creación de saberes en lo pedagógico van a tener sus propios escenarios, fué una manera de leer el espíritu de la época desde las experiencias de enseñanza y formación. Sus influencias en América Latina también son significativas en la década del cuarenta y cincuenta, su influencia se puede encontrar en los intentos de Reformas y cambios en la práctica pedagógica.

Partiendo de los trabajos de Jesús Palacios (1974) y Rogar Gal (1978), se pueden perfilar los momentos más significativos que han caracterizado a la Escuela Nueva como Movimiento Pedagógico.

### 1. Los Pioneros. Momento: Lírico/Individualista y Romántico.

Resulta difícil ubicar temporalmente la génesis del movimiento de la Escuela Nueva, Palacios (1974) y Gal (1978), tienden a ubicar en autores como Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852), Tolstoi (1858) y Ellen Key, las

fuentes originarias, reconociendo el aporte de J.J. Rousseau en su maravillosa y hoy vigente obra: El Emilio

Los rasgos más importantes que definen este período se pueden condensar de la manera siguiente:

- a. El descubrimiento de la especificidad y diferencialidad de la infancia como un momento singular en el desarrollo de la vida humana que hace de los niños seres con derechos propios
- b. Críticas a las formas de autoridad como coerción externa y fuente de pasividad.
- c. El principio de la libertad absoluta, el individualismo y la espontaneidad como principios reguladores de la educación
- d. Confianza en la naturaleza como fuente para el equilibrio, la armonía como condición para lograr la bondad, la verdad, el bien y la belleza, en la búsqueda de la reconciliación con la naturaleza.

## 2. Era de los Sistemas y las Técnicas

Este momento corresponde a la elaboración sistematizada y al desarrollo de experiencias, lo que permite hablar con propiedad de la construcción de la Teoría. Ello significa que hay un trabajo de producción de los principios teóricos, específicamente el diseño de una concepción/propuesta sobre el niño, la escuela y el maestro. Se desarrollan los principios de vitalidad, de libertad y cooperación, el concepto de ambiente/medio organizado como fuente educadora y se crean los instrumentos, técnicas y recursos como mediaciones para la organización del trabajo cotidiano

Es significativo el aporte de la Doctora María Montessori (Roma, 1904) en la experiencia de la Casa dei Bambini; la de Declory (Bruselas, 1907) en la Escuela de l'Ermitage; las experiencias de Kerschenteiner (Munich, 1854-1932) con sus escuelas en el trabajo; las de Cousinet (Francia, 1920) incorporando el trabajo en grupos; la de John Dewey (EEUU, 1859-1952) con el método de proyectos y su intensa creación intelectual y la de A. Ferriere (1879-1960), el creador, el organizador del Movimiento de la Escuela Nueva

Se pueden sintetizar sus orientaciones de base de la manera siguiente:

Respeto por la diferencialidad del niño, Su espontaneidad, su libertad, la existencia de un mundo propio, de una aventura de vida única. La actividad, el respeto a sus intereses, la libertad y la cooperación fundamentan el sentido de la acción pedagógica, la cual girará en torno a las necesidades que irán brotando de la vida de los niños. La Escuela, se entiende como un lugar de aprovisionamiento cultural, posibilitado por la apertura a la vida y la capacidad para suscitar en los alumnos experiencias continuadas y diversas, basadas en sus intereses como fuerzas propulsoras internas de la actividad, la libertad y la cooperación. El maestro es el mediador entre el ambiente, el saber y el niño.

**BIBLIOGRAFIA:** CLAPAREDE, E. (1960). *La Escuela y la Psicología*. Losada. Buenos Aires. / FILHO, Laurencio. (1974). *Introducción al estudio de la Escuela Nueva*. Kapeluz. Buenos Aires. / FERRIERE, A. (1959). *El ABC de la Educación*. Kapeluz. Buenos Aires. / ————— (1982). *La escuela activa*. Hereder. Barcelona. / GAL, Roger. (1978). *Significado histórico de la Escuela Nueva*. En: Educación Nueva y Mundo Moderno. / PALACIOS, Jesús. (1.984). *La Cuestión Escolar*. LAIA. BARCELONA.6a. ed.

**ARELLANO D., Antonio y María Eugenia BELLO.** Universidad de los Andes. Núcleo Táchira/Venezuela.

### ESCUELA NUEVA, CONGRESO DE NIZA 1932

En el Congreso de Niza, realizado en 1932 surge un Documento que expresa la madurez de la propuesta pedagógica de la Escuela Nueva, el cual podemos sintetizar del modo siguiente: (En: Jaime Oliver:1981):

1. Las finalidades de la educación se orientan en darle al niño las herramientas para que comprenda las complejas realidades del mundo contemporáneo en lo económico, social, político, mediante la libertad de expresión y discusión, propias de la creación científica.
2. La organización de ambientes para reconocer las exigencias individuales, la diversidad de formas de ser, las singularidades intelectuales/afectivas, permitiendo la libre expresión de acuerdo a esas características.
3. Promoviendo la autonomía/iniciativa/estilo personal, propios de una disciplina surgida de los intereses internos, más allá de la coacción y el miedo, integrándose a las necesidades y exigencias sociales y culturales.
4. Propiciando la cooperación entre los miembros de la colectividad escolar, donde lo fundamental reside en la diversidad de caracteres y la independencia de espíritu de los participantes.
5. Incentivando una capacidad para apreciar y reconocer lo vital de la herencia nacional y los aportes de la creación universal.

**BIBLIOGRAFIA: OLIVER, Jaime.** (1981). *Los programas escolares y la investigación del ambiente.* Cuadernos de Educación. Caracas.

**ARELLANO D, Antonio y María Eugenia, BELLO.** Universidad de los Andes. Núcleo Táchira/Venezuela.

### ESCUELA NUEVA EN ROSARIO(ARGENTINA)

Experiencia desarrollada en la Escuela Gabriel Carrasco de la ciudad de Rosario en la provincia de Santa Fe de la República Argentina entre los años 1935 y 1950, bajo la dirección de la maestra Olga Cossettini (1898-1987). Durante este período se le da al establecimiento el carácter de “Escuela Experimental Dr.Gabriel Carrasco” en mérito a la tarea realizada previamente por Olga Cossettini en la Escuela Normal de Rafaela. En estos años se convirtió a una escuela tradicional en una “escuela activa” inspirada en los principios y postulados de la Escuela Nueva.. Olga fue la organizadora y dirigió los 30 maestros de la escuela con una direccionalidad impregnada en la experiencia de la escuela humanista de posguerra del italiano Lombardo Radice y nutrida en la filosofía de Gentile. O. Cossettini fue ferviente defensora de la enseñanza laica y de las libertades y los derechos de los niños.

Funcionó como escuela de jornada simple y mixta concurriendo a ella alumnos provenientes de clase media de la zona. Esta propuesta pedagógica se basaba en incluir en todas las actividades curriculares las experiencias directas de los niños, los recursos audiovisuales, las excursiones y activida-

des extracurriculares integradas a la vida de la escuela (conciertos, teatralizaciones, teatro de títeres, edición de una revista, la radio escolar- consistía en un parlante instalado en el patio de la escuela-). Una característica central de esta experiencia fueron los paseos y excursiones que se realizaban casi diariamente y siempre con un plan previo. No se utilizaban libros de lectura convencionales, sino los libros de la Biblioteca de la escuela que funcionaba durante todo el año.

La experiencia de la “Escuela Serena” fue tomada como **experiencia piloto**. Fue la pedagogía del interés y del respeto puesto en práctica. Se conformó un **“Coro de niños pájaros”** que convertían las voces infantiles en silbidos, sonido y trinos.

Algunos de los visitantes ilustres que recibió esta escuela durante ese período, fueron: Gabriela Mistral, Juan Ramón Jiménez, Margarita Xirgu, Victoria Ocampo, Javier Villafañe, Jesualdo, Hilarión Fernández Larguía. Quienes participaron de este emprendimiento, formaron parte de los maestros progresistas que recogieron las inquietudes del movimiento de la Escuela Nueva otorgándole un carácter popular y acercando la escuela a la vida. Impulsaron la formación creativa de los niños y *“abrieron caminos inéditos a una didáctica viva y participativa”* (Hillert, 1985).

Se mantuvo in contacto directo con la comunidad, acercando la escuela al barrio y viceversa. Se buscaba conjugar el trabajo con la palabra, la imaginación y la socialización de lo escrito: los trabajos de los niños eran leídos y comentados en clase, recitados ante otros grados o ante los padres, en fiestas, llevados a las plazas o a otras escuelas y también publicados en la revista escolar. Se confiaba en la capacidad creadora de los alumnos como el resultado de una expresión integral y no como resultante de una asignatura específica (redacción o dibujo).

**BIBLIOGRAFIA: COSSETTINI, O.** (1935). *Sobre un ensayo de Escuela Serena en la provincia de Santa Fe*, Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina. / **COSSETTINI, O.** (1940). *El niño y su expresión*, Publicación del Ministerio de Instrucción Pública y Fomento, Santa Fe, Argentina, 1940; / **COSSETTINI, O.** (1942). *La Escuela Viva*, Editorial Losada, Buenos Aires, Argentina. / **COSSETTINI, O.** (1963). *La educación popular en Inglaterra, Francia e Italia*, Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina. / **COSSETTINI, O.** (1976). *El lenguaje y la escritura en primer grado*, Editorial EUDEBA, Buenos Aires, Argentina. / **COSSETTINI, Leticia.** (1968). *Del juego al arte infantil*, Editorial EUDEBA, Buenos Aires, Argentina.

**KAUFMANN, Carolina.** Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.

### ESCUELA NUEVA. DOCUMENTO DE CALAIS. 1.921. CONSTITUCION DE LA ESCUELA NUEVA COMO MOVIMIENTO PEDAGOGICO (VER: ESCUELA NUEVA)

En el año de 1921, en Calais se funda la Liga Internacional de la Escuela Nueva, reuniendo a los distintos grupos nacionales, como resultado de numerosos encuentros, intercambios de información y experiencias compartidas. De ese Congreso surge un documento, el más conocido, que se constituye en la plataforma unificadora del Movimiento, el cual resumimos a continuación: (En: Marin Ibañez:1976)

1. Se definen las finalidades esenciales de la **educación**, las cuales se entienden como la preparación en la vida, orientada hacia la **supremacía del espíritu**. Esto se logra en la medida en que el niño pueda conservar y aumentar sus fuerzas energéticas vitales (ver: Principio de Vitalidad).
2. El respeto de la **individualidad** se hace posible a través de una disciplina nacida de sus intereses innatos, lo cual permite la expresión de sus potencialidades espirituales
3. La infancia es un momento diferencial y específico en el desarrollo de la vida, cada edad tiene sus propios e intransferibles ritmos
4. El sentido de cooperación debe ser el clima formativo de la escuela, superando la competitividad egoísta. Las acciones deben orientarse hacia el bien colectivo
5. La **coeducación de los sexos** es entendida como la interacción mutua, como ejercicio de influencias saludables, se asume como trato diferenciado entre los sexos
6. La Educación Nueva debe formar un ciudadano consciente de sus deberes para con el prójimo, la humanidad y la nación, sin perder de vista las dimensiones individuales.

**BIBLIOGRAFIA: MARIN IBAÑEZ, R.** (1976). *Los Principios de la Escuela Nueva*. (recopilación). En: Revista de Educación. N0. 242. Enero- Febrero. Madrid.

**ARELLANO D, Antonio y María Eugenia, BELLO.** Universidad de los Andes- Núcleo Táchira/Venezuela.

### ESCUELA NUEVA. PRINCIPIOS DE LA OFICINA INTERNACIONAL DE LAS ESCUELAS NUEVAS. 1912

En el año de 1912, se elaboran los treinta principios de la **Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas** (En: R. Marin Ibañez:1976) que recoge y condensa su propuesta educativa, los cuales se pueden sintetizar de la manera siguiente:

La Escuela Nueva, se propuso crear un **ambiente** que, respondiendo a las aportes de la psicología infantil, permitiera a los niños construir sus vidas de acuerdo a la expresión de sus **intereses**, mediante un desarrollo en **libertad**, a través de una educación que lo integra como una totalidad física, intelectual, social y moral, en un clima de **cooperación**, mediante **actividades** personales y espontáneas

La concreción de los principios teóricos se realiza en la escuela, entendida ésta como un **internado**, como un laboratorio para la práctica educativa, un lugar para comprobar las posibilidades de los métodos nuevos.

El medio organizado permite una **influencia total** para una educación integral, es un puente, un vínculo entre los espacios familiar y social, se estructura mediante la organización de familias adoptivas de acuerdo a las decisiones y afectos espontáneos de los niños. Se encuentra situada en el campo por considerar que la relación con la naturaleza es el medio natural para los niños.

- Los alumnos se organizan por casas separadas, bajo la dirección de un educador y una educadora, agrupados en un número que oscila entre



diez y quince niños, lo cual permite construir hábitos de orden y relaciones de intimidad en un ambiente pequeño.

- Es un ambiente para la camaradería, la coeducación de los sexos de acuerdo a sus particularidades y especificidades.
- La organización del trabajo escolar cotidiano se construye sobre los intereses del niño y del adolescente.
- La educación fundamentada en los intereses del niño y adolescente actúa sobre lo físico, lo intelectual, social, artístico y moral.
- **La vida física en la escuela**, propicia la habilidad manual, la observación exacta, la sinceridad en relación a sí mismo, el contacto natural y el conocimiento de las leyes físicas, el descubrimiento del sentido de la utilidad y la perseverancia.

Ello, se hace posible a través de trabajos obligatorios para todos (2 horas semanales), con un carácter útil tanto individual y colectivamente en áreas tales como: carpintería, cultivo del campo y la crianza, integrando la gimnasia natural y las excursiones.

- **La vida intelectual** se construye a partir de la cultura general y de especialización sobre hechos y observaciones.
- **La cultura general** es el cultivo de la razón y el juicio, ello se logra trabajando con los criterios del método científico: observación, hipótesis, verificación de leyes, mediante un núcleo de ramas obligatorias que realiza la escuela integral, usando como recursos al medio ambiente y los libros. Cultura general y especialización que se diversifica de la siguiente manera:

- a. **Especialización espontánea:** Cultivo a los gustos preponderantes de cada niño.
- b. **Especialización reflexiva:** Cultura sistemática en una dirección profesional con los adolescentes
- c. **La actividad intelectual** se enriquece en una enseñanza a través de las experiencias.
  - a. Observaciones personales de la naturaleza.
  - b. Observaciones de industrias y organizaciones sociales.
  - c. Ensayos científicos, cultivo y cría de animales.

La educación intelectual debe incorporar la actividad personal del niño asociando el trabajo concreto, donde saber es poder nacido de la previsión

**La vida social** se organiza sobre la base de la democratización y cooperación y se concretiza en la **República Escolar**

- a. La asamblea es el centro para la toma colectiva de decisiones.
- b. Las leyes libremente creadas regulan el trabajo de la comunidad.
- c. El liderazgo es de carácter democrático, se legitima en la elección con la participación de todos los integrantes con funciones claramente especificadas.
- d. En relación a la conducción y disciplina, los alumnos prefieren ser dirigidos por sus líderes naturales, sus propios compañeros, ello permite liberar a los docentes de las rutinas disciplinarias, para dedicarse a facilitar el desarrollo moral e intelectual.
- e. Utiliza un régimen de sanciones positivas, las cuales se proponen potenciar la capacidad creadora y se aplican en los trabajos libres. No hay recompensas basadas en la competición.
- f. Utiliza un régimen de castigos que están en relación directa con la falla

cometida, intentan colocar a los niños en situación que les permita encontrar los medios apropiados para corregir sus fallas. Cuando la falta es grave, no prevista en el código, se recurre a la figura del adulto/amigo para poder ejercer una acción moral sobre el culpable.

- **La Educación moral y artística:** Los instrumentos de trabajo se diseñan para promover la emulación, la ayuda mutua en un ambiente que debe ser organizado con criterios de belleza

- a. Ello, se posibilita con la producción de obras, artes industriales para ornamentar el ambiente; así mismo el disfrute de la música con audiciones cotidianas de obras maestras y canto en común.
- b. Las lecturas, los relatos ficticios/reales, los juicios prácticos relacionados con las reacciones espontáneas fortalecen la conciencia moral

- **La Organización de los estudios** integra las dimensiones individuales colectivas.

El trabajo individual se desarrolla en tres fases:

- a. Búsqueda de documentos.
- b. Clasificación de documentos.
- c. Elaboración individual de documentos.

El trabajo colectivo se organiza en tres momentos:

- a. Se reparten los materiales comunes sobre un mismo tema.
- b. Relaciones/asociaciones tempo-espaciales sobre la problemática seleccionada.
- c. Búsqueda de aplicaciones: utilidad (en los niños) y sistematización científica (adolescentes)

- **La enseñanza** propiamente dicha se estructura de la manera siguiente

- a. 24 horas semanales de trabajo intensivo.
- b. 2 horas diarias de trabajo manual.
- c. Se reduce el número de materias a estudiar por día, se sostiene que la variedad surge de las distintas maneras de tratarlas.
- d. Horario individualizado.

**BIBLIOGRAFIA: MARIN IBAÑEZ, R.** (1976). *Los Principios de la Escuela Nueva*. (recopilación). En: Revista de Educación. N°. 242. Enero-Febrero. Madrid.

**ARELLANO D, Antonio y María Eugenia, BELLO.** Universidad de los Andes. Núcleo Táchira/Venezuela.

### ESCUELA, DESDE LA PERSPECTIVA DE A. FERRIERE (VER: ESCUELA NUEVA)

A. Ferriere (1926, 1959, 1982), quien fué uno de los más entusiastas inspiradores de la propuesta pedagógica de Escuela Nueva, define los propósitos que orientan y explican el sentido de la escuela:

- La Escuela se propone **conservar y aumentar el poder espiritual** de los niños y adolescentes. Esto significa un doble proceso convergente, por un lado, las tendencias a controlar la disminución del impulso vital (ver: principio de vitalidad), por el otro, extender y ampliar el campo de posibilidades para el pensamiento y la actividad.
- **El poder espiritual**, se entiende como la totalidad de la vida del niño y del adolescente, implica su desarrollo afectivo, corporal, intelectual,

social, estético, mediante una espiral que va de la inconsciencia animal a la consciencia de las leyes universales, de la dependencia a la **conquista** de la autonomía y el egoísmo al sentido social solidario.

- La Escuela salvaguarda y acrecienta el impulso vital, mediante la provisión de medios para ejercitarse, aportando recursos para que la espontaneidad fluya desde los intereses, respetando los distintos ritmos individuales como base para la libertad, propiciando el trabajo grupal para facilitar el encuentro y la cooperación.
- La Escuela, debe constituirse en la vida misma de los niños, propiciando la asimilación del ambiente, reduciendo al mínimo las mediaciones adultas, tomando como tiempo vital el tiempo presente. Asumiéndose como un embrión de la sociedad, como un sistema simplificado del mundo contemporáneo.

**BIBLIOGRAFIA: FERRIERE, A.** (1959). *El ABC de la Educación*. Kapeluz. Buenos Aires. / ——— (1926): **La Educación Autónoma**. Miracle. Barcelona. / ——— (1928). *La libertad del niño en la escuela*. F. Beltran. Madrid. / ——— (1972). *Problemas de la Educación Nueva*. Zero. Madrid. / ——— (1982). *La Escuela Activa*. Herder. Barcelona.

**ARELLANO D, Antonio y María Eugenia, BELLO.** Universidad de los Andes. Núcleo Táchira/Venezuela.

### ESCUELA. DESDE LA PERSPECTIVA DE JOHN KILPATRICK (VER: ESCUELA NUEVA)

La función básica de la **escuela** se concentra en la transmisión de la cultura del **cambio** a los jóvenes como vía para el mejoramiento del mundo democrático, reconstruyendo y mejorando críticamente la buena vida.

- La buena vida, el cambio, las experiencias significativas continuas constituyen tres conceptos que al integrarse nos definen las funciones de la escuela. Aquella se mejora y enriquece cuando se desarrollan estrategias que les permiten a los jóvenes manejarse en la incertidumbre, la cual surge en sociedades que han incorporado a su modo de existir las transformaciones constantes, producto de los crecientes impactos en lo cotidiano de los descubrimientos científicos. Estos requieren de experiencias diversificadas y continuas, lo cual significa rehacer/reconstruir la vida y la experiencia en perspectivas más amplias con visiones cada vez más profundas de sus procesos
- La **escuela** es una forma embrionaria de vida, un modo de vida social donde se debe expresar y concretar **la vida presente**, relacionando los distintos espacios/tiempos/experiencias de la existencia de los niños (vecindad, familia, campos de juego, etc.). La unidad de trabajo, pensamiento y comunidad.

**BIBLIOGRAFIA: KILPATRICK, W.** (1968). *La función social, cultural y docente de la escuela*. Losada. Buenos Aires. 8a. ed. / ——— (1967). *Teoría pedagógica en que se basa el programa escolar*. En: Nuevo programa escolar. Losada. Buenos Aires.

**ARELLANO D, Antonio y María Eugenia, BELLO.** Universidad de los Andes. Núcleo Táchira/Venezuela.

¿Qué es la escuela? ¿Acaso un salón de clase? ¿Qué pasaría si un día prohibimos los salones de clase en la escuela? ¿Se acabaría? Quizás, y ¿qué pasaría si un día amanecemos sin escuelas? ¿Realmente nuestro presente necesita las escuelas? ¿Por qué siempre queremos cambiar la escuela? Parece ser que desde que apareció en el escenario histórico, se comenzaron a hacer propuestas para mejorarla o para transformarla; podría decirse, incluso, que la pedagogía existe como un saber sobre cómo cambiar la educación. Hoy, de nuevo, la escuela se encuentra problematizada desde muchos ángulos y de múltiples maneras.

Con esta historia buscamos informarnos sobre su pasado, sobre lo que ha sido hasta ahora, para dotarnos de herramientas con las que podamos pensar su presente y encontrar así algunas respuestas a estos interrogantes.

Para mostrar lo que ha llegado a ser la escuela en Colombia, es menester hacer dos precisiones metodológicas. En primer lugar, la escuela no será entendida aquí como institución, sino más bien como *acontecimiento*. En ese sentido, la veremos aparecer en medio de una ardiente batalla que recorrió todo el siglo XIX, en la cual se fueron creando los contornos y el perfil de lo que desde entonces se reconocerá como institución escolar. Era una guerra sorda, anónima, siempre presente, inherente a la escuela. La hipótesis central de este trabajo plantea que durante el siglo XIX, la educación, en su forma escuela, emergió de manera conflictiva, como cualquier proceso de nacimiento, como cualquier parto. Para que la escuela hubiera llegado a ser reconocida como necesaria socialmente en nuestro medio, tuvo que enfrentarse a una lucha abierta en el plano de la cultura, esto es, en el terreno de la guerra y de la política. La historia de la educación escolarizada en Colombia es una historia social que da cuenta de procesos políticos y culturales tan intrincados y violentos como podrían ser los de las fronteras latinoamericanas. Así como nuestras fronteras se han ido definiendo (simbólica y físicamente hablando) dentro de un conflicto, también los bordes de la escuela se han perfilado con el cincel de las armas (espirituales y materiales). De manera pues que los hitos más importantes de la historia de la educación durante el siglo XIX, más que momentos de un proceso de reformas, fueron puntos de rupturas, de reacomodamientos, de apariciones y desapariciones, de prácticas y verdades que culturalmente habrían de permitirle a la sociedad colombiana escolarizarse, a la manera del occidente moderno. La segunda precisión necesaria es la de la periodización de esta historia. En el proceso de investigación no fue fácil concatenar los hechos cronológicamente como si obedecieran a una secuencia. De hacerlo no se hubiera logrado más que una fría descripción anecdótica de hechos, pues no se encontró la lógica ni el sentido de una posible evolución lineal de su proceso. Tradicionalmente la historia se escribe siguiendo secuencias cronológicas porque se cree que en el pasado se producen los hechos precursores de lo que hoy existe. Los estudios históricos se han dirigido a narrar los hechos del pasado como si fueran los antecedentes de la actualidad. El siglo XIX, por ejemplo, ha sido considerado como el siglo en el que se crearon las instituciones del Estado moderno, de allí que se le juzgue como inestable por difícil tarea a la que supuestamente estuvieron abocados los

hombres que construyeron dichas instituciones. Así, en lo político, los partidos que hoy nos gobiernan habrían tenido allí sus orígenes, la economía ha pasado de estructuras precarias a formas cada vez más desarrolladas, y las condiciones sociales en las que vivía la población habrían mejorado hasta alcanzar mayores niveles de salubridad y educación.

En este trabajo queremos poner en cuestión esos supuestos. Este estudio quiere **mirar** de una manera diferente el pasado. Es más, en él **se** podrán ver las condiciones en que se gestó esa manera peculiar de entender la historia, pues fue en el siglo XIX donde nuestro pensamiento se ordenó mayoritariamente según la lógica del progreso y la evolución. La escuela se verá incrustada en esa forma del pensamiento, como parte de esa lógica, y como dispositivo que hizo posible dicho modo de pensar.

En esa dirección, ponemos en cuestión la pretensión de mirar el pasado como explicación del presente. La actual *crisis de la escuela* se debe encontrar en el presente, en las condiciones de esta nueva época que la están dejando sin razón de ser, por la emergencia de nuevas formas de producción y reproducción del saber y del poder que lo legitima. Más que las causas de su actual crisis, se descubrió en el siglo XIX otra forma de ser de la escuela muy sugestiva para mirar la actualidad, pero nunca con relaciones de causalidad.

Hemos preferido hablar del proceso de institucionalización de la escuela para mostrar cómo la educación del siglo XIX en Colombia adquirió las características que requería el modelo de República (Estado-Nación) que imperaba para entonces en el orbe occidental. Antes ~ sufrir un proceso de reformas durante el siglo XIX, la educación cambió de función y adquirió la *forma escuela*, lo cual significa que adquirió características inexistentes, es decir que aparecieron unas nuevas prácticas y un nuevo tipo de relaciones educativas, que girarían desde entonces alrededor de lo que se llamó durante ese siglo *instrucción*, en el sentido de *civilización*, como lo veremos más adelante. Estas características inéditas que adquirió la educación para entonces, nos obligan a hablar de un proceso *sui generis* que debemos ubicar en su tiempo, en su presente, antes de apresurarnos a hablar de la escuela como si fuera una entidad abstracta, inherente a la sociedad, atemporal, eterna.

Quizás hoy más que nunca vale la pena reconstruir esta historia, pues, hipotéticamente, creemos que la escuela está viviendo un momento crítico, del cual seguramente no saldrá siendo la misma; entonces dentro de unos años no podrá hacerse la historia de la escuela de finales del siglo XX, sino de la aparición de un nuevo tipo de relaciones sociales en el marco de las cuales la escuela, que se institucionalizó desde el siglo XIX, dejaría de ser la misma para pasar a ser otra, muy otra; al punto que deberíamos empezar a llamarla «medio de comunicación, por ejemplo, dado que hoy, más que transmitir conocimientos, se requiere tener acceso a la *información*; esto se consigue fundamentalmente a través de la telemática. La educación, entonces, adquiriría la forma telemática y dejaría la forma escuela, como una vez dejó la forma *evangelización*.

La escuela, uno de los mecanismos con los cuales se quiso realizar la modernidad, fue uno de los lugares donde habitaría, donde se propondría, se impulsaría, se soñaría la modernidad. La escuela fue también un instrumento a

través del cual la modernidad quiso *ver*, esto es, identificar, conocer, explicar y controlar. Pero hoy ya no es ese lugar privilegiado; hoy es otro el sueño y habita otros lugares. La escuela y el sueño de la modernidad que la habitaba, todavía sobreviven, quizás por mucho tiempo (como hoy sobreviven los monasterios, lugares donde habita el sueño de la salvación eterna), pero cada vez los nuevos sueños y sus lugares de gestación y de habitación, hacen que nos olvidemos con cierta ironía, con cierto descuido -como abandono- y hasta con cinismo, de ellas.

Si esto es así, el objetivo de este trabajo es contar la forma como se instaló la escuela, con su sueño, en nuestra cultura; la forma como la población del siglo XIX fue *escolarizada* al punto que luego, en el siglo XX, se haría inevitable.

De lo que se trata es de mostrar cómo se instituyó la escuela, la forma como fue creada, las fuerzas que la delimitaron y le dieron existencia histórica. Se verá la escuela, no como una institución rígida, sino como resultado de un campo de fuerzas en pugna que la hicieron posible y como expresión de un conjunto de verdades que la hicieron necesaria.

La escuela no será descrita como una institución formal con una dinámica propia. Será tratada como acontecimiento. En este sentido interesa mirar en sus márgenes el conjunto de prácticas que la fueron delimitando y le definieron sus fines, su modo de funcionar' su estructura interna. Estas márgenes son fundamentalmente dos:

1. *El pensamiento de la época*, los saberes, las nociones y las concepciones que desde diferentes lugares hicieron aparecer la escuela como i-tia necesidad. Múltiples circunstancias referidas a un conjunto de sucesos dispersos, hechos políticos, sociales y/o económicos de muy variada procedencia fueron tejiendo una red compleja en la que el pensamiento se transformó. Nuevos enunciados se hicieron evidentes y se impusieron socialmente como verdades. De allí surgieron los saberes que hicieron de la instrucción una *estrategia*, es decir, un propósito que convocaría a toda la sociedad. En esa perspectiva fueron emergiendo un conjunto de técnicas y mecanismos, llamados aquí *dispositivo*, que hicieron realidad aquel propósito.

Ciertamente no es un acontecimiento completamente nuevo ya que se recuperan prácticas viejas, pero en este modo de ser del pensamiento son recompuestas para dar lugar a la escuela. Como institución ella va a viabilizar la *estrategia*.

Aquel conjunto de mecanismos, aquella máquina para instruir la llamaremos *escolarización*. Este es el dispositivo que pone a operar una época en función del pensamiento que la delimita y le define sus características. De esta forma la escuela surge como un *acontecimiento de saber*.

2. La otra margen que delimita la escuela es la del *poder*. Una serie de acciones minuciosas, cotidianas, a veces mezquinas y oscuras, realizadas por diferentes grupos sociales, van dándole a la escuela condiciones de posibilidad para instituirse. De estas acciones van a depender también sus características. A ella no la define un decreto ni una propuesta pedagógica; lo que la hace posible son las tensas relaciones que se establecen entre quienes van a ser sus~principales protagonistas. Relaciones de fuerza, pugnas y luchas continuas entre los sectores implicados van configurando una geografía del poder sobre la que se perfilan los contornos de la escuela.



Tenemos pues, un modo de ser del pensamiento que se *estrategiza instrucción pública*, un *dispositivo* que la viabiliza *escolarizando* la población, y un conjunto de fuerzas que entran en pugna para impulsarla o para resistirla. De allí la escuela como *acontecimiento de saber y de poder*.

## CONCLUSIONES

La investigación ha dejado varias cosas en claro. En primer lugar, mostró que la escuela, como cualquiera otra institución, es un fenómeno que desborda los límites de sus propias fronteras. La escuela forma parte del todo social, pero sin relaciones de dependencia frente a otras instancias que supuestamente tendrían preponderancia en la configuración de ese todo. Esto es importante a la hora de plantear la relación escuela-sociedad. En la mayoría de los casos se afirma que tal relación es inmanente, pero cuando se describe una, se desconoce la otra. Es más, en el momento en que se plantea la relación se están concibiendo separadas.

En este trabajo no tuvimos tales escrúpulos. No nos hicimos con anterioridad la pregunta por dicha relación, pues partimos de la convicción de que las prácticas sociales, entre ellas las escolares, son las que construyen la realidad; entonces no hay que buscar en el edificio social los pisos de abajo o los de arriba.

Así mismo obviamos la duda de si hacíamos historia de las ideas, historia social, o historia de la cultura. Este trabajo hace historia, sin más. Una historia que reconoce en el habla las prácticas mismas que crean al hombre, una historia que busca en los bordes la definición del pasado y no en la esencia o en la verdad de pretendidas leyes del tiempo. Estos bordes no son sociales o culturales; simplemente son los lugares donde se producen los acontecimientos.

En segundo lugar, se abandonó toda dependencia de las «políticas oficiales» para explicar las instituciones. Esto no fue fácil, pues siempre que se habla de una institución estatal como la escuela, se cree que debe ser vista en función de tal circunstancia. Aquí la escuela fue articulada a formas del pensamiento y a relaciones complejas de poder, donde el aparato de gobierno tan sólo es parte del juego, tan importante como todos los demás actores. En este sentido es que hablamos de la escuela como *acontecimiento*. No nos detuvimos frente a sus obvias fronteras o frente a sus desprestigiados procedimientos internos; más bien, irrespetándola quizás, la vimos en su historia, en su agitado devenir.

Como ya lo decíamos en la introducción, no se trató de buscar en el pasado las causas de lo que hoy existe. Más bien descubrimos el presente en el que se creó la escuela para develar las precarias circunstancias en que fue inventada. En el siglo XIX la escuela aún no era necesaria, por eso era más importante impulsarla.

Mirarla como acontecimiento significa atraparla en sus minuciosas y moleculares relaciones con las prácticas de poder y de saber que tejen la existencia de los hombres. Es desmitificarla y demostrar sus mezquinos orígenes. Pero también es redimensionarla y darle el lugar que ocupa en la construcción de la historia.

Este trabajo no narró la evolución de la institución escolar, sino su *gestación*. Esto es descubrirla como acontecimiento. Ver la gestación de algo es asistir al

acontecimiento de su nacimiento. De otra manera lo único que se conseguiría sería mostrar los hechos como si fueran resultado de obligatorias leyes, como si fueran consecuencias inevitables de sus respectivas causas. Sólo es acontecimiento aquello que es pudiendo no serlo, aquello que sorprende, aquello que irrumpe, aquello que se sucede en medio de múltiples posibilidades. Así hemos descubierto la escuela.

Entonces sí podremos pensar su crisis actual, ya no con la idea de que debe recomponerse a como dé lugar, como si le fuera inmanente a la sociedad, sino con la libertad de pensarla como es: pudiendo no ser. Vista como acontecimiento podemos dudar, e incluso reímos de ella y de su pretenciosa ilusión de hacerse pasar como necesaria y como parte de una verdad salvadora. Si la pensamos hoy, no como una conquista de la humanidad, ni como un derecho democrático del pueblo, si la miramos con más modestia y en su dimensión histórica, entonces seremos dueños de su futuro y no ella del nuestro.

Ahora bien, la investigación ha abierto nuevas posibilidades, (quizá más de las que se pensaron al comienzo que señalan la urgencia de continuar explorando el tema. Desde esta perspectiva sería muy interesante profundizar en una historia de la enseñanza. Las formas específicas como los diferentes saberes fueron atrapados por la escuela, la forma como los apropió y los recreó, es parte de lo que habría que investigar en el futuro. La historia, la geografía, la gramática, la matemática y las ciencias naturales, le deben a la escuela buena parte de sus pretendidas verdades. En ese sentido, sería interesante hacer una historia de las ciencias en Colombia como una historia de la enseñanza.

Queda también pendiente la posibilidad de mirar con detenimiento algunos episodios, que trabajados en extenso, revelarían importantes intimidades de la forma como la escuela se hizo necesaria. Seguir con cuidado el papel que algunos personajes desempeñaron como impulsores de escuelas, mirar la historia de algunas instituciones en particular, estudiar a fondo las circunstancias que vivió la escuela de una localidad específica, serían todos trabajos de gran utilidad para acercarnos sigilosamente a sus intrincadas raíces.

La posibilidad inmediata que plantea este trabajo, es la de continuar con el siglo XX. Aunque este siglo haya sido más estudiado y a pesar de presentar mayores dificultades para la investigación por la abundancia de fuentes, no es posible eludir el reto de darle una mirada comparativa a los dos siglos, siguiendo el mismo enfoque metodológico. Entonces esta investigación cobraría mayor significación o quizás perderían peso algunas de sus afirmaciones. En todo caso el riesgo hay que correrlo si se quiere aportar algo nuevo al conocimiento de la escuela.

**ALVAREZ GALLEGU, Alejandro.** (1995) *...Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela.* Edic. Mesa redonda/Sociedad Colombiana de Pedagogía. Santafé de Bogotá. Colombia. Adaptado por: Luis Bravo Jáuregui. Escuela de Educación de la Universidad central de Venezuela

## ESCUELA RADIOFÓNICA

Institución de carácter educativo dirigida prioritariamente a la población adulta, a través de la cual, valiéndose del uso de la radio, se transmiten programas de contenido educativo destinados a impartir conocimientos relacionados con la salud, vivienda, bienestar social, etc. También se imparten conocimientos destinados a suplir programas de la escuela formal. Muchos de los programas presentados por las escuelas radiofónicas reemplazan y proveen los servicios de la escuela local, en regiones rurales aisladas.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## ESCUELA (LA), UNA INSTITUCIÓN SUMAMENTE CONTRADICTORIA Y SOMETIDA A IMPORTANTES TENSIONES SOCIALES

Como ya lo habrá percibido el lector atento, nada de lo hasta aquí expresado a propósito de lo que pueden ser los rasgos distintivos de la escolaridad, tiene carácter mecánico u opera inevitablemente bajo la metáfora de la *causa efecto*, y en casi todos los casos nuestra argumentación parte de la definición de extremos arbitrarios de definición para considerar los espacios intermedios como invitación al conocimiento de lo tratado. Quizás cuando nos pusimos algo mecánicos fue cuando tratamos los aspectos curriculares de la institución escolar, por ello y tratando de complementar lo dicho a propósito de lo que hace educativa a la escuela, trataremos ahora, de la mano del exquisito trabajo de Miguel Santos Guerra (1995), de hacer algunas precisiones que ayuden a entender la escuela y su curriulum tal cual se nos ofrece a la mirada pedagógica desprejuiciada. Una vez que dejamos atrás los argumentos que demuestran que la escuela resulta imprescindible para el proyecto civilizatorio occidental y que por muy mala que sea la escuela y la escolaridad que produce es bastante mejor opción que otras de las que configuran los sistemas educativos para lograr los propósitos de cohesión social y ciudadanía de los individuos y colectivos que integran nuestras sociedades, muy principalmente en aquellas sociedades orilladas dentro el progreso cultural de la modernidad.

Al paso de puntualizar las zonas de contradicción que operan en el seno de la escuela, estaremos echándole un vistazo a los valores fundamentales que hoy viven en su seno y que ayudaran al lector a confrontar lo contradictorio que puede ser optar por algunas de los fines y pretensiones que hoy se le asigna a esta interesante institución cultural. Lo haremos utilizando un texto de Miguel Santos Guerra para titular el aspecto que no interesa destacar:

- La escuela es una institución de reclutamiento forzoso que pretende educar para la libertad.
- La escuela es una institución jerárquica que pretende educar en y para la democracia.
- La escuela es una institución heterónoma que pretende desarrollar la autonomía.
- La escuela es una institución que pretende educar para los valores democráticos y para la vida

- La escuela es una institución epistemológicamente jerárquica que pretende educar la creatividad, el espíritu crítico y el pensamiento divergente.
- La escuela es una institución sexista que pretende educar para la igualdad entre los sexos.
- La escuela es una institución pretendidamente igualadora que mantiene mecanismos que favorecen el elitismo.
- La escuela es una institución que busca la diversidad pero que forma para competencias culturales comunes.
- La escuela es una institución cargada de imposiciones que pretende educar para la participación.
- La escuela es una institución acrítica que pretende educar para la exigencia democrática.
- La escuela es una institución aparentemente neutral que esconde una profunda disputa ideológica. (SANTOS GRERRA, 1995).

Así como la escuela es una institución contradictoria, tanto como los sistemas escolares que las incluyen de igual forma es el ambiente al que pertenece: la cultura y la sociedad. Y las relaciones que se establecen entre estas dos dimensiones de lo educativo están profundamente signadas por la tensión entre opciones que se rechazan.

A este fin conviene afrontar, para superarlas mejor, las principales tensiones que sin ser nuevas están en el centro de la problemática del siglo xxi.

La tensión entre lo mundial y lo local: convertirse poco a poco en ciudadano del mundo sin perder sus raíces y participando activamente en la vida de la nación y las comunidades de base.

La tensión entre lo universal y lo singular: la mundialización de la cultura se realiza progresivamente pero todavía parcialmente. De hecho es inevitable, con sus promesas y sus riesgos, entre los cuales no es el menor el de olvidar el carácter único de cada persona, su vocación de escoger su destino y realizar todo su potencial, en la riqueza mantenida de sus tradiciones y de su propia cultura, amenazada, si no se presta atención, por las evoluciones que se están produciendo.

La tensión entre tradición y modernidad pertenece a la misma problemática: adaptarse sin negarse a sí mismo, edificar su autonomía en dialéctica con la libertad y la evolución de los demás, dominar el progreso científico. Con este ánimo conviene enfrentarse al desafío de las nuevas tecnologías de la información.

La tensión entre el largo plazo y el corto plazo, tensión eterna pero alimentada actualmente por un predominio de lo efímero y de la instantaneidad, en un contexto en que la plétora de informaciones y emociones fugaces conduce incessantemente a una concentración en los problemas inmediatos. Las opiniones piden respuestas y soluciones rápidas, mientras que muchos de los problemas encontrados necesitan una estrategia paciente, concertada y negociada de reforma. Tal es precisamente el caso de las políticas educativas.

La tensión entre la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades. Cuestión clásica, planteada desde comienzo de siglo a las políticas económicas y sociales y a las políticas educativas; cuestión resuelta a veces pero nunca en forma duradera. Hoy, la Comisión corre el riesgo de afirmar que la presión de la competencia hace olvidar a muchos

directivos la misión de dar a cada ser humano los medios de aprovechar todas sus oportunidades. Esta constatación nos ha conducido, en el campo que abarca este informe, a retomar y actualizar el concepto de educación durante toda la vida, para conciliar la competencia que estimula, la cooperación que fortalece y la solidaridad que une.

La tensión entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano. La Comisión no resistió a la tentación de añadir nuevas disciplinas como el conocimiento de sí mismo y los medios de mantener la salud física y psicológica, o el aprendizaje para conocer mejor el medio ambiente natural y preservarlo. Y sin embargo los programas escolares cada vez están más recargados. Por tanto, será necesario escoger, en una clara estrategia de reforma, pero a condición de preservar los elementos esenciales de una educación básica que enseñe a vivir mejor mediante el conocimiento, la experimentación y la formación de una cultura personal.

Por último, la tensión entre lo espiritual y lo material, que también es una constatación eterna. El mundo, frecuentemente sin sentirlo o expresarlo, tiene sed de ideal y de valores que vamos a llamar morales para no ofender a nadie. ¡Qué noble tarea de la educación la de suscitar en cada persona, según sus tradiciones y sus convicciones y con pleno respeto del pluralismo, esta elevación del pensamiento y el espíritu hasta lo universal y a una cierta superación de sí mismo! La supervivencia de la humanidad -la Comisión lo dice midiendo las palabras- depende de ello.” (DELORS, 1996).

**BIBLIOGRAFÍA:** **BOYD, William y Edmund King.** (1977). *Historia de la Educación*. Edit. Huemul. Buenos Aires. / **BRAVO JÁUREGUI, Luis A.** (1995). *Educación Nacional en Democracia: Políticas y resultados a partir de 1958*. Unidad de Investigaciones de la Escuela de Educación/UCV. Caracas. / **BRAVO JÁUREGUI, Luis A.** (1989). *La Educación Nacional:Proceso, Planificación y Crisis, 1958-1987*.UCV/CENDES. Caracas. Mimeo / **BRAVO JÁUREGU, Luis A.** (1987). *Currículo: Marco Teórico Conceptual Adecuado para entender los Problemas de Análisis y Diseño de Planes de Estudio*. Revista Perfiles. U.S.B. No.19. / **BRAVO JÁUREGUI, Luis.** (1996). *MUJER Y EDUCACIÓN: la exclusión escolar en tono femenino mayor*. Escuela de Educación de la UCV. Caracas. Mimeo./ **BRAVO JÁUREGUI, Luis.** (1978). *Los Objetivos Conductuales*. Revista Perfiles No. 1 / **BRAVO JÁUREGUI, Luis.** (1986). *Teoría y Práctica Curricular*. Edit. CARHEL. Caracas. / **BRAVO JÁUREGUI, Luis.** (1995). *Primeras ideas para la creación del Diccionario Latinoamericano de Educación (DLAE)*. Revista de Pedagogía, Abril- Junio, Vol. XVI, No. 42. Escuela de Educación de la Universidad central de Venezuela.Caracas. / **BRAVO JÁUREGUI, Luis.** (1996.a) *La Escuela Venezolana educación de masas, políticas y resultados a partir de 1958*. Escuela de Educación de la UCV. Caracas. Mimeo. / **BRAVO JÁUREGUI, Luis.** (1990). *Temas de educación, currículum y tecnología educativa*. Dolvia. Caracas. / **BREMBECK, C.S.** (1987). *Sociología de la educación*. Paidós. Buenos Aires. / **BREZINKA, Wolfgang.** (1986) *Los Límites de la Educación*. En: Luis Bravo. *Lecturas de Educación y Currículo*. Edit. Biosfera. Caracas. / **BROMFEMAJER, Gabriela y Ramón CASANOVA.** (1986). *La diferencia escolar*. Capelusz/Cendes-UCV. Caracas. / **DELORS, J.** (1996). *Learning:the treasure within*. Selección de Textos en Educación UNESCO.Bajado de [www.education.unesco.org/pdf/pedf/\\_l\\_s.htm](http://www.education.unesco.org/pdf/pedf/_l_s.htm) / **DELORS, Jacques.** (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana/ediciones UNESCO. Madrid. / **DELVAL, Juan.** (1991). *Los Fines de la Educación*. Siglo XXI. México. / **SANTOS GRERRA, Miguel.** (1995). *Democracia escolar o el problema de la nieve fría*. En: ALFIERI, F. y otros (1995). *Volver a pensar la educación*. Política, Educación y Sociedad. Vol. I. Morata. Madrid. / **SAVATER, Fernando.** (1997). *El valor de educar*. Ariel . Barcelona. / **SAVATER, Fernando.** (2000). *La educación desconcertada*. **El País Digital**. Sabado 29 de Abril 2000. N° 1457. Madrid. [www.elpais.es](http://www.elpais.es)

**BRAVO JÁUREGUI, Luis.** (2000). Tomado de: Informe correspondiente a la Primera Etapa del proyecto CDCH-UCV N° PI 07-12-4542-2000, titulado: *Escolaridad en Venezuela: Teoría, proceso y reformas*. Universidad central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Departamento de Pensamiento Social y Proyectos Educativos. Cátedra de Sistemas Educativos. Caracas, Noviembre .

## ESCUELA Y LAS VOCES DE LA CALLE

*Desde el punto de vista de su propósito la Escuela se anticipaba a la Sociedad,*, era concebida para preparar al funcionariado, a los técnicos y profesionales, para la dirección-gestión, la producción, los servicios. Hoy no es tan explícito ese propósito, entre otras razones, porque su contenido, su funcionamiento y la acción de sus actores no ofrecen esa capacitación o formación. La escuela vehicula la titulación, pero el nivel científico-técnico que demandan las empresas, las instituciones, el día a día, se logra en el desempeño laboral. Hoy, la Sociedad se anticipa a la Escuela.

La escuela ha generado en sus actores una « transformación de la consciencia en cosa» (reificación). Recordemos que «consciente» significaba «conocimiento compartido con otro». Ese conocimiento se las juega hoy en el terreno del modo de producción y reproducción de las representaciones. Por ejemplo, el maestro subrepticamente «juega» al saber absoluto; mientras que los alumnos, están propensos a burlarse de lo escolar.

En el acto pedagógico tienen que darse contenidos acordes a los acontecimientos de la calle. Esos acontecimientos nos inducen a pensar que la escuela, al ocuparse de la racionalidad epocal, tiene que dar cuenta del proceso icónico-oral para así poder establecer cómo se constituye hoy un sujeto educado. El mundo es el texto.

No se trata de «irse a la calle» para darle contenido a la escuela o que «la calle entre en la escuela», sino de superar la mutua ignorancia en que ambas se encuentran; una, dominada por la cultura massmediática; la otra, interferida por los contenidos icónico-orales del clima cultural y la atmósfera civilizacional que determinan la racionalidad epocal de maestros y alumnos en su cotidianidad. En fin, se trata de no ignorar la ignorancia, pero también de interpretar cómo la calle llega a la escuela y cómo la escuela analiza la calle; es decir, que una no ignore a la otra, porque en lo Real ambas pliegan, repliegan y despliegan saberes epocales.

El saber social en muchos casos supera al saber académico, vale decir, la información aumentó y actualizó al saber social (la llamada cultura mass mediática) mientras que, en la escuela, vía contenido programático, la información se estancó.

El aparato escolar ha quedado como la instancia para justificar un conocimiento o un conocimiento, de un saber que por acción y contenido es jurásico respecto a la función intelectual-laboral-productiva. Esto nos conduce a dos opciones que debemos superar: la cosificación de la Teoría Pedagógica y la rigidez del Curriculum. De lo primero depende la «condición de posibilidad» para elaborar diferencialmente lo segundo.

La escuela tiene que enfrentar una situación nueva respecto a sus preceptos anteriores, fundados en un conocimiento estable, acumulativo y lineal; hoy



esos preceptos alcanzan obsolescencia, en tanto el conocimiento es lábil, desechable o superado rápidamente. Esto coloca al sistema escolar en una dificultad constitutiva, pues como aparato no opera eficazmente y sus contenidos están desfasados.

Hay que llevar pedagogía a la escolaridad porque hasta hoy sólo hemos llevado casuística a la escuela. Necesitamos formar según lo que estamos siendo para saltar los límites del dominio refinado a que estamos sometidos. Es constituir una ética sin nostalgia, con una/otra opción sensible, estética y afectiva de la racionalidad epocal. Es asumir una crítica que no retrocede para justificarse sino que interpreta la racionalidad epocal para realizarse. Las teorías pedagógicas) de la educación (tanto las que se refieren al aparato escolar como las que aluden a las relaciones educadas para actuar en comunidad) comúnmente se proponen: «educar al ciudadano para desarrollar la sociedad al tener como prioridad la educación»; son referencias acordes con parámetros y niveles considerados como lo «normal» (que resulta invisible por lo consuetudinario de no estar oculto), eso instrumentaliza una concepción de lo escolar como la preparación técnico-profesional (vía titulación) para un desempeño laboral y por ende para la vida.

En el aparato escolar, subyacen los criterios que sus planificadores asumen como válidos. Esos principios y preceptos instrumentalizan los currículum, fundados en el axioma enseñanza-aprendizaje, por lo cual cosifican el contenido programático en nombre de una igualdad que paradójicamente implica una desigualdad (titulado - no titulado) dando por tácito los niveles de pensamiento. Así la escuela pretende «preparar para la vida» según las reglas preestablecidas en el régimen político-social, pero día a día pierde la visión de lo que cambia, se transforma y desarrolla en la sociedad. Esto convierte al aparato escolar en una institución jurásica, y al maestro en funcionario, quedando ambos alejados (por contenido y continente) de lo que estamos siendo.

La actividad docente pasa por una «petición de principio» (Cfr. Adorno. Terminología I) expresada en la comprensión mutua del «otro» (el maestro al alumno, el alumno al maestro) generando una dinámica hermenéutica que podemos analizar en/por las siguientes opciones:

- a) El acto hermenéutico en el proceso escolar.  
Es la comprensión del telos educativo como finalidad no finita del proceso educativo como bien social.
- b) El acto hermenéutico semántico en la escolaridad.  
Al caracteriza el lenguaje entre maestro y alumno para comprender lo real y lo imaginario en el contenido escolar.
- c) El acto hermenéutico crítico de los actores escolares.  
Comprender el contenido programático como discurso que conjugue lo escolar y la vida en sus diferentes opciones dialogales.
- d) El acto hermenéutico metódico en la investigación escolar.  
Interpretar el proceso investigativo que generan maestros y alumnos para cumplir la labor formativa en el acto pedagógico.

(1984). *La Filosofía de la Ilustración*. F.C.E. México. / **CERUTI, Mauro**. (1994). *Hombre, Conocimiento y Pedagogía*. Edit. Trillas, México. / **DELEUZE, Gules**. (1988). *Diferencia y Repetición*. Ediciones Juglar, España. / \_\_\_\_\_. (1993). *Lógica del Sentido*. Edit. Paidós. Barcelona - España. / **DELEUZE, Gilles; y Félix GUATTARI**. *¿Qué es la Filosofía?*. Edit. Anagrama. / **FERNANDEZ E. Mariano**. (1992). *Poder y Participación en el Sistema Educativo*. Edit Paidós. Educador, España. / **FERRY, Gilles**. (1991). *El Trayecto de la Formación*, Edit. Paidós, Educador, España. / **FOUCAULT, Michel**. (1990). *El Orden del Discurso*. Tusquets Editores. Barcelona. / \_\_\_\_\_. (1972). *La Arqueología del Saber*. Edit. Siglo XXI. México. / \_\_\_\_\_. (1978). *Microfísica del Poder*, Edic. La Piqueta, España. / \_\_\_\_\_. (1988). *Un diálogo Sobre el Poder*. Edit Alianza, Madrid. / **GADAMER, Hans G.** (1991). *Verdad y Método*, Ediciones Sígueme. España. / **GARAGALZA, Luis**. (1990). *La Interpretación de los Símbolos*, Edit Anthropos, Barcelona, España. / **GARDNER, Howard**. (1988). *La Nueva Ciencia de la Mente*. Edit Paidós. Barcelona. / **GARGANI, Aldo**. (1983). *Crisis de la Razón*. Edit. Siglo XXI. México. / **GIROUX, Henry**. (1988). *Los Profesores como Intelectuales*. Edit. Paidós. Barcelona. / **HABERMAS, Jurgen**. (1990). *La Lógica de las Ciencias Sociales*. Edit. Tecnos. / \_\_\_\_\_. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Edit Taurus. Madrid, (Dos Tomos). / \_\_\_\_\_. (1996). *Conocimiento e Interés*. Edit Taurus. Madrid. / **IBAÑES, J.** (1995). *Del Algoritmo al Sujeto. Perspectivas de la Investigación Social*, Edit Siglo XXI, Madrid, España. / **ILLICH, Iván y otros**. (1977). *Un Mundo sin Escuelas*. Edit. Nueva Imagen. México. / **JAEGER, Werner**. (1992). Paideia, F.C. E. Segunda Edic. Bogotá, Colombia. / **JEAN, Georges**. (1989). *Bachelard, La Infancia y la Pedagogía*. Edit. México. / **LANZ, Rigoberto**. (1992). *El Pensamiento Sociál Hoy*. Edit. Tropykos, Caracas. / \_\_\_\_\_. (1988). *Razón y Dominación. Contribución a la Crítica de la Ideología*. C.D.C.H. U.C.V. Caracas. / **LUHMANN, Nildas**. (1990). *Sociedad y Sistema: La Ambición de la Teoría*. Edit. Paidós. Barcelona-España. / **MAFFESOLI, Michel**. (1993). *El Conocimiento Ordinario*. F.C.E. México. / **MARTIN-BARBERO, Jesús**. (1987). *De los Medios a las Mediaciones*. Edit Gustavo Gili, S.A., Barcelona. / **MARTIN SERRANO, Manuel**. (1978). *La Mediación Social*. Akal Editor. España. / **MOLES, A.** (1978). *Sociodinámica de la Cultura*. Edit Paidós. Buenos Aires. / **MORA, José Pascual**. (1996). *Del fin de la Historia a la Postmodernidad*. U.LA.-Táchira. / **MORIN, Edgar**. (1981-94). *El Método*. Vol. 1 al IV Edit. Cátedra. Madrid-España. / **PALACIOS, Jesús**. (1980). *La Cuestión Escolar*. Edit Laia. Barcelona. / **NIETZSCHE, F.** (1980). *Sobre el Porvenir de Nuestras Escuelas*, Edit. Marginales Tusquets, Barcelona. / **MIRES, F.** (1996). *La Revolución que Nadie Soñó o la otra Postmodernidad*. Edit. Nueva Sociedad, Venezuela. / **OLIVÉ, Leon**. (compilador). (1988). *Racionalidad. Ensayos sobre la Racionalidad en Ética y Política, Ciencia y Tecnología*. Edit. Siglo XXI. México. / **PANIKER, Salvador**. (1982). *Aproximación al Origen*, Edit. Kairós, España. / **RODRÍGUEZ, J. L.** (1988). *Educación y Comunicación*. Edit. Paidós. Barcelona, España. / **VENTOS De, Rubert**. (1982). *De la Modernidad*. Edit. Peninsu la. Badalona. / **VERON, Eliseo**. (1987). *La Semiosis Social*. Edit. Gedisa. Buenos Aires. / **VILLORO, Luis**. (1982). *Creer, Saber, Conocer*. Edit. Siglo XXI. México.

**UGAS FERMIN, Gabriel**. (1997) *La ignorancia educada y otros escritos*. Universidad de los Andes. Núcleo del Táchira. Venezuela.

## ESCUELAS BOLIVARIANAS, VER:

Tiempos (dos), dos sociedades, dos escuelas: Rodríguez (siglo xix) y bolivarianas (siglo xxi).

## ESCUELAS EFICACES (LA CONSTRUCCIÓN DEL ÉXITO ESCOLAR-UNA INVESTIGACIÓN)

Planteamiento general de la investigación:

- Argumentar que el éxito escolar, como representación ideal de prácticas escolares cumplidas a cabalidad, se construye. Es decir, que es una fabricación o producción deliberada y colectiva que tiene por objetivo final brindar una formación escolar de calidad a los alumnos. En ningún caso es producto del azar sino de esfuerzos sistemáticos y duraderos de

los integrantes de instituciones que hemos denominado escuelas eficaces.<sup>1</sup>

- Argumentar que el éxito escolar no existe en sí mismo, sino que se construye en relación a un referente. En este sentido, no hay escuelas eficaces en abstracto, sino escuelas que, comparadas con otras escuelas (escuelas “tipo”), obtienen resultados pedagógicos superiores a los obtenidos por las escuelas “tipo”.
- Plantear que existen escuelas eficaces y que de ellas pueden ser extraídas recomendaciones importantes para mejorar la calidad de la gestión educativa a nivel nacional.

Por escuelas eficaces entenderemos:

- **En lo que respecta a sus resultados:** son aquellas escuelas que son capaces de propiciar, en alumnos de baja extracción social, la apropiación y producción de competencias y saberes académicos.
- **En lo que respecta a sus procesos:** las escuelas eficaces se caracterizan por promover actividades participativas de apropiación y producción culturales.
- **En lo que respecta a lo organizativo:** partimos de que las escuelas eficaces poseen algunas características de gestión similares, aunque no pueda realizarse una tipificación rígida. En general, se trata de escuelas con identidad y liderazgo institucional, con claridad en cuanto al proyecto educativo que desarrollan, con sistemas de apoyo al trabajo de aula, con exigencias y expectativas favorables hacia los alumnos y que cuentan con la satisfacción de sus usuarios.

Nuestra intención es pues, realizar una descripción detallada de lo que ocurre dentro de las escuelas eficaces, tratando de responder a la interrogante del porqué de su eficacia. Más específicamente: porqué sus alumnos obtienen mejores resultados académicos si provienen, al igual que los alumnos de las escuelas “tipo”, de los estratos sociales desfavorecidos, el porqué de la satisfacción de sus usuarios y el porqué de la protección de la que son objeto por parte de la comunidad, qué hacen estas escuelas o qué dejan de hacer para diferenciarse de las escuelas “tipo”.

Para responder estas interrogantes se efectuó un estudio en profundidad en 6 escuelas venezolanas que, por sus resultados pedagógicos, organizativos y de relación con la comunidad fueron consideradas como escuelas eficaces.<sup>2</sup> Ellas son:

- 
1. Por razones prácticas se adopta el término de “eficacia” que tiene su origen en el movimiento que en los años setenta en el mundo anglosajón, especialmente en EEUU, a partir de las respuestas al Informe Coleman, publicado en 1966. Sin embargo, es necesario discutir esta terminología a partir de críticas teóricas y definiciones conceptuales que resulten de los análisis de la realidad.
  2. Para la identificación de estas escuelas en el Área Metropolitana de Caracas se contó con un estudio previo realizado por CICE y el Banco Mundial en 1992: “Estudio comparativo de la Red Fe y Alegría y las Escuelas Oficiales (Nacionales y Municipales)”. Las escuelas eficaces del interior del país fueron ubicadas en colaboración con las Alcaldías y Gobernaciones y fue el criterio de la satisfacción de los usuarios el que prevaleció para su selección.

1. Colegio Enrique de Ossó, perteneciente a la red Fe y Alegría, ubicado en Artigas, Calle Bolívar, esquina 4º Callejón. Av Morán , Urb. Arvelo, Artigas, Caracas.
2. Colegio Jesús Maestro, perteneciente a la red Fe y Alegría, ubicado en la Zona 10 del Barrio José Félix Rivas de Petare, Caracas.
3. Colegio La Rinconada, perteneciente a la red Fe y Alegría, ubicada en El Valle. Final Av. Intercomunal del Valle, Coche. Caracas.
4. Unidad Educativa Nacional Ramón Isidro Montes, perteneciente a la Zona Escolar Nº 8. Calle Colombia, entre 4 y 5. Av. Pérez Bonalde, Catia. Caracas.
5. Escuela José María Emazábel, perteneciente a la Gobernación del Edo. Bolívar ubicada en Guasipati, Edo. Bolívar.
6. Escuela Bicentenario del Natalicio del Libertador, ubicada en Maracaibo, Edo. Zulia, perteneciente a la Arquidiócesis de Maracaibo.

Nótese que de las 6 escuelas seleccionadas, <sup>3</sup> pertenecen a la red Fe y Alegría. Actualmente, para nadie es un secreto que los resultados obtenidos por esta red dentro de la educación dirigida a las clases populares son relativamente exitosos. Ya desde 1987 la OPSU (Silva, 1987) realizó un estudio donde, a partir de las pruebas de selección académica para ingresar al sistema universitario, se detectaba que las escuelas religiosas obtenían mejores resultados que las escuelas laicas oficiales, independientemente de las características socio-económicas de la población atendida. También es importante destacar la realización de múltiples estudios sobre la red, propiciados a partir del interés despertado por su rendimiento y organización en organismos multilaterales y en organizaciones internacionales, como el Banco Mundial y la UNESCO.

Dentro de las líneas comunes a todas las escuelas tenemos que: sus usuarios pertenecen a los sectores populares desfavorecidos, trabajaron 180 días el año escolar anterior, sus usuarios se encuentran satisfechos, sus directivos asisten regularmente al plantel y la escuela posee índices de prosecución superiores al 80%.

Para conocer las especificidades de cada una de estas escuelas se procederá a una muy breve descripción de ellas.

1. El Colegio Enrique de Ossó (en adelante escuela A) perteneciente a Fe y Alegría, posee altos índices de rendimiento estudiantil en las áreas básicas (comprensión lectora y matemática) y baja deserción de los alumnos del plantel. El personal directivo, integrado por religiosas Teresianas, vive en el plantel, razón que asegura su permanencia constante dentro del mismo. Este es un factor reiterativo en la red Fe y Alegría, que es difícilmente repetible en otros planteles no religiosos, pero puede sugerir una de las condiciones que podrían implementarse en las escuelas públicas (servicios de conserjerías dentro de las escuelas, por ejemplo). A pesar de contar con muy escasos recursos, la planta física se encuentra en buenas condiciones de higiene (los pupitres, por ejemplo, son del primer colegio que tuvieron las Teresianas en Venezuela y se encuentran en perfecto estado por las reparaciones permanentes y el cuidado

---

3. Herrera, Mariano: *La cultura escolar: práctica y valores educativos*. Ponencia presentada en las Jornadas para mejorar la calidad de la educación, Universidad del Zulia, Maracaibo, 1991, y publicada ese mismo año en Ediciones LUZ.

esmerado de parte de docentes y alumnos). Pero presenta limitaciones debido a su ubicación: el colegio se encuentra en una colina en medio de dos barrios; de esta manera, la planta física se encuentra dispersa, ya que existen amplios espacios abiertos para trasladarse de un lugar a otro, lo que dificulta la comunicación de la población escolar y propicia situaciones de inseguridad al presentarse tiroteos entre las bandas rivales de los dos barrios adyacentes (la escuela se encuentra en medio de un fuego cruzado).

2. El Colegio Jesús Maestro (en adelante escuela **B**), perteneciente a Fe y Alegría, posee una fuerte vinculación con la comunidad. Esta vinculación se realiza a través de un dispensario médico que funciona en la misma planta física. Atienden a costos muy módicos problemas de salud relacionados con odontología, ginecología y obstetricia, psicología y medicina general. El dispensario recibe donaciones de organismos internacionales y puede obtener medicamentos que regala o vende a menores precios que los del mercado a la comunidad atendida. Ofrece cursos de formación para higienistas odontológicas y enfermería doméstica. Personas de la comunidad hacen sus prácticas en el dispensario, obtienen su diploma y, ocasionalmente se les ubica laboralmente. Atienden, de igual manera, a las víctimas de enfrentamientos entre bandas rivales, durante las noches o los fines de semana. Académicamente, sus alumnos presentan resultados académicos mejores que los de las escuelas vecinas en las áreas básicas. La asistencia del personal directivo es permanente pues se trata de religiosas salesianas que habitan dentro del plantel, como es común en Fe y Alegría. La infraestructura se encuentra cuidada al extremo, la limpieza e higiene son normas básicas de la escuela, por la presencia del dispensario, que exige un máximo de higiene. Llama la atención lo cuidado de la infraestructura cuando se considera la ubicación de la escuela: en la parte más alta de uno de los barrios considerados como “más peligrosos” de Petare. Además, algunos padres y representantes de los alumnos son los denominados “malandros de la zona”, quienes asisten a las verbenas y demás actos organizados por la escuela con “sus pistolas en el cinturón”.
3. El Colegio La Rinconada (en adelante escuela **C**), perteneciente a Fe y Alegría, presenta la particularidad de que su equipo directivo es laico, en consecuencia, no vive en el plantel. Esta característica no desmejora ni el funcionamiento ni el rendimiento académico de la institución. Sus alumnos poseen índices de comprensión lectora similares a los de un colegio privado de prestigio. El personal directivo se encuentra permanentemente en la escuela, siendo patente el compromiso de dicho equipo con el plantel. En este sentido es preciso mencionar que, a pesar de que básica funciona sólo en el turno de la tarde, la subdirectora cumple horario también en las mañanas sin percibir ingresos adicionales. Los docentes cobran salarios inferiores a sus homólogos en escuelas nacionales sin desmedro de su motivación o asistencia. Otra característica académica importante es la sistematización de ayuda de los alumnos de grados superiores a los alumnos de grados inferiores. Los materiales didácticos utilizados por los alumnos más pequeños es elaborado por los alumnos mayores. Los alumnos mayores realizan tesis de grado para

egresar de la educación básica, tratando temas relacionados con la solución de algún problema pedagógico detectado en los grados inferiores.

4. La Unidad Educativa Nacional Ramón Isidro Montes (en adelante escuela **D**), pertenece a la Zona Educativa N°8 del Distrito Federal. Es la única escuela seleccionada que pertenece a una dependencia oficial. Dentro de su matrícula pueden observarse varias generaciones de ex-alumnos que llevan a sus hijos al plantel, aún y cuando no habiten la zona de Catia (vienen alumnos de Petare, por ejemplo). El director tiene 15 años en el cargo y ha logrado consolidar un equipo docente que lo acompaña desde hace varios años. No recibe presiones de los gremios. Ha logrado el traslado de docentes que no cumplen con las normas de la institución. Académicamente sus alumnos se destacan en matemática. Su planta física es impecable, su equipo directivo se encuentra permanentemente en la escuela, las clases no se suspenden por ningún motivo, los docentes no acatan llamados a huelga y trabajan bajo circunstancias adversas (siguen trabajando aunque no haya agua o luz).
5. La Escuela José María Emazábel (en adelante escuela **E**) es una de las escuelas piloto del Plan Especial de Educación Básica del Edo. Bolívar. Fue seleccionada conjuntamente por la Dirección de Educación del Estado y por el equipo de investigación de CICE. Es una de las escuelas que ha sobresalido dentro del Plan por su responsabilidad y por el clima organizativo dentro del plantel. Los docentes y directivos toman decisiones en colectivo, planifican en conjunto, establecen las prioridades para cada año escolar. Las clases se suspenden lo mínimo posible. Los docentes trabajan en condiciones adversas (sin agua). Además, los usuarios verbalizan su satisfacción con el aprendizaje de sus hijos dentro de la escuela.
6. La Escuela Bicentenario del Natalicio del Libertador (en adelante escuela **F**), perteneciente a la Arquidiócesis de Maracaibo. Esta escuela posee un proyecto de plantel previamente elaborado y, en consecuencia, tiene claros los objetivos hacia los cuales se quiere dirigirse. En un principio la escuela pertenecía al Ministerio de Educación pero el equipo directivo gestionó el cambio para la Arquidiócesis para evitar los problemas presentes en las escuelas oficiales: huelgas constantes, falta de mística en el personal y ausentismo laboral debido a que la dirección de la escuela no tiene potestad para descontar los días trabajados. Es considerada la mejor escuela del sector porque “los maestros no hacen huelga, enseñan catecismo y los muchachos aprenden”, según una de las usuarias de la escuela.

Veamos con detalle lo que pasa al interior de cada una de ellas:

A manera de conclusiones:

Del estudio de las escuelas eficaces se desprenden, entonces, algunos elementos importantes que pudieran ser integrados en la gestión de las escuelas “tipo”, no como “recetas de cocina” sino como alternativas a escoger dentro de una gama de opciones para solucionar sus problemas más apremiantes. Dentro de estos elementos destacan:

- La responsabilización, básicamente, del personal docente a partir de la creación un clima estimulante de trabajo.



- La gestión pedagógica liderizada por el equipo directivo.
- La concepción del director más como educador que como gerente.
- La conquista de facto de la autonomía escolar por parte del equipo directivo.
- La creación de equipos de trabajo para afrontar la planificación y la evaluación escolar.
- La creación de un ambiente de trabajo agradable pero exigente, donde se tomen en cuenta las opiniones de los docentes, pero a la vez se rindan cuentas sobre el trabajo desempeñado.
- La definición colectiva de metas y objetivos claros y precisos.
- La formación permanente de los docentes partiendo de sus demandas.
- El cumplimiento del calendario escolar.
- La utilización del tiempo escolar en actividades destinadas al aprendizaje.
- El énfasis pedagógico definido en función de las necesidades de los alumnos.
- La incorporación de altas expectativas acerca de docentes y alumnos.
- La utilización de las evaluaciones para construir cambios organizativos y/o pedagógicos.
- La noción del papel de “sustituto de la familia” que debe jugar la educación, cuando la familia presenta bajos niveles de escolaridad.
- La creación de vínculos estrechos con la comunidad.

Estas características cumplen sólo la función de guía u orientación porque es evidente que no basta con presentar a las escuelas “tipo” un listado estático de las características de las escuelas eficaces, de manera de que las primeras integren estas características en sus rutinas. Las escuelas no son estructuras inmutables o reificadas, sino que tienen un carácter dinámico, son construidas de manera activa por sus miembros, mediante permanentes e inacabados procesos de negociación y de influencia social.

En efecto, cada escuela es diferente a otras, aún cuando sus docentes posean formaciones similares, trabajen con alumnos de la misma procedencia social o posean infraestructuras idénticas. Cada centro escolar conforma sus propias relaciones de interacción, escoge sus prioridades pedagógicas y establece el sentido de su acción.

En consecuencia, la elaboración de un programa de mejoramiento de la educación, contentivo sólo de un listado de características a alcanzar, está condenado al fracaso.

Es preciso, entonces, promover la aparición de procesos que definan una **cultura** organizativa sólida dentro de cada institución y cuyas manifestaciones puedan ser construídas por los actores de cada una de ellas y, en consecuencia, serán diferentes de una escuela a otra. **El desafío que confronta la gestión educativa actual es, entonces, el de encontrar las fórmulas que permitan estimular la identidad en los establecimientos que atienden alumnos de bajos recursos económicos.**

Para finalizar, es preciso mencionar que los resultados obtenidos por las escuelas eficaces representan lo mínimo esperado por la educación, es decir, se está enseñando a leer y a escribir a los alumnos, nociones matemáticas y quizás, algún tipo de formación en valores, a partir de una pedagogía convencional y, en algunos casos, en desmedro de la situación laboral del

docente. Pero no podemos conformarnos con esto. Es preciso apuntar hacia metas y logros más ambiciosos, tales como la formación de ciudadanos para la participación y la autogestión de una sociedad producida por sus propios sujetos y no producto del resultado del proyecto político de las élites.

En las escuelas “tipo” no se está obteniendo ni siquiera lo mínimo esperado. Cualquier intervención que se realice para mejorar la calidad de la educación debe tomar en cuenta esta situación. No podemos apuntar hacia elementos de mayor envergadura hasta tanto no hayamos resuelto lo elemental. Es necesario volver atrás, recobrar el sentido de lo que hacemos antes de poder seguir adelante. En este sentido, el estudio de la gestión de las escuelas eficaces representa sólo el principio.

**BIBLIOGRAFIA: BROOKOVER, W.B.; LEZZOTE, L.**(1979). *Changes in schools characteristics coincident with changes in students achievements*. Michigan State University. / **COLEMAN et al.**(1966). *Equality of educational oportunity*. National Center for Educational Statistics, Washington, D.C./ **EDMONDS, R.R.** (1982). *Effective schools for the urban poor*. En: Educational Leadership, N° 37, págs. 15-27. / **HERRERA, M. y DIAZ, J.** (1991). *Descripción específica del estudio evaluativo acerca de la gestión y uso óptimo de los recursos en la red escolar Fe y Alegría*. UNESCO-CENDES-CICE. Mimeografiado, Caracas. / **HURTADO,R.** (1983). *Acción Educativa de la escuela primaria en Venezuela*. Caracas, CENDES, mimeo. / **MORTIMORE, Peter; SAMONS, Pam.** (1988). *New Evidence on Effective Elementary Schools*. En: Educatinal Leadership, Vol. 45, Num. January. / **O.C.D.E.** (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza: Informe internacional*. Paidós, Barcelona. / **PURKEY, S.C. & SMITH, M.S.** (1983). *Effective schools: A review*. En: Elementary school Journal, N° 83, págs.427-452. / **ORTIZ,M.** (1994). *Observaciones efectuadas en una escuela de Maracaibo*. Mimeografiado. / **RODRIGUEZ, N.** (1989). *La Educación Básica en Venezuela*. Academia Nacional de la Historia, Caracas. / **RUTTER, M.; MAUGHAM, B.; MORTIMORE, P. OUSTON, J. & SMITH, A.** (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Harvard University Press. Cambridge, Massachussets./ **SILVA, M.** (1987). *El carácter diferenciador de la educación media privada*. Ponencia presentada en la Conferencia Regional para América Latina y el Caribe sobre Sociología de la Educación. Ateneo de Caracas.

**LÓPEZ, Marielsa.** Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE) Caracas.

## ESCUELAS PRESTIGIOSAS Y EL EXITO ESCOLAR

El eje central del presente trabajo es el estudio de las características de las escuelas consideradas como “exitosas” dentro del sistema educativo venezolano, y de los elementos que permiten calificarlas como tales.

El término exitoso es tan amplio que termina siendo muy poco preciso, lo cual también suele suceder cuando se hace referencia al concepto de calidad en educación. En todo caso, el objetivo de este trabajo no consiste en resolver ni en proponer nuevas concepciones teóricas referidas al éxito escolar, sólo se intenta establecer las características de las escuelas y de las redes escolares prestigiosas, asumiendo que la sociedad tiende a atribuirles cualidades excepcionales y resultados exitosos, lo cual puede observarse en dos tipos de indicadores básicos: Uno de ellos es que tanto las escuelas como las redes escolares logran los mejores niveles en pruebas convencionales de rendimiento y de aptitud académica, y el otro es la alta demanda de cupo de que son objeto, lo cual es producto de su “fama” como instituciones de calidad en términos de la satisfacción de las expectativas de la población.

De modo que, si bien consideramos necesario profundizar teóricamente en lo que significa éxito y calidad educativa, en este trabajo sólo nos dedicaremos a describir los factores que caracterizan las escuelas prestigiosas y las redes escolares de éxito en Venezuela.

Diversos estudios han intentado extraer las características de las experiencias escolares exitosas. Indudablemente que el eje está conformado por el problema de la calidad de la educación y las alternativas para lograrla. Sin embargo, puede plantearse que dichos estudios presentan dos limitaciones:

- a) Una, la que consiste en reducir el concepto de calidad, a los parámetros estandarizados de rendimiento, prosecución y retención escolar. De modo que la información obtenida se reduce a datos estadísticos que, además de poco confiables, dejan de lado gran parte de lo que se relaciona con calidad: pertinencia, actitud crítica, aptitudes comprensivas, etc.
- b) La otra limitación de muchos de los estudios disponibles se refiere al hecho de que toman como factor condicionante a uno o varios de los ingredientes que se relacionan con logros exitosos o con fracasos, reduciendo el problema a lo que es posible estudiar mediante métodos clásicos o a comprobar o verificar teorías específicas de alguna de las disciplinas o subdisciplinas que se interesan por la educación como la psicología, la pedagogía, la sociología u otras.

Para superar tales limitaciones, algunas investigaciones han tomado como objeto de estudio el plantel y sus características, lo que permitiría integrar en una sola visión del problema, los elementos más relevantes del contexto en el que interactúan. Tales estudios, como se verá más adelante, justifican su ejecución y su importancia en desagregar y precisar los elementos endógenos que explican el fracaso o el éxito escolar, es decir, aquellos sobre los cuales la escuela puede actuar.

Los elementos endógenos que se relacionan con el éxito o con el fracaso escolar se presentan, pues, como susceptibles de modificación desde el interior mismo de la escuela, sin necesidad de recurrir a reformas estructurales del sistema educativo.

El estudio se realizó mediante una metodología abierta, centrada en visitas y entrevistas a los centros educativos, especialmente a los informantes clave tales como directores, docentes y representantes de 8 escuelas prestigiosas del área metropolitana de Caracas. De las ocho escuelas 3 son religiosas y el resto laicas. (Por razones de ética profesional, no se mencionan los nombres de estos colegios) Se consultó la documentación acerca de su estructura organizativa y su proyecto educativo, y otros datos, en los casos en los que se permitió el acceso a otras fuentes documentales de información tales como número de alumnos, costo de la matrícula, historia del centro, datos acerca del rendimiento de los alumnos, procesos de selección, y otros documentos que constituyen el "corpus" de la investigación.

### **El éxito en las escuelas de prestigio**

Las escuelas de prestigio a las que nos referiremos, fueron seleccionadas no a partir de un estudio evaluativo acerca de sus resultados, sino más bien a partir de una consulta a expertos acerca de cuáles son las instituciones de mayor prestigio y cuáles son las razones de ese prestigio.

En efecto, existen los llamados circuitos de escolarización que han sido estudiados en Venezuela (Bronfenmajer y Casanova; 1986). Estos circuitos definen las trayectorias escolares de los alumnos que logran éxito en su proceso de escolarización, es decir, aquellos que prosiguen sus estudio de año en año y son admitidos y graduados con éxito por las universidades en los últimos niveles del sistema educativo. No cabe duda de que estos alumnos provienen de clases sociales con suficiente capital cultural y escolar como para garantizar un apoyo familiar y social que facilite la prosecución y el éxito escolar. Pero también es necesario considerar, como se ha dicho, los factores propiamente escolares, es decir los que son responsabilidad y efecto directo de la práctica institucional en las que los alumnos mayoritariamente exitosos cursan sus estudios. Existen indicios a nivel mundial, como ya se ha visto, de que una escuela puede lograr en el mismo niño, mejores o peores resultados que otra escuela.

Se seleccionaron pues escuelas de gran prestigio, que representan los planteles del circuito de escolarización N<sup>o</sup> 1 de acuerdo a la clasificación de Bronfenmajer y Casanova (1986; p. p. 109-110), llamado “circuito de excelencia” y que están permanentemente presionadas por los representantes de alumnos en busca de cupo, por la percepción general de que en esos planteles se recibe una mejor educación. Si esto no fuera cierto, quizás la tendencia social sería más flexible, y se dispersaría más la demanda de cupo hacia planteles de menor prestigio, en la confianza de que la ayuda familiar y el capital cultural del medio complementaría el trabajo de la escuela.

Lo anterior no significa que la única razón por la cual se produce la demanda de cupo en los planteles de prestigio es la calidad de la educación en términos rigurosamente establecidos: Buen rendimiento, prosecución y altas probabilidades de acceso y éxito tanto en los niveles superiores como en los primeros empleos o trabajos. Otra de las razones por las que se intenta inscribir a los hijos o representados en las escuelas de prestigio es asegurarle al niño una comunidad cultural y socialmente homogénea, con posibilidad de identidad sociocultural específica. Esto supone niños provenientes de familias con las mismas expectativas y valores, pero también con las mismas costumbres, con un “habitus cultural” específico en términos de Bourdieu y Passeron (1970).

Es conocido como ciertos estilos de escuela producen egresados que con mayor frecuencia ocupan altos cargos y responsabilidades en instituciones públicas o privadas y no forzosamente esto está ligado exclusivamente a la coherencia entre su procedencia social y su llegada final, al culminar su formación. Justamente esta formación parece responder en muchos casos a las exigencias de esos cargos y de esas altas responsabilidades, o en todo caso este planteamiento puede considerarse como una hipótesis: Si bien la procedencia social es determinante para la ubicación posterior, la educación ocasiona distinciones significativas sin las cuales la procedencia social no sería suficiente; por esta razón, las escuelas de prestigio reciben presiones expresadas en la demanda de cupo aún por parte de quienes no necesitan de la educación para lograr un nivel social o profesional alto.

Se trataría pues de una educación de calidad, aunque el concepto de calidad sea de carácter **multireferencial**, es decir que los indicadores de esta calidad, para los usuarios no es única sino diversa. Las expectativas con res-

pecto al servicio son percibidas de acuerdo a referencias múltiples tales como:

- énfasis en la disciplina y el orden institucional
- códigos claros del sistema de sanciones (recompensas y castigos)
- énfasis en los procesos, actividades y resultados académicos
- énfasis en la garantía de relaciones sociales con grupos familiares con “habitus” afines
- énfasis en la importancia de una o varias actividades complementarias
- énfasis en la comunidad religiosa, en la formación en valores
- énfasis en combinaciones de estos aspectos
- énfasis en todos estos aspectos.

Esta sería la perspectiva multireferencial de los actores usuarios de las escuelas de prestigio, sin pretender que tal categorización de los énfasis sea exhaustiva ni que sea posible diferenciar con precisión cuando un usuario ha optado específicamente por una o varias de ellas. Es evidente que ninguna escuela puede garantizar que todos sus alumnos serán exitosos o consistentes en su vida post-escolar en todos estos aspectos, ni siquiera en aquellos en los cuales el plantel se compromete específicamente centrar su labor. Sin embargo, la demanda continua es indicador del grado de satisfacción de los usuarios o, en todo caso, de la escasez de alternativas mejores o ideales.

Por otro lado, existen otros criterios para definir calidad en la educación o una educación de calidad. En sociedades como la actual, se espera que la escuela forme en valores sociales adecuados para una sociedad con problemas de corrupción y de ineficiencia. También se espera que la educación forme mentalidades que valoren el trabajo y el logro en vez del amiguismo y la complicidad. Se espera de igual manera que responda a las exigencias del aparato productivo formando a los jóvenes en especialidades técnicas apropiadas. No es menos importante la formación para la conservación del patrimonio cultural y ecológico del país y esto también puede presentarse como una manifestación de la calidad educativa. Sin embargo, ninguno de estos elementos es evaluable en términos de resultados de la acción educativa del aula. Por tal razón, los criterios para determinar la calidad de la educación están más relacionados con los efectos inmediatamente medibles como resultado de los procesos pedagógicos considerados como objetivos principales de la educación formal, como lo son la prosecución y el rendimiento en las asignaturas o en las áreas básicas.

En todo caso, si se acepta que la demanda constante y presionante es un indicador de la calidad relativa del resultado de la educación en esos planteles, tanto como lo es el hecho de que de ellas proviene la mayor proporción de admitidos en la educación superior y el mayor número de aprobados en las pruebas de rendimiento, tanto en base a normas como en base a criterios, se podrá aceptar la idea de estudiar sus características como factores alternativos que podrán adaptarse a otras escuelas para que alcancen mejores resultados.

Las características de las escuelas de prestigio, pueden agruparse dentro de las siguientes categorías

- 1) Identificación institucional
- 2) Liderazgo destacado del director o del equipo directivo

- 3) Presencia de actividades complementarias diversas
- 4) Proyecto educativo del plantel explícito
- 5) Organización de la rendición de cuentas y atención al usuario
- 6) Participación, compromiso y selección de docentes
- 7) Infraestructura y dotación (biblioteca para alumnos y maestros)
- 8) Formación inicial y continua de los docentes
- 9) Trabajo en equipo de docentes y de alumnos.
- 10) Procesos y actividades de aula centradas en la instrucción (énfasis en procesos de “transmisión de conocimientos”).

A continuación se desarrollará cada uno de los aspectos enumerados.

### **1) Identificación institucional.**

Una de las características que parece ser de gran importancia en las escuelas de prestigio es la manifestación de una personalidad propia, fuerte y pública de la institución. La institución es personalizada alrededor de algún o algunos símbolos, tales como los que identifican a la institución religiosa a la que pertenece el plantel, o a la personalidad de algún personaje, religioso o no, por ejemplo el fundador de la congregación religiosa o el fundador del mismo colegio. La identificación institucional también puede estar ligada a la filosofía de los fundadores del plantel, como en el caso de que la actividad complementaria sea considerada como eje, como lo puede ser la música, la religión o algún deporte.

En algunos casos esta identificación es más abstracta como lo es la referida a la filosofía de la excelencia y sus condiciones: academicismo, disciplina rigurosa, apego a normas y reglamentos internos, etc.

Puede verse que la manera como se identifican los planteles es diversa. Lo que se desea plantear es que cada institución expresa su propia personalidad, sus “papeles de identidad” de manera clara, permanente y en muchos casos, doctrinariamente. No se trata sólo de cumplir con la ley de Educación, sino de cumplir con una misión religiosa, ciudadana o humana, considerada trascendente. Esta identidad de la institución se traduce muchas veces en organización que exige compromiso con principios y fines por parte de personal docente, quien deberá actuar no sólo profesionalmente, sino muchas veces militantemente a favor de las doctrinas de la institución en la que labora.

La identificación institucional posee además rasgos implícitos a veces no voluntarios. Muchos de estos planteles son portadores de una especie de identidad inconciente que es la que les da la presencia de cierto tipo de usuarios. Como se dijo antes, los usuarios buscan escuelas en los que se sientan entre iguales o en todo caso con grupos sociales “deseables”. En muchos casos, por la tradición de los planteles o por los vínculos iniciales de los fundadores, los usuarios de las escuelas de prestigio pertenecen a grupos sociales específicos y en muchos casos se trata de un grupo social muy homogéneo en el tiempo ya que varias generaciones de una misma familia se han inscrito en el plantel. La identidad específica viene dada tanto por la identificación filosófica como por la identificación familiar. Los hijos de los hijos de los hijos de los primeros alumnos constituyen en muchos casos, la mayoría de la matrícula de estos colegios.

También se da una identificación religiosa como en el caso específico de colegios de religión judía. En otros casos, por diversas razones se encuen-



tran en las escuelas, grupos cuya homogeneidad viene dada por la actividad profesional: Profesores universitarios, investigadores científicos, o simplemente, por el estrato socioeconómico y el “hábitus” cultural.

## **2. Liderazgo destacado del director o del equipo directivo**

En la mayoría de los planteles puede afirmarse que existe un fuerte liderazgo desde la dirección. Este liderazgo se entiende en dos sentidos:

- 1) El de la presencia de un director activo, que ejerce la autoridad de manera manifiesta y que introduce y en algunos casos promueve y acepta iniciativas de los docentes, combinando estos con altos niveles de control y de exigencia.
- 2) El del liderazgo más participativo, más relacionado con la promoción y la coordinación de actividades que con el ejercicio de la autoridad.

Claro está que entre estos dos tipos de liderazgo existen muchos matices en una amplia gama de posibilidades. Lo importante es que, con frecuencia, la forma de liderazgo genera un tipo de clima institucional que, aún cuando no favorezca siempre el trabajo en equipo, mantiene una organización rigurosa, controles estrictos y cierto nivel de calidad y de constancia en el trabajo. Esto lo logra mediante el acercamiento a los problemas del aula, de los alumnos y asesorando a los docentes proponiendo actividades o sugiriendo estrategias para la solución de problemas pedagógicos.

Sin embargo, en muchos casos el director no es la máxima autoridad ni dispone de total autonomía administrativa. Estos planteles suelen ser propiedad de organizaciones mayores tales como congregaciones religiosas, o agrupaciones laicas que nombran al director y controlan directa o indirectamente los ingresos presupuestarios de los planteles. No obstante, en la mayoría de los casos, los directores disponen de un alto grado de autonomía en cuanto a lo pedagógico y en cuanto a la selección, supervisión y evaluación del personal.

Este último rasgo es importante porque supone condiciones que la mayoría de los planteles no posee. La autonomía para seleccionar personal y para desarrollar proyectos pedagógicos parecen constituir factores trascendentes para promover y hacerle seguimiento al trabajo de aula y a los resultados educativos en general y en asuntos particulares.

## **3. Presencia de actividades complementarias diversas**

La promoción de actividades deportivas, musicales, culturales diversas, de convivencia, paseos y excursiones, así como clubes de ciencias, laboratorios de computación e informática, y otras actividades extra aula, realizadas dentro del plantel, de manera organizada, es quizás una de las características más importantes de las escuelas de prestigio.

La presencia de estas actividades no es casual. En muchos casos, estas constituyen factores que dan imagen de marca a los planteles. Además, muchas concepciones de “educación integral” argumentan que estas actividades constituyen complementos indispensables a la formación de aula específica y que, sin ellas, estaría incompleta la educación impartida. Muchas veces, para poder organizar estas actividades es necesario contar con una infraestructura adecuada y es la presencia o ausencia de la infraestructura y de la dotación la que condiciona la posibilidad de organizar dichas actividades.

#### 4. Proyecto educativo explícito del plantel.

Este es un factor que ha sido señalado por muchos estudios como de crucial importancia para construir un proceso educativo de calidad con resultados escolares también de calidad. Un proyecto de plantel podría definirse como un “conjunto coherente de objetivos, métodos y medios particulares que la institución escolar define con la finalidad de participar en los objetivos nacionales.”

Es importante entonces señalar que todo proyecto de plantel remite a principios pedagógicos y educativos específicos, que pueden encontrarse explicitados o no dentro del proyecto de plantel. Este aspecto es importante porque no en todos los casos de las escuelas de prestigio pueden encontrarse explicitaciones específicas referidas al proyecto del plantel. Esto está en muchos casos muy relacionado con la identificación institucional, aunque constituye mucho más un **plan** de acción que un “lineamiento” de acción. Es también necesario tener en cuenta que en algunos casos lo no explícito del proyecto de plantel es lo más acentuado y lo que determina el énfasis de los programas de acción. En efecto, puede constatarse que acciones cotidianas como el control de la disciplina o los procesos de selección responden a proyectos educativos que tienen como referencia un concepto de sociedad y un proyecto sociopolítico poco explícito que consiste en promover egresados con éxito en la política o con aceptación en ciertas carreras universitarias de prestigio. Este proyecto está también ligado a la relación con el sector social que atiende el plantel y a responder a las exigencias del mismo.

No obstante, en lo que sí se explicita del proyecto, además de los principios generales, pueden encontrarse también líneas de acción y una estructura organizativa que permita alcanzar los logros planteados. En la mayoría de los casos, existen organigramas funcionales que se prestan para facilitar la ejecución de las acciones previstas en los proyectos de plantel mediante la constitución de diversas comisiones y departamentos cuyas responsabilidades respectivas abarcan desde lo pedagógico, con departamentos de planificación de evaluación y coordinaciones de área, hasta lo socio-comunitario y lo referido al control y a la disciplina de los alumnos. Es importante notar que aquí hay variedad de casos, pero lo que constituye un factor común es que la organización permite y fomenta que la coordinación de área o la acción de los distintos departamentos pedagógicos apoyen directa y continuamente a los docentes en su aula y a su vez, por esa misma acción exigen iniciativa y responsabilidad en el cuerpo profesoral.

Las reuniones y consejos de docentes están siempre orientadas por agendas concretas referidas al trabajo pedagógico o a asuntos directamente relacionados con la práctica escolar. Además, se invita a los representantes a participar en actividades específicas y en algunos casos se realizan reuniones periódicas con éstos para plantearles asuntos referidos al proyecto del plantel y a la colaboración de las familias en el logro de los objetivos. Estas reuniones suelen ser intensas con informaciones detalladas.

#### 5) Organización de la rendición de cuentas y atención al usuario.

La mayoría de las escuelas de prestigio son escuelas privadas, que exigen pagos mensuales a los usuarios. Esta situación es quizás la que explica que

los planteles de este tipo tienden a rendirle cuantas a la población atendida, en particular a los representantes de los alumnos. Muchos de los colegios privados presentan información global a las asambleas de la sociedad de padres y representantes en la que incluyen detalles de la utilización de los fondos, obras realizadas y problemas en la ejecución de programas y acciones planificadas y presupuestadas.

En otros casos, la rendición de cuentas incluye sólo los aspectos pedagógicos, es decir, los resultados educativos en términos de rendimiento de los alumnos. Sin embargo, la reglamentación de las modalidades para decidir el monto de la matrícula escolar, exige que la sociedad de padres sea quien apruebe dicho monto, lo cual ha obligado a los colegios privados a presentar cuentas que justifiquen la mensualidad. No obstante, en virtud de que en la mayoría de los casos, los usuarios de estos colegios pertenecen a clases o estrato socioeconómicos solventes, la discusión acerca de los aumentos anuales genera una aprobación casi automática por parte de la asamblea de la sociedad de P. y R.

La rendición de cuentas es también la que se origina en las coordinaciones de nivel o en los departamentos, que reciben a los representantes e incluso a los alumnos, en situaciones relacionadas con el rendimiento en una asignatura o en un nivel. Igualmente, se rinde cuenta de manera vertical. Es decir, los docentes deben informar acerca de los resultados de sus trabajos y de sus logros a sus superiores inmediatos, y son supervisados en lo referido a inasistencias y retardo con mucho rigor.

Lo planteado en este tópico acerca de la rendición de cuentas no cubre exactamente todo lo que se refiere a la responsabilidad de presentar resultados. En muchos colegios, los padres y representantes expresan poco sus desacuerdos de manera formal e institucional, lo cual puede deberse al prestigio de la institución, que inhibe los reclamos individuales, y a ciertos niveles de confianza en que el resultado a lo largo de los años será positivo puesto que así parece haber sido siempre. Además, los índices de rendimiento y los indicadores de resultados escolares de los colegios de prestigio constituyen una rendición de cuentas con parámetros aceptados convencionalmente como los promedios y las proporciones de aceptados en las carreras y universidades de prestigio. Los usuarios parecen aceptar estos datos como parte de la rendición de cuentas.

En los planteles subsidiados, en la mayoría de los casos, se trata de convenios con agrupaciones corporativas mayores como es el caso de la Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC) que agrupa buena parte de los colegios privados religiosos de Venezuela. En este caso, existe desde 1989 un Convenio entre el ministerio de Educación y AVEC que garantiza el subsidio de los gastos de funcionamiento de plantel referidos esencialmente a los gastos del rubro "personal", que representa casi siempre más del 80% de total de los gastos de funcionamiento. Este convenio se rige por una modalidad especial que es la de erogar fondos anuales a la AVEC por el total del presupuesto de todos los planteles afiliados a AVEC. La AVEC hace entrega de los fondos a los directores de los colegios quienes deberán presentar informe administrativo mensual a la AVEC, que, a su vez, presenta informes mensuales al M. E. Esta modalidad es considerada como más adecuada que otra que aún está vigente en algunas subvenciones que se rige por el siste-

ma de cheques directamente emitidos por el Ministerio de Educación, destinado a cancelar el sueldo de docentes que trabajan en planteles privados. Este sistema aleja al director del plantel del control administrativo del personal docente y ha presentado dificultades de diversa índole. Esta es otra dimensión de la rendición de cuentas en el nivel administrativo, que se refiere al uso de los fondos públicos invertidos en la Educación privada. Sin embargo, los colegios de mayor prestigio, no reciben estos subsidios por contar con una población de usuarios que como se dijo, no presenta problemas de solvencia económica.

### **6) Participación, compromiso y selección de docentes.**

La acción educativa más directa es ejercida por los docentes. Estos son siempre pieza clave en la práctica cotidiana de los procesos educativos. Su nivel de participación y de compromiso son señalados como factores determinantes en los procesos eficaces para una mayor calidad de la educación. En los colegios prestigiosos, se exige a los docentes, no sólo que cumplan con su labor profesional, sino que se comprometan con una filosofía institucional y que participen en actividades de diversa índole. Para poder contar con una respuesta acorde con dichas exigencias, los colegios de prestigio suelen poner en marcha procesos exigentes de selección de docentes. En general, se exigen credenciales de elevado perfil, de acuerdo al cargo, y también experiencia. Además, es frecuente que esa selección se rija por criterios extra académicos como referencias de otros institutos similares o de docentes reconocidos que ponen en comunicación al plantel con otros docentes. Esto facilita los procesos de inducción y de adaptación mutua y asegura ciertos niveles de compromiso previo por parte de los nuevos docentes, quienes ya han sido informados de las características y exigencias de los directivos de las instituciones en las que se inician.

En los planteles de mayor tradición suelen encontrarse docentes que han hecho carrera de larga duración en los colegios privados, pero al mismo tiempo, se observa una gran deserción y renovación del personal docente. Esto presenta problemas en el caso de planteles que poseen sistemas de ascenso y escalafón y que, en algunos casos, han invertido en la formación de algunos miembros de su personal docente. No existe sin embargo, un estudio que determine la influencia de este factor en la consecución de los objetivos pedagógicos del plantel.

### **7) Infraestructura y dotación (biblioteca para alumnos y maestros).**

Este factor, que en muchos casos ha sido objeto de polémicas entre quienes sostienen que es determinante para una mejor calidad y quienes lo consideran más bien como factor secundario, puede decirse que está presente en la mayoría de las escuelas de prestigio. Ahora bien, sus características son diversas. En algunos de los colegios prestigiosos, las edificaciones y los terrenos son adecuados, amplios y funcionales, en otros lo son menos. Sin embargo, la dotación tiende a ser homogénea. Esto significa que en la mayoría de los planteles de prestigio se observa una adecuada y a veces excelente dotación en biblioteca, materiales educativos y tecnología educativa, ambientes para laboratorios y para actividades complementarias bien dotados. En particular se destaca la presencia de bibliotecas tanto para el alum-

no como para los docentes y se aprecia también la generalización de laboratorios equipados con computadoras para los alumnos.

La dotación en recursos didácticos y bibliotecas es un factor cuya influencia es importante porque, como se sabe, el único recurso que tiene el docente para aplicar los planes y programas de estudio en su aula es generalmente el libro de texto. Estos libros con frecuencia, no sólo son insuficientes, sino que no son adecuados ni se corresponden con objetivos cognoscitivos ni con metodologías activas. La presencia de otros libros, complementarios y recreativos, así como de libros para los docentes, que abarcan contenidos en áreas del conocimiento específicas, es un factor muy importante. Permite que el alumno tenga acceso a información completa en algunos temas, lo introduce y lo acostumbra a la consulta y a la diversidad de versiones y maneras de expresar ideas y temas, lo obliga a leer más, pero además, le ofrece al docente la posibilidad de recurrir a otras actividades distintas y a innovar para hacer uso de los recursos bibliográficos o no bibliográficos. Además, al planificar sus actividades cotidianas en función de una diversidad de recursos, es necesario que el docente organice bien el tiempo de aprendizaje de los alumnos. Es por esto que en los colegios prestigiosos, no sólo existe una alta presión para que los docentes ocupen eficazmente el tiempo de aula, sino que los recursos disponibles permiten que ese tiempo sea utilizado de manera variada y con mucha concentración en actividades cognoscitivas.

Por otro lado, en los colegios de prestigio se observan iniciativas para complementar la dotación tales como convenios con otras instituciones para proyectos específicos relacionados con la optimización del uso de la biblioteca o para el uso del computador como herramienta de aprendizaje.

### **8) Formación inicial y continua de los docentes.**

Como se ha dicho, los colegios prestigiosos generalmente tienen niveles de exigencia con respecto a la formación inicial de los docentes (esto se aplica al momento de la selección). Además, no sólo exigen, sino que también promueven y hasta en algunos casos contribuyen con la formación continua de sus docentes. En algunos casos, esta ayuda se reduce a la contratación de talleres y cursos en determinadas áreas, en otros casos, se observa que financian estudios de postgrado, o al menos facilitan su ejecución. La formación continua también es objeto de iniciativas como la contratación por convenio con otras instituciones de proyectos de mejoría del rendimiento en determinadas áreas, lo cual supone una actualización de los docentes y una participación del colectivo docente en procesos de investigación-acción o en actividades semejantes. Como se verá, en el caso de redes exitosas, éstas tienden a constituir programas de capacitación y formación permanente, cuyas actividades responden a diversas modalidades. En el caso específico de los planteles exitosos de prestigio, puede hablarse de un aprovechamiento de las programaciones de las instancias oficiales tales como CENAMEC, la biblioteca nacional. Igualmente, tiende a producirse un comportamiento selectivo, que se traduce en que estos planteles no responden positivamente a todas las ofertas oficiales de cursos y talleres, que forman parte de la rutina de los primeros meses del año escolar por parte del Ministerio de Educación. A pesar de que a veces estas actividades son de carácter obligatorio, los directores tienden a no enviar a sus docentes a cursos repetidos o a actividades de escasa relevancia.

Los colegios de prestigio suelen lograr una planta de docentes con características que podrían calificarse de portadoras de gran vocación para la educación. No es extraño que en dichos planteles se encuentren como docentes o coordinadores de área, profesionales de la psicología cuya relación con el trabajo educativo no responde a criterios de necesidad del empleo. Son personas pertenecientes a estratos socioeconómicos que no se corresponden al estrato más frecuente entre la mayoría de los docentes. En algunos casos se trata de representantes de niños que se vinculan al colegio en un primer momento como colaboradores permanentes y luego se incorporan formalmente al personal docente. Este factor tiene como consecuencia la conformación de un clima organizacional peculiar que se traduce en iniciativas e innovaciones permanentes y en intensos procesos de animación profesional. Igualmente lo vocacional se percibe en que muchos docentes (uno ó más en cada uno de los planteles estudiados) son autores o co-autores de libros de texto en las asignaturas de las que son responsables en el plantel.

### **9) Trabajo en equipo de docentes y de alumnos.**

En muchas de la escuelas de prestigio, puede observarse que el trabajo en equipo forma parte de la organización ordinaria de las actividades escolares. Los docentes son llamados a organizarse en forma colectiva para diversas actividades tanto directamente relacionadas con lo pedagógico como para el desarrollo de muchas actividades complementarias. Es posible que el sentido de equipo y la motivación por la responsabilidad compartida, genere actitudes de compromiso institucional que a su vez se traducen en comportamientos eficaces y en iniciativas originales para diseñar procesos y obtener resultados exitosos.

Por otro lado, es también frecuente en los colegios de prestigio, que los alumnos también participen de manera colectiva, en equipos organizados en actividades tanto de aprendizaje cognoscitivo, como en las actividades extra-aula. No solamente existen equipos deportivos, o agrupaciones musicales, sino que además, agrupaciones como los clubes de ciencia o asociaciones ecologistas, permiten trabajo colectivo alrededor de diversos temas, que agrupan a los alumnos y permiten la participación de docentes y hasta de representantes de los alumnos. Estas actividades, desde el punto de vista sociológico presentan una dimensión alternativa, si se considera la aparente dominación del paradigma individualista que se asocia al éxito en cierta propaganda desplegada por diversos medios de comunicación social, así como por la llamada “ideología meritocrática”. Si bien cada individuo en dichos equipos debe cumplir con su compromiso individual, la importancia de la acción y de la responsabilidad colectiva parece constituir un factor importante para el éxito en las actividades que se proponen y en los fines por lograr. En todo caso, es un aprendizaje en el que está presente un valor que contrasta con la valorización del individualismo tal y como es presentado por el actual pensamiento acerca del éxito en la sociedad, referido a la competencia entre individuos y otros valores de esta tendencia.

### **10) El tiempo, los procesos y actividades de aula centrados en la instrucción.**

En muchos trabajos en el mundo y en particular Venezuela, los de Lacueva Rodríguez y más recientemente Esté y López han mostrado cómo la prácti-



ca de aula utiliza el tiempo en actividades poco eficaces para el aprovechamiento, en términos de aprendizaje y de apropiación de actitudes críticas y responsables.

Los colegios prestigiosos tienden a lograr que, en el aula, se disponga de más cantidad y más calidad en la utilización del tiempo. En el aula, prácticamente cada minuto es utilizado para el aprendizaje de contenidos o para la práctica en alguna de las áreas instrumentales o en los laboratorios. En los primeros grados, las actividades de lectura y escritura son prácticamente omnipresentes, y en los grados superiores, el tiempo dedicado a la explicación, verificación de la comprensión y ejercitación es también más del 80% del tiempo de aula. Los docentes dedican tiempo diario y semanal a la preparación de sus actividades y a la planificación, documentándose y consultando.

Esto ha sido analizado por los estudios antes mencionados y puede decirse que este es un elemento fundamental que diferencia a estos colegios de la mayoría de las escuelas oficiales, y que, además, también diferencia a las redes eficaces cuyas escuelas atienden poblaciones con menores ventajas de entrada frente a la educación. Esté, en el estudio recién citado, sostiene que la actividad más frecuente en cerca de sesenta escuelas públicas es la sanción y el castigo, y que muy pocas actividades pueden ubicarse en la categoría de interacción constructiva y de aprendizaje cognoscitivo. Igualmente, Rodríguez, en el trabajo mencionado, señala que el 60% del tiempo de aula en 16 escuelas públicas, es improductivamente utilizado en actividades formales y menos del 40% en actividades de instrucción. López, muestra cómo un cambio en la administración del tiempo de aula, destinando más tiempo a lo que podría llamarse actividades instructivas y participativas de aprendizaje en el lenguaje escrito, produce resultados positivos de considerable importancia en escuelas que atienden sectores marginales y semirurales.

No cabe duda pues que el tiempo es un factor que se presenta como clave en términos de su administración dentro de los procesos de aula. Pero también es necesario considerar que en las escuelas privadas en general, el año escolar se cumple rigurosamente y los 180 días que contempla el año escolar son laborados casi totalmente en la mayoría de dichas escuelas. Por otro lado, el horario escolar es más extenso por cuanto en los planteles privados la infraestructura se utiliza durante un solo turno, lo cual permite “alargar” las horas de clase de la mañana y elaborar horarios que incluyen más actividades complementarias y recreativas, además de las horas normales del horario escolar. Una escuela pública comienza su primer turno a las siete de la mañana y termina a las doce o doce treinta del medio día, para que otra escuelas utilice la misma infraestructura y dotación de una de la tarde a seis de la tarde. En los privados, los horarios suelen prolongarse una hora más: de siete de la mañana a una de la tarde lo cual significa 20 horas más cada mes ó 180 horas más en el año escolar.

El tiempo es también utilizado para ejecutar procesos de instrucción de acuerdo a diversos modelos pedagógicos. Bronfenmajer y Casanova señalan la predominancia de un modelo pedagógico autoritario en la mayoría de los planteles en Venezuela y en particular en los del circuito de excelencia. Igualmente, Esté denomina la práctica escolar actual como “punitiva” con

mayoría de actos de sanción en el trabajo pedagógico. Por otro lado, Herrera<sup>3</sup> ha señalado que la cultura escolar enfatiza sus prácticas en la normatividad o en acciones prescriptivas mucho más que en actividades comunicativas. Un alumno exitoso, generalmente, lo es más por cumplir con normas y expectativas que por mostrar competencias y actitudes críticas, creativas o de dominio de contenidos de aprendizaje pertinentes. Esto obliga a replantear el debate acerca de los criterios para definir calidad en educación en términos que superen los parámetros clásicos referidos a prosecución, retención y rendimiento.

La información disponible, referida a las características de las escuelas de éxito, parecen poner en evidencia una gran cantidad de factores convergentes. Ya se han enumerado y analizado los más resaltantes, tales como la presencia de una visión o un proyecto claro y explícito, en lo filosófico, una estructura organizativa concebida como apoyo al trabajo pedagógico, una organización del tiempo escolar de aprovechamiento del tiempo de aprendizaje, optimización de los horarios y del calendario, adecuada utilización de recursos y de actividades complementarias y de apoyo al trabajo pedagógico, un liderazgo eficaz del director y una responsabilización de los docentes, mediante estrategias que combinan exigencia y compromiso con participación y trabajo en equipo.

Estos, sin duda, constituyen los ingredientes indispensables. Sin embargo, no es posible recetar respecto a su combinación. ¿Cuántos gramos de organización y cuántas cucharadas de compromiso, mezcladas con cuánto tiempo de “amasar” el liderazgo con los recursos para tanto tiempo de cocido? No es posible recetar así. Se trata de procesos cuya característica fundamental es la de promover y permitir niveles crecientes de autonomía en las decisiones en las que se manifiestan iniciativas que serían mutiladas con recetas o modelos rígidos o normativos. La educación escolarizada ha enmarcado la práctica pedagógica en patrones prescriptivos, que con demasiada frecuencia, imponen el poder de la forma por encima de la relevancia o pertinencia de los contenidos. La caracterización del éxito corre ese riesgo: El que supone que una suma de rasgos que se presentan como positivos puedan tomarse fuera del contexto específico en el que se han generado y ser trasladados a otros ámbitos como quien copia una fórmula química para producir siempre el mismo producto a partir de los mismos componentes y replicando con exactitud y precisión los procedimientos del caso. Las escuelas no son laboratorios y los docentes o los alumnos no son ni ingredientes ni productos. Las realidades sociales son complejas porque los agentes de las acciones son sujetos diversos, distintos y con una historia que los identifica y los somete a cambios y a condicionantes y determinaciones imprevisibles e irrepetibles. El mundo social no está determinado por relaciones lineales de causa efecto entre hechos u objetos catalogables como variables, -¿lo está el mundo de los objetos físicos?-. Los sujetos o actores de las acciones educativas y sociales en general, reciben, interpretan y construyen significados muchas veces simbólicos y no observables, por lo cual referirse exclusivamente a los hechos constituye desde el inicio una reducción del problema a su manifestación externa.

Otro problema de fondo que se debe considerar es que el éxito del que se habla es un éxito reducido a parámetros estandarizados por el hecho de ser

medibles. La prosecución y el rendimiento son referencias observables mínimas de desempeño, importantes como indicadores, pero insuficientes como criterios de calidad. Como se ha dicho, no ha habido ningún estudio que demuestre que alumnos exitosos de escuelas exitosas sean garantes de una sociedad sin vicios como los de la corrupción política o económica, ni que se destaquen como agentes de la justicia social. Sólo se puede prever eso: que serán exitosos, es decir que se desenvolverán con éxito en una sociedad que seguirá requiriendo transformaciones de fondo, con fallas estructurales de diversa naturaleza.

Si el éxito se reduce a que los niños aprendan lo que se les enseña y no a explorar, a aprender a conocer, a construir, a interactuar con su ambiente físico y social, la calidad se reduce a garantizar actitudes pasivas, disciplinadas y acríticas y a llamar estos resultados “éxito escolar”. Si un buen alumno es el que habla poco, escucha al docente para luego repetir o imitarlo, y el que escribe o reproduce lo que leyó, estaríamos siendo poco exigentes con el sistema educativo. Sin embargo, la situación actual es doblemente crítica por cuanto lo mínimo exigible no se está logrando sino en algunas experiencias y circuitos escolares.

Por otro lado, en lo que se refiere a las escuelas de prestigio, podría pensarse que, aún sin quitarles el mérito de sus esfuerzos por ofrecer una educación de calidad, su éxito está íntimamente ligado a factores exógenos. Sería y es casi impensable que una escuela que recibe potenciales “buenos” alumnos, lograra convertirlos en “malos” alumnos. Como mínimo, es normal que de ellas salgan buenos alumnos.

Por último, un aspecto relevante que puede plantearse para explicar y comprender las características de las experiencias exitosas tiene que ver con la dimensión política del problema de la educación. Cuando se hace referencia a lo político, se entiende por tal a los propósitos y finalidades de los proyectos educativos y no a la connotación partidista o proselitista del término. Los colegios del circuito de excelencia, han tenido como finalidad atender a las élites y formarlas para ejercer determinado rol en la sociedad.

Además, la calidad de la educación siempre responde a criterios cuya conceptualización teórica no está exenta de principios, de propósitos filosóficos, que también pueden ubicarse en la dimensión política.

Lo anterior significa que es posible que la tarea más importante sea la de reapropiarse del **sentido** de la educación y que el sentido consiste en una reapropiación o en una reconstrucción colectiva del para qué, hacia dónde y cómo se educa, a nivel de los sujetos más cercanos a la práctica. Lo anterior es condición para desarrollar iniciativas diversas que resulten en procesos y resultados de calidad. Interrogantes tales como para qué sirve la educación, llevadas a preguntas concretas como ¿para qué sirve que mis alumnos vengan todos los días a mi aula o a mi plantel? son cuestiones que obligan a una visión que parte del sentido y del significado social y cultural de la acción educativa, y permite construir caminos concretos para lograr metas y objetivos coherentes con esa búsqueda del sentido de la acción educativa.

Kapelusz. / **CARVAJAL, L.** (1994). *Apuntes para la transformación educativa*. En: Encuentro y alternativas. Publicación del Encuentro Nacional de la Sociedad Civil, Editado por la Conferencia episcopal venezolana y la UCAB. Caracas. / **CENTRE REGIONAL DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUE DE LYON (CRDPL)**. (1990). *Guide pour l'auto-évaluation de l'établissement scolaire*. Lyon. / **CEPAL. Oficina de Montevideo**. (1990). *Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay: Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos*. Montevideo, 1990, citado por Tedesco, J.C.: "Nuevas estrategias de cambio educativo en América Latina". UNESCO, Boletín 28, Agosto 1992/ Proyecto principal de educación. / **COLEMAN ET AL.** (1966). *Equality of educational opportunity*. National Center for Educational Statistics, Washington, D.C. / **DAVIS G.; THOMAS M. (Ed)**. (1992). *Escuelas eficaces, profesores eficientes*. Edit. La Muralla, Madrid. / **ESTABA E.** (1994): *Estrategia de la descentralización educativa Propósitos e implicaciones*. en REFORMA EDUCATIVA: LA PRIORIDAD NACIONAL. CINTERPLAN-COPRE, Caracas. pp.141-146./ **ESTE, A.** (1994). *El aula punitiva*. TEBAS-UCV. / **ETHIER G.** (1989). *La gestion de l'excellence en education*. Presses Universitaires de l'Université de Québec, Québec. / **HERRERA, F.** (1991). *Cómo elaborar un proyecto pedagógico-didáctico de carácter curricular*. Ed. PPU, Barcelona. / **HERRERA, M.** (1993): *La escuela: de la reproducción a la producción social*. en SIC LVI, 556, julio de 1993, pp.274-278. / **HERRERA, M.** (1994, en prensa). *Las escuelas de prestigio y las redes escolares exitosas en Venezuela: Un estudio crítico*. Convenio CICE-CINTERPLAN, Caracas. / **HERRERA, M. y DIAZ, J.** (1990). *Descripción específica del estudio evaluativo acerca de la gestión y uso óptimo de los recursos en la red escolar Fe y Alegría*. UNESCO-CENDES-CICE. Mimeografiado, Caracas. / **HERRERA, M. y LOPEZ, M.** (1993). *Conceptualización y metodología para la gestión de las instituciones educativas a partir del proyecto pedagógico: El proyecto de plantel, características, fases y herramientas*. Editado por CINTERPLAN, Caracas. / **HERRERA, M. y LOPEZ, M.** (1992). *Estudio comparativo de Fe y Alegría y Escuelas Oficiales (Nacionales y Municipales)*. BANCO MUNDIAL-CICE. Mimeografiado, Caracas. / **HERRERA, M.** *La gestión escolar en la descentralización educativa: Los proyectos de plantel y la autonomía de las escuelas*. En: 12 Propuestas educativas para Venezuela. Editado por Fundación Polar, UCAB. Caracas. / **HERRERA, M.** (1994). *El proyecto del plantel: Hacia la realización de la democratización, la descentralización y el mejoramiento de la calidad de la educación*. En: REFORMA EDUCATIVA: LA PRIORIDAD NACIONAL, Ediciones CINTERPLAN-COPRE. Caracas pp.147-162.. / **HURTADO, R.** (1983). *Acción Educativa de la escuela primaria en Venezuela*. Caracas, CENDES, mimeo. / **LACUEVA, A.** (1985). *Rutinas Ago(s)tadoras: Enseñando y Aprendiendo en la Escuela*. Ponencia presentada en el Congreso del pensamiento Joven, Caracas, Ministerio de la Juventud, Tomo I. / **LOPEZ, M.** (1993): *Gestión de escuelas venezolanas*. CICE, Caracas (mimeo). / **LOPEZ, M.** (1994). *La construcción del éxito escolar*. Ponencia presentada en el Coloquio "¿Pueden las escuelas mejorar la calidad de la educación"? Organizado por CICE en Caracas, del 4 al 6 de mayo de 1994. / **LOPEZ, M.** (1995). *Los proyectos de plantel en la práctica*. En SIC, N° 572, Marzo 1995. pp. 56-59. / **LOPEZ, M.** (1994b). *La gestión del director eficaz*. Mimeo, CICE, Junio de 1994. / **LOPEZ, M.** (1992). *El lenguaje escrito (comprensión lectora y expresión escrita) y mejoramiento del rendimiento en Educación Básica*. Informe final presentado al CONICIT, Proyecto PC119. Caracas. / **MINISTERIO DE EDUCACION.** (1995). *Plan de Acción que el Ministerio de Educación presenta al país para superar, con el esfuerzo de todos, la gravísima crisis educativa que nos afecta*. Caracas, 15 de enero de 1995. / **RIVAS NAVARRO, M.** (1986). *Factores de eficacia escolar: Una línea de investigación didáctica*. En: Bordon. Revista de orientación pedagógica. N° 264. Sept.-Oct. Tomo XXXVIII. / **RODRIGUEZ, N.** (1989). *La Educación Básica en Venezuela*. Academia Nacional de la Historia, Caracas.

**HERRERA, Mariano.** Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE) Caracas.

## ESCUELAS PROFESIONALES DEL SIGLO XXI

Al principio de la Revolución Industrial un joven aprendía su profesión de un maestro del oficio. El joven trabajador, ya calificado, hacía siempre lo mismo durante toda su vida. Cada día, con un poco más de práctica, le daba mayor precisión y la meta era llegar a ser un maestro. En nuestro siglo la

tarea del maestro la hacía la escuela técnica. Ahora hay pocos técnicos que durante su vida profesional hacen lo que aprendieron en las escuelas. En Venezuela casi las hemos abandonado, en los últimos veinte años, y las que quedan, mantienen su pènsum con este enfoque tradicional. Si lo que enseñan no es válido hoy, menos aún será en el próximo siglo. La vida requerirá otro tipo de enseñanza. Las nuevas tecnologías exigen escuelas distintas. Las escuelas tradicionales no son adecuadas para preparar a un joven en las carreras técnicas. Ya los cambios en cómo producir bienes y servicios son asombrosos y en el futuro las tecnologías se modificarán aún más rápido. Nuestras instituciones preparan a los jóvenes para un mundo inexistente y los egresados descubren, demasiado tarde, que debieron aprender algo distinto.

Qué hacer? El reto ahora es entender los procesos y no cómo hacer las cosas específicas. El gurú del futuro, profesor Peter F. Drucker, estima que las oportunidades serán para aquellos que tengan los conocimientos de los métodos de fabricación, cuando la mayoría de los procesos repetitivos de una fábrica serán efectuados por máquinas. Es decir, lo importante será conocer más las tecnologías y procesos, que producir objetos y estar preparado para una adecuación de los conocimientos a lo largo de la vida profesional, más allá de lo que puede proporcionar una escuela.

Qué se requerirá para que los egresados de las escuelas técnicas sean profesionales? La tecnología, en constante cambio, tendrá que influenciar directamente a las escuelas. Esto significa que las escuelas deberán incorporar a las industrias para la educación técnica misma. Esta incorporación será posible al descentralizar las estructuras educativas y redefinir sus roles. La colaboración para definir el pènsum técnico será más estrecha entre el sector productivo y una escuela, inclusive entre los docentes y los ejecutivos de las empresas donde los alumnos, probablemente, encontrarán su futura ubicación.

En segundo término el propio pènsum básico necesitará otro enfoque. En vez de tratar de aprender los detalles de una profesión específica, la enseñanza deberá formar una capacidad para saber aceptar los cambios y entender los nuevos requerimientos. Se dará énfasis en la habilidad de dónde y cómo buscar la información requerida y cómo entenderla. El alumno sabrá que la escuela es solamente un punto de acceso hacia un largo camino para aprender toda la vida. Por último, los sitios de trabajo tendrán que convertirse en aulas donde el aprendizaje será continuo y una rutina.

Qué significará este cambio realmente? Que el sistema educativo abandonará su torre de marfil y se adaptará al sistema económico reinante. Deberá tener como su norte el sistema del mercado: competencia e innovación.

A la natural competencia entre los alumnos es deseable una competencia entre las escuelas. Se podrían establecer premios y reconocimientos para los mejores planteles y permitir que los peores desaparezcan. Se podrá experimentar con una estrecha cooperación entre la comunidad de vecinos y su escuela. Que comunidad y las empresas se ocupen del mejoramiento del plantel y de su equipamiento.

Existirá una colaboración financiera y cómo establecer el pènsum educacional, entre el mundo de las empresas y las escuelas técnicas. Quizás se delegará la evaluación del rendimiento escolar a la propia comunidad y al mundo del trabajo. Es posible que valga la pena establecer incentivos directos e

inmediatos tanto para los alumnos como para los docentes exitosos. Podrán, eventualmente, existir currícula flexibles, horarios y tiempo de clases variados. Sería posible que se usaran unos “voucher” para comprar la educación en escuelas privadas. Esta sugerencia ciertamente tiene mérito porque permite a los padres y a los alumnos, no a una burocracia ministerial, escoger el tipo de educación que ellos desean. También en otros países las escuelas privadas, religiosas o no, generalmente son menos costosas que las públicas. En Venezuela en las escuelas salesianas el costo por alumno es menos de la mitad que el de las que pertenecen al actual ministerio y son mejores.

Y el pénsum común? Muchos creen en reforzar los valores tradicionales. Prefieren una educación basada en el amor a la patria y a grandes figuras del pasado. Otros, para lograr una sociedad nueva quieren desarrollar la creatividad antes de todos. Algunos prefieren la autodisciplina y desarrollo de la memoria, otros desarrollar el potencial latente de la inteligencia. Unos están convencidos lo importante que es preparar al alumno para el trabajo. Otros serios educadores han advertido sobre no confundir la educación con adquirir una destreza específica. Sostienen que solamente el énfasis humanista, con valores bien determinados. Habrá que probar y evaluar los criterios. Y el rol del Ministerio de Educación? Será el rector del sistema, estipulará los currícula obligatorios, vigilará y comparará los costos de la educación descentralizada para la nación. Un ministerio así será más importante que el actual, a pesar de no ser el ejecutor de la educación.

Un país moderno requiere la participación de todos los sectores. La inclusión de la iniciativa privada en educación es indispensable para la Venezuela del siglo XXI.

**NEUMANN, Hans.** En: El Universal. 1-4. 19-06-96. Caracas.

## ESCUELAS QUE NECESITAMOS (LAS)

Muchos proyectos educativos con lemas como “enseñar a pensar”, “desarrollo del pensamiento crítico”, instrucción individualizada”, “las nuevas tecnologías”, “las destrezas cognitivas de alto nivel”, y más recientemente en nuestro país, “las escuelas integrales”, “las escuelas solidarias” o los “proyectos pedagógicos de planteles”, se han presentado como fórmulas específicas para el mejoramiento de la calidad de la educación. Sin embargo, muchos de esos ensayos, que entusiasman porque proponen cambios en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje, generalmente desaparecen o son cuestionados por su ineffectividad.

Lo que llama la atención es que en la mayoría de estos enfoques se trata de eliminar las disciplinas de los planes de estudio o de disminuir su importancia. Con esa actitud sus promotores olvidan que quizás el legado más importante para las nuevas generaciones está constituido por los conocimientos, las teorías, las metodologías y las interrogantes que se han producido en la biología, la historia, la geografía, la química o la física, por nombrar algunas disciplinas, por el esfuerzo intelectual de muchos, durante largo tiempo, con sus triunfos y sus errores en el difícil camino hacia la verdad.



Con argumentos en defensa de los contenidos organizados en disciplinas, el Dr. E.D. Hirsch, Jr., Profesor de la Universidad de Virginia, publicó, en 1996, su libro *Las escuelas que necesitamos y por qué no las tenemos*, en el cual se hace varias preguntas sobre lo que está sucediendo en los planteles educativos estadounidenses y analiza el aspecto de la importancia de las disciplinas en el currículo, lo cual también ha sido objeto de controversia en nuestro país y se hace más importante, en este momento, cuando se están elaborando los nuevos programas de estudio del nivel de Educación Básica, bajo la inspiración del Plan de Acción del Ministerio de Educación, el cual está orientado por la corriente de descrédito de las asignaturas o disciplinas y por el entusiasmo por el enfoque interdisciplinario, que tiende a eliminar los contenidos organizados por áreas del conocimiento.

Hirsch menciona en su libro que investigaciones recientes han demostrado que el uso de proyectos por grupos y otros enfoques que promueven el desarrollo de destrezas de pensamiento por encima de los contenidos, no han sido efectivos y que el énfasis en el autoestima, la dinámica de grupo y otras modalidades que se han introducido en la enseñanza a expensas de la enseñanza de los hechos y los métodos, han producido un descalabro en la calidad de la educación en su país. Defiende que existe un cuerpo de conocimientos que todo estudiante debe aprender a su paso por el sistema educativo. Afirma que los estudiantes necesitan conocer contenidos y no sólo destrezas de pensamiento abstractas. Plantea que “hacer énfasis en el pensamiento crítico y descuidar el de los conocimientos reduce la capacidad de pensar críticamente”, que al darle a los estudiantes constante aprobación sobre lo que dicen o hacen, para desarrollar su autoestima, sin relacionarlo con sus logros y sus esfuerzos académicos, produce una disminución de la autoestima.

Sus ideas pueden generar polémicas pero dejan claro que él se opone a los métodos y a los currículos que ignoran la importancia de las disciplinas académicas que los estudiantes necesitan como una base intelectual. Los enfoques instruccionales que se identifican como alternativas, activos o progresistas, junto con metodologías aisladas del currículo que hacen énfasis en el desarrollo de destrezas de pensamiento o del pensamiento crítico y creativo, plantean que es más importante aprender a pensar que pensar en algo que se aprende. Por otra parte están los que consideran que difícilmente puede haber algo más eficaz para aprender a pensar que el hecho de aprender matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, o cualquier otra disciplina con un cuerpo de teorías, conocimientos, metodologías y técnicas que proveen la base para el avance de las nuevas generaciones. Comparto con Hirsch la idea de que este último es el tipo de escuela que necesitamos, pero para ello se requiere, por lo menos, de docentes bien preparados y planteles bien dotados.

## ESPACIO Y PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA PÚBLICA VENEZOLANA. ESTUDIOS DE UN CASO DE LA ESCUELA VENEZOLANA

En la presente investigación se aborda la participación de los alumnos en el espacio escolar, participación que enfatiza a nuestro efectos, en los aspectos no instruccional, esto es, la participación informal y espontánea que presentan los alumnos, durante su permanencia en el espacio de la escuela. La investigación se desarrollo bajo un esquema de aproximación cualitativa, que permaneció integrar las referencias de los actores escolares, las observaciones realizadas por los investigadores e información recabada a partir de un instrumento de consulta directa a los alumnos, finalmente una revisión de los libros de vida; estos últimos son sin duda un adecuado registro sistemático y real de los actos prohibidos de los alumnos. Dentro de las posibilidades de estudios etnográficos, seleccionamos por razones técnicas la realización de un estudio de un caso, lo cual, limita la extrapolación a otras situaciones, y permite un buen nivel de reconocimiento de la situación, y un manejo más integral de las conclusiones e incluso de los mismos resultados.

El conjunto de conceptos ó campos de referencias teóricas directa fue establecido en base a cuatro aspectos: El Escolar adolescente; El espacio en general y el espacio escolar en específico; La participación y finalmente la escuela como marco operante dentro del cual se expresa toda la acción y significación de nuestra investigación.

La caracterización de la participación y el escolar no presenta una descripción teórica propiamente dicha, y presenta con un carácter integrador, aspectos desarrollados por diversos autores. En lo referente al espacio como categoría, este se expone derivando los aspectos generales del enfoque sociológico de Manuel Castell, los aspectos de la Teoría funcional de Prohansky, y algunos conceptos complementarios de la psicología ambiental. Por último, en la exposición sobre la escuela, soportamos implícitamente nuestras observaciones sobre una apreciación de esta como: Producto Histórico y Social con implicaciones aplicables en particular a la escuela como concepto, y en general a cualquier aspecto directamente relacionado con la dinámica escolar, tales como el currículo, la Tecnología instruccional y otros.

Las conclusiones que arroja esta investigación se expresan a continuación:

- El espacio escolar esta integrado por un entorno material y organizacional, que consta de espacios definidos, no definidos, áreas exteriores, y las áreas de conexión.
- En la escuela la mayoría de los espacios son de uso definido, con muy pocos espacios de usos no definidos.
- En la escuela, el espacio sigue un criterio de distribución diferencial según el uso e interés de los docentes.
- El espacio escolar se asocia al aspecto controlador del docente.
- En el espacio de la escuela se expresan las necesidades de participación y reconocimiento de los alumnos.
- Los espacios más abiertos a la participación de los alumnos son los deportivos.
- La participación del alumno en momentos no académicos, no es considerado por los docentes y alumnos como participación “formativa”.

**RUIZ ADRIÁN, Andrés Eloy y José CENTENO PADILLA.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## ESTADA CIENTÍFICA O TECNOLÓGICA

Actividad en la cual uno o varios jóvenes participan de las tareas de una institución científica, técnica o industrial.

a. Ofrecer a los jóvenes la oportunidad de valorar su propia capacidad y vocación para esas tareas específicas y de colaborar en tareas de investigación:

- \* Fomentar en los jóvenes el uso de métodos y técnicas de investigación científica;
- \* Relacionar a jóvenes con científicos y especialistas diversos en su ambiente de trabajo;
- \* Ofrecer a los jóvenes la oportunidad de apreciar las interacciones de la ciencia y la tecnología y sus posibles contribuciones al desarrollo del país y al bienestar de la población.

### ORGANIZACION

#### Consideraciones generales:

Muchas tareas normales de una institución científica, técnica o industrial pueden ser desempeñadas por jóvenes sin experiencia: alimentar animales, lavar frascos, clasificar algunos elementos (por ejemplo, resistencias eléctricas, condensadores, etc.), leer gráficos y registros, confeccionar tablas, etc. Un museo, un a estación meteorológica, un laboratorio, un observatorio o una biblioteca pueden ofrecer esa oportunidad organizando la participación de jóvenes en su actividad rutinaria, habitual, o en programas especiales que pueden durar sólo un fin de semana, o varios días o una temporada. Sin embargo, quien asume la responsabilidad de recibir jóvenes debe hacerles comprender el sentido de su actividad y transformarla en un acto educativo desarrollando en ellos no sólo las habilidades, destrezas y conocimientos propios de su trabajo, sino los métodos y criterios con que se realiza. Por otra parte, debe tenerse presente que el contacto con estas instituciones puede ser importante en la orientación vocacional de los jóvenes.

### REALIZACION

La estada científica o tecnológica puede ofrecer al joven una oportunidad de participar en algunos aspectos de investigación a su alcance.

En todos los casos convendrá que se organicen entrevistas o charlas con el personal especializado de la institución como parte integrante de la estada.

Quien organice una estada o pasantía científica juvenil podrá encontrar colaboración entre los docentes e instituciones que tengan experiencia en esta actividad.

Debe prepararse un programa por escrito para el o los jóvenes participantes y discutirlo con el o los interesados para incorporar sus expectativas. La institución que los recibe deberá establecer normas a las que el joven deberá ajustarse para evitar que su inexperiencia en un ambiente nuevo para el pueda llevarlo a producir trastornos no deseados. Es importante y necesario que el joven comprenda las razones por las cuales existen tales normas.

La aceptación del joven por el personal de la institución donde se realice la estada es un proceso que debe planearse y ejecutarse sistemáticamente. El organizador deberá asegurarse que ninguna de las personas con quien el joven estará en contacto piense que tiene a su disposición mano de obra barata o que en la empresa, centro, instituto, laboratorio, etc., hay un intruso, sino un joven con un respetable deseo de trabajar y aprender.

Es conveniente que a cada joven se asigne una persona guía responsable de esta experiencia educativa.

### **EVALUACION.**

Es necesario evaluar esta actividad, tanto por parte del organizador como de la institución y los jóvenes participantes, utilizando para ello todos los elementos de evaluación de que se disponga (encuestas, entrevistas, aplicación de cuestionarios específicos pre y post estada o pasantía, etc.), considerando principalmente los aspectos formativos.

**SECRETARIA EJECUTIVA PERMANENTE DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO/OFCINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE.** (1985), Seleccionado y modificado por CLARA FLORES (Escuela de educación de la Universidad Central de Venezuela) del: *Manual para el fomento de las actividades científicas y tecnológicas juveniles*. Serie: CIENCIA Y TECNOLOGIA. SECAB/UNESCO. Bogotá. Colombia.

## **ESTADO (LA FORMACION DEL) EN IBEROAMERICA EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XIX**

Los Estados nacionales no surgen en América Latina como una real expresión de las condiciones objetivas, tanto desde el punto de vista socio-económico como político, a diferencia de lo que ocurrió en Europa. Sin menoscabo de la influencia política, socioeconómica y cultural que ejercieron los centros capitalistas dominantes en este proceso, son las relaciones internas las que, finalmente, imprimen a los Estados nacionales sus rasgos más peculiares.

El proceso de creación abarca largos períodos. Fue necesario que se desarrollaran y fortalecieran en el seno de estos países grupos de intereses que se convirtieran en factores de unificación nacional e impusieran esos intereses a los demás grupos sociales.

La lucha por la construcción del Estado comenzó siendo una lucha entre intereses locales. Algunos están vinculados a los intereses coloniales que logran imponerse a través del movimiento de la independencia, mientras que otros surgen después. El proceso no es homogéneo ni en el tiempo ni con respecto a los intereses que logran imponerse. La realidad hispanoamericana conforma un mosaico plurinacional, con semejanzas y diferencias muy profundas. El proceso, por lo general, está signado por la violencia y la lucha, con frecuencia cruenta, en la búsqueda del poder político; se trata de un proceso accidentado, prolongado y penoso. Según Molins (1984) "Para los países latinoamericanos, la constitución de los Estados nacionales ha sido una tarea sumamente difícil. Las condiciones específicas de cada ex-

colonia, las contradicciones entre los distintos grupos y clases sociales, aunados a la penetración imperialista han configurado unos Estados nacionales con características peculiares distintos de los europeos”.

El Estado moderno en Hispanoamérica no escapa a las determinaciones generales del Estado capitalista. Como tal, es un órgano que instrumenta la dominación de la burguesía en provecho de sus intereses.

El proceso del creación del Estado se sitúa entre el ciclo independentista y la vinculación de las economías latinoamericanas a los mercados internacionales, más específicamente en el período comprendido entre mediados del siglo XIX y aproximadamente 1930. En este escenario histórico los Estados nacionales latinoamericanos definen sus límites geográficos y generan las formas políticas que tienden a asegurar bases mínimas de “consenso” para la convivencia política. Estas formas políticas llegan a constituir el Estado en la medida que se separan institucionalmente de la sociedad civil y operan sobre ella como una totalidad política dominante. Según Weinberg (1984), entre las condiciones mínimas para que se constituya el Estado se encuentran la creación de los ejércitos nacionales, sustrayéndolos de las influencias de los caudillos locales y una estructura administrativa elemental.

Según Calello (1977) “ En las contradicciones políticas de los movimientos de emancipación se perciben ya los componentes de la contradicción principal que estará presente en todo el resto del siglo XIX en América Latina . (...) El capitalismo europeo hegemónico es el regulador permanente de esta contradicción y contribuye a su mantenimiento, hasta el momento histórico en que se conforman los Estados nacionales dependientes de América Latina.

En el proceso de consolidación de los Estados nacionales en América Latina no puede obviarse el papel que desempeñó Gran Bretaña. “Inglaterra fue para las oligarquías criollas, tanto fuente de expansión económica como esquema de referencia política”. (Calello,1977).

Deben igualmente destacarse desde la perspectiva histórica los diferentes procesos que ocurrían a nivel internacional y que van a incidir significativamente en la formación de los Estados nacionales hispanoamericanos, entre ellos:

- La consolidación definitiva de los Estados nacionales europeos.
- La Primera Guerra Mundial para dirimir el ajuste de fronteras internas y “externas”(coloniales).
- La crisis económica en la cual se define la contradicción entre lo “nuevo” y lo “viejo” del capitalismo.
- Se sientan las bases del desarrollo histórico real del capitalismo, a través de la expansión monopólica desigual y combinada.
- La Revolución Socialista en la URS...etc

Desde la perspectiva de la teoría de la dependencia y la dominación, Calello (1977) señala que “...los Estados nacionales en América Latina no surgen como una real expresión de las condiciones objetivas de la subtotalidad dominada, sino a partir de la alianza, a veces contradictoria, entre las oligarquías criollas y las clases dominantes imperiales.”

Las bases filosóficas y sociopolíticas que explican históricamente este proceso tienen su origen en Europa occidental y cristalizan a fines del siglo XIX y principios del XX. Es en este momento cuando la burguesía consolida sus formas políticas y define una ideología que la valida socialmente más allá de

su existencia como clase. “A diferencia de las otras clases detentadoras del poder, la burguesía no pretende legitimarse por cualidades intrínsecas, sino por su carácter de ‘representatividad’ total de la sociedad (,,,) Aparece entonces la burguesía-clase dominante, creando una ideología constitutiva y abarcadora para la sociedad toda, negándose a sí misma como clase y negando de paso la existencia de clases sociales, a través de la lealtad hacia la nacionalidad, una lealtad articulada sobre bases regionales (...) Es evidente que para la burguesía lo nacional se define como pretexto para afirmar su dominación como máxima interpretadora de la patria y al mismo tiempo para validar la necesaria área de expansión imperial (...) El ‘carácter nacional’ es un símbolo aglutinante de masas y voluntades y factor político de sostén de la burguesía, que tiene en los países capitalistas su razón de ser histórica”. (Calello, 1976).

En los países hispanoamericanos no se da esta “razón histórica” en virtud del carácter de intermediaria, que asumen las clases dominantes: “En este contexto la simbología nacional se diluye; la intermediación de la clase dominante es una condición establecida por la relación que se gesta entre los países colonialistas y colonizados”. (Calello. *ibid.*)

La especificidad del Estado en estos países está dada por el hecho de que sus características capitalistas se manifiestan más rápidamente, respecto al desarrollo de la burguesía como clase, que en las sociedades europeas o norteamericana.

El Estado nacional latinoamericano “presenta una inaudita novedad ‘tipológica’, un Estado con regímenes políticos cuyo esquema ideal referencial es el Régimen del Estado Burgués Liberal Pluripartidista, forma típica de dominación que la burguesía alcanza en el siglo XIX, luego de tres siglos de comenzar su revolución. Pero sucede que ese régimen de ‘burguesía madura’ se plantea en América Latina, sin revolución industrial, sin revolución agraria, es decir, ‘sin revolución burguesa’. En otras palabras: las clases dominantes criollas han intentado importar las formas avanzadas de un Estado que corresponde a otra dinámica de desarrollo estructural.” (Calello, 1977) Según Molins (1984) el Estado nacional europeo fue el resultado del desarrollo de la burguesía, es decir, que los Estados nacionales son expresión del desarrollo de las mismas sociedades europeas. En los países latinoamericanos, por el contrario. “los Estados nacionales se constituyeron fundamentalmente por la voluntad de próceres de la independencia y de gobernantes. Estos constituyeron primero el Estado, y basados en éste, se esforzaron para unificar la nación”.

**BIBLIOGRAFIA:** CALELLO, Hugo. (1976). *Ideología y Neocolonialismo*. Edic. de la Biblioteca. UCV. Caracas. / CALELLO, Hugo. (1977). *Poder militar y Estado nacional en América Latina*. Edic. Rocinante. Caracas. / CORDOVA, A. (1977). *Los orígenes del Estado en América Latina*. En: Cuadernos Políticos, n°14, Octubre-Diciembre. México. / JOHNSON, J.J. (1961). *La transformación política de América Latina. Surgimiento de los sectores medios*. Edic. Hachette. Buenos Aires. / MOLINS P, Mario. (1984). *La Escuela y la constitución del Estado nacional venezolano*. En: Revista de Pedagogía, n° 16. Caracas, Junio. / OSSENBACH S., Gabriela. (1996). *Las transformaciones del Estado y de la educación pública en América Latina en los siglos XIX y XX*. En: Escuela, historia y poder (mimeo). / OSZLAK O. (1981). *The historical Formation of de State in Latin America. Some Teorical and Methodological Guidelines for its Study*. En: Latin American Review. Vol. 16, n° 2. / TORRES RIVAS, E. (1983). *La nación; problemas teóricos e históricos*. En: N. Lechner (ed) Estado y política en América Latina. Siglo XXI. México, pag.87-132.



**SANEUGENIO, Amadeo y Ramon ESCONTRELA.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## ESTADO OLIGARQUICO Y LAS OLIGARQUIAS LIBERALES Y CONSERVADORAS EN IBEROAMERICA

La dura etapa de organización nacional coincide con el ingreso de las economías hispanoamericanas al mercado internacional capitalista. Las condiciones naturales de cada país, así como el carácter del país dominante provocan diferencias significativas entre los países del área. Sin embargo el carácter estructuralmente subordinado de la clase dominante permanece invariable porque su asimilación al mercado internacional se realiza a partir de variables débiles (poderío económico, capacidad tecnológica y coherencia como clase). “Esta situación estructural de la clase dominante latinoamericana la convierte en una categoría híbrida que rechaza tanto las calificaciones de oligarquía feudal como de burguesía nacional”. (Calello, 1976) Según Torres (1983) , en la experiencia europea la nación capitalista significó el triunfo político de la burguesía. La burguesía es nacional en cuanto se desarrolla afirmando la unidad física y la integración social en un espacio territorial determinado: para consolidarse como clase dominante debe realizar la tarea de la unidad nacional. Por el contrario, el fenómeno nacional latinoamericano no estuvo encabezado por una burguesía; el hecho nacional se produce mediante una clase dominante que en Hispanoamérica se ha denominado con notoria imprecisión como oligarquía. “...La primera experiencia nacional no fué el mercado sino la política. Se trata de una protoburguesía que se va definiendo desde el poder...”

Las revoluciones (francesa, inglesa, norteamericana) ejercieron una marcada influencia no sólo en el proceso emancipador, sino también en los principales proyectos políticos de los líderes de la independencia. El mensaje ideológico del mercantilismo pragmático tuvo un rol importante en las alternativas políticas que inspiraron el proceso emancipador. En este contexto surgen, según Calello(1977) dos grandes proyectos políticos y algunos otros intentos que no alcanzaron a postular una concepción de Estado. El proyecto bolivariano postula como alternativa una “federación de repúblicas”, con un gobierno unificador para centralizar decisiones políticas y evitar la anarquía. El proyecto de San Martín postula, por el contrario, la idea de una monarquía centralizadora, capaz de unificar las fuerzas dispersas. Ambos proyectos expresan los intereses económicos y políticos del polo más avanzado del capitalismo mundial en ese momento: Gran Bretaña.

Otros dos movimientos que representan frustradas alternativas populares se desarrollan en México con Hidalgo y Morelos y el de Artigas en el Río de la Plata. El movimiento mejicano intentó un enfrentamiento total con las oligarquías dominantes que, finalmente, se extinguió por falta de organicidad política y doctrinaria. Artigas, por su parte, se enfrentó con el caudillismo regionalista y la oligarquía.. El carácter heterogéneo de las fuerzas sociales que lo apoyaban influyó en el fracaso de este proyecto.

La organización del Estado en Hispanoamérica, a diferencia de Europa, no guarda coherencia con el carácter de las relaciones socioeconómicas pre-

dominantes. Existía una gran heterogeneidad estructural en las formaciones sociales de la región. Para el momento se pueden identificar cuatro modos de producción que coexisten y que en Europa corresponden a épocas diferentes: comunidad primitiva, sistema esclavista, sistema semifeudal y capitalismo comercial. El Estado se inspiraba en ideas liberales, mientras que la realidad distaba mucho de tales ideales.

Entre los antecedentes del Estado oligárquico se encuentran las diversas formas de caudillismo que expresan los intereses de “oligarquías” locales y nacionales que, por lo general, se sustentan en la agricultura y la minería, que se convierten en dominantes a nivel nacional y están ligados directamente al nuevo Estado.

Según Córdova (1977) “Los Estados oligárquicos nacieron de una especial coyuntura que se repitió a lo largo y ancho del continente: el desarrollo de grupos de intereses locales que por sí solos o aliados con otros llegaron a constituir los centros en expansión de clases sociales dominantes”. En este proceso no puede negarse la influencia que ejercieron las naciones más desarrolladas y que pudiera ser uno de los factores que expliquen la disgregación existente en Hispanoamérica. El Estado oligárquico no es aún el Estado superclasista con una representatividad social global, sino en él “la verdadera sociedad política la constituye sólo la clase dominante: el resto de la sociedad real está prácticamente excluido, pese a que en muchos países se establezca y funcione el sistema del sufragio universal o pueda existir un sistema de partidos.” (Córdova, 1977).

El Estado oligárquico constituye, según Ossenbach (1988) la forma prevalente en el último cuarto del siglo XIX: “La naturaleza del Estado oligárquico se define siempre como una unidad entre la clase económicamente dominante y el poder político...” Los rasgos que caracterizan a esta forma política son una ilimitada representatividad política y una reducida base social de apoyo. A pesar de ello se ponen en marcha medidas modernizadoras que aparentemente entran en contradicción con el carácter de la clase dominante, entre las cuales destaca la política educativa.

### **LIBERALES Y CONSERVADORES**

El Estado oligárquico hispanoamericano tiene como uno de sus denominadores comunes la presencia de dos grupos opuestos más en la apariencia que en los hechos, que de modo genérico se denominan conservadores y liberales (unitarios-federales, republicanos, monárquicos..etc) A partir del proceso emancipador se origina una intensa redefinición de fuerzas. Los grupos de espíritu conservador, aferrados principalmente a la actividad agrícola, tratan de recuperar posiciones. Frente a ellos están los grupos renovadores de inspiración liberal, que representan sobre todo intereses mineros, comerciales y financieros que se vinculan con el exterior. El carácter del enfrentamiento entre estos grupos, su ubicación y desarrollo en el tiempo y en el espacio, como el impacto que ejercieron en la conformación del Estado oligárquico, presenta diferencias y singular peculiaridad en cada país hispanoamericano. El enfrentamiento entre estos grupos revela el choque de intereses y pone a prueba la eficacia de la elaboración de propuestas que permitiesen alcanzar nuevos ordenamientos institucionales dentro de los límites que planteaba el surgimiento de los Estados nacionales, desgajados

de un imperio colonial y cuya consolidación se veía entorpecida por la permanencia de antiguos grupos de poder y la irrupción de otros nuevos.

El contenido y carácter de las corrientes liberales y conservadoras en el Nuevo Mundo tiene marcadas diferencias con respecto a las que poseían en Europa. En Europa operan como movimientos dentro de Estados constituidos, mientras que en Hispanoamérica aparecen como factores concurrentes a la estructuración de la nacionalidad como unidad política. Según Villegas (cit por Weinberg, 1984) el liberalismo en México apareció antes como programa que como realidad o experiencia histórica. Incluso constituyó parte de ese programa la creación de una burguesía, clase social que en Europa había creado el liberalismo y que aquí se intentó integrar en forma deliberada. Tanto liberales como conservadores pretenden en Hispanoamérica establecer el orden constituido.

Uno de los aspectos en donde el antagonismo entre liberales y conservadores tiene mayor agudeza es en relación a su posición con respecto a la Iglesia y, en última instancia, frente al problema de la secularización de la sociedad. La Iglesia mantenía en Hispanoamérica, desde el período colonial, un vínculo muy estrecho con el poder político. Al producirse la emancipación intenta mantener sus privilegios, ligándose a los ideales conservadores, Frente a ellos se encuentran los liberales, de extracción laica, partidarios de la separación entre Iglesia y Estado.. Para los conservadores, la Iglesia constituye un elemento integrante de su concepción de Estado, mientras que desde la perspectiva liberal la Iglesia queda excluida.

Según Malavé (1974) en Venezuela el antagonismo entre liberales y conservadores es más aparente que real: “ Conservadores y liberales sin doctrinas ni programas definidos, fueron protagonistas veleidosos que turnaron sus actuaciones en el comando político de la República. Unos y otros, en el gobierno o en la oposición, se disputaban los estipendios y atributos de los poderes públicos.. Los oligarcas - conservadores o liberales- hicieron suyo el país (...) En cualquier alternativa, era la misma patria tiranizada por una oligarquía que cambiaba de nombre relevando en el poder político a sus hombres (...) En ambos casos la república concentró propiedad, repartió entre los de abajo mayores raciones de pobreza, acumuló deudas , pero no capitales, juntó las deudas con las pérdidas de los propietarios y confinó la economía en el estancamiento...” Esta extensa cita resume los rasgos que liberales y conservadores comparten y las verdaderas motivaciones que subyacían a su acción política, que con variantes temporales y coyunturales se repiten a lo largo y ancho de la región.

La educación constituye un área en la que opera la convergencia entre liberales y conservadores. En ella no sólo subyacen intereses y motivaciones comunes, sino también en las formas externas en que se expresan las exigencias educativas. Ambos asignan a la educación un papel relevante como instrumento para el mejoramiento material y como modelador de los ciudadanos que requiere el Estado emergente.

**BIBLIOGRAFIA:** CALELLO, Hugo. (1976). *Ideología y Neocolonialismo*. Edic. de la Biblioteca. UCV. Caracas. / CALELLO, Hugo. (1977). *Poder militar y Estado Nacional en América Latina*. Edit Rocinante. Caracas, / CÓRDOVA, A. (1977). *Los orígenes del Estado en América Latina*. Cuadernos Políticos. N° 14. Octubre-Diciembre. pags 23-43. México. / MALAVÉ MATA, H. (1974). *Formación Histórica del Antidesarrollo en Venezuela*. Edit. Casa Las Américas. Cuba. / OSSENBACH

**SAUTER, Gabriela.** (1988). *La instauración de los Sistemas de Instrucción Pública en Hispanoamérica*. En: Poder y Control. N° 1. / **TORRES RIVAS, E.** (1983). *La Nación: Problemas Teóricos e Históricos*. En: N. Lechner (de.) Estado y política en América Latina. Siglo XXI. pags.87-132. / **WEINBERG, O.** (1984). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Edit. Kapelusz . Buenos Aires,

**SANEUGENIO, Amadeo y Ramon ESCONTRELA.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## ESTADO Y EDUCACIÓN EN LA VENEZUELA DEL SIGLO XX: UNA SÍNTESIS PARA LA REFLEXIÓN Y LA POLÉMICA

### A) *El Estado, siempre el Estado.*

Se tiende a pensar, y no con poca razón, que el educativo es uno de los asuntos más significativos y problemáticos de toda sociedad. Ahora bien, cuando a esa reconocida complejidad se añade que toda educación es para individuos en tanto que sujetos sociales, en tanto que miembros de una sociedad histórica, se nos revela esa otra naturaleza de la educación: **la política**. Y esta naturaleza política de la educación la sujeta de una u otra forma y manera al Estado, institución jurídico-política por excelencia de toda sociedad cuya diferenciación social interior, cuya complejidad y modernización requiere de su existencia para su funcionamiento. Por supuesto, como es de todos sabido, que ese Estado represente más o menos -o para nada- los plurales intereses de una sociedad -forma ideal de Estado- tendrá que ver con la ideología política de los individuos colocados en sus puestos de mando. Sea como fuere, esta relación de la educación con la política es harto vieja en el pensamiento occidental. Nos lo demuestra lo sostenido por Platón en **La República**, filósofo que le asignó al Estado un **fin moral** y de **justicia** que debía realizar mediante su acción educativa. Incluso, en las **Leyes**, otra obra suya, destaca, entre otras ideas, aquella que sostiene que tanto el elegido como el elector deben considerar la función educativa como “la más grande de todas las funciones del Estado.”<sup>1</sup> Un contemporáneo y discípulo suyo, Aristóteles, expuso en **Política**, su obra, que nadie debía poner en duda que: “el legislador ha de ordenar lo que respecta a la **doctrina** de los mozos; porque en las ciudades donde no se tiene cuenta de esto se siente bien el daño en las maneras de gobierno.”<sup>2</sup>

Dijimos que la discusión relativa a las relaciones de la educación con el Estado es asunto ya viejo; agreguemos asimismo que también es enrevesado, huidizo, contradictorio. Así por ejemplo, ya en la época del siglo XVIII, los filósofos de la Ilustración asentaron en sus discursos, ensayos y proyectos, una buena cantidad de coincidencias en relación con la educación que debía sostener el proyecto social burgués por ellos defendido: la libertad de conciencia, la libertad individual, el recurso de la ciencia y de la técnica, su nexos con la agricultura y la industria y el comercio, con el progreso en general, son ejemplos. No obstante en asuntos relativos al papel del Estado en la educación, los filósofos de la Ilustración no tuvieron una misma percepción

1. LUZURIAGA, Lorenzo. “Pedagogía Política”, en **Pedagogía Social y Política**, pp. 109-110.  
2. Aristóteles, “Libro Octavo” (Capítulo Primero), en **Política**, p. 133.

y posición. En su influyente obra, **El Espíritu de las Leyes**, Montesquieu sostuvo que “las leyes de la educación son las primeras que recibimos”; que tales leyes eran “distintas en cada tipo de Gobierno: en las Monarquías tendrán por objeto el honor; en las Repúblicas, la virtud, y en el despotismo, el temor.”<sup>3</sup> Afirmación ésta que coloca a la educación como asunto político de Estado. Quince años más adelante, otro francés, La Chalotais, en su **Ensayo de Educación Nacional**, expuso las bases teóricas de la educación pública estatal. Sostuvo que la educación debía depender del Estado y ello por dos razones. La primera, porque ella le “pertenece esencialmente” en virtud, precisamente, de su naturaleza social. La segunda, porque instruir a los miembros de la nación es “derecho propio inalienable e imprescindible” de todo Estado. A lo anterior agregó que por el bien público y honor de la nación se debía sustituir la enseñanza religiosa por una educación o moral civil dada por el propio Estado.<sup>4</sup> Pero es el caso que otro exponente de la Ilustración, Condorcet, opinó en sentido contrario. Condorcet, es cierto, se pronunció por una educación pública y nacional, no obstante se opuso a que ésta fuese estatal o gubernamental por desconfiar de la política y los gobiernos. Propuso la autonomía de la educación en el Estado y también se mostró partidario de separar la enseñanza de la moral de los principios o dogmas de toda religión, en su juicio, contrarios a la libertad de conciencia.<sup>5</sup>

Ahora bien, ya en la primera década del siglo XIX el filósofo alemán Johann Fichte se nos presenta como el más importante ideólogo de la intervención del Estado en la educación con un claro y alto propósito político: la unificación nacional. No hay sino que leer los famosos **Discursos a la Nación Alemana** en los que propuso la sustitución total del sistema educativo por otro basado en las ideas del pedagogo suizo Heinrich Pestalozzi, expuestas en **Cómo instruye Gertrudis a sus hijos**. En esos **Discursos a la Nación Alemana**, Fichte propuso que la nueva educación debía dirigirse a las mayorías no como educación popular -dogmática, incoherente y pobre en calidad- sino como **educación nacional**. Eso no es todo. ¿Quién debía dirigir ese plan de la nueva educación nacional alemana? Pues no otro sino el propio Estado, a quien el “amor a la patria” debía entusiasmar antes que a nadie. “El Estado -afirmó Fichte- sería entonces hacia el que en **primer lugar** tendríamos que dirigir nuestras miradas expectantes.”<sup>6</sup>

Ya metidos en el siglo XX, el filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey, reconoció que el ideal individualista del siglo XVIII que había colocado la educación de acuerdo con la naturaleza, no hacía, después de todo, “sino negar la misma idea de educación”. Porque, -en su opinión- no obstante ese su cosmopolitismo individualista:

(...) aún el mismo Pestalozzi vio que toda prosecución eficaz del nuevo ideal educativo requería el apoyo del Estado. La realización de la nueva educación destinada a producir una nueva sociedad depende, después

---

3. Montesquieu, «Las leyes de la educación deben estar en relación con el principio de gobierno» (Libro IV), en **Del Espíritu de las Leyes**, p. 52

4. LUZURIAGA, Lorenzo. **Op. cit.**, p. 114.

5. **Ibidem**, pp. 116-117.

6. FICHTE, Johann G. “A quién corresponderá la realización de este plan educativo” (Curso Undécimo), en **Discursos a la Nación Alemana**, p. 205.

de todo, de las actividades de los Estados existentes. El movimiento en favor de la (educación) democrática llega a ser inevitablemente un movimiento a favor de las escuelas dirigidas y administradas públicamente.<sup>7</sup> La complejidad señalada se amplía cuando a la educación, en cuanto institución social, se le quiere señalar **finés** que no necesariamente pueden ser compartidos por algunos sectores sociales de mayor o menor **poder social**; cuando por eso mismo se le relaciona con el Estado o con una determinada **acción política**. Quien se sumerja en las turbulentas aguas de los **finés políticos** de la educación -sean explícitos o no-, es muy seguro que enfrentará más de un monstruo mitológico, sobre todo si esa sociedad que investiga presume de igualitaria, democrática, moderna y laica. Si no obstante esa presunción en esa sociedad predominan valores tradicionales, se topará con una verdad según la cual la práctica educativa muestra que, de hecho, el sistema escolar funciona como un sistema diferenciado -y diferenciador- para las distintas clases sociales, como lo afirma Delval, para quien, en definitiva, el sistema escolar, bajo una aparente igualdad, sigue siendo “un instrumento al servicio de la discriminación social.”<sup>8</sup> Dicho lo cual nos comenzamos a explicar por qué toda discusión acerca de las relaciones de la educación con el Estado suele aflorar secretas pasiones, incluso, perversas pasiones.

### **B) La pólvora y el fuego: Estado y libertad de enseñanza en la Venezuela postgomecista**

Lo dicho hasta aquí vale, desde luego, para entender los enfrentamientos que se produjeron de manera abierta en nuestro país a partir del año 1936; fecha en que los jóvenes del exilio, los clandestinos y los que soportaron a duras penas la tiranía gomecista pusieron en práctica, conjuntamente o no, sus proyectos políticos de transformación económico-social sobre una realidad todavía rural, dominada por una cultura política liberal, expoliada por la inversión del capital extranjero y, para colmo de males, analfabeta.<sup>9</sup> Hay que decirlo de una vez. La educación bajo los gobiernos **liberales** de Cipriano Castro, y Juan Vicente Gómez, funcionó como un sistema diferenciador de las distintas clases sociales. En verdad, y bajo esta mirada sociopolítica, no se diferenció de la muy excluyente del siglo XIX. El caso es que desde 1936 la “oposición de izquierda” relacionó la modernización económica y política del país con la recuperación de nuestros recursos naturales, con la elaboración de una nueva cultura, de una nueva educación con base en la democracia de masas, la unidad del sistema escolar, y la participación activa del Estado en tanto que definidor de orientaciones, en tanto que supervisor y promotor de iniciativas educativas.<sup>10</sup>

7. DEWEY, John. “La concepción democrática de la educación”, en **Democracia y Educación**, p. 108.

8. DELVAL, Juan. “La generalización de la educación”, en **Los fines de la Educación**, p. 25.

9. LUQUE, Guillermo y Otros. “Educación: democracia y dictadura”, en **7 Ensayos Sobre Educación Venezolana**, Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación, 1996 (en imprenta).

10. \_\_\_\_\_. “Las reformas educativas del liberalismo post-gomecista” (Segunda Parte), en **Educación, Estado y Nación (Una historia política de la educación oficial venezolana. 1928-1958)**, pp. 70 a 247. (Trabajo de ascenso presentado en la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV, febrero de 1996).



En síntesis, y no podía ser de otro modo, desde 1936 se enfrentaron políticamente dos concepciones de la democracia: la liberal de naturaleza restringida, y la de masas. Dos concepciones del Estado: el liberal y el **Estado Social**, que es el Estado capitalista con vocación interventora, promotora del desarrollo y protectora de los derechos sociales. Para decirlo en palabras de García Pelayo -que es como decir de manera más precisa-:

*El Estado social (...) parte de la experiencia de que la sociedad dejada total o parcialmente a sus mecanismos autorreguladores conduce a la pura irracionalidad y que sólo la acción del Estado hecha posible por el desarrollo de las técnicas administrativas, económicas, de programación de decisiones, etc., puede neutralizar los efectos disfuncionales de un desarrollo económico y social no controlado. Por consiguiente, el Estado no puede limitarse a asegurar las condiciones ambientales de un supuesto orden social inmanente (...) sino que, por el contrario, ha de ser regulador decisivo del sistema social (...).*<sup>11</sup>

Eso no es todo. Hubo -y la hay todavía- dos maneras de entender la educación: la una, concebida como asunto de minorías y para nada relacionada con la ciudadanización; la otra, como educación democrática de masas cuyo soporte político fundamental reside en la idea de construir una nación, objetivo político que, si se trata de una democracia, no puede sino incluir a las mayorías. Por supuesto que todo lo anterior no es sino una forma sintética, esquemática, que nos sirve para plantear lo esencial de la cuestión. El proceso real, el histórico-social, introdujo una serie de matices y pasiones que le otorgan una mayor complejidad.

En efecto, no decimos que el gobierno del General López Contreras careció de capacidad de iniciativa para la reforma en general y educativa en particular. Lo esencial es que esa voluntad reformista se vio limitada por la naturaleza liberal del Estado como por una noción restringida de la democracia sustentada y defendida desde ese Estado liberal. Ambos aspectos impusieron límites a la reforma que experimentó el sistema escolar venezolano en ese período de 1936-41. Junto a lo anterior debemos agregar que el régimen de López también se apoyó en los sectores gomecistas, en los conservadores católicos y anticomunistas. Su partido, las “Cívicas Bolivarianas”, ni entusiasmó a las mayorías, ni elaboró una concepción educativa que pudiéramos calificar de abarcadora de la realidad nacional; no expuso un programa orientado a la transformación social y política con un sentido más progresivo que aquél atribuible a la democracia liberal restringida casi siempre defendida desde el siglo XIX por nuestra élite política y cultural. No, el nuevo discurso educativo, el de la **escuela nueva** democrática, de masas y centrada en el niño, se elaboró desde 1932 al interior de una organización magisterial portadora, en sí misma, de la transformación conceptual y educativa de la Venezuela postgomecista: la **Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria** (SVMIP). Es la misma organización magisterial que entre septiembre y octubre de 1936 realiza la **Primera Convención Nacional del Magisterio**, de la que resultan la tabla de los derechos del niño, la reforma escolar y la **Federación Venezolana de Maestros**.<sup>12</sup>

11. GARCÍA, Pelayo. "El Estado Social y sus implicaciones", en **Las Transformaciones del Estado Contemporáneo**, pp. 22-23.

12. LUQUE, Guillermo. "Las reformas educativas del liberalismo postgomecista", en **Op.cit.**, pp.70 a 204.

No menos cierto fue que los impulsos reformistas del gobierno de López encontraron otro freno, esta vez, de naturaleza externa al régimen: la Iglesia Católica. Su jerarquía, en obediencia a las tesis expuesta por Pío XI en la Encíclica **Divini Illius Magistri**, concebía -y aún concibe- como derecho suyo la educación de los niños y la juventud en virtud de un “magisterio divino” que se coloca, en última instancia, por encima del Estado y de las propias familias en nombre de las cuales, por paradoja, defiende tal derecho. Es tesis de la aludida Encíclica que la primacía de la acción educativa la tiene la Iglesia, la familia; que la educación no puede pertenecer a la **sociedad civil** del mismo modo que sí pertenece a la Iglesia y la familia. Al Estado le reconoce -es muy cierto- el bien común de orden temporal en base a dos acciones: por una parte, la protección con sus leyes del derecho anterior y sagrado de la familia y la Iglesia en materia educativa; por otra, favoreciendo y ayudando a la iniciativa y acción de la Iglesia y de las familias. Sólo le reconoce estos dos modos de acción en el campo educativo. Por tanto, y esto en sí es ya sumamente significativo, la **Divini Illius Magistri** enfatizó que:

*(...) es injusto e ilícito todo monopolio educativo o escolar que fuerce física o moralmente a las familias a acudir a las escuelas del Estado contra los deberes de la conciencia cristiana, o aun contra sus legítimas preferencias.*<sup>13</sup>

Y todo esto se afirmó -y se afirma- justo en el mismo año en que el régimen fascista de Benito Mussolini y Pío XI habían firmado los Tratados de Letrán, el 11 de febrero de 1929. En virtud de esos Tratados, el gobierno fascista italiano se aseguró el apoyo político del Vaticano que, en neta ganancia, obtuvo su reconocimiento como Estado soberano y, por si fuera poco, se reconoció a la religión católica, apostólica y romana como culto exclusivo de ese Estado fascista.<sup>14</sup>

Para decirlo en pocas palabras, en el gobierno de López Contreras se creó el Ministerio de Educación Nacional, se amplió moderadamente la matrícula escolar, se creó el Pedagógico de Caracas, y se trajo la Misión de Educadores de Chile. Sin embargo, hay que señalar un hecho que revela las limitaciones de esa apertura en la educación. Todos los Proyectos de Leyes de Educación que se presentaron desde el año 1936 fueron rechazados por ese Congreso lleno de gomecistas, dirigido por nuestra oligarquía liberal y conservadora. Todos esos Proyectos encontraron -hay que decirlo- la oposición de la jerarquía católica. Es la típica férrea resistencia que opone el sistema de poderes de la sociedad tradicional de la que nos habla Ernest Gellner; sociedad en que las élites gobernantes controlan “los medios de coacción y los canales de comunicación.” Junto a esa élite política existe una “paralela jerarquía religiosa” que tiende a poseer o posee “el casi monopolio de la instrucción”. Por razones obvias,

*(...) El monopolio religioso puede ser tan precioso para el clero como lo es para la élite política el monopolio coercitivo y fiscal. Pero en semejante sistema, lo que resulta virtualmente inconcebible es un serio y sostenido*

13. “Divini Illius Magistri” (Sobre la educación cristiana de la juventud, Encíclica de Pío XI, 21 de diciembre de 1929), en **Las Grandes Encíclicas Sociales** (Gabino Márquez S.J.) p.3.

14. LEVILLAIN Philippe y UGINET Francois. “La Ciudad Ejemplar”, en **El Vaticano o las Fronteras de la Gracia**, pp. 99-100.

*impulso hacia la homogeneidad lingüística y cultural apoyada en la instrucción universal con un solo medio lingüístico (...).*<sup>15</sup>

El primer Proyecto de Ley de Educación lo presentó Prieto Figueroa en abril de ese año 1936 en representación de la SVMIP y la Federación de Estudiantes de Venezuela (FEV). Fue rechazado. Ese Proyecto tuvo una orientación sociopolítica muy distinta a las precedentes. Como se quiso “poner en función todo el organismo nacional”, en el Proyecto de Ley se puso en poder del Estado la educación del pueblo. Además, se amplió la gratuidad y se obligaba al Estado a “ayudar a los individuos necesitados” para que pudieran concurrir a la escuela. Y algo muy importante. El Proyecto presentado por Prieto Figueroa traía consigo una “estructuración de la educación nacional desde el Kindergarten a la Universidad.” De acuerdo con esto la Escuela debía ser “una unidad estructurada orgánicamente.”<sup>16</sup> ¿Qué sucedió con esa iniciativa? Mediante subterfugios legales la mayoría oficialista no aprobó el Proyecto. Ni siquiera admitieron su discusión porque algunos de sus miembros, muy vinculados a la jerarquía católica, consideraron que era inaceptable ese postulado que establecía que la educación era función -si no exclusiva- sí propia del Estado. Uno de ellos, el senador Rísquez, afirmó que ese Proyecto de Ley de Educación propiciaba dictaduras o soviatismos educacionales.<sup>17</sup> Por si faltara algo, el diario **La Religión** alertó contra el Proyecto y llamó a una acción rápida contra los enemigos que trataban de imponer sus “funestos sistemas.”<sup>18</sup>

El rechazo a los Proyectos de Leyes de Educación fue el hecho característico de esa época. Porque también fueron rechazados y postergados los Proyectos introducidos por Rómulo Gallegos, Ernesto López y Enrique Tejera, Ministros de Educación del gobierno de López Contreras. Esos Proyectos recibieron el calificativo de **estatistas** a pesar que en ellos se reconoció la libertad de enseñanza. También, claro está, fueron calificados de ateos no obstante que en ellos se proclamó la libertad religiosa. ¿Por qué entonces tanta oposición? Porque esa libertad de enseñanza venía acompañada de una mayor intervención del Estado en la educación. Porque esa libertad religiosa no obligaba a la enseñanza del dogma dentro del horario escolar. Sólo el Dr. Arturo Uslar Pietri, último Ministro de Educación de López, pudo introducir con éxito su Proyecto de Ley de Educación en el año 40; el mismo López Contreras había pedido su aprobación al Congreso ese mismo año. La Ley de Educación del 40, como las anteriores, declaró la libertad de enseñanza y, como aspecto nuevo, declaró obligatoria la enseñanza de la religión en las escuelas del Estado, cuestión que era un verdadero retroceso con lo que había sido nuestra tradición liberal. ¿Qué pasó? Pues que al mes de aprobada recibió dos demandas ante la Corte Federal y de Casación. ¿Quié-

15. GELLNER, Ernest. “El nacionalismo y las dos formas de cohesión en las sociedades complejas”, en **Cultura, Identidad y Política**, pp. 24 a 26.

16. **Diario de Debates de la Cámara del Senado**. “Sesión del 23 de abril de 1936”, p. 2 (Archivo del Congreso).

17. **Diario de Debates de la Cámara del Senado**. “Sesión del 4 de mayo de 1936”, p.5 (Archivo del Congreso)

18. “Momento grave y solemne para la patria” **La Religión**, Caracas, 24 de abril de 1936. La Versión en la Prensa, **Pensamiento Político Venezolano del Siglo XX (PPVXXX)**, Nro. 26, pp. 193-19.

nes demandaron? Los Dres. José Gabriel Lugo Martínez y José Izquierdo. El primero, al parecer, lo hizo a título personal. El Dr. Izquierdo, por el contrario, lo hizo en nombre de la **Unión de Profesores y Maestros Venezolanos** (UPMV), minoritaria organización supeditada a la jerarquía católica. Es la misma organización que en 1936 se opuso al trabajo entre nosotros de la Misión de Educadores chilenos.

Puede resultar esclarecedor señalar que el Dr. Izquierdo había sido -como el Dr. Rísquez- miembro de la directiva del **Centro Ideal Católico**, fundado bajo el control de la jerarquía católica en abril de 1931.<sup>19</sup> En todo caso, los demandantes consideraron que se violaba la garantía de la libertad de enseñanza contenida en la Constitución. Pero esta vez la reacción de los sectores ultraconservadores no triunfó. La tesis de la libertad de enseñanza irrestricta fue calificada por el Dr. Cristóbal Mendoza, defensor de la Ley del 40, de “extravagante, absurda, incompatible con las atribuciones inmanentes del Estado, contraria a los intereses vitales del mismo.”<sup>20</sup> Una libertad así como la deseaba la jerarquía católica y sus demandantes, afirmó el Dr. Mendoza, acarrearía “inmensos males” a “nuestra incipiente República”; porque, en su opinión, esa libertad irrestricta sería solo propicia “a la especulación, al desenfreno y a la licencia”, cuyos frutos serían “la ignorancia, la impreparación, la inmoralidad y la decepción de la juventud venezolana.”<sup>21</sup>

**La Religión** no sólo le dio amplia publicidad a la demanda del Dr. Izquierdo, sino que, por si fuera poco, “sugirió” a los magistrados que acogieran las demandas que impugnaban casi todo el articulado de la Ley del 40.<sup>22</sup>

La reforma educativa del liberalismo postgomecista continuó y tuvo importantes progresos desde que en mayo de 1941 el General Medina Angarita recibió de López Contreras la Presidencia de la República, en un rito que fue exclusivo asunto de militares y andinos. Su más importante Ministro de Educación fue el Dr. Rafael Vegas, quien en 1943-44 auspició la reforma del bachillerato que reanimó al Pedagógico y abrió algo más las puertas de la Universidad a las clases medias y sectores populares. Reformó también parcialmente la Ley del 40 con la idea de avanzar en la reforma de la Universidad en manos de minorías enquistadas en ella y anunció una reforma total de esa Ley pues la consideró insuficiente a los requerimientos educacionales.<sup>23</sup>

Ahora bien, el golpe de Estado del 18 de octubre de 1945 desplazó del poder a toda esa élite política liberal que había detentado el poder luego de la muerte de Juan Vicente Gómez. Desde esa fecha se abrió cauce a la democracia de masas, al régimen de partidos políticos y el Estado Social como concepto orientador de la acción del Estado. La continuidad entre Medina y la Junta Revolucionaria de Gobierno presidida por Rómulo Betancourt se

---

19. “Catolicismo y Judaísmo” (Conferencia del Dr. José Izquierdo). **La Religión**, 13 de enero de 1933, p.4

20. Ministerio de Educación. **La Ley de Educación ante la Corte Federal y de Casación** (Demandas de nulidad contra la Ley de Educación) s/f. (Prólogo de Arturo Uslar Pietri).

21. **Op.cit.**, pp. 49-50.

22. “Comentando una solicitud de nulidad”. **La Religión**, miércoles 4 de septiembre de 1940, p. 1 y 8.

23. “Informe que presenta a la Cámara de Diputados la Comisión Permanente de Educación Nacional sobre el Proyecto de Reforma Parcial de la Ley de Educación”, **PPVSXX**, Nro. 37, p. 225.

dio en el terreno de la modernización económica capitalista. Fue en lo político donde se manifestó la ruptura, lo que quiere decir, en la democratización del sistema, en su orientación nacionalista y un cierto antimperialismo en materia económica.<sup>24</sup>

En consecuencia, con sus tesis doctrinarias, la nueva orientación educativa creada con la revolución democrático-burguesa del 45 afirmó la tuición del Estado en la educación, su orientación hacia las masas, su modernización y unificación con sentido nacional:

Lo sustantivo del pensamiento que va a orientar la política de entonces puede condensarse en tres formulaciones: **Estado Docente**, **Escuela Unificada** y **Humanismo Democrático**. Triada de una política educativa afirmada en lo más actualizado de la experiencia europea y norteamericana.

*Como expresión del Estado soberano, el Estado Docente asume la orientación de la educación. Sus principios son orientados por la doctrina educativa política del Estado y conforman la conciencia de los ciudadanos. En una sociedad democrática, se afirmó, esos **finés generales** de la educación no deben responder a los intereses de selectos grupos particulares, sino al interés nacional, que no es otro que el interés de las mayorías. De allí que, como **función pública esencial** de la colectividad, la educación esté encomendada al Estado. La libertad de enseñar, entonces, no podía ser absoluta, pues así sería una libertad negativa: el derecho de enseñar no puede estar por encima del derecho de aprender. Además, en las sociedades democráticas el Estado debía garantizar la verdadera gratuidad y obligatoriedad de la educación, y debía dar igualdad de oportunidades: la selección educativa se haría con base a aptitudes y méritos y no como resultado del privilegio de élites.”<sup>25</sup>*

Lo anterior, como es de suponer, y en efecto fue, atrajo la oposición tanto de los liberales desplazados del poder como, y con mayor razón, de los sectores conservadores laicos y religiosos. La lucha política en torno a la orientación democrática de masas de la educación dirigida por el Estado, perturbó de manera sensible la estabilidad tanto de la Junta Revolucionaria de Gobierno como del régimen que se inició con la elección democrática del novelista Rómulo Gallegos en diciembre de 1947.

Eso no es todo. Cuando La Asamblea Constituyente se reunió a comienzos de 1947, en su interior tuvo lugar una intensa polémica sobre la cuestión educativa. ¿Qué la ocasionó? Un Proyecto enviado por la **Federación Venezolana de Maestros**. Entre otros importantes principios la FVM propuso que la Constituyente incluyera en la Constitución que por entonces se discutía un conjunto de principios doctrinarios aprobados en su XI Convención nacional. Entre esos principios destacan : la orientación científica y democrática de la educación, **la educación como función propia del Estado**, la libertad de enseñanza dentro de la Ley, la formación del magisterio de manera exclusiva por el Estado, la primaria obligatoria, la gratuidad de la educación en todos sus ciclos, y el compromiso del Estado frente a los individuos

24. LUQUE, Guillermo. “Democracia política y educación de masas”, en **Educación, Estado y Nación**, pp. 283 a 289.

25. \_\_\_\_\_. “Hacia la educación popular, democrática y nacional: Venezuela. 1945-48”. **Revista de Pedagogía**, UCV, Escuela de Educación, abril-junio de 1995, Nro. 42, p. 36.

carentes de recursos. Ya a favor, ya en contra, las lenguas se desataron dentro y fuera de la Constituyente, sólo que ahora la mayoría no estaba en manos de las tradicionales élites políticas del país.<sup>26</sup>

Si la Ley Uslar se trató de anular con las demandas, la orientación educativa que se inició en 1945 dio lugar a la más enconada lucha entre **Gobierno-Magisterio**, por un lado, y sectores **conservadores-Iglesia Católica**, por otro. La cuestión educativa condensó toda la lucha social de entonces. El **Decreto 321** relativo al “Régimen de Calificaciones, Promociones y Exámenes en Educación Primaria, Secundaria y Normal” emitido por el Dr. García Arocha, connotado educador en funciones de Ministro de Educación Nacional de la Junta Revolucionaria, propició la ocasión para que se agrupara la oposición no sólo contra ese **Decreto** sino -y es lo significativo- contra el propio Estado Docente que lo sustentaba.<sup>27</sup> Lo que quiero decir es que la oposición de la jerarquía católica no lo fue sólo ni principalmente a un **Decreto** que colocó en desventaja a los alumnos de los colegios privados; no, lo fue a toda una concepción democrática, moderna, nacional y laica de la educación. A esa oposición se sumó un nuevo partido surgido de las entrañas de ella misma: la democracia cristiana del partido Copei.<sup>28</sup>

La democrática Ley de Educación de 1948 apenas duró unos meses. El golpe de Estado del 24 de noviembre contra Gallegos también terminó con esa revolución burguesa de base popular. Esa Ley del 48 es, posiblemente, la más progresiva y completa en la historia de la legislación educativa nacional. En su artículo 1ro. se estableció que la educación “es **función esencial** del Estado”, que todos los habitantes de la República tenían el derecho de recibirla gratuitamente en los planteles oficiales.<sup>29</sup> Como era previsible, otra cosa sucedió luego. La Junta Militar que derrocó a Gallegos derogó la Ley del 48 y la sustituyó por el **Estatuto Provisional de Educación** de mayo del 49. Es el Estatuto del Profesor Augusto Mijares, Ministro de Educación de esa Junta.<sup>30</sup> Lo significativo es que en ese tenido como instrumento legal, así como en la **Ley de Educación de 1955** -la Ley de la dictadura-, ningún artículo declaró la educación en tanto que función esencial del Estado. Así pues, su artículo 1ro. se limitó a declarar como finalidad de la educación pública “la formación y desarrollo intelectual de los habitantes del país”, su “mejoramiento moral y físico.”<sup>31</sup> El Estado de la dictadura apenas se reservó el derecho a una de las funciones del Estado Docente: la supervisora. Hay que decir también que esa Ley de Educación de 1955 no sólo estableció la usual clasificación de establecimientos públicos y privados sino que le dio cabida

---

26. “Principios Educativos que presenta la Federación Venezolana de Maestros para ser incluidos en el texto constitucional”. **PPVSXX**, Nro. 55, pp. 80-81.

27. LUQUE, Guillermo. “.....”, en **Educación, Estado y Nación**.

28. \_\_\_\_\_. “La Fundación del Comité de Organización Política Electoral Independiente (Copei)”, Capítulo VIII, en **De la Acción Católica al Partido Copei. 1933-46**, pp. 219 a 230.

29. PRIETO FIGUEROA. Luis B. “Ley Orgánica de Educación Nacional. 1948” (Apéndice), en **De una Educación de Castas a una Educación de Masas**, p.221.

30. “Estatuto Provisional de Educación” (Decreto Nro. 139 del 25 de mayo de 1949) **Decretos Ejecutivos**, p.3.

31. “Ley de Educación” (Disposiciones Generales). **Gaceta Oficial de la República de Venezuela**, jueves 4 de agosto de 1955.



a la figura de los **institutos subvencionados**. A partir de ella, y mediante la **Asociación Venezolana de Educación Católica** (AVEC-1945), la Iglesia Católica, con recursos del propio Estado, echó las bases y amplió su influencia educativa en los sectores populares; ahora podía extender su efectiva influencia ideológica a sectores sociales muy distintos de aquéllos que venía educando en tan selectos centros educativos como el San Ignacio de Loyola, La Salle, o el San José de Tarbes; ahora, y con la fuerza material y el propio **fluido** legal del Estado, podía competir con esa su tan detestada **escuela nueva**, proclamada con los atributos de científica, democrática, laica y nacional por la moderna pedagogía.

La perversión del Estado Docente, bien como concepto, bien como principio político activo, produjo una como “degradación educacional” que se mostró de manera dramática bajo la forma de aumento de la inasistencia y la deserción escolar oficial; es lo que nos dice Alexis Márquez Rodríguez en su muy conocida obra **Doctrina y Proceso de la Educación en Venezuela**:

*Resulta evidente (...) una grave desatención por parte del Estado de su obligación educadora, durante el decenio perezjimenista. Tal desatención hubo de reflejarse necesariamente en un tremendo déficit escolar, por una parte, y en un inusitado auge de la educación privada. Sin exageración puede decirse que los diez años en cuestión fueron la edad de oro de la educación privada en Venezuela, la cual vio multiplicarse sus planteles y su matrícula escolar. Este fenómeno fue particularmente nocivo en la secundaria. Y en la superior se tradujo en la aparición, por primera vez en la historia del país, de universidades privadas.*<sup>32</sup>

### C) Discutir la educación, pensar la nación

Para nosotros, ni más ni menos, se trata de eso: de pensar nuestra educación en indisociable relación con la crisis de nuestro proyecto nacional, lo que quiere decir en tanto pueblo o grupo humano que por su historia, tradiciones y valores posee la conciencia de su vínculo solidario y es capaz de sustentar un poder político propio, un Estado que sea su personificación. Desde luego, la educación que ahora pensamos debe contribuir a la superación de nuestra menguada y descosida realidad nacional de ahora. Porque no es sólo una “crisis pedagógica”, “educativa” -no solamente-, es, por encima de todo, una crisis de destino nacional.

Si quienes me escuchan coinciden conmigo en lo antes afirmado, por fuerza de eso que llamó Descartes “el buen sentido”, que no es sino “el poder de bien juzgar y de distinguir lo verdadero de lo falso”, tendrán que reconocer que ese desasimiento de nuestro vínculo solidario reclama que como colectivo transitemos el camino hacia la **virtud política**, entendida ésta como se entendió en el siglo XVIII: como amor a la patria y sentimiento de igualdad. Ambos, y muy al contrario de la cultura política que hoy domina la escena, no son arcaísmos dignos de la mejor compasión. Todo lo dicho hasta aquí vale, desde luego, para afirmar que la crisis de ahora, la que nos afecta y conmueve, nos propone una respuesta cultural, una respuesta educativa

---

32. MARQUEZ RODRIGUEZ, Alexis. “Una mirada retrospectiva. 1811-1958”, en **Doctrina y Proceso de la Educación en Venezuela**, p. 155.

que abarque a las mayorías de la nación venezolana. Una respuesta de educación y de cultura que comprenda, explique, proponga y organice nuevas relaciones entre nosotros y unas más sinceras nociones de justicia, igualdad y libertad.

Ahora bien, esa respuesta cultural y educativa portadora de novedosas señales, símbolos, ideas, asociaciones y pautas de conducta y comunicación, no cabe pensarla sin la participación protagónica del Estado en la medida que ella involucra una poderosa acción política a escala nacional, acción que debe ser organizada y persistente en el tiempo. La alfabetización general y la sofisticación técnica al más alto nivel, constituyen requisitos previos ineludibles para que arribemos a la sociedad industrial moderna. La educación **general** -para todos-, **estandarizada** -la misma en calidad para todos-, y **nacional** -porque responde a nuestros intereses soberanos-, no es asunto exclusivo de minorías laicas y religiosas cuyos particulares intereses -como suele suceder y ha sucedido- no necesariamente coinciden con los intereses nacionales, de las mayorías. Estos intereses particulares suelen contraponerse al Estado cuando éste se acerca a una forma ideal de virtud volcada sobre un proyecto de nación consistente.

Observador acucioso del paisaje cultural e industrial de las sociedades modernas de avanzada, Gellner nos afirma que en la actualidad el “símbolo y principal herramienta del poder del Estado” **es el profesor**; que, en consecuencia, “es más importante el monopolio de la legítima educación que el de la legítima violencia.”<sup>33</sup> La educación, la cultura en general, en tanto que “función importante y primordial” en tanto que “fluido vital”, es asunto que debe ser definido y controlado por el Estado. Porque para nuestro citado autor “debe haber algún organismo que garantice que esta cultura alfabetizada y unificada se dé de un modo efectivo, que el producto educativo no sea malo e inferior a lo indispensable.”<sup>34</sup> Y todo esto sólo lo puede garantizar el Estado; un Estado, claro está, que haya asumido con responsabilidad social y política la tuición educativa de sus ciudadanos, de las mayorías que aspiran a la cedulación por la educación y la cultura. Por eso Gellner no duda en afirmar que el Estado,

*(...) incluso en los países en que parte importante del aparato educativo está en manos privadas o de organizaciones religiosas, debe asumir el control de calidad de estas importantísimas industrias que se encargan de la manufactura de seres humanos válidos y útiles.*<sup>35</sup>

Concretando más las cosas, lo dicho hasta aquí vale también para poner a prueba ese discurso que se pretende científico y natural; discurso según el cual el Estado debe abandonar -aún más- funciones tan esenciales como la educación, a lo que añaden una política privatizadora ciega a toda consideración del interés nacional y cuyo corolario es la productividad en sí misma: suerte de culto económico que no admite razón social sino resignación y esperanza por quienes poseen sólo la fuerza de trabajo; porque no se trata, en todo caso -entiéndase bien-, de producir por y para una determinada nación; se trata de eso, de producir, sin más, a secas. En correspondencia

33. GELLNER, Ernest. “La sociedad industrial”, en **Naciones y Nacionalismo**, p.52.

34. GELLNER, Ernest. **Op. cit.**, p. 56.

35. **Idem.**

con lo anterior, se postula y practica una cultura para las mayorías en manos de organizaciones privadas, laicas y religiosas, en general sumergidas en una ideología antiestatal, en una ideología que, aunque suene paradójico, trata de enfrentar o de presentar como términos antitéticos a la sociedad civil y el Estado; es la misma ideología que condena toda propiedad del Estado con el mismo énfasis con que se opone a su acción controladora y reguladora de la vida social en general y de la educativa en particular. ¿Cuáles sus fundamentos? La productividad, la fe dogmática, la milagrería pueril y manipuladora, en fin, la sustitución ético-educadora del Estado por una conciencia religiosa artificial, fanática y vacía, alejada, por decirlo así, del temblor esencial que experimenta todo verdadero sentimiento religioso; fe religiosa en plan de show publicitario; fe religiosa para una nación desgarrada, fe en ningún caso ajena a millonarias razones materiales y políticas no ajenas, incluso, a la Iglesia de Pedro desde la lejana época de Constantino. Para decirlo en pocas palabras, el discurso privatizador y neoclerical en educación pretende, sin más, pasar por alto que esa condición **ético-educadora** del Estado es atributo característico y necesario a las sociedades modernas y verdaderamente democráticas. Que en esa su **dimensión ética** el Estado afianza los derechos individuales en tanto que derechos de la sociedad civil, en tanto que derechos de los ciudadanos de una nación; que esos derechos los consolida y desarrolla el Estado con su propio desarrollo y concurrencia en la sociedad. A más de lo anterior, su **dimensión educadora** se afirma en la naturaleza social -léase política- de la educación. Si esa sociedad es democrática el Estado ejecuta y supervisa la función educativa tanto en su expresión moral como profesional; y esto último es válido tanto para la **educación homogénea** -la primera que se imparte y es común a todos- como para la **educación heterogénea** -de capacitación técnico-profesional, sea ésta oficial o privada.

Juan Carlos Geneyro, en la incisiva recuperación que hace del pensamiento educativo de Emil Durkheim, nos dice que para el genial pensador francés esa educación moral e intelectual asumida por el Estado en las sociedades democráticas debe satisfacer dos necesidades básicas:

*(...) Una implica que la **educación moral e intelectual debe de propender a la formación de personas autónomas** y, al mismo tiempo, con **espíritu de asociación cooperativa**. Otra, que **el trabajo es esencial al desarrollo del individuo como persona humana**. Por tanto, el Estado debe asegurar a todos por igual las condiciones de acceso, permanencia, ingreso y trabajo en aquella opción educativo-laboral que cada sujeto ha elegido libremente para su capacitación.* <sup>36</sup>

Ni que decir tiene que para Durkheim la función educativa del Estado afirma su legitimidad cuando promueve las condiciones materiales y culturales que en su conjunto garantizan los derechos de los ciudadanos. En **Educación como socialización**, una de sus obras, Durkheim expuso algo de mucha importancia y vigencia, algo que, como asunto de alta política corresponde al Estado:

---

36. GENEYRO, Juan Carlos. "El Estado ético-educador", en **La Democracia Inquieta: E. Durkheim y J. Dewey**, p.85.

(...) es preciso que la educación asegure entre los ciudadanos una suficiente **comunidad de ideas y sentimientos** sin la cual es imposible cualquier sociedad. Y para que pueda producir un resultado semejante, es preciso también que no quede totalmente abandonada al arbitrio de los particulares.<sup>37</sup>

Consecuencia de su propia irresponsabilidad e indolencia para con la nación, el Estado dirigido por nuestras élites ve erguido ante sí una suerte de poder estatal paralelo en el campo de la educación y la cultura. Poder que lo ironiza, lo humilla, lo somete y a la vez vive de sus recursos materiales. Poderosas universidades de ahora -lo son mucho menos por el pensamiento que en ellas se produce-, instituciones de “educación popular”, por ejemplo, surgieron al calor de la infraestructura jurídica y material del propio Estado. Y esto sucede -y con todo no es raro que así sea- en el momento de la más grave crisis de nuestra debilitada democracia de masas; en el momento en que el Estado -uno virtuoso- debe asumir el tremendo reto de pacificar al país, de modernizarlo ciudadanizando a sus mayorías por medio de una educación y cultura inspiradas en un proyecto de nación para todos los venezolanos.

---

37. Citado en GENEYRO, Juan Carlos. *Op .cit.*, p. 105.

**LUQUE, Guillermo.** (1996). *Escuela de Educación y Escuela de Historia, UCV. En: GUILLERMO LUQUE. La Educación Venezolana: Historia, Pedagogía y Política (Comemoración del Centenario del Primer Congreso Pedagógico Venezolano 1895-1995)*. Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Caracas.

## ESTADO, IDEOLOGÍA, EDUCACIÓN Y ESCOLARIDAD EN VENEZUELA A FINALES DEL SIGLO XX

### 0. La redefinición del Estado, las nuevas perspectivas ideológicas y la función de la escolaridad en la Venezuela de los fines del siglo XX.

En el presente trabajo, un intento de aproximación a las variables consideradas, nos proponemos a evaluar el comportamiento de las mismas, dentro del esquema social de los que en la teoría de los *Quantum* se denomina la renormalización, entendiendo por dicho proceso, lo que Talcott Parsons denominaría el reequilibrio, que puede producirse solamente a partir de algunas premisas, entre ellas el potencial de cohesión existente en un momento dado, condición que enfáticamente creemos que aún existe en la sociedad venezolano, porque el *momentum* del equilibrio social de cohesión que es menester para mantener operando el cemento social aun permanece estable. <sup>1</sup> Ciertamente, desde un punto de vista conservador, políticamente hablando, la sociedad venezolana se halla en una profunda “crisis”, desagra-

---

1. El concepto de Parsons puede verse, en su libro **The Social System** (1951), en donde introduce la noción de “compensatory reequilibration”, una especie de “Ausgleich” social a través del cual las sociedades se regeneran en forma continua, no obstante los movimientos pendulares. Parsons hasta añade una frase que alentaría a muchos venezolanos: “Then it is possible to conceive that unmerited good fortune and underserved suffering will be compensated somewhere” (p.372).

dable e ingrata para quienes prefieren pensar en la sociedad como un mecanismo ausente de dinámica, pero desde otro punto de vista, la sociedad venezolana simplemente exhibe los *deadly mechanism* de una sociedad. En efecto, ninguna sociedad, por el simple hecho de arrastrar estos fenómenos que son “naturales”, propios de lo gregario en sí, se escapa de los conflictos que perturban el idílico cuadro de sociedades, supuestamente, perfectamente equilibradas. Los horrores de la guerra en la antigua Yugoslavia, en Liberia, el eterno conflicto en el Medio Oriente; la situación en varios de los países de la región, como en la zona de Chiapas en México, los conflictos de la narcoguerrilla en Colombia y así sucesivamente señalan que las sociedades, de una u otra manera, tienen dinámicas que en cualquier momento pueden y son calificadas de “conflictivas”, expresando que las famosas “crisis” son parte de la vida institucional de una sociedad. Por ejemplo, a mediados de 1996 es posible hablar, con estupor para muchos incautos, de la profunda crisis educativa japonesa, derivada del efecto negativo de un sistema educativo que si bien es altamente eficiente carece de flexibilidad requerida como para enfrentar recursos humanos para la tercera fase de la sociedad industrial, en donde hay que innovar en ciencia y tecnología, más que producir bajos criterios de patentes adquiridas. <sup>2</sup>

### 1. De una economía de precio fijo a una de precio variable.

Se observa en las sociedades venezolanas, a finales del siglo XX, ciertos elementos que permiten apreciar una etapa de cambio histórico, profundo, cuyas consecuencias, positivas y negativas, según los juicios que se consideren oportunos, son aun imprevisibles, a mediados de 1996, momentos en los cuales se escriben estas ideas. Ciertamente lo más sobresaliente como efecto inmediato sea el hecho de cómo los venezolanos viven en estos años bajo el síndrome de la cotidianidad, entendiendo por ello que los acontecimientos cambian prácticamente día a día. Es un fenómeno bien conocido en América Latina y el Caribe, especialmente en los países del Cono Sur, quienes en la década de los sesenta y setenta vivieron ya esta experiencia, medida a través, entre otros indicadores, del cambio y fluctuación constante del valor monetario. En efecto, los venezolanos vivieron, durante prácticamente medio siglo, un período de estabilidad monetaria casi absoluta, esto es, en un economía de precio fijo, mientras que ahora vivimos los venezolanos una economía de precio variable. El modelo social que se mantuvo con ligeras modificaciones entre el ascenso al gobierno por parte del pacto de Punto Fijo (1958) y hasta la segunda presidencia de Rafael Caldera (1995) se ha

---

2. Takeo Doi, un psiquiatra japonés, en su libro **The Anatomy of Dependence** (Tokyo: Kodansha International, 1991) ha explicado con profundidad la malasia japonesa como impedimento para operar un sistema educativo de avanzada, en términos de innovación, habida cuenta de una patología social de victimización que conduce a la sumisión y extrema obediencia, incapacitando para la innovación en términos individuales. No es ésta la oportunidad de un examen profundo de esta crisis de la educación japonesa, pero la misma debe servir para que los dirigentes de la educación venezolana sean más prudentes en sus afirmaciones, como aquella según la cual tenemos que ser como los japoneses para tener un sistema escolar exitoso. Cada país, cada sociedad, tiene que apoyarse en sus propias características, porque las mismas no son extrapolables de sociedad en sociedad, por fortuna.

transformado rápidamente, en menos de diez años, desde que el presidente Jaime Lusinchi abrió una iniciativa que se denominó la Reforma del Estado, pero cabe señalar que el desequilibrio monetario y fiscal se mantuvo prácticamente entre 1925 y 1975, vale decir el largo lapso de medio siglo, estabilidad económica que se reflejó en el equilibrio político, en un sistema de tal género que pudo absorber en ese período distintos cambios del signo político, incluyendo diez años de dictadura militar, pero que, en general pudo absorber igualmente el principio de estabilidad por encima del signo del conflicto. En verdad y desde una perspectiva histórica la actual “crisis” de los años noventa no es nueva en el país, en tanto concepto de “crisis”. En la década de los setenta ocurrió una impresionante crisis, aquella vez de expansión; la actual es de contracción.<sup>3</sup> Ciertamente que, al menos en materia social, incluyendo el área educativa, suele hablarse permanentemente de “crisis”, incluyendo el propio Ministro de Educación del segundo gobierno del Presidente Rafael Caldera, quien en enero de 1995 sentenció que, más que una “crisis” en materia educativa se había cometido en Venezuela un “fraude” histórico, en educación.<sup>4</sup>

- 
3. Sobre la crisis de expansión puede verse el trabajo por Noel Grove *Venezuela's crisis of Wealth* en National Geographic, Vol. 150, No. 2, August 1976. Me permito citar un párrafo ilustrativo de aquella crisis de expansión: “The growing number of consumers find plenty to buy. With a staggering amount of currency flowing into the country, Venezuela expends its overwhelming foreign-exchange reserves on equally staggering purchases abroad. Stores display a glittering hoard of imports -crystal from Sweden, television sets from Japan, hair dryers from the United States in one shop confronted a multilayered world of porcelaines figurines. “This is our biggest seller”, said a clerk, carefully lifting an italian-made owl, about four inches high. I checked the price tag 230 bolivars, about 55 dollars. Gewgaws, the sing of affluence” (p.178-179). Al valor del 1º de mayo de 1996, estos 55 dólares equivalen a bolívares 25.850, al margen del aumento del bien en cuestión, entre 1976 y 1996, que entiendo es de cuatro, caso en el cual el famoso owl correspondería a un valor de bolívares 103.400. “Gewgaws”, el signo de la no disponibilidad.
  4. Independientemente de la noción de “fraude”, una evidente generalización inexacta e incorrecta como interpretación del proceso educativo venezolano, lo cierto es que el sistema escolar presenta numerosos ejemplos de corrupción administrativa. Es muy poco lo que se dice acerca de este fenómeno, en la educación venezolana, si bien el propio Ministro de Educación ha denunciado hechos propios de corrupción administrativa. A principios de 1996 tanto el Ministro de Educación como el funcionario designado para la protección de la dignidad administrativa, por ejemplo, denunciaron graves irregularidades en un organismo dependiente del Ministerio de Educación, denominado FEDE, pero a pesar de todas las denuncias dicho funcionario fue mantenido en su cargo, por el Presidente de la República. Por otra parte, existe amplia y conocida corrupción académica, en las universidades, en donde los docentes e investigadores incumplen sus deberes y en la escuela básica porque los docentes rinden por debajo de lo que es menester, ausentándose continuamente de sus tareas. Existe una aceptación en la sociedad venezolana, por ejemplo, de la noción de plagio, el cual no es ni perseguido ni castigado, dándose el caso de que los trabajos de ascenso en la educación superior son a menudo trabajos copiados de otros, en un perverso mecanismo en donde copiando lo malo se logra lo peor, sin duda alguna. Venezuela, como sociedad, está llena de corruptela, en la vida cotidiana y es difícil hacer ninguna gestión, pública o privada, en donde no aparezcan formas de corrupción. Un ensayo sobre este tema en un texto referido al nocivo flagelo del plagio, el documento por Orlando Albornoz, **Ética y gerencia en los proyectos de investigación en educación. El caso de Apure 2002**. (Caracas: Fundación Educación y Desarrollo, 1996, 48p.).



## **2. El fenómeno de la latinoamericanización de Venezuela.**

Este fenómeno ha sido denominado, en varias oportunidades, la latinoamericanización de Venezuela. En efecto, éramos hasta mediados de los ochenta un país distinto del resto de América Latina y el Caribe y los problemas comunes a estos países nos eran tan ajenos como para considerarnos al margen de las tragedias económicas de una alta inflación, alto desempleo, desórdenes sociales de toda índole, pobreza generalizada, virtual desaparición de los sectores medios de la sociedad, acumulación de capital en los sectores de altos ingresos, especulación incontrolada e inseguridad social como denominador común. Ahora, a fines del siglo XX, somos un país latinoamericano en todos sus aspectos negativos: alta inflación, pérdida diaria del poder adquisitivo de la moneda, aumentos diarios de precios, fuga de capitales, privatización de las industrias básicas y tensiones sociales relativamente graves, entre ellas una generalizada inseguridad social y personal.

## **3. El efecto en la formación de los venezolanos de los programas de ajuste.**

Los programas de ajuste son difíciles de absorber por parte de una población habituada a ciertas rutinas de excedentes y ello habrá de causar numerosos conflictos o más bien la agudización de los mismos. Contrario a lo que ha ocurrido en países como Cuba y Chile, en donde severas decisiones económicas han sido impuestas por sus gobiernos, en Venezuela existe una relativa pluralidad de expresiones de intereses, caso en el cual los programas de ajuste o implicados por el segundo gobierno de Rafael Caldera tendrán efectos perniciosos para la estabilidad política. En materia de educación al parecer los consumidores van a presentar dos tendencias: 1.- escapar de los altos costos de la escuela privada, para intentar acceder a la escuela pública, con el sucedáneo de que procurarán elevar la calidad de esta última y 2.- que los consumidores reducirán aún más el precario y pequeño volumen de gastos dedicados a la educación en el núcleo familiar.<sup>5</sup>

## **4. Las políticas públicas en educación y escolaridad en la sociedad venezolana, la redefinición del Estado y el papel de la escolaridad bajo el síndrome de la desigualdad.**

El caso es que en Venezuela se ejecutan actualmente dos políticas públicas que tendrán profunda influencia en el aparato escolar y la maquinaria educativa. Por un lado, la descentralización y, por el otro, la privatización. Lo primero surgió como respuesta a una necesidad de participación de los ciudadanos, pero, al menos en materia escolar ello está generando un proceso de atomización del aparato escolar, mediante el cual el Estado transfiere sus capacidades al nivel de las unidades escolares. Lo segundo como un intento de reducir el Estado a sus funciones de coordinación, y en este caso privatizar el patrimonio estatal, incluyendo la posibilidad de privatizar la industria petrolera. Los venezolanos actualmente eligen sus autoridades a nivel nacional, regional y local, lo cual ha generado una ampliación de la participa-

---

5. Mis datos empíricos recogidos en el país y publicados en 1996 me revelan que los consumidores venezolanos no tienen una partida, en sus gastos, para lo que se pudiera denominar materiales educativos; incluso los propios docentes no contemplan gastos en materiales de lectura.

ción política, pero también un aumento de la burocracia estatal y de la consiguiente ausencia de control sobre los manejos de los fondos y bienes públicos. De hecho, curiosa paradoja, desmantelando el Estado para reducirlo se lo hace más grande, ya que el mismo se extiende, en el sentido vertical y horizontal.

A las instancias tradicionales del poder, el Ejecutivo y el Legislativo a nivel nacional en ambos casos, se añade que los gobernantes son electos, responsables solamente frente a su clientela política, del mismo modo que cerca de 330 alcaldes manejan el poder local, así como los concejales que suman cerca de 2.000 en todo el país, las juntas parroquiales y de hecho surge una burocracia no tecnificada, surgida de la negociación política, que controla en forma mucho más estrecha la vida de los ciudadanos. Aparece así una especie de nomenclatura, que al parecer satisface primero que todo su ansiedad de poder, más que los intereses de aquellos a quienes se supone que sirve. Al igual que otra burocracia y nomenclatura, la misma se reproduce a sí misma, dándose con frecuencia los casos de nepotismo, personalismo y favoritismo, todo lo cual señala que la sociedad venezolana se dirige hacia formas novedosas, no obstante antiguas, de control por parte de grupos cerrados.

<sup>6</sup> Ello supondría un alto nivel de consenso, sin embargo, y una disminución de conflicto, al hacerse los grupos de poder más homogéneos, no obstante que pudiera sustentarse lo contrario, pero quizás ese tipo de consenso sea parte de la tradición venezolana de la legitimación del poder público.

### **5. Las nuevas perspectivas ideológicas, el surgimiento de las doctrinas neoliberales en educación y la aproximación neoclérica.**

Es inevitable observar que los cambios recientes en la sociedad venezolana hayan generado cambios en el mapa ideológico doctrinario de dicha sociedad. A nivel de la sociedad abierta, tres fuerzas ideológicas han disputado la hegemonía. La social democracia, el social cristianismo y el socialismo de izquierda. Este último, afirmado en el marxismo ortodoxo, fue durante años una fuerza importante, especialmente en las universidades, pero en los últimos años, habida cuenta de la desaparición de dicha doctrina del panorama internacional, los ideólogos de origen marxista hallaron otras fuentes de protagonismo político, inclusive dándose el caso de que muchos de los antiguos miembros de la izquierda radical se hallan tres décadas más tarde en importantes funciones de gobierno, como es el caso del antiguo líder guerri-

---

6. El Presidente Rafael Caldera tuvo durante casi dos años, como Ministro de la Secretaría de la Presidencia de la República, a un hijo suyo, mientras que otro era el director de la fracción parlamentaria del grupo político que le permitió a Caldera ganar las elecciones de diciembre de 1993. El Gobernador del Estado Carabobo, fue sucedido por su hijo. En los despachos ministeriales abundan familiares, amigos y favorecidos de los ministros, dándose el caso de que numerosos familiares ocupan a menudo casi todos los cargos, contándose entre ellos primos, sobrinos, cónyuges y hasta ex-cónyuges; es decir, toda la gama posible de los favorecidos, semejando la empresa pública venezolana a una de las sociedades árabes, en donde todo el poder es controlado por quienes tienen lazos de consanguinidad. Técnicamente hablando, esto es, alejándonos del problema moral que ello supone, es menester entender que la actividad política a través del clientelismo es uno de los escasos corredores de ascenso social que tiene la sociedad venezolana y en este sentido dicho clientelismo es un mecanismo de redistribución del ingreso

llero Teodoro Petkoff, quien a mediados de 1996 es la cabeza visible del segundo gobierno de Rafael Caldera y un líder que impone al país medidas económicas de shock. La justificación de este cambio tan rotundo no es otra que la necesidad de “adaptarse” a los nuevos tiempos. Una fuerza ideológica que surge con ímpetu es la que se aposenta en la institución de la iglesia católica, la cual vive un momento estelar en la sociedad venezolana, con alta credibilidad, con un papel esencial en el mapa educativo y con una visibilidad que sorprende, habida cuenta del relativo anticlericalismo propio de la dirigencia política venezolana, históricamente hablando. En todo caso lo más importante, ideológicamente hablando, ocurrió en la Venezuela de fin de siglo, es lo que pudiéramos llamar la revolución sin fusiles que llevó a la antigua guerrilla al poder, “pacificados” por el Presidente Rafael Caldera en su primer gobierno e incorporados al poder durante su segunda administración, si bien durante el segundo gobierno de Carlos Andrés Pérez aquella izquierda revolucionaria de los años sesenta se incorporó por vez primera al poder político.

La perspectiva neoliberal ha desplazado la doctrina del Estado laico y del Estado docente, los componentes tradicionales del Estado, en Venezuela. La perspectiva ideológica citada plantea el papel importante del sector privado en educación y, de hecho, organizaciones como CONSECOMERCIO han exigido que la educación sea transferida en su totalidad al sector privado.<sup>7</sup> En cuanto al enfoque neoclerical, el pensamiento educativo de este tipo de orientación ha pasado a adquirir plena legitimidad en el pensamiento educativo venezolano. Así, como se mencionó, la Iglesia Católica ocupa el vacío ideológico abandonado por el marxismo y con el mismo énfasis con el cual aquella doctrina se impuso en el pensamiento universitario público venezolano, ahora el pensamiento religioso y sus líderes penetran la maquinaria gubernamental en forma inédita en la historia política venezolana. Se trata, entonces, del retorno de los jesuitas. Inclusive es interesante señalar que muchos de los actuales líderes del pensamiento religioso fueron en su momento líderes del pensamiento marxista, y lo único en común es el típico fundamentalismo de esos extremos ideológicos.

## **6. La organización social venezolana y su impacto en la propia organización de la escolaridad.**

La escolaridad venezolana se organiza alrededor de la noción de desigualdad en la participación de los ingresos de la sociedad. Ello significa que los dos sectores básicos de la sociedad, el público y el privado, construyen su propia red de instituciones, con el sector privado cortando las posibilida-

---

7. “Sector privado pide concesión total de la educación”, en **El Globo**, 12 de noviembre de 1995. La noticia en sí se leía de la siguiente manera: “Para transitar el camino del mejor aprovechamiento de los recursos en la educación, Eliseo Sarmiento, presidente de Consecomercio, solicitó al gobierno iniciar el proceso de concesión total de ese sector a la iniciativa privada. “Lograríamos así una educación de mejor calidad y más económica de lo que nos cuesta a los venezolanos la instrucción pública”, expresó en esa importante declaración el líder empresarial venezolano, una propuesta bien interesante, semejante a la que ha formulado constantemente la Iglesia Católica, quienes aspirarían a que el control de la escolaridad pública básica fuese otorgada a dicha institución religiosa.

des del sector público cuando carece de dichas facilidades como ocurre con el sencillo ejemplo de las escuelas de medicina en las universidades públicas, adonde acuden los estudiantes que egresan de la secundaria del sector privado. De otro modo el sector privado mantiene todo un nítido perfil de exclusión, desde los factores de índole residencial, hasta los de las unidades de atención a la salud y a la educación (escolaridad). Las líneas de separación social se dibujan sobre una organización social en donde las divisiones étnicas y de clases sociales continúan imperando en forma dramática. Ello no obstante que fenómenos como la discriminación étnica no sean reconocidos en una sociedad que reclama una ideología de la “igualdad” étnica, un falso discurso en una sociedad, repetimos, en donde los grupos de origen nativo y africano son discriminados en forma obvia y evidente. Económicamente hablando la sociedad venezolana incrementa su deuda externa, en base a préstamos, y transfiere capitales al exterior, siguiendo un modelo de importaciones tradicionales y programas de subsidios a la población para aliviar el peso de las cargas impositivas y las nuevas necesidades de contratación al interior de la economía.

### **7. La dinámica del proceso de entrenamiento de los venezolanos, la maquinaria educativa y el aparato escolar: los mecanismos de control del citado entrenamiento social de los venezolanos.**

El entrenamiento de los venezolanos se hace a partir de una maquinaria educativa y de un aparato escolar. La primera engloba todos los agentes-actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero el eje de dicha maquinaria es la televisión y la radio, instrumentos de difusión de alcance nacional, con ciertas características sencillas, tales como: discurso ideológico coherente, ya que la publicidad se basa, precisamente, en la uniformidad del mensaje; es de bajísimo costo por hora; es un discurso accesible en forma permanente y en cualquier sitio, a cualquier hora; la misma es controlada por pequeños grupos privados, los cuales diseñan el contenido del discurso, con tal independencia del Estado o de otros mecanismos de control, excepto el fundamentalismo del mercado, que opera con alta eficiencia y tiene un solo objetivo, difundir el consumismo como patrón social y derivar lucro por dicha función, ambas cuestiones plenamente legitimadas en la sociedad venezolana, así como está establecido que el sector público interviene en esta maquinaria en forma marginal y casual.

El funcionamiento y operación del aparato escolar es completamente lo opuesto a lo que ocurre en la maquinaria educativa. Dicho aparato es: incoherente en el terreno ideológico, porque acepta pluralismo y diversidad de propuestas; es de alto costo de manejo y, de hecho, el Estado aporta casi el 20 por ciento de su presupuesto al sector educativo, al mismo tiempo que emplea a la mayor cantidad de personas en actividad alguna en el país, en donde prácticamente en todos los hogares venezolanos hay una persona que devenga ingresos por parte del gasto escolar; la gerencia escolar es generalmente ineficiente y dicho aparato legitima diferencias sociales relativamente bruscas, porque al no ser universal hay usuarios que nunca acceden al aparato escolar, otros permanecen por corto tiempo en el mismo y los que satisfacen todos los niveles son en verdad una minoría, del posible total. La unidad del aparato escolar, la escuela, se halla dotada en forma

inadecuada para atender las necesidades del proceso enseñanza-aprendizaje que se da en este espacio; es un proceso que no es permanente y que de hecho su influencia e impacto en los educadores es cada vez menor; sus actores, especialmente los docentes, se hallan mal entrenados y operan dentro del aparato escolar como empleados, más que como trabajadores, caso en el cual su rendimiento es estrictamente burocrático, empleando dicho concepto no en su acepción técnica sino del sentido común, entendiendo en este caso burocracia como sinónimo de empleo público.<sup>8</sup> El sector privado participa en forma importante en el aparato escolar y posee las mejores instalaciones posibles en el nivel de la escuela básica y secundaria (ciclo diversificado), y si bien en el nivel superior algunas instalaciones del sector público son de mucho mejor calidad, éstas son coaptadas por el sector privado, hasta el punto de que en algunos casos estas instituciones públicas operan bajo los principios y necesidades del sector privado.

### 8. ¿Quién controla la educación de los venezolanos?

Tal como se plantea en la literatura clásica del pensamiento sociológico derivado al análisis educativo, como en la obra de Durkheim, la cuestión esencial que debe responderse en esta área es la siguiente: ¿quién controla la maquinaria educativa y el aparato escolar?<sup>9</sup> La dinámica de la educación venezolana, que pasa hoy en día por varios ejes-agentes, tales como la familia, los medios de comunicación social, la calle que sigue como un factor esencial de entrenamiento de los venezolanos y la escuela, se hallan bajo el control de concepciones relativamente nuevas en el país: abandono por parte del Estado de la función rectora, descentralización hacia el poder local, pero, sobre todo, predominio del papel empresarial en el fenómeno educativo, entendiendo la misma más como entrenamiento de las demandas industriales y comerciales, que de formación integral de los ciudadanos. Cabe señalar que hay una línea de continuidad ideológica en cuanto a quién debe controlar la educación, visible en el segundo gobierno de Carlos Andrés Pérez y el segundo gobierno de Rafael Caldera. El control por parte del sector privado es casi total en el nivel de los medios de comunicación social y los grupos de poder que controlan estos medios de comunicación actúan prácticamente en forma de oligopolio, impidiendo el acceso de otros actores, excepto con enorme dificultad. En este sentido en Venezuela han triunfado las élites, contrario en el sentido que la atribuía a este concepto Bonilla.<sup>10</sup>

- 
8. Acerca de las características de los docentes venezolanos puedo citar los resultados de la ejecución del modelo Educativo, en los proyectos APURE 2002 y MENE. Véase, especialmente, el **Reporte Técnico No. 8 del Proyecto MENE**, *Los docentes venezolanos, un perfil profesiográfico*, dos volúmenes (Caracas: Fundación Educación y Desarrollo, 1996).
  9. Sobre esta cuestión, véase por Margaret Archer su trabajo *The Sociology of Educational Systems*, presentado en la Reunión del Comité de Sociología de la Educación de la Asociación Internacional de Sociología, París 1980, y su libro fundamental en el área, **Social Origins of Educational Systems** (1979), especialmente el capítulo en donde se comenta el problema de las formas de dominación de los esquemas educativos.
  10. Véase, por Frank Bonilla, su libro **El fracaso de las élites** (Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1972). Por cierto que Bonilla, en el Prefacio de su libro citado, señala algo que por extensión se aplica a la investigación científica en la educación venezolana: "Debemos reconocer que el equipo de investigadores no ha encontrado en Venezuela ni creado condiciones muy favorables para generar y compartir el conocimiento social".

### 9. El futuro del entrenamiento de los venezolanos.

Los reajustes como consecuencia de los cambios en la dinámica educativa seguirán su curso ordinario, pero el síndrome de la desigualdad y discriminación permanecerá como un efecto social esencial en la estructura de la sociedad venezolana. Las élites seguirán dominando la ordenación de la educación y de la escolaridad, y disminuirá la democratización en ambas esferas, como consecuencia de la crisis de defecto. En la praxis social venezolana se produce, al final del siglo, una crisis de contracción, una crisis análoga a la que existió en los años de 1945-48, y de nuevo con posterioridad a 1958, en ambos casos crisis de expansión. Las características de la estructura y organización social tienden a influir y crear un impacto simple en el uso social del aparato escolar, que se verá reducido en su papel, mientras que la educación se hace mucho más permanente y visible, porque las ausencias por omisión del aparato escolar las llena paulatinamente la poderosa maquinaria educativa. Mientras tanto las políticas públicas en materia educativa se orientan cada vez más, en los últimos seis años, a políticas conservadoras e incluso personalistas. Es decir, ninguna política educativa ha ido más allá de los límites convencionales, dejando las cosas en su estado "natural", incluyendo la separación del aparato escolar en dos subsistemas, el público y el privado, manteniendo ese aparato dirigido por las líneas étnicas y de dominación del tipo *gender*. Dichas políticas públicas han estado orientadas a la disminución del papel del Estado en educación, a los intentos de privatización, a las presiones para desplazar la inversión pública del nivel superior al básico, ya que de ese modo instituciones como la Iglesia Católica tendrían una mayor participación en los fondos que el Estado destina al servicio educativo. El aparato escolar venezolano aumenta su ineficiencia en el sector público, y por diversas razones el número de horas-aula que se dictan cada año tiende a disminuir, paulatinamente. La calidad de los docentes tiende a disminuir en el sector público, del mismo modo, y el conjunto de personas que se dedican a la actividad docente se manejan como empleados y no como trabajadores, en este caso intelectuales, como tendría que ser, por fuerza de su definición como docentes. Cabe señalar que los niveles de anti-intelectualismo parecen haberse acentuado, en la sociedad venezolana y en este sentido el mejoramiento de la educación no pasa por intentar ejercer influencia sobre los actores, sino sobre el propio clima cultural dentro del cual se mueven los intereses vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje. Ejecutar estos cambios, sin embargo, ofrece enormes dificultades porque reintelectualizar una sociedad es una tarea que escapa a los propósitos de planificadores o de quienes formulen políticas públicas. Resulta a todas luces insuficiente el terminar de este modo nuestras breves reflexiones acerca de la escolaridad, el Estado, la educación y la sociedad en Venezuela. Ciertamente, no obstante que se pudieran producir numerosos cambios que a la larga produjesen un mejoramiento de la situación cultural, las tendencias parece que están reforzando la rigidez de una estructura y organización social con alto grado de impermeabilidad hacia el cambio conducente a una modernización de su comportamiento.



**ALBORNOZ, Orlando.** (1996). *Escuela de Educación, UCV. En: GUILLERMO LUQUE. La Educación Venezolana: Historia, Pedagogía y Política (Conmemoración del Centenario del Primer Congreso Pedagógico Venezolano 1895-1995)*. Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Caracas.

## ESTADO Y EDUCACIÓN

Socialización, aculturación y educación son conceptos que en buena medida dicen lo mismo. Hablan de la capacidad de las sociedades para producirse y reproducirse en una dirección determinada. Pero esa capacidad está atravesada por la acción de la organización básica de la sociedad el Estado. Organización en lo que concierne al interés colectivo, a lo que podríamos denominar como lo público en oposición a lo privado. Oposición que no se produce siempre, en todos los casos, pero que para comprender lo educativo y educacional de una sociedad, basta como criterio de arranque para crear las condiciones conceptuales para comprender las relaciones sustanciales entre la educación y su entorno.

Veamos este ejemplo donde se pone de manifiesto claramente a lo que nos referimos con tal oposición y marca con claridad los alcances de la educación cuando se la mira desde la perspectiva de Estado.

*Pregunta Jurjo Torres:* Cada vez surgen más competidores a la dimensión informativa de las escuelas, entre los que cabe destacar el papel de los mass media. Éstos, además, empaquetan la información de una manera mucho más sugestiva. ¿Qué papel tienen que desempeñar las escuelas en la preparación de los niños y niñas para la lectura de los medios de comunicación?

*Respuesta de Michael Apple:* ...lograr una alfabetización crítica, política, una alfabetización que capacite a las personas para comprender la realidad y participar en su comunidad. El alumnado de los países industrializados, así como el de otros muchos países, pasa muchas horas frente a los televisores o dedicado a actividades culturales populares. Al mismo tiempo, el poder de la institución escolar en cuanto árbitro, como distribuidor del conocimiento oficial, está siendo cuestionado por el capital, en un intento de utilizarlo para la generación de mayores beneficios. (TORRES, 1998).

La escuela es arbitro de lo educativo sistemático porque el Estado lo necesita y porque su accionar así lo impone. Nada define más culturalmente a occidente que eso. Razón por la cual no puede entenderse la educación que se produce en las escuelas si tomar en cuenta el carácter de los Estados del estado como noción general.

El Estado es un valioso concepto para ser utilizado analíticamente para estudiar las realidades sociales, por cuanto al ir más allá de la noción de Gobierno, da cuenta de las influencias de las fuerzas socioculturales y de las instituciones públicas sobre los aspectos más sensibles del funcionamiento real de las sociedades. Michael Omi y Howard Winant presentan una concisa definición: "El Estado esta compuesto de instituciones, las políticas que ellas desarrollan, las condiciones y reglas que las soportan y justifican, y las relaciones sociales dentro de las cuales ellas se inscriben" (OMI y WINANT, 1986) Esta definición separa a las instituciones (que son más estables) de las políticas (que son más cambiantes) y nos coloca en el centro mismo de del contexto que le da forma a los procesos y resultados de gobierno.

En la ciencia política convencional que conocemos existen varias concepciones acerca del Estado, configuradas a partir de muy variadas formas de dimensión espacial e histórica. Cada una de ellas montada sobre su propia combinación de instituciones, aparatos y arenas— cada una de ellas con distintas historias externas e internas, contradicciones, relaciones y conexiones. No hay acuerdos definitivos entre las perspectivas convencionales o clásicas acerca del Estado. Las teorías liberales del Estado asumen que éste es una invención social, establecida para promover el bien común y generar una sociedad generosa y pacífica. De acuerdo a esta perspectiva, el Estado protege a los individuos mediante la creación de la noción de ciudadanía, que provee a los hombres y mujeres de un conjunto de derechos civiles, políticos y sociales iguales. En contraste, las teorías del conflicto — basadas en perspectivas Marxistas, Socialistas o neo-Marxistas— sostienen que el gobierno no es un árbitro neutral entre intereses en competencia, sino un instrumento de dominación, manejado por las clases y grupos que tienen acceso a abundantes recursos económicos y en consecuencia poder. Harold Lasky (1967), uno de los primeros en exponer las ideas del socialismo democrático, desmitifica al Estado llamándolo: “una manera de organizar la vida colectiva de una sociedad dada”. Además señala: “el Estado nunca es neutral frente a las luchas políticas... el Estado no está por encima de los grupos en conflicto, juzgando imparcialmente entre ellos”. Por su naturaleza más íntima, el Estado es simplemente un poder coercitivo útil para la protección del sistema de derechos y deberes de las relaciones económicas prevalecientes, de las amenazas que plantean las clases que buscan cambiarlas en función de sus intereses.

La definición de Lasky del Estado pone énfasis en el factor económico como el determinante principal del aseguramiento del control social. Coincidiendo con Lasky, las concepciones Marxistas del estado lo ven como el predicado del poder económico y es un instrumento de la burguesía.. Las perspectivas neo-Marxistas han producido aproximaciones menos deterministas a lo que significa el Estado, prefiriendo verlo como un escenario de lucha que como un bloque particular de poder. Dentro de esta perspectiva, Nicos Poulantzas (1975) resalta el rol de la ideología y la noción de autonomía relativa del estado. El llama ideología a: “al conjunto relativamente coherente de representaciones, valores y creencias que configuran, no solamente la actividad económica y política sino también las actividades: religiosa, moral, estética y filosófica”. La noción de Poulantzas respecto a la autonomía relativa del Estado hace más dinámica la concepción sobre su naturaleza, por cuanto resalta que: “el Estado continuamente esta presente cuando las fuerzas sociales actúan unas contra otras. y en consecuencia contribuye a la dominación efectiva de ciertas clases (en tanto que no es árbitro neutral) sólo ejerciendo su rol como factor de cohesión y sostén de las estructuras de una formación social dada”.

El Estado, en consecuencia, es un sistema de dominación política cuyas formas de acción están más o menos adecuadas a la tarea de proteger los distintos requerimientos de la acumulación de capital en diferentes contextos, es un sistema que resulta de las distintas contradicciones entre las clases y los grupos sociales que existen en la sociedad, desde el punto de vista de Poulantzas el Estado es la condensación de la lucha de muchos actores (POLULATZAS, 1979).

Hay algunas variantes en la concepción del Estado como espacio contradictorio. Una de ellas sostiene que el Estado desarrolla un grado de autonomía a través de la creación de su burocracia, la cual, al llegar a un punto desarrolla sus propios intereses autónomos; otra afirma que ningún Estado es absolutamente capaz de decidir y presionar autónomamente, en consecuencia el Estado se comporta como un “terreno en disputa” o espacio de lucha.. Al ilustrar la segunda variante Martín Carnoy (1994) enfatiza “El Estado es una área-espacio para el conflicto entre grupos de competidores con distinto poder y visión de la nación, dentro de una sociedad de capitalismo complejo y fuertemente estratificada”. Para evitar las confusiones de las concepciones liberales que ven a la política como el resultado de múltiples intereses políticos en juego (pluralismo), las teorías neo-marxistas del Estado contradicen eso, argumentando que ciertamente el Estado como terreno en disputa permite que ciertos cambios ocurran pero las formas esenciales de control permanecen inmutables.

La corriente hegemónica de la Ciencia Política que hemos visto en la bibliografía consultada, ha clasificado a los Estados en función de su modo de producción económico (socialista versus de mercado o capitalista), en función de su modo de gobierno (democrático caracterizado por el multipartidismo versus los totalitarios/dictatoriales en las manos de un partido o persona), y por las responsabilidades sociales que ellos reconocen como fundamentales (modelos liberales de bienestar, en los cuales las instituciones del estado se limitan ellas mismas a garantizar la libre desenvolvimiento y competencia de las fuerzas del mercado y ofrecen servicios de bienestar social sólo como una vía para mejorar y compensar las disfunciones del mercado, y los modelos corporativistas, dentro de los cuales la noción de igualdad le da forma a las fuerzas del mercado y las necesidades sociales).

Durante los últimos años, la democracia ha emergido internacionalmente como la filosofía predominante acerca del Estado. Simultáneamente las aspiraciones de igualdad han explícitamente marcado el carácter de las constituciones nacionales. Robert Fiala y Audri Lanford ((1987) al estudiar en 130 países las normas que propician la igualdad (aquellas que uno presupone abren el camino para la igualdad entre las personas y los grupos), detectaron que este tipo de normativa se incrementó de un 12% en 1955 a 23% en 1965. Ello significa que para disfrutar de legitimidad en el club de los Estado Modernos, las naciones tienen que tener ciudadanos con iguales derechos. Don Chull Shin (1994), por ejemplo, encuentra que el mundo atraviesa una fase democrática, con 58% de sus 187 países que han adoptado gobiernos democráticos. Mientras que Shin(1994), por ejemplo, define a la democracia como la expansión de los derechos civiles y democráticos acompañada esa expansión de una cultura política que propicia la consolidación del proceso democrático, obvia como otras teorías el tratamiento que reciben las mujeres dentro de ese proceso.

Al interior del discurso democrático contemporáneo, existen argumentos que favorecen la expansión de los roles que juega el Estado, tanto como aquellas posiciones liberales que favorecen su reducción. En ambos casos, sin embargo, el foco de atención ha residido en el conflicto de clases y se ha ignorado los asuntos relativos al género. La ciencia política ha ignorado paladinamente a la mujer en la política institucional de los partidos y los

sindicatos, entre otros, debido a que su participación es baja , y al mismo tiempo, ha fallado en reconocer otros espacios donde las mujeres han sido muy activas y están contribuyendo a la redefinición de lo político. Esta visión estrecha ha llevado a que el análisis político convencional minimice también los roles que juegan las mujeres de bajos ingresos mediante su participación en las protestas populares y las estrategias colectivas de supervivencia económica, creando nuevos tipos de acción política.

Como ya se dijo el Estado no es sólo equilibrio sino suelo fértil de lucha política, de las mujeres, por ejemplo, y de los educadores para deconstruir y reconstruir perpetuamente a la institución escolar.

Política. Aquello que concierne a la totalidad de los ciudadanos de una nación: el tema de todos. Y la libertad de cada uno de examinar ese tema con arreglo a sus propios intereses y pensamientos, y de unirse a los que les sean afines en asociaciones y partidos para enrocar ese conjunto de temas. Hay dos grandes conceptos de política: el teórico, o filosófico, que es la manera de examinar la administración y dirección de la sociedad dentro y aun fuera de lo inmediatamente posible, y el práctico, que se refiere a los medios de llegar al poder con el objetivo, no siempre real, de aplicar la política teórica. Los dos conceptos suelen estar reñidos en un plano moral. El concepto de política es demasiado amplio para ser examinado aquí: todo este libro, todos los cientos de miles que se han escrito en torno al tema desde la antigüedad griega no son ni siquiera suficientes para encerrar todos los conceptos de la palabra política. Hay que tener en cuenta que se usa también como término peyorativo; no sólo por los partidarios de la autocracia o la dictadura, sino por quienes la estiman como sinónimo de corrupción (HARO TECLEN, 1995).

Lo político de la vida educativa escolar.

...la política es el alma de la educación, su mismo ser , sea en el primer mundo o en el tercer mundo.

Cuando un educador estudia una signatura en particular todas las instancias educativas devienen actos políticos .

Ni yo ni nadie puede, en modo alguno contradecir esto.

Por o tanto, la naturaleza política de la educación

no es un exotismo de Paulo Freire perteneciente al tercer mundo...

(PAULO FREIRE, 1994)

El trabajo del docente en la escuela tiene muchas aristas de actividad y en cada una de ellas puede ser identificada una dimensión política particular, por ejemplo: el docente de la escuela típica puede ser maestro, profesor, facilitador o como quiera definírselo, y tiene que administrar ambientes para que el alumno aprenda. También, ese mismo docente participa en la administración de la escuela, tiene que decidir sobre el destino de su institución, como gobierno, como seguidor o como oposición, dentro de las sociedades más o menos democráticas como las tenemos en América Latina. En las relaciones con la comunidad, el ambiente, la sociedad que rodea la institución en que trabaja, el docente, quiera o no, tiene implicaciones inocultables como actor fundamental de la vida de la escuela. Como docente, que no es único sino que su trabajo se despliega en un entorno institucional de corte occidental donde la agremiación es un imperativo cultural de primer orden,

actúa dentro de los intereses y prácticas que dominan la gremialización del oficio. Cada una de estas implicaciones del oficio, y otras muchas más que no consideramos pero que son muy importantes, tiene especificidades políticas. Ello es que suponen relaciones de poder, de fuerza y que pueden ser entendidas por la legitimidad pública o privada de las decisiones que se toman.

En este momento nos interesa privilegiar la primera de las aristas anotadas, ello es lo político que pueda significar el trabajo del docente con sus alumnos, cuando tiene que crear situaciones para que los alumnos aprendan. En este caso es posible también visualizar espacios particulares dentro de los cuales la dimensión política de la actividad tiene expresión fundamental. Sobre todo cuando partimos de una apreciación básica del oficio docente que en palabras de Paulo Freire remite a lo siguiente:

...toda práctica educativa implica, una interpretación del hombre y del mundo, a veces más y a veces menos explícita. No podría ser de otra forma. El proceso de orientación de los seres humanos en el mundo no incluye la asociación de imágenes sensoriales, como sucede en los animales. Implica por encima de todo, pensamiento, lenguaje, es decir, la posibilidad de conocer a través de la praxis, por medio de la cual el hombre transforma la realidad. En el caso del hombre, este proceso de orientación en el mundo no puede entenderse ni como un acontecimiento subjetivo, ni puramente objetivo o mecánico, sino sólo como un acontecimiento en el cual la subjetividad y la objetividad se encuentran unidas. Concebida de este modo la orientación en el mundo plantea la cuestión de los objetivos de la acción en el nivel de percepción crítica de la realidad (FREIRE, 1994).

De ese modo, la orientación de los alumnos que hace el docente, el lenguaje con que lo hace, las representaciones que tiene el docente de sus alumnos y de lo que enseña y la particular selección de normas curriculares que hace, tiene mucho de político, en tanto suponen asuntos de poder (influir en algo o alguien en determinada dirección y sentido) y legitimidad (justificación del ejercicio de poder). La práctica pedagógica no suele verse como política sino como estrictamente técnica o dominada por una racionalidad práctica que privilegia la aplicación de métodos y experiencias de aiento muy estrecho, que no conoce el impacto de las importantes decisiones que se toman en el conjunto de los alumnos, la institución escolar y la sociedad en general.

En función de mi experiencia actual, a menudo más intensa, estoy percibiendo esta clase de error en alguna de mis actividades tempranas, y en ciertos pedagogos que no ven la dimensión y las implicaciones políticas de su práctica pedagógica. Hablan de una concienciación que es estrictamente pedagógica que es distinta a la de los políticos.... Ya se efectúe de un modo ingenuo o astuto, separar la educación de la política no sólo resulta artificial sino peligroso (FREIRE, 1994).

Veamos esto de separar lo pedagógico de lo político en una situación típica de enseñanza, o dicho de otras maneras, qué podría quedar fuera de consideración en una situación típica de enseñanza se descuidara la consideración de lo político:

***La sociedad, la cultura y el Estado en la institución escolar.*** En la bibliografía especializada y en las realidades que acompañan la práctica escolar en nuestro medio es posible visualizar con claridad la pretensión de aislar

lo que se hace y debe hacer en el aula de la realidad contextual. Todo parece indicar que la práctica instruccional debe producirse dentro de una suerte de *campana de cristal* impenetrable para las señales que produce el medio social, salvando quizá una que otra declaración formal de intención. Se circunscriben los procesos de aula a reglas y acciones técnicas en torno a micro procesos de ocasión que apuntan a resolver lo inmediato sin ningún aliento considerador del carácter histórico de lo que está en juego dentro de la situación de aprendizaje, por ejemplo, cuando se enseña una cosa y los alumnos aprenden otra. Se prefiere trabajar en el aula no viendo a los alumnos y los procesos como sujetos históricos productores y reproductores de las realidades sociales, sino en base a: modelos de comportamiento básicamente formales, técnicas y procedimientos guiados por una lógica extraña a la realidad viva de los grupos, dentro de una postura profesional limitada, acrítica que oculta las verdades de lo real-cotidiano. Los procesos de aula tienen mucho que ver con las realidades de la estructura social vigente, en tanto que los sujetos que en ella interactúan son pobres o no, hombres o mujeres, sexuados, provienen de familias integradas o pulverizadas por el vértigo social, son de ésta o aquella religión; todo lo cual tiene significado para los aprendizajes que se buscan. Si ha de encontrarse las conductas de entrada que favorecen uno u otro aprendizaje, también habrá de visualizarse la condición y comportamiento social que los favorecen o los bloquean. Cosa nada fácil, por cierto, pero que la imaginación creadora del docente y la burocracia escolar no deben soslayar si se quiere legítimamente, dar cuenta de las diferencias individuales asociadas a los procesos de aprendizaje en la escuela. En todo caso ante este tipo de problemas de conocimiento habrá que situarse en el punto que preclaramente expone el insigne maestro Guillermo Meza Cortes:

Entonces: ¿Porqué planteamos esto? ¿Es que -como piensan algunos educadores escépticos- no se debe estudiar los rasgos políticos del fenómeno educativo? ¿El currículo escolar como proyecto, diseño y acción educativa, está fuera de asuntos como los señalados? Justamente por no aceptar el inmediatismo de entender la educación como una acción ideal -fuera de contexto histórico y de condiciones objetivas de la sociedad- es que enfatizamos este aspecto. Si la educación, como teoría y praxis, es un hecho político, el currículo escolar como diseño y como proceso es una herramienta esencial que se define, caracteriza y singulariza dentro de un conjunto de hechos y circunstancias de orden macro y micro social. De tal forma: Planes de Estudio, Programas, Planificación de la Enseñanza, Método y Metodología Didáctica, Evaluación Educacional, recursos para el Aprendizaje y, principalmente, formas de acción e interacción educativa, constituyen una clara expresión de una dirección. Esta no es sólo ideal en términos de valores y arquetipos, sino también una forma muy directa y concreta de formar nuevos contingentes de niños y jóvenes. Obviamente lleva implícita la posibilidad de deformarlos. (MEZA CORTES, 1979).

El docente tiene para su trabajo un conjunto de prescripciones dadas que vienen desde el Estado por intermedio de las normas institucionales y curriculares que establece el programa y el plan de estudios y las instrucciones que pautan las autoridades. El (ella en la mayoría de los casos) lo toma o lo deja, lo cual es una decisión de gran envergadura pues puede



estar dentro de status vigente o fuera de él y eso tiene sus costos. Costos en lo personal y en lo social, pues quiérase o no los contenidos que fijan los planes y programas suelen ser producto de un consenso asociado a lo que más conviene al conjunto social del momento. En el caso venezolano, por ejemplo, ese consenso tiene inspiración democrática pese a sus limitaciones técnicas y axiológicas y, contravenirlo, en muchas ocasiones puede ser un acto de norte totalitario o en le mejor de los casos antidemocrático. Cuando el consenso no es democratizante el docente puede pagar los costos de una postura que si lo es, cuando las prescripciones de la institución vía los mandatos de las autoridades son de tono distinto al democrático, el docente también lo hace si su trabajo se orienta por la idea de que el alumno es un ciudadano que merece todo el respeto del tal condición, independientemente de lo eficiente que pueda ser una institución no democrática, dentro de una sociedad que quiere formalmente serlo. En palabras de Andre Giroux este asunto circula por el siguiente conjunto de ideas:

Freire ofrece una de las concepciones más dialécticas acerca del poder en la teoría social contemporánea. El poder se percibe simultáneamente como una fuerza negativa y positiva; su carácter es dialéctico y su modo operativo es siempre algo más que simplemente represor. Para Freire, el poder trabaja sobre y a través de las personas. Por un lado, esto significa que la dominación resulta tan completa como para experimentar al poder sólo como una fuerza negativa. Por el otro lado, significa que el poder se encuentra en la base de todas las formas de comportamiento en que las personas resista, luchen o peleen por su imagen de un mundo mejor...en este caso, el poder no se agota en aquellas esferas publicas y privadas en que operan los gobiernos, las clases regentes y otros dominantes. Es más obicuo y se expresa en una serie de espacios y esferas públicas opuestas que tradicionalmente se han caracterizado por la *ausencia* de poder, y por ende, de toda forma de resistencia.

La concepción de Freire sugiere no sólo una perspectiva alternativa frente a los teóricos radicales atrapados en la camisa de fuerza de la desesperanza y el cinismo; también subraya que siempre existen quiebras, tensiones y contradicciones en varios ámbitos sociales tales como las escuelas, donde el poder a menudo se ejercita como una fuerza positiva en nombre de la resistencia. (GIROUX, 1994).

**La escuela como formadora de ciudadanos:** Quiérase o no trabajar con alumnos tiene mucho que ver con trabajar con ciudadanos, lo es al menos en las sociedades que cuentan con Constituciones de corte occidental, como es el caso de las latinoamericanas y la venezolana en particular. Una resultante del proceso educativo escolar es la ciudadanización del individuo o, cuando menos, lo es que la incorporación de una persona a la situación de aprendizaje escolar tiene como efecto tal cosa, además de otras. Este aspecto de la enseñanza aprendizaje en la escuela que supone una particular e importante dimensión política, tal como lo expone Guillermo Luque:

Se tiende a pensar, y no con poca razón, que el educativo es uno de los asuntos más significativos y problemáticos de toda sociedad. Ahora bien, cuando a esa reconocida complejidad se añade que toda educación es para individuos en tanto que sujetos sociales, en tanto que miembros de una sociedad histórica, se nos revela esa otra naturaleza de la educación: la políti-

ca. Y esta naturaleza política de la educación sujeta de una u otra forma y manera al Estado, institución jurídico política por excelencia de toda sociedad cuya diferenciación social anterior, cuya complejidad y modernización requiere de su existencia para su funcionamiento. Por supuesto, como es de todos sabido, que ese Estado represente más o menos -o para nada- los plurales intereses de una sociedad -forma ideal de Estado- tendrá que ver con la ideología política de los individuos colocados en sus puestos de mando (LUQUE, 1996).

Pero no sólo el objeto del trabajo docente cual es la formación ¿integral? del alumno, es vinculable por muchas razones a lo dicho respecto a la ciudadanía, sino que los docentes son ellos ciudadanos y se comportan como tales independientemente de su posición etico-política, frente a la legitimidad del Estado que norma el funcionamiento de la escuela.

**Los liderazgos:** La clase, el grupo de alumnos en situación de enseñanza aprendizaje, con el docente incluido, constituyen una microsociedad (BREMBECK, 1977) donde se establecen relaciones de poder, pues existen liderazgos que corresponden a intereses de muy diversa y dispersa índole. Desde aquellas relaciones de poder calificables como delincuenciales, de quienes se lucran ilegítimamente en su relación de pares robando a sus compañeros o vendiendo sustancias tóxicas, hasta aquellas derivadas de la intención de superar cualquier dificultad del entorno para que los alumnos efectivamente aprendan. En esto subyace la problemática general que plantea Bárbara Goowin (1990) cuando nos introduce a su obra, *El uso de las ideas políticas*:

¿Han de ser las personas más iguales entre sí? ¿Es más importante el Estado que el individuo? ¿Puede ser libre una sociedad socialista? ¿Hay algún caso en que esté justificada la violencia política? ¿Acaso debemos tolerar al intolerante? ¿Puede la mayoría imponer sus designios a la minoría? ¿Es justo que los ricos sean también poderosos? Preguntas como éstas son aquello de lo que se ocupa la teoría política. Si bien suenan engañosamente simples, susceptibles de ser respondidas con un *si* o con un *no* cuando intentamos responderlas se hace evidente que cada una de ellas oculta una rica variedad de supuestos discutibles y se hace evidente también que el significado de sus palabras claves es también discutible. Por otra parte, las respuestas expresan inevitablemente cuál es el caso. Aquí están en juego los valores y los ideales políticos, y entre ideales se deben tomar decisiones. Yo puedo dar prioridad a la libertad en detrimento de la igualdad porque la considero más vital para la felicidad humana, pero usted puede juzgar lo contrario. Por otra parte, la mayoría de nosotros está influida por la ideología política, ya sea que la suscribamos a sabiendas de que estamos haciéndolo, o que la incorporemos de modo inconsciente como parte de una opinión recibida. De modo que no sólo varían las respuestas dadas a los interrogantes políticos de acuerdo con la opinión individual, también difieren con cada posición ideológica individual (GOOWIN, 1990).

Ni qué decir de lo anterior, si se considera que el docente mismo dentro un abanico de opciones que puede ir desde el autoritarismo mas acentuado hasta la permisividad más libertaria puede privilegiadamente imponer su manera muy particular de pensar no sólo respecto al contenido, la materia académica de su trabajo, hasta valores y formas de comportamiento reflejas de sus propias convicciones y compromisos políticos.

**La actividad docente:** Como puede comprenderse el ámbito dentro del cual trabaja el docente esta lleno de tensiones, pero no sólo dentro de lo que tiene que ver con la dinámica de liderazgos que vimos en el aparte anterior, sino que también en el plano de las ideas que circulan en la situación instruccional respecto a lo que conviene a la sociedad y a los individuos. Las ideas (La realidad de la educación y la que la rodea y permea a través de múltiples exigencias y determinantes, esta compuesta por ideas representaciones sobre el deber ser o la constitución de algo y realidades más o menos objetivas, al estilo marxista tradicional aquellas cosas que existen con independencia de nuestros pensamientos acerca de ellas) que permean el aula de clase pueden caricaturizarse en la imagen de los pro y contras que ilustran el deber ser de la tarea docente, así respecto a los contras domina la idea de hacer lo contrario a lo que representa la *escuela tradicional*, ello es que el docente aspira a no repetir lo que la escuela tradicional es:

...autoritaria, jerárquica y jeraquizadora, centrada en el maestro, memorística, verbalista, enciclopedista, pedante, aburrida, clasista, selectiva, disciplinaria, rutinaria, pasiva, monótona, transmisiva, uniformadora, despersonalizadora, represiva, punitiva, cuartelaria, acrítica, dogmática, alejada de la realidad y de la vida...y cuantos estigmas pedagógicos se le vayan ocurriendo a uno (TRILLA BERNET, 1996).

En contrario el docente visualiza una pedagogía de los pros que formalmente lo ubique lejos de esos estigmas, queriendo que su trabajo ayude a la dignificación del alumno, su liberación y muchos otros tantos buenos deseos más que no siempre alcanzan contraparte en el plano de la realidad, pero que tiene importancia como ideas fuerza que le dan sentido e impulso a lo que hace dentro de la escuela.

**El interés propio y el colectivo:** En la microsociedad que constituye el aula de clase y la escuela en general, la situación de enseñanza aprendizaje colectiva es una permanente confluencia de tensiones y equilibrios entre lo ético y lo político. Al docente le puede interesar en un momento hacer lo menos posible porque los alumnos aprendan, porque su conveniencia personal puntual puede estipularlo así, según la idea del menor esfuerzo posible para garantizar el mayor beneficio posible, por ejemplo: cobrar sin trabajar. El alumno puede evadir el esfuerzo que significa el aprendizaje en situación escolar, donde esta obligado a poner en tensión su inteligencia para asimilar los estímulos de conocimiento que se le plantean, pero puede molestar al de al lado porque eso es lo que le conviene en el momento por la razón que sea. Armando Savater tiene una deliciosa manera de describir este tipo de asuntos cuando justifica la escritura de las recomendaciones que le hace a un joven para que entienda que la política es un asunto serio y actual, que va más allá y acá de lo que hacen los políticos profesionales: ¿Te acuerdas Amador de lo que decíamos en la Etica para Amador que constituye la diferencia fundamental entre la actitud ética y la actitud política. Las dos son formas de considerar lo que uno va a hacer (es decir, el empleo que vamos a darle a nuestra libertad): pero la ética es ante todo una perspectiva personal, que cada individuo toma atendiendo solamente a lo que es mejor para su buena vida en un momento determinado y sin esperar a convencer a todos los demás de que es así como resulta mejor y más satisfactoriamente humano vivir. En la ética puede decirse que lo que vale es

estar de acuerdo con uno mismo y tener el inteligente coraje de actuar en consecuencia, aquí y ahora: no valen aplazamientos cuando se trata de lo que ya nos conviene, que la vida es corta y no se puede andar dejando siempre lo bueno para mañana... En cambio, la actitud política busca otro tipo de acuerdo, el acuerdo con los demás, la coordinación, la organización entre muchos de lo que afecta a muchos. Cuando pienso moralmente no tengo que convencerme más que a mí; en política, es imprescindible que convenga o me deje convencer por otros. Y como en cuestiones políticas no sólo se trata de mi vida, sino de la armonía en acción de mi vida con otras muchas, el tiempo de la política tiene mayor extensión: no sólo cuenta el deslumbramiento inaplazable del ahora sino también períodos más largos, el planeamiento de lo que va a ser el mañana, ese mañana en el que quizá yo ya no esté pero en el que aún vivirán los que yo quiero y donde aún puede durar lo que yo he amado (SAVATER, 1992).

**BIBLIOGRAFÍA: ACADEMIA DE CIENCIAS DE LA URSS.** (1974). *Great Soviet Encyclopedia*. Mc. Millan Inc. Vol. 19. New York. / **ANDRÉS LASHERAS, Jesús.** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas. / **BERGER, P. y Th. Luckman.** (1979). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Buenos Aires. / **BOLI, John.** (1989). *New Citizens for a New Society. The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden*. Pergamon Press. USA. / **BOYD, William y Edmund KING.** (1977). *Historia de la Educación*. Edit. Huemul. Buenos Aires. / **BRAVO J. Luis.** (1987). *A. Currículo: Marco Teórico Conceptual Adecuado para entender los Problemas de Análisis y Diseño de Planes de Estudio*. Revista Perfiles. U.S.B. No. 19. / **BRAVO JÁUREGUI, Luis.** (1995). *Primeras ideas para la creación del Diccionario Latinoamericano de Educación (DLAE)*. Revista de Pedagogía, Abril-Junio, Vol. XVI, No. 42. Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Caracas. / **BREMBECK, C.S.** (1977). *Sociología de la Educación*. Paidós. Buenos Aires. / **BREZINKA, Wolfgang.** (1986). *Los Límites de la Educación*. En: Luis Bravo. *Lecturas de Educación y Currículo*. Edit. Biosfera. Caracas / **BROMFEMAJER, Gabriela y Ramón CASANOVA.** (1986). *La Diferencia Escolar*. Capelusz/Cendes-UCV. Caracas. / **CABALLERO, Manuel.** (1995). *No necesitamos un papá, ni a nadie que nos eche cuero. Entrevista con Ramón Hernández. El país como oficio*. El Universal, 1-14, 25/06/1995 / **CARNOY, Martin.** (1994). *The Politics and Economics of Race in América*. Cambridge University Press. Cambridge / **COMISION ESPAÑOLA DE CO-OPERACION CON LA UNESCO.** (1982). *Convenciones, Recomendaciones y Declaraciones de la UNESCO*. CECU. Madrid / **CORDASCO, Francisco.** (1981). *A Brief History of Education*. Littlefield Adams Co. New Jersey, Pág. 28. / **DEL BRUTO, Bibiana.** (1989). En: DI TELLA, Torcuato. *Diccionario de las Ciencias Sociales y Políticas*. Puntosur, Editores. Buenos Aires. / **DESCARTES, René.** (1983). *Discurso del método. Reglas para la dirección de la mente*. Ediciones Orbis. Barcelona. / **DESSIATO, Massimo.** (2000). *Los chinos, la pasta y la identidad cultural*. El Nacional, A/11, 21/10/2000. Caracas. / **DI TELLA, Torcuato.** (1989). *Diccionario de las Ciencias Sociales y Políticas*. Puntosur, Editores. Buenos Aires / **DURKHEIM, Emilio.** (1974). *Educación y Sociedad*. Shapire Editorial Brives, Buenos Aires. / **ENCICLOPEDIA BRITÁNICA.** (1964). Willian Benton Publisher. University of Chicago. Vol. 7. U.S.A. / **ESPASA/CALPE.** (1966). *Enciclopedia Universal Ilustrada*. Vol. 42. Madrid. / **FAURE, Edgar et. al.** (1974). *Aprender a Ser*. UNESCO/Alianza Universal. Madrid. / **FERNÁNDES HERES y Elvira FERNÁNDEZ V.** (1989). *Diccionario Pedagógico*. BIOSFERA. Caracas. / **FERNÁNDEZ, Adalberto y Jaime SARRAMONA.** (1978). *La Educación Constantes y Problemática Actual*. Edic. CELAC. Barcelona 13 p. / **FERRERO, Juan José.** (1998). *Teoría de la educación*. Universidad de Deusto. España. / **FIALA, Robert y Audri LANFORD.** (1987). *Educational Ideology and the World Educational Revolution 1950-1970* Comparative Educational Review. 31 No. 3. / **FLORES D'ARCAIS, Giuseppe e Isabel GUTIÉRREZ.** (1990). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Ediciones Paulinas. Madrid. / **FREIRE, Paulo.** (1994). *La Naturaleza Política de la Educación*. PLANETA-AGOSTINI. Colección: Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo., N° 67. Buenos Aires. / **GARCÍA DE LEÓN, M.A.** (1990). *Socialización*. En: Giuseppe Flores D'Arcais. E Isabel Gutierrez Zuloaga. *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Ediciones Paulinas. Madrid. / **GIMENO SACRISTAN, J. y A. I. PEREZ GOMEZ.** (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid. / **GIMENO SACRIS-**

- TAN, J.** (1998). *Poderes inestables en educación*. Morata. Madrid. / **GIROUX, Henry.** (1994). *Introducción a: FREIRE, Paulo* (1994). *La Naturaleza Política de la Educación*. PLANETA-AGOSTINI. Colección: Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo., N° 67. Buenos Aires. / **GIRUOX, Henry A.** (1988). *Los profesores como intelectuales*. Paidós. Barcelona, España. / **GOODMAN, Paul.** (1971). *Quelques Idées Insolites sur L'education des Jeunes*. UNESCO/Serie Opinions No.37. Paris. Citado en Faure, Edgar. Op. Cit. Pág. 52. / **GREEN, Andy.** (1990). *Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA*. Mc Millan. Londres. / **HARO TECGLEN, Eduardo.** (1995). *Diccionario Político*. Palnet. Barcelona España. / **HIRSHBEIN, Cesia Z.** (1993). *Identidad versus complejo de inferioridad*. Extramuros. Revista de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV. Caracas. / **HUNTINGTON, Samuel.** (1993). *The Clash of Civilizations?*. Foreign Affairs. Vol 72, No. 3. USA. / **ILLICH, Ivan.** (1971). *Deschooling Society*. Harper & Row. New York. / **ILLICH, Ivan y otros.** (1977). *Un Mundo sin Escuelas*. Nueva Imagen. México / **JAEGER, Werner.** (1987). *Paideia*. Fondo de Cultura Económica. México. / **JESUALDO.** (1968). *Los Fundamentos de la Nueva Pedagogía*. Edic. Biblioteca UCV. Caracas. / **LASKY, Harold.** (1967). *The State in Theory and Practice*. Allen & Unwin. Londres. / **LOZANO, Claudio.** (1980). *La Escolarización. Historia de la Enseñanza*. Montesinos Editor. Barcelona. / **LUQUE C., Guillermo.** (1996). *La educación venezolana, historia, pedagogía y política*. Escuela de Educación del UCV/Revista de Pedagogía. Caracas. / **MANTOVANI, J.** (1973). *Educación y plenitud humana*. El Ateneo. Buenos Aires. / **MANTOVANI, Juan.** (1981). *La Educación y sus Problemas*. Editorial Ateneo. Buenos Aires. / **MARRERO, José Rafael.** (1987). *Teoría y Realidad de la Educación Básica en Venezuela*. Edic. FENATEV. Caracas. / **MARTINEZ BOOM, Alberto, Carlos E. NOGUERA y Jorge Orlando CASTRO.** (1994). *Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Foro Nacional por Colombia. Edit. Tercer Milenio. Bogotá. / **MERANI, Alberto.** (1985). *Diccionario de Pedagogía*. Grijalbo. Barcelona. / **MEYER, J.W., J. BOLI and G. THOMAS.** (1987). *Ontology and Rationalization in Western Cultural Account*. En: THOMAS et al. *Constituting State Society and the Individual*. Sage Publications. USA. / **MEZA CORTES, Guillermo.** (1986). *Algunas consideraciones sobre currículo escolar*. En Luis Bravo. *Lecturas de Educación y Currículo*. Edit. Biosfera. Caracas. / **MOLINS PERA, Mario.** (1995). *Pedagogía ciencia de la praxis educativa*. Revista de Pedagogía. Vol. XVI, No. 42. Abril-Junio. Escuela de Educación de la Universidad central de Venezuela. Caracas. / **MONCADA, Alberto.** (1977). *Educación y Empleo*. Edit. Fontanella. Barcelona. / **NOT, Juan.** (1975). *Las Pedagogías del Conocimiento*. Fondo de Cultura Económica. México. / **OMI, Michael y Howard WINANT.** *Racial Formation in the Unites States: from 1960's to the 1980,s*. Routledge & Kegan Paul. New York. / **OPPO, Ana.** (1983). *Socialización Política* En: Norberto Bobbio, Nicola Matetuci y Gianfranco Pasquino, *Diccionario de Política*. Siglo XXI Editores. México. / **PALACIOS, Jesús.** (1984). *La Cuestión Escolar: Críticas y Alternativas*. Edit. Laia. Barcelona. / **PAZ, Octavio.** (1997). *Sor Juana Ines de la Cruz. Las trampas de la fe*. Fondo de Cultura Económica. México. / **POULANTZAS, Nicos.** (1975). *Political Power and Social Clasess*. New Left Books. Londres. / **POULANTZAS, Nicos.** (1979). *State, Power and Socialism*. New Left Books. Londres. / **PRAT FAIRCHILD, Henry.** (1997). *Cultura*. En: *Diccionario de sociología*. Fondo de Cultura económica. México. / **REAL ACADEMIA ESPAÑOLA.** (1992). *Diccionario de la Lengua española*. Espasa Calpe. Madrid. / **RUIZ LARRAGIVEL, Estela.** *El curriculum oculto en las universidades progresistas*. PLAIUC. Universidad de Carabobo. Año 4. No. 8. Valencia, Venezuela / **SANI, Giacomo.** (1983). *Cultura política* En: Norberto Bobio, Nicola Matetuci y Gianfranco Pasquino, *Diccionario de Política*. Siglo XXI. México. / **SAVATER, Fernando.** (1997). *El valor de educar*. Ariel. Barcelona. España. / **SAVATER, Fernando.** (1992). *Política para Amador*. Ariel. Barcelona-España. / **SHIN, Don Chull.** (1994). *On the Third Wave of Democratization: A Synthesis and Evaluation of Recent Thory and Research*. World Politics. 47, No. 1 / **SÚSMUTH, R.** (1998). *La educación necesidad humana*. En: Juan José Ferrero. *Teoría de la educación*. Universidad de Deusto. España. / **TORRES, Jurjo.** (1998). Entrevista a Michael APPLE, *El transfondo ideológico de la educación*. Cuadernos de Pedagogía. Número monográfico dedicado al tema de la democracia en la escuela. No. 275, Diciembre 1998. Barcelona. / **TOURIÑAN, J. M. y M. A. RODRÍGUEZ.** (1993). *La significación del Conocimiento en Educación*. *Revista de Educación*. No. 302. Septiembre-Diciembre. Madrid / **TRILLA BERNET, Jaume.** (1996). *Escuela Tradicional pasado y presente*. Cuadernos de Pedagogía.No. 253. Diciembre. Barcelona, España. / **TRILLA, Jaume.** (1984). *La educación no formal*. En: A. Sansivens (Comp.) *Introducción a la Pedagogía*. Barcanova. Barcelona.



**BRAVO JÁUREGUI, Luis.** (2000). Tomado de: Informe correspondiente a la Primera Etapa del proyecto CDCH-UCV N° PI 07-12-4542-2000, titulado: *Escolaridad en Venezuela: Teoría, proceso y reformas*. Universidad central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Departamento de Pensamiento Social y Proyectos Educativos. Cátedra de Sistemas Educativos. Caracas, Noviembre.

## ESTADOS DEL ARTE

Refiere a estudios de corte bibliográfico que ponen de manifiesto la situación en que se encuentra un determinado conocimiento. Lo que se sabe de él. Lo que está publicado. Agrega a la pura constatación bibliográfica, una estimación del valor que tiene la fuente revisada para el progreso de conocimiento de que se trate. También, dentro de la tradición anglosajona de la investigación educativa, se le suele denominar metaanálisis.

**BRAVO JÁUREGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## ESTILO DE APRENDIZAJE

Se trata de la suma de objetivos específicos, motivaciones, percepciones y conductas que conforman las variadas dimensiones de la conducta de un estudiante en dicho papel.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## ESTILO COGNOSCITIVO Y EL MÉTODO DE ENSEÑANZA EN BASE A CATEGORÍA DE LOGROS

Un diseño factorial 2 x 2 fue usado para determinar el efecto de Estilo Cognitivo y el Método de Enseñanza sobre los tres aspectos diferentes de la materia de logros: contenido factual, contenido generalización conceptual y el contenido total. Los datos de 80 participantes universitarios de post grado, indicaron que un docente, cuyo método de presentación era la Clase Magistral, era significativamente superior a un método cognoscitivo analítico y los estudiantes con un estilo cognoscitivo no analítico sobre cualquiera de las medidas dependientes ni había una interacción significativa entre el estilo cognoscitivo y el método de enseñanza.

Hay muchas diferencias interindividuales entre participantes de Maestría, los cuales llaman la atención, así por ejemplo: unos son muy analíticos, otros muy independientes, los unos reflexivos, los otros muy contextuales, otros completamente dependientes. Los docentes, sabemos que existen diferencias individuales entre los participantes adultos, que ha acumulado experiencias tanto por su profesión como de vida. En una tentativa para mejorar el proceso de orientación y aprendizaje; recurrimos al llamado Estilo Cognitivo que trata de llenar el vacío entre los factores de personalidad y el acto de conocer.



El Estilo Cognitivo, es un concepto integrador, en cuya definición está implícita la unión de la dimensión de personalidad y conocimiento del sujeto.

### **PROPÓSITO.**

La presente investigación estudia las relaciones entre Estilo Cognoscitivo, aspecto específico de funcionamiento cognoscitivo y estrategias de enseñanza de la materia de contenido en una tentativa para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de estudiantes de Maestría en la UNMSM.

### **OBJETIVOS.**

Mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje relacionando las funciones cognoscitivas del participante de Maestría a un método apropiado de instrucción engrandeciendo los logros ganados en materia de adquisición y de retención.

1. Identificar el Estilo Cognitivo del participante de Maestría.
2. Seleccionar la clase de contenido que el participante escoge para atender y cuál contenido él prefiere ignorar.
3. Relacionar el Estilo Cognitivo del alumno con el Método de Enseñanza.

### **HIPÓTESIS.**

1. Los participantes con un estilo cognoscitivo analítico podrían anotar significativamente más alto que los estudiantes con un estilo cognoscitivo no analítico, en las pruebas de contenido real.
2. Los estudiantes con un estilo cognoscitivo no analítico podrían anotar significativamente más alto que los estudiantes con un estilo analítico sobre las pruebas de contenidos sobre las pruebas de contenido, generalización conceptual.
3. A los participantes que se le ha enseñado a través del método: Clase Magistral (Presentación Estructurada) por el profesor podrían anotar significativamente más alto que los estudiantes enseñados a través del método de Carl Rogers, en pruebas de contenido real no obstante el estilo cognoscitivo.
4. A los estudiantes enseñados bajo el método de Carl Rogers (resolver problemas independientes) podrían anotar significativamente más alto que los estudiantes enseñados por el método de presentación estructurada del profesor en pruebas de contenido real sin considerar el estilo cognoscitivo.
5. Podría haber un efecto de interacción significativa entre los métodos de enseñanza y estilo cognoscitivo en las pruebas de logro de contenido real. Específicamente, los estudiantes analíticos enseñados bajo el método de clase magistral y los estudiantes no analíticos enseñados bajo el método de Carl Rogers, podrían lograr significativamente más alto que los estudiantes analíticos enseñados bajo el método de Carl Rogers y los estudiantes no analíticos enseñados bajo el método de clase magistral.
6. Podría haber un efecto de interacción significativa entre estudiantes de estilo cognoscitivo y método de enseñanza, sobre pruebas de logros de contenido: generalización conceptual. Específicamente, los estudiantes no analíticos enseñados bajo el método de Carl Rogers y los estudiantes analíticos enseñados bajo el método de clase magistral, podrían lo-

grar significativamente más alto que los estudiantes no analíticos enseñados bajo el método de clase magistral y los estudiantes analíticos enseñados bajo el método de Carl Rogers.

## MÉTODO

### Sujetos y Procedimiento.

Se seleccionaron a 80 participantes de diversas Maestrías, aplicando el Test de Estilo Cognoscitivo de Siegel. Los 40 estudiantes más analíticos y los 40 estudiantes de los más no analíticos, asignados al azar por cuatro clases de Didáctica Universitaria, sobre la base de 10 estudiantes analíticos y 10 estudiantes no analíticos por clase. Dos profesores aplicaron el método de la Clase Magistral (presentación estructurada del profesor) y dos profesores aplicaron el método de Carl Rogers (resolver el problema independientemente).

Se realizaron tres semanas de clase, al final de esta unidad de estudio a cada estudiante le fue dado un test de logros.

## DISEÑO EXPERIMENTAL

El método de Carl Rogers (resolver el problema independiente) fue en base a material presentado, documentado y hojas de instrucción para el estudio y análisis de interacción en el salón. El estudio podría ser individual o grupal. El profesor hace el papel de tutor.

El método de la clase magistral (presentación estructurada por el profesor). La alternativa de tópicos para el estudio y para el orden en que son presentados, es decidido por el profesor sin consultar a los estudiantes. El material versa sobre lecturas, discusiones grupales, análisis.

**POMA IGREDA, Tula.** Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educación. Instituto de Investigaciones Educativas.

## ESTILOS DE ORGANIZACIÓN DE CENTROS ESCOLARES

Pienso que lo importante de la siguiente propuesta (o, si se desea, “*ponencia*”), es dar pautas para la reflexión sobre la “*eseidad*” de las escuelas y las consecuencias que ésta tiene en la gestión educativa. Para llegar al logro de este objetivo, se pueden adoptar diversas estrategias; sería posible partir del estudio de caso emergido de la misma realidad, tampoco sería inoportuno recurrir a las viejas clasificaciones de los centros escolares (unitaria, colegios público, escuela graduada, etc.); de igual manera, sería válido partir de los estudios actuales de tipologías escolares que son retazos experimentales o nuevas inferencias teóricas y hasta simples transportaciones del mundo de la empresa de producción de bienes de consumo a la escuela que, como tal, pertenece con su alta diferencialidad a las empresas de producción de bienes de servicio.

Se ha tomado aquí un camino distinto que permite un profundo análisis de la realidad escolar, a la vez que da pie a la elaboración de la síntesis final en el debate o en la discusión grupal. Siguiendo esta hipótesis metodológica, he elegido una serie de criterios vistos desde cómodos polos opuestos (ha-

bía que dilucidar al final de los debates cual es el positivo y cual el negativo). De este modo, se intenta establecer distintos referentes que faciliten el análisis de la mayor o menor viabilidad de una gestión encaminada al logro de la excelencia organizativa (quizá para alguien sea más adecuado hablar de calidad de la educación y en tal caso habría que enfrentarse con el análisis de la calidad total).

Todo este planteamiento metodológico sería inútil si, a la vez, el que entre en el debate no se plantea la situación de la escuela actual en una sociedad en cambio y que poco se parece a la escuela de los años sesenta en nuestro país. **¿Nos sirve la escuela que tenemos para esta sociedad actual?**

La escuela debería cambiar de acuerdo a la dirección de los vientos sociales. Sin embargo, se empeña como siempre en modificar el rumbo de la Historia, con lo que se insume en un fracaso inacabado. Este signo hay que cambiarlo y aceptar, de una vez por todas, que la escuela no es más que uno de los múltiples agentes sociales que actúan en el tejido social. Como tal agente, dinamiza, reflexiona, crítica y toma decisiones conjuntas sobre el devenir cultural de la sociedad. Todo lo demás le es ajeno, aunque no tiene prohibido colaborar con otros agentes sociales bajo el principio de la subsidiariedad, del mismo modo que otros agentes colaboran con ella según los parámetros del citado principio. De este modo, la subsidiariedad se convierte en cooperación social.

Es cierto que la tradición, sustentada por la historia, pesa en exceso cuando de innovar se trata; pero se convierte en piedra angular del inmovilismo si se habla de reforma. Basta pensar en nuestra propia realidad educativa cuando comienza el momento óptimo de confluencia de la ley general del 70 y de la LOGSE. Desde fuera, da la impresión que todo el sistema educativo, ya en marcha, ha experimentado un cambio sustantivo (la reforma es un hecho); pero, cuando se quita la cal, aparece la misma mampostería de antaño. No sería atrevido decir que usamos el “*lenguaje pedagógico*” propio de la LOGSE, pero actuamos en los recintos educativos a la manera predictiva de la ley del 70, sin renunciar definitivamente a la conceptualización didáctica del neoconductismo.

Salir de este páramo supone reflexionar sobre el fenómeno “*escuela*”; y no desde ancestrales planteamientos de “*Scholé*” o del “*ocio*”, sino en el marco del contexto (tejido, urdimbre) de la sociedad actual, atenazada en la perspectiva del cambio incesante. Esto nos obliga a refugiarnos en el paradigma de la complejidad si tenemos cierto temor para adentrarnos en el paradigma del caos. A esta reflexión contextualizada nos vamos a dedicar a partir del inmediato punto ortográfico.

**1. Escuela pública-Escuela privada.** Conviene partir de este viejo discurso, quizá olvidado o simplemente marginado del pensamiento pedagógico, para devolverle su realidad y analizarlo de acuerdo a la “*eseidad*” de nuestros tiempos. Conviene también ver esta dicotomía en su concepción pristina y derivarlo hacia la tendencia de confusión que hoy algunos quieren mantener: todo es **institución de servicio público**.

El concepto “*público*” es válido solamente cuando se interpreta desde al característica que define al grupo a quien se destina la acción. Es el ciudadano, parte del ente público, el que se beneficia de la actividad educativa. Sin

embargo, si aumentamos el contenido conceptual de “*público*” hasta la posición de las actitudes ante un **bien social**, reconocido como tal y que se presta a todos los ciudadanos de modo inalienable, el estado de la cuestión cambia taxativamente. El bien social es esencial a la globalidad social y no a la posesión parcial de grupos o de individuos concretos. El bien social nunca se mide con los parámetros de la eficiencia (logros/coste), sino de acuerdo al criterio de eficacia (propósitos/logros) arropado por el criterio de efectividad (logros/referente). El valor económico no es inherente al concepto “*público*”, lo cual no quiere decir que no exista como elemento necesario de cualquier actividad en la que intervienen recursos humanos, materiales y funcionales. No se niega la existencia de lo económico y gasto-inversión de recursos en general, sino la actitud de prestación social y no le de “*excusa social*” para enriquecerse. La educación será siempre un valor de uso y nadie puede considerarlo, ni como una broma cognitiva, como bien de consumo capitalizable

Cuando se llega a este punto final del concepto, el discurso posterior nos lleva a plantear el siguiente dilema: escuela de prestación de un servicio social **sin ánimo de lucro** o con objetivos claros y estrategias precisas para el **logro de beneficios económicos**. Lógicamente las instituciones que se rigen por este objetivo (“*que haberlas, hailas*”) no tiene la mínima categoría de “*institución social*”, ya que incumplen el principio básico de la educación vista desde el campo de la organización educativa: no mejoran el “*producto*” prestado, sino que usan el producto como objeto, o si se quiere más claro, como instrumento de logro económico. Hay una clase de distorsión en la categorización del objeto que, en nuestro caso, siempre es la educación. Este objeto no tiene sentido en sí mismo ni finalidad intrínseca, sino que se convierte en medio con finalidad intrínseca y como tal se le mima y se le cuida. ¿Qué repercusiones va a tener esta dicotomía en la gestión de unos centros y otros?

En el caso que venimos tratando (ánimo de lucro), el diseño del objeto prevalece sobre la interacción funcional de los componentes de tal objeto. Para comprobar esta realidad, nada mejor que comparar las técnicas de mercadotecnia usadas por estos centros con la que usan aquellos que realmente se dedican a la prestación de un servicio social. Este sería un buen indicador con carácter diferencial.

1.2.- Ahora bien, bajo el supuesto deseado de que la institución se declara obra de servicio social, hay que dedicarse a estudiar quién ostenta la titularidad para determinar la posibilidad de alcanzar la categoría de escuela pública o no. Para intentar el logro de la diferencia se ha de acudir a un principio diferenciador que, a la postre, se especifica en dos vertientes sustantivamente diferentes: a) titularidad que defiende el **pluralismo escolar** o b) titularidad que se afina en un punto del amplio espectro de **escuela plural**.

La escuela plural significa, una oferta universal o, si se quiere, comprehensiva, sin cortapisas posibles, so pena que tratemos de grupos marginales (no acontece así con los grupos marginados). El carácter propio de estos centros no puede ser otro que el humanismo universal, donde alcanzan adulez y toman cuerpo las ideas de tolerancia y solidaridad, visto todo desde la igualdad de oportunidades.

Desde la otra cara de la moneda, la escuela que opta por el pluralismo escolar (banda del amplio espectro) se encuentra alicortada por su **carácter propio** al que, si se quiere ser consecuente, no puede renunciar. Este documento del subsistema de objetivos, que es el primero cronológicamente y además es uno de los fundamentos de posteriores documentos (PEC, PCC, RRI, etc.), podrá ser amplio y poco comprometido o, por el contrario, detallista, bien definido y consecuente con las ideas de la titularidad; pero, sea como sea, tiene que existir necesariamente. Si no fuera así, habría una indefinición que prohibiría la toma de decisiones en el consumidor de un servicio social que en este caso se denomina “*educación*”. No cabe duda que la gestión en un caso y otro va a tener que ser diferente y, además, en el modelo del pluralismo escolar, diferente en cada uno de los múltiples casos en los que el carácter propio es distinto. ¿Cuáles serían los parámetros en la toma de decisiones a la hora de gestionar el centro?

Hasta este momento ya hemos barajado, desde el panorama que nos presta la escuela pública y privada, cuatro variables excluyentes dos a dos: a) prestación social y, como tal, exento de ánimo de lucro versus institución con ánimo de lucro, luego carente del espíritu genuino de la prestación social. b) Escuela plural que, como tal acepta todas las opciones ideológicas claramente humanistas y pluralismo escolar que, por ser tal, indica diferencialidad entre las distintas instituciones educativas, El primer caso tiene un referente ideológico incluyente de carácter universal y aceptado por consenso general; el segundo tiene sentido particular y excluyente, de modo que en el más puro sentido del concepto ninguna escuela tendría que ser igual a otra, aunque todas pueden tener unos elementos básicos comunes. De acuerdo al viejo principio de la antropología cultural, las escuelas pertenecientes al modelo de pluralismo escolar, serían diferentes a todas las demás escuelas, diferentes a algunas escuelas igual a algunas escuelas; en este último punto, habría un claro acercamiento al modelo de escuela plural. Queremos decir con esto que el aspecto diferencial propio del pluralismo no es generalizable, razón por la que algunas escuelas de este modelo puede reconvertirse con facilidad en instituciones de carácter plural.

1.3. Hay una especie de modelo híbrido que va avanzando en nuestra sociedad: escuelas públicas (por lo tanto de carácter plural) con gestión privada. Es un fenómeno organizativo digno de reflexión, aunque, carezcamos que base recurrente y tengamos que conformarnos con la mera referencia emergente. Dentro de la lógica organizativa, este modelo tendría que funcionar de acuerdo a la siguiente estrategia: la comunidad escolar, mediante sus estamentos de representación democrática, establece la estructura del sistema en todos los subsistemas y elementos. Quedará definido todo lo que gire entorno a los objetivos educativos, normativos y económicos a corto y medio plazo; se especificará el modelo relacional y quedará delimitada la estructura horizontal y vertical de la institución. Todo estará planificado en sus mínimos detalles, por lo que resulta que la gestión se limita a buscar las mejores estrategias de acción progresiva para “*llevar a término*” (gero-is-ere...) los objetivos propuestos, apoyándose en el subsistema relacional y estructural. ¿No se acerca este modelo a una gestión robótica, unidireccional y, por lo tanto, contradictoria con el sentido sustantivo de todo lo que se refiere a “*educación*”?

1.4. Podemos seguir el discurso desde otro planteamiento crítico, aunque sin perder de vista el objeto de discusión: la educación, por esencia, es un continuo quehacer que acontece en un contexto socio cultural ( también físico, como es lógico ) impredecible y sujeto a los avatares de la momentaneidad. La organización de las instituciones educativas, por ser tales, también sufren esta deficiencia de predicción prospectiva y han de acogerse al buen hacer de la estrategia; nada se predice, sino que todo está sujeto al comportamiento de los contextos endógeno y exógeno. Es a partir de este comportamiento contextual donde se toman las **decisiones gerenciales** . Por eso he dejado “*caer*” anteriormente que la escuela pública con gerencia privada, así, a secas, puede incluir una “*contradicción en términos*” .

Pienso que hemos encontrado algo, muchas veces intuido y algunas veces escrito, pero quizá poco investigado: **el carácter estratégico de la gestión**. La estrategia es un arte de la conducción para el logro de los objetivos; no es por lo tanto una metodología, que, como tal, se comporta unívocamente, recorre en su quehacer caminos conocidos y aceptados como correctos, además de poseer un carácter universal y repetible en todas las situaciones. El método es esencialista y perennalista, en tanto que la estrategia es existencialista y cambiante. Veremos esto con más detalle en uno de los siguientes puntos.

En el caso concreto que nos preocupa, se tendría que ir más allá en el discurso y plantear cuáles deberían ser los máximos y los mínimos dentro de los que se pueden mover las tomas de decisión por parte de la gerencia ya que, si sólo hay mínimos, “*la conducción*” (“*stratós*” y “*agō*” subfijo idéntico al de pedagogía) será imposible por falta de adecuación a los cambios que experimenta el entorno y el intorno. Se va a dar más luz sobre este problema en el análisis de los siguientes criterios, vistos, como ya se ha dicho, desde sus dos polos opuestos. Sin embargo, lo que se diga sirve para otras modalidades organizativas, más allá de la **gestión privada de una escuela pública** (¿no tiene la UOC -Universitat Oberta de Catalunya- una caracterización de este tipo?).

**2. Autonomía - Normativa.** Desde ya hace años este tema está siempre presente en mis ideas sobre organización. Quizá sea porque soy producto de unas instituciones altamente normativas y que abandoné en los años setenta al renunciar a mi cargo (de dura carga) directivo por empecinarme en lograr que estas instituciones educativas lograran su categoría autonómica. Ya hace años también escribí en una introducción a la revista Educar de mi departamento universitario la necesidad de estudiar la escuela desde el balanceo existente entre autonomía (la deseada) y la normativa (la herencia dada). Es fácil llegar al esquema básico de este balanceo: a más normativas, menos autonomía y, al contrario, si hay dominancia de lo autónomo habrá restricción de la norma. Creo que las posibilidades organizativas que emergen de este balanceo tienen una innegable repercusión en la gestión de los centros. Pasemos, por lo tanto, a profundizar esta realidad que, en este caso y por su antigüedad, no es emergente, sino claramente recurrente; es decir que cada cual acuda al campo de su experiencia y desde allí analice e infiera las posibles consecuencias.

Aquí lo voy a hacer de igual manera: partiré de mi experiencia como directivo (jefe de estudios, primero, y director, después en centros distintos) y de mi experiencia como, sufridor en las banquetas de las aulas.



La autonomía, entendida en su máxima expresión semántica, no existe, ya que siempre hay que hablar de la “*no independencia*” **en ciertos momentos**. El mismo ser humano, a pesar de lograr la adultez, de ejercitarla y llevarla al máximo, nunca es totalmente autónomo ya que “*en ciertas ocasiones*” tiene que recurrir a la orientación, ayuda o auxilio de una tercera persona (¿no estará aquí uno de los fundamentos de la Educación Permanente?). Por lo tanto, la autonomía hay que estudiarla haciendo referencia a esos “*ciertos momentos*”.

Veamos un ejemplo sacado de la realidad de los centros educativos: se habla de la autonomía en la aplicación de la LOGSE en tanto que, desde el segundo nivel de concreción del curriculum, cada institución puede desarrollar su proyecto curricular como bien le cuadre a su contexto e intereses educativos. Sin embargo existe un “*momento*” ineludible que inicialmente condiciona la posterior autonomía; aquí está presente la imposición, no necesariamente restrictiva, del primer nivel de concreción especificado en la Ley de Mínimos.

No hay un estado de autonomía total, como tampoco existe, en instituciones educativas, una situación de normativa sin dejar espacio a la autonomía. Así es la realidad, aunque no niego el terreno propio de la utopía .

Otro punto de vista al respecto: la normativa inherente a las instituciones educativas controladas por el Estado (de una forma u otra lo son todas) proviene de éste directamente mediante la oportuna o inoportuna legislación especificada en sus múltiples manifestaciones (ley, decreto, orden, etc.); pero a esta normativa, controlada por la administración, generalmente gracias a la existencia de supervisores, se añade la normativa interna de los centros. De este modo, nos encontramos a veces con una paradoja curiosa: el Estado da un alto margen de autonomía a los centros, pero las instancias rectoras de estos alicortan totalmente, mediante normas del Reglamento de Régimen Interior, los quehaceres habituales de sus Recursos Humanos (vamos a olvidar las acciones innovadoras), de sus alumnos, de su personal auxiliar y de servicios o cualquier otro colaborador.

Por lo tanto, para que el discurso sea consecuente con el propósito buscado, el balanceo entre autonomía y normativa no hay que referirlo sólo a las autoridades externas a la institución, sino que es preciso completarlo con la realidad nomotética interna. ¿Como repercute tal realidad en la gestión del centro?

Dicho con otra pregunta: ¿puede existir la mínima capacidad de **estrategia** si la normativa es máxima? (como botón de muestra: ¿en dónde radica el rechazo al cuerpo funcional de directores escolares?).

La pregunta entre paréntesis sólo intenta reforzar las anteriores ya que la respuesta es obvia; el rechazo total a la existencia de un cuerpo funcional de directores escolares proviene de que éste conlleva la imagen de control normativo, sin entrada posible a la participación democrática. De aquí que se intente hoy preservar la elección del director de acuerdo a los cánones de la participación y la democracia. De este modo, casi se ha contestado a la pregunta básica: es difícil ser autónomo en la toma de decisiones cuando la normativa y todo el devenir de la institución está previsto de antemano. La gestión se convierte en una conducción por vía fija, en un mecanismo de velocidad prefijada por tramos.

Ahora bien, si la dominancia es de la autonomía, la gestión requiere asentarse en un constante estado de alerta, conocer a la perfección el contexto endógeno y exógeno, calibrar con justeza las potencialidades de la institución en materia de recursos, relaciones, estructuras, etc. y de acuerdo al momento tomar decisiones que permitan llevar el proyecto al campo de los propósitos. Me atrevería a decir que en este caso la gestión ha de ser flexible, fluida, consultiva y decidida para poner en marcha las propuestas adoptadas. Si este es el polo positivo de la gestión vista analíticamente desde la dualidad que venimos tratando, existe otro polo de poderosa carga negativa y que va más allá de la decantación del balanceo hacia la normativa. Como ya se ha insistido, la norma en exceso, tanto provenga de las instancias administrativas como del propio centro, siempre condiciona, en tanto que predice cuál es el único camino para solventar los puntos de conflicto, de deficiencia en el funcionamiento o de previsión de problemas.

Sin embargo, se puede llegar al extremo último nomotético. Se da este caso cuando una institución establece normas previendo algunos puntos en los que surgirá conflicto o problema, aunque nunca se ha dado ni hay siquiera indicios de que pueda darse. Es decir, se establece la norma antes de que exista el objeto o fenómeno que estará regido por dicha norma. En este caso, el sistema se oxida y toda su maquinaria chirría, de modo que esa normativa generada con el propósito de evitar conflicto crea conflicto constantemente.

Esto es habitual que acontezca cuando un centro escolar opta por el trasplante o imitación del marco normativo de otra institución educativa de su mismo carácter, sin pasarlo por el tamiz del contexto sociocultural que le es propio y le imprime carácter (¿dónde estamos?; ¿quienes somos?; ¿a dónde queremos llegar?, etc.).

Ahora es el momento de plantear la reflexión clave de este apartado: no se puede dudar que la administración educativa condiciona de alguna manera la gestión estratégica, pero, sin paliativos, hay que aceptar que la normativa interna y, sobre todo, las normas innecesarias eliminan cualquier posibilidad de acomodar la gestión al complejo espectro de necesidades educativas de la institución y de la sociedad en la que se inserta. El estudio de la calidad (estilo de la normativa) y de la cantidad (hasta donde llegan las normas) es un punto de necesaria referencia a la hora de adoptar el modelo general de gestión del centro escolar.

**3. Formal-No-formal.** Cuando el discurso hace referencia explícita a la escuela o a la educación obligatoria, parece extraño y suena a disarmónico, el término no-formal. Así de golpe y como idea de entrada, nadie quiere abandonar la modalidad formal de estos ciclos y niveles educativos obligatorios. Sin embargo, no se encuentra ninguna razón para que sea de forma distinta, ya que no hay contradicción sustantiva para que una institución adopte la modalidad no-formal.

Como suele existir confusión en el uso de estos términos, me veo obligado a presentar previamente cuál es mi posición conceptual al respecto. Allí vamos a ir en primer lugar y desde ahora.

Pertenece al ámbito de lo formal aquella actividad educativa contemplada, aunque sea de alguna manera, en el interior del sistema educativo ratificado

socialmente y que ha quedado incordinado en un área concreta de la administración pública (es el caso de nuestro Estado, bajo los auspicios del Ministerio de Educación y C.). Se habla de la educación infantil, de la primaria, de la media obligatoria, etc., además de todo el cúmulo de acciones compensatoria y alfabetización. Como consecuencia, y de acuerdo a la teoría del conjunto complementario, será no formal todas aquellas acciones educativas de una institución que no se contemplan como elemento o subsistema en el sistema educativo o que no están sujetas a la administración correspondiente. Basta pensar en las Escuelas Taller, Casas de Oficio o los cursos y acciones educativas en general que se imparten gracias al soporte de los Fondos de garantía social de la Unión Europea. No se contemplan estos en el sistema educativo ni pertenece al ámbito competencial del Ministerio de Educación, aunque pueden depender de otro ministerio u otro órgano estatal.

Si vamos más allá en la búsqueda de experiencias, se pueden encontrar algunas, dedicadas a la enseñanza de las primeras letras y cálculos, que no están adscritas al sistema educativo oficial, que tengan un carácter pluralista y que no busquen títulos o grados académicos; los alumnos sugieren el plan de enseñanza de base no formal que, además, no tiene por qué ser diferente a la formal si ambas se contemplan desde los logros del aprendizaje.

Bien es cierto que tal fenómeno así descrito es poco habitual hoy cuando nos movemos en ciclos y niveles de enseñanza primaria y secundaria. Esto no equivale a decir que siempre haya sido así en nuestro Estado, tal y como sucede hoy en otras regiones, pueblos o grupos sociales en donde los niños y jóvenes aprenden en el seno del grupo sin necesidad de seguir la línea del sistema educativo. Si nos fijamos en los niveles universitarios con amplitud universal, se comprobará que esta pertenencia no formal suele ser bastante habitual en algunas zonas. Por lo tanto, no se puede rechazar esta posibilidad por su anormalidad y falta de existencia.

No ha pasado mucho tiempo desde que la justicia absolvió en Barcelona a la “*organización*” Niños de Dios de una serie de acusaciones sectarias. Entre ellas (allí actué como perito de la defensa) se les acusaba de organizar la educación y la enseñanza de los hijos de los aliados a ese cuerpo de creencias fuera de las instituciones educativas públicas o privadas. Era un caso evidente de modalidad no-formal.

Es también habitual emparejar los conceptos “*formal*” con “*educación reglada*”, por un lado, y “*no formal*” con “*no reglada*” por el otro. Para no hacer eterno este discurso, vamos a recurrir a la ejemplificación de algunos casos con el claro propósito de eliminar la tentación de hacer consuetudinarias estas equiparaciones conceptuales que obnubilan el razonamiento y el que-hacer organizativo. A la postre, van a influir negativamente en la comprensión de las competencias propias de la gestión de instituciones educativas.

a) Un centro público (escuela plural) programa un conjunto de **actividades extraescolares** en busca de mayor excelencia en lo cultural y en lo deportivo. El subsodicho centro, como tal institución educativa, está sujeto a la norma que emana de las instancias administrativas pertinentes, aunque esta normativa nada menta respecto a actividades extraescolares. Además, éstas no están contempladas ni en el QUÉ del curriculum del primer nivel de concreción, ni en el CÓMO, ni en el CUAN-

DO y mucho menos en todo el complejo ámbito de la evaluación. Sencillamente: estas actividades de alto valor educativo están fuera del sistema, no le competen a la administración educativa y no obedecen a ninguna reglamentación que emane de esas instancias. Son actividades educativas con claro carácter no formal y no regladas.

- b) El ejemplo ahora se refiere al caso ya mentado de Escuelas Taller; es un claro ejemplo de institución educativa totalmente diferente al anterior. No dependen estas instituciones de la administración educativa (como mínimo antes de su traspaso administrativo del INEM a las Autonomías del Estado). La relación orgánica de las Escuelas Taller con la Administración es mediante el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Siendo así, hay que declararlas instituciones **no formales**, ya que están fuera del sistema educativo. Sin embargo, son instituciones educativas y laborales **regladas**, gracias a la ley que se edita al respecto en el año 1993. Estamos, pues, ante un caso de instituciones regladas y no formales.
- c) Podemos adentrarnos en otro caso-ejemplo con el que terminaremos la ejemplificación por pensar que ya es suficiente para cubrir nuestro propósito. Tomaremos la especificidad formativa de una Universidad Popular, institución sistemática e intencional en su quehacer educativo. En este caso estamos ante un centro **no formal** porque tales instituciones no están contempladas en la estructura del sistema educativo. A la vez, no existe ninguna normativa que emane de la Administración Pública en cualquiera de sus estratos y manifestaciones. Es, por ser tal, no reglada. Por lo tanto, la Universidad Popular es una institución educativa-cultural, fiel a los principios de la Educación Permanente que mantiene su carácter no formal y que se acoge la libertad de lo no reglado.

¿Qué repercusiones tienen estos criterios diferenciales, el hecho de que la institución se defina de un modo o de otro, en el quehacer competencial de la gestión? Al centrar el discurso en la escuela, vamos a encontrar siempre la casi total ausencia en la sociedad de instituciones que respondan al carácter no formal y no reglado. La razón es simple: la educación en “*sus primeras letras*” está considerada en nuestra cultura social como bien de la comunidad al que se le añade el título de necesario (educación gratuita y obligatoria en consecuencia de esta realidad). Es así difícil encontrar algún caso hoy en el que la sociedad haya declinado su responsabilidad de control continuo. Más aún, dado el carácter de bien social, lo normal es que se reglamente desde la Administración todo el sistema educativo, hasta lograr la garantía de que todos y cada uno de los ciudadanos tienen la oportunidad de alcanzar los propósitos de la educación de base (educación comprehensiva).

Si empalmamos con el caso anterior, se puede hablar de mayor o menor régimen de autonomía, pero es impensable que la escuela encargada de la formación de base tenga total libertad de planificación, proceso, evaluación y toma de decisiones en el marco de la gestión. Siempre existirán unas exigencias universales que condicionarán la forma de gobierno, la organización y concretamente el proceso de gestión de las instituciones.

Sin embargo, si el tema lo analizamos desde el entramado contextual del paradigma ecológico el fenómeno hay que comenzar a contemplarlo en el marco de la contradicción o en el área de las paradojas pedagógicas. Desde

este paradigma la escuela puede ser formal, siempre que el sistema sea abierto, probabilístico y, por lo tanto, flexible y polivalente. Sin embargo la normativa de carácter universal repercute *“in terminis”*. Sólo nos queda preguntar: ¿cubre la LOGSE este requisito a pesar de algunos condicionamientos como es el primer nivel de concreción o la temporalización? ¿No sería mejor partir del entorno contextual como base de la normativa que hace de las instituciones centros reglados?. Se tome un camino u otro, lo cierto es que en los aires que hoy corren no cabe prescindir de la consideración del contexto como referente irrefutable. Esto equivale a buscar un nuevo tipo de escuela que tenga posibilidad de tomar sus decisiones en función de su realidad circundante. Quizá haya que volver al estudio de la autonomía y desde allí arrancar, porque la regulación total no nos sirve y la total posibilidad de ser no - reglado cae en el campo de lo imposible en tanto que la educación se considere un *“bien social”*.

**4.- Perennialista - Estratégica.** Conforme nos adentramos más en el análisis de la institución educativa, da la ligera impresión, por ahora, de que todo al final decanta hacia uno de estos dos polos que ahora tratamos.

La escuela perennialista es, por ser tal, esencialista. Significa esta tesis que para nada se considera el contexto en el que pervive la institución, ni los cambios sociales, ni las exigencias de la comunidad y, a la larga, hay una anomia total acerca de lo que constituye el fundamento de las instituciones sociales: las necesidades reales, sentidas y potenciales que, en este caso, se referirán a la educación de sus ciudadanos. La acusación hecha a esta tipología es tan grave como real.

Veamos el planteamiento perennialista desde otro ángulo del pensamiento y de la reflexión crítica. Se estudia hoy el campo de las competencias de la persona en el ámbito general educativo de acuerdo a los siguientes parámetros de amplio espectro que posteriormente puede especificarse para casos concretos (es habitual este modo de actuar en la formación de profesionales sea cual sea su cualificación y ámbito de dedicación ):

- **Saber:** el individuo tiene que dominar una serie de contenidos propios y genuinos de la sociedad a la que pertenece. sólo de este modo, tras lograr sus parámetros de interpretación de la cultura y, desde ella, del mundo y de la vida en todo su amplio campo, se convierte en agente de cambio o transformación social. La escuela tiene que estar atenta a esta realidad, pero quizá no desde lo permanente, sino desde lo que se ha dado en llamar *“evolución de los saberes”*. Nadie duda que hoy hay un verdadero acopio de información que proviene de diversos campos epistemológicos, de las artes y las tecnologías. Esto obliga (la UNESCO insiste en este tema, aunque con otras palabras) a que la escuela se comprometa sin pausa a seleccionar, secuenciar y renovar los saberes. A partir de esto, también hay que pensar que la escuela democrática ha servido de herramienta clave para ampliar el propio concepto de cultura. El saber, por su misma sustantividad, no puede ser, perennialista, sino cambiante, reconstructivo y autorevisor ( autocrítico o buscador de falsaciones)
- **Saber Hacer:** Ha habido una concepción de la escuela como mantenedora de saberes; en los altos niveles de la enseñanza, *“se hace saber”*; en to-

dos los niveles se transmiten los saberes. Poco se ha dicho y se ha hecho del hacer, por lo que la escuela tuvo que aceptar su apellido más claro: academicista.

El mero saber no se conceptualiza como deficiencia educativa, sino, como hemos dicho, todo lo contrario al ser necesario para la formación del hombre. La deficiencia es quedarse allí sin pensar que es necesario, pero no es por sí mismo suficiente. Sucede como si llegados al **homo sapiens** olvidáramos la evolución de la especie y destruyéramos la existencia del **homo faber**. Esto sin embargo hay que puntualizarlo para no entrar en los ámbitos de lo confuso. El saber hacer se ha centrado durante muchos años en una dualidad conceptual, todavía hoy usada en algunos planteamientos pedagógicos que hablan de competencias de modo restrictivo; me refiero a lo modelos “*por competencias*” a la usanza como nació en el mundo anglosajón al inicio, cuando se dio cuerpo conceptual a la formación profesional. Esta dualidad conceptual ya se ha hecho tan familiar que ya se repite como coletilla “...y las habilidades y destrezas”.

El saber hacer va más allá de este hacer elemental y se remonta al mundo de los procedimientos. De esa manera, el “*mero hacer*” se convierte en “*una representación cognitiva de los mecanismos del hacer* “. En el primer caso, el referente será la eficacia y la eficiencia; en el segundo, entran en juego otros referentes como la originalidad, la solución de situaciones imprevistas, la transferencia y un cambio de actitudes respecto al mundo del hacer. Estos indicadores del referente están muy lejos de lo que al respecto considera la escuela perennalista . Ante tal posibilidad de imprevisión o la imposibilidad de ajustar la situación a planteamientos predictivos, la escuela perennalista se refugia en la resistencia al cambio y sigue pensando en el determinismo y predicción que permite trabajar “*el saber hacer*” desde la parcialidad de la habilidades y destrezas.

- Saber ser: Al acotar este concepto y convertirlo en propósito educativo hay que hacer referencia a la diversidad y a la alteridad. El Saber ser incluye conocer mi diversidad y aceptar como algo rico en su intimo contenido la alteridad. Sólo desde aquí se entiende la temática actual, fuente de nuevos modelos educativos del multi, pluri e interculturalismo.

La escuela perennalista tiende a estructurar un proyecto educativo en función de prototipos, bien diseñados para que puedan ser imitados. Es así como desaparece la posibilidad de potenciar la individualidad y se refuerza la alineación mediante la tendencia a crear la masa en donde no hay el mínimo atisbo de personalización ni de diferencialidad. Se puede pensar que la escuela perennalista se esfuerza por lograr la homogeneización, cuando lo normal de cualquier humanismo racional es encontrar la quintaesencia de la individualidad.

Se estructura la organización de los alumnos en ciclos, niveles, etapas, etc. con la esperanza de que todo el que allí “*está*” es igual que el que “*está*” a su lado. Nos lleva este punto a una interesante y necesaria reflexión: cuando las instituciones formativas (se puede pensar en las militares y religiosas) son de este carácter perennalista, las estrategias más usadas suelen ser basadas en grupos y no las fundamentadas en principios individualizados o personalizados. Con esto no estoy minusvalorando el, valor de las estrategias sociales, sino que quiero poner en su justo medio.



El juego normal es el que hace de las actividades socializadas un conjunto complementario de las individualizadas ( lo mismo puede leerse a la inversa); aquellas, las socializadas, refuerzan los aprendizajes individualizados; a la contra, la individualización es una buena actividad para que el sujeto, cada uno del aula, alcance los aprendizajes necesarios para ser elemento activo en el grupo de trabajo. Así parece que se produce la complementariedad: no hay rentabilidad didáctica en el trabajo socializado si cada participante no llega a él bien pertrechado de conocimiento para poder dar ideas, aceptarlas, rechazarlas, valorarlas, criticarlas, etc.; a su vez la individualización es un buen medio de aporte conceptual de acuerdo a la forma cómo cada individuo construye su conocimiento, base del logro de los parámetros de interpretación de las realidades que envuelven al hombre y del mundo interior que le es propio. Parece ser, pues, que el juego combinado del trabajo individualizado y socializado es lo adecuado, además de constituir el fundamento de la educación integral. El libro blanco para la reforma de la enseñanza concreta este planteamiento en el capítulo IV:

*“No existe discusión sobre el hecho de que la educación tiene por finalidad la socialización de los educandos, su preparación para la vida como personas responsables, autónomas y libres en un cierto medio social y cultural “...la educación, y el conocimiento de la naturaleza y de la sociedad que ella proporciona son de lujo, humanizadores, creadores de cultura, y por ello liberadores “ (apartado 14). Más adelante dice: “otra función indiscutible de la educación es que tiene una discusión individual, personalizada. Consiste en favorecer el desarrollo integral de los alumnos, para hacerles capaces de comprender y de desenvolverse en su mundo, natural y social, y de situarse en él de manera autónoma, libre y crítica, contribuyendo así, activa y responsablemente a la construcción de una sociedad más justa y solidaria “(apartado 15). Después de estas precisiones teóricas del libro blanco, la LOGSE se hará cargo de la propuesta y recogerá, en el Artículo 2, apartado 3, lo siguiente:*

“La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguiente principios:

- a) La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de todos los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional”.

En el apartado E dice:

“ e) El fomento de los hábitos del comportamiento democrático”

En el apartado J añade:

“ j) La relación con el entorno social, económico y cultural “.

Por todas las partes surgen apuntes legales que tanto potencian lo individual como lo social, lo cual no es más que la lógica consecuencia del “*pleno desarrollo de la personalidad del alumno*” que es individuo totalmente diferente a cualquier otro, pero que es capaz de colaborar y trabajar codo a codo con aquellos de los que es diverso.

Parece, por lo tanto, que el modelo peremialista piensa ( o debe pensar ) de una manera y, sin embargo, se comporta de otra distinta. Es decir tendría que basarse en una enseñanza en grupos que piensen igual, sientan lo mismo y llegan a construirse en masa alineada. Para ello se inventaron estas instituciones. Sin embargo llevan a cabo su forma de actuar mediante traba-

jo individual (no se lea individualizado). Todos los alumnos hacen el mismo tipo de trabajo en el mismo tiempo con los que unos no llegarán y otros se aburrirán por terminar antes del tiempo límite. El profesor explica para todos como si de un grupo homogéneo se tratara. Aquí está el secreto del grupo-masa.

Se puede seguir este discurso hasta hacerlo repetitivo, tal como va emergiendo en algunos de los puntos importantes que se han tratado en los apartados anteriores. A pesar de ser esta línea la más oportuna para ser la última, osaré incurrir en una posible imprudencia si continúo; pero no puedo prescindir de dos vectores vistos desde sus polos opuestos, como ya dijimos que es el método de esta exposición que intenta mantenerse en el encuadre de la lógica. Veámoslos, aunque con menor profusión de ideas que en los casos anteriores:

**5. Humanizada-Deshumanizada:** El momento social está hoy inmerso en una confusión que provoca desorientación personal y comunitaria. Sucede algo difícil de sintetizar, aunque no tanto de analizar como han hecho muchos desde la década de los setenta hasta hoy (Jiménez Nuñez, 1979): **Antropología cultural**, MEC; Madrid; Fuentes, C (1997): **Por un progreso inconcluyente**. IEESM, México) Ante esa confusión, que parece reclamar un acto reflexivo serio y urgente, la escuela se plantea interrogantes sobre los que duda a la hora de dar contestación. Para no prolongar este tema me referiré a unas citas textuales de los dos autores arriba citados respetando el orden cronológico.

Si recurrimos a las ideas de Jiménez Nuñez (166 y ss), se encuentra aleteando esta indisipada confusión: *“La industrialización es quizás el primero de los grandes fenómenos históricos que pueden calificarse de “revolución” en el sentido corriente que dimos a la palabra. Una misma generación vivió el cambio revolucionario en el transporte que supuso marchar a la velocidad del tren y del caballo para empezar a marchar a la velocidad del tren y del automóvil; la generación siguiente vio hechos realidad el “milagro” y la aspiración mítica de volar. Los aviones se vieron pronto superados por los cohetes y la hazaña de girar alrededor de la Tierra en unas horas y sin escala, quedó rápidamente superada por el viaje del hombre a la Luna”*

“ Los *“movimientos”*, las *“ideologías”*, las *“filosofías”*, se suceden sin darnos tiempo a conocer y menos a adaptarnos a lo que ayer era novedad y hoy ya es algo pasado de moda. La revolución en los medios de comunicación -en particular la radio y la televisión vía satélite- añade una dramática fuerza a todo cambio, a toda innovación, pues la lenta difusión de otros períodos de la historia es hoy comunicación y conocimiento inmediato, directo. Es un impacto que penetra en los hogares y en las mentes y crea estados de perplejidad y admiración que pronto se convierten en estados de desasosiego o de indiferencia. Porque ya nada sorprende y todos se espera ya que la técnica nos demuestra que todo es posible, aunque la espera esté llena de desilusión y desesperanza”.

*“La sociedad humana ha hecho realmente crisis, en el sentido literal de la palabra, porque el presente es sustancialmente distinto del más próximo pasado; sin embargo, los avances tecnológicos sólo contribuyen a la totalidad de la crisis, como un factor más, sin llegar a explicarnos la verdadera naturaleza del*

*fenómeno. La crisis es más aguda porque las innovaciones de la técnica y, muy particularmente de las comunicaciones, contribuyen a contagiar los fenómenos y a elevar la fiebre de la enfermedad que padecemos; pero la crisis afecta no sólo a una parte del sistema -como es la tecnología- sino a todo el sistema".* Vayamos ahora a nuestro año 1997 y recurramos a la genialidad literaria e intelectual de Carlos Fuentes. Se refugia el autor para analizar la actual situación educativa en el programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo quien encarga la dirección del mismo al premio Nobel de la Paz, expresidente costarricense Oscar Arias. Veamos el temario propuesto en forma de preguntas:

- ¿Por qué la educación no ha sido hasta ahora una prioridad política?
- ¿Cómo generar y mantener una movilización nacional en torno a los problemas de la educación?
- ¿Se asignan al sector educativo porcentajes óptimos del PIB y del presupuesto nacional de cada país?
- ¿Son comparables los resultados de nuestro esfuerzo educativo a los de cientos "países patrón" como, por ejemplo, los llamados Tigres de Asia?
- ¿Es óptima la distribución de recursos entre los diferentes tramos escolares, en términos de equidad y eficiencia?
- ¿Es funcional el actual sistema de descentralización política, administrativa y financiera en la educación pública?
- ¿Cómo adecuar el régimen laboral a los nuevos paradigmas y desafíos del sector?
- ¿Cómo alcanzar la cobertura universal en educación básica?
- ¿Cómo mejorar la calidad de los insumos educativos (formación de docentes, preparación de textos, suministros de computadoras, etc.)?
- ¿Cómo aumentar la jornada escolar?
- ¿Cómo reducir las tasas de deserción y repetición?
- ¿Cuáles son las características del papel de la familia en relación con la escuela y cómo mejorar esa relación?
- ¿Cómo funciona la familia en cuanto institución educativa?
- ¿Cómo adecuar los currícula de la enseñanza técnica y vocacional de nivel medio a los nuevos tiempos?
- ¿Cómo debe funcionar un buen sistema de matrículas, créditos y becas?
- ¿Cuál es y cuál debe ser el papel de la educación privada?
- ¿Cuál es y cuál debe ser el papel de la educación informal?
- ¿Cómo incrementar la cobertura de la enseñanza post-secundaria?
- ¿Cómo lograr y mantener centros universitarios de excelencia?
- ¿Cómo estimular la educación para la ciencia y la investigación científica?
- ¿Qué significa educar para: a) la convivencia, b) la democracia, c) la igualdad de los géneros, d) la promoción de las minorías étnicas y culturales, e) la construcción nacional, y f) para la protección ambiental?
- ¿Cómo se ha hecho en el mundo y cómo hacerlo en América Latina y El Caribe? (Carlos Fuentes está pensando en su entorno, como es lógico)

El simple listado de cuestiones es suficiente para plantearnos en serio una nueva forma de ver la escuela que repercutirá en una nueva forma de gestión. Cuando se salta del aprender, enfocado al saber y al ser capaz de hacer algo cualitativamente aceptable, a campos propios de hombre de hoy (des-

ilusión, deserción, marginación, desempleo, hambre, agresividad versus ilusión por el futuro, colaboración, cooperación, transformación social por el trabajo, bienestar social y paz, entre otras muchas ) se está iniciando el paso de la deshumanización al humanismo.

Sin embargo, la pregunta con carga de profundidad es esta: ¿debe la escuela tomar papel protagonista en dar solución a esta situación?. Si la contestación fuera afirmativa, ¿no sería necesario ampliar el horario de interacción educativa en la escuela?. ¿cómo debería ser la formación del profesorado para ser competente en esta nueva tarea?. ¿podría la escuela continuar cerrada (aunque haya algunas troneras o saeteras en sus muros), involucrándose de modo esporádico en la cruda realidad social?

No hay duda que para campear con destreza por los campos del humanismo se ha de **renunciar al dominio de la técnica**, sin abandonarla, si se acepta la necesidad de disponer de buenos instrumentos de ayuda, pero con la clara conciencia de quién es el sujeto, quién el objeto y cuál el instrumento. Lo predictivo, lo referido a criterio de control de modo inamovible, lo asentado en el eficientismo, con clara preferencia cuantitativa a la eficacia en contraste con la eficiencia, lo puramente individualizado sin complementariedad de lo socializado, etc. son síntomas de escuela deshumanizada, aunque logre el diploma de eficiente. Se podría añadir que es una escuela que se refiere en todo su plan de objetivos al “*hombre-mass*”, refugiándose en la calculada ignorancia del “*hombre-self*” con marcada vocación social. Esta última, caracterizada por el personalismo, sería el primer acercamiento a un matiz humanista.

La gestión de estos centros tendrá como referencia el mundo de los valores sociales, pero no vistos desde el plano del misionero portador de la verdad axiológica, sino como promotor participativo que es lo mismo que hablar de agente de cambio desde lo endógeno a lo exógeno. Si la gestión se afina “*en lo dado*” y no en “*lo necesario*” desde la realidad social, la escuela seguirá siendo un órgano cabal del mantenimiento del orden que los de siempre, afincados en el poder del medio, imponen con validez única.

**6.- Subsidiaria-normalizada:** Al hablar de normalizada se entiende el concepto como institución que se limite escrupulosamente a cumplir lo prescrito sea en la legislación o en las decisiones que dimanen de órganos supraescolares. De este modo, las instituciones educativas son el bastión de lo que hemos llamado antes “*lo dado*”. Es por esto, que la dualidad que ahora nos sirve para el análisis enlaza perfectamente con la dualidad anteriormente tratada: Humanista-Deshumanizada.

Nos resta poco que añadir, pero hay algo que para mí es importante con el fin de no caer en discursos vacíos, sin campo aplicativo.

La responsabilidad de la escuela es colaborar con la sociedad para lograr que los ciudadanos alcancen los niveles necesarios para moverse en su medio y ser agentes de cambio. Sin embargo, no es responsable única, sino colaboradora. Esto supone hacer un análisis crítico sobre cuáles son los contenidos de este macropropósito que son inalienables y cuáles, usando el lenguaje político, son de libre opción de oferta y control. Además, esto supone que la escuela convive (o debe convivir necesariamente para cumplir el propósito) con otras instituciones con responsabilidad educativa (no formal) y cultural. De otro modo, el peso que cae sobre la escuela es insoporta-

ble además de ser ilógico si se considera la estructura escolar de hoy como sistema con unos objetivos basados fundamentalmente en el curriculum.. Más aún, a la escuela se le encarga un trabajo concreto y para llevarlo a cabo se preparan profesionales que quedan a disposición de esas instituciones. Es todo el campo de la enseñanza, contemplado en su intrincada complejidad (enseñar, orientar, incentivar, ayudar, evaluar, corregir, si nos afincamos sólo en el momento interactivo); es precisamente esa complejidad la que marca las pautas de exigencia profesional de competencias y capacidades de los profesores. Echarle el peso total de la educación a la escuela será, sin duda, un despropósito histórico..

Parece ser que hay una responsabilidad de la escuela incuestionable o inalineable: la docencia o trabajo con el almacén cultural que cada cual tiene que integrar para tener herramientas de acción social, tanto convergente como divergente. Además, tiene una acción subsidiaria; es decir, se compromete a llegar allí a donde otras instituciones educativas y enculturizantes no puedan llegar, aunque esta voluntad y vocación hay que contemplarla siempre desde el potencial de cada institución para cooperar subsidiariamente. Lo ilógico es rentabilizar acciones propiamente subsidiarias en detrimento de las actuaciones formativas que le son propias. ¿No sería un buen ejemplo el plan de actividades extraescolares en los centros? Ahora se ve cómo aquí la gestión se abre y se hará más social. Es allí donde toma sentido.

Llega ahora el momento de dilucidar sobre los polos positivos y negativos; lo más idóneo y lo más nefasto para la escuela de hoy, tanto desde la razón práctica como desde la reflexión teórica que incentiva la propia actividad como profesionales de la educación. Quería terminar este escrito con una pregunta para la discusión y el debate: ¿qué hace que la escuela sea incluyente o que variables logran que la escuela sea excluyente? Desde la contestación que se dé habrá que seguir pensando a quien se excluye, a cuántos se incluye o hacia dónde caminan las intenciones políticas respecto a la obligación social de una educación para todos sin discriminación de ningún tipo.

**7. Síntesis: Escuela incluyente-escuela excluyente:** Siendo consecuentes con lo que se ha expuesto en las páginas anteriores, todo quedaría reducido a los conceptos de *“institución social que incluye a todos los ciudadanos o que excluye a algunos ciudadanos”*. Véase el cuadro adjunto y léase como un resumen de las ideas que se han venido escribiendo en las líneas anteriores desde la primera página.

La exclusión tiene su raíz en diversos puntos de arraigo. Cuando las viejas teorías estudiaban la escuela pública comenzaban estudiando la necesidad de su carácter laico, precisamente porque de otro modo es imposible la inclusión en el pleno sentido del contenido del concepto. Dice Carlos Fuentes en su citada obra (pag. 96): *“La escuela pública (...) no puede darse el lujo fatal de adherirse a una sola confesión, sin ofender a los alumnos, así sean minoritarios, que arecen de filiación religiosa, y sin poner en peligro la amplitud y la libertad temática de la enseñanza. La escuela laica no se pronuncia en contra de ninguna religión y haría bien en enseñarles todas como fenómenos culturales de gran importancia”*. Todas las ideas aquí expresadas tienen juego dialéctico; pero hay una que tiene un jugo especial: *“la escuela laica*

*no se pronuncia en contra de ninguna religión*". El espíritu interpretativo de algunos se empeña en presentar la realidad de forma distinta, metidos en la ignorancia de una falsa apologética.

No hay duda que la confesionalidad excluye a aquellos que profesan ideas, convicciones o meras opiniones distintas a los principios claves de esa confesionalidad. De todos modos, aun admitiendo la belleza pedagógica del laicismo, no hay inconveniente, porque a nada ni a nadie repugna, que exista una oferta, lo más variada posible, para que los participantes en el proceso educativo puedan elegir o bien no elijan nada. Cada cual se plantea la educación en función de unos fines y de unos límites que se convierten en objetivos, rectores de la acción educativa; lo único necesario es que cada cual sea consecuente con la opción tomada.

Este discurso nos lleva a una escuela que presente opciones y ofrezca adaptaciones en el punto más concreto del quehacer educativo, con lo que la educación ofertada muestra otra de las características que la definen como incluyente: su carácter democrático. Surge ahora otra idea importante que conviene analizar y, como consecuencia, desarrollar.

Bien puede acontecer que una escuela oferte opciones, pero destinadas exclusivamente a los usuarios directos de la educación. Habría en este caso un doble juego que dificultaría el estudio del carácter democrático de los centros escolares. Parece ser que es más adecuado ampliar el concepto "*democracia*" a todos los que tienen algo que ver y decir respecto a la educación: me refiero a la participación de la comunidad educativa. De otro modo la escuela sería incluyente desde el parámetro "*alumno*", pero sería excluyente respecto a aquellos con los que colabora (según dijimos) subsidiariamente. La contradicción intrínseca estaría servida.

El carácter democrático y los niveles participativos aceptados no son elementos que están allí "*por si alguien desea usarlos*", sino que son bienes comunitarios que deben ser de dominio público y que son motivo de discusión y debate también públicos. Se dice que en algunos centros existen problemas para que los padres participen en tareas de gestión, sobre todo en aquellos que la ley reconoce como propios de ellos. Si esto es cierto, y no tengo por qué negarlo desde mi propia experiencia, habría que preguntarse si, bajo la capa de cal de la democracia y la participación, no hay una fuerte argamasa de actitud negativa hacia esa participación por parte de los profesores, de los directivos y hasta el personal auxiliar. No en vano conviene recordar la querencia endogámica de los profesionales de la enseñanza. En concreto, la letra impresa del Proyecto Educativo y las bellas palabras de los discursos del director del centro pueden "*hablar*" de participación como carácter genuino de una escuela democrática; sin embargo, la actitud de los profesionales y la práctica habitual trasluce unas intenciones totalmente distintas. Cuando esto así acontece, el carácter excluyente, además de ser más radical, es evidentemente cínico.

No voy a decir nada sobre la gratuidad o coste real de la educación ya que, desde lo económico, la exclusión-inclusión es un debate acabado. Por tal razón, casi da rubor recordar la necesariedad de la gratuidad para conseguir las más altas costas de posibilidad inclusiva. ¿Hay que llegar hasta la gratuidad del material escolar? No cabe duda que así es, aunque tal discurso hay que encauzarlo por vericuetos distintos a los del viejo libro de texto o a la sobada biblioteca escolar. Hay ya una clara confianza en que las Nue-



vas Tecnologías (NN.TT.) aportarán nuevas ideas y nuevas formas de hacer al respecto. Entre tanto, más valdrá que protejamos posibles innovaciones de la sutileza demogagógica de algunos pocos.

El final de esta ponencia entendida como propuesta para el debate, obliga a repensar la escuela para verla en perspectiva desde el pasado. Es necesario hacer un esfuerzo de “*memoria prospectiva*”. Ya no hay razón para dudar sobre la necesidad incuestionable de una **escuela democrática**, desde la planificación de sus experiencias hasta la evaluación del impacto (seguimiento escolar y profesional de los alumnos). No existe argumento que niegue la **descentralización** (escuela con autonomía), **la escuela plural**, llena de pluralismo ideológico en su propio interior y en la actividad diaria, lo cual, además, evita que alguien renueve la tesis de que la escuela no puede ser neutra. Si está llena de pluralismo, ¿cómo va a ser neutra si presenta todas las opciones? De igual modo es baladí hablar de **escuela gratuita** en las postrimerías de la postmodernidad. Todos estos son supuesto pretritos de carácter pluscuamperfecto. Tienen que existir o seguir existiendo, pero en el interior de un nuevo contexto, es decir, de una actualidad que obliga a encuadrar el problema: la educación está inmersa en la vorágine de una espiral centrífuga propia de un mundo en cambio acelerado. De aquí que, bajo mi punto de vista, la característica más esencial de la escuela hoy, y de las instituciones educativas, es la **capacidad estratégica**, gracias a la que puede estar constantemente atendiendo la demanda de los tiempos y prestando el servicio social que le es propio. La excesiva normatividad frena la capacidad estratégica de las instituciones. Por eso sería deseable comenzar a marchar hacia lo no-formal, lo autonómico y lo estratégico para el logro de una escuela pública subsidiaria y humanizada, es decir, soñar para lograr con empeño la **escuela incluyente**. ¡¡Qué los númenes de la Pedagogía nos sean favorable en el intento!! Muchas gracias.

**FERNÁNDEZ ARENAZ, Adalberto** . Departamento de Pedagogía Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona.

## ESTILOS PERSONALIZADOS EN EDUCACION (EN LATINOAMERICA)

Estilo pedagógico apegado a la tradición impuesta por la educación personalizadora de inspiración garciahoziana (Victor García Hoz) y que ha adquirido matices y modalidades en varios países latinoamericanos. Hay principios que la definen y su fundamento es la persona en el sentido eminentemente cristiano.

DESARROLLO, EVOLUCION Y ESPACIO CONCEPTUAL DENTRO DEL CUAL SE EXPLICA EL CONCEPTO.

Los estilos personalizados en educación que comienzan a introducirse y ser divulgados a partir de la década del 70 en el contexto latinoamericano, responden a una fundamentación filosófica de corte personalista. Los personalismos contemporáneos se inscriben dentro de una tradición filosófica espiritualista que alberga en su seno múltiples direccionalidades y orientaciones. Emmanuel Mounier y Jacques Maritain serán dos puntos de apoyo clave, si bien no los únicos, en las corrientes personalizadas en educación.

Entre las orientaciones que caracterizan estos estilos en Argentina se encuentran quienes se inscribían en una pedagogía de la personalización o educación personalizada en el sentido asignado por García Hoz, quien afirma: “En Europa, si bien los estudios sobre la persona siguen construyendo una parte importante de la Filosofía y la Psiquiatría, el concepto y la práctica de la Educación Personalizada se ha desarrollado preferentemente en los países latinos” (GARCIA HOZ, V., “Introducción General a una Pedagogía de la persona”, en el Tomo I del tratado de Educación Personalizada, Edit. Rialp, España, 1993, p.18). ANDRILLI, R., QUILES, I., BANDIERI, L., BRUERA, R. P. pueden ser considerados como exponentes argentinos de distintos estilos personalizados en educación.

Varios autores adscriben a los estilos personalizados en Latinoamérica, destacamos a FERRINI, Rita, quien sostiene que la corriente personalizadora constituida en México se ha mantenido apegada a la tradición impuesta por la Educación Personalizada y a JARAMILLO, Angel José Carlos quien reconoce la línea personalista desarrollada por FAURE, Pierre, quien pudo desarrollar un estilo educativo con orientaciones e ideas personalizantes “Dentro de la contribución de Faure a la pedagogía, sobresale como uno de los puntos principales, su interés por la formación del espíritu, por el desarrollo de la persona. No se trata de instruir simplemente, sino que con esa instrucción el alumno se revalore” (JARAMILLO, A. J. C., *La Educación Personalizada. Un modelo educativo*, Indo American Press, Bogotá, Colombia, 1987, p. 58)

**BIBLIOGRAFÍA:** Se excluye de especificar en esta entrada la producción teórica de García Hoz, dado que la vastedad de la misma requiere un apartado específico. Se citan algunos de los textos más representativos en lo atinente a estilos personalizados en el contexto latinoamericano: **ANDRILLI, R.** (1988). *Bases axiológicas de la educación personalizada según el pensamiento de Santo Tomás de Aquino*, Educa Buenos Aires, Argentina. / **BANDIERI, L. G.** (1981). *La educación personalizada*. En: Revista Estudios e Investigaciones, Año 3, No. 7, Mayo de 1981, Argentina. / **FERRINI, R.** (1986). *Hacia una educación personalizada*. Editora Mexicanos Unidos, México. / **JARAMILLO, A.** (1987). *La educación personalizada. Un modelo educativo*, Indo American Press Service, Bogotá, Colombia. / **QUILES, I.** (1982). *La educación personalista en la Universidad*. En: Revista Signos de la Universidad, Universidad del Salvador, Buenos Aires, Argentina, Año 10, No. 10. / **QUILES, I.** (1980). *Filosofía de la educación personalista*, Edit. Depalma, Buenos Aires, Argentina. / **MARTINEZ SÁNCHEZ, A.** (1988). *Exigencias metódicas de la educación personalizada*, Editorial Docencia, Buenos Aires, Argentina. / **VALERO GARCIA, J.M.** (1982). *Educación Personalizada*, Edit. Progreso S.A., México. / *Acerca de los estilos personalizados en latinoamérica:* **KAUFMAN, C. et. al.** (1996). Cap. 4 *De algunos 'estilos' en Educación Personalizada*. En: Informe Final del Proyecto de Investigación Implicancias del personalismo en el plano educativo. Argentina 1976-1982, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina, Setiembre. / **SANZ ADRADOS, J. J.** (1985). *Educación y liberación en América Latina*, Facultad de Filosofía, Universidad Santo Tomás de Aquino, Bogotá, Colombia.

**KAUFMAN, C y DOVAL, D.** Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.

## ESTIMACIÓN

Valor que se da y en que se tasa o considera una cosa, sin conocerlo a ciencia exacta.

**Diccionario Ecológico. AMIGOS DE LA TIERRA. URUGUAY. <http://www.redes.org.uy/estudiantes/diccionario>**

## ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Procesos y enfoques adoptados por los estudiantes o por los maestros para facilitar el logro de metas u objetivos de aprendizaje.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y SUS APLICACIONES

Es fundamental que el docente ponga a sus alumnos en contacto con el aprendizaje de la ciencia por el descubrimiento, pero este debe ser enriquecido con diversas actividades que favorezcan el proceso instruccional.

“ A veces la función del profesor consiste simplemente en distribuir materiales nuevos e interesantes o en llevar a los estudiantes a un lugar interesante cerca de la escuela de modo que pueda explorar por sí mismos lo que se ha explicado. En tales situaciones exploratorias no hay muchas metas cognitivas ni informativas y la función del profesor es la de un observador, un estimulador de nuevas ideas y un defensor de los intereses del alumno. Cada alumno puede hacer algo distinto con los mismos o similares materiales durante esa sección exploratoria y la función del profesor es estimular tales diferencias” (UNESCO, 1981).

El tipo de enseñanza necesaria en la ciencia que se ha descrito anteriormente requiere que el profesor utilice una gran variedad de estrategias o enfoques. Los fenómenos discrepantes. La gran diferencia entre la enseñanza de la ciencia centrada en los materiales y la mayor parte de las otras enseñanzas es que los fenómenos tienen lugar realmente en la clase o en otros sitios donde se produce el aprendizaje. (UNESCO, 1981)

Se considera que la enseñanza de la ciencia es, al menos en parte un proceso en el que se ofrecen a los estudiantes oportunidades de explorar su medio ambiente para llevar a cabo una investigación. Muchos profesores de ciencias experimentales utilizaran fenómenos discrepantes previamente planeados como parte integrante de su enseñanza a fin de aumentar la motivación y suscitar una actitud indagadora en sus alumnos.

Estudios monográficos estos estudios constituyen una parte importante de la enseñanza de la ciencia y especialmente de las ciencias de la vida, en todos los niveles. El estudio monográfico es un método valioso cuando se prepara y utiliza un programa de enseñanza integrada de las ciencias y ofrece además oportunidades para integrarla la ciencia con otras disciplinas (UNESCO, 1981).

Formulación de preguntas es una importante estrategia que utiliza el profesor para suscitar iniciativas o respuestas de los alumnos, afianzando las ideas ya introducidas; “...Un maestro debe actuar basándose en el conocimiento de que los niños aprenden de diferentes maneras, tendrá a su disposición distintos materiales de enseñanza además de los textos. Existen, después de todo, películas, folletos, televisión, radio, diarios, revistas entre otros.

Entre las actividades de enseñanza aprendizaje que estimulan, enriquecen y complementan el programa científico de descubrimiento: Actividades de descubrimiento científico dentro de la escuela que compone las lecturas y actividades audiovisuales; y las Actividades de descubrimiento científico fuera de la escuela, como lo son las actividades basadas en recursos existentes en la localidad, terrenos de la escuela y excursiones didácticas”. (CARIN, 1975) En la aplicación del método científico a la enseñanza, el maestro utilizará de preferencia los procedimientos básicos del mismo: la observación y la experimentación, que le permitirá desarrollar disposiciones y crear hábitos en los alumnos, facilitando la adquisición de los nuevos conocimientos.

**BIBLIOGRAFÍA: UNESCO.** (1981). *Manual de UNESCO para profesores de ciencias*. Editorial de la UNESCO. Paris. / **CARIN, Arthur y otros.** (1975). *La enseñanza de la ciencia moderna*. Editorial Guadalupe. Argentina.

**ANDRADE, Maribel.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Política que se adopta en la acción educativa, encaminada a un fin; asegurando que tenga un carácter integral y diverso en sus funciones. (Departamento Nacional de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Bolivia.)

Conjunto de recursos organizados según un método determinado en función del alcance de los objetivos propuestos. (Organización de situaciones de aprendizaje dirigida hacia los objetivos de la enseñanza. Dpto. de Enseñanza Fundamental; Comisión Central de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Brasil.)

Es la adecuación de actividades ordenadas en forma lógica a una situación individual, de acuerdo con los objetivos preestablecidos. (Centro de Operación del Curso de Post Grado de Educación; Convenio MEC-OEA-UFSM: Brasil.)

Es el diseño para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este diseño normalmente está estructurado por actividades, ya que éstas son un principio de aprendizaje. (Consejo Nacional Técnico de la Educación. México)

El diseño y despliegue activo de métodos, procedimientos, recursos y objetivos de enseñanza. (Dpto. de Curriculum y Administración Educativa; Universidad de Oriente. Venezuela.)

Conjunto de operaciones, métodos, técnicas y materiales utilizados para poner en práctica un curriculum. (Instituto de Investigaciones Educativas; Universidad Simón Bolívar. Venezuela.)

Distintos elementos que se integran en una forma de acción para facilitar el logro de los objetivos de una unidad de aprendizaje. Las experiencias previas de los alumnos, sus necesidades e intereses, la postura psicopedagógica de la que participa la institución educativa en general y el docente en particular, constituyen los fundamentos para dicha integración.

La conferencia, el estudio independiente, los seminarios, los foros, la expo-

sición continuada de los alumnos -entre otros- son tipos de recursos metodológicos que tiende a promover la participación del estudiante en la actividad de aprendizaje seleccionada, con miras a facilitarle el desarrollo de las conductas establecidas como objetivos. (Centro de Operaciones del Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores en el Área de Curriculum; Convenio ME-OEA-USB. Venezuela.).

**GLOSARIO DE TERMINOS UTILIZADOS EN AMÉRICA LATINA EN MATERIA DE DESARROLLO CURRICULAR. (1976). PROYECTO MULTINACIONAL DE CAPACITACION PARA PROFESORES DE AMERICA LATINA EN EL AREA DE CURRICULUM. OEA/ MINISTERIO DE EDUCACION/UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR. CARACAS.**

## ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Existen muchas definiciones del concepto de estrategia cuya naturaleza parte de distintas acepciones, entre las cuales pueden destacarse:

Fernández A. (1994,95,96) señala que las estrategias son procesos que aplica el sujeto para procesar un pensamiento o comportamiento que facilita la codificación, organización, procesamiento, organización recuerdo, utilización y reorganización de la información. Señalando que la estrategia de enseñanza se refiere a la gestión del profesor en relación a : procesos, contenidos curriculares evaluación de medios y ambiente de aprendizaje. Por su parte Bruner ( citado por Sánchez 1991) propone que una estrategia hace referencia a un patrón de decisiones en la adquisición retención y utilización de la información que sirve para lograr ciertos objetivos.

Weinstein y Mayer ( citado por Sánchez 1991) señalan que una estrategia de aprendizaje hace referencia a todas las acciones y pensamientos que utiliza el aprendiz durante el aprendizaje y que tienen por objeto influir el proceso de codificación de información. Considerando que estrategias cognitiva y estrategia de aprendizaje son lo mismo, restringiendo el concepto e estrategia a situaciones específicas de aprendizaje.

Chadwick (1988) define las estrategias cognitivas como “los procesos de dominio general para el control de funcionamiento de actividades mentales. Procesos críticos en la adquisición y utilización de información específica y que interactúan estrechamente con el contenido del aprendizaje” (citado por Sánchez 1991). Dichas definiciones presentan una diferencia fundamental, la primera señala a las estrategias como operaciones mentales, mientras que la segunda señala que son procesos que controlan el funcionamiento de esas actividades mentales.

En este orden de ideas existen clasificaciones del concepto de estrategias de aprendizaje, entre las cuales se tienen:

- 1) Estrategias de adquisición de conocimientos de ensayo, de elaboración y de organización. Refieren a la adquisición significativa de información; las de ensayo a la repetición; las de elaboración supone aprender tareas sencillas y las de organización suponen una transformación de la información para hacerla más comprensible.
- 2) Estrategias activas de estudio. Comprenden toma de notas, subrayado etc, posibilitan que la información relevante sea transmitida.

- 3) Estrategias metacognitivas. Posibilitan el conocimiento y regulación de las propias estrategias del alumno.
- 4) Estrategias de solución de problemas. Implican el uso de sistemas de producción específicas para cada situación problema en particular.

Hoy en día se asume que las estrategias actúan directamente sobre el material a aprender y las realiza cada sujeto individualmente según sus estilos de enseñanza aprendizaje y sus procesos metacognitivos.

Estos procesos son importantes para los docentes de ciencias porque al tenerlos claros les facilita su desempeño en el aula, ya que la formación docente lejos de ser una actividad puntual, debe estar orientada a una formación que favorezca la discusión de experiencias en el seno de los grupos de trabajo, facilitando así la consolidación de innovaciones en estrategias que le permita un mejor y mayor desenvolvimiento en su trabajo. No obstante la planificación de las estrategias debe ser flexible ya que dentro del proceso surgen situaciones imprevistas que pueden ser aprovechadas por el docente y los alumnos para el logro de los objetivos.

**BIBLIOGRAFÍA:** CHADWICK, B. (1988). *Estrategias cognitivas y afectivas de aprendizaje*. Revista Latinoamericana de Psicología. 1-32. / FERNÁNDEZ, A. (1994,95,96). *Guía de estrategias de creatividad*. LAGOVEN. Caracas. / SÁNCHEZ, L. (1991). *Aproximación a una definición de estrategia cognitiva*. Revista de Pedagogía No. 25. Vol. XXI. Caracas.

**OJEDA M., Gisela.** ENTRADAS PARA UN PLAN DE FORMACIÓN Y ESPECIALIZACIÓN DE DOCENTES DE LA ESCUELA BÁSICA. ESCUELA DE EDUCACIÓN-UCV. CÁTEDRA PLANEAMIENTO Y DESARROLLO CURRICULAR. Caracas.

## ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA SIGUIENDO LOS PLANTEAMIENTOS DE LA PARTICIPACIÓN CONSTRUCTIVA

El objetivo general de este estudio fue diseñar y aplicar estrategias metodológicas para la enseñanza de la Matemática en octavo grado, basadas en los planteamientos del profesor Antonio Viviano, referido a la participación constructiva del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje (1988) y en las ideas de Piaget sobre la enseñanza en la escuela, donde se supone que el aprendizaje del alumno basado en su propia experiencia es más significativo y productivo que aquel que adquiere de las clases impartidas magistralmente por el profesor. La investigación fue diseñada con grupo experimental y grupo control con pre y post-test y una evaluación sobre la actuación de los alumnos en relación a los rasgos: criticidad, autogestión, creatividad y originalidad. Los resultados obtenidos fueron sometidos a un análisis de covarianza, estos mostraron una diferencia significativa en favor del grupo experimental, lo que permitió concluir que las nuevas estrategias metodológicas aplicadas contribuyeron a mejorar un poco los rasgos mencionados así como el rendimiento de los alumnos de octavo grado, tratados en la investigación, en los objetivos en los cuales se aplicaron.

### INTRODUCCION

Tomando en cuenta lo señalado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en 1973 y lo afirmado



por Fehr (1970). en relación a la participación activa del educando en los métodos utilizados para la enseñanza de la Matemática. Agregando a lo anterior el señalamiento de Piaget: “La Matemática es antes que nada, y muy importantemente, acción ejercida sobre las cosas, y las operaciones por si mismas son más acciones.”(citado por Furth, 1974. p. 103). y la perspectiva instruccional que enfoca la enseñanza tal como lo estima Bruner, como un proceso en el cual es necesario conseguir un grado mayor de participación activa del estudiante, para lo cual la instrucción debe ofrecer situaciones pertinentes a los modos de adquisición de conocimiento por parte de los alumnos.

Recientemente, el profesor Antonio Viviano del Instituto Universitario Pedagógico de Maracay (IUPEMAR) presentó un trabajo de ascenso no publicado denominado “Hacia una participación auténtica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde expone los fundamentos teóricos de una metodología llamada participación constructiva, basada en los planteamientos anteriores sobre la actividad del educando en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este trabajo, en opinión del autor, proporciona las bases para un posible cambio en las estrategias metodológicas usadas para la enseñanza de la Matemática.

Con base en lo anterior, puede plantearse el problema que se abordó en esta investigación en los siguientes términos:

¿Cómo se afectara el rendimiento y la participación en clase de los estudiantes de octavo grado cuando se les somete a estrategias participativas?.

## OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

### Objetivos Generales

Validar estrategias metodológicas para la enseñanza de la Matemática en octavo grado de educación básica, basadas en los planteamientos de la **Participación Constructiva**, que estimulen el desarrollo de la creatividad, la originalidad, la autogestión y la criticidad de los estudiantes, adaptadas a las condiciones sociales de nuestro sistema educativo.

Ahora bien de que trata la Participación Constructiva: Piaget (1964) conceptualiza el desarrollo intelectual como el resultado de la interacción entre el sujeto y el ambiente, y el aprendizaje sería la modificación sucesiva de las estructuras cognoscitiva a partir de los procesos de asimilación y acomodación.

Según Viviano (1980), lo anterior significa que cuando el aprendiz es enfrentado con una situación, problema o experiencia el trata de asimilarla a su estructura mental ya existente, si se ajusta incorpora la experiencia y se acomoda a esa situación. Si la experiencia no engrana en su estructura mental se produce un conflicto entre lo que él es capaz de entender y lo que su ambiente le presenta. De esta manera su equilibrio cognitivo se rompe y de inmediato se inicia un proceso para reestablecerlo: la estructura cognitiva ya existente va transformándose de alguna manera hasta que una estructura más completa y apropiada es construida. Esta capacita al niño para dar la respuesta más apropiada y el equilibrio es nuevamente alcanzado.

En estas ideas está basada la **Participación Constructiva**, la cual puede definirse como el desarrollo y construcción continua del hombre que se educa, en oposición a la participación denominada repetitiva, la cual hace refe-

rencia a las actividades que el educando realiza con marcado énfasis en la repetición, aun cuando se trate de ciertos algoritmos de resolución de problemas.

La secuencia de instrucción que propone la Participación Constructiva sigue los siguientes pasos: El aprendiz se enfrenta con situaciones problemáticas cuya solución lo conduce a elaborar una nueva teoría, regla o procedimiento que ensaya y evalúa. Seguidamente, usa la teoría para resolver el problema, ejercita para fortalecer su habilidad y luego intenta resolver otros problemas, para cuya solución, esos solos conocimientos no son suficientes. Esto lo conduce a elaborar una nueva teoría a partir de aquella que ya elaboró y así continúa el proceso, proceso de novedad continua, de construcción de conocimiento, de instrucción y desarrollo autónomo de su personalidad.

De acuerdo a los anterior las características individuales que favorecen a la Participación constructiva según expone Bolett (1992) son entre otras: Cooperatividad, Autogestión, Creatividad y Criticidad.

Las actividades que favorecen a la Participación Constructiva siguiendo lo planteado hasta este momento son: Interacción Social. Trabajo Práctico y Resolución de Problema.

## **METODOLOGIA**

**Hipótesis Operacional:** El rendimiento de los alumnos tratados con las estrategias metodológicas experimentales será mayor que el de los alumnos que son tratados con la metodología tradicional.

**Variable Independiente:** la estrategia metodológica aplicada, la cual toma dos valores: experimental (participación constructiva) y tradicional (clases expositivas).

**Variable Dependiente:** el rendimiento escolar del grupo. Esta variable se operacionaliza mediante los siguientes indicadores:

1. Promedio de las calificaciones obtenidas por los grupos en las evaluaciones correspondientes a la aplicación de las estrategias.
2. Porcentajes de aprobados en el lapso de aplicación de las estrategias.
3. Actuación de los grupos, registrada en una escala valorativa: (5) Muy frecuente, (4) Con frecuencia, (3) Con regular frecuencia, (2) Con poca frecuencia y (1) Nunca.

Esta escala fue aplicada a la disposición de los alumnos de actuar en relación a su trabajo y participación en el aula de clases, en este estudio se refiere a: Creatividad y Originalidad, Autogestión y Criticidad. Estas variables se operacionalizan mediante los indicadores siguientes:

**Creatividad y Originalidad:** (a) Usa el material de manera original y constructiva. (b) Vincula cosas que aparentemente no se relacionan. (c) Inicia actividades novedosas en la clase.

**Autogestión:** (a) Continúa explorando aunque no se le asigne. (b) Participa en la toma de decisiones del grupo. (c) Planea la ejecución de sus actividades.

**Criticidad:** (a) Justifica con evidencias. experiencias. (b) Señala contradicciones. (c) Cambia de idea ante la evidencia.

**Población y Muestra:** La población la constituyó los alumnos cursantes de octavo grado de la U.E.N. "Luis Ezpelosín" del distrito escolar número 5, donde existían ocho secciones de octavo grado con un total de 1689 alumnos y un promedio de 21 a 22 alumnos por sección.

La muestra la constituyó dos de octavo grado del ciclo básico, cuyos rendimientos académicos y edades son muy similares.

### DISEÑO DE LA INVESTIGACION

El diseño de esta investigación fue casi-experimental, en vista de que en la selección de la muestra no está envuelto en un proceso aleatorio, puesto que los grupos escogidos se pueden catalogar como intactos, formados previamente mediante un proceso de selección establecido por la institución. Específicamente, este diseño es llamado “de grupo control no equivalente” con pre y post test de conocimientos.

La confiabilidad de estas pruebas se obtuvo por el método de Kuder-Richardson resultando ser 0,62 para el pre-test y 0,69 para el post-test. La validez se determinó mediante juicio de expertos, donde participaron seis profesores, a saber: tres profesores del departamento de Matemática, tres profesores del departamento de Evaluación y una profesora del departamento de Lengua y Comunicación.

### RESULTADOS

Resultado de las Pruebas de Conocimiento

<b>Cuadro N° 1</b>		
<b>Porcentaje de aprobados en el Post-test.</b>		
<b>Grupo</b>	<b>Número de Aprobados</b>	<b>Porcentaje %</b>
Sección “B”	15	68.18
Sección “C”	4	18.18

<b>Cuadro N° 2</b>		
<b>Medias de los puntajes del pre-test y el post-test de conocimientos</b>		
	<b>Pre-test X</b>	<b>Post-test X</b>
Sección “B”	4.95	9,77
Sección “C”	3.59	6,36
Muestra total	4.27	8,07

Los resultados del análisis de covarianza del Post-test por Grupos con el pre-test como covariante se muestran en el siguiente cuadro.

**Cuadro Nº 3**  
**Análisis de Covarianza del Post-test por Grupos con Pre-test como Covariante.**

<b>Fuente de variación Covariante</b>	<b>Suma de cuadrados</b>	<b>g.l.</b>	<b>Media de Cuadrados</b>	<b>F</b>	<b>Signif. de F</b>
Pre-test Efecto mayor	10,262	1	10,262	1,166	0,287
Grupo	117,638	1	117,638	13,364	0,001
Explicada	127,900	2	63,950	7,265	0,002
Restante	360,895	41	8,802		
Total	488,795	43	11,367		

Nota. F= 13,364; (g.l. : 1,41) ;  $\alpha$  = 0,001. g.l.: grados de libertad.

Análisis: Al observar los resultados de las pruebas, se pone de manifiesto lo siguiente:

1. Los puntajes alcanzados por los estudiantes, son sumamente bajos, incluso en los cuadros 1 y 2, correspondientes a los puntajes obtenidos en el pre-test, se observa que el puntaje máximo alcanzado es de 9 puntos sobre una escala de 18, y las medias obtenidas en esta prueba no alcanza, en ambos casos, los 5 puntos, lo cual se ajusta a la conjetura inicial de este estudio sobre el bajo rendimiento de los estudiantes en Matemática.
2. Los resultados presentados en el cuadro 1, evidencian notorias diferencias entre los grupos de estudio, el porcentaje más alto de aprobados (68.18%) lo obtuvo el grupo experimental (sección "B") en comparación con un porcentaje mucho más bajo de aprobados (18.18%) en el grupo control (sección "C"). La consistencia de estos resultados induce a pensar que las estrategias metodológicas experimentales inciden positivamente en el rendimiento de los estudiantes.
3. Según los resultados del cuadro 3, se puede decir que la diferencia entre las medias de los grupos tratados es significativa, pues el valor de F (13,364) es significativo a un nivel  $\alpha = 0,001$ , en favor del grupo experimental, tal como se pone de manifiesto en el cuadro 2, cuya media (9,77) es mayor que la media del grupo control (6,36). Lo que permite suponer que la diferencia obtenida en el post-test es, en un alto porcentaje, debida a la aplicación de las estrategias.

En cuanto a la evaluación de la actuación de los alumnos referente a la creatividad y originalidad, autogestión y criticidad, ésta se llevó a cabo en forma continua en una hoja de evaluación diseñada por el autor de este trabajo, sus resultados fueron tabulados para facilitar el análisis y generalizar las conclusiones referidas a este renglón.

Como resumen de estos resultados en términos de rasgos, se construyó el siguiente cuadros:

**Cuadro 4**  
**Comparación entre las evaluaciones de los rasgos**  
**de los grupos de estudio.**

<b>Grupo</b>	<b>Creatividad <math>\bar{X}</math> y Originalidad</b>	<b>Autogestión <math>\bar{X}</math></b>	<b>Criticidad <math>\bar{X}</math></b>
Sección "B"	1,65	2,22	2,47
Sección "C"	1,11	1,36	1,30

### CONCLUSIONES

El análisis de los resultados de las pruebas (pre-test y post-test de conocimientos), permite concluir que el rendimiento de los alumnos tratados con las estrategias metodológicas experimentales, mejoró en relación al de los alumnos tratados con la metodología tradicional de clases expositivas, que la diferencia obtenida se deba en mayor porcentaje a la aplicación de las estrategias, se pone de manifiesto en el hecho de que la media de los puntajes obtenidos por el grupo experimental está tres puntos y medio por encima de la media obtenida por el grupo control, y el porcentaje de aprobados del grupo experimental en el lapso de aplicación de las estrategias, es notoriamente mayor, en una relación de 4 a 1, que el del grupo experimental.

En cuanto al estudio realizado, tomando en cuenta los resultados de la evaluación de la actuación de los alumnos y a la experiencia del autor, se puede concluir que a pesar del uso de materiales novedosos en las clases, la participación del grupo experimental se redujo a unos pocos alumnos (4 o 5 a lo sumo), esto se debe posiblemente a la tradicionalización a que ha sido sometida la educación hasta el momento.

Por último se puede agregar, en relación al diseño de las estrategias metodológicas, que para aplicar lo que contempla la participación constructiva en el aula de clases se requieren las siguientes características:

1. Debe fomentarse en los alumnos la cooperatividad, la autogestión, la creatividad, la originalidad y la criticidad.
2. Los objetivos que se desean lograr, deben estar claros, sin ambigüedades, puesto que en la participación constructiva es el alumno quien debe construir la teoría o regla que le resuelva el problema, que frecuentemente se aleja de lo planteado en los objetivos, si estos son concisos el docente puede fácilmente hacer que el alumno retome el camino que debe seguir.
3. El número de alumnos adecuado para la aplicación de estas estrategias, debe estar de acuerdo a las posibilidades del docente para evaluar y atender correctamente a los grupos, el autor, basado en la experiencia de este estudio, sugiere un número de 12 alumnos, como máximo, repartidos en grupos de 4 alumnos para que el docente tenga las posibilidades mencionadas.
4. Las técnicas empleadas en este estudio, como son: grupales, resolución de problemas, manipulación de material concreto, construcción de

algoritmos. etc, son sólo ejemplos de los que el docente puede realizar en el aula al utilizar los planteamientos de la participación constructiva, pero queda a juicio de cada docente las técnicas que deba usar, de acuerdo a los recursos disponibles y al grupo de alumnos con quienes trabaja, siempre y cuando recuerde que debe ser el alumno quien construya su conocimiento.

**BIBLIOGRAFIA:** **BOLETT, Mireya.** (1992). *La Participación en el Post-grado: caso Universidad Simón Rodríguez*. Tesis de Post-grado sin publicar. UNESR. / **BRUNER, Jerome S.** (1969). *Hacia una Teoría de la Instrucción*. (1ra. edic. en español). México: Unión Tipográfica Editorial Hispanoamericana. Manuales UTEHA NO. 373. / **FEHR, E.** (1970). *Didácticas Especiales para la enseñanza media*. Librería del Colegio, Buenos Aires. / **FURTH, Hans.** (1974). *Las ideas de Piaget (su aplicación en el aula)*. Buenos Aires. Editorial KAPELUSZ. / **PIAGET, JEAN.** (1964). *Psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires. Editorial PSIQUE. / **UNESCO.** (1973). *Nuevas tendencias en la enseñanza de la Matemática*. (Vol. III). París; Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. / **VIVIANO, A.** (1980). *Algunas Implicaciones de la Teoría de Piaget para la enseñanza de la Matemática a nivel secundario*. PARADIGMA. Vol 1. No. 2. Noviembre ./ **VIVIANO, A.** (1988). *Hacia una participación auténtica en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Trabajo de ascenso no publicado. Instituto Pedagógico de Maracay. Maracay.

**MAYOBRE P., Alexis E.** Profesor de Matemática del IUT. “Dr. Federico Rivero Palacio” y del Colegio Universitario “Francisco de Miranda”.

## ESTRATEGIAS METODOLOGICAS UTILIZADAS POR LOS DOCENTES PARA LA ENSEÑANZA DE LA BIOLOGÍA (RESEÑA DE INVESTIGACION)

### Objetivo General:

Describir las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes para la enseñanza de la Biología y relacionarlas con el porcentaje de alumnos aprobados y reprobados en el primer año del Ciclo Básico Común.

Objetivos Específicos:

- 1) Conocer el porcentaje de alumnos aprobados y reprobados en el primer año de los Institutos seleccionados, en el área de Biología.
- 2) Describir las estrategias metodológicas que utilizan los docentes para la enseñanza de la Biología en el primer año de los Institutos ya mencionados
- 3) Relacionar las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes con el porcentaje de los alumnos aprobados y reprobados.

### Síntesis Metodológica:

Se realizó un Análisis Documental y Bibliográfico; también se realizó un trabajo de Investigación de carácter descriptivo y de campo siendo su propósito:

- Precisar la variable referida a las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes.
- Establecer la relación de estas estrategias con el porcentaje de alumnos aprobados y reprobados en Biología de primer año del Ciclo Básico Común.

### Síntesis de Resultados Principales:

- En los Institutos de Ciclo Básico Común del Distrito Escolar N° 2, Zona Educativa – Entidad Miranda, se encontró un elevado porcentaje de alumnos reprobados (52%).



- Las estrategias metodológicas constituyen un elemento importante que influye en el porcentaje de alumnos aprobados y reprobados en el área de Biología.
- Los docentes tienden a aplicar las mismas estrategias metodológicas a poblaciones estudiantiles diferentes, no tomando en cuenta las exigencias del medio donde son aplicadas.
- Los institutos encuestados no cuentan con los recursos necesarios y adecuados para que el docente pueda desarrollar técnicas y actividades adaptables a diferentes situaciones.
- La mayoría de los docentes que laboran en los institutos encuestados no han realizado cursos de actualización tanto en aspectos teóricos como en aspectos didácticos.

#### **Autores de la Investigación:**

María Sánchez J. y Graciela Sosa S. Licenciados en Educación. U.C.V.

**LEONARD, Franklin.** (1999). EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION. Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

## **ESTRUCTURA**

En 1959, se celebró en París un coloquio patrocinado por la UNESCO y destinado a encontrar una posible unificación conceptual que permitiese a las Ciencias Sociales una mayor precisión en las definiciones; logrado este objetivo se redactaría un Diccionario Terminológico de las Ciencias Sociales. Una de las vertientes del coloquio fue la dedicada a analizar el concepto de estructura, con la participación de Henri Lefebvre, Jean Piaget, Claude LéviStrauss, Roger Bastide, D. Lagache, Francois Perroux, Raymond Aron, Lucien Goldmann y otros.

A partir de (1928-1932) el concepto de estructura se desarrolla, fundamentalmente dentro del campo de las Ciencias Sociales (Antropología, Economía, Lingüística, Sociología, Etnología, Psicología). Diferentes especialistas en estas ciencias que analizan desde ángulos múltiples el fenómeno social han investigado y escrito sus conclusiones sobre este aspecto. Los textos más importantes producidos hasta ahora son: *Antropologie Structurale*, de Claude Lévi-Strauss; *Marxisme et Structuralisme*, de Lucien Sebag; *Structuralisme et Critique Lettéraire*, de Gerald Genettes ; *La Re'volución Teórica de Nlarx y Para Leer El Capital*, de Louis Althusser; *Racionalidad e Irracionalidad en la Economía*, de Maurice Godelier; *Le Structuralisme*, de Jean Piaget; *Claves del Estructuralismo*, de Pierre Daix, Piaget, Althusser; *Marxismo, Dialéctica y Estructuralismo*, de Lucien Goldmann.

El vocablo estructura se deriva del latín *structura* que a su vez se origina en el vocablo-verbo *stewere* cuyo significado general es construir. El Robert le significa como:

- 1) Modo como un edificio está construido.
- 2) Por extensión, ordenación de las partes del edificio desde el punto de vista de la técnica arquitectónica y de la belleza plástica”

A partir de 1929 en el campo de la Lingüística se desarrolla un movimiento que reacciona contra la concepción exclusivamente histórica de la lengua, contra una corriente que dentro del terreno lingüístico, disociaba la lengua en elementos aislados y posteriormente se ocupaba de seguir sus transformaciones. La fuente de la corriente estructural dentro de la Lingüística tiene su origen en el Cours de Linguistique Générale, de Ferdinand de Saussure; sin embargo, para Saussure la noción fundamental es la de sistema que no la de estructura. Decía por señalar más escrupulosamente los ejes sobre los que se ~túan las cosas de que se ocupan”

Se formula una clasificación de la Linüística en estática y evolutiva e identifica en los éjes los términos de Sincronía (AB) y Diacronía (CD). “Es sincrónico todo lo que se refiere al aspecto estático de nuestra ciencia~ y diacrónico todo lo que se relaciona con la evolución.

Posteriormente, en el primer congreso de Filólogos eslavos con la participación de lingüistas rusos (R. Jakobson, Skarcevsky y N. Trobtzkey)<sub>1</sub> aparecerá por primera vez el concepto de estructura dentro de la Lingüística: “En toda lengua debe darse:

- 1) Una nomenclatura, mas o menos extensa, de signos vocales, que se aplicarán a las ideas concretas o abstractas.
- 2) Una estructura, es decir, un conjunto de procedimientos más o menos complejos que permitan, la combinación de las palabras y la reproducción de síntesis que es el pensamiento”.

De igual importancia para clasificar el concepto de estructura han sido las investigaciones realizadas por el denominado Círculo Lingüístico de Praga, cuyos más representativos investigadores son Mukarovsky, Benveniste Martinet y Trubetzkoj. Justamente el método fonológico de Trubetzkoj recurre de los fenómenos lingüísticos conscientes al hablante a la estructura que le es inconsciente

En Biología la noción o el concepto de estructura está muy relacionado con el desarrollo histórico de esta ciencia a partir de Hooke, y llega en muchos casos a utilizarse como sinónimo de organización. Es así como al hablar en Biología y concretamente en Morfología Celular o Histológica, de estructura celular, etc. nos referimos a la organización de la célula en membranas, protoplasmas, núcleos, mitocondrias, etc. Hablar de estructura histológica define ordenamiento de células en tejidos, aparatos y sistemas.

Otra modalidad utilizada en las Ciencias Biológicas, fundamentalmente en Biología Molecular y en Biofísica es la tipificación de las estructuras de los Sistemas Biológicos o unidades elementales de estructura localizadas en su subnivel molecular. Estas estructuras se han clasificado tomando como indicador los planos geométricos en unidimensionales (cuando las moléculas están organizadas en forma lineal); bidimensionales (en capas superpuestas; capas de dos dimensiones con características de membranas); tridimensionales (cuando en el anlysis biofísico y cristalográfico se observan tres planos: es el caso de las partículas cristalinas amorfas).

Al lado de estas estructuras de los sistemas biológicos aparecen otros productos de una acumulación de unidades elementales de estructura: los nuevos sistemas constituyen categorías que se pueden denominar: subcelulares, extracelulares y supracelulares. Es el caso de estructuras como los cromosomas, cilios del tejido epitelial, la celulosa, las fibras colágenas, un elemento óseo, etc.

Estas estructuras poseen unidad anatómica lo mismo que unidad funcional que permite definir las y clasificarlas dentro de un contexto fisiológico en estructuras mecánicas (El calógeno); estructura enzimática (la meromiosina: molécula de miosina con marcada actividad de ATPasa); estructura *de* información genética (ADN, ARN).

Con el desarrollo de la microscopía electrónica, se habla de estructura citoplasmática, estructura molecular, etc. Al estudiar los virus y con la aceptación de la teoría de los niveles de organización se puede hablar de estructura particular (a nivel de electrones, protones y neutrones) o estructura atómica. Ernest Rutherford demuestra que la mayor parte de la masa de los átomos está concentrada en partículas de tamaño pequeño en comparación con los átomos mismos. Posteriormente Niels Bohr desarrolla su teoría orbital del átomo. La estructura particular del átomo es definida por los postulados siguientes: 1) Los átomos están formados por unidades de electricidad positivas y negativas y por partículas neutras, conocidas como protones, electrones y neutrones. 2) Los protones y los neutrones (excepción del Hidrógeno) constituyen el núcleo. 3) Los electrones (e) giran alrededor del núcleo en órbitas que corresponden a 1, 2, 3... cuantos de energía de radiación. Se regulan por el principio de que un átomo de dos electrones no puede tener cuatro números cuánticos idénticos (Principio de Exclusión de Pauli).

Al referirnos a una estructura molecular, cada estructura, define una unidad de carácter totalmente diferente de la estructura de un grado superior e inferior. En el campo de las Matemáticas, existen dos conceptos que son manejados y definidos como estructuras; utilizaremos como elemento referencial el trabajo de Desanti. Según el trabajo mencionado se dirá que existe estructura en un conjunto  $X$  cuando se ha definido dentro del conjunto por lo menos una operación. "Por ejemplo, un conjunto  $E$  está provisto de una estructura de grupos si se define sobre él una operación anotada  $(+)$  caracterizado por los siguientes axiomas:

- 1) Si  $(a)$  y  $(b)$  pertenecen a  $E$ ,  $(a + b)$  pertenecen a  $E$ .
- 2) Si  $a + b = (a + b) + e$ . Perteneciendo  $a, b, c \in E$ .
- 3) En  $E$  existe un elemento  $e$ , tal que  $e + a = a$ .
- 4) En  $E$  existe un elemento  $i$ , tal que  $i + a = e$ ; ese elemento se llama inverso a la izquierda (o, respectivamente a la derecha) de "e" respecto a la operación  $+$ .

La evolución del concepto estructura en el campo de las matemáticas ha sido la siguiente:

- 1) El uso común de la palabra estructura, en el sentido usual como dice Guilbaud para designar una simple combinación de elementos.
- 2) El uso técnico como dice el matemático noruego Ore es de carácter explicativo: "llamo estructura a un sistema algebraico de los más simples, de los más fundamentales..."
- 3) Empleos mixtos para expresar títulos de obras como Teoría General de las Estructuras. La estructura algebraica de las teorías matemáticas.
  - 4.1 En la teoría de conjuntos: estructuras de pertenencia.
  - 4.2 Estructuras algebraicas: grupos, anillos, cuerpos, es decir, leyes de composición.

### Estructuras espaciales o topológicas

Juan David García Bacca en sus Elementos de Filosofía de las Ciencias al intentar una clasificación de las ciencias da una definición de estructura en un tipo de ciencia todo-partes que denomina Ciencias de artefactos o coriestructos. Al definir el preconcepto define lo que sería estructura: “Por estructura entendemos aquí un entramado de relaciones que de a los términos (o argumentos) de tales relaciones la unidad de un contexto”.

Diferencia posteriormente el concepto de estructura del concepto de contextura. En la relación matemática:

$$y = ax^2$$

se observa una relación funcional entre números; en ella se distinguen dos variables y una constante unidas por un símbolo de igualdad (=).

Los términos de la función serían:

Y = variable dependiente;

X = variable independiente;

a = constante.

A los valores tomados por la variable x (1, 2, 3, ... n) se obtienen valores en la variable Y (1, 4, 9, ... n<sup>2</sup>). “hasta aquí nos hallamos con un caso de estructura elementalísima, las relaciones de igualdad (x), segunda potencia (2), multiplicación (.), forman un definido, más sencillo, entramado, dado por la unión de tres relaciones en una fórmula,  $y = ax^2$ ; a la vez que los términos de dichas relaciones -los números-, resultan unidos por un contexto numérico determinado. Hasta aquí estructura solamente”

Claude Lévi-Strauss trabaja el concepto de estructura en Etnología, principalmente en sus análisis sobre los sistemas de parentesco, conceptualizados estos como “fenómenos de igual tipo al de los lingüísticos en otro orden de la realidad”.

En 1944 sigue los cursos de Jakobson en la ciudad de Nueva York y es así como el encuentro con la denominada lingüística estructural es factor determinante en la configuración de su estructuralismo etnológico. En este periodo se plantea la necesidad de realizar una transferencia operativa del terreno de la Fonología Estructural a la Etnología.

Como los fonemas, los términos del parentesco son elementos de significación; como aquellos no adquieren esta significación más que a condición de integrarse en sistemas; los “sistemas de parentesco”, como los “sistemas fonológicos”, son elaborados por el espíritu a nivel de pensamiento inconsciente (...) Entonces el problema puede formularse así: en otro orden de realidad, los fenómenos del parentesco son fenómenos lingüísticos. ¿Puede el sociólogo, utilizando un método análogo en cuanto a la forma (si no en cuanto al contenido) al introducido por la fonología, realizar en su ciencia un progreso al ocurrido a las ciencias lingüísticas?

Claude Lévi-Strauss perfecciona -después de haber estudiado los sistemas de parentesco- una epistemología estructural sobre la base de la conceptualización del binomio estructura-modelo. Para Lévi-Strauss la estructura social no se corresponde con la realidad empírica.

Considera a las relaciones sociales la materia prima con la cual se construyen los modelos. Mediante ellas, las estructuras sociales se ponen de manifiesto. La estructura (...) no se encuentra en el objeto: no es parte del objeto; se trata de formas fenoménicas que lo trascienden: algo así como un “superobjeto” que configura un sistema de relaciones.

Para que un modelo pase a ser estructura es necesario que se cumplan cuatro condiciones por parte del modelo:

- 1) Ofrecer un carácter de sistema (conjunto de elementos interrelacionados);
- 2) Pertenecer a un grupo de transformaciones o familias de transformaciones;
- 3) De modo que puedan realizarse previsiones, y
- 4) Pueda dar cuenta de todos los hechos observados.

En este sentido, una estructura presenta un carácter de sistema. Consiste en elementos tales que una modificación cualquiera en uno de ellos entraña una modificación de todos los demás. En segundo lugar, todo modelo pertenece a un grupo de transformaciones, cada una de las cuales corresponde a un modelo de la misma familia, de manera que el conjunto de transformaciones constituye un grupo de modelos. En tercer lugar, las propiedades antes indicadas permiten predecir de qué manera reaccionará el modelo, en caso de que uno de sus elementos se modifique.

En fin el modelo debe ser construido de tal manera que su funcionamiento pueda dar cuenta de todos los hechos observados.

Claude Lévi-Strauss clasificará 105 modelos de acuerdo a:

- 1) El nivel en el cual funcionan (M. conscientes y M. inconscientes), y
- 2) Construcción en función de las escalas de los fenómenos (M. mecánicos y M. estadísticos).

Según Lévi-Strauss su objetivo fundamental fue elaborar una metodología que permitiese agrupar y ordenar lo caótico de la realidad, lo aparentemente discontinuo, la “orgía de la discontinuidad”. Parte del principio según el cual: “...La noción de estructura social no se refiere a la realidad empírica, sino a los modelos construidos de acuerdo a ésta. Aparece, así, la diferencia entre dos nociones tan próximas que a menudo se les ha confundido (...) las de “estructura social” y de “relaciones sociales”. Las relaciones sociales son la materia prima empleada para la “estructura social” misma.

En consecuencia, a pesar de que “... Lévi-Strauss afirma que la estructura social solo es un modelo y no tiene nada que ver con la realidad empírica, sin embargo, admite que este modelo está condicionado por la realidad empírica en el sentido de que aunque el número de modelos construidos es ilimitado, sólo es el modelo verdadero, en cuanto puede explicar exacta y completamente la realidad social estudiada. De modo que debe procederse a: 1) La observación de los hechos; 2) La elaboración de los métodos para utilizar tales hechos; 3) La construcción de modelos; 4) La experimentación por medio de los modelos. Estos cuatro momentos constituyen el conjunto de los procedimientos que permiten saber cómo reacciona un modelo dado a las modificaciones, o que permiten completar entre sí los modelos del mismo tipo o de tipos diversos”

La Ciencia Económica es quizás de todas las ciencias sociales la que utiliza con mayor profundidad -en lo cualitativo y cuantitativo- el término estructura. Le corresponde a Carlos Marx haber introducido la noción de estructura en el campo de las ciencias sociales y al decir de Malavé Mata mucho antes que “Sophus Lie la aplicara al análisis matemático de los grupos de transformación

Igual opinión mantiene Adolfo Sánchez Vásquez en Filosofía de la Praxis cuando reconoce que Carlos Marx “... ha sido el primero en operar en el estudio

de la historia y de la sociedad, con los conceptos de estructura y de proceso histórico como cambio estructural. Pero no se limitó a sentar este principio estructuralista sino que lo aplicó a investigaciones concretas". En el *Prefacio de la Contribución a la Crítica de la Economía Política*, Marx escribió:

En la producción social de su vida, los hombres contraen determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción que corresponden a una determinada fase de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. El conjunto de estas relaciones de producción forma la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se levanta la superestructura jurídica y política y la que corresponden determinadas formas de conciencia social. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida material, condiciona el proceso de la vida social, política y espiritual en general.

Dentro del esquema marxista de la estructura y del desarrollo social observamos dos elementos constitutivos, una base o infraestructura económica y una superestructura interrelacionada dialécticamente con la primera y con". tituida por las instituciones y las formas de la conciencia social; como puede ser observada en el esquema propuesto por Oskar Lange.

Posterior a Marx, Francois Perroux definirá a la estructura como "las proporciones y las relaciones que caracterizan a un conjunto económico localizado en el tiempo y en el espacio:

- 1) Proporciones significa disposición o correspondencia debida a las partes relacionadas mutuamente.
- 2) Relaciones significa conexión o correspondencia entre dos cosas.
- 3) Un conjunto económico localizado en el tiempo y en el espacio significa una realidad concreta, provista de sentido histórico sujeta a leyes de desarrollo social.

Maurice Godelier reflexionará sobre el concepto de estructura:

Un modo de producción es la combinación de dos estructuras: la estructura de las fuerzas productivas y de las relaciones de producción. La estructura de las fuerzas productivas es un conjunto regular de medios de producción: recursos, materias primas, herramientas, hombres. En otras palabras, es una división en clases sociales al problema de la propiedad de las fuerzas productivas.

José Luis Sampedro, en su obra *Realidad Económica y Análisis Estructural*, la define diciendo que "... la estructura económica es el conjunto de relaciones y elementos que caracterizan, con cierto grado de permanencia, una cierta realidad económica". Por su parte, Jean Tinbergen, en *De Quelques Problèmes posés par le Concept de Structure Economique*, tipifica la estructura como "...el conjunto de relaciones determinadas y específicas, relativamente estables, cuyos parámetros han recibido valores numéricos concretos".

Armando Cordova y Héctor Silva Michelena, profesores adscritos al Instituto de Investigaciones de la Facultad de Economía de la Universidad Central de Venezuela, al aproximarse al concepto de subdesarrollo define la estructura económica como "...el conjunto de sistemas económicos que operan en un momento dado y que coexisten en una economía determinada". Luego agregan: "Puede decirse que una estructura económica es un conjunto de relaciones de producción heterogéneas, no sólo porque se mezclan las de los diferentes sistemas económicos que contiene, sino porque la coexisten-



cia de distintos sistemas determina nuevas relaciones de producción y modificación existentes. Dicho de otra manera; una estructura económica es un modelo económico multisectorial”.

Prece ser probable que la aparición de la teoría de la Gestalt, fue factor decisivo de una nueva interpretación del concepto de estructura en Psicología. André Lalande, en su vocabulario de Filosofía, define el concepto como una “combinación de los elementos que presenta la vida mental, considerada desde un punto de vista relativamente estético”. A este concepto se va a superponer otro antinómico según Lalande: “en oposición a una simple combinación de elementos, un todo constituido por fenómenos solidarios, tales que uno depende de los otros y no puede ser lo que es sino en y por una relación con ellos.”

Es evidente que el esquema principista de la Gestalt o Teoría de la Forma no se aplica a la Psicología sino a todas las Ciencias incluyendo la Física.

Según Lagache, “en Psicología, la teoría de la Forma rechaza la idea de elementos simples cuya composición explicaría el conjunto. Conjunto y partes son contemporáneos. El conocimiento del conjunto no puede ser reducido del conocimiento de las partes ni éste puede ser completo sin referencias al conjunto”<sup>104</sup>. La corriente estructural retorna este principio para rechazar los elementos característicos de la psicología del siglo XIX, elementos simples (percepción, sentimiento, imagen); rechaza a su vez las antinomias (organismo o ambiente, psíquico o somático, maduración o aprendizaje, individuo o sociedad, conducta o conciencia). El término de Psicología Estructural se introduce a fines del siglo XIX por las corrientes psicológicas norteamericanas para distinguir la psicología de Wundt y de Tetchener: Los estados mentales están compuestos por sensaciones, imágenes y sentimientos (Rarriman, Warren Murphy) por oposición a la psicología. Estos conceptos desde el ángulo estructural no son vistos como aspectos aislados sino en intercomunicación, se analizan articuladamente, la relación de los hechos se impone como la norma de reconstruir conjuntos y no de coleccionar datos aislados”. En este sentido, la *Gestaltheorie* eclipsa las corrientes introducidas por la psicología estructural norteamericana.

En el plano psicológico, el concepto de estructura tiene aplicación en el campo de las interacciones del organismo y su ambiente como bien lo explica Jurt Lewin; igual sucede con la estructura de la personalidad, del grupo, etc.

Merleau Ponty considera que la estructura debe representar una innovación en la forma de concebir la psique; debe ser un “..estado estacionario de una historia individual que se ubica dentro de toda una dinámica. El sentido de la cosa percibida habita fuera del orden habitual, no se revela de un golpe.”

Resumiremos con Lagache: “En todos estos empleos la idea de estructura es la de una unitax multiplex. Ella inspira la construcción de modelos que se distinguen del fluir de los fenómenos o de los procesos por caracteres de latencia, de cohesión interna de autonomía relativa, en fin de una resistencia al cambio no excluye recomposiciones estructurales.”

En Psicología Social el vocablo estructura está ligado estrechamente a los usos que de él se hace en Psicología y Sociología. Cuando en Psicología y Psicología Social utilizamos métodos estadísticos y más concretamente métodos de análisis estadístico, la significación terminológica es diversa a cuando se utiliza para definir la estructura de la personalidad, la estructura del estímulo, la estructura como Gestalt y la estructura de las redes de gráficos.

En métodos de análisis estadísticos como el análisis factorial, “Thurstone llama estructura factorial al conjunto de vectores-test y de los ejes de referencia. Distingue estructura oblicua y octogonal. Una noción importante es también la de estructura simple”.

Por su parte, Pierre Pichot en su obra *Tests Mentaux en Psychiatrie, Instruments et Methodes*, clasifica los tests o pruebas psicométricas según el indicador o modo de validación en “empiristas, aprioristas o estructurales”. Según Pichot, de lo que se trata es de buscar un método objetivo denominado el análisis factorial del test que permite hacer aparecer la estructura del comportamiento que anteriormente es analizado a priori en “funciones mentales”. El concepto de estructura aplicado al estudio del estímulo “...es el grado de restricción de la variabilidad de las respuestas, el espacio dejado al sujeto para estructurar por sí mismo, es decir, en suma, para el técnico en test que lo interpreta un orden significativo (un mensaje latente) por organización de un dato supuestamente sin orden significativo”.

Al estudiar los textos de J. L. Moreno, *Fundamentos de Sociometría*, de Mary Bany y Lois Johnson, *La Dinámica de grupo en la Educación* y el texto clásico de Muzafer Scherif, *An Outline of Social Psychology*, encontramos una gran aplicabilidad del concepto estructura al campo específico de la Sociometría y la dinámica de grupos. Así para Moreno “Cada forma que puedan tomar las relaciones interindividuales constituye una estructura, y la pauta (pattern) completa de las estructuras que se encuentran en el interior de un grupo constituyen su organización”.

Caracterizando los grupos de clase dentro de los mecanismos de dinámica de grupo el concepto de estructura se refiere al fenómeno mediante el cual los miembros de un grupo están situados en una consideración particular en relación a otros miembros. En general se refiere a los medios que forman. En muchos casos el término estructura se utiliza para designar cada una de las partes que constituyen un grupo, esto es para designar a cada uno de los subgrupos. La estructura de cualquier grupo no es otra cosa que un conjunto de redes diversas, de posiciones de expectativas en un alto grado de reciprocidad; comúnmente el término estructura se describe como una red de posiciones.

Scherif define la estructura dentro de un grupo como la “aparición de papeles relativamente interdependientes para miembros individualmente considerados en un orden jerárquico, a distancia relativa del jefe”.

En conclusión:

- 1) El concepto estructura presenta diferentes significaciones en cada una de las ciencias donde se utiliza.  
Es así como la conceptualización estructural es diferente en las ciencias lógico-matemáticas a la utilizada en Biología, Etnología, Psicología, etc.
- 2) El concepto estructura varía a su vez en cuanto a significancia en diferentes ciencias afines tales como la Lingüística, la Antropología Social y la Psicología.

**BIBLIOGRAFÍA:** ABUHAMAD, Jeanete. (1996). *Apuntes de introducción a la Sociología*. UCV. Caracas. / BANATHY, Bela H.A. (1972). *Systems Analysis of System Education*, en *International Review of Education*. (XII), (2). / BERGER, Peter y T. Luckmann. (1972). *La Construcción de la Realidad*, tit. original: *The Social Construction of Reality*, Traduc. Silvia Zuleta. Amorrortu Editores, 2da. Edición. Buenos Aires. / BIGOTT, Luis Antonio. (1972). *La posibilidad de aplicación del*

*Método EIC al estudio de un Sistema Educativo*, ASOVAC, Mérida. / ————. *Traslación del Método EIC para el Estudio de Microestructuras Educativas*, ULA, San Cristóbal, 1974. / ————. (1975). *El Educador Neocoloneado*. Edit. La Enitiflanza Viva, Caracas. / ————. (1976). *Análisis de Microestructuras Educativas*. Imprenta Universitaria, Caracas. / ————. (1977). *Introducción al Análisis de Sistemas Educativos*. UCV, Caracas. / **BUNGE, Marlo**. 1966. *La Ciencia, su Método y su Filosofía*. Edic. Siglo Veinte, Buenos Aires. / ————. (1972). *La investigación Científica*. Edit. Ariel, Buenos Aires. / **CARDENAS, Miguel A.** (1974). *La Ingeniería de Sistemas*. Edit. Limusa, México. / **CHADWICK, Clifton**. (1975). *Tecnología Educativa para el Docente*. Paidós, Buenos Aires. / **CHADWICK, G.F.** (1973). *Una visión sistemática del Planeamiento*. Tít. original: A Systems view of planning. Edit. Gustavo Gili, Barcelona. / **CONTASTI, Max**. (1965). *Modelos para formular metas de matrícula en el nivel de Educación Primaria*, Mineógrafo). CENDES, Caracas. / **DAIENDORF, Ralf**. (1966). *Sociedad y Sociología*, Tít. original: Die Angewandte Aufklärung. Gesellschaft un Soziologie in Amerita, Traduc. José Belloch Zimmermann. Edic. Teenos, Madrid. / **DAIX, Pierre; J. Piaget y otros**. (1968). *Claves del Estructuralismo*, Edic. Calden, Buenos Aires, 1969. / **DURKHEIM, Emile**. *Education et Sociologie*, PUF, París. / **DUVERGER, Maurice**. (1962). *Métodos de las Ciencias Sociales*. Tít. original: Methode des Sciences Sociale~ Edic. Ariel, Barcelona. / **ECHENIQUE, Marcial**. (1975). *Modelos Matemáticos de la estructura espacial urbana: aplicaciones en América Latina*. Ediciones Sñap, Buenos Aires. / **GALTUNG, Johan**. (1970). "Correlación Diacrónica, Análisis de Procesos y Análisis Causal". En: *Sociología del Desarrollo*, Edit. Solar, Buenos Aires. / ————. (1966). *Teoría y Métodos de la Investigación Social*. Edit. Eudeba, Buenos Aires. / **GARCIA BACCA, J.D.** (1967). *Elementos de Filosofía de las Ciencias*. UCV, Caracas. / **HALL, A.** (1974). *Ingeniería de Sistemas*, Edit. C.E.C.S.A., México. / **HANSON, Mark**. (1972). *A Social Systems Analysis of Education Subsystems in Venezuela*; en International Review of Education (XVIII); (3). / **GURVITCH, George**. (1962). *Trado de Sociología*; Tít. original: Traité de Soclolo. gle. Trad. M.C. Equibar y A. Vacca; Kapeluz, Buenos Aires. / **IRIARTE, Virgilio**. (1968). *Estructura Social e Ideología*. Renova Editores, Buenos Aires. / **JAEGGI, Urs**. *Orden y Caos*. (1969). (*El Estructuralismo como moda y como método*). Tít. original: Ordnung und Chaos. Monte Avila, Caracas. / **KAPLAN, A.** (1964). *The Conduct of Inquiry: Methody for Behavioral &iences*. Chandier Publisiiing Company, San Francisco. / **KEDROV, M.B. (y) A. Spirkin**. (1966). *La Ciencia*. Colec. 70. Grijalbo, México. / **LIMONEIRO C. M.** (1975). *La Ideología Dominante*. Siglo XXI, México. / **MANGANIELLO, E.** (1977). *Introducción a las Ciencias de la Educación*, Lib. del Colegio Buenos Aires. / **MARCHAL, André**. (1961). *Estructura y Sistemas Económicos*, Ariel, Barcelona. / ————. (1952). *Méthode Scientifique et Science Economique*, Editions M. Th. Génin París. / **MAO TSE-TUNG**. (1964). *Contra el Culto a los Libros*. Edie. Lenguas Extranjeras, Pekín, ————. (1967). *Acerca de la Práctica*. Edic. en Lenguas Extranjeras. Pekín. / **MARX, K. y F. Engels**. (1975). *Obras Escogidas*. Tomo 1. Edit. Progreso, Moscú. 1955, Ediciones de Cultura Popular, México. / **MARX, C.; P. Sweezy (y) otros**. (1966). *El Capital. Teoría, Estructura y Método*. MAZA ZAVALA, D.F. *Análisis Microeconómico*. UCV, Caracas. / **MERTON, Robert K.** (1972). *Teoría y Estructuras Sociales*. Tít. original: Social Theory and Social Structure. Traduc. Florentino Turner. F.C.E. México. / **MOLINS, Mario**. (1966). *Guión para el estudio del Sistema de Enseñanza Venezolano en función de la Univensidad Central de Venezuela*; en Dos Temas (5). Caracas. / ————. (1971). *Criterios para estimar el Rendimiento de la Escuela Primaria en el aspecto del cumplimiento de la Escolaridad Normal de los alumnos*. Mimeógrafo. UCV, Caracas. / **MORENO, J.L.** (1954). *Fundamentos de Sociometría*. Paidós, Buenos Aires. / **NADEL, Siegfried F.** (1966). *Teoría de la Estructura Social*, Traduc. Manuel Sacristán. Edjç. Guadarrama, Madrid. / **NAGEL, Ernest**. (1961). *Lógica sin Metafísica*. Tít. original: Logie Without Metaphy. sics. Traduc. Jeme Melgar Botassis. Edit. Teenos, Madrid. / **NUÑEZ TENORIO, J.R.** (1972). *Introducción a la Ciencia*. Edit. Nueva Izquierda, Caracas. / **OEA**. (1970). *La Educación* (56-58). Washington. / **PAP, Arthur**. (1964). *Teoría Analítica del conocimiento*. Tít. original: Analytische Erkenntnistheorie, Traduc. F. García Guillén. Teenos, Madrid. / **PARSONS, Talcott**. (1954). *Essays in Sociological Theory*. Free Presa, Glencoe. / **PARSONS, Talcott y E.A. Shills**. (1959). *Toward a General Theory of Action*. Harvard University Presa, Harvard. / **PULSTON, Rolland**. *Non-Formal Education An annotated International Bibliograp*. Praeger Publishers, Washington. / **PIAGET, Jean**. (1974). *El Estructuralismo*. Tít. original Le Structuralisme. Oikostau, Ediciones Barcelona. / **PIAGET, Jean; W.J. Mackenzie y otros**. (1970). *Tendencias de la Investigación en las Ciencias Sociales*. Tít. original: Tendances principales de la recherche dans les Sciences Sociales et Humaines. Traduc. Pilar Castillo. Alianza Editores-Unesco, Madrid. / **POUILLON, Jean; M. Godelier y otros**. (1969). *Problemas del Estructuralismo*. Tít. original: Problèmes du structuralisme. Traduc. Julieta Campos; Gustavo Esteva y A. de Ezcurdía. 3a.

edición. Siglo XXI, México. / **REYNA, José Luis.** (1972). "Modelos Causales y tipo Ideal". En: *Teoría, Metodología y Política del Desarrollo en América Latina*; Edic. FLACSO. Buenos Aires. / **ROMERO LOZANO, Simón.** (1963). *Algunos aspectos y problemas del diagnóstico de la situación de la educación*. ILPES. Santiago. / **ROTUNDO, E.** (1973). *Introducción a la Teoría General de los Sistemas*; UCV, Caracas. / **SHIEFELBEIN, E.** (1974). *Teoría, Técnicas, procesos y planeamiento*. Edit. El Ateneo, Buenos Aires. / **SHELDON, Richard.** (1959). *Some Observations of Theory in Social Science*, Harvard University Press. Harvard. / **SELLTIZ, C.M. Jahoda (y) otros.** (1965). *Métodos de Investigación en las Relaciones Sociales*. Ediciones Rialp, Madrid. / **TIMASHEFF, Nicholas.** (1961). *La Teoría Sociológica*. Tít. original: *Sociological Theory, its Nature and Growth*. Traduc. Florentino Torner F.C.E., México. / **TREJOS DITTEL, Eduardo.** (1971). *Educación y desarrollo en América Latina*. Librería del Colegio. Buenos Aires. / **UCV.** (1970). *Estudio de Caracas*. Volumen VI. Tomo 1. EBUC. Caracas. / ————. (1970). Proyecto para el estudio socioantropológico de los Llanos Centrales. Escuela de Sociología y antropología, Caracas. / **UNESCO.** (1965). *Manual Unesco de Estadística de la Educación*. Tít. original: *Manual of Educational Statics*. Barcelona. / **VASCONI, Tomás.** (1970). "Contra la Escuela. (Borradores para una Crítica Marxista de la Educación)". En: *Sociedad y Desarrollo* (2) CESO Universidad de Chile, Santiago, 1972. / ————. *Dependencia y Superestructura*. EBUC. / ————. (1967). *Educación y Cambio Social*. CESO. Universidad de Chile, Santiago. / ————. (1967). *Educación y Subdesarrollo*. Proposiciones sobre el Marco Teórico y Metodológico de los Estudios sobre Educación y Desarrollo. CESO. Universidad de Chile, Santiago. / **VARSAVSKY, Oscar y A.E. CALCAGNO.** (1971). *América Latina. Modelos Matemáticos*, Edit. Universitaria, S.A. Santiago. / **VEXLIARD, Alexandre.** (1970). *Pedagogía Comparada Métodos y Problemas*. Tít. original *La Pédagogie Comparée. Méthodes et Problèmes*; Traduc. Iris Ucha de Davié. Ed it. Kapeluz. Buenos Aires. / **VIET, Jean.** (1970). *Los Métodos Estructuralistas en las Ciencias Sociales*, Amorrortu Editores, Buenos Aires. / **WALLACE, A.F.** (1961). *Culture and Personality*, Randon House. New York. / **YOUNG, Oran.** (1968). *Systems of Political Science* Prentice-Hall. New Jersey. / **YURGUELENAS, D.I.** (1971). "La Teoría del Reflejo y el concepto de información" en la Teoría del Conocimiento de la Ciencia Actual. Edic. Suramérica. Bogotá. / **ZE'ITERBERG, H.** (1968). *Teoría y Verificación en Sociología*. Tít. original: *On theory and Verification in Sociology*. Traduc. Sibila Yujnowsky. Edic. Nueva Visión. Buenos Aires.

**BIGOTT, Luis Antonio.** (1982). **Modelos de análisis de sistemas escolares** (Vol. 1). Ediciones de la facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas.

## ESTUDIANTE ADULTO

Persona enrolada en un programa educativo - no de carácter universitario cuya edad lo define como un adulto dentro de su sociedad. Los términos equivalentes en Inglés y Francés, hacen referencia a estudiantes universitarios.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## ESTUDIANTE AUTODIRIGIDO

Estudiante que asume la responsabilidad primaria por la planificación, conducción y evaluación de su propio aprendizaje, ya sea que el aprendizaje se desarrolle en una sala de clases conjuntamente con otros estudiantes o se trate de una actividad independiente.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## ESTUDIANTE MADURO

Estudiante a tiempo completo en establecimientos de educación superior, que ha completado su ciclo inicial de educación a tiempo completo y que habiendo dedicado cierto tiempo o otras actividades (matrimonio, empleo, etc.), se enrola en un nuevo programa de estudios. En Francés *étudiant adulte* tiene un significado más completo que el de estudiante adulto en la educación superior.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## ESTUDIANTE TMT

En Venezuela es aquel estudiante de Postgrado quien evitará a toda costa el realizar su tesis de grado. De allí TMT (todo menos tesis) lo cual implica la aversión de algunos estudiantes hacia la tesis de grado: muchas materias; ninguna tesis.

**BLANCO, Carlos E.** Escuela de Educación de la UCV.

## ESTUDIO

“El estudio es un aprendizaje que se realiza deliberadamente con el propósito de progresar en una determinada habilidad, obtener información y lograr comprensión” (Max Meenes 1977).

El estudio es una actividad personal por medio de la cual se logra la autoeducación, es una actividad que otros no pueden hacer por nosotros. Es nuestra absoluta responsabilidad, nosotros debemos llevar el control del mismo.

Es una necesidad humana debido a que la humanidad siente la necesidad de perpetuar sus conocimientos, sus ideas y es a través de la formación del hombre que la sociedad ha avanzado; un hombre sin estudio no puede enfrentar los nuevos retos que la sociedad contemporánea le exige.

Es autoformación porque es una actividad donde el sujeto adquiere por sus propios medios, destrezas, habilidades y conocimientos. Es una actividad técnica porque requiere el manejo de hábitos y técnicas de estudios para obtener excelentes resultados.

De allí que los docentes cada día deben autoeducarse para una constante adquisición de conocimientos nuevos necesarios para su formación y la de sus alumnos e igualmente se quiere acotar en esta entrada la importancia que poseen los conocimientos de técnicas de estudios de parte de los docentes para luego ser transmitidas a sus alumnos.

**BIBLIOGRAFIA: MENEES, Max.** (1977). *Como Estudiar para Aprender*, Paidós. Barcelona. / **MLRA y LOPEZ, Emilio.** (1987). *Como Estudiar y Como Aprender*. Kapeluz. Buenos Aires.

**OROPEZA, Lisbeth.** ENTRADAS PARA UN PLAN DE FORMACIÓN Y ESPECIALIZACIÓN DE DOCENTES DE LA ESCUELA BÁSICA. ESCUELA DE EDUCACIÓN-UCV. CÁTEDRA PLANEAMIENTO Y DESARROLLO CURRICULAR. Caracas.



## ESTUDIO A DISTANCIA

Proceso de aprendizaje emprendido por un estudiante en el que no se da un contacto directo entre el maestro y el estudiante. La instrucción se imparte a través del uso de diferentes medios, tales como: correo, radio, televisión, o una combinación de los mismos. El maestro recibe el material preparado por el estudiante, lo corrige y lo devolvía con sus comentarios. Este tipo de estudio puede ser de carácter individual o por grupos.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## ESTUDIO COMPARATIVO EN EL USO DE DOS ESTRATEGIAS METODOLOGICAS PARA LA ADQUISICION DE LOS CONCEPTOS DE LA UNIDAD DE CALOR DEL PROGRAMA DE 9º GRADO DE EDUCACION BASICA (RESEÑA DE INVESTIGACION)

### Objetivos de la Investigación:

- β Medir el grado de adquisición de los conceptos relacionados con la unidad de calor en función del tipo de estrategia utilizada.
- β Identificar las diferentes causas que puedan originar las diferencias entre los resultados que se obtengan.
- β Analizar el uso de estrategias teóricas en contraposición al uso de estrategias de laboratorio en el rendimiento de los estudiantes en el aprendizaje de los conceptos, después y mucho después de la instrucción.
- β Enunciar las implicaciones para la mejora de la enseñanza de la Física que se deriva del conocimiento de los anteriores objetivos.

### Síntesis Metodológica

Debido a que la investigación abarca un estudio de la efectividad de estrategias que pueden ser utilizadas para la adquisición de conceptos en Física, nuestro diseño está fuertemente ligado a una metodología tal que puede ser presentada bajo dos formas:

- 1) Expositiva e interrogativa con evocación, análisis e interpretaciones de situaciones de la vida diaria.
- 2) Experimental, con simulaciones de experimento diseñados y controlados por el docente.

### Síntesis de resultados principales.

Las diferencias que se apreciaron en la implementación de ambas experiencias a la muestra estudiada, no son realmente significativas. Tanto la estrategia teórica que le presenta al grupo el concepto a través de la evocación de experiencias de la vida diaria, donde se ponía de manifiesto el concepto, como la estrategia experimental, donde los alumnos simulaban experiencias que ponen de manifiesto el concepto, resultaron igualmente efectivas para el logro de los objetivos propuestos.

En cuanto a la permanencia de dicho aprendizaje se puede decir que hubo una retención igual de aprendizaje en ambos grupos.

En la identificación de situaciones que podemos catalogar como de experiencia diaria, la estrategia teórica es apreciablemente un poco más efectiva



que la presentación al grupo del concepto en forma experimental. La presentación del concepto en forma cuantitativa o abstrata, donde se pide la identificación del concepto, es mejor facilitada por la estrategia teórica que por la estrategia experimental sin que la diferencia sea significativa.

Autor de la Investigación: Martínez P., José E. Licenciado en Educación, Mención Física. U.C.V.

**LEONARD, Franklin.** (1999). EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION. Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

### ESTUDIO DE TIEMPO PARCIAL

1. Programa de estudios que no implica dedicación exclusiva pero se combina con el tiempo de empleo y otras actividades del estudiante.
2. Designación de carácter administrativo que denomina el proceso de aprendizaje emprendido por un estudiante que no atiende una institución de carácter educativo a tiempo completo.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

### ESTUDIO INDIVIDUALIZADO

Proceso de aprendizaje emprendido por un individuo por si mismo, con o sin asistencia de otras personas, dentro del contexto de una actividad programática.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

### ESTUDIOS SOBRE LA MUJER

Programas de carácter académico, cuyos contenidos enfatizan de manera especial la naturaleza de la contribución de la mujer a través de la historia del desarrollo social, cultural, político e intelectual de una sociedad en particular o un grupo de sociedades.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

### ETICA DEL INVESTIGADOR

La cantidad de investigaciones científicas que se realizan en Venezuela pareciera haber aumentado significativamente en los últimos años, a pesar de la crisis económica por la cual atraviesa el país. La proliferación de eventos en los cuales se presentan sus resultados así lo evidencia.

Algunas razones que pudieran explicar este incremento están a la vista: primero, la crisis económica ha deteriorado el salario de los profesionales uni-

versitarios en general y de los que trabajan en la docencia en particular. Ante la necesidad de mejorar sus entradas económicas, estos profesionales se han visto precisados a buscar incrementos en las mismas mediante promociones o ascensos en sus respectivas instituciones. Para tales fines, especialmente quienes trabajan en la docencia y la investigación, se han valido de la realización de estudios de postgrado o de la presentación de trabajos de ascenso y, en ambos casos, estas acciones han llevado implícita la realización de alguna investigación.

Segundo, los estudios de pregrado en la educación superior han establecido la presentación de algún trabajo especial como requisito para graduarse, lo cual ha implicado, igualmente, que los candidatos frecuentemente realicen investigaciones.

Tercero, la crisis económica pareciera ser un factor importante que ha causado el desmejoramiento de la calidad de los productos del sistema educativo. Tal hecho ha impulsado a los investigadores en general y a algunas instituciones en particular a buscar, a través de la investigación, alternativas variadas para mejorar estos productos. Esta búsqueda también ha contribuido al aumento de la cantidad de investigaciones que se realizan en el país.

Finalmente, algunas instituciones, como el CONICIT y la Fundación Polar, han lanzado programas de promoción de la investigación los cuales no sólo han propiciado el incremento del volumen de investigación que se realiza en el país, sino que han contribuido al mejoramiento de su calidad.

Si bien la cantidad de investigaciones que se conducen en Venezuela pudiera haber aumentado, también han aumentado las posibilidades de que su calidad sea cada día inferior y de que un número cada vez mayor de las mismas esté viciado por el fraude o el sesgo en su conducción o desarrollo. El presente trabajo no está dirigido a formular prescripciones morales que el investigador deba seguir en el desempeño de su rol profesional. Su intención consiste en enumerar o agrupar de una manera más o menos sistemática las oportunidades en que un investigador está expuesto a transgredir los códigos de la moral vigente.

En esta presentación no se asume que todos los investigadores cometen fraude académico. Por el contrario se parte de la aserción o de la seguridad de que sólo unos pocos lo hacen. Sin embargo, se acepta el postulado según el cual todos están permanentemente expuestos a situaciones en las cuales es posible la comisión de hechos fraudulentos o, al menos, de hechos que evidencian un sesgo o desvío de la objetividad que debe caracterizar a todo investigador.

Por otra parte, este trabajo intenta alertar, tanto a quienes realizan investigación como a quienes consumen los productos de esa actividad, acerca de las posibilidades de fraude o sesgo que atentan contra la calidad de la misma.

### **ETICA Y MORAL EN LA CIENCIA Y EN LA INVESTIGACION**

Antes de introducirnos en el tema motivo de esta presentación conviene aclarar, aunque sea de una manera suscita, la relación existente entre algunos conceptos implícitos en ese tema. Esta aclaratoria permitirá sentar las bases necesarias para lograr una discusión más fructífera sobre dicha problemática.

Etica y moral son dos de esos conceptos que, a menudo, son empleados indistintamente; sin embargo, es necesario establecer una delimitación cla-

ra entre ellos “La ética es la ciencia filosófica encargada de estudiar o reflexionar sobre la moral” (Escobar, 1992) y, en tal sentido, su acción está dirigida hacia el estudio y la valoración del comportamiento moral del hombre en la sociedad. Mientras que la moral, por su parte, “es el conjunto de normas aceptadas libre y conscientemente, que regulan la conducta individual y social de los hombres” (Escobar, 1992). La moral es el objeto de estudio de la ética y ambas varían de acuerdo con el sistema social, la época y la cultura imperantes en la sociedad.

Para precisar un poco más los linderos de ambos conceptos conviene señalar que, primero, el propósito de las normas morales consiste en satisfacer las necesidades de preservación y de sobrevivencia de la sociedad. Su objetivo se reduce a garantizar la coexistencia armónica de sus integrantes, con el fin de evitar que la sociedad colapse por hacerse imposible dicha coexistencia. Las normas constituyen los mecanismos para el logro de ese objetivo. Por esta razón, un hombre que vive totalmente aislado (si ello fuese posible) no requiere de las mismas. Segundo, la moral delimita y regula el deber ser de la conducta del individuo en una sociedad determinada; es decir, establece lo que es bueno y lo que es malo y, mediante ello, pone límites al libre albedrío de las personas. Tercero, sólo los hombres pueden regirse por normas o juicios morales y, al mismo tiempo, sólo los hombres pueden emitir este tipo de juicios. Por tal razón sólo los hombres están en condiciones de enjuiciar moralmente a otros y de enjuiciarse a sí mismos; es decir, de aplicar o de aplicarse a sí mismo los códigos morales, los cuales han heredado de sus antepasados o de su cultura y han sido transmitidos de generación a generación. Sólo a los hombres les es atribuible un comportamiento moral.

La ética, por su parte, primero, busca controlar y dirigir al nivel de los principios la capacidad de los individuos para relacionarse entre sí; para coexistir con la naturaleza, con los otros hombres y con las diferentes instituciones sociales (Selsam, 1965). Segundo, la ética busca explicar cómo y por qué surge la idea del deber ser (p. 20). Tercero, la ética se refiere a las ideas, al razonamiento y a la reflexión sobre el comportamiento social del hombre; es decir, a la racionalidad de ese comportamiento. En este sentido sólo los hombres tienen capacidad para conducirse y para reflexionar de manera ética. Sólo los hombres tienen capacidad ética.

El hombre se ve precisado a enjuiciar permanentemente, tanto su actuación como la de los demás; es decir, a aplicar las normas morales a su propia conducta y a la de los demás y a calificar éstas en términos de justicia, rectitud o bondad. Al mismo tiempo, en el transcurso de su acción se ve precisado a buscar en su código razones que justifiquen su actuación (Selsam, 1965, p. 8). Es en esta búsqueda (reflexión) donde precisamente se produce el “tránsito de lo moral a lo ético”; de la aplicación “de reglas de conducta socialmente aceptadas (o no) a una explicación racional de ellas” (p. 9).

Para estar en capacidad de comportarse éticamente, el hombre requiere, a menudo, supeditar sus intereses personales a los de la sociedad o al sector de ésta en el cual interactúa, lo cual con frecuencia le produce conflictos. Para evitar tales conflictos, el hombre necesita aprender a comportarse éticamente. De otra manera corre el riesgo de ser execrado, segregado o calificado de subversivo o desadaptado social. Para evitar esto, cuando el

individuo no es capaz de adquirir por sí mismo los códigos morales correspondientes a la sociedad en la cual actúa, requiere ser educado para que, de esa manera, desarrolle una moral cónsona con los intereses de la misma (Villegas-Reimers, 1992).

La sociedad tiene códigos generales que regulan la actuación de los individuos, pero también tiene códigos específicos que regulan su actuación en áreas de actividad o de desempeño igualmente específicos. Así, se suele hablar comúnmente de la moral del comerciante, del médico, del docente, del político, del abogado, del periodista, etc.; de acuerdo con el área de actuación de cada uno de estos profesionales.

Una consecuencia obvia de esta situación lo constituye la inmensa cantidad de normas morales que el individuo requiere aprender o tener presente para exhibir una actuación social apropiada. Sin embargo, es posible que el individuo adquiera tales códigos mediante un proceso de imitación, acostumbramiento, condicionamiento social o educación refleja, todo esto conocido como socialización.

Hay casos frecuentes de personas que, ya sea por convicciones doctrinarias o por desvíos o características propias de su personalidad, se niegan aceptar ciertos códigos morales. Tal es el caso de aquellos individualistas que anteponen sus intereses particulares a los de la colectividad. Los que sólo buscan satisfacer sus intereses o aspiraciones personales sin importarles las consecuencias que para otros se deriven de esa búsqueda. Otras veces estas personas se caracterizan por no actuar, a sabiendas de que su actuación podría derivar beneficios importantes, quizás vitales para otros. En ambas circunstancias se puede apreciar una flagrante violación de determinados códigos morales.

El individuo está permanente compelido a acatar los códigos morales de la sociedad respectiva, ya sean éstos de carácter general o referidos al ámbito específico de su actuación. Porque, como señalan Amoldov y Orlova (1978) "Ninguna esfera de la vida humana -social o personal- puede desenvolverse sin normas morales; y éstas penetran las leyes refrendadas en las constituciones y en los artículos de los códigos (y, al mismo tiempo) las reglas de la cultura y las exigencias de la higiene social se apoyan en ellas" (p. 72). Sin embargo, siempre ha existido una polémica en torno a cuál debe ser la ética de la ciencia y cuáles deben ser los códigos que regulen la conducta de quienes trabajan en este campo. Al respecto hay quienes consideran que "la ciencia es algo necesariamente amoral y éticamente neutral" (Bachrach, 1972; p. 100) y que, por lo tanto puede ser utilizada como un instrumento para el logro del bien o del mal. Esta posición, al referirse al investigador, señala que éste por ser un miembro del colectivo social, requiere comportarse como un ciudadano, como un ser ético y que, por lo tanto, debe acatar las normas morales referidas a su área de desempeño. En este sentido, participa de dos roles: como "científico no puede permitir que los asuntos éticos o morales interfieran en sus investigaciones ni en su metodología" (p 100), pero como ciudadano debe acatar las normas morales respectivas. Sin embargo la ciencia debe guiarse por la ética general y que, en tal sentido, sólo debe estar al servicio directo de la sociedad. Por lo tanto, argumentan éstos que ella debe proveer sólo conocimientos y tecnologías que posibiliten el bienestar de la humanidad; de ahí que rechacen su uso para propiciar la destrucción y la

infelicidad en el mundo. Sin embargo, hay quienes, como Mario Bunge, plantean una posición opuesta, según la cual “La ciencia, en su conjunto, no es éticamente neutral. Lo que ocurre es que su código moral no coincide con el que imponen las sociedades actuales... Los valores morales que la ciencia exige y robustece, y las reglas del método científico, se controlan recíprocamente”.

### **LA ETICA DEL INVESTIGADOR**

El investigador, como cualquier otro ser humano, está propenso a caer en el individualismo aberrante, ya sea esto por afiliación o sumisión a determinados principios doctrinarios, por imitación o condicionamiento social, o por desviaciones u otras características propias de su personalidad. Es ese individualismo el que lo conduce a perseguir, por encima de los intereses de la colectividad o de cualquier otra persona, su propio bienestar o el disfrute de ventajas de tipo económico, político, social, etc. Guiado por tal individualismo, un investigador será susceptible de cometer sesgos e, inclusive, hasta fraudes en, por lo menos, tres momentos fundamentales de su desempeño profesional:

Primero. Durante el desarrollo de la investigación

Segundo. Al hacer uso de los resultados obtenidos en la investigación y

Tercero. Al actuar como árbitro científico.

#### **Durante el desarrollo de la investigación.**

Quien realiza una investigación puede cometer sesgos o fraudes de muy diversas maneras: al seleccionar el tópico sobre el cual versará la investigación, ya que podrá escoger un tópico que, por motivos exclusivamente personales o de grupos, conviene ser investigado y no porque sus resultados vayan a reportar beneficios de tipo social o para el progreso de las ciencias. También pudiera evitar algún tópico que no conviene investigar porque sus resultados podrían afectar sus intereses personales o los de determinado grupo (AERA, 1985). Al formular el problema, reportar la revisión bibliográfica o formular las hipótesis, si esto último fuese pertinente, el investigador puede hacer evidente su sesgo presentando argumentaciones que responden más a sus intereses o a sus posiciones personales que a la objetividad que debe caracterizar un planteamiento científico. Al realizar la revisión bibliográfica, y formular la teoría objeto del estudio, es posible que no se utilicen correctamente las fuentes bibliográficas, que se alteren las opiniones de sus autores o que se oculte su autoría (Beveridge, 1973; pp. 219-221). Pudieran no citar o citar inapropiadamente a los autores o pudieran, deliberadamente o formular conclusiones que no se corresponden con sus planteamientos o posiciones. Al formular los objetivos o las preguntas de la investigación el investigador podría hacerlo de manera que sus intereses y posiciones doctrinarias o políticas queden beneficiadas en detrimento de los intereses y posiciones de otros.

Al diseñar el estudio el investigador puede evitar deliberadamente una metodología o estrategia de investigación que resalte ciertos resultados que puedan redundar en perjuicio de su punto de vista o posición y en favor de alguna otra que no desee magnificar. Por ejemplo, podría realizar un estudio de correlación en lugar de uno experimental para evitar que se ponga en evidencia la magnitud de determinadas diferencias que pudieran perjudicar sus intereses si se utilizase un diseño experimental.

Al seleccionar los sujetos o unidades de investigación que participarán en un estudio, un investigador deshonesto podría escoger los que mejor se corresponden con los resultados que le interesa obtener. Podría usar inapropiadamente los sujetos si, antes del experimento a que van a ser sometidos o durante la recolección de la información, no les explica claramente el motivo del estudio o no obtiene previamente su consentimiento para participar en el estudio, o el consentimiento de sus representantes, cuando se trate de menores de edad (León, 1982 y 1991 y Castillo Valery, 1991). También podría darse el caso de que los sujetos, por negligencia del experimentador, sufrieran daños graves o irreversibles derivados de su exposición al estudio. Esto constituiría una situación violatoria de la moral del científico. La elaboración de los instrumentos también se presta para cometer arbitrariedades. El investigador deshonesto podría atentar contra la validez de un instrumento seleccionando fraudulentamente las categorías o aspectos a considerar en el mismo. En la aplicación de los instrumentos igualmente podría actuar deshonestamente si manipula las instrucciones para que los sujetos den las respuestas que a él benefician. En ambos casos estaría adulterando, de antemano, los resultados de la investigación.

Al procesar la información recogida, interpretar los resultados y/o preparar el informe el investigador fraudulento tiene la posibilidad de parcializarse hacia la tendencia o posición que desee beneficiar. Para ello podría, por ejemplo, minimizar cualquier hallazgo que perjudique su posición o magnificar aquél que le convenga exaltar. Podría, inclusive, ocultar algunos resultados que no le conviene evidenciar. Estos últimos aspectos son particularmente muy propicios para cometer el sesgo o el fraude.

#### **Al hacer uso de los resultados o de la experiencia obtenidos en la investigación.**

El investigador deshonesto puede hacer uso inapropiado de los resultados de la investigación o de su experiencia profesional en, por lo menos, cuatro ocasiones diferentes: en la docencia, en la denuncia, en el desarrollo de tecnologías y en la asesoría.

*Usos de los resultados o de la experiencia en la docencia:* Al utilizar los resultados de la investigación o de su experiencia en las actividades docentes, el investigador corre el riesgo de atentar, de una u otra manera contra la moral. Por ejemplo, cuando tiene la responsabilidad de actuar como tutor o supervisor de los trabajos de investigación de sus estudiantes. En estas circunstancias, existe la posibilidad de cometer múltiples sesgos o fraudes. En un estudio realizado por Goodyear, Crego y Johnston (1992), estos investigadores identificaron nueve categorías de situaciones en las cuales el docente que se desenvuelve en USA puede transgredir las normas morales. Estas categorías son: tutoría incompetente, tutoría inadecuada, abandono de la tutoría, imposición de sus valores éticos, abusos en la tutoría, explotación mediante la tutoría, dualidad en las relaciones estudiante-tutor, incitación al fraude y faltas contra el derecho de autor.

*Usos de los resultados en la denuncia:* Cuando los resultados de su investigación evidencian situaciones irregulares reñidas con la moral o que afectan intereses de grupos de poder político, económico, religioso, etc., el investi-



gador tiene ante sí una enorme responsabilidad. Igualmente la tiene cuando los resultados benefician a grupos que él adversa. En tales situaciones el investigador pudiera parcializarse y asumir una posición de protección o de ataque hacia los intereses de algún grupo por el cual sienta simpatía o aversión. Podría ocultar información alterada, reducir o magnificar su impacto, según sea el caso. Para lo cual podría manipular el informe mediante la redacción o el uso de términos o efectos lingüísticos apropiados a sus propósitos.

*Usos de los resultados en el desarrollo de tecnología:* Este es un aspecto que adquiere cada día mayor relevancia en la sociedad, por cuanto su importancia aumenta a medida que se promueve y se incrementa el desarrollo tecnológico del país. Por tal razón, por ejemplo, al investigador se le presentan cada días más oportunidades de beneficiarse deshonestamente de los resultados de algunos de sus estudios. Pudieran existir empresas públicas o privadas, distintas de aquélla para la cual presta sus servicios, que estén interesadas en los resultados o en la experiencia obtenida por el investigador al realizar determinada investigación. Si previamente la institución no establece las reglas para el uso o difusión de esos resultados, pudiera existir la posibilidad del uso fraudulento de los mismos. Pero, aun existiendo esas reglas, el investigador podría cometer sesgos o fraudes si altera u oculta resultados que pudieran ser de utilidad para el desarrollo de determinadas tecnologías que beneficien a determinados grupos. También pudiera minimizar o magnificar inmoralmemente algunos resultados referidos a determinado producto de manera que él pueda obtener beneficios personales en perjuicio de la colectividad o de algunos individuos en particular.

*Usos en la asesoría técnica:* Cada día los investigadores experimentan mayor demanda para actividades de asesoría, tanto de parte del sector público como del privado. Por tal razón cada día aumentan también sus posibilidades de actuar contra las reglas morales vigentes. Por ejemplo, un investigador podría aceptar servir como asesor para un determinado proyecto, a sabiendas de que no es el más apropiado para ello, bien sea porque no es experto en la materia o porque no se siente competente para dar la asistencia técnica requerida. Pudiera inclusive, existir conflicto entre sus intereses y los de la institución para la cual va a prestar la asistencia. En cualquiera estas situaciones existen posibilidades de actuar en contra de la moral. Otro ejemplo sería cuando acepta realizar un estudio a sabiendas de que la persona que lo contrata tiene el propósito de presentarlo como trabajo de ascenso, tesis de grado, etc. La aceptación de tal trato constituye un caso de evidente inmoralidad.

### **Al actuar como árbitro científico**

Como miembro de la comunidad científica el investigador tiene frecuentemente el deber de asumir responsabilidades como árbitro en variadas situaciones académicas. Tales son los casos en que se le pide servir de jurado para trabajos de ascenso académico, de concursos para optar a cargos igualmente académicos, defensas de tesis de grado o para arbitrar trabajos para su publicación o para su presentación en eventos científicos. En cada una de estas situaciones se pone a prueba la sujeción de este profesional a las normas morales establecidas. En cada uno de estos casos el investigador

está expuesto a sobreponer sus intereses personales, o los de algún grupo, a los intereses de la sociedad, de la ciencia o de la institución que le ha asignado la responsabilidad de decidir por ella.

### HACIA UNA ETICA DE LA SOLIDARIDAD UNIVERSAL

Según Selsam (1972, p. 32), “el ámbito de la ética se ensancha con la capacidad siempre creciente (del hombre) para controlar y dirigir sus relaciones con la naturaleza y son sus instituciones sociales”. Por tal razón, en la medida en que el hombre desarrolle su capacidad moral y para regular el equilibrio entre las fuerzas que determinan y condicionan el devenir histórico de la humanidad, en esa medida estará en capacidad de promover y asimilar un progreso más solidario y más armónico de la sociedad.

Para lograr este progreso es necesario reforzar la capacidad moral de los hombres. De esta manera se garantizaría la eficiencia de esa capacidad para actuar como mecanismo regulador del potencial de logro de la sociedad. En caso contrario, la sociedad podría colapsar o anarquizarse. En otras palabras, si no se hace efectiva la regulación del progreso de la humanidad mediante el desarrollo moral del hombre, las consecuencias de ese progreso serían nefastas e impredecibles.

El desarrollo moral deberá plantearse como la concreción de una lucha contra el individualismo aberrante y, por lo tanto., como una promoción efectiva de la solidaridad social. El desarrollo moral deberá concretarse en la internalización de códigos que propicien la lucha contra todo vestigio de explotación, fraude, engaño o dominio del hombre por el hombre.

Esa lucha deberá garantizar la vigencia de códigos que conduzcan al hombre a perseguir el bien colectivo por encima de fines egoístas, como serían los que propician la competencia desleal, el fraude y el engaño, en contraposición con la solidaridad y el bien común.

En esa lucha contra el individualismo inmoral el investigador tiene un puesto de vanguardia y en ella su escudo debería estar constituido por normas morales que le den coherencia, fortaleza y consistencia a sus esfuerzos. Estas podrían ser las contenidas en el Código Moral de la Ciencia de Mario Bunge (1972), el cual sugiere que el científico debe caracterizarse por :

1. La honestidad intelectual (o culto a la verdad)
2. La independencia de juicio
3. El coraje intelectual (y aún físico, en ocasiones)
4. El amor por la libertad intelectual y
5. El sentido de la justicia

Para finalizar esta exposición conviene concluir con un planteamiento formulado por As Cramer en 1896 (Beveridge, 1973; p. 221) que expresa:

“A la larga es provechoso para el científico ser honesto, no sólo evitando hacer falsas declaraciones o enunciados, sino, aún más, propiciando el reconocimiento completo de aquellos hechos opuestos a sus puntos de vista. El descuido moral en el mundo científico, es castigado con mucha mayor severidad que en el mundo comercial”.

**BIBLIOGRAFIA:** AERA (American Educational Research Association) (1985): / **AERA** *Guidelines for Eliminating Race and Sex Bias in Educational Research and Evaluation*. Educational Researcher. Vol. 14, Nº 6, June/July. / **AMOLDOV A. y E, Orlova.** (1978). *El hombre y los Valores espirituales en el Socialismo*. Editorial Progreso. Moscú. / **BACHRACH, A.** (1972). *Ethical considerations in*

*Research Psychological Research, an Introduction*. Chapter VI. New York. / **BEVERIDGE, W. I.** (1973). *El Arte de la Investigación Científica*. Colección Avance. Imprenta Universitaria. UCV. Caracas. / **BUNGE M.** (1972): **Ética y Ciencia**. Siglo XX Buenos Aires./ **CASTILLO V., A.** (1991): *Medicina actual y las otras ciencias del hombre*. En Castillo V., A. y Xavier Mugarra T. (Editores), **Ética, Política, Derecho y Situaciones de Muerte**. Ediciones del Rectorado . UCV, Caracas. / **CRAMER, F.** (1986). *The Method of Darwin, A Study in Scientific Method*. McClurg & Co., Chicago. / **ESCOBAR, Gustavo.** (1992). *Ética, Introducción a su problemática y su Historia*. Tercera Edición. McGraw-Hill. México. / **GOODYEAR, R., K; C. Crego y M. W. JOHNSTON.** (1992). *Ethical Issues in the Supervision of Student Research: a Study of Critical Incidents. Professional Psychology: Research and Practice*, Vol 23, N° 3, pp 203-210. / **LEON, Augusto.** (1982). *Pautas Internacionales para la Investigación Biomédica en Seres Humanos*. Boletín del Hospital Universitario de Caracas. Vol. 15, N° 19, Diciembre. / **LEON, Augusto.** (1991). *Responsabilidad Médica en las Situaciones de Emergencia y en el Manejo de Personas Críticamente Enfermas*. En: Castillo V. A. y Xavier Mugarra T. (Editores), *Ética, Política, Derecho y Situaciones de Muerte*. Ediciones Rectorado. UCV, Caracas. / **SELSAM, H.** (1968). *Ética y Progreso*. Editorial Colección 70. Ciudad de México, México.

**MORLES, Armando.** (1994). Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) *REVISTA DE PEDAGOGIA VOL XV N° 39. ESCUELA DE EDUCACION UCV.*

## EVALUACIÓN

“Es el proceso de crítica por medio del cual se determina si los objetivos estipulados fueron o no conseguidos y, en caso negativo, por qué.

La evaluación de un sistema escolar en el planeamiento de la educación, intenta identificar sus deficiencias con el fin de superarlas”.

**QUINTERO, María. E.** BASES PARA UN GLOSARIO DE TÉRMINOS SOBRE COSTOS DE LA EDUCACIÓN. ME/OEA. Caracas, Venezuela.

## EVALUACIÓN DE CURRÍCULUM

Proceso de valoración del conjunto integrado de recursos humanos, científicos, técnicos, materiales, en función de la medida en que fueron o no alcanzados los fines y objetivos de la Educación.(Departamento Nacional de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Bolivia.)

Proceso de delinear, recolectar, analizar e interpretar informaciones que proporcionen evidencias sobre la eficacia y eficiencia de alternativas curriculares. (Dpto. de Enseñanza Fundamental; Comisión Central de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Brasil.Centro de Operación del Curso de Post Grado de Educación; Convenio MEC-OEA-UFSM: Brasil.)

Son las actividades valorativas destinadas a comprobar la eficacia y validez del plan de estudio y los programas de aprendizaje. (Consejo Nacional Técnico de la Educación. México.)

La actividad de evaluación que se realiza tanto durante el desarrollo como después de la aplicación del curriculum. En esta evaluación se recopila evidencia tendiente a determinar si los objetivos educacionales que inspiraron el curriculum se están logrando.(Instituto de Investigaciones Educativas; Universidad Simón Bolívar. Venezuela.)

Proceso que permite determinar en forma continua y en función de los objetivos propuestos, la efectividad de la estrategia curricular seleccionada para

alcanzarlos, así como el grado de influencias de los diferentes factores que la constituyen en el logro de los citados objetivos. Sus resultados son utilizados para mantener permanentemente actualizados el desenvolvimientos de todas las etapas que conforman el desarrollo de una estrategia curricular. (Centro de Operaciones del Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores en el Área de Curriculum; Convenio ME-OEA-USB. Venezuela).

**GLOSARIO DE TERMINOS UTILIZADOS EN AMÉRICA LATINA EN MATERIA DE DESARROLLO CURRICULAR.** (1976). *PROYECTO MULTINACIONAL DE CAPACITACION PARA PROFESORES DE AMERICA LATINA EN EL AREA DE CURRICULUM. OEA/ MINISTERIO DE EDUCACION/UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR. CARACAS.*

### EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA INSTRUCCIONAL DE ESCENARIOS CREATIVOS EN LA ASIGNATURA ESTUDIOS DE LA NATURALEZA DE EDUCACIÓN BÁSICA

El presente trabajo de investigación se desarrolló con el objetivo de determinar la efectividad de la estrategia instruccional de Escenarios Creativos, en contraste con las estrategias tradicionales utilizadas en el logro de los objetivos de la asignatura Estudios de la Naturaleza de séptimo grado de Educación Básica.

#### **Síntesis Metodológica:**

La población seleccionada estuvo integrada por 304 estudiantes distribuidos en ocho secciones. De allí se tomó una muestra al azar, de 76 alumnos de las secciones A y C.

Esta investigación es considerada de campo – descriptiva y en cuanto a su diseño metodológico, se utilizó el cuasi experimental, en su modelo de grupo control no equivalente, el cual supone un grupo control (sección A) y otro experimental (sección C).

Al grupo control le fue aplicado un pretest, luego se desarrollaron las actividades con las estrategias instruccionales tradicionales, por último se aplicó un postest idéntico al pretest.

Al grupo experimental se le presentaron los mismos test que el grupo control. Se empleó para el desarrollo de la clase el MÓDULO DE DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO Y POTENCIAL CREATIVO, el cual se basó en el enfoque del diseño instruccional de Walter Dick (1979) que contiene además del pretest y el postest, el Manual de Instrucciones, Manual del Profesor y el Módulo Instruccional.

El Módulo de desarrollo del conocimiento y potencial creativo trataba acerca de la Fotosíntesis. En este módulo se presentó la información condensada sobre el tema seguida de un Escenario en el que el alumno debe sentirse inmerso. El referido Escenario que el alumno debe sentirse inmerso. El referido Escenario es, según Torrance (1981), la descripción de una secuencia de eventos que pueden pasar en el futuro. Terminado el escenario comienza un ciclo de preguntas para responder en forma abierta; todo esto mantiene al alumno en el ámbito del escenario. Finalizadas las preguntas se cierra el escenario, el alumno es nuevamente ubicado en la realidad y se le da un espa-

cio en el material impreso para que emita sus opiniones y sus conclusiones relacionadas con el tema tratado para verificar el aprendizaje del alumno y su capacidad para explicar y transmitir esos conocimientos a otras personas. Para determinar la confiabilidad se utilizó el método de Cohen. El índice de confiabilidad obtenido (0,71) indica una correlación alta según Guilford (1950). Para proceder al análisis estadístico se determinó la existencia o no de diferencias significativas en los resultados arrojados, intergrupos e intragrupos. El tratamiento empleado fue mediante la determinación del estadístico Z por tratarse de una muestra considerablemente grande.

### Síntesis de los Resultados

La efectividad de la estrategia instruccional de Escenarios Creativos en contraste con la tradicional, fue verificada al realizar un contraste de medias entre el postest de los grupos control y experimental. El valor estadístico obtenido de  $Z = 3,11$  demostró la superioridad de la estrategia instruccional en el grupo experimental. Esto permite afirmar que la estrategia instruccional experimental sí es efectiva para lograr los objetivos de la asignatura Estudios de la Naturaleza del séptimo grado de Educación Básica.

**Autor de la Investigación:** Jesús Rodríguez Medrano. Profesor adscrito al Instituto Pedagógico Monseñor Arias Blanco. Línea de Investigación: Creatividad.

**GARCÍA, Maira.** (1995). [mgarcía@upel.edu.ve](mailto:mgarcía@upel.edu.ve). Profesora adscrita al Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Esta investigación fue extraída de la Revista *Investigación y Postgrado* Volumen 10, Número 2, del mes de Octubre de 1995, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

## EVALUACIÓN EDUCACIONAL, LA CONTROVERSIA EN TORNO A LOS PARADIGMAS POSITIVISTA E INTERPRETATIVO FENOMENOLÓGICO

La controversia acerca de los paradigmas de investigación en las ciencias sociales se remonta a la segunda mitad del siglo XIX, y está relacionada con el auge alcanzado por el positivismo en Europa y el surgimiento de un paradigma contrapuesto, cuyos máximos representantes fueron Wilhelm Dilthey (1978) y Heinrich Rickert (1952, 1961). Aunque el debate ha estado presente en las ciencias sociales durante el presente siglo, sus efectos en el campo de la evaluación educacional se hacen evidentes durante la década de los años setenta y a comienzos de los ochenta, cuando la controversia adquiere el vigor e interés que aún mantiene.

Luego de más de una década, la controversia comienza a manifestar signos de agotamiento, al tiempo que surgen serias dudas acerca de la legitimidad de ciertas posiciones las cuales tratan de establecer una distinción tajante, definitiva y excluyente entre ambas perspectivas, escindiendo el campo de la investigación en ciencias sociales en dos mitades antagónicas e irreconciliables. En este sentido, la posición sustentada en el presente estudio considera que el reconocimiento de las peculiaridades ontológicas, epistemológicas y metodológicas de las ciencias sociales no significa rechazar, en términos absolutos, las posibilidades de confluencia y complementación de las dos perspectivas.

A continuación se presentan algunos de los puntos de vista más importantes del debate en torno a los denominados paradigmas **positivista** e **interpretativo** de investigación, la mayoría de los cuales reflejan una postura ecléctica, propicia a la complementariedad metodológica.

Un autor que ha hecho una contribución muy importante al debate es Sztompka (1979), para quien la disputa entre “naturalismo y antinaturalismo” tiene que ver fundamentalmente con la especificación de las características metodológicas de las ciencias sociales y no con consideraciones de carácter ontológico o epistemológico. En consecuencia, analiza la disputa desde el punto de vista de la relación entre ciencias naturales y ciencias sociales y propone una solución **integralista dialéctica**, sobre la premisa de que la controversia se basa en una confusión fundamental la cual puede ser clarificada tomando en consideración que los supuestos de orden superior compartidos por los positivistas y antipositivistas deben ser reformulados y proponerse en su lugar un conjunto opuesto compartido por ambos grupos. La posición integralista propuesta por Sztompka rechaza el dilema considerándolo ilusorio y desorientador, y lo sustituye por un punto de vista sintético y cualitativamente nuevo el cual preserva los componentes racionales de ambas posiciones y mantiene la distinción de los dos puntos de vista.

Otro autor que ha contribuido en forma sustancial al desarrollo de la controversia es Egon Guba, el estudio de cuya obra es imprescindible para comprender la evolución del debate y su expresión actual. El programa de Guba culmina con la formulación de lo que él denomina paradigma “**constructivista**” (Ver Guba, 1978; Guba y Lincoln, 1982; 1989; Guba, 1991; Lincoln y Guba, 1985, 1986), cuya formulación más reciente (Guba, 1991) parte de la premisa según la cual cualquier paradigma puede ser caracterizado por el modo en que responde a tres cuestiones básicas de carácter **ontológico**, **epistemológico** y **metodológico**, respectivamente, las que a su vez responden a las preguntas siguientes: (a) ¿cuál es la naturaleza de la realidad? (b) cuál es la naturaleza de la relación entre el investigador y el objeto en estudio? (c) ¿cómo debería proceder el investigador para obtener el conocimiento? Las respuestas a estas preguntas constituyen los sistemas básicos de creencias o **paradigmas**, puntos de partida que determinan lo que es el proceso de investigación y cómo éste deber ser realizado, enfatizando que tales sistemas de creencias son “**construcciones humanas**”, y, en consecuencia, sujetas inevitablemente a errores. En la Tabla 1 se resume el sistema básico de creencias del **Constructivismo**.



**Tabla 1**  
**Sistema Básico de Creencias del Constructivismo**

<b>Cuestiones básicas</b>	<b>Características</b>
<b>Ontología</b>	<b>Relativismo:</b> existen realidades en la forma de construcciones mentales múltiples, las cuales dependen en su forma y contenido de las personas que las sustentan.
<b>Epistemología</b>	<b>Subjetivismo:</b> El investigador y el objeto investigado se funden en una sola entidad (monismo); los hallazgos son el resultado del proceso de interacción entre ambos.
<b>Metodología</b>	<b>Hermenéutico/dialéctica:</b> Las construcciones individuales son generadas y refinadas hermenéuticamente y comparadas y contrastadas dialécticamente, con el propósito de generar construcciones respecto de las cuales haya consenso.

Los puntos de vista analizados previamente constituyen referencia obligada respecto de la naturaleza e implicaciones del debate. Sin embargo, es necesario considerar algunos de los argumentos formulados por destacados teóricos durante la última década, los cuales se presentan a continuación.

Elliot Eisner (1981, 1991) establece una distinción entre los enfoques científico (positivista) y artístico (cualitativo) de investigación a partir de un conjunto de características de ambos enfoques, y concluye enfatizando la importancia tanto del pluralismo epistemológico como metodológico, y la conveniencia de utilizar ambos enfoques en forma complementaria a fin de lograr una “visión binocular” del objeto, en lugar de una visión restringida. Phillips (1983), en su crítica a la distinción establecida por Eisner (1981) entre los enfoques científico y artístico de investigación, clarifica algunos aspectos claves de la controversia, y pone en evidencia la falta de claridad en el uso de los conceptos implicados en el debate. Así, frente a ciertas afirmaciones de Eisner acerca de la **muerte** del positivismo, Phillips demuestra cómo ciertas ideas de Comte aún persisten en la práctica investigativa, y destaca cómo el principio de **verificabilidad**, aspecto fundamental del positivismo lógico, se relaciona con el criterio pragmatista de **significado** propuesto por Peirce y adoptado por William James y John Dewey.

Por su parte, Patton (1978, 1982, 1988), desde su perspectiva de la evaluación **focalizada en la utilización** de sus resultados, considera que ninguno de los dos paradigmas enfrentados en el debate es “intrínsecamente” mejor que el otro, sino que ambos representan alternativas a partir de las cuales el evaluador puede seleccionar. Por consiguiente, el problema de seleccionar métodos no es un asunto de la disputa entre paradigmas, con sus correspondientes diseños, técnicas y procedimientos, ya sean éstos cuantitativos o cualitativos, sino del reemplazo por un “paradigma alternativo” el cual “reconoce que diferentes métodos son apropiados para situaciones diferentes” (1982, p. 20).

Shulman (1981), al referirse a la investigación educativa como disciplina, destaca ciertos aspectos fundamentales de las diferencias entre los métodos cuantitativos y cualitativos y enfatiza la necesidad de caracterizar pri-

mero el problema a investigar, y luego seleccionar los métodos apropiados, pues se trata, en primer lugar, de comprender el problema en estudio y decidir qué cuestiones a responder son las más relevantes, y después, seleccionar el modo de investigación más apropiado a dichas cuestiones. Así, la mejor práctica investigativa será aquella que refleje el empleo de una **diversidad de métodos** para responder a las interrogantes formuladas, lo cual requiere combinar racionalmente el conocimiento sustantivo con la competencia metodológica requerida, dentro de una perspectiva propicia a la pluralidad de paradigmas, como corresponde a las características inherentes a las ciencias sociales (Shulman, 1986).

Otro autor que ha contribuido al desarrollo del debate acerca de los paradigmas de investigación es Smith (1983a, 1983b), quien contrasta las perspectivas positivista e interpretativa de investigación desde el punto de vista de sus respuestas a tres cuestiones fundamentales: (a) cuál es la relación entre el investigador y el objeto investigado; (b) cuál es la relación entre hechos y valores; y (c) cuál es el fin de la investigación. A partir de la respuesta a cada una de estas interrogantes, Smith concluye que desde la perspectiva “cuantitativa”, el investigador y el objeto de estudio están separados, los hechos y los valores constituyen entidades separadas, y el fin de la investigación es describir regularidades que permitan predecir los eventos. Inversamente, desde la perspectiva interpretativa, el investigador y el objeto investigado no son independientes, ya que el investigador influye en la realidad, los hechos y los valores son interdependientes, y el fin de la investigación es interpretar el significado que las personas atribuyen a sus vidas. En consecuencia, a la luz del estado actual del conocimiento, los dos paradigmas no parecen ser compatibles.

Howe (1985), por su parte, ha puesto en evidencia los efectos negativos de la rígida distinción epistemológica entre los métodos **cuantitativos y cualitativos** de investigación, así como entre juicios **factuales y valorativos**, y demuestra cómo el postpositivismo supera el problema engendrado por estos dos “dogmas” de la epistemología positivista. Respecto del dogma de la **distinción hechos-valores**, Howe afirma que esta distinción se basa en la noción positivista de que una afirmación para ser legítima tiene que ser susceptible de prueba en términos de observación directa o en términos lógico formales. En cuanto al dogma de la **distinción entre lo cuantitativo y lo cualitativo**, el debate identifica el modelo positivista de la ciencia con los métodos cuantitativos, y el modelo interpretativo con los métodos cualitativos, lo cual reduce a dos las posiciones: separar el problema de los métodos de consideraciones epistemológicas y emplear cualquier método o combinación de métodos que se considere adecuada (Reichardt y Cook, 1982); o aceptar que las consideraciones epistemológicas rigen los métodos a utilizar, y, en consecuencia, tratar de conciliar los dos puntos de vista a través del debate (Smith, 1983a, 1983b). En conclusión, según Howe, el argumento de la incompatibilidad de los métodos cuantitativos y cualitativos es insustentable, ya que éstos están estrechamente relacionados, por lo que se debe propiciar la superación de las limitaciones inherentes tanto al positivismo como a la perspectiva interpretativa, y en este sentido propone un “modelo crítico de investigación educacional” (Howe, 1992) el cual destaca la importancia de tomar en consideración las implicaciones valorativas presentes en dicha práctica.

Otra contribución de gran importancia es la de Smith y Heshusius (1986), quienes sostienen que la pretensión de compatibilidad de los enfoques cuantitativo y cualitativo es inconveniente, por cuanto propicia el cierre de la controversia. Según Smith y Heshusius (1986), no existen factores que impidan utilizar métodos cuantitativos y cualitativos en forma complementaria, pero el aceptar esta posibilidad no conduce a concluir que las dos perspectivas son compatibles, ya que la caracterización de ciertas condiciones básicas de la investigación, como la validez y la confiabilidad, no depende de las técnicas empleadas sino de la lógica adoptada, lo que implica que el significado asignado a la **validez** depende de cómo la verdad sea definida. Estos autores concluyen en que la controversia acerca de las dos perspectivas se ha desviado de la discusión en torno a supuestos teóricos fundamentales, a una controversia acerca de las técnicas a utilizar en la investigación, lo que ha conducido a simplificar el debate y a la falsa percepción de que los dos paradigmas comparten la misma base filosófica.

Miles y Huberman (1984), por su parte, reconocen la importancia de los supuestos filosóficos que subyacen al debate, pero restan trascendencia a los aspectos epistemológicos, ya que según ellos, la pureza epistemológica no es suficiente para realizar la investigación. Sin embargo, ante este punto de vista es necesario destacar que el ignorar las cuestiones de carácter teórico conduce a definir conceptos básicos en forma similar para ambas perspectivas, lo que a su vez conduce a convertir el debate en una discusión acerca de variaciones metodológicas dentro del mismo marco filosófico.

Hammersley (1992) es otro autor que ha contribuido al debate, para quien la existencia de dos paradigmas metodológicos en investigación social, el cuantitativo y el cualitativo, es de utilidad limitada y además inconveniente, ya que los términos “cualitativo y cuantitativo” son asociados con enfoques opuestos, y con una intención dicotómica e irreconciliable. Según Hammersley, la diversidad no puede ser reducida a dos o más paradigmas, y la variedad de enfoques no debe ser asociada solamente al compromiso filosófico o político, ya que hay otros factores importantes a considerar. Además, los supuestos filosóficos y políticos no tienen las implicaciones respecto del método que con frecuencia se supone.

Salomon (1991), en su análisis del debate en torno a los paradigmas cuantitativo y cualitativo, formula un conjunto de argumentos acerca de la integración o complementariedad de ambos enfoques, y, contrariamente a la posición sustentada por Smith y Heshusius (1986), se pronuncia por la **confluencia** de enfoques, sobre la base de trascender el mencionado debate. Salomon se refiere a los paradigmas **analítico** y **sistémico**, destacando en el primero su carácter controlado, la separación de los componentes del objeto de estudio, y la interpretación independiente de los significados, y, respecto del segundo, el carácter interrelacionado de los eventos bajo estudio. Este autor concluye destacando la conveniencia de no descartar ninguno de los dos enfoques, sino usarlos en forma complementaria, a fin de obtener una visión más completa del objeto estudiado.

Skrtic (1991) ha argumentado recientemente en favor de un “discurso dialógico” en investigación educacional, y considera que cada paradigma constituye un punto de vista excluyente acerca de la sociedad y de cómo ésta puede ser investigada, basado en supuestos “inconmensurables” acer-

ca de la naturaleza de la ciencias sociales. Sin embargo, el carácter multiparadigmático de estas ciencias hace que los cambios de paradigma descritos por Kuhn (1978) respecto de las ciencias físicas, así como los estados de crisis que los preceden, se tornen conceptualmente imposibles en el campo social, ya que en este caso no existe un paradigma dominante a ser reemplazado.

### Posiciones Respecto del Debate

Del análisis de los diferentes puntos de vista abordados es posible perfilar las cuatro posiciones que se presentan en la Tabla 2, la cual incluye, además, la postura sustentada en este estudio. Las premisas y representantes correspondientes se refieren a las posiciones siguientes: (a) **incompatibilista**, caracterizada por un enfrentamiento irreconciliable entre los paradigmas positivista e interpretativo; (b) **complementarista**, caracterizada por el acercamiento y pluralismo epistemológico y la complementación de enfoques; (c) **integralista dialéctica**, la cual auspicia la autonomía metodológica de cada disciplina científica; (d) **acomodación dialógica**, que propicia el uso de múltiples perspectivas paradigmáticas; y (e) **integrativo adaptativa**, la cual enfatiza la utilización de varios paradigmas en forma complementaria, en función del contexto socio cultural, político e institucional en que se realiza el proceso de investigación/evaluación.

**Tabla 2**  
**Posiciones Respecto del Debate Acerca de los Paradigmas Positivista e Interpretativo Fenomenológico de Investigación**

#### **Posición Incompatibilista**

#### **Premisas**

1. Los paradigmas positivista e interpretativo son incompatibles en sus fundamentos ontológicos y epistemológicos.

2. La elección de un paradigma determina los métodos y técnicas a utilizar y al mismo tiempo prevalece respecto del otro paradigma.

**Representantes:** E. Guba, Y. Lincoln, J. Smith, L. Heshusius.

#### **Complementarista**

1. La incompatibilidad ontológica y epistemológica no impide la complementación metodológica.

2. El proceso del conocimiento se caracteriza por la interacción sujeto-objeto. 3. La elección de un paradigma no determina los métodos y técnicas a utilizar, y es posible el uso complementario de métodos cuantitativos y cualitativos.

**Representantes:** T. Cook, C. Reichardt, E. Eisner, L. J. Cronbach, L. Shulman, K. Howe, W. Firestone, G. Salomon, M. Hammersley, R. Bogdan, S. Taylor, M. Miles & Huberman, D. Nevo, C. Rivas, M. Martínez.

**Integralista dialéctica**

1.El debate respecto de los paradigmas positivista e interpretativo es acerca de las características metodológicas de las ciencias sociales y no acerca de sus características ontológicas o epistemológicas.

2.Cada disciplina científica es autónoma respecto de sus métodos de investigación, dentro de los límites de la lógica y la investigación empírica. **Representantes:**P. Sztompka.

**Acomodación Dialógica**

1.La conciliación de paradigmas no es lo importante, sino el reconocimiento de sus principios e implicaciones, mediante el discurso dialógico o acomodación.

2.La investigación educacional es un proceso multiparadigmático que enfatiza la comprensión resultante de usar múltiples perspectivas.

3.Los métodos que caracterizan a los diversos paradigmas pueden ser combinados por el investigador para resolver problemas particulares. **Representantes:** T. Skrtic.

**Integrativo adaptativa**

1.La utilización en forma excluyente de un paradigma proporciona sólo una visión parcial del objeto de estudio. Por consiguiente, se debe propiciar su uso en forma **complementaria**.

2.El proceso del conocimiento es el producto de la **interacción** investigador objeto investigado.

3.Los métodos, técnicas y procedimientos a utilizar son determinados por las características del objeto en estudio, considerado en su contexto **natural**.

4.El proceso de investigación está impregnado de juicios de **valor** que condicionan tanto el objeto de estudio como los métodos utilizados.

5.El proceso investigativo debe responder al **contexto** socio cultural, político e institucional en que se realiza.

**Representantes:** H. Salcedo Galvis.

**Implicaciones del Debate**

Las concepciones de evaluación de mayor relevancia durante el presente siglo han reflejado, en sus principios y raíces epistemológicas, los dos grandes paradigmas en torno a los cuales se ha suscitado el debate analizado en la sección precedente, es decir, los paradigmas positivista e interpretativo fenomenológico. En cuanto al paradigma crítico, o tercer paradigma, su incidencia en la evaluación es aún incipiente, y no ha alcanzado el auge logrado por los dos paradigmas en disputa, aunque algunos de sus principios e implicaciones son objeto actualmente de estudio.

Respecto de las implicaciones del debate para la teoría y la práctica de la evaluación, la más importante es quizá la que se deriva del análisis de los principios ontológicos, epistemológicos y metodológicos en que se basan estos paradigmas, y la incidencia de tal análisis en el desarrollo de la evaluación como disciplina científica. En efecto, el debate ha permitido evidenciar tanto los aspectos positivos como las limitaciones de tales perspectivas teóricas, al tiempo que ha contribuido al esclarecimiento de la confusión generada por algunos dogmas y falacias presentes en la controversia, y, como consecuencia, al desarrollo de enfoques alternativos de evaluación, de orientación interpretativa, los cuales cubren actualmente gran parte del escenario ocupado hasta hace dos décadas, aproximadamente, por los enfoques positivistas.

### CONCEPCIONES DE EVALUACION DE MAYOR RELEVANCIA

A continuación se presenta una breve síntesis de las concepciones de evaluación de mayor relevancia, organizadas según su afinidad con los paradigmas positivista e interpretativo fenomenológico; luego, una caracterización general de la evaluación desde el punto de vista del paradigma crítico.

#### Concepciones de Orientación Positivista Evaluación como Sinónimo de Medición

El concepto de evaluación como sinónimo de medición corresponde en el tiempo a la denominada “edad de la eficiencia”, la cual cubre las tres primeras décadas del presente siglo y está asociada a tres movimientos de importancia histórica: el movimiento encabezado por Frederick Taylor, conocido como “**scientific management**”, el movimiento de la **medida educacional**, asociado al nombre de Edward Thorndike, y el **conductismo**, cuyo representante es John Watson. Subyacente a la concepción de evaluación como sinónimo de medición está el Positivismo como paradigma, con su énfasis en los **datos empíricos**, cuantitativos, como base del conocimiento científico. Dentro de esta concepción, los conceptos de evaluación y medición fueron usados en forma intercambiable o conjunta, como lo evidencian los textos de autores como Thorndike y Hagen (1970, 1977) y Ebel (1965), en los cuales se caracteriza a la evaluación como estrechamente relacionada con la medición, aunque más amplia e inclusiva que ésta.

#### Evaluación como Determinación de Congruencia entre Objetivos y Logros

Si bien durante las tres primeras décadas del presente siglo tienen lugar avances asociados a los movimientos mencionados en la sección anterior, a partir de 1930 tendrán lugar otros progresos vinculados al nombre de Ralph Tyler (1942, 1949, 1973), quien introdujo el término “evaluación educacional” para referirse a la determinación del grado en que los **objetivos** de un programa instruccional han sido logrados. Las características más importantes del enfoque propuesto por Tyler son las siguientes: (a) diferencia los conceptos de medida y evaluación y amplía el ámbito de esta última, convirtiéndola en un medio para mejorar el currículum y la instrucción; (b) la evaluación se realiza en función de los objetivos del proceso de instrucción, por lo cual se concibe como un proceso de carácter **absoluto**, centrado en la verificación del grado de efectividad de la enseñanza, frente al carác-



ter **relativo** de la evaluación concebida como “medición”, sujeta a la interpretación de resultados de acuerdo a la curva normal de probabilidades; y (c) la evaluación proporcionará información sistemática de utilidad para juzgar no sólo el **producto**, en términos de cambios de conducta del estudiante, sino también el **proceso**, esto es, los medios de instrucción. En cuanto a limitaciones, el rol del evaluador se limita a la generación de objetivos en términos operacionales y la determinación de su logro por los estudiantes, y la evaluación se convierte en una actividad comprobatoria terminal, con descuido de los procesos o fases intermedias del desarrollo instruccional.

El enfoque tyleriano de evaluación ha sido la concepción dominante en el sistema educativo venezolano desde finales de la década de los años sesenta, cuando se lleva a efecto la denominada **reforma educativa** que introduce los **objetivos expresados en forma explícita** como su característica fundamental (Ver al respecto Hernández Carabaño, 1970, 1971).

### Evaluación como Suministro de Información para la Toma de Decisiones

Otra concepción de la evaluación es la propuesta por Alkin (1969) y Stufflebeam y asociados (1971) a finales de los años sesenta, la cual asigna una importancia esencial al proceso de toma de decisiones, al tiempo que pretendía superar las limitaciones inherentes a los enfoques precedentes, ampliando el ámbito del proceso evaluativo a actividades más complejas y de mayor cobertura que la simple medida o evaluación del logro estudiantil. Según Stufflebeam y asociados (1971), “evaluación es el proceso de delinear, obtener y suministrar información útil para juzgar alternativas de decisión.” (p. 40). Este enfoque atribuye una gran importancia a las **decisiones**, por lo que distingue cuatro tipos: de **planeamiento**, de **estructuración**, de **implementación** y de **reciclaje**, a cada uno de los cuales corresponde un tipo de evaluación. Así, a las decisiones de planeamiento, corresponde la **evaluación de contexto**, cuyo propósito es identificar necesidades y problemas en el ámbito que se realiza la evaluación; a las decisiones de estructuración corresponde la **evaluación de insumos** (inputs), cuyo propósito es proporcionar información para determinar la forma de utilizar los recursos destinados a satisfacer las metas del programa; a las decisiones de implementación corresponde la **evaluación de procesos**, cuyo propósito es proporcionar “feedback” a las personas responsables de la implementación de planes y procedimientos; finalmente, las decisiones de reciclaje tienen como propósito determinar si los objetivos del programa han sido logrados, y a éstas corresponde la **evaluación de productos**, cuyo objetivo es medir e interpretar los logros obtenidos, no sólo al final de un ciclo o proyecto, sino tan frecuentemente como sea necesario durante su ejecución.

### Las Contribuciones de Michael Scriven

Las contribuciones de Michael Scriven (1967, 1974, 1983), uno de los teóricos de la evaluación de mayor relevancia durante las tres últimas décadas, han tenido una influencia decisiva en la evaluación durante este tiempo, tanto desde el punto de vista teórico como metodológico. Scriven distingue entre **metas** y **roles** de la evaluación, destacando que en relación con las metas, la evaluación responde preguntas acerca de la efectividad de un programa,

así como de su mérito o valor, mientras que respecto de los roles, distingue dos que son fundamentales: el rol **formativo** y el rol **sumativo**. La evaluación **formativa** se refiere al mejoramiento de un programa durante su desarrollo, y en este caso la información obtenida permite mejorar continuamente el producto en elaboración; la evaluación **sumativa**, por su parte, permite a quienes administran el programa decidir si éste, una vez aplicado y refinado en su totalidad mediante el proceso de evaluación formativa, justifica el costo de su adopción. La característica central de la evaluación, en contraste con la investigación convencional, es que la evaluación debe producir como conclusión un **juicio acerca del valor o el mérito** de un objeto, cuestión considerada como ilegítima por la investigación convencional, por lo cual la responsabilidad del evaluador es **emitir juicios**, y no solamente obtener información acerca del objeto evaluado.

Otro de los aportes más significativos de Scriven (1974) es su concepto de **evaluación “libre” de objetivos** (“goal-free evaluation”), el cual supone que si el evaluador conoce los fines u objetivos de un programa, éste se predispone a juzgar sólo los efectos previstos, desatendiendo los no previstos, que pueden ser de mayor relevancia que aquéllos. Por consiguiente, recomienda atender a **todos los efectos** de un programa, sin las restricciones impuestas por los objetivos, ya que la estrecha cooperación entre el evaluador y el personal del programa tiene un efecto distorsionante en el estudio que se haga de su impacto, por lo que considera necesario evaluar tales efectos en función de un perfil de **necesidades reales**.

### **Modelos de Orientación Interpretativo Fenomenológica Evaluación “Respondiente”**

La evaluación respondiente es un enfoque propuesto por Robert Stake (1975, 1983), el cual tiene como su elemento organizador los problemas, intereses y motivaciones de las personas y grupos involucrados en la evaluación. Según Stake (1975), “una evaluación educacional es **evaluación respondiente** si se orienta más directamente a las actividades del programa que a sus intenciones; responde a sus requerimientos de información por parte del grupo o audiencia interesado; y si las diferentes perspectivas valorativas presentes son tomadas en cuenta al informar acerca del éxito o fracaso del programa” (p. 14, subrayado en el original). La evaluación puede servir a diferentes propósitos, pero éstos deben ser determinados por los grupos interesados, y el interés instrumental no debe prevalecer sobre el valor intrínseco de la evaluación.

### **Evaluación Iluminativa**

Parlett y Hamilton (1976), en Inglaterra, propusieron un enfoque de evaluación denominado “evaluación iluminativa”, el cual coincide con el enfoque propuesto por Stake, y en general, con otros modelos basados en el proceso de **negociación**, en cuanto a sus principios y supuestos básicos. La evaluación iluminativa surge como reacción a la evaluación tradicional y al “paradigma agrícola-botánico”, basado en el modelo experimental y de los tests mentales. Este enfoque tiene sus raíces en la antropología social, siendo sus propósitos la **descripción** y la **interpretación**, tomando en cuenta los contextos en los cuales tienen lugar las innovaciones educativas. La evalua-

ción iluminativa se basa en dos conceptos centrales: **el sistema instruccional** y el **medio de aprendizaje**. El sistema instruccional es el catálogo o conjunto de supuestos pedagógicos, plan de estudios o programa, técnicas y equipos el cual es objeto de modificaciones al aplicarlo de acuerdo a las características del medio, los alumnos y los docentes, en tanto que el medio de aprendizaje constituye una red de variables culturales, sociales, institucionales y psicológicas que interactúan en forma compleja e influyen en los procesos de enseñanza aprendizaje que allí ocurren.

### Evaluación Democrática

La evaluación democrática constituye otro enfoque que responde a los principios generales que subyacen en los enfoques cualitativos de evaluación. Esta concepción, propuesta por MacDonald (1976), enfatiza la necesidad de atender a un proceso de **negociación** que respete el derecho de estudiantes y docentes a conocer los resultados de la evaluación y expresar su opinión durante todo el proceso evaluativo. Además, destaca la **dimensión política** de este proceso, así como el rol que desempeña el evaluador, y desarrolla una tipología en la cual distingue tres tipos diferentes de evaluación: **burocrática**, **autocrática** y **democrática**.

En cuanto a la evaluación **burocrática**, ésta es un **servicio incondicional** que se presta a las agencias gubernamentales que tienen bajo su responsabilidad la distribución de recursos financieros para la educación, y en la cual el evaluador acepta las condiciones que le imponen dichas agencias y actúa como consultor al servicio de la satisfacción del cliente. Por su parte, la evaluación **autocrática** consiste en un **servicio condicional** que se presta a aquellas agencias oficiales que tienen control sobre la distribución de recursos educacionales, y sirve para validar una política a cambio de cumplir las recomendaciones de dichas agencias. Finalmente, la evaluación **democrática** es un servicio que se ofrece a la comunidad acerca de un programa educativo, en el cual el evaluador asume una posición **pluralista**, al tiempo que utiliza técnicas accesibles a personas no especializadas y participa en un proceso continuo de **negociación** con los grupos involucrados en dicho programa.

### Evaluación “Naturalística”

El enfoque denominado evaluación “**naturalística**” es una contribución de Egon Guba (1978), la cual ha estado en constante desarrollo durante las dos últimas décadas, como una alternativa orientada a superar las deficiencias y limitaciones teóricas, metodológicas y prácticas de enfoques anteriores. Esta concepción se apoya en el enfoque propuesto por Stake (1967, 1975) e incorpora aspectos fundamentales de éste, tales como el carácter **respondiente** de la evaluación, ya que el modelo propuesto por Guba y los sucesivos desarrollos realizados por Guba y Lincoln (1982, 1989) y Lincoln y Guba (1985, 1986), consideran como elemento organizador la **respuesta** a los requerimientos de los grupos que participan, así como los **valores** de las personas involucradas (“stakeholders”), lo cual requiere que el diseño de la evaluación tenga un carácter **emergente** y no predeterminado, y además permita la utilización de técnicas y procedimientos de naturaleza cualitativa, aunque no en forma excluyente. En su versión más reciente, el enfoque **constructivista** respondiente propuesto por Guba y Lincoln (1989) se basa en el supuesto

ontológico según el cual las realidades son “construidas” por las personas bajo la influencia de múltiples factores sociales y culturales, así como en una epistemología **monista y subjetiva** la cual enfatiza la interacción entre el evaluador y las personas que participan en este proceso.

### **La Evaluación Según el Paradigma Crítico**

Las concepciones de evaluación propuestas hasta ahora corresponden a los paradigmas positivista e interpretativo. En cuanto al paradigma crítico, si bien se han formulado críticas a los enfoques convencionales por parte de algunos teóricos del curriculum como MacDonald (1975) y Kliebar (1975), tales críticas no se han traducido en alternativas viables, ante las prácticas evaluativas actuales. Otros críticos, como por ejemplo Paulston (1980) y Apple (1983), han destacado el carácter ideológico de los diferentes enfoques propuestos, pero no han llegado a formular un enfoque alternativo, con las características y alcances de los modelos propuestos hasta el presente. Dado el carácter potencialmente subversivo de la evaluación concebida desde la perspectiva crítica, resulta fácil comprender por qué este tipo de enfoque no ha tenido el mismo grado de desarrollo que los enfoques de orientación positivista o interpretativo fenomenológica. Sin embargo, Paulston (1980) destaca la necesidad de que el evaluador esté preparado para utilizar adecuadamente diferentes paradigmas de investigación, ya que todos proporcionan sólo visiones parciales del objeto en estudio, y además reconozca que la evaluación es una actividad fuertemente influida por intereses políticos e ideológicos asociados al ejercicio del poder, lo cual exige, entre las habilidades necesarias, la capacidad de negociación.

## **LA EVALUACION INTEGRATIVO ADAPTATIVA: UNA ALTERNATIVA TEORICO METODOLOGICA**

### **Premisas**

La evaluación **integrativo adaptativa** (Salcedo, 1984, 1993), enfoque alternativo que se esboza en esta sección, se fundamenta en las premisas que se enuncian a continuación, las cuales son el resultado del análisis crítico de diversas concepciones o “modelos” de evaluación, estudiados en su contexto histórico y socio cultural de origen, y en función de su aplicabilidad al medio educativo venezolano.

1. El proceso de creación de conocimientos científicos y tecnológicos debe estar vinculado estrechamente al contexto histórico, sociocultural y político en el cual han de ser utilizados dichos conocimientos.
2. En Venezuela existe la necesidad prioritaria de crear, reformular o adaptar conocimientos y tecnologías que respondan a las necesidades reales del sistema educativo nacional. Esta prioridad adquiere mayor relevancia cuando se introducen innovaciones generadas en otros contextos, las cuales requieren ser previamente estudiadas, a fin de adecuar los principios, conceptos, métodos y técnicas que tales innovaciones entrañan, a las condiciones del país.
3. Del análisis de las diversas concepciones de evaluación consideradas en este estudio, puede concluirse que ninguna de ellas, por sí sola, responde plenamente a las interrogantes con que puede enfrentarse un evaluador en la práctica, independientemente de los supuestos o principios en que se fundamenten dichos modelos. Por consiguiente, numero-

Los autores enfatizan la conveniencia de utilizar diversos enfoques en forma complementaria, con el propósito de superar las limitaciones impuestas por el uso excluyente de un solo paradigma.

4. Los objetivos e interrogantes a ser satisfechos por la evaluación, así como los métodos, procedimientos e instrumentos a utilizar, han de responder a las preocupaciones y puntos de vista que respecto del programa o entidad evaluada sustentan las personas y/o grupos que forman parte del contexto en el cual se desarrolla la evaluación.
5. El contexto en que se realiza la evaluación debe ser considerado como una entidad cambiante y de carácter dinámico, la cual está sujeta a la evolución social de que son objeto todos los sistemas complejos, y no como algo estático e inmodificable. El considerar el contexto socio cultural y político como una entidad sujeta a cambios hace que el proceso evaluativo contribuya a la transformación de la realidad social, antes que al mantenimiento y perpetuación del **statu quo**.
6. Concebir los paradigmas como estructuras teóricas flexibles, no “fundacionales”, propicia su complementación sobre la base de aceptar que un paradigma único, utilizado en forma excluyente, proporciona sólo una visión parcial del problema u objeto en estudio. En consecuencia, no se trata de desdibujar el perfil ontológico y epistemológico de cada paradigma con el propósito de forzar su convergencia o fusión en una suerte de superparadigma capaz de responder todas las interrogantes surgidas del proceso de investigación. Se pretende, por el contrario, propiciar la colaboración armónica, no antagónica, entre perspectivas, de manera análoga a la coexistencia pacífica que tiene lugar entre sistemas políticos diferentes.
7. En consonancia con la premisa anterior, el enfoque de evaluación que se propone en este estudio propicia la **complementación** de perspectivas teóricas, y además, parte de la premisa según la cual es el problema o situación en estudio lo que determina el enfoque teórico y metodológico a utilizar, y no éste el que determina el problema. En efecto, si el investigador centra su atención exclusivamente en los objetivos de **predicción y control**, estará adoptando una postura positivista; si por el contrario, su objetivo es sólo **comprender e interpretar** los fenómenos sociales en su contexto natural, su posición será interpretativo fenomenológica; y si la preocupación del investigador es sólo **transformadora o emancipadora**, su postura responderá a un paradigma crítico. La utilización excluyente de uno de estos paradigmas proporcionará solamente una visión parcial de la realidad, y, en consecuencia, el propiciar la pluralidad de paradigmas conducirá a una visión más completa del fenómeno en estudio.

### Definición que se Propone

En concordancia con las premisas anteriores, se propone la siguiente definición, la cual ha estado y estará sometida a revisión permanente, a medida que el enfoque adquiere consistencia teórica y solidez metodológica:

**Evaluación es el proceso mediante el cual se delimita y describe un programa u objeto y se juzga su mérito o valor desde una visión integral, atendiendo a las necesidades, intereses y expectativas expresa-**

**das por las personas o grupos involucrados, y al contexto institucional, sociocultural y político en que se realiza, con el propósito de orientar las decisiones que contribuyan a mejorar la calidad de la entidad evaluada, tanto en su aspecto intrínseco como extrínseco.**

El enfoque propuesto analiza en detalle los siguientes componentes esenciales, los cuales no serán abordados en este trabajo por razones de espacio: (a) la realidad y el objeto a evaluar, (b) proceso del conocimiento y evaluación, (c) presencia de los valores en la evaluación, (d) objetividad y subjetividad, y (e) el rol del evaluador.

### **El Método en Evaluación Integrativo Adaptativa**

La concepción del método que se propone define a éste como la búsqueda sistemática del saber mediante una relación recíproca e indisoluble entre los datos y la teoría, y entre ésta y el método. Así, el método se concibe como consecuencia de las características del objeto a estudiar y de la conceptualización que se deriva de la teoría y los datos, y no como una entidad que se impone desde afuera al objeto y lo somete a sus conveniencias. Como señala Lather (1986), se trata de una búsqueda de teoría la cual surja de los datos inmersos en el contexto, de manera que no se rechace la teoría formulada a priori, sino que evite que las concepciones previas distorsionen la lógica de la evidencia, asumiendo una postura crítica, abierta a interpretaciones opuestas. Por consiguiente, no se considera el método al servicio de una búsqueda neutral e indiferente del saber, sino de una actividad comprometida, dialéctica y autorreflexiva, que supere las restricciones impuestas a la búsqueda del conocimiento científico por el paradigma positivista tradicional.

Como componentes metodológicos fundamentales de una evaluación integrativo adaptativa se consideran los siguientes: (a) claridad acerca de la concepción de evaluación a utilizar; (b) caracterización del contexto de la evaluación; (c) identificación del objeto a evaluar; (d) identificación de los grupos interesados; (e) formulación de los propósitos de la evaluación; (f) diseño de la evaluación; (g) identificación de los problemas e interrogantes a responder; (h) definición de las unidades de análisis; (i) determinación de las fuentes de información; (j) selección de técnicas e instrumentos a utilizar; (k) el evaluador como medio de obtención de datos; y (l) análisis e interpretación de datos.

### **Conclusión**

Puede concluirse, a partir de las consideraciones expuestas, que el debate en torno a los paradigmas de investigación constituye un hito de gran importancia en el desarrollo de la evaluación como disciplina científica, por cuanto ha incentivado el análisis de los fundamentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos de tales perspectivas y, en consecuencia, estimulado el surgimiento de enfoques alternativos, de orientación interpretativo fenomenológica, frente a los enfoques convencionales, de carácter positivista. El enfoque **integrativo adaptativo** de evaluación que se propone como una alternativa adaptada al medio educativo venezolano, es el resultado de este afán de análisis crítico, y se espera de esta manera contribuir al desarrollo del conocimiento en este campo, así como a la solución de algunos de los problemas que confronta el sistema educativo nacional.



- BIBLIOGRAFIA:** **ALKIN, M. C.** (1969). *Evaluation theory development*. Evaluation Comment, 2 (1). / **APPLE, M. W.** (1983). *Social evaluation of curriculum*. Educational Evaluation and Policy Analysis, 5 (4), 425-434. / **DILTHEY, W.** (1978). *Introducción a las ciencias del espíritu*. México: D. F.: Fondo de Cultura Económica (Volumen I). / **EBEL, R. L.** (1965). *Measuring educational achievement*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall. / **EISNER, E. W.** (1981). *On the differences between scientific and artistic approaches to qualitative research*. Educational Researcher, 10 (4), 5-9. / **EISNER, E. W.** (1991). *The meaning of alternative paradigms for practice*. In E. / **GUBA, E. G.** (Ed.). *The paradigm dialog* (pp. 88-102). Newbury Park, California: SAGE. / **GUBA, E. G.** (1978). *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation*. (CSE Monograph Series in Evaluation, No. 8). Los Angeles: Center for the Study of Evaluation, University of California. / **GUBA, E. G.** (1991). *The alternative paradigm dialog*. In E. G. Guba. (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 17-27). Newbury Park, California: SAGE. / **GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. S.** (1982). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass. / **GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. S.** (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, California: SAGE. / **HAMMERSLEY, M.** (1992). *What's wrong with ethnography?* London: Routledge. / **HERNÁNDEZ CARABAÑO, H.** (1970). *Aportes a la reforma educativa*. Caracas: Ministerio de Educación. Dirección de Planeamiento. / **HERNÁNDEZ CARABAÑO, H.** (1971). *Nuevos aportes a la reforma educativa*. Caracas: Ministerio de Educación. Dirección de Planeamiento. / **HOWE, K. R.** (1985). *Two dogmas of educational research*. Educational Researcher, 14 (8), 10-18. / **HOWE, K. R.** (1992). *Getting over the quantitative-qualitative debate*. American Journal of Education, 100 (2), 236-256. / **KLIEBAR, H. M.** (1975). *Reappraisal: The Tyler rationale*. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (Pp. 70-83). Berkeley, California: McCutchan. / **KUHN, T. S.** (1978). *La estructura de las revoluciones científicas*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica. / **LATHER, P.** (1986). *Research as praxis*. Harvard Educational Review, 56 (3), 257-277. / **LINCOLN, Y. S. & GUBA E. G.** (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California: SAGE. / **LINCOLN, Y. S. & GUBA, E. G.** (1986). *But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation*. In D. D. Williams (Ed.), *Naturalistic evaluation* (Pp. 73-84). New Directions for Program Evaluation, No. 30. June 1986. San Francisco: Jossey-Bass. / **MACDONALD, J. B.** (1975). *Curriculum and human interests*. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (Pp. 238-294). Berkeley, California: McCutchan. / **MACDONALD, B.** (1976). *Evaluation and the control of education*. In D. A. Tawney (Ed.), *Curriculum evaluation today: trends and implications*. London: Macmillan. / **MILES, M. B. and HUBERMAN, A. M.** (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Beverly Hills, California: SAGE. / **PARLETT, M. & HAMILTON, D.** (1976). *Evaluation as illumination*. In D. Tawney (Ed.), *Curriculum evaluation today: Trends and implications* (Pp. 84-101). London: Macmillan. / **PATTON, M. Q.** (1978). *Utilization-focused evaluation*. Beverly Hills, California: SAGE. / **PATTON, M. Q.** (1982). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, California: SAGE. / **PATTON, M. Q.** (1988). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, California: SAGE. / **PAULSTON, R. G.** (1980). *Evaluation and explication of educational reform*. Studies in Educational Evaluation, 6, 301-327. / **PHILLIPS, D. C.** (1983). *After the wake: postpositivistic educational thought*. Educational Researcher, 12 (5), 4-12. / **REICHARDT, Ch. S. y COOK, T. D.** (1982). *Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cualitativos*. En T. D. Cook y Ch. S. Reichard (Eds.). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata. / **RICKERT, H.** (1952). *Ciencia cultural y ciencia natural*. Buenos Aires: Espasa Calpe. / **RICKERT, H.** (1961). *Introducción a los problemas de la filosofía de la historia*. Buenos Aires: Editorial Nova. / **SALCEDO G., H.** (1984). *Hacia un modelo adaptativo de evaluación educacional*. Revista de Pedagogía, No. 16, 13-26. / **SALCEDO G., H.** (1993). *La evaluación integrativa adaptativa: Una alternativa teórica y metodológica* (Inédito). / **SALOMON, G.** (1991). *Transcending the qualitative-quantitative debate: The analytical and systemic approaches to educational research*. Educational Researcher, 20, (6), 10-18. / **SCRIVEN, M.** (1967). *The methodology of evaluation*. In R. E. Stake (Ed.), *Curriculum Evaluation*. AERA Monograph Series on Evaluation, No. 1. Chicago: Rand McNally. / **SCRIVEN, M.** (1974). *Pros and cons about goal-free evaluation*. In W. J. Popham (Ed.), *Evaluation in education: Current applications* (pp. 34-67). Berkeley, California: McCutchan Publishing. / **SCRIVEN, M.** (1983). *Evaluation ideologies*. In G. Madaus, M. Scriven, & D. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (Pp. 229-260). Boston: Kluwer-Nijhoff. / **SHULMAN, L. S.** (1981). *Disciplines of inquiry in education: An overview*. Educational Researcher, 10, (6), 5-12. / **SHULMAN, L. S.** (1986). *Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective*. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. (Third Edition, pp. 3-36). New York: Macmillan. / **SKRTIC, T. M.** (1991). *Social accommodation: Toward a dialogical discourse in educational inquiry*. In E. G. Guba. (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 125-135). Newbury Park, California: SAGE. / **SMITH, J. K.** (1983a). *Quantitative versus qualitative research: An*

attempt to clarify the issue. *Educational Researcher*, 12, (3), 6-13. / **SMITH, J. K.** (1983b). *Quantitative versus interpretive: The problem of conducting social inquiry*. In R. J. Wooldridge and E. R. House (Eds.), *New Directions for Program Evaluation* (19, pp. 27-51). San Francisco: Jossey-Bass. / **SMITH, J. K. and HESHUSIUS, L.** (1986). *Closing down the conversation: The end of the quantitative-qualitative debate among educational inquirers*. *Educational Researcher*, 15, (1), 4-12. / **STAKE, R. E.** (1967). *The countenance of educational evaluation*. *Teachers College Record*, 68, 523-540. / **STAKE, R. E.** (1975) (Ed.). *Evaluating the arts in education: A responsive approach*. Columbus, Ohio: Merrill. / **STAKE, R. E.** (1983). *Program evaluation, particularly responsive evaluation*. In G. F. Madaus, M. Scriven, & D. L. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 287-310). Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing. / **STUFFLEBEAM, D. L., FOLEY, W. J., GEPHAR, W. J., GUBA, E. G., HAMMOND, R. L., MERRIMAN, H. O., & PROVUS, M. M.** (1971). *Educational evaluation and decision-making*. Itasca, Illinois: Peacock. / **SZTOMPKA, P.** (1979). *Sociological dilemmas: Toward a dialectic paradigm*. New York: Academic Press. / **THORNDIKE, R. L. y HAGEN, E.** (1970). *Tests y técnicas de medición en psicología y educación* (Traducción de la tercera edición en inglés). México: Editorial Trillas. / **THORNDIKE, R. L. & HAGEN, E.** (1977). *Measurement and evaluation in psychology and education*. (Fourth edition). New York: John Wiley & Sons. / **TYLER, R. W.** (1942). *General statement on evaluation*. *Journal of Educational Research*, 35, 492-501. / **TYLER, R. W.** (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press. / **TYLER, R. W.** (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel.

**SALCEDO GALVIS, Hernando.** (1996). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: REVISTA DE PEDAGOGIA VOL. XVII Nº 46. ESCUELA DE EDUCACION UCV.

## EVALUACION EN CONTEXTOS NATURALES

Una clase donde predominen actividades como las que hemos presentado ya no puede ser evaluada usando los mismos criterios e instrumentos tradicionales.. necesitamos formas de evaluación acordes con esta enseñanza más abierta, participativa e investigativa. En este sentido consideramos preferible la evaluación que está incorporada a la actividad normal de la clase. No somos partidarios de los momentos especiales para evaluar, como son los exámenes y los interrogatorios. Estos momentos especiales difícilmente permiten valorar logros complejos y, además, están cargados de artificialidad..

### Evaluación día a día

A lo largo de cada lapso del año escolar pueden irse evaluando de manera continua los aprendizajes de los estudiantes. Para ello se pueden utilizar los informes de proyectos de investigación, los reportes de actividades y las propuestas de trabajo presentadas por los niños. Ellos incluirán, seguramente, exposiciones orales y escritas, dibujos, maquetas, objetos elaborados, dramatizaciones, relación de acciones realizadas en la escuela y fuera de ella... Toda esta riqueza de aportes de los niños son, a la vez que los productos normales de su vida escolar, el material base para su evaluación.

Algunos docentes dicen que han usado con éxito dos tipos de fichas donde ir registrando la evaluación: una ficha individual y otra colectiva. En la **ficha individual** se anotan los logros y las fallas más importantes de cada niño, junto a otros datos de interés como conductas resaltantes en la clase y en el receso, actitud de sus compañeros ante él, situación socio-económica (si se conoce), contactos con los padres, etcétera. En la **ficha colectiva** se asientan las realizaciones y las deficiencias más generales de la clase, además de

informaciones como relaciones con los padres, interacciones con el resto de la escuela, marco socio-cultural, entre otras. Las fichas sirven para registrar lo sucedido y apreciado, de manera de irle haciendo un seguimiento a la labor de los niños e ir cambiando métodos y actividades de acuerdo al evolucionar de la clase y de cada niño en particular.

Preferimos estos instrumentos, sencillos y abiertos, a las interminables listas de cotejo o escalas de estimación. Puede ser útil usar una lista de cotejo o una escala en momentos y para aspectos determinados. Pero hay que cuidarse del “instrumentismo” excesivo, que hace perder demasiado tiempo al docente relleno planillas. Al mismo tiempo, los instrumentos usados con rigidez pueden convertirse en unas gríngolas que impiden ver rasgos no contemplados por ellos, y quizás a veces muy relevantes. Además, restan fluidez a la relación de trabajo de la maestra o el maestro con los estudiantes, interponiendo entre ellos la parafernalia del control y de la autoridad.

La evaluación integral y formativa, que sirva para apoyar y promover el aprendizaje y no para desestimularlo, es una tarea compleja y delicada. Antes que depender mucho de los formatos, nos inclinamos por reforzar cada día más la preparación del docente. De manera que el educador sepa estar alerta a múltiples manifestaciones del desempeño infantil, y sepa cómo reaccionar ante ellas. El mejor “instrumento” para evaluar es el propio educador, conocedor y afectuoso.

Aunque no son recomendables, si la normativa oficial exige la realización de exámenes sería importante, por lo menos, evitar en ellos las preguntas de simple memorización, sustituyéndolas por preguntas de análisis, de aplicación, de invención, de juicios críticos.

En el tema de la evaluación hay que luchar contra una corriente dominante, que pretende ser “técnica” y que se agota en formalismos poco productivos. Uno de sus mitos es que un “buen” examen tiene varias secciones: verdadero/falso, completación, identificación de partes en un dibujo, escogencia múltiple (para los grados superiores) y, al final, dos preguntas llamadas “de desarrollo”. Bajo esta forma supuestamente correcta lo que se esconde es la demanda de repeticiones literales de las escuetas nociones vertidas en los textos escolares. ¡Qué diferencia con todo lo que un niño puede mostrar de lo que realmente conoce y sabe hacer en una modalidad de evaluación “natural” como la que proponemos! Allí no cuentan los rituales vacíos ni las respuestas memorizadas por un ratito. Allí el aprendiz pone más de manifiesto lo que sabe y lo que no sabe, y la escuela puede de este modo ayudarlo a saber más.

### **Evaluación como ayuda**

Creemos que esta es la concepción de evaluación que debe regir en la educación básica, que es nuestra educación general obligatoria, nuestra educación para todos. Se evalúa para ayudar a aprender, no para controlar, ni seleccionar, ni castigar. El trabajo de cada niño va a ir mostrando sus logros y también sus debilidades o insuficiencias. Y la evaluación debe, primero, reconocer y destacar los logros. De esta manera, se estimula al joven aprendiz e, incluso, se contribuye a que él mismo aprecie con más claridad sus capacidades y las valore.

Por otra parte, la evaluación debe identificar las fallas, para orientar y apoyar al niño en futuros esfuerzos de superación. Ello se hace entendiendo que

es normal que los pequeños aprendices cometan errores, tengan concepciones insuficientes o equivocadas, y enfrenten dificultades en adquirir ciertas destrezas o en reconstruir determinadas nociones. Es esperable que en sus actividades de aprendizaje los niños confronten problemas y no sean siempre totalmente exitosos. Más aún cuando las grandes desigualdades del medio socio-cultural les han negado a muchos de ellos, desde temprano, oportunidades y beneficios. La evaluación como ayuda está al tanto de todas estas situaciones y cuando toma nota de las insuficiencias en el desempeño de un niño no es para estigmatizarlo, ni para condenarlo, sino para emprender acciones que lo asistan y respalden en su aprendizaje.

Yendo más allá, ciertos errores o, al menos, ciertas confusiones son en realidad consustanciales al proceso de aprendizaje exitoso. El psicólogo ruso Poddiákov (1987) dice con justeza que el pensamiento no va sólo de lo no claro e impreciso a lo claro y preciso, sino también en sentido contrario. A menudo, los conocimientos no claros no son una insuficiencia del pensamiento que hay que combatir, añade este autor, sino la continuación natural de los conocimientos claros. Cada paso del pensamiento aclara, por una parte, algo y, por otra, plantea nuevos interrogantes, nuevas nociones imprecisas. Y allí reside, según Poddiákov, la esencia del autodesarrollo del proceso del pensamiento. Penalizar los errores y las dudas de los niños es desconocer este doble fluir.

### Trabajando a partir de la evaluación

Es necesario precisar posibles procedimientos a seguir luego de que la evaluación haya develado problemas en el desempeño de los aprendices, problemas que convenga ayudar a resolver puesto que no sean de los que se resuelven por sí mismos, en el desarrollo del pensamiento.

Proponemos varias alternativas: trabajo de los niños con fichas auto-correctivas, colaboración entre compañeros, actividades nuevas que inciden sobre fallas detectadas y labor diferenciada del docente con grupos de niños.

Las **fichas auto-correctivas**, ya mencionadas, ofrecen a cada alumno la posibilidad de trabajar solo, a su propio ritmo, en el dominio de alguna habilidad o de algún contenido. Puede haberlas “normales” y “remediales”.

La **colaboración entre alumnos** permite a los que mejor dominan un tema o una habilidad convertirse en orientadores de sus compañeros, durante períodos razonables de tiempo. Esta colaboración resulta formativa tanto para los niños que reciben la ayuda como para los que ayudan. En efecto, oír explicaciones de un compañero, con quien la comunicación es distinta a la comunicación con el docente, puede facilitar la comprensión. Y, por su parte, tener que explicarle algo a otro exige clarificar las propias ideas. No es recomendable escoger siempre a los mismos alumnos para esta tarea. Hay que tratar de que, al menos una vez, cada niño y niña de la clase pueda tener la oportunidad de explicarle algo a sus compañeros. Pues todos tienen saberes más o menos firmes que pueden enseñar, si no es en el área de ciencias será en el dominio de un instrumento musical, o en un deporte, o en una tecnología.

Las **actividades nuevas que inciden sobre fallas detectadas** implican que se sigue adelante con la programación de la clase, pero manteniéndose aler-

ta y proveyendo refuerzos que contribuyan a que los estudiantes superen sus deficiencias y errores. No es posible permanecer demasiado tiempo dando vueltas sobre el mismo asunto: los niños y el docente se cansan, el obstáculo puede parecer en el momento infranqueable y, además, las exigencias de un Programa Oficial obligan a avanzar. Pero lo que sí puede hacerse es cuidar de que, con temas nuevos y en otros contextos, existan oportunidades de volver a enfrentar, desde diferente ángulo y con distintos apoyos, las deficiencias que se habían detectado. Por ejemplo: escasa capacidad analítica, dificultad para sustentar juicios, nociones equivocadas sobre asuntos clave como la energía, el movimiento o las reacciones químicas, conducta poco responsable en relación a la conservación del ambiente... En este trabajo serán importantes las capacidades de observación y de evaluación que despliegue el educador, y su habilidad en proponer actividades y retos abordables y reforzantes, de acuerdo a las necesidades de los niños.

**La labor diferenciada del docente con grupos de niños** se hace posible si logramos desarrollar en el aula una rutina de trabajo diversificado bien organizada. Así, mientras otros niños se encuentran cumpliendo con sus programaciones en las diferentes áreas, distribuidos en distintos espacios del salón y/o de la escuela, es posible que el docente tenga oportunidad de atender especialmente durante ciertos lapsos a los alumnos con problemas serios en su aprendizaje.

Con procedimientos como los señalados y otros que cada docente pueda desarrollar, aprovechamos las enseñanzas de la evaluación, evitando que ella sea el cierre de un proceso sino, por el contrario, una etapa más de la actividad escolar, que sirve para reorientarla más apropiadamente.

### **Los estudiantes aprenden a evaluarse**

Consideramos importante que los alumnos vivan con frecuencia en la escuela la experiencia de opinar razonadamente sobre su propio trabajo. Saber autoevaluarse es un aprendizaje muy útil, que la persona podrá aplicar durante toda su vida. La autoevaluación enseña al estudiante a calibrar su labor, a afianzarse en sus aciertos y a reconocer sus dificultades. La autoevaluación se complementa además muy adecuadamente con la evaluación externa, pues de seguro el estudiante reparará en aspectos que el docente, desde afuera, no está en posibilidad de notar, y viceversa. Finalmente, la existencia de la autoevaluación envía un mensaje fundamental al estudiante: le indica que él tiene derechos, capacidades y poder como aprendiz. Es un mensaje de democracia y de valoración de cada individuo.

Los compañeros de equipo y el curso en general pueden evaluarse como conjunto y pueden evaluar a cada compañero. No han de ser juicios "inquisitoriales", sino ocasiones para que cada uno opine sobre la labor de los demás, como ayuda para la superación de todos. Es posible hacerlos unas veces oralmente y otras por escrito. Y no requieren de momentos especiales, sino que pueden darse a lo largo del trabajo.

El docente determinará en cada caso si estas evaluaciones han de culminar o no en una calificación, que pueda representar un porcentaje de la calificación definitiva del lapso.



### Evaluación para el éxito

Como hemos reiterado, evaluamos a los niños para ayudarlos a aprender, para ayudarlos a triunfar como aprendices. Sabemos que pueden hacerlo, incluso bajo circunstancias externas bastante adversas, si la escuela los apoya y los orienta acertadamente. Para ayudarlos, nuestra evaluación debe ser esperanzadora y estimulante. No es productiva la evaluación que se afina en los fracasos del niño o, más aún, que lo lleva a fracasar. La experiencia repetida del fracaso, sobre todo la muy temprana, perjudica al niño: le hace perder confianza en sí mismo y disminuye y hasta anula su gusto por el aprendizaje escolar. El niño puede soportar el fracaso, desde luego, pero siempre que su experiencia básica sea de éxito, al menos parcial (Freinet, 1979; ICEM, 1980).

Ayudemos a cada niño a triunfar y destaquemos sus triunfos, por pequeños que sean. A medida que el niño progresa nos podremos volver cada vez más exigentes. No se trata de alabar al aprendiz por cualquier cosa, ni de abandonarlo a su suerte, sin seguimiento ni evaluación ningunos. Se trata de calibrar su esfuerzo amorosamente, reconociendo sus avances y tomando nota de sus errores para reorientar la labor docente.

Creemos que la enseñanza centrada en la investigación y en la participación crítica es una enseñanza que favorece el éxito del niño, de todos los niños. En cambio, la enseñanza centrada en la repetición de conceptos vacíos y en los rituales de una cultura escolar fosilizada propicia el fracaso de muchos niños, y aun a los exitosos les deja sólo en posesión de un saber raquítrico y sin alma.

**BIBLIOGRAFÍA:** **BELPERRON, Roland.** (1977). *El fichero escolar*. Colección Biblioteca de la Escuela Moderna, N° 15. 2a. ed. Barcelona: Laia. / **CAÑAL, Pedro; José E. GARCIA y Rafael PORLAN.** (1983). *Ecología y escuela*. Colección Cuadernos de Educación, N° 107. Caracas: Laboratorio Educativo. / **CIARI, Bruno.** (1977). *Modos de enseñar*. Barcelona: Avance. / **CIARI, Bruno.** (1981). *Nuevas técnicas didácticas*. Barcelona: Reforma de la Escuela. / **DRIVER, Rosalind; Edith GUESNE y André TIBERGHEN.** (1989). *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Morata/M.E.C. / **DUCKWORTH, Eleanor.** (1988). *Cómo tener ideas maravillosas y otros ensayos sobre cómo enseñar y aprender*. Madrid: Visor/M.E.C. / **FAURE, Raoul.** (1979). *Medio local y geografía viva*. Col. Biblioteca de la Escuela Moderna, N° 21. 2a. ed. Barcelona: Laia. / **FERNANDEZ PEREZ, Miguel.** (1988). *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*. 2a. ed. Madrid: Morata. / **FREINET, Célestin.** (1975). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. 6a. ed. México, D.F.: Siglo XXI. / **FREINET, Célestin.** (1977a). *Parábolas para una pedagogía popular*. Ediciones de Bolsillo. 4a. ed. Barcelona: Laia. / **FREINET, Célestin.** (1977b). *Por una escuela del pueblo*. Col. Cuadernos de Educación, N° 49-50. Caracas: Laboratorio Educativo. / **FREINET, Célestin.** (1979). *Las invariantes pedagógicas*. Col. Biblioteca de la Escuela Moderna, N° 2. 6a. ed. Barcelona: Laia. / **FREIRE, Paulo.** (1973). *Pedagogía del oprimido*. 10a. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina. / **FREIRE, Paulo.** (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México, D.F.: Siglo XXI. / **HAUSMANN, Hanny.** (1992) *El niño: futuro ciudadano*. Caracas: Monte Avila. / **ICEM. INSTITUTO COOPERATIVO DE LA ESCUELA MODERNA.** (1980). *Un modelo de educación popular*. Cuadernos de Educación, N° 71-72. Caracas: Laboratorio Educativo. / **LACUEVA, Aurora.** (s.f.) *Recursos para el aprendizaje y desescolarización en la escuela básica*. Col. Cuadernos de Educación, N° 132. Caracas: Laboratorio Educativo. / **LACUEVA, Aurora.** (1993). *Por una didáctica a favor del niño*. Col. Cuadernos de Educación, N° 144. Caracas: Laboratorio Educativo. / **LODI, Mario.** (1977). *El país errado*. Barcelona: Laia. / **LODI, Mario.** (1980) *Empezar por el niño*. Barcelona: Reforma de la Escuela. / **OLIVER JAUME, Jaime.** (1981). *Los programas escolares y la investigación del ambiente*. Col. Cuadernos de Educación, N° 90. Caracas: Laboratorio Educativo. / **PODDIÁKOV, N.** (1987). *Sobre el problema del desarrollo del pensamiento en los preescolares*. En: VV.AA. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología. Moscú: Progreso. / **RICO VERCHER, Manuel.** (1990). *Educación ambiental: diseño curricular*. Serie Educación y Futuro. Monografías para la Reforma, N° 15. Barcelona: Cincel. / **SOLVES, Hebe. (comp.) y otros.** (1993). *La escuela, una utopía cotidiana*. Buenos Aires: Paidós.



/ **TONUCCI, Francisco.** (1977). *La investigación como alternativa a la enseñanza*. Col. Cuadernos de Educación, N° 43. Caracas: Laboratorio Educativo. / **WEISSMANN, Hilda. (comp.).** (1993). *Didáctica de las ciencias naturales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós. / **WILLIAMS, Linda VerLee.** (1986). *Aprender con todo el cerebro*. Barcelona: Martínez Roca.

**LACUEVA, Aurora.** (1996). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela  
En: LAS CIENCIAS NATURALES EN LA ESCUELA BÁSICA FE Y ALEGRIA. Colección Procesos Educativos, N° 10. Caracas.

## EVALUACIÓN FORMATIVA

Obtención de evidencias durante el proceso de aplicación de un nuevo currículum o de la enseñanza-aprendizaje para introducir cambios pertinentes. (Departamento Nacional de Currículum; Ministerio de Educación y Cultura. Bolivia).

Es la información que se obtiene como resultado del ejercicio de la evaluación permanente; información que permite explicar, autoevaluar, retroalimentar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Dpto. de Enseñanza Fundamental; Comisión Central de Currículum; Ministerio de Educación y Cultura. Brasil. Consejo Nacional Técnico de la Educación. México.) Aquella que tiende a conducir al estudiante a actividades de aprendizaje o de aprender a aprender, más que actividades destinadas a aprobar. (Dpto. de Currículum y Administración Educativa; Universidad de Oriente. Venezuela).

Verificación de los logros alcanzados en función de los objetivos propuestos, por una estrategia curricular determinada, cursos o programas específicos durante las distintas etapas de desarrollo de los mismos. Implica la obtención permanente de evidencias acerca de cada uno de los elementos que conforman esos procesos de manera de introducir, sobre la marcha, los ajustes o cambios que requieran para garantizar su efectividad sin necesidad de esperar que ellos concluyan. (Centro de Operación del Curso de Post Grado de Educación; Convenio MEC-OEA-UFSM: Brasil. Instituto de Investigaciones Educativas; Universidad Simón Bolívar. Venezuela. Centro de Operaciones del Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores en el Área de Currículum; Convenio ME-OEA-USB. Venezuela.)

**ENSAYO CURRICULAR para el nivel de Educación Media, Diversificada y Profesional en Venezuela:** En el año 1991- 92 se inicia un nuevo diseño curricular para el nivel de Educación Media ,Diversificada y Profesional dirigido específicamente a la Educación Técnica. Cuyo propósito fundamental está orientado a “reorientar las características de este nivel educativo ,de mejorar la calidad de la educación y las competencias profesionales del egresado de las Escuelas Técnicas”.

Se elimina el ciclo básico técnico anterior .El estudiante ingresa una vez culminada la Educación Básica para cursar 3 años de una carrera técnica en algunas de las siguientes especialidades, Agropecuaria, Arte, Promoción Social y Servicios de Salud, Industria, Comercio y Servicios Administrativos, Seguridad y Defensa .E l plan de estudios comprende una formación general y otra específica a la especialidad como parte de los estudios. Los alumnos pueden realizar proyectos de investigación relacionados con su formación.

## RESULTADOS

Este nuevo diseño aún no ha sido evaluado por la Dirección General de Planificación. Solamente la Dirección de Educación Media y Profesional realizó un informe en el cual se rescatan algunas recomendaciones para el año 1995. El ensayo se inicia mediante Resolución 543 del 28 de mayo de 1992 con 15 escuelas participantes. Esta resolución se modifica mediante Gaceta Oficial 5051 del 19 de marzo de 1996, en el cual se incluyen 27 instituciones. Hasta la fecha sólo se ha logrado la extensión de las pasantías en las empresas de seis semanas a dos lapsos.

## IMPORTANCIA

Las Escuelas Técnicas han sido objeto de varias modificaciones en su diseño curricular desde 1969. Ello debido a dos hechos resaltantes. El primero, el de ajustarlas a las exigencias ocupacionales del mercado de trabajo al igual que al desarrollo nacional. En segundo lugar, por la necesaria garantía de que el egresado de este nivel pueda tener acceso al nivel de Educación Superior. Quizás su incidencia más resaltante fue la presión del sector empresarial en la idea de desarrollar un vínculo entre empresas y escuelas técnicas medias. De hecho el SR. Hans Neuman (EMPRESARIO), fue nombrado responsable en el año 1989 de la COMISION EVALUATIVA de la Reforma Curricular de la Escuelas Técnicas Medias y el INCE.

Su mayor dificultad ha sido la creación de las Asociaciones Civiles, Fundaciones o Sociedades que debían formarse en cada institución escolar con la finalidad de originar un nuevo régimen de administración educativa, en la procura de modelos de gestión novedosos. Se intenta que cada escuela administre sus recursos.

**BIBLIOGRAFIA: ENSAYO CURRICULAR** para el nivel de Educación Media, Diversificada y Profesional. (Resolución 543). (1992, mayo 28). / **GACETA OFICIAL DE LA REPUBLICA DE VENEZUELA**. (1996). 5051 extraordinario, marzo 19. / **CALZADILLA Victor y BRUNI CELLI Josefina**. (1994). *Educacion tecnica media en Venezuela*. Caracas. CINTERPLAN. / **CONGRESO NACIONAL DE EDUCACION**. Informe Final. (1989). Caracas. Ministerio de Educación. / **RIVERA, OFELIA**. Maestría en Diseños de Políticas Educativas. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

## EVALUACION ILUMINATIVA

Enfoque evaluativo el cual hace énfasis en la descripción e interpretación de los múltiples factores involucrados en el amplio contexto en que se desenvuelven los programas educativos, destacándose de esta manera la recopilación de información útil, más que la valoración y/o la toma de decisiones por parte del evaluador, quien en este caso, se remitirá básicamente a producir un informe que refleje la realidad estudiada, dirigido a los grupos implicados en la evaluación. El informe a que se hace referencia (completo, sencillo en su construcción y sin sobrecarga de datos) representaría según este modelo, un elemento de apoyo para la discusión y toma de decisiones por parte de los interesados.

Basado en las críticas hechas al método evaluativo Tyleriano, Parlett y Hamilton, proponen un modelo alternativo denominado "evaluación

iluminativa”. Según estos autores, la evaluación tradicional, adolecía de ciertas limitaciones, como por ejemplo el énfasis en la verificación y exactitud de los resultados del proceso, pero sin tomar en consideración otros aspectos relevantes involucrados en el proceso de aprendizaje, indispensables para interpretar correctamente esos resultados. Bajo la misma concepción, Mac Donal, propone el método holístico, el cual subraya la necesidad de considerar todos los datos potencialmente útiles, como fuente de información, así como también, la independencia de metas y propósitos entre evaluadores y evaluados. En la misma línea de pensamiento y como antesala a la postura asumida por Parlett y Hamilton, Stake con su evaluación respondente, hace hincapié en la comunicación de los resultados de la evaluación en forma clara y sencilla, pero a partir de los diferentes factores involucrados en el proceso educativo: antecedentes, actividades y resultados. Visto lo anterior, se entiende que el modelo iluminativo, suponga la adopción de una concepción teórica y metodológica de la evaluación, diferente y vinculada al paradigma antropológico. Según este enfoque, las metas de la evaluación abarcarían desde el estudio de la forma como opera en la práctica un programa educativo y punto de vista de los involucrados, hasta la identificación de las características relevantes e inconsistencias, todo esto, a la luz del contexto histórico, cultural y social en el cual se desenvuelve el programa. A tal fin, se definen dos aspectos esenciales para la comprensión del modelo: el sistema de enseñanza y el medio de aprendizaje. El primero se refiere al conjunto de planes, programas y normas que describen formalmente acuerdos preestablecidos de como ha de operar “idealmente” el proceso de enseñanza. El segundo, trata acerca del ambiente real en que se desarrolla el programa, y en el que confluyen variedad de factores.

De acuerdo a lo anteriormente dicho, se entiende perfectamente que la evaluación iluminativa, se aboque fundamentalmente hacia el estudio del medio de aprendizaje, para verificar de que manera éste incide en las experiencias intelectuales de los estudiantes.

La evaluación iluminativa no implica el uso de un método standarizado, es mas bien, una estrategia general de investigación, que acepta el empleo y combinación de diferentes técnicas, según sean las necesidades de información, todo esto, bajo el cumplimiento de tres etapas: 1. Observación (investigación de todas las variables que afectan el resultado del programa); 2. Investigación (selección de los aspectos relevantes del programa); 3. Explicación (exposición de los resultados de la evaluación). En cada una de estas etapas, el evaluador obtiene información de cuatro fuentes básicas: observación, entrevistas, cuestionarios y tests, e información documental y sobre los antecedentes. Finalmente, el producto de la evaluación se condensa en un informe cuyo propósito es ofrecer la información apropiada para la toma de decisiones, por parte de los grupos interesados: participantes del programa, administradores u otros grupos.

El modelo antes descrito, es susceptible a críticas, por ejemplo Stenhouse, plantea la posibilidad de que a falta de criterios definidos, la evaluación se efectúe condicionada por la concepción general asumida por los evaluadores, desvirtuándose así los resultados de la investigación; así mismo se le objeta la poca factibilidad de implementarse a gran escala. Ante estas observaciones, Parlett y Hamilton señalan: 1. el carácter inevitable de la presencia del elemento

subjetivo en cualquier tipo de investigación y 2. la existencia de aspectos comunes o generales dentro de la heterogeneidad de medios de aprendizaje.

**BIBLIOGRAFIA:** STUFFLEBEAM, D.L. y SHINKFIELD, A.J. (1987). *Evaluación sistemática*. Barcelona: Paidós. / AMEZQUITA Z., COLOMBIA. Escuela de Educación de la UCV.

## EVALUACIÓN POR MEDIO DE PRUEBAS OBJETIVAS Y DEL CRITERIO DEL PROFESOR (UNA COMPARACIÓN ENTRE LOS RESULTADOS DE LA)

El objetivo de este informe es presentar los resultados de un trabajo realizado a raíz de la aplicación en los grados 6º a 11º de Pruebas Experimentales de Rendimiento por parte del ICFES a finales de 1989.

El trabajo incluyó dos aspectos:

1. La comparación de los puntajes obtenidos en las Pruebas Experimentales de Rendimiento por un grupo de alumnos del Colegio CAFAM, con una nota apreciativa asignada por el profesor de cada asignatura y la nota definitiva obtenida en ella.
2. La identificación de algunos de los indicadores generales de lo que los profesores directores de grupo del Colegio CAFAM consideran un “buen alumno” según el grado escolar.

### I. ANTECEDENTES, OBJETIVOS Y DEFINICIÓN DEL PROBLEMA.

#### ANTECEDENTES

En octubre de 1989 el Servicio Nacional de Pruebas del ICFES aplicó un conjunto de Pruebas Experimentales de Rendimiento (PER) a los estudiantes de 6º a 11º grado de una muestra de colegios del país. Entre los colegios seleccionados se encontraban las dos jornadas del Colegio CAFAM. Esta circunstancia llevó a las directivas del Colegio a pensar en utilizar los puntajes resultantes como información para la realización de un trabajo en el cual se pudieran incorporar algunos elementos de tipo cualitativo que contribuyeran a ampliar el concepto meramente cuantitativo de las pruebas de rendimiento.

El interés por profundizar en algunos aspectos cualitativos de la evaluación, relacionándolos con los resultados de las Pruebas Experimentales de Rendimiento (PER) aplicadas por el ICFES, hacía referencia al papel cumplido por el profesor en su propia tarea evolutiva frente a sus estudiantes. Se partía del supuesto de que las pruebas objetivas, del tipo aplicado por el ICFES, excluían por definición la evaluación de aspectos importantes del estudiante, así como de su progreso académico diario. Estos aspectos son más fácilmente perceptibles por el profesor, quien interactúa diariamente con el alumno y tiene por tanto una visión más global de su desempeño y de su progreso.

Fue así como se planteó comparar los resultados obtenidos por los alumnos del Colegio CAFAM en las PER aplicadas por el ICFES en octubre de 1989, con la valoración apreciativa de los profesores en las diferentes asignaturas, y con la nota definitiva obtenida por el estudiante en la asignatura correspondiente. Se propuso también identificar algunos de los criterios usados por los profesores directores de grupo de los distintos grados escolares para valorar el “desarrollo integral” de sus alumnos.

Visto en esta forma, el proyecto tuvo dos partes claramente diferenciables entre sí. Una primera, de índole cuantitativa, se relaciona con la compara-

ción de los puntajes obtenidos en las pruebas del ICFES con la nota apreciativa y la nota final obtenida por el estudiante en la signatura correspondiente. La otra parte tiene que ver con los indicadores propuestos por los directores de grupo para valorar el progreso integral de sus alumnos.

### DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Es frecuente entre los educadores la discusión de los méritos de las pruebas objetivas de redimiento. Es ésta una forma de evaluación que se ha criticado duramente, y que incluso en algunos casos se descalifica. Sin embargo, es también una forma de evaluación a la cual se recurre, so solamente a nivel nacional por medio del Servicio Nacional de Pruebas, sino también a nivel institucional en la mayoría de los planteles educativos. Aunque con frecuencia se diga lo contrario, en muchos casos es la “evaluación objetiva” la que se considera verdaderamente importante, y con base en ella se toman muchas decisiones que afectan la vida escolar del estudiante y su futuro educativo.

Una de las críticas a la evaluación objetiva es que precisamente es “objetiva”, en un contexto en el cual lo que está en juego es la interacción entre sujetos (maestros y alumnos) la interacción de estos sujetos con un conjunto de saberes. Aunque en este trabajo se toma como punto de partida las pruebas objetivas (PER) administradas por el ICFES, se entra también a reconocer explícitamente que en lo académico el profesor tiene una particular visión derivada de su diaria interacción con el alumno en torno a unos saberes.

este conocimiento que tiene el profesor de sus alumnos puede manifestarse de distintas maneras; una de ellas es la “nota apreciativa”, la cual tradicionalmente representa la valoración global que hace el profesor del programa académico del estudiante.

A pesar de que puede decirse lo contrario, el aspecto al que se le concede más importancia en la evaluación de un estudiante es su rendimiento académico. Otros aspectos de su personalidad y de su desarrollo raramente se tienen en cuenta, excepto en casos de comportamiento inaceptables, cuando se tienen en cuenta para sancionar al alumno más o menos severamente. Sin embargo, no existe una claridad explícita sobre los comportamientos propios del alumnos de diversas edades y grados escolares en el bachillerato. Si esta claridad existiera, probablemente los aspectos evaluativos del comportamiento del alumno que se tienen en cuenta para las decisiones tales como una suspensión o una cancelación de matrícula podrían verse dentro de la perspectiva más amplia de un conjunto de cualidades y condiciones propias de determinadas edades.

De nuevo, al igual que en lo relativo al progreso académico, el profesor, y especialmente el director de grupo, tiene una visión amplia en la cual entra en juego todo el cúmulo de experiencia adquirida en el trato diario y repetido con alumnos de determinados grados escolares y de ciertas edades. La mayoría de las veces, este acervo de experiencia permanece implícito, verbalizándose en expresiones tales como “Fulano es un buen alumno. No tiene notas brillantes, pero es bueno”, sin que se llegue a explicar qué significa “buen alumno” en este contexto, en el cual lo que cuenta no es necesariamente tener notas brillantes, a pesar de la importancia que en la vida escolar tienen las notas como reflejo de lo estrictamente académico.

Consideraciones como las arriba expresadas no llevaron a plantearnos las siguientes preguntas:

1. ¿Existen coincidencias entre la evaluación apreciativa del rendimiento académico de sus alumnos hecha por los profesores de las diversas asignaturas, la nota final en la signatura, y los resultados obtenidos por los alumnos en las Pruebas Experimentales de Conocimiento aplicadas por el ICFES?
2. ¿Cuáles son los indicadores usados por los directores de grupo de Colegio CAFAM para juzgar el progreso integral de sus alumnos?
3. ¿Difieren los indicadores usados por los directores de grupo del Colegio CAFAM para juzgar el progreso integral de sus alumnos, según el grado escolar?

## OBJETIVOS

Con el fin de responder estas preguntas, el estudio tiene los siguientes objetivos:

1. Comparar los resultados obtenidos en un grupo de alumnos del Colegio CAFAM en las Pruebas Experimentales de Conocimiento administradas por el ICFES en octubre de 1989, con la valoración apreciativa del rendimiento de esos mismos alumnos hecha por los profesores del Colegio y con la nota final obtenida en las asignaturas correspondientes.
2. Identificar algunos de los indicadores utilizados por los profesores directores de grupo del Colegio CAFAM para evaluar el progreso integral de sus alumnos, y analizar su posible variación según el grupo escolar.

## II. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

De manera general, este trabajo se ubica dentro del campo de la investigación sobre la calidad educativa. Mencionaremos solamente algunos de los enfoques que se han utilizado recientemente en el país para estudiar y conceptualizar la calidad de la educación, por cuanto parecen ser ellos los más directamente relacionados con los objetivos propuestos en el proyecto.

1. Un primer enfoque es el relacionado con el rendimiento de los bachilleres en los Exámenes de Estado. Con la obligatoriedad de presentación de los Exámenes de Estado como requisito de inscripción de los aspirantes en las instituciones de educación superior del país, señalada en la Reforma de Educación Postsecundaria de 1980, el Servicio Nacional de Pruebas ha sistematizado la elaboración periódica de tres documentos de estudio que analizan los datos que los bachilleres colombianos consignan en sus formularios de inscripción, y las relaciones que éstos tienen con los resultados en las pruebas que conforman los Exámenes de Estado. Estos estudios, de edición periódica son:

- “Estadística de Población”, de edición semestral, documento que presenta los datos sobre el número de bachilleres que toman el Examen según variables demográficas, variables del colegio, y variables motivacionales del estudiante.
- “A nivel académico de los planteles de Educación Media del país”, documento editado semestralmente, el cual presenta las relaciones entre el nivel académico del colegio (representado por los promedios de sus bachilleres en las diferentes pruebas del Examen del Estado) y algunas variables del colegio, tales como su naturaleza: oficial o privada; su tipo: masculino, femenino o mixto; su jornada: matutina, vespertina o nocturna; su modalidad académica; y su ubicación geográfica, tanto por departamentos como por municipios.



- “El perfil del bachiller colombiano”, editado cada tres años. En esta publicación, la unidad del análisis es el estudiante, y en ella se establecen comparaciones entre los puntajes obtenidos en las pruebas del Examen de Estado y diferentes tipos de variables personales como el sexo y el nivel educativo de los padres; variables escolares como naturaleza, tipo, modalidad y región de ubicación del colegio; variables motivacionales como las preferencias de universidad y carrera; y finalmente, variables relacionadas con el hecho de haberse matriculado en determinada carrera o institución o de Educación Postsecundaria.

2. Otra tendencia investigativa esta relacionada fundamentalmente por los trabajos realizados entre 1982 y 1987 por Carlos Rojas C. y Angel Facundo. Estos trabajos proponen seis categorías de necesidades:

- a. Necesidades sociales.
- b. Necesidades económico-labolares.
- c. Necesidades académicas.
- d. Necesidades de desarrollo individual.
- e. Necesidades relativas a la familia.
- f. Necesidades culturales.

Los autores encontraron que las necesidades educativas que logran un mayor consenso social son aquellas relacionadas con las “Necesidades de desarrollo individual” del bachiller. (Facundo y Rojas, 1984, 1987).

3. Una tercera tendencia está representada por el proyecto de evaluación de la calidad educativa promovido por el Ministerio de Educación Nacional en relación con la promoción automática.

Dentro del contexto general de la renovación curricular, el decreto 1469 de 1987 impuso la promoción automática para los cinco grados de educación básica primaria. Aunque no se ha aplicado a la educación secundaria, la norma ha suscitado una serie de inquietudes relacionadas con los procesos de evaluación en las escuelas y colegios, muchas de las cuales se relacionan con la evaluación apreciativa realizada por el maestro, la cual constituye uno de los criterios para decidir si un alumno de básica primaria ha cumplido los objetivos fundamentales del grado que cursa y puede por lo tanto ser promovido al siguiente.

Se ha señalado que algunas de las causas de la problemática evacuativa que la norma antes citada se propuso solucionar, son las siguientes:

- la evaluación casi exclusiva de conocimientos en cada asignatura, a pesar de lo que se dice acerca de una formación integral. Esto ha hecho que se desvirtúe el verdadero sentido de la evaluación formativa, y se haga un énfasis exagerado en la medición de conocimientos, o por lo menos, de los conocimientos que el alumno puede reproducir o repetir en una prueba.
- la evaluación casi exclusivamente cuantitativa ha llevado a descuidar el proceso de formación del estudiante, tanto en lo relacionado con la búsqueda del conocimiento y la construcción de conceptos, como en los aspectos de su desarrollo personal no directamente relacionados con conocimientos susceptibles de cuantificación objetiva. (Universidad Pedagógica Nacional, 1987; A. Aristizábal, 1987; J.B. Toro, 1987).

Esta evaluación tiende a que la única evaluación que se considere como digna de crédito sea la proporcionada por “pruebas objetivas” que no tienen en cuenta aspectos del desarrollo del alumno diferentes de los aspectos cognoscitivos, y a que se desconfe, al menos por implicación, de la evaluación de esos mismos conocimientos hecha por los maestros.

4.- Finalmente, pueden mencionarse los documentos sobre educación de la Misión de Ciencia y Tecnología en los cuales se encuentra una concepción de calidad íntimamente relacionada con lo que la Misión llama la “cultura académica”, la cual se conceptualiza en términos de las condiciones necesarias para que el país pueda tener un despegue propio y autosostenido en el campo de la ciencia y la tecnología. (ver Alfonso, 1990).

Se anota en los documentos de la Misión que las pruebas objetivas del tipo utilizado por el ICFES tienen el peligro de no responder a estas necesidades, y de quedarse fundamentalmente en el nivel de la reproducción de contenidos específicos, sin tocar niveles de profundidad.

En su consideración de los factores e indicadores de calidad, la Misión plantea indicadores directos, indirectos y de impacto. Los indicadores directos se refieren al logro de los estudiantes, los métodos de enseñanza, y se afirma que el factor decisivo es el docente, por cuanto es él el que interpreta y desarrolla los diversos elementos e instrumentos de la educación. Entre estos factores, se señala al maestro como el factor fundamental. Los indicadores de impacto tienen que ver con los resultados de la educación a mediano y largo plazo. (ver: Alfonso, 1990, p.41-45).

Es importante resaltar el papel central que se asigna al docente en los factores de calidad, pues de allí se puede deducir el papel central que el maestro debe tener en la evaluación del estudiante y de los procesos.

Un aspecto que no se trata suficientemente en los documentos de la Misión, es el desarrollo de dimensiones de la personalidad del alumno no directamente relacionados con los aspectos académicos. Parece necesario incluir aspectos éticos, sociales, recreativos y artísticos que constituyen una visión más completa de lo que hemos llamado el “desarrollo integral” del alumno. En este aspecto, el papel y el criterio del profesor también tienen un lugar central. Las anteriores consideraciones contribuyeron a motivar el presente estudio. En él se supone que las pruebas objetivas aplicadas por el ICFES miden adecuadamente el desempeño objetivo de los alumnos en factores académicos. Sin embargo, se busca establecer hasta qué punto la valoración cualitativa del profesor se relaciona con ese tipo de evaluaciones objetivas, teniendo en cuenta que el profesor tiene elementos de juicio no accesibles a las pruebas objetivas. No se trata de negar la importancia de las pruebas de tipo objetivo, sino de explorar si las percepciones del profesor en lo referente al rendimiento académico tienen alguna relación con ellas.

Por otra parte, la segunda parte del trabajo intenta aproximarse a la valoración de características del alumno que las pruebas objetivas no se proponen medir. Teniendo en cuenta la importancia del maestro en los procesos educativos, debe pensarse que la educación tiene que ver con algo más que los solos aspectos académicos, aunque sean éstos los que se miren más frecuentemente. Es aquí en donde es relevante la identificación de algunos indicadores del “buen alumno” que incluyen además otras dimensiones del estudiante.

El interés por mirar estos indicadores desde la perspectiva de los directores de grupo de cada grado se debe al supuesto de que los alumnos van cam-

biando en sus comportamientos a medida que avanza en su vida escolar. Debido a las características del desarrollo, puede esperarse que los comportamientos característicos de los alumnos de determinado grado no sea los mismos de los alumnos de otros grados.

### III. MÉTODO Y PROCEDIMIENTO

Dado que el estudio tiene dos partes, el procedimiento seguido se diferencia para cada una de ellas.

1.- La primera parte tiene que ver con la comparación de los puntajes obtenidos en las Pruebas Experimentales de Rendimiento (PER) aplicadas por el ICFES, con la nota apreciativa asignada por el profesor y con la nota definitiva obtenida en la signatura.

Para esta parte se seleccionaron aleatoriamente 28 de los 82 cursos de ambas jornadas del Colegio CAFAM. La distribución y número de estudiantes por grado incluidos en la muestra de cursos es la que se observa en la Tabla No. 1.

<b>TABLA No. 1</b>			
<b>GRADO</b>	<b>*TOTAL CURSOS</b>	<b>*CURSOS DE MUESTRA</b>	<b>*ALUMNOS MUESTRA</b>
6º	20	6	261
7º	18	6	262
8º	12	4	177
9º	12	4	181
10º	9	4	168
11º	11	4	164
<b>Total</b>	<b>82</b>	<b>24</b>	<b>1213</b>

Se obtuvo pues una muestra de 28 cursos, 14 de la jornada de la mañana y 14 de la jornada de la tarde, que incluyó 1213 de los 3766 alumnos que tenía el Colegio CAFAM en 1989.

Las Pruebas Experimentales de Rendimiento fueron aplicadas por el ICFES en octubre de 1989, cuando faltaban dos o tres semanas para concluir el año escolar. La semana siguiente a esas pruebas se pidió a cada profesor que asignara a cada alumno una nota apreciativa de rendimiento a su asignatura. Al concluir el año, pocas semanas después, se registró la calificación final obtenida por el alumno en cada una de las asignaturas.

Las asignaturas fueron las siguientes:

6º a 9º grado	10º y 11º grados
Matemáticas	Matemáticas
Español	Física
Ciencias naturales	Química
Sociales	Español
Inglés	Filosofía

Una vez que se recibieron los informes de puntajes del ICFES, se procedió a entrar al computador toda la información recogida para la muestra de cursos seleccionados. Con base a esta información se calculó para cada alumno

el promedio de sus calificaciones en la PER, el promedio de la nota apreciativa y el promedio de la nota definitiva. Se procedió entonces a calcular correlaciones entre esos tres promedios.

2. La segunda parte se relaciona con los indicadores cualitativos de un “buen alumno” propuestos por los directores de grupo de cada grado. Para obtener la información necesaria para esta parte del estudio relacionada con los indicadores de un “buen alumno” propuestos por los diferentes directores de grupo se procedió de la manera siguiente:

Se pidió a cada uno de los 82 directoras de grupo que escribieran las características de un buen alumno según lo específico del grado en el cual desempeñaban. Se procedió después a eliminar de estas líneas las repeticiones más evidentes. Se pidió nuevamente a los directores de grupo de cada grado que jerarquizaran las características según las consideraran más o menos importantes en una escala de cinco opciones: muy importante, importante, más o menos importante, poco importante, nada importante.

Estos resultados se convirtieron en una escala, asignando puntajes entre 1 y 5 a las opciones de jerarquización, así:

5. Muy importante.
4. Importante.
3. Más o menos importante.
2. Poco importante.
1. Nada Importante.

Esta información se entró al computador, y se procedió al análisis, utilizando el programa estadístico “Statview”. Se calcularon la media (promedio) y la moda (mayor frecuencia) de las valoraciones de cada items, grado por grado. Se eliminaron aquellos items cuyo valor fuera inferior a 3 (equivalente a la valoración “importante”). Es decir, se eliminaron los items cuyo promedio estuvo por debajo de la valoración importante y/o aquellos a los cuales al menos uno de los directores de grupo asignó una valoración inferior a “más o menos importante”. Con los items que quedaron después de este primer análisis se calculó el total de los puntajes para cada una de las tres dimensiones de indicadores: Académica, Socio-afectiva y Ético-valorativa, y Corporal-motriz. se procedió entonces a calcular la consistencia interna del instrumento, eliminándose aquellos items cuya correlación con el total de la dimensión correspondiente no alcanzó un nivel de significación estadística ( $p < 0.05$ ).

Los items que quedaron se devolvieron a los directores de grupo y se les pidió que los utilizaran para evaluar específicamente a cada uno de los alumnos de su grupo.

Se analizaron nuevamente los items, eliminando aquellos en los cuales los directores de grupo del grado consideraron que “no tenían elementos suficientes” que valorar al 15% o más de sus estudiantes.

#### **IV. RESULTADOS, ANÁLISIS Y CONCLUSIONES**

A continuación se presentan los resultados obtenidos para cada una de las partes del estudio.

##### **1. Primera parte**

Para este análisis se seleccionaron 28 cursos de los 82 que componían al Colegio en el momento de realizarse el trabajo. Esto representó 1213 de los 3766 alumnos.

En un primer momento se calculó la media de cada alumno en cada una de las tres variables bajo análisis, y con ellas se procedió a calcular correlaciones para cada grado. Los resultados son los que se observan en el Cuadro No. 2.

<b>CUADRO No. 2</b>		
<b>SEXTO GRADO</b>	<b>R</b>	<b>R2</b>
PER- APRECIATIVA	587	344
PER- DEFINITIVA	694	481
APRECIATIVA-DEFINITIVA	893	797
<b>SEPTIMO GRADO</b>	<b>R</b>	<b>R2</b>
PER- APRECIATIVA	594	353
PER-DEFINITIVA	696	469
APRECIATIVA-DEFINITIVA	862	743
<b>NOVENO GRADO</b>	<b>R</b>	<b>R2</b>
PER-APRECIATIVA	572	327
PER-DEFINITIVA	645	416
APRECIATIVA-DEFINITIVA	908	824
<b>DÉCIMO GRADO</b>	<b>R</b>	<b>R2</b>
PER-APRECIATIVA	354	125
PER-DEFINITIVA	464	215
APRECIATIVA-DEFINITIVA	840	705
<b>UNDÉCIMO GRADO</b>	<b>R</b>	<b>R2</b>
PER-APRECIATIVA	635	403
PER-DEFINITIVA	587	344
APRECIATIVA-DEFINITIVA	869	755

Nota: todas las correlaciones son significativas (p-0.01).

El cuadro muestra que las correlaciones obtenidas son moderadas o relativamente altas. La correlaciones más moderadas son aquellas entre la nota apreciativa asignada por el profesor y los puntajes obtenidos en la PER, las cuales oscilan entre 354 en grado décimo y 635 en undécimo, con R2 entre 125 y 403. Podría decirse que la nota apreciativa dada por el profesor sí se relaciona con los puntajes obtenidos en las PER, pero que esta relación no es muy estrecha, especialmente en el caso del grado décimo. Estas relaciones moderadas pueden indicar que la nota apreciativa y el puntaje en las PER se mueven dentro de dimensiones que difieren en algunos aspectos importantes.

Podría especularse que la nota apreciativa tiene en cuenta dimensiones que no son medidas por las Pruebas Experimentales de Rendimiento (PER) aplicadas por el ICFES. Es posible que en el momento de asignar su nota apreciativa el profesor valore el desempeño global del estudiante, y no únicamente su rendimiento en conocimientos; no puede excluirse que el profesor tenga en cuenta aspectos como el esfuerzo, la constancia y el comportamiento general del alumno.

Las correlaciones entre los puntajes obtenidos en las PER y la nota definitiva en la asignatura son consistentemente más fuertes que las obtenidas en-

tre aquellas y la nota apreciativa. Las correlaciones entre puntajes del ICFES y la nota definitiva oscilan entre 464 para décimo grado y 694 para el grado sexto, con  $R^2$  entre 215 y 481.

La mayor correlación entre la nota definitiva y los puntajes obtenidos en las PER pueden indicar puede indicar una mayor afinidad entre estas pruebas y los métodos utilizados por los profesores para computar las notas definitivas. Parece posible que estos métodos tengan en cuenta elementos más “objetivos”, tales como pruebas escritas de conocimiento, lo cual acercaría conceptualmente las notas definitivas a los puntajes de las PER:

Las correlaciones más altas fueron obtenidas entre las notas apreciativas y las notas definitivas en la asignatura. Estas correlaciones oscilan entre 840 para décimo grado y 908 para noveno, con  $R^2$  entre 705 y 824. Pareciera que, a pesar de los elementos de mayor objetividad que entran en juego en la nota definitiva, los aspectos de valoración personal también juegan su parte en su asignatura. En efecto, es frecuente que el profesor incluya dentro de los elementos a partir de los cuales califica aspectos tales como el interés demostrado en clase y en la realización de trabajos, además de la evaluación de conocimientos por escrito. Puede suceder también que, el profesor tenga presentes las calificaciones parciales que tenga el alumno hasta ese momento. En el caso de este trabajo, esta calificación parcial incluía el desempeño de casi todo el año, pues la nota apreciativa se asignó a mediados de octubre cuando ya prácticamente estaba por concluir el año escolar.

Si se analiza la relación del puntaje en las PER, la nota apreciativa y definitiva para cada asignatura, el lugar de para sus medias, se observa que en general las correlaciones no son tan fuertes. Sin embargo, las correlaciones más fuertes siguen siendo aquellas entre la nota definitiva y la nota apreciativa. Las correlaciones más fuertes entre estas dos variables son las de matemáticas en 6<sup>o</sup>, 8<sup>o</sup> y 9<sup>o</sup> grados; las de inglés en 7<sup>o</sup>, 8<sup>o</sup> y 9<sup>o</sup> grados, y las de sociales en 6<sup>o</sup> grado. Todas estas correlaciones son de 80 o más, con  $R^2$  de 64 o más. Por otra parte, las correlaciones más bajas entre nota apreciativa y definitiva son las de filosofía de 10<sup>o</sup> ( $r = 439$ ;  $R^2 = 19$ ) y español de 7<sup>o</sup> ( $r = 492$ ;  $R^2 = 24$ ). Los demás coeficientes de correlación entre nota apreciativa y definitiva, por asignatura y por grado, oscilan entre 589 y 748 y son significativos ( $p < 0.01$ ).

## 2. SEGUNDA PARTE

Para la segunda parte del trabajo, la información se recogió en forma abierta, dentro de tres grandes dimensiones: Intelectual y académica, socio-afectiva y ético-valorativa, y corporal-motriz. Inicialmente se realizó una “lluvia de ideas”, a partir de cuyos resultados se realizó el proceso de depuración de indicadores ya descrito, hasta llegar a los indicadores finales, los cuales se comentan a continuación, para cada una de las dimensiones.

Dimensión intelectual y académica.

Debido a que la información se recogió en forma abierta, no existe uniformidad en la manera de expresión de los directores de grupo. Esto dificulta la comparación de los grados entre sí y la identificación de categorías de indicadores. Sin embargo, puede decirse que engendra esta dimensión está caracterizada en términos de tres categorías:

- habilidad de pensamiento.
- habilidades de comunicación y



- actitudes y acciones en torno al conocimiento.

A continuación se resumen los indicadores más sobresalientes incluidos en esta dimensión.

En sexto grado se nota un énfasis en las habilidades lógicas elementales, en la capacidad de interpretar el lenguaje escrito y hablado, y en las actitudes positivas hacia el conocimiento.

En grado séptimo se encuentran también las habilidades de comunicación en forma oral y escrita, así como las habilidades de procesamiento de información. En relación con el conocimiento se anota la habilidad para aplicarlo y la curiosidad por conocer. La participación en clase se concibe como algo activo que lleva al alumno a plantear sus inquietudes y a presentar adecuadamente sus trabajos.

En octavo grado se menciona la habilidad para abstraer y la comprensión, análisis y asimilación del conocimiento. Se plantea la realización y presentación adecuada de trabajos como indicadores de una actitud positiva. Finalmente se señala el interés por aclarar dudas como factor positivo de participación.

En noveno grado aparece un manejo adecuado del lenguaje y la habilidad no solamente para aplicar el conocimiento, sino para extrapolarlo. Las actitudes positivas conciben como la manifestación de interés por el aprendizaje, la habilidad para hacer preguntas oportunas y la presentación adecuada de trabajos.

En décimo grado se encuentra la habilidad del alumno para expresar su pensamiento con claridad, para formular sus propias preguntas y para ser creativo. Se menciona una actitud positiva como interés por participar activamente en clase y en actividades académicas.

En grado undécimo se mencionan la habilidad para explorar situaciones nuevas en el aprendizaje, para sintetizar, para aplicar los conocimientos y para defender razonablemente un punto de vista.

Aunque no puede decirse que se note una clara diferencia entre las características del “buen alumno” grado por grado, sí se encuentra que en los grados superiores parece darse énfasis a una mayor autonomía, implícita en elementos tales como la formulación de preguntas propias y la defensa razonada de puntos de vista.

Dimensión socio-afectiva y ético-valorativa.

En esta dimensión se identificaron tres categorías de indicadores:

- respeto y aprecio por sí mismo y por los demás;
- integración al grupo, y
- manifestaciones de independencia de criterio y autonomía en contextos sociales y de grupo.

En sexto grado, los directores de grupo mencionaron dentro de la primera categoría, una actitud de respeto y aprecio por los demás dentro de relaciones cordiales y la capacidad para responder a los compromisos adquiridos. Dentro de la segunda categoría, la capacidad de dar y acotar liderazgo, la aceptación de responsabilidades dentro del grupo, y la colaboración con otros. La tercera categoría incluye indicadores como la aceptación de los propios errores, la veracidad, la actuación por convicción.

En séptimo grado hay un solo indicador dentro de la primera categoría: el respeto por los compañeros y por el profesor. La segunda categoría incluye indicadores como saber compartir y participar, la alegría, la amistad, la inte-

gración y el respeto por las decisiones del grupo. La estabilidad, la aceptación de los propios errores y el recurso a la autoridad solo en ciertos casos, son algunos de los indicadores de la tercera categoría.

En octavo grado, dentro de la primera categoría se menciona la lealtad y la justicia, la autovaloración de otros, el respeto a los demás. La segunda categoría está representada por la relación con otros dentro de una sana convivencia y la integración al grupo. En la tercera categoría se menciona la honestidad en las evaluaciones y la capacidad de autonomía.

En noveno grado, se señalan la puntualidad, la afabilidad, el respeto y la aceptación reflexiva de las observaciones del profesor y de los compañeros dentro de la primera categoría. La segunda categoría está representada por el espíritu de colaboración y por la habilidad para llevarse bien con los demás. En la tercera categoría se incluyen la prudencia, la responsabilidad, la honestidad, la habilidad para participar en el establecimiento de normas en el grupo de compañeros.

En décimo grado se mencionan las manifestaciones de aprecio por el Colegio, los profesores y los compañeros dentro de la primera categoría. Dentro de la segunda se mencionan la capacidad para establecer relaciones positivas con los demás y para expresarle afecto. La responsabilidad representa la tercera categoría.

En grado undécimo, la primera categoría está representada por las manifestaciones de autoestima. La segunda, por la solidaridad con los demás. Dentro de la tercera categoría se menciona la independencia, la organización, la puntualidad y la capacidad de reconocer sus propias limitaciones y faltas.

Al igual que en la dimensión intelectual y académica, hay elementos comunes a todos los grados, y no se captan diferencias que permitan detectar una apreciación diferenciada por parte de los directores de grupo. Pareciera que en este aspecto los directores de grupo tuvieran una idea amplia y general de las características del “buen alumno”, idea que no depende significativamente del grado en el cual esté el estudiante.

### **Dimensión corporal-motriz.**

de todas las dimensiones ésta es la que tiene menor número de indicadores, los cuales no muestran una clara secuencia evolutiva ni una clara distribución en categorías.

En sexto grado se menciona tener buenos reflejos y haber desarrollado ciertas habilidades físicas por medio de un deporte. Se menciona también un manejo armónico del cuerpo y del desarrollo de una actividad controlada.

En el séptimo grado aparece una actitud alerta a clase y una buena presentación personal.

En octavo grado, se menciona el desarrollo físico armónico, valoración y respeto del cuerpo, y el cuidado de la salud.

En noveno grado aparece el adecuado manejo de los elementos de trabajo, la práctica de un deporte, y una actitud alerta en clase.

En décimo grado se mencionan una buena presentación personal y una actitud de entusiasmo.

Finalmente en el grado undécimo se menciona una actitud juvenil y alegre, buenos hábitos de higiene, buena coordinación y fácil manejo de los implementos de trabajo.

Al igual que en la dimensión anterior, estos indicadores parecen mostrar una idea general y no diferenciada de lo que puede considerarse como la dimensión corporal motriz en los diversos grados. Los directores de grupo valoran una buena coordinación, la práctica de un deporte, una buena presentación personal y el cuidado de la salud.

### Conclusiones

En la primera parte del estudio se observó que las correlaciones de las PER con la nota apreciativa asignada por el profesor son moderadas o bajas, oscilando entre una correlación cercana a 0.0 (054) para la asignatura de sociales en 8º grado y 60 para el inglés en 9º grado. Sin embargo, con excepción de cuatro de ellas, estas correlaciones son significativas ( $p < 0.05$ ).

Las correlaciones de las PER con las notas definitivas obtenidas por el alumno en cada asignatura son en conjunto más altas que las anteriores, y todas ellas son significativas ( $p < 0.05$ ). Estas oscilaciones oscilan entre 70 para matemáticas de 6º grado y 166 para filosofía de 10º grado.

Las correlaciones entre la nota apreciativa y la nota definitiva tienden a ser moderadas o altas, oscilando entre 839 para matemáticas de 9º grado y 439 para filosofía de 10º grado. Estas correlaciones son todas significativas ( $p < 0.01$ ).

Si se toma la medida de la nota apreciativa en todas las asignaturas y se compara con la media de la nota definitiva en esas mismas asignaturas, las correlaciones obtenidas tienden a ser altas y significativas ( $p < 0.01$ ), oscilando entre 908 y 840. Esto permite afirmar que el conjunto de las notas apreciativas asignadas por los profesores de las diversas asignaturas puede ser un buen predictor del desempeño global del alumno en el conjunto del año escolar.

En la segunda parte del estudio acerca de los indicadores del “buen alumno” dados por los indicadores de grupo, de forma contraria a lo esperado, no se observaron diferencias claras por grado. Sí se observaron algunos rasgos comunes en la mayoría de los grados, tales como la adecuada presentación de tareas y trabajos y el respeto por compañeros y profesores.

En conjunto, el estudio sugiere que el profesor tiene un profundo saber implícito sobre la evaluación y una capacidad de apreciación del progreso de sus alumnos que se extiende a los aspectos de desarrollo personal y de rendimiento académico. Saber y capacidad que deben ser explicitados y analizados en estudios ulteriores.

**BIBLIOGRAFIA:** ALFONSO, L.A. (1990). *La educación básica y media y la calidad de la educación*. En: Misión de Ciencia y Tecnología (eds.) Estructura científica, desarrollo tecnológico y entorno social (pp.11-71). (Tomo I, Vol. 2) Bogotá: Empresa Editorial Universidad Nacional de Colombia. / ARISTIZÁBAL, Arnoldo. (1987). *La promoción automática; norma o política educativa*. Educación y cultura No.13 (diciembre de 1987) 22-25. / FACUNDO, A., y ROJAS, C. (1984). *Identificación de necesidades básicas consensuales que debe satisfacer el bachillerato colombiano como requisito de calidad*. Bogotá: FES (fotocopia). / FACUNDO, A., y ROJAS, C. (1987). *Desarrollo de una metodología para evaluar la calidad del bachillerato a partir de la satisfacción de necesidades*. Informe final (fotocopia). / TORO, J.B. (1987). *La hora de la verdad: implicaciones del decreto 1469*. Educación y cultura No. 13 (diciembre de 1987) 26-35. / UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. (1987). *La problemática de la evaluación escolar en Colombia: Contexto para la promoción automática*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

VASCO M., Eloísa. (1992). En: Enfoques pedagógicos. Santafé de Bogotá, Vol. 1, No.1, oct. p.19-36.

## EVALUACIÓN SUMATIVA

Forma de evaluación acumulativa utilizada al final del año escolar o al concluir un curso o programa, con el propósito de calificar, certificar y evaluar el progreso o investigar la efectividad de un currículum, curso o programa. (Departamento Nacional de Currículum; Ministerio de Educación y Cultura. Bolivia).

Modalidad de evaluación que tiene como función comunicar el grado de desempeño de los alumnos en uno o más aspectos de un programa educacional. Verificación de la coherencia entre los resultados obtenidos y los objetivos de un programa; permite verificar la productividad y el rendimiento de los programas. (Dpto. de Enseñanza Fundamental; Comisión Central de Currículum; Ministerio de Educación y Cultura. Brasil).

Consideración de todas las evaluaciones parciales realizadas durante el curso, a fin de elaborar los juicios de valor que definen el nivel de eficiencia alcanzado por los alumnos en relación con los objetivos del programa. Se lleva a cabo al término del curso y no debe confundirse con el tradicional examen final. (Consejo Nacional Técnico de la Educación. México).

Verificación de los logros alcanzados en función de los objetivos propuestos por una estrategia curricular determinada, curso o programas específicos, una vez concluidas las diferentes etapas de desarrollo de los mismos. Implica la obtención de evidencias sobre una muestra representativa de los objetivos establecidos para esos procesos de manera de comparar resultados entre diferentes grupos y/o proyectos. (Centro de Operación del Curso de Post Grado de Educación; Convenio MEC-OEA-UFSM: Brasil. Instituto de Investigaciones Educativas; Universidad Simón Bolívar. Venezuela. Centro de Operaciones del Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores en el Área de Currículum; Convenio ME-OEA-USB. Venezuela).

**GLOSARIO DE TERMINOS UTILIZADOS EN AMÉRICA LATINA EN MATERIA DE DESARROLLO CURRICULAR.** (1976). *PROYECTO MULTINACIONAL DE CAPACITACION PARA PROFESORES DE AMERICA LATINA EN EL AREA DE CURRICULUM.* OEA/ MINISTERIO DE EDUCACION/UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR. CARACAS.

## EVALUACIÓN Y LA CALIFICACIÓN EN UNA ENSEÑANZA CONSTRUCTIVISTA DE LA CIENCIA

La evaluación es una etapa del proceso Enseñanza - Aprendizaje, permite mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ciencia.

Evaluar es visto habitualmente tanto por el profesor como los estudiantes prácticamente como sinónimo de calificar. Se han realizado estudios demostrativos (SÁNCHEZ, 1996) que para la mayor parte del profesorado, la función esencial de la evaluación es medir la capacidad y aprovechamiento de los estudiantes, asignándoles una puntuación que sirva de base objetiva para las promociones y selecciones.

Esta visión se apoya en otras concepciones íntimamente relacionadas, como el convencimiento de que resulta fácil evaluar las materias científicas con objetividad y precisión (Debido a la naturaleza misma de los conocimientos evaluados) o que el fracaso de un porcentaje significativo de estudiantes es

inevitable en materias de alto nivel cognitivo, como son las ciencias". (SÁNCHEZ, 1996).

Estas concepciones son asumidas acríticamente incluso por aquellos profesores que han realizado innovaciones en otros aspectos del proceso de enseñanza.

Estas concepciones son asumidas acríticamente, incluso por aquellos profesores que han realizado innovaciones en otros aspectos del proceso de enseñanza.

Esto desde esta posición la evaluación resulta ser más que la medida objetiva y precisa de unos logros, la expresión de unos expectativas en gran medida subjetivas pero con una gran influencia sobre el comportamiento de los estudiantes y de los mismos profesores.

Podemos comprender también que la búsqueda de objetividad tiene otra consecuencia negativa con el objeto de garantizar dicha objetividad se limita la evaluación a la más fácilmente medible. Evitando todo lo que pueda dar lugar a respuestas imprecisas. (SÁNCHEZ, 1996).

Por tanto se propone una evaluación formativa para las asignaturas de las ciencias.

Esta evaluación tendrá unas características las cuales se presentan a continuación (SÁNCHEZ, 1996):

1. Esta debe ser percibida por los alumnos es como ayuda real, generadora del expectativas positivas. El profesor ha de lograr transmitir su interés por el progreso de los alumnos y alumnas y su convencimiento de que un trabajo adecuado terminará produciendo los logros deseados, incluso si inicialmente aparecen dificultades.

Conviene para ello una planificación muy cuidadosa de los inicios del curso, comenzando con un ritmo pausado revisando los pre-requisitos (para que no se conviertan como a menudo ocurre, en absoluto).

2. Una segunda característica que ha de poseer la evaluación para que pueda jugar su función de instrumento de aprendizaje de las ciencias, rompiendo con su habitual reducción a aquello que permita una medida más fácil y rápida: La Memorización repetitiva de los "conocimientos teóricos" y su aplicación igualmente repetitiva a ejercicios de lápiz y papel.

Se trata de ajustar la evaluación, es decir, el seguimiento y la retroalimentación a las finalidades y prioridades establecidas para el aprendizaje de las ciencias.

La evaluación se ajusta así a unos criterios explícitos de logros a alcanzar por los estudiantes al contrario de lo que ocurre con la evaluación atendiendo a la "norma" (basada en la comparación de los ejercicios para establecer los "mejores", o "peores" "termino medio" a la que habitualmente se ajusta, más o menos conscientemente, gran parte del profesorado. (SÁNCHEZ, 1996)

Vistas las características de la evaluación había que detenerse en considerar las formas concretas de evaluación.

Cabe decir, en un primer lugar, que una orientación Constructivista del aprendizaje permite que cada actividad realizada en clase por lo alumnos constituya una ocasión par el seguimiento de su trabajo. La detección de las dificultades que se presentan, los progresos realizados.

Es esta forma de evaluación extraordinariamente eficaz para incidir "sobre la marcha" en el proceso de aprendizaje: Que se produce además del contexto de trabajo colectivo, si la distorsión de ansiedad que produce la prueba individual ansiedad.

Ello no elimina sin embargo la necesidad de actividades de evaluación individuales que permitan constatar el resultado de la acción en cada uno de los estudiantes y obtener información para reorientar convenientemente su aprendizaje.

A tal efecto consideramos muy conveniente la realización de alguna pequeña prueba en la mayoría de las clases sobre algún aspecto clave de lo que se ha venido trabajando.

Ello permite:

- Impulsar el trabajo diario y comunicar seguridad en el propio esfuerzo.
- Dar información al profesor y a los alumnos sobre los conocimientos que se poseen, sobre las deficiencias que hayan producido – haciendo posible incidencia inmediata sobre las mismas – y sobre los progresos realizados, contribuyendo a si a crear expectativas positivas.

Conviene discutir inmediatamente las posibles respuestas a la actividad planteada, lo que permitirá si la clase está o no para seguir adelante con posibilidades de éxito.

En esta propuesta la calificación debe ser un modelo, una estimación de los logros de cada estudiante, una indicación de su grado de consecución de logros que se persiguen. (SÁNCHEZ, 1996).

**BIBLIOGRAFÍA: SÁNCHEZ, Alonso y otros.** (1996). *La evolución de la calificación en una enseñanza constructivista de la ciencia*. Investigación en la Escuela. N° 30 . Universidad de Valencia. España.

**GUARAN, Gregoria.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## EVALUACIÓN DE CURRÍCULUM

Proceso de valoración del conjunto integrado de recursos humanos, científicos, técnicos, materiales, en función de la medida en que fueron o no alcanzados los fines y objetivos de la Educación.(Departamento Nacional de Currículum; Ministerio de Educación y Cultura. Bolivia).

Proceso de delinear, recolectar, analizar e interpretar informaciones que proporcionen evidencias sobre la eficacia y eficiencia de alternativas curriculares. (Dpto. de Enseñanza Fundamental; Comisión Central de Currículum; Ministerio de Educación y Cultura. Brasil.Centro de Operación del Curso de Post Grado de Educación; Convenio MEC-OEA-UFSM: Brasil).

Son las actividades valorativas destinadas a comprobar la eficacia y validez del plan de estudio y los programas de aprendizaje. (Consejo Nacional Técnico de la Educación. México).

La actividad de evaluación que se realiza tanto durante el desarrollo como después de la aplicación del currículum. En esta evaluación se recopila evidencia tendiente a determinar si los objetivos educacionales que inspiraron el currículum se están logrando.(Instituto de Investigaciones Educativas; Universidad Simón Bolívar. Venezuela).

Proceso que permite determinar en forma continua y en función de los objetivos propuestos, la efectividad de la estrategia curricular seleccionada para



alcanzarlos, así como el grado de influencias de los diferentes factores que la constituyen en el logro de los citados objetivos. Sus resultados son utilizados para mantener permanentemente actualizados el desenvolvimientos de todas las etapas que conforman el desarrollo de una estrategia curricular. (Centro de Operaciones del Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores en el Área de Curriculum; Convenio ME-OEA-USB. Venezuela).

**GLOSARIO DE TERMINOS UTILIZADOS EN AMÉRICA LATINA EN MATERIA DE DESARROLLO CURRICULAR.** (1976). *PROYECTO MULTINACIONAL DE CAPACITACION PARA PROFESORES DE AMERICA LATINA EN EL AREA DE CURRICULUM. OEA/ MINISTERIO DE EDUCACION/UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR. CARACAS.*

### EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA INSTRUCCIONAL DE ESCENARIOS CREATIVOS EN LA ASIGNATURA ESTUDIOS DE LA NATURALEZA DE EDUCACIÓN BÁSICA

El presente trabajo de investigación se desarrolló con el objetivo de determinar la efectividad de la estrategia instruccional de Escenarios Creativos, en contraste con las estrategias tradicionales utilizadas en el logro de los objetivos de la asignatura Estudios de la Naturaleza de séptimo grado de Educación Básica.

#### Síntesis Metodológica:

La población seleccionada estuvo integrada por 304 estudiantes distribuidos en ocho secciones. De allí se tomó una muestra al azar, de 76 alumnos de las secciones A y C.

Esta investigación es considerada de campo – descriptiva y en cuanto a su diseño metodológico, se utilizó el cuasi experimental, en su modelo de grupo control no equivalente, el cual supone un grupo control (sección A) y otro experimental (sección C).

Al grupo control le fue aplicado un pretest, luego se desarrollaron las actividades con las estrategias instruccionales tradicionales, por último se aplicó un postest idéntico al pretest.

Al grupo experimental se le presentaron los mismos test que el grupo control. Se empleó para el desarrollo de la clase el MÓDULO DE DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO Y POTENCIAL CREATIVO, el cual se basó en el enfoque del diseño instruccional de Walter Dick (1979) que contiene además del pretest y el postest, el Manual de Instrucciones, Manual del Profesor y el Módulo Instruccional.

El Módulo de desarrollo del conocimiento y potencial creativo trataba acerca de la Fotosíntesis. En este módulo se presentó la información condensada sobre el tema seguida de un Escenario en el que el alumno debe sentirse inmerso. El referido Escenario que el alumno debe sentirse inmerso. El referido Escenario es, según Torrance (1981), la descripción de una secuencia de eventos que pueden pasar en el futuro. Terminado el escenario comienza un ciclo de preguntas para responder en forma abierta; todo esto mantiene al alumno en el ámbito del escenario. Finalizadas las preguntas se cierra el escenario, el alumno es nuevamente ubicado en la realidad y se le da un espacio en

el material impreso para que emita sus opiniones y sus conclusiones relacionadas con el tema tratado para verificar el aprendizaje del alumno y su capacidad para explicar y transmitir esos conocimientos a otras personas.

Para determinar la confiabilidad se utilizó el método de Cohen. El índice de confiabilidad obtenido (0,71) indica una correlación alta según Guilford (1950). Para proceder al análisis estadístico se determinó la existencia o no de diferencias significativas en los resultados arrojados, intergrupos e intragrupos. El tratamiento empleado fue mediante la determinación del estadístico Z por tratarse de una muestra considerablemente grande.

### Síntesis de los Resultados

La efectividad de la estrategia instruccional de Escenarios Creativos en contraste con la tradicional, fue verificada al realizar un contraste de medias entre el postest de los grupos control y experimental. El valor estadístico obtenido de  $Z = 3,11$  demostró la superioridad de la estrategia instruccional en el grupo experimental. Esto permite afirmar que la estrategia instruccional experimental sí es efectiva para lograr los objetivos de la asignatura Estudios de la Naturaleza del séptimo grado de Educación Básica.

### Autor de la Investigación:

Jesús Rodríguez Medrano. Profesor adscrito al Instituto Pedagógico Monseñor Arias Blanco. Línea de Investigación: Creatividad.

**GARCÍA, Maira.** (1995). [mgarcía@upel.edu.ve](mailto:mgarcía@upel.edu.ve). Profesora adscrita al Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Esta investigación fue extraída de la Revista *Investigación y Postgrado* Volumen 10, Número 2, del mes de Octubre de 1995, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

## EVALUACIÓN EDUCACIONAL, LA CONTROVERSIA EN TORNO A LOS PARADIGMAS POSITIVISTA E INTERPRETATIVO FENOMENOLÓGICO

La controversia acerca de los paradigmas de investigación en las ciencias sociales se remonta a la segunda mitad del siglo XIX, y está relacionada con el auge alcanzado por el positivismo en Europa y el surgimiento de un paradigma contrapuesto, cuyos máximos representantes fueron Wilhelm Dilthey (1978) y Heinrich Rickert (1952, 1961). Aunque el debate ha estado presente en las ciencias sociales durante el presente siglo, sus efectos en el campo de la evaluación educacional se hacen evidentes durante la década de los años setenta y a comienzos de los ochenta, cuando la controversia adquiere el vigor e interés que aún mantiene.

Luego de más de una década, la controversia comienza a manifestar signos de agotamiento, al tiempo que surgen serias dudas acerca de la legitimidad de ciertas posiciones las cuales tratan de establecer una distinción tajante, definitiva y excluyente entre ambas perspectivas, escindiendo el campo de la investigación en ciencias sociales en dos mitades antagónicas e irreconciliables. En este sentido, la posición sustentada en el presente estudio considera que el reconocimiento de las peculiaridades ontológicas, epistemológicas y metodológicas de las ciencias sociales no significa rechazar, en términos

absolutos, las posibilidades de confluencia y complementación de las dos perspectivas.

A continuación se presentan algunos de los puntos de vista más importantes del debate en torno a los denominados paradigmas **positivista** e **interpretativo** de investigación, la mayoría de los cuales reflejan una postura ecléctica, propicia a la complementariedad metodológica.

Un autor que ha hecho una contribución muy importante al debate es Sztompka (1979), para quien la disputa entre “naturalismo y antinaturalismo” tiene que ver fundamentalmente con la especificación de las características metodológicas de las ciencias sociales y no con consideraciones de carácter ontológico o epistemológico. En consecuencia, analiza la disputa desde el punto de vista de la relación entre ciencias naturales y ciencias sociales y propone una solución **integralista dialéctica**, sobre la premisa de que la controversia se basa en una confusión fundamental la cual puede ser clarificada tomando en consideración que los supuestos de orden superior compartidos por los positivistas y antipositivistas deben ser reformulados y proponerse en su lugar un conjunto opuesto compartido por ambos grupos. La posición integralista propuesta por Sztompka rechaza el dilema considerándolo ilusorio y desorientador, y lo sustituye por un punto de vista sintético y cualitativamente nuevo el cual preserva los componentes racionales de ambas posiciones y mantiene la distinción de los dos puntos de vista.

Otro autor que ha contribuido en forma sustancial al desarrollo de la controversia es Egon Guba, el estudio de cuya obra es imprescindible para comprender la evolución del debate y su expresión actual. El programa de Guba culmina con la formulación de lo que él denomina paradigma “**constructivista**” (Ver Guba, 1978; Guba y Lincoln, 1982; 1989; Guba, 1991; Lincoln y Guba, 1985, 1986), cuya formulación más reciente (Guba, 1991) parte de la premisa según la cual cualquier paradigma puede ser caracterizado por el modo en que responde a tres cuestiones básicas de carácter **ontológico**, **epistemológico** y **metodológico**, respectivamente, las que a su vez responden a las preguntas siguientes: (a) ¿cuál es la naturaleza de la realidad? (b) cuál es la naturaleza de la relación entre el investigador y el objeto en estudio? (c) ¿cómo debería proceder el investigador para obtener el conocimiento? Las respuestas a estas preguntas constituyen los sistemas básicos de creencias o **paradigmas**, puntos de partida que determinan lo que es el proceso de investigación y cómo éste deber ser realizado, enfatizando que tales sistemas de creencias son “**construcciones humanas**”, y, en consecuencia, sujetas inevitablemente a errores. En la Tabla 1 se resume el sistema básico de creencias del **Constructivismo**.

**Tabla 1**  
**Sistema Básico de Creencias del Constructivismo**

<b>Cuestiones básicas</b>	<b>Características</b>
<b>Ontología</b>	<b>Relativismo:</b> existen realidades en la forma de construcciones mentales múltiples, las cuales dependen en su forma y contenido de las personas que las sustentan.
<b>Epistemología</b>	<b>Subjetivismo:</b> El investigador y el objeto investigado se funden en una sola entidad (monismo); los hallazgos son el resultado del proceso de interacción entre ambos.
<b>Metodología</b>	<b>Hermenéutico/dialéctica:</b> Las construcciones individuales son generadas y refinadas hermenéuticamente y comparadas y contrastadas dialécticamente, con el propósito de generar construcciones respecto de las cuales haya consenso.

Los puntos de vista analizados previamente constituyen referencia obligada respecto de la naturaleza e implicaciones del debate. Sin embargo, es necesario considerar algunos de los argumentos formulados por destacados teóricos durante la última década, los cuales se presentan a continuación.

Elliot Eisner (1981, 1991) establece una distinción entre los enfoques científico (positivista) y artístico (cualitativo) de investigación a partir de un conjunto de características de ambos enfoques, y concluye enfatizando la importancia tanto del pluralismo epistemológico como metodológico, y la conveniencia de utilizar ambos enfoques en forma complementaria a fin de lograr una “visión binocular” del objeto, en lugar de una visión restringida. Phillips (1983), en su crítica a la distinción establecida por Eisner (1981) entre los enfoques científico y artístico de investigación, clarifica algunos aspectos claves de la controversia, y pone en evidencia la falta de claridad en el uso de los conceptos implicados en el debate. Así, frente a ciertas afirmaciones de Eisner acerca de la **muerte** del positivismo, Phillips demuestra cómo ciertas ideas de Comte aún persisten en la práctica investigativa, y destaca cómo el principio de **verificabilidad**, aspecto fundamental del positivismo lógico, se relaciona con el criterio pragmatista de **significado** propuesto por Peirce y adoptado por William James y John Dewey.

Por su parte, Patton (1978, 1982, 1988), desde su perspectiva de la evaluación **focalizada en la utilización** de sus resultados, considera que ninguno de los dos paradigmas enfrentados en el debate es “intrínsecamente” mejor que el otro, sino que ambos representan alternativas a partir de las cuales el evaluador puede seleccionar. Por consiguiente, el problema de seleccionar métodos no es un asunto de la disputa entre paradigmas, con sus correspondientes diseños, técnicas y procedimientos, ya sean éstos cuantitativos o cualitativos, sino del reemplazo por un “paradigma alternativo” el cual “reconoce que diferentes métodos son apropiados para situaciones diferentes” (1982, p. 20).

Shulman (1981), al referirse a la investigación educativa como disciplina, destaca ciertos aspectos fundamentales de las diferencias entre los métodos cuantitativos y cualitativos y enfatiza la necesidad de caracterizar primero el problema a investigar, y luego seleccionar los métodos apropiados, pues se trata, en primer lugar, de comprender el problema en estudio y decidir qué cuestiones a responder son las más relevantes, y después, seleccionar el modo de investigación más apropiado a dichas cuestiones. Así, la mejor práctica investigativa será aquella que refleje el empleo de una **diversidad de métodos** para responder a las interrogantes formuladas, lo cual requiere combinar racionalmente el conocimiento sustantivo con la competencia metodológica requerida, dentro de una perspectiva propicia a la pluralidad de paradigmas, como corresponde a las características inherentes a las ciencias sociales (Shulman, 1986).

Otro autor que ha contribuido al desarrollo del debate acerca de los paradigmas de investigación es Smith (1983a, 1983b), quien contrasta las perspectivas positivista e interpretativa de investigación desde el punto de vista de sus respuestas a tres cuestiones fundamentales: (a) cuál es la relación entre el investigador y el objeto investigado; (b) cuál es la relación entre hechos y valores; y (c) cuál es el fin de la investigación. A partir de la respuesta a cada una de estas interrogantes, Smith concluye que desde la perspectiva “cuantitativa”, el investigador y el objeto de estudio están separados, los hechos y los valores constituyen entidades separadas, y el fin de la investigación es describir regularidades que permitan predecir los eventos. Inversamente, desde la perspectiva interpretativa, el investigador y el objeto investigado no son independientes, ya que el investigador influye en la realidad, los hechos y los valores son interdependientes, y el fin de la investigación es interpretar el significado que las personas atribuyen a sus vidas. En consecuencia, a la luz del estado actual del conocimiento, los dos paradigmas no parecen ser compatibles.

Howe (1985), por su parte, ha puesto en evidencia los efectos negativos de la rígida distinción epistemológica entre los métodos **cuantitativos y cualitativos** de investigación, así como entre juicios **factuales y valorativos**, y demuestra cómo el postpositivismo supera el problema engendrado por estos dos “dogmas” de la epistemología positivista. Respecto del dogma de la **distinción hechos-valores**, Howe afirma que esta distinción se basa en la noción positivista de que una afirmación para ser legítima tiene que ser susceptible de prueba en términos de observación directa o en términos lógico formales. En cuanto al dogma de la **distinción entre lo cuantitativo y lo cualitativo**, el debate identifica el modelo positivista de la ciencia con los métodos cuantitativos, y el modelo interpretativo con los métodos cualitativos, lo cual reduce a dos las posiciones: separar el problema de los métodos de consideraciones epistemológicas y emplear cualquier método o combinación de métodos que se considere adecuada (Reichardt y Cook, 1982); o aceptar que las consideraciones epistemológicas rigen los métodos a utilizar, y, en consecuencia, tratar de conciliar los dos puntos de vista a través del debate (Smith, 1983a, 1983b). En conclusión, según Howe, el argumento de la incompatibilidad de los métodos cuantitativos y cualitativos es insustentable, ya que éstos están estrechamente relacionados, por lo que se debe propiciar la superación de las limitaciones inherentes tanto al positivismo como

a la perspectiva interpretativa, y en este sentido propone un “modelo crítico de investigación educacional” (Howe, 1992) el cual destaca la importancia de tomar en consideración las implicaciones valorativas presentes en dicha práctica.

Otra contribución de gran importancia es la de Smith y Heshusius (1986), quienes sostienen que la pretensión de compatibilidad de los enfoques cuantitativo y cualitativo es inconveniente, por cuanto propicia el cierre de la controversia. Según Smith y Heshusius (1986), no existen factores que impidan utilizar métodos cuantitativos y cualitativos en forma complementaria, pero el aceptar esta posibilidad no conduce a concluir que las dos perspectivas son compatibles, ya que la caracterización de ciertas condiciones básicas de la investigación, como la validez y la confiabilidad, no depende de las técnicas empleadas sino de la lógica adoptada, lo que implica que el significado asignado a la **validez** depende de cómo la verdad sea definida. Estos autores concluyen en que la controversia acerca de las dos perspectivas se ha desviado de la discusión en torno a supuestos teóricos fundamentales, a una controversia acerca de las técnicas a utilizar en la investigación, lo que ha conducido a simplificar el debate y a la falsa percepción de que los dos paradigmas comparten la misma base filosófica.

Miles y Huberman (1984), por su parte, reconocen la importancia de los supuestos filosóficos que subyacen al debate, pero restan trascendencia a los aspectos epistemológicos, ya que según ellos, la pureza epistemológica no es suficiente para realizar la investigación. Sin embargo, ante este punto de vista es necesario destacar que el ignorar las cuestiones de carácter teórico conduce a definir conceptos básicos en forma similar para ambas perspectivas, lo que a su vez conduce a convertir el debate en una discusión acerca de variaciones metodológicas dentro del mismo marco filosófico.

Hammersley (1992) es otro autor que ha contribuido al debate, para quien la existencia de dos paradigmas metodológicos en investigación social, el cuantitativo y el cualitativo, es de utilidad limitada y además inconveniente, ya que los términos “cualitativo y cuantitativo” son asociados con enfoques opuestos, y con una intención dicotómica e irreconciliable. Según Hammersley, la diversidad no puede ser reducida a dos o más paradigmas, y la variedad de enfoques no debe ser asociada solamente al compromiso filosófico o político, ya que hay otros factores importantes a considerar. Además, los supuestos filosóficos y políticos no tienen las implicaciones respecto del método que con frecuencia se supone.

Salomon (1991), en su análisis del debate en torno a los paradigmas cuantitativo y cualitativo, formula un conjunto de argumentos acerca de la integración o complementariedad de ambos enfoques, y, contrariamente a la posición sustentada por Smith y Heshusius (1986), se pronuncia por la **confluencia** de enfoques, sobre la base de trascender el mencionado debate. Salomon se refiere a los paradigmas **analítico** y **sistémico**, destacando en el primero su carácter controlado, la separación de los componentes del objeto de estudio, y la interpretación independiente de los significados, y, respecto del segundo, el carácter interrelacionado de los eventos bajo estudio. Este autor concluye destacando la conveniencia de no descartar ninguno de los dos enfoques, sino usarlos en forma complementaria, a fin de obtener una visión más completa del objeto estudiado.



Skrtic (1991) ha argumentado recientemente en favor de un “discurso dialógico” en investigación educativa, y considera que cada paradigma constituye un punto de vista excluyente acerca de la sociedad y de cómo ésta puede ser investigada, basado en supuestos “inconmensurables” acerca de la naturaleza de las ciencias sociales. Sin embargo, el carácter multiparadigmático de estas ciencias hace que los cambios de paradigma descritos por Kuhn (1978) respecto de las ciencias físicas, así como los estados de crisis que los preceden, se tornen conceptualmente imposibles en el campo social, ya que en este caso no existe un paradigma dominante a ser reemplazado.

### Posiciones Respecto del Debate

Del análisis de los diferentes puntos de vista abordados es posible perfilar las cuatro posiciones que se presentan en la Tabla 2, la cual incluye, además, la postura sustentada en este estudio. Las premisas y representantes correspondientes se refieren a las posiciones siguientes: (a) **incompatibilista**, caracterizada por un enfrentamiento irreconciliable entre los paradigmas positivista e interpretativo; (b) **complementarista**, caracterizada por el acercamiento y pluralismo epistemológico y la complementación de enfoques; (c) **integralista dialéctica**, la cual auspicia la autonomía metodológica de cada disciplina científica; (d) **acomodación dialógica**, que propicia el uso de múltiples perspectivas paradigmáticas; y (e) **integrativo adaptativa**, la cual enfatiza la utilización de varios paradigmas en forma complementaria, en función del contexto socio cultural, político e institucional en que se realiza el proceso de investigación/evaluación.

**Tabla 2**  
**Posiciones Respecto del Debate Acerca de los Paradigmas Positivista e Interpretativo Fenomenológico de Investigación**

<b>Posición</b>	<b>Premisas</b>
<b>Incompatibilista</b>	<p>1.Los paradigmas positivista e interpretativo son incompatibles en sus fundamentos ontológicos y epistemológicos.</p> <p>2.La elección de un paradigma determina los métodos y técnicas a utilizar y al mismo tiempo prevalece respecto del otro paradigma.</p> <p><b>Representantes:</b> E. Guba, Y. Lincoln, J. Smith, L. Heshusius.</p>
<b>Complementarista</b>	<p>1.La incompatibilidad ontológica y epistemológica no impide la complementación metodológica.</p> <p>2.El proceso del conocimiento se caracteriza por la interacción sujeto-objeto. 3.La elección de un paradigma no determina los métodos y técnicas a utilizar, y es posible el uso complementario de métodos cuantitativos y cualitativos.</p> <p><b>Representantes:</b> T. Cook, C. Reichhardt, E. Eisner, L. J. Cronbach, L. Shulman, K. Howe, W. Firestone, G. Salomon, M. Hammersley, R. Bogdan, S. Taylor, M. Miles &amp; Huberman, D. Nevo, C. Rivas, M. Martínez.</p>

- Integralista dialéctica** 1.El debate respecto de los paradigmas positivista e interpretativo es acerca de las características metodológicas de las ciencias sociales y no acerca de sus características ontológicas o epistemológicas.  
2.Cada disciplina científica es autónoma respecto de sus métodos de investigación, dentro de los límites de la lógica y la investigación empírica.  
**Representantes:** P. Sztompka.
- Acomodación Dialógica** 1.La conciliación de paradigmas no es lo importante, sino el reconocimiento de sus principios e implicaciones, mediante el discurso dialógico o acomodación.  
2.La investigación educacional es un proceso multiparadigmático que enfatiza la comprensión resultante de usar múltiples perspectivas.  
3.Los métodos que caracterizan a los diversos paradigmas pueden ser combinados por el investigador para resolver problemas particulares.  
**Representantes:** T. Skrtic.
- Integrativo adaptativa** 1.La utilización en forma excluyente de un paradigma proporciona sólo una visión parcial del objeto de estudio. Por consiguiente, se debe propiciar su uso en forma **complementaria**.  
2.El proceso del conocimiento es el producto de la **interacción** investigador objeto investigado.  
3.Los métodos, técnicas y procedimientos a utilizar son determinados por las características del objeto en estudio, considerado en su contexto **natural**.  
4.El proceso de investigación está impregnado de juicios de **valor** que condicionan tanto el objeto de estudio como los métodos utilizados.  
5.El proceso investigativo debe responder al **contexto** socio cultural, político e institucional en que se realiza.  
**Representantes:** H. Salcedo Galvis.

### Implicaciones del Debate

Las concepciones de evaluación de mayor relevancia durante el presente siglo han reflejado, en sus principios y raíces epistemológicas, los dos grandes paradigmas en torno a los cuales se ha suscitado el debate analizado en la sección precedente, es decir, los paradigmas positivista e interpretativo fenomenológico. En cuanto al paradigma crítico, o tercer paradigma, su incidencia en la evaluación es aún incipiente, y no ha alcanzado el auge logrado

por los dos paradigmas en disputa, aunque algunos de sus principios e implicaciones son objeto actualmente de estudio.

Respecto de las implicaciones del debate para la teoría y la práctica de la evaluación, la más importante es quizá la que se deriva del análisis de los principios ontológicos, epistemológicos y metodológicos en que se basan estos paradigmas, y la incidencia de tal análisis en el desarrollo de la evaluación como disciplina científica. En efecto, el debate ha permitido evidenciar tanto los aspectos positivos como las limitaciones de tales perspectivas teóricas, al tiempo que ha contribuido al esclarecimiento de la confusión generada por algunos dogmas y falacias presentes en la controversia, y, como consecuencia, al desarrollo de enfoques alternativos de evaluación, de orientación interpretativa, los cuales cubren actualmente gran parte del escenario ocupado hasta hace dos décadas, aproximadamente, por los enfoques positivistas.

### CONCEPCIONES DE EVALUACION DE MAYOR RELEVANCIA

A continuación se presenta una breve síntesis de las concepciones de evaluación de mayor relevancia, organizadas según su afinidad con los paradigmas positivista e interpretativo fenomenológico; luego, una caracterización general de la evaluación desde el punto de vista del paradigma crítico.

#### Concepciones de Orientación Positivista

##### Evaluación como Sinónimo de Medición

El concepto de evaluación como sinónimo de medición corresponde en el tiempo a la denominada “edad de la eficiencia”, la cual cubre las tres primeras décadas del presente siglo y está asociada a tres movimientos de importancia histórica: el movimiento encabezado por Frederick Taylor, conocido como “**scientific management**”, el movimiento de la **medida educacional**, asociado al nombre de Edward Thorndike, y el **conductismo**, cuyo representante es John Watson. Subyacente a la concepción de evaluación como sinónimo de medición está el Positivismo como paradigma, con su énfasis en los **datos empíricos**, cuantitativos, como base del conocimiento científico. Dentro de esta concepción, los conceptos de evaluación y medición fueron usados en forma intercambiable o conjunta, como lo evidencian los textos de autores como Thorndike y Hagen (1970, 1977) y Ebel (1965), en los cuales se caracteriza a la evaluación como estrechamente relacionada con la medición, aunque más amplia e inclusiva que ésta.

##### Evaluación como Determinación de Congruencia entre Objetivos y Logros

Si bien durante las tres primeras décadas del presente siglo tienen lugar avances asociados a los movimientos mencionados en la sección anterior, a partir de 1930 tendrán lugar otros progresos vinculados al nombre de Ralph Tyler (1942, 1949, 1973), quien introdujo el término “evaluación educacional” para referirse a la determinación del grado en que los **objetivos** de un programa instruccional han sido logrados. Las características más importantes del enfoque propuesto por Tyler son las siguientes: (a) diferencia los conceptos de medida y evaluación y amplía el ámbito de esta última, convirtiéndola en un medio para mejorar el curriculum y la instrucción; (b) la evaluación se realiza en función de los objetivos del proceso de instruc-

ción, por lo cual se concibe como un proceso de carácter **absoluto**, centrado en la verificación del grado de efectividad de la enseñanza, frente al carácter **relativo** de la evaluación concebida como “medición”, sujeta a la interpretación de resultados de acuerdo a la curva normal de probabilidades; y (c) la evaluación proporcionará información sistemática de utilidad para juzgar no sólo el **producto**, en términos de cambios de conducta del estudiante, sino también el **proceso**, esto es, los medios de instrucción. En cuanto a limitaciones, el rol del evaluador se limita a la generación de objetivos en términos operacionales y la determinación de su logro por los estudiantes, y la evaluación se convierte en una actividad comprobatoria terminal, con descuido de los procesos o fases intermedias del desarrollo instruccional.

El enfoque tyleriano de evaluación ha sido la concepción dominante en el sistema educativo venezolano desde finales de la década de los años sesenta, cuando se lleva a efecto la denominada **reforma educativa** que introduce los **objetivos expresados en forma explícita** como su característica fundamental (Ver al respecto Hernández Carabaño, 1970, 1971).

### Evaluación como Suministro de Información para la Toma de Decisiones

Otra concepción de la evaluación es la propuesta por Alkin (1969) y Stufflebeam y asociados (1971) a finales de los años sesenta, la cual asigna una importancia esencial al proceso de toma de decisiones, al tiempo que pretendía superar las limitaciones inherentes a los enfoques precedentes, ampliando el ámbito del proceso evaluativo a actividades más complejas y de mayor cobertura que la simple medida o evaluación del logro estudiantil. Según Stufflebeam y asociados (1971), “evaluación es el proceso de delinear, obtener y suministrar información útil para juzgar alternativas de decisión.” (p. 40). Este enfoque atribuye una gran importancia a las **decisiones**, por lo que distingue cuatro tipos: de **planeamiento**, de **estructuración**, de **implementación** y de **reciclaje**, a cada uno de los cuales corresponde un tipo de evaluación. Así, a las decisiones de planeamiento, corresponde la **evaluación de contexto**, cuyo propósito es identificar necesidades y problemas en el ámbito que se realiza la evaluación; a las decisiones de estructuración corresponde la **evaluación de insumos** (inputs), cuyo propósito es proporcionar información para determinar la forma de utilizar los recursos destinados a satisfacer las metas del programa; a las decisiones de implementación corresponde la **evaluación de procesos**, cuyo propósito es proporcionar “feedback” a las personas responsables de la implementación de planes y procedimientos; finalmente, las decisiones de reciclaje tienen como propósito determinar si los objetivos del programa han sido logrados, y a éstas corresponde la **evaluación de productos**, cuyo objetivo es medir e interpretar los logros obtenidos, no sólo al final de un ciclo o proyecto, sino tan frecuentemente como sea necesario durante su ejecución.

### Las Contribuciones de Michael Scriven

Las contribuciones de Michael Scriven (1967, 1974, 1983), uno de los teóricos de la evaluación de mayor relevancia durante las tres últimas décadas, han tenido una influencia decisiva en la evaluación durante este tiempo, tanto desde el punto de vista teórico como metodológico. Scriven distingue en-

tre **metas y roles** de la evaluación, destacando que en relación con las metas, la evaluación responde preguntas acerca de la efectividad de un programa, así como de su mérito o valor, mientras que respecto de los roles, distingue dos que son fundamentales: el rol **formativo** y el rol **sumativo**. La evaluación **formativa** se refiere al mejoramiento de un programa durante su desarrollo, y en este caso la información obtenida permite mejorar continuamente el producto en elaboración; la evaluación **sumativa**, por su parte, permite a quienes administran el programa decidir si éste, una vez aplicado y refinado en su totalidad mediante el proceso de evaluación formativa, justifica el costo de su adopción. La característica central de la evaluación, en contraste con la investigación convencional, es que la evaluación debe producir como conclusión un **juicio acerca del valor o el mérito** de un objeto, cuestión considerada como ilegítima por la investigación convencional, por lo cual la responsabilidad del evaluador es **emitir juicios**, y no solamente obtener información acerca del objeto evaluado.

Otro de los aportes más significativos de Scriven (1974) es su concepto de **evaluación “libre” de objetivos** (“goal-free evaluation”), el cual supone que si el evaluador conoce los fines u objetivos de un programa, éste se predispone a juzgar sólo los efectos previstos, desatendiendo los no previstos, que pueden ser de mayor relevancia que aquéllos. Por consiguiente, recomienda atender a **todos los efectos** de un programa, sin las restricciones impuestas por los objetivos, ya que la estrecha cooperación entre el evaluador y el personal del programa tiene un efecto distorsionante en el estudio que se haga de su impacto, por lo que considera necesario evaluar tales efectos en función de un perfil de **necesidades reales**.

### Modelos de Orientación Interpretativo Fenomenológica Evaluación “Respondiente”

La evaluación respondiente es un enfoque propuesto por Robert Stake (1975, 1983), el cual tiene como su elemento organizador los problemas, intereses y motivaciones de las personas y grupos involucrados en la evaluación. Según Stake (1975), “una evaluación educacional es **evaluación respondiente** si se orienta más directamente a las actividades del programa que a sus intenciones; responde a sus requerimientos de información por parte del grupo o audiencia interesado; y si las diferentes perspectivas valorativas presentes son tomadas en cuenta al informar acerca del éxito o fracaso del programa” (p. 14, subrayado en el original). La evaluación puede servir a diferentes propósitos, pero éstos deben ser determinados por los grupos interesados, y el interés instrumental no debe prevalecer sobre el valor intrínseco de la evaluación.

### Evaluación Iluminativa

Parlett y Hamilton (1976), en Inglaterra, propusieron un enfoque de evaluación denominado “evaluación iluminativa”, el cual coincide con el enfoque propuesto por Stake, y en general, con otros modelos basados en el proceso de **negociación**, en cuanto a sus principios y supuestos básicos. La evaluación iluminativa surge como reacción a la evaluación tradicional y al “paradigma agrícola-botánico”, basado en el modelo experimental y de los tests mentales. Este enfoque tiene sus raíces en la antropología social, sien-

do sus propósitos la **descripción** y la **interpretación**, tomando en cuenta los contextos en los cuales tienen lugar las innovaciones educativas. La evaluación iluminativa se basa en dos conceptos centrales: **el sistema instruccional** y **el medio de aprendizaje**. El sistema instruccional es el catálogo o conjunto de supuestos pedagógicos, plan de estudios o programa, técnicas y equipos el cual es objeto de modificaciones al aplicarlo de acuerdo a las características del medio, los alumnos y los docentes, en tanto que el medio de aprendizaje constituye una red de variables culturales, sociales, institucionales y psicológicas que interactúan en forma compleja e influyen en los procesos de enseñanza aprendizaje que allí ocurren.

### Evaluación Democrática

La evaluación democrática constituye otro enfoque que responde a los principios generales que subyacen en los enfoques cualitativos de evaluación. Esta concepción, propuesta por MacDonald (1976), enfatiza la necesidad de atender a un proceso de **negociación** que respete el derecho de estudiantes y docentes a conocer los resultados de la evaluación y expresar su opinión durante todo el proceso evaluativo. Además, destaca la **dimensión política** de este proceso, así como el rol que desempeña el evaluador, y desarrolla una tipología en la cual distingue tres tipos diferentes de evaluación: **burocrática, autocrática y democrática**.

En cuanto a la evaluación **burocrática**, ésta es un **servicio incondicional** que se presta a las agencias gubernamentales que tienen bajo su responsabilidad la distribución de recursos financieros para la educación, y en la cual el evaluador acepta las condiciones que le imponen dichas agencias y actúa como consultor al servicio de la satisfacción del cliente. Por su parte, la evaluación **autocrática** consiste en un **servicio condicional** que se presta a aquellas agencias oficiales que tienen control sobre la distribución de recursos educacionales, y sirve para validar una política a cambio de cumplir las recomendaciones de dichas agencias. Finalmente, la evaluación **democrática** es un servicio que se ofrece a la comunidad acerca de un programa educativo, en el cual el evaluador asume una posición **pluralista**, al tiempo que utiliza técnicas accesibles a personas no especializadas y participa en un proceso continuo de **negociación** con los grupos involucrados en dicho programa.

### Evaluación “Naturalística”

El enfoque denominado evaluación “**naturalística**” es una contribución de Egon Guba (1978), la cual ha estado en constante desarrollo durante las dos últimas décadas, como una alternativa orientada a superar las deficiencias y limitaciones teóricas, metodológicas y prácticas de enfoques anteriores. Esta concepción se apoya en el enfoque propuesto por Stake (1967, 1975) e incorpora aspectos fundamentales de éste, tales como el carácter **respondiente** de la evaluación, ya que el modelo propuesto por Guba y los sucesivos desarrollos realizados por Guba y Lincoln (1982, 1989) y Lincoln y Guba (1985, 1986), consideran como elemento organizador la **respuesta** a los requerimientos de los grupos que participan, así como los **valores** de las personas involucradas (“stakeholders”), lo cual requiere que el diseño de la evaluación tenga un carácter **emergente** y no predeterminado, y además permita la utilización de técnicas y procedimientos de naturaleza cualitativa, aunque



no en forma excluyente. En su versión más reciente, el enfoque **constructivista** respondiente propuesto por Guba y Lincoln (1989) se basa en el supuesto ontológico según el cual las realidades son “construidas” por las personas bajo la influencia de múltiples factores sociales y culturales, así como en una epistemología **monista y subjetiva** la cual enfatiza la interacción entre el evaluador y las personas que participan en este proceso.

### La Evaluación Según el Paradigma Crítico

Las concepciones de evaluación propuestas hasta ahora corresponden a los paradigmas positivista e interpretativo. En cuanto al paradigma crítico, si bien se han formulado críticas a los enfoques convencionales por parte de algunos teóricos del curriculum como MacDonald (1975) y Kliebar (1975), tales críticas no se han traducido en alternativas viables, ante las prácticas evaluativas actuales. Otros críticos, como por ejemplo Paulston (1980) y Apple (1983), han destacado el carácter ideológico de los diferentes enfoques propuestos, pero no han llegado a formular un enfoque alternativo, con las características y alcances de los modelos propuestos hasta el presente. Dado el carácter potencialmente subversivo de la evaluación concebida desde la perspectiva crítica, resulta fácil comprender por qué este tipo de enfoque no ha tenido el mismo grado de desarrollo que los enfoques de orientación positivista o interpretativo fenomenológica. Sin embargo, Paulston (1980) destaca la necesidad de que el evaluador esté preparado para utilizar adecuadamente diferentes paradigmas de investigación, ya que todos proporcionan sólo visiones parciales del objeto en estudio, y además reconozca que la evaluación es una actividad fuertemente influida por intereses políticos e ideológicos asociados al ejercicio del poder, lo cual exige, entre las habilidades necesarias, la capacidad de negociación.

## LA EVALUACION INTEGRATIVO ADAPTATIVA: UNA ALTERNATIVA TEORICO METODOLOGICA

### Premisas

La evaluación **integrativo adaptativa** (Salcedo, 1984, 1993), enfoque alternativo que se esboza en esta sección, se fundamenta en las premisas que se enuncian a continuación, las cuales son el resultado del análisis crítico de diversas concepciones o “modelos” de evaluación, estudiados en su contexto histórico y socio cultural de origen, y en función de su aplicabilidad al medio educativo venezolano.

1. El proceso de creación de conocimientos científicos y tecnológicos debe estar vinculado estrechamente al contexto histórico, sociocultural y político en el cual han de ser utilizados dichos conocimientos.
2. En Venezuela existe la necesidad prioritaria de crear, reformular o adaptar conocimientos y tecnologías que respondan a las necesidades reales del sistema educativo nacional. Esta prioridad adquiere mayor relevancia cuando se introducen innovaciones generadas en otros contextos, las cuales requieren ser previamente estudiadas, a fin de adecuar los principios, conceptos, métodos y técnicas que tales innovaciones entrañan, a las condiciones del país.
3. Del análisis de las diversas concepciones de evaluación consideradas en este estudio, puede concluirse que ninguna de ellas, por sí sola, respon-

de plenamente a las interrogantes con que puede enfrentarse un evaluador en la práctica, independientemente de los supuestos o principios en que se fundamenten dichos modelos. Por consiguiente, numerosos autores enfatizan la conveniencia de utilizar diversos enfoques en forma complementaria, con el propósito de superar las limitaciones impuestas por el uso excluyente de un solo paradigma.

4. Los objetivos e interrogantes a ser satisfechos por la evaluación, así como los métodos, procedimientos e instrumentos a utilizar, han de responder a las preocupaciones y puntos de vista que respecto del programa o entidad evaluada sustentan las personas y/o grupos que forman parte del contexto en el cual se desarrolla la evaluación.
5. El contexto en que se realiza la evaluación debe ser considerado como una entidad cambiante y de carácter dinámico, la cual está sujeta a la evolución social de que son objeto todos los sistemas complejos, y no como algo estático e inmodificable. El considerar el contexto socio cultural y político como una entidad sujeta a cambios hace que el proceso evaluativo contribuya a la transformación de la realidad social, antes que al mantenimiento y perpetuación del **statu quo**.
6. Concebir los paradigmas como estructuras teóricas flexibles, no “fundacionales”, propicia su complementación sobre la base de aceptar que un paradigma único, utilizado en forma excluyente, proporciona sólo una visión parcial del problema u objeto en estudio. En consecuencia, no se trata de desdibujar el perfil ontológico y epistemológico de cada paradigma con el propósito de forzar su convergencia o fusión en una suerte de superparadigma capaz de responder todas las interrogantes surgidas del proceso de investigación. Se pretende, por el contrario, propiciar la colaboración armónica, no antagónica, entre perspectivas, de manera análoga a la coexistencia pacífica que tiene lugar entre sistemas políticos diferentes.
7. En consonancia con la premisa anterior, el enfoque de evaluación que se propone en este estudio propicia la **complementación** de perspectivas teóricas, y además, parte de la premisa según la cual es el problema o situación en estudio lo que determina el enfoque teórico y metodológico a utilizar, y no éste el que determina el problema. En efecto, si el investigador centra su atención exclusivamente en los objetivos de **predicción y control**, estará adoptando una postura positivista; si por el contrario, su objetivo es sólo **comprender e interpretar** los fenómenos sociales en su contexto natural, su posición será interpretativo fenomenológica; y si la preocupación del investigador es sólo **transformadora o emancipadora**, su postura responderá a un paradigma crítico. La utilización excluyente de uno de estos paradigmas proporcionará solamente una visión parcial de la realidad, y, en consecuencia, el propiciar la pluralidad de paradigmas conducirá a una visión más completa del fenómeno en estudio.

### Definición que se Propone

En concordancia con las premisas anteriores, se propone la siguiente definición, la cual ha estado y estará sometida a revisión permanente, a medida que el enfoque adquiere consistencia teórica y solidez metodológica:

**Evaluación es el proceso mediante el cual se delimita y describe un programa u objeto y se juzga su mérito o valor desde una visión integral, atendiendo a las necesidades, intereses y expectativas expresadas por las personas o grupos involucrados, y al contexto institucional, sociocultural y político en que se realiza, con el propósito de orientar las decisiones que contribuyan a mejorar la calidad de la entidad evaluada, tanto en su aspecto intrínseco como extrínseco.**

El enfoque propuesto analiza en detalle los siguientes componentes esenciales, los cuales no serán abordados en este trabajo por razones de espacio: (a) la realidad y el objeto a evaluar, (b) proceso del conocimiento y evaluación, (c) presencia de los valores en la evaluación, (d) objetividad y subjetividad, y (e) el rol del evaluador.

### **El Método en Evaluación Integrativo Adaptativa**

La concepción del método que se propone define a éste como la búsqueda sistemática del saber mediante una relación recíproca e indisoluble entre los datos y la teoría, y entre ésta y el método. Así, el método se concibe como consecuencia de las características del objeto a estudiar y de la conceptualización que se deriva de la teoría y los datos, y no como una entidad que se impone desde afuera al objeto y lo somete a sus conveniencias. Como señala Lather (1986), se trata de una búsqueda de teoría la cual surja de los datos inmersos en el contexto, de manera que no se rechace la teoría formulada a priori, sino que evite que las concepciones previas distorsionen la lógica de la evidencia, asumiendo una postura crítica, abierta a interpretaciones opuestas. Por consiguiente, no se considera el método al servicio de una búsqueda neutral e indiferente del saber, sino de una actividad comprometida, dialéctica y autorreflexiva, que supere las restricciones impuestas a la búsqueda del conocimiento científico por el paradigma positivista tradicional.

Como componentes metodológicos fundamentales de una evaluación integrativo adaptativa se consideran los siguientes: (a) claridad acerca de la concepción de evaluación a utilizar; (b) caracterización del contexto de la evaluación; (c) identificación del objeto a evaluar; (d) identificación de los grupos interesados; (e) formulación de los propósitos de la evaluación; (f) diseño de la evaluación; (g) identificación de los problemas e interrogantes a responder; (h) definición de las unidades de análisis; (i) determinación de las fuentes de información; (j) selección de técnicas e instrumentos a utilizar; (k) el evaluador como medio de obtención de datos; y (l) análisis e interpretación de datos.

### **Conclusión**

Puede concluirse, a partir de las consideraciones expuestas, que el debate en torno a los paradigmas de investigación constituye un hito de gran importancia en el desarrollo de la evaluación como disciplina científica, por cuanto ha incentivado el análisis de los fundamentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos de tales perspectivas y, en consecuencia, estimulado el surgimiento de enfoques alternativos, de orientación interpretativo fenomenológica, frente a los enfoques convencionales, de carácter positivista. El enfoque **integrativo adaptativo** de evaluación que se propone como una

alternativa adaptada al medio educativo venezolano, es el resultado de este afán de análisis crítico, y se espera de esta manera contribuir al desarrollo del conocimiento en este campo, así como a la solución de algunos de los problemas que confronta el sistema educativo nacional.

- BIBLIOGRAFIA. ALKIN, M. C.** (1969). *Evaluation theory development*. Evaluation Comment, 2 (1). / **APPLE, M. W.** (1983). *Social evaluation of curriculum*. Educational Evaluation and Policy Analysis, 5 (4), 425-434. / **DILTHEY, W.** (1978). *Introducción a las ciencias del espíritu*. México: D. F.: Fondo de Cultura Económica (Volumen I). / **EBEL, R. L.** (1965). *Measuring educational achievement*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall. / **EISNER, E. W.** (1981). *On the differences between scientific and artistic approaches to qualitative reserach*. Educational Researcher, 10 (4), 5-9. / **EISNER, E. W.** (1991). The meaning of alternative paradigms for practice. In E. / **G. GUBA.** (Ed.). *The paradigms dialog* (pp. 88-102). Newbury Park, California: SAGE. / **GUBA, E. G.** (1978). *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation* (CSE Monograph Series in Evaluation, No. 8). Los Angeles: Center for the Study of Evaluation, University of California. / **GUBA, E. G.** (1991). *The alternative paradigm dialog*. In E. G. Guba. (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 17-27). Newbury Park, California: SAGE. / **GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. S.** (1982). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass. / **GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. S.** (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, California: SAGE. / **HAMMERSLEY, M.** (1992). *What's wrong with ethnography?* London: Routledge. / **HERNÁNDEZ CARABAÑO, H.** (1970). *Aportes a la reforma educativa*. Caracas: Ministerio de Educación. Dirección de Planeamiento. / **HERNÁNDEZ CARABAÑO, H.** (1971). *Nuevos aportes a la reforma educativa*. Caracas: Ministerio de Educación. Dirección de Planeamiento. / **HOWE, K. R.** (1985). *Two dogmas of educational research*. Educational Researcher, 14 (8), 10-18. / **HOWE, K. R.** (1992). *Getting over the quantitative-qualitative debate*. American Journal of Education, 100 (2), 236-256. / **KLIEBAR, H. M.** (1975). Reappraisal: The Tyler rationale. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (Pp. 70-83). Berkeley, California: McCutchan. / **KUHN, T. S.** (1978). *La estructura de las revoluciones científicas*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica. / **LATHER, P.** (1986). *Research as praxis*. Harvard Educational Review, 56 (3), 257-277. / **LINCOLN, Y. S. & GUBA E. G.** (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California: SAGE. / **LINCOLN, Y. S. & GUBA, E. G.** (1986). *But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation*. In D. D. Williams (Ed.), *Naturalistic evaluation* (Pp. 73-84). New Directions for Program Evaluation, No. 30. June 1986. San Francisco: Jossey-Bass. / **MACDONALD, J. B.** (1975). *Curriculum and human interests*. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (Pp. 238-294). Berkeley, California: McCutchan. / **MACDONALD, B.** (1976). *Evaluation and the control of education*. In D. A. Tawney (Ed.), *Curriculum evaluation today: trends and implications*. London: Macmillan. / **MILES, M. B. and HUBERMAN, A. M.** (1984). *Qualitative date analysis: A sourcebook of new methods*. Beverly Hills, California: SAGE. / **PARLETT, M. & HAMILTON, D.** (1976). *Evaluation as illumination*. In: D. Tawney (Ed.), *Curriculum evaluation today: Trends and implications* (Pp. 84-101). London: Macmillan. / **PATTON, M. Q.** (1978). *Utilization-focused evaluation*. Beverly Hills, California: SAGE. / **PATTON, M. Q.** (1982). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, Cali-fornia: SAGE. / **PATTON, M. Q.** (1988). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, California: SAGE. / **PAULSTON, R. G.** (1980). *Evaluation and explication of educational reform*. Studies in Educational Evaluation, 6, 301-327. / **PHILLIPS, D. C.** (1983). *After the wake: postpositivistic educational thought*. Educational Researcher, 12 (5), 4-12. / **REICHARDT, Ch. S. y COOK, T. D.** (1982). *Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cualitativos*. En: T. D. Cook y Ch. S. Reichard (Eds.). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata. / **RICKERT, H.** (1952). *Ciencia cultural y ciencia natural*. Buenos Aires: Espasa Calpe. / **RICKERT, H.** (1961). *Introducción a los problemas de la filosofía de la historia*. Buenos Aires: Editorial Nova. / **SALCEDO G., H.** (1984). *Hacia un modelo adaptativo de evaluación educacional*. Revista de Pedagogía, No. 16, 13-26. / **SALCEDO G., H.** (1993). *La evaluación integrativo adaptativa: Una alternativa teórica y metodológica* (Inédito). / **SALOMON, G.** (1991). *Transcending the qualitative-quantitative debate: The analytical and systemic approaches to educational research*. Educational Researcher, 20, (6), 10-18. / **SCRIVEN, M.** (1967). *The methodology of evaluation*. In: R. E. Stake (Ed.), *Curriculum Evaluation*. AERA Monograph Series on Evaluation, No. 1. Chicago: Rand McNally. / **SCRIVEN, M.** (1974). *Pros and cons about goal-free evaluation*. In: W. J. Popham (Ed.), *Evaluation in education: Current applications*. (pp. 34-67). Berkeley, California: McCutchan Publishing. / **SCRIVEN, M.** (1983). *Evaluation ideologies*. In: G. Madaus, M. Scriven, & D. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (Pp. 229-260).

Boston: Kluwer-Nijhoff. / **SHULMAN, L. S.** (1981). *Disciplines of inquiry in education: An overview*. Educational Researcher, 10, (6), 5-12. / **SHULMAN, L. S.** (1986). *Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective*. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. (Third Edition, pp. 3-36). New York: Macmillan. / **SKRTIC, T. M.** (1991). *Social accommodation: Toward a dialogical discourse in educational inquiry*. In E. G. Guba. (Ed.). *The paradigm dialog* (pp. 125-135). Newbury Park, California: SAGE. / **SMITH, J. K.** (1983a). *Quantitative versus qualitative research: An attempt to clarify the issue*. Educational Researcher, 12, (3), 6-13. / **SMITH, J. K.** (1983b). *Quantitative versus interpretive: The problem of conducting social inquiry*. In: R. J. Woodriddle and E. R. House (Eds.), *New Directions for Program Evaluation* (19, pp. 27-51). San Francisco: Jossey-Bass. / **SMITH, J. K. and HESHUSIUS, L.** (1986). *Closing down the conversation: The end of the quantitative-qualitative debate among educational inquirers*. Educational Researcher, 15, (1), 4-12. / **STAKE, R. E.** (1967). *The countenance of educational evaluation*. Teachers College Record, 68, 523-540. / **STAKE, R. E.** (1975) (Ed.). *Evaluating the arts in education: A responsive approach*. Columbus, Ohio: Merrill. / **STAKE, R. E.** (1983). *Program evaluation, particularly responsive evaluation*. In: G. F. Madaus, M. Scriven, & D. L. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 287-310). Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing. / **STUFFLEBEAM, D. L., FOLEY, W. J., GEPHAR, W. J., GUBA, E. G., HAMMOND, R. L., MERRIMAN, H. O., & PROVUS, M. M.** (1971). *Educational evaluation and decision-making*. Itasca, Illinois: Peacock. / **SZTOMPKA, P.** (1979). *Sociological dilemmas: Toward a dialectic paradigm*. New York: Academic Press. / **THORNDIKE, R. L. y HAGEN, E.** (1970). *Tests y técnicas de medición en psicología y educación* (Traducción de la tercera edición en inglés). México: Editorial Trillas. / **THORNDIKE, R. L. & HAGEN, E.** (1977). *Measurement and evaluation in psychology and education*. (Fourth edition). New York: John Wiley & Sons. / **TYLER, R. W.** (1942). *General statement on evaluation*. Journal of Educational Research, 35, 492-501. / **TYLER, R. W.** (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press. / **TYLER, R. W.** (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel.

**SALCEDO GALVIS, Hernando.** (1996). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: REVISTA DE PEDAGOGIA VOL. XVII Nº 46. ESCUELA DE EDUCACION UCV.

## EVALUACION EN CONTEXTOS NATURALES

Una clase donde predominen actividades como las que hemos presentado ya no puede ser evaluada usando los mismos criterios e instrumentos tradicionales.. necesitamos formas de evaluación acordes con esta enseñanza más abierta, participativa e investigativa. En este sentido consideramos preferible la evaluación que está incorporada a la actividad normal de la clase. No somos partidarios de los momentos especiales para evaluar, como son los exámenes y los interrogatorios. Estos momentos especiales difícilmente permiten valorar logros complejos y, además, están cargados de artificialidad..

### Evaluación día a día

A lo largo de cada lapso del año escolar pueden irse evaluando de manera continua los aprendizajes de los estudiantes. Para ello se pueden utilizar los informes de proyectos de investigación, los reportes de actividades y las propuestas de trabajo presentadas por los niños. Ellos incluirán, seguramente, exposiciones orales y escritas, dibujos, maquetas, objetos elaborados, dramatizaciones, relación de acciones realizadas en la escuela y fuera de ella... Toda esta riqueza de aportes de los niños son, a la vez que los productos normales de su vida escolar, el material base para su evaluación.

Algunos docentes dicen que han usado con éxito dos tipos de fichas donde ir registrando la evaluación: una ficha individual y otra colectiva. En la **ficha**



**individual** se anotan los logros y las fallas más importantes de cada niño, junto a otros datos de interés como conductas resaltantes en la clase y en el receso, actitud de sus compañeros ante él, situación socio-económica (si se conoce), contactos con los padres, etcétera. En la **ficha colectiva** se asientan las realizaciones y las deficiencias más generales de la clase, además de informaciones como relaciones con los padres, interacciones con el resto de la escuela, marco socio-cultural, entre otras. Las fichas sirven para registrar lo sucedido y apreciado, de manera de irle haciendo un seguimiento a la labor de los niños e ir cambiando métodos y actividades de acuerdo al evolucionar de la clase y de cada niño en particular.

Preferimos estos instrumentos, sencillos y abiertos, a las interminables listas de cotejo o escalas de estimación. Puede ser útil usar una lista de cotejo o una escala en momentos y para aspectos determinados. Pero hay que cuidarse del “instrumentismo” excesivo, que hace perder demasiado tiempo al docente rellenando planillas. Al mismo tiempo, los instrumentos usados con rigidez pueden convertirse en unas gríngolas que impiden ver rasgos no contemplados por ellos, y quizás a veces muy relevantes. Además, restan fluidez a la relación de trabajo de la maestra o el maestro con los estudiantes, interponiendo entre ellos la parafernalia del control y de la autoridad.

La evaluación integral y formativa, que sirva para apoyar y promover el aprendizaje y no para desestimularlo, es una tarea compleja y delicada. Antes que depender mucho de los formatos, nos inclinamos por reforzar cada día más la preparación del docente. De manera que el educador sepa estar alerta a múltiples manifestaciones del desempeño infantil, y sepa cómo reaccionar ante ellas. El mejor “instrumento” para evaluar es el propio educador, conocedor y afectuoso.

Aunque no son recomendables, si la normativa oficial exige la realización de exámenes sería importante, por lo menos, evitar en ellos las preguntas de simple memorización, sustituyéndolas por preguntas de análisis, de aplicación, de invención, de juicios críticos.

En el tema de la evaluación hay que luchar contra una corriente dominante, que pretende ser “técnica” y que se agota en formalismos poco productivos. Uno de sus mitos es que un “buen” examen tiene varias secciones: verdadero/falso, completación, identificación de partes en un dibujo, escogencia múltiple (para los grados superiores) y, al final, dos preguntas llamadas “de desarrollo”. Bajo esta forma supuestamente correcta lo que se esconde es la demanda de repeticiones literales de las escuetas nociones vertidas en los textos escolares. ¡Qué diferencia con todo lo que un niño puede mostrar de lo que realmente conoce y sabe hacer en una modalidad de evaluación “natural” como la que proponemos! Allí no cuentan los rituales vacíos ni las respuestas memorizadas por un ratico. Allí el aprendiz pone más de manifiesto lo que sabe y lo que no sabe, y la escuela puede de este modo ayudarlo a saber más.

### **Evaluación como ayuda**

Creemos que esta es la concepción de evaluación que debe regir en la educación básica, que es nuestra educación general obligatoria, nuestra educación para todos. Se evalúa para ayudar a aprender, no para controlar, ni seleccionar, ni castigar. El trabajo de cada niño va a ir mostrando sus logros y



también sus debilidades o insuficiencias. Y la evaluación debe, primero, reconocer y destacar los logros. De esta manera, se estimula al joven aprendiz e, incluso, se contribuye a que él mismo aprecie con más claridad sus capacidades y las valore.

Por otra parte, la evaluación debe identificar las fallas, para orientar y apoyar al niño en futuros esfuerzos de superación. Ello se hace entendiendo que es normal que los pequeños aprendices cometan errores, tengan concepciones insuficientes o equivocadas, y enfrenten dificultades en adquirir ciertas destrezas o en reconstruir determinadas nociones. Es esperable que en sus actividades de aprendizaje los niños confronten problemas y no sean siempre totalmente exitosos. Más aún cuando las grandes desigualdades del medio socio-cultural les han negado a muchos de ellos, desde temprano, oportunidades y beneficios. La evaluación como ayuda está al tanto de todas estas situaciones y cuando toma nota de las insuficiencias en el desempeño de un niño no es para estigmatizarlo, ni para condenarlo, sino para emprender acciones que lo asistan y respalden en su aprendizaje.

Yendo más allá, ciertos errores o, al menos, ciertas confusiones son en realidad consustanciales al proceso de aprendizaje exitoso. El psicólogo ruso Poddiákov (1987) dice con justeza que el pensamiento no va sólo de lo no claro e impreciso a lo claro y preciso, sino también en sentido contrario. A menudo, los conocimientos no claros no son una insuficiencia del pensamiento que hay que combatir, añade este autor, sino la continuación natural de los conocimientos claros. Cada paso del pensamiento aclara, por una parte, algo y, por otra, plantea nuevos interrogantes, nuevas nociones imprecisas. Y allí reside, según Poddiákov, la esencia del autodesarrollo del proceso del pensamiento. Penalizar los errores y las dudas de los niños es desconocer este doble fluir.

### Trabajando a partir de la evaluación

Es necesario precisar posibles procedimientos a seguir luego de que la evaluación haya develado problemas en el desempeño de los aprendices, problemas que convenga ayudar a resolver puesto que no sean de los que se resuelven por sí mismos, en el desarrollo del pensamiento.

Proponemos varias alternativas: trabajo de los niños con fichas auto-correctivas, colaboración entre compañeros, actividades nuevas que inciden sobre fallas detectadas y labor diferenciada del docente con grupos de niños.

Las **fichas auto-correctivas**, ya mencionadas, ofrecen a cada alumno la posibilidad de trabajar solo, a su propio ritmo, en el dominio de alguna habilidad o de algún contenido. Puede haberlas “normales” y “remediales”.

La **colaboración entre alumnos** permite a los que mejor dominan un tema o una habilidad convertirse en orientadores de sus compañeros, durante períodos razonables de tiempo. Esta colaboración resulta formativa tanto para los niños que reciben la ayuda como para los que ayudan. En efecto, oír explicaciones de un compañero, con quien la comunicación es distinta a la comunicación con el docente, puede facilitar la comprensión. Y, por su parte, tener que explicarle algo a otro exige clarificar las propias ideas. No es recomendable escoger siempre a los mismos alumnos para esta tarea. Hay que tratar de que, al menos una vez, cada niño y niña de la clase pueda tener la oportunidad de explicarle algo a sus compañeros. Pues todos tienen saberes más o menos firmes que pueden enseñar, si no es en el área de ciencias será en

el dominio de un instrumento musical, o en un deporte, o en una tecnología. Las **actividades nuevas que inciden sobre fallas detectadas** implican que se sigue adelante con la programación de la clase, pero manteniéndose alerta y proveyendo refuerzos que contribuyan a que los estudiantes superen sus deficiencias y errores. No es posible permanecer demasiado tiempo dando vueltas sobre el mismo asunto: los niños y el docente se cansan, el obstáculo puede parecer en el momento infranqueable y, además, las exigencias de un Programa Oficial obligan a avanzar. Pero lo que sí puede hacerse es cuidar de que, con temas nuevos y en otros contextos, existan oportunidades de volver a enfrentar, desde diferente ángulo y con distintos apoyos, las deficiencias que se habían detectado. Por ejemplo: escasa capacidad analítica, dificultad para sustentar juicios, nociones equivocadas sobre asuntos clave como la energía, el movimiento o las reacciones químicas, conducta poco responsable en relación a la conservación del ambiente... En este trabajo serán importantes las capacidades de observación y de evaluación que despliegue el educador, y su habilidad en proponer actividades y retos abordables y reforzantes, de acuerdo a las necesidades de los niños.

La **labor diferenciada del docente con grupos de niños** se hace posible si logramos desarrollar en el aula una rutina de trabajo diversificado bien organizada. Así, mientras otros niños se encuentran cumpliendo con sus programaciones en las diferentes áreas, distribuidos en distintos espacios del salón y/o de la escuela, es posible que el docente tenga oportunidad de atender especialmente durante ciertos lapsos a los alumnos con problemas serios en su aprendizaje.

Con procedimientos como los señalados y otros que cada docente pueda desarrollar, aprovechamos las enseñanzas de la evaluación, evitando que ella sea el cierre de un proceso sino, por el contrario, una etapa más de la actividad escolar, que sirve para reorientarla más apropiadamente.

### Los estudiantes aprenden a evaluarse

Consideramos importante que los alumnos vivan con frecuencia en la escuela la experiencia de opinar razonadamente sobre su propio trabajo. Saber autoevaluarse es un aprendizaje muy útil, que la persona podrá aplicar durante toda su vida. La autoevaluación enseña al estudiante a calibrar su labor, a afianzarse en sus aciertos y a reconocer sus dificultades. La autoevaluación se complementa además muy adecuadamente con la evaluación externa, pues de seguro el estudiante reparará en aspectos que el docente, desde afuera, no está en posibilidad de notar, y viceversa. Finalmente, la existencia de la autoevaluación envía un mensaje fundamental al estudiante: le indica que él tiene derechos, capacidades y poder como aprendiz. Es un mensaje de democracia y de valoración de cada individuo.

Los compañeros de equipo y el curso en general pueden evaluarse como conjunto y pueden evaluar a cada compañero. No han de ser juicios "inquisitoriales", sino ocasiones para que cada uno opine sobre la labor de los demás, como ayuda para la superación de todos. Es posible hacerlos unas veces oralmente y otras por escrito. Y no requieren de momentos especiales, sino que pueden darse a lo largo del trabajo.

El docente determinará en cada caso si estas evaluaciones han de culminar o no en una calificación, que pueda representar un porcentaje de la calificación definitiva del lapso.

### Evaluación para el éxito

Como hemos reiterado, evaluamos a los niños para ayudarlos a aprender, para ayudarlos a triunfar como aprendices. Sabemos que pueden hacerlo, incluso bajo circunstancias externas bastante adversas, si la escuela los apoya y los orienta acertadamente. Para ayudarlos, nuestra evaluación debe ser esperanzadora y estimulante. No es productiva la evaluación que se afina en los fracasos del niño o, más aún, que lo lleva a fracasar. La experiencia repetida del fracaso, sobre todo la muy temprana, perjudica al niño: le hace perder confianza en sí mismo y disminuye y hasta anula su gusto por el aprendizaje escolar. El niño puede soportar el fracaso, desde luego, pero siempre que su experiencia básica sea de éxito, al menos parcial (Freinet, 1979; ICEM, 1980).

Ayudemos a cada niño a triunfar y destaquemos sus triunfos, por pequeños que sean. A medida que el niño progresa nos podremos volver cada vez más exigentes. No se trata de alabar al aprendiz por cualquier cosa, ni de abandonarlo a su suerte, sin seguimiento ni evaluación ningunos. Se trata de calibrar su esfuerzo amorosamente, reconociendo sus avances y tomando nota de sus errores para reorientar la labor docente.

Creemos que la enseñanza centrada en la investigación y en la participación crítica es una enseñanza que favorece el éxito del niño, de todos los niños. En cambio, la enseñanza centrada en la repetición de conceptos vacíos y en los rituales de una cultura escolar fosilizada propicia el fracaso de muchos niños, y aun a los exitosos les deja sólo en posesión de un saber raquítico y sin alma.

**BIBLIOGRAFÍA:** **BELPERRON, Roland.** (1977). *El fichero escolar*. Colección Biblioteca de la Escuela Moderna, N° 15. 2a. ed. Barcelona: Laia. / **CAÑAL, Pedro; José E. GARCIA y Rafael PORLAN.** (1983). *Ecología y escuela*. Colección Cuadernos de Educación, N° 107. Caracas: Laboratorio Educativo. / **CIARI, Bruno.** (1977). *Modos de enseñar*. Barcelona: Avance. / **CIARI, Bruno.** (1981) *Nuevas técnicas didácticas*. Barcelona: Reforma de la Escuela. / **DRIVER, Rosalind; Edith GUESNE y André TIBERGHEN.** (1989). *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Morata/M.E.C. / **DUCKWORTH, Eleanor.** (1988). *Cómo tener ideas maravillosas y otros ensayos sobre cómo enseñar y aprender*. Madrid: Visor/M.E.C. / **FAURE, Raoul.** (1979). *Medio local y geografía viva*. Col. Biblioteca de la Escuela Moderna, N° 21. 2a. ed. Barcelona: Laia. / **FERNANDEZ PEREZ, Miguel.** (1988). *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*. 2a. ed. Madrid: Morata. / **FREINET, Célestin.** (1975). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. 6a. ed. México, D.F.: Siglo XXI. / **FREINET, Célestin.** (1977a). *Parábolas para una pedagogía popular*. Ediciones de Bolsillo. 4a. ed. Barcelona: Laia. / **FREINET, Célestin.** (1977b). *Por una escuela del pueblo*. Col. Cuadernos de Educación, N° 49-50. Caracas: Laboratorio Educativo. / **FREINET, Célestin.** (1979). *Las invariantes pedagógicas*. Col. Biblioteca de la Escuela Moderna, N° 2. 6a. ed. Barcelona: Laia. / **FREIRE, Paulo.** (1973) *Pedagogía del oprimido*. 10a. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina. / **FREIRE, Paulo.** (1993) *Pedagogía de la esperanza*. México, D.F.: Siglo XXI. / **HAUSMANN, Hanny.** (1992). *El niño: futuro ciudadano*. Caracas: Monte Avila. / **ICEM. Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna.** (1980). *Un modelo de educación popular*. Cuadernos de Educación, N° 71-72. Caracas: Laboratorio Educativo. / **LACUEVA, Aurora.** (s.f.). *Recursos para el aprendizaje y desescolarización en la escuela básica*. Col. Cuadernos de Educación, N° 132. Caracas: Laboratorio Educativo. / **LACUEVA, Aurora.** (1993). *Por una didáctica a favor del niño*. Col. Cuadernos de Educación, N° 144. Caracas: Laboratorio Educativo. / **LODI, Mario.** (1977). *El país errado*. Barcelona: Laia. / **LODI, Mario.** (1980). *Empezar por el niño*. Barcelona: Reforma de la Escuela. / **OLIVER JAUME, Jaime.** (1981). *Los programas escolares y la investigación del ambiente*. Col. Cuadernos de Educación, N° 90. Caracas: Laboratorio Educativo. / **PODDIÁKOV, N.** (1987). *Sobre el problema del desarrollo del pensamiento en los preescolares*. En: VV.AA. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología. Moscú: Progreso. / **RICO VERCHER, Manuel.** (1990). *Educación ambiental: diseño curricular*. Serie *Educación y Futuro*. Monografías para la Reforma, N° 15. Barcelona: Cincel. / **SOLVES, Hebe. (comp.). y otros.** (1993). *La escuela, una utopía cotidiana*. Buenos Aires: Paidós. / **TONUCCI,**

**Francisco.** (1977). *La investigación como alternativa a la enseñanza*. Col. Cuadernos de Educación, N° 43. Caracas: Laboratorio Educativo. / **WEISSMANN, Hilda. (comp.).** (1993). *Didáctica de las ciencias naturales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós. / **WILLIAMS, Linda VerLee.** (1986). *Aprender con todo el cerebro*. Barcelona: Martínez Roca.

**LACUEVA, Aurora.** (1996). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela En: LAS CIENCIAS NATURALES EN LA ESCUELA BÁSICA FE Y ALEGRIA. Colección Procesos Educativos, N° 10. Caracas.

## EVALUACIÓN FORMATIVA

Obtención de evidencias durante el proceso de aplicación de un nuevo currículum o de la enseñanza-aprendizaje para introducir cambios pertinentes. (Departamento Nacional de Currículum; Ministerio de Educación y Cultura. Bolivia).

Es la información que se obtiene como resultado del ejercicio de la evaluación permanente; información que permite explicar, autoevaluar, retroalimentar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Dpto. de Enseñanza Fundamental; Comisión Central de Currículum; Ministerio de Educación y Cultura. Brasil. Consejo Nacional Técnico de la Educación. México.) Aquella que tiende a conducir al estudiante a actividades de aprendizaje o de aprender a aprender, más que actividades destinadas a aprobar. (Dpto. de Currículum y Administración Educativa; Universidad de Oriente. Venezuela). Verificación de los logros alcanzados en función de los objetivos propuestos, por una estrategia curricular determinada, cursos o programas específicos durante las distintas etapas de desarrollo de los mismos. Implica la obtención permanente de evidencias acerca de cada uno de los elementos que conforman esos procesos de manera de introducir, sobre la marcha, los ajustes o cambios que requieran para garantizar su efectividad sin necesidad de esperar que ellos concluyan. (Centro de Operación del Curso de Post Grado de Educación; Convenio MEC-OEA-UFSM: Brasil. Instituto de Investigaciones Educativas; Universidad Simón Bolívar. Venezuela. Centro de Operaciones del Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores en el Área de Currículum; Convenio ME-OEA-USB. Venezuela.)

**ENSAYO CURRICULAR para el nivel de Educación Media, Diversificada y Profesional en Venezuela:** En el año 1991- 92 se inicia un nuevo diseño curricular para el nivel de Educación Media ,Diversificada y Profesional dirigido específicamente a la Educación Técnica. Cuyo propósito fundamental está orientado a “reorientar las características de este nivel educativo ,de mejorar la calidad de la educación y las competencias profesionales del egresado de las Escuelas Técnicas”.

Se elimina el ciclo básico técnico anterior .El estudiante ingresa una vez culminada la Educación Básica para cursar 3 años de una carrera técnica en algunas de las siguientes especialidades ,Agropecuaria,Arte,Promoción Social y Servicios de Salud, Industria, Comercio y Servicios Administrativos,Seguridad y Defensa .El plan de estudios comprende una formación general y otra específica a la especialidad como parte de los estudios.Los alumnos pueden realizar proyectos de investigación relacionados con su formación.

## RESULTADOS

Este nuevo diseño aún no ha sido evaluado por la Dirección General de Planificación. Solamente la Dirección de Educación Media y Profesional realizó un informe en el cual se rescatan algunas recomendaciones para el año 1995. El ensayo se inicia mediante Resolución 543 del 28 de mayo de 1992 con 15 escuelas participantes. Esta resolución se modifica mediante Gaceta Oficial 5051 del 19 de marzo de 1996, en el cual se incluyen 27 instituciones. Hasta la fecha sólo se ha logrado la extensión de las pasantías en las empresas de seis semanas a dos lapsos.

## IMPORTANCIA

Las Escuelas Técnicas han sido objeto de varias modificaciones en su diseño curricular desde 1969. Ello debido a dos hechos resaltantes. El primero, el de ajustarlas a las exigencias ocupacionales del mercado de trabajo al igual que al desarrollo nacional. En segundo lugar, por la necesaria garantía de que el egresado de este nivel pueda tener acceso al nivel de Educación Superior. Quizás su incidencia más resaltante fue la presión del sector empresarial en la idea de desarrollar un vínculo entre empresas y escuelas técnicas medias. De hecho el SR. Hans Neuman (EMPRESARIO), fue nombrado responsable en el año 1989 de la COMISION EVALUATIVA de la Reforma Curricular de la Escuelas Técnicas Medias y el INCE.

Su mayor dificultad ha sido la creación de las Asociaciones Civiles, Fundaciones o Sociedades que debían formarse en cada institución escolar con la finalidad de originar un nuevo régimen de administración educativa, en la procura de modelos de gestión novedosos. Se intenta que cada escuela administre sus recursos.

**BIBLIOGRAFIA: ENSAYO CURRICULAR para el nivel de Educación Media, Diversificada y Profesional.** (Resolución 543) (1992, mayo 28). *GACETA OFICIAL DE LA REPUBLICA DE VENEZUELA*. 5051 extraordinario, marzo 19, 1996. / **CALZADILLA Victor y BRUNI CELLI, Josefina.** (1994). *EDUCACION TECNICA MEDIA EN VENEZUELA*. Caracas. CINTERPLAN. / **CONGRESO NACIONAL DE EDUCACION.** Informe Final. (1989). Caracas. Ministerio de Educación.

**RIVERA, Ofelia.** Maestría en Diseños de Políticas Educativas. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela

## EVALUACION ILUMINATIVA

Enfoque evaluativo el cual hace énfasis en la descripción e interpretación de los múltiples factores involucrados en el amplio contexto en que se desenvuelven los programas educativos, destacándose de esta manera la recopilación de información útil, más que la valoración y/o la toma de decisiones por parte del evaluador, quien en este caso, se remitirá básicamente a producir un informe que refleje la realidad estudiada, dirigido a los grupos implicados en la evaluación. El informe a que se hace referencia (completo, sencillo en su construcción y sin sobrecarga de datos) representaría según este modelo, un elemento de apoyo para la discusión y toma de decisiones por parte de los interesados. Basado en las críticas hechas al método evaluativo Tyleriano, Parlett y Hamilton, proponen un modelo alternativo denominado "evaluación

iluminativa”. Según estos autores, la evaluación tradicional, adolecía de ciertas limitaciones, como por ejemplo el énfasis en la verificación y exactitud de los resultados del proceso, pero sin tomar en consideración otros aspectos relevantes involucrados en el proceso de aprendizaje, indispensables para interpretar correctamente esos resultados. Bajo la misma concepción, Mac Donal, propone el método holístico, el cual subraya la necesidad de considerar todos los datos potencialmente útiles, como fuente de información, así como también, la independencia de metas y propósitos entre evaluadores y evaluados. En la misma línea de pensamiento y como antesala a la postura asumida por Parlett y Hamilton, Stake con su evaluación respondente, hace hincapié en la comunicación de los resultados de la evaluación en forma clara y sencilla, pero a partir de los diferentes factores involucrados en el proceso educativo: antecedentes, actividades y resultados. Visto lo anterior, se entiende que el modelo iluminativo, suponga la adopción de una concepción teórica y metodológica de la evaluación, diferente y vinculada al paradigma antropológico. Según este enfoque, las metas de la evaluación abarcarían desde el estudio de la forma como opera en la práctica un programa educativo y punto de vista de los involucrados, hasta la identificación de las características relevantes e inconsistencias, todo esto, a la luz del contexto histórico, cultural y social en el cual se desenvuelve el programa. A tal fin, se definen dos aspectos esenciales para la comprensión del modelo: el sistema de enseñanza y el medio de aprendizaje. El primero se refiere al conjunto de planes, programas y normas que describen formalmente acuerdos preestablecidos de como ha de operar “idealmente” el proceso de enseñanza. El segundo, trata acerca del ambiente real en que se desarrolla el programa, y en el que confluyen variedad de factores.

De acuerdo a lo anteriormente dicho, se entiende perfectamente que la evaluación iluminativa, se aboque fundamentalmente hacia el estudio del medio de aprendizaje, para verificar de que manera éste incide en las experiencias intelectuales de los estudiantes.

La evaluación iluminativa no implica el uso de un método standarizado, es mas bien, una estrategia general de investigación, que acepta el empleo y combinación de diferentes técnicas, según sean las necesidades de información, todo esto, bajo el cumplimiento de tres etapas: 1. Observación (investigación de todas las variables que afectan el resultado del programa); 2. Investigación (selección de los aspectos relevantes del programa); 3. Explicación (exposición de los resultados de la evaluación). En cada una de estas etapas, el evaluador obtiene información de cuatro fuentes básicas: observación, entrevistas, cuestionarios y tests, e información documental y sobre los antecedentes. Finalmente, el producto de la evaluación se condensa en un informe cuyo propósito es ofrecer la información apropiada para la toma de decisiones, por parte de los grupos interesados: participantes del programa, administradores u otros grupos.

El modelo antes descrito, es susceptible a críticas, por ejemplo Stenhouse, plantea la posibilidad de que a falta de criterios definidos, la evaluación se efectúe condicionada por la concepción general asumida por los evaluadores, desvirtuandose así los resultados de la investigación; así mismo se le objeta la poca factibilidad de implementarse a gran escala. Ante estas observaciones, Parlett y Hamilton señalan: 1. el carácter inevitable de la presencia del



elemento subjetivo en cualquier tipo de investigación y 2. la existencia de aspectos comunes o generales dentro de la heterogeneidad de medios de aprendizaje.

**BIBLIOGRAFIA: STUFFLEBEAM, D.L. y SHINKFIELD, A.J.** (1987). *Evaluación sistemática*. Barcelona: Paidós.

**AMEZQUITA Z., Colombia.** Escuela de Educación de la UCV.

## EVALUACIÓN POR MEDIO DE PRUEBAS OBJETIVAS Y DEL CRITERIO DEL PROFESOR (UNA COMPARACIÓN ENTRE LOS RESULTADOS DE LA)

El objetivo de este informe es presentar los resultados de un trabajo realizado a raíz de la aplicación en los grados 6º a 11º de Pruebas Experimentales de Rendimiento por parte del ICFES a finales de 1989.

El trabajo incluyó dos aspectos:

1. La comparación de los puntajes obtenidos en las Pruebas Experimentales de Rendimiento por un grupo de alumnos del Colegio CAFAM, con una nota apreciativa asignada por el profesor de cada asignatura y la nota definitiva obtenida en ella.
2. La identificación de algunos de los indicadores generales de lo que los profesores directores de grupo del Colegio CAFAM consideran un “buen alumno” según el grado escolar.

### I. ANTECEDENTES, OBJETIVOS Y DEFINICIÓN DEL PROBLEMA.

#### ANTECEDENTES

En octubre de 1989 el Servicio Nacional de Pruebas del ICFES aplicó un conjunto de Pruebas Experimentales de Rendimiento (PER) a los estudiantes de 6º a 11º grado de una muestra de colegios del país. Entre los colegios seleccionados se encontraban las dos jornadas del Colegio CAFAM. Esta circunstancia llevó a las directivas del Colegio a pensar en utilizar los puntajes resultantes como información para la realización de un trabajo en el cual se pudieran incorporar algunos elementos de tipo cualitativo que contribuyeran a ampliar el concepto meramente cuantitativo de las pruebas de rendimiento.

El interés por profundizar en algunos aspectos cualitativos de la evaluación, relacionándolos con los resultados de las Pruebas Experimentales de Rendimiento (PER) aplicadas por el ICFES, hacía referencia al papel cumplido por el profesor en su propia tarea evolutiva frente a sus estudiantes. Se partía del supuesto de que las pruebas objetivas, del tipo aplicado por el ICFES, excluían por definición la evaluación de aspectos importantes del estudiante, así como de su progreso académico diario. Estos aspectos son más fácilmente perceptibles por el profesor, quien interactúa diariamente con el alumno y tiene por tanto una visión más global de su desempeño y de su progreso.

Fue así como se planteó comparar los resultados obtenidos por los alumnos del Colegio CAFAM en las PER aplicadas por el ICFES en octubre de 1989, con la valoración apreciativa de los profesores en las diferentes asignaturas, y

con la nota definitiva obtenida por el estudiante en la asignatura correspondiente. Se propuso también identificar algunos de los criterios usados por los profesores directores de grupo de los distintos grados escolares para valorar el “desarrollo integral” de sus alumnos.

Visto en esta forma, el proyecto tuvo dos partes claramente diferenciables entre sí. Una primera, de índole cuantitativa, se relaciona con la comparación de los puntajes obtenidos en las pruebas del ICFES con la nota apreciativa y la nota final obtenida por el estudiante en la signatura correspondiente. La otra parte tiene que ver con los indicadores propuestos por los directores de grupo para valorar el progreso integral de sus alumnos.

### **DEFINICIÓN DEL PROBLEMA**

Es frecuente entre los educadores la discusión de los méritos de las pruebas objetivas de redimiento. Es ésta una forma de evaluación que se ha criticado duramente, y que incluso en algunos casos se descalifica. Sin embargo, es también una forma de evaluación a la cual se recurre, so solamente a nivel nacional por medio del Servicio Nacional de Pruebas, sino también a nivel institucional en la mayoría de los planteles educativos. Aunque con frecuencia se diga lo contrario, en muchos casos es la “evaluación objetiva” la que se considera verdaderamente importante, y con base en ella se toman muchas decisiones que afectan la vida escolar del estudiante y su futuro educativo.

Una de las críticas a la evaluación objetiva es que precisamente es “objetiva”, en un contexto en el cual lo que está en juego es la interacción entre sujetos (maestros y alumnos) la interacción de estos sujetos con un conjunto de saberes. Aunque en este trabajo se toma como punto de partida las pruebas objetivas (PER) administradas por el ICFES, se entra también a reconocer explícitamente que en lo académico el profesor tiene una particular visión derivada de su diaria interacción con el alumno en torno a unos saberes. este conocimiento que tiene el profesor de sus alumnos puede manifestarse de distintas maneras; una de ellas es la “nota apreciativa”, la cual tradicionalmente representa la valoración global que hace el profesor del programa académico del estudiante.

A pesar de que puede decirse lo contrario, el aspecto al que se le concede más importancia en la evaluación de un estudiante es su rendimiento académico. Otros aspectos de su personalidad y de su desarrollo raramente se tienen en cuenta , excepto en casos de comportamiento inaceptables, cuando se tienen en cuenta para sancionar al alumno más o menos severamente. Sin embargo, no existe una claridad explícita sobre los comportamientos propios del alumnos de diversas edades y grados escolares en el bachillerato. Si esta claridad existiera, probablemente los aspectos evaluativos del comportamiento del alumno que se tienen en cuenta para las decisiones tales como una suspensión o una cancelación de matrícula podrían verse dentro de la perspectiva más amplia de un conjunto de cualidades y condiciones propias de determinadas edades.

De nuevo, al igual que en lo relativo al progreso académico, el profesor, y especialmente el director de grupo, tiene una visión amplia en la cual entra en juego todo el cúmulo de experiencia adquirida en el trato diario y repetido con alumnos de determinados grados escolares y de ciertas edades. La mayoría de las veces, este acervo de experiencia permanece implícito,

verbalizándose en expresiones tales como “Fulano es un buen alumno. No tiene notas brillantes, pero es bueno”, sin que se llegue a explicar qué significa “buen alumno” en este contexto, en el cual lo que cuenta no es necesariamente tener notas brillantes, a pesar de la importancia que en la vida escolar tienen las notas como reflejo de lo estrictamente académico.

Consideraciones como las arriba expresadas no llevaron a plantearnos las siguientes preguntas:

1. ¿Existen coincidencias entre la evaluación apreciativa del rendimiento académico de sus alumnos hecha por los profesores de las diversas asignaturas, la nota final en la signatura, y los resultados obtenidos por los alumnos en las Pruebas Experimentales de Conocimiento aplicadas por el ICFES?
2. ¿Cuáles son los indicadores usados por los directores de grupo de Colegio CAFAM para juzgar el progreso integral de sus alumnos?
3. ¿Difieren los indicadores usados por los directores de grupo del Colegio CAFAM para juzgar el progreso integral de sus alumnos, según el grado escolar?

## OBJETIVOS

Con el fin de responder estas preguntas, el estudio tiene los siguientes objetivos:

1. Comparar los resultados obtenidos en un grupo de alumnos del Colegio CAFAM en las Pruebas Experimentales de Conocimiento administradas por el ICFES en octubre de 1989, con la valoración apreciativa del rendimiento de esos mismos alumnos hecha por los profesores del Colegio y con la nota final obtenida en las asignaturas correspondientes.
2. Identificar algunos de los indicadores utilizados por los profesores directores de grupo del Colegio CAFAM para evaluar el progreso integral de sus alumnos, y analizar su posible variación según el grupo escolar.

## II. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

De manera general, este trabajo se ubica dentro del campo de la investigación sobre la calidad educativa. Mencionaremos solamente algunos de los enfoques que se han utilizado recientemente en el país para estudiar y conceptualizar la calidad de la educación, por cuanto parecen ser ellos los más directamente relacionados con los objetivos propuestos en el proyecto.

1. Un primer enfoque es el relacionado con el rendimiento de los bachilleres en los Exámenes de Estado. Con la obligatoriedad de presentación de los Exámenes de Estado como requisito de inscripción de los aspirantes en las instituciones de educación superior del país, señalada en la Reforma de Educación Postsecundaria de 1980, el Servicio Nacional de Pruebas ha sistematizado la elaboración periódica de tres documentos de estudio que analizan los datos que los bachilleres colombianos consignan en sus formularios de inscripción, y las relaciones que éstos tienen con los resultados en las pruebas que conforman los Exámenes de Estado. Estos estudios, de edición periódica son:
  - “Estadística de Población”, de edición semestral, documento que presenta los datos sobre el número de bachilleres que toman el Examen según variables demográficas, variables del colegio, y variables motivacionales del estudiante.

- “A nivel académico de los planteles de Educación Media del país”, documento editado semestralmente, el cual presenta las relaciones entre el nivel académico del colegio (representado por los promedios de sus bachilleres en las diferentes pruebas del Examen del Estado) y algunas variables del colegio, tales como su naturaleza: oficial o privada; su tipo: masculino, femenino o mixto; su jornada: matutina, vespertina o nocturna; su modalidad académica; y su ubicación geográfica, tanto por departamentos como por municipios.
  - “El perfil del bachiller colombiano”, editado cada tres años. En esta publicación, la unidad del análisis es el estudiante, y en ella se establecen comparaciones entre los puntajes obtenidos en las pruebas del Examen de Estado y diferentes tipos de variables personales como el sexo y el nivel educativo de los padres; variables escolares como naturaleza, tipo, modalidad y región de ubicación del colegio; variables motivacionales como las preferencias de universidad y carrera; y finalmente, variables relacionadas con el hecho de haberse matriculado en determinada carrera o institución o de Educación Postsecundaria.
2. Otra tendencia investigativa esta relacionada fundamentalmente por los trabajos realizados entre 1982 y 1987 por Carlos Rojas C. y Angel Facundo. Estos trabajos proponen seis categorías de necesidades:
- a. Necesidades sociales.
  - b. Necesidades económico-labores.
  - c. Necesidades académicas.
  - d. Necesidades de desarrollo individual.
  - e. Necesidades relativas a la familia.
  - f. Necesidades culturales.

Los autores encontraron que las necesidades educativas que logran un mayor consenso social son aquellas relacionadas con las “Necesidades de desarrollo individual” del bachiller. (Facundo y Rojas, 1984, 1987).

3. Una tercera tendencia está representada por el proyecto de evaluación de la calidad educativa promovido por el Ministerio de Educación Nacional en relación con la promoción automática.

Dentro del contexto general de la renovación curricular, el decreto 1469 de 1987 impuso la promoción automática para los cinco grados de educación básica primaria. Aunque no se ha aplicado a la educación secundaria, la norma ha suscitado una serie de inquietudes relacionadas con los procesos de evaluación en las escuelas y colegios, muchas de las cuales se relacionan con la evaluación apreciativa realizada por el maestro, la cual constituye uno de los criterios para decidir si un alumno de básica primaria ha cumplido los objetivos fundamentales del grado que cursa y puede por lo tanto ser promovido al siguiente.

Se ha señalado que algunas de las causas de la problemática evolutiva que la norma antes citada se propuso solucionar, son las siguientes:

- la evaluación casi exclusiva de conocimientos en cada asignatura, a pesar de lo que se dice acerca de una formación integral. Esto ha hecho que se desvirtúe el verdadero sentido de la evaluación formativa, y se haga un énfasis exagerado en la medición de conocimientos, o por lo menos, de los conocimientos que el alumno puede reproducir o repetir en una prueba.

- la evaluación casi exclusivamente cuantitativa ha llevado a descuidar el proceso de formación del estudiante, tanto en lo relacionado con la búsqueda del conocimiento y la construcción de conceptos, como en los aspectos de su desarrollo personal no directamente relacionados con conocimientos susceptibles de cuantificación objetiva. (Universidad Pedagógica Nacional, 1987; A. Aristizábal, 1987; J.B. Toro, 1987).

Esta evaluación tiende a que la única evaluación que se considere como digna de crédito sea la proporcionada por “pruebas objetivas” que no tienen en cuenta aspectos del desarrollo del alumno diferentes de los aspectos cognoscitivos, y a que se desconfie, al menos por implicación, de la evaluación de esos mismos conocimientos hecha por los maestros.

4. Finalmente, pueden mencionarse los documentos sobre educación de la Misión de Ciencia y Tecnología en los cuales se encuentra una concepción de calidad íntimamente relacionada con lo que la Misión llama la “cultura académica”, la cual se conceptualiza en términos de las condiciones necesarias para que el país pueda tener un despegue propio y autosostenido en el campo de la ciencia y la tecnología. (ver Alfonso, 1990).

Se anota en los documentos de la Misión que las pruebas objetivas del tipo utilizado por el ICFES tienen el peligro de no responder a estas necesidades, y de quedarse fundamentalmente en el nivel de la reproducción de contenidos específicos, sin tocar niveles de profundidad.

En su consideración de los factores e indicadores de calidad, la Misión plantea indicadores directos, indirectos y de impacto. Los indicadores directos se refieren al logro de los estudiantes, los métodos de enseñanza, y se afirma que el factor decisivo es el docente, por cuanto es él el que interpreta y desarrolla los diversos elementos e instrumentos de la educación. Entre estos factores, se señala al maestro como el factor fundamental. Los indicadores de impacto tienen que ver con los resultados de la educación a mediano y largo plazo. (ver: Alfonso, 1990, p.41-45).

Es importante resaltar el papel central que se asigna al docente en los factores de calidad, pues de allí se puede deducir el papel central que el maestro debe tener en la evaluación del estudiante y de los procesos.

Un aspecto que no se trata suficientemente en los documentos de la Misión, es el desarrollo de dimensiones de la personalidad del alumno no directamente relacionados con los aspectos académicos. Parece necesario incluir aspectos éticos, sociales, recreativos y artísticos que constituyen una visión más completa de lo que hemos llamado el “desarrollo integral” del alumno. En este aspecto, el papel y el criterio del profesor también tienen un lugar central.

Las anteriores consideraciones contribuyeron a motivar el presente estudio. En él se supone que las pruebas objetivas aplicadas por el ICFES miden adecuadamente el desempeño objetivo de los alumnos en factores académicos. Sin embargo, se busca establecer hasta qué punto la valoración cualitativa del profesor se relaciona con ese tipo de evaluaciones objetivas, teniendo en cuenta que el profesor tiene elementos de juicio no accesibles a las pruebas objetivas. No se trata de negar la importancia de las pruebas de tipo objetivo, sino de explorar si las percepciones del profesor en lo referente al rendimiento académico tienen alguna relación con ellas.

Por otra parte, la segunda parte del trabajo intenta aproximarse a la valoración de características del alumno que las pruebas objetivas no se proponen

medir. Teniendo en cuenta la importancia del maestro en los procesos educativos, debe pensarse que la educación tiene que ver con algo más que los solos aspectos académicos, aunque sean éstos los que se miren más frecuentemente. Es aquí en donde es relevante la identificación de algunos indicadores del “buen alumno” que incluyen además otras dimensiones del estudiante.

El interés por mirar estos indicadores desde la perspectiva de los directores de grupo de cada grado se debe al supuesto de que los alumnos van cambiando en sus comportamientos a medida que avanza en su vida escolar. Debido a las características del desarrollo, puede esperarse que los comportamientos característicos de los alumnos de determinado grado no sea los mismos de los alumnos de otros grados.

### III. MÉTODO Y PROCEDIMIENTO

Dado que el estudio tiene dos partes, el procedimiento seguido se diferencia para cada una de ellas.

1. La primera parte tiene que ver con la comparación de los puntajes obtenidos en las Pruebas Experimentales de Rendimiento (PER) aplicadas por el ICFES, con la nota apreciativa asignada por el profesor y con la nota definitiva obtenida en la signatura.

Para esta parte se seleccionaron aleatoriamente 28 de los 82 cursos de ambas jornadas del Colegio CAFAM. La distribución y número de estudiantes por grado incluidos en la muestra de cursos es la que se observa en la Tabla No. 1.

TABLA No. 1			
GRADO	*TOTAL CURSOS	*CURSOS DE MUESTRA	*ALUMNOS MUESTRA
6º	20	6	261
7º	18	6	262
8º	12	4	177
9º	12	4	181
10º	9	4	168
11º	11	4	164
<b>Total</b>	<b>82</b>	<b>24</b>	<b>1213</b>

Se obtuvo pues una muestra de 28 cursos, 14 de la jornada de la mañana y 14 de la jornada de la tarde, que incluyó 1213 de los 3766 alumnos que tenía el Colegio CAFAM en 1989.

Las Pruebas Experimentales de Rendimiento fueron aplicadas por el ICFES en octubre de 1989, cuando faltaban dos o tres semanas para concluir el año escolar. La semana siguiente a esas pruebas se pidió a cada profesor que asignara a cada alumno una nota apreciativa de rendimiento a su asignatura. Al concluir el año, pocas semanas después, se registró la calificación final obtenida por el alumno en cada una de las asignaturas.

Las asignaturas fueron las siguientes:



6º a 9º grado  
 Matemáticas  
 Español  
 Ciencias naturales  
 Sociales  
 Inglés

10º y 11º grados  
 Matemáticas  
 Física  
 Química  
 Español  
 Filosofía

Una vez que se recibieron los informes de puntajes del ICFES, se procedió a entrar al computador toda la información recogida para la muestra de cursos seleccionados. Con base a esta información se calculó para cada alumno el promedio de sus calificaciones en la PER, el promedio de la nota apreciativa y el promedio de la nota definitiva. Se procedió entonces a calcular correlaciones entre esos tres promedios.

2.- La segunda parte se relaciona con los indicadores cualitativos de un “buen alumno” propuestos por los directores de grupo de cada grado. Para obtener la información necesaria para esta parte del estudio relacionada con los indicadores de un “buen alumno” propuestos por los diferentes directores de grupo se procedió de la manera siguiente:

Se pidió a cada uno de los 82 directoras de grupo que escribieran las características de un buen alumno según lo específico del grado en el cual desempeñaban. Se procedió después a eliminar de estas líneas las repeticiones más evidentes. Se pidió nuevamente a los directores de grupo de cada grado que jerarquizaran las características según las consideraran más o menos importantes en una escala de cinco opciones: muy importante, importante, más o menos importante, poco importante, nada importante.

Estos resultados se convirtieron en una escala, asignando puntajes entre 1 y 5 a las opciones de jerarquización, así:

5. Muy importante.
4. Importante.
3. Más o menos importante.
2. Poco importante.
1. Nada Importante.

Esta información se entró al computador, y se procedió al análisis, utilizando el programa estadístico “Statview”. Se calcularon la media (promedio) y la moda (mayor frecuencia) de las valoraciones de cada items, grado por grado. Se eliminaron aquellos items cuyo valor fuera inferior a 3 (equivalente a la valoración “importante”). Es decir, se eliminaron los items cuyo promedio estuvo por debajo de la valoración importante y/o aquellos a los cuales al menos uno de los directores de grupo asignó una valoración inferior a “más o menos importante”.

Con los items que quedaron después de este primer análisis se calculó el total de los puntajes para cada una de las tres dimensiones de indicadores: Académica, Socio-afectiva y Ético-valorativa, y Corporal-motriz. se procedió entonces a calcular la consistencia interna del instrumento, eliminándose aquellos items cuya correlación con el total de la dimensión correspondiente no alcanzó un nivel de significación estadística ( $p < 0.05$ ).

Los items que quedaron se devolvieron a los directores de grupo y se les pidió que los utilizaran para evaluar específicamente a cada uno de los alumnos de su grupo.

Se analizaron nuevamente los items, eliminando aquellos en los cuales los directores de grupo del grado consideraron que “no tenían elementos suficientes” que valorar al 15% o más de sus estudiantes.

#### IV. RESULTADOS, ANÁLISIS Y CONCLUSIONES

A continuación se presentan los resultados obtenidos para cada una de las partes del estudio.

##### 1. Primera parte.

Para este análisis se seleccionaron 28 cursos de los 82 que componían al Colegio en el momento de realizarse el trabajo. Esto representó 1213 de los 3766 alumnos.

En un primer momento se calculó la media de cada alumno en cada una de las tres variables bajo análisis, y con ellas se procedió a calcular correlaciones para cada grado. Los resultados son los que se observan en el Cuadro No. 2.

CUADRO No. 2		
SEXTO GRADO	<i>R</i>	<i>R2</i>
PER- APRECIATIVA	587	344
PER- DEFINITIVA	694	481
APRECIATIVA-DEFINITIVA	893	797
<b>SEPTIMO GRADO</b>	<i>R</i>	<i>R2</i>
PER- APRECIATIVA	594	353
PER-DEFINITIVA	696	469
APRECIATIVA-DEFINITIVA	862	743
<b>NOVENO GRADO</b>	<i>R</i>	<i>R2</i>
PER-APRECIATIVA	572	327
PER-DEFINITIVA	645	416
APRECIATIVA-DEFINITIVA	908	824
<b>DÉCIMO GRADO</b>	<i>R</i>	<i>R2</i>
PER-APRECIATIVA	354	125
PER-DEFINITIVA	464	215
APRECIATIVA-DEFINITIVA	840	705
<b>UNDÉCIMO GRADO</b>	<i>R</i>	<i>R2</i>
PER-APRECIATIVA	635	403
PER-DEFINITIVA	587	344
APRECIATIVA-DEFINITIVA	869	755

Nota: todas las correlaciones son significativas (p<0.01).

El cuadro muestra que las correlaciones obtenidas son moderadas o relativamente altas. Las correlaciones más moderadas son aquellas entre la nota apreciativa asignada por el profesor y los puntajes obtenidos en la PER, las cuales oscilan entre 354 en grado décimo y 635 en undécimo, con R2 entre 125 y 403. Podría decirse que la nota apreciativa dada por el profesor sí se relacio-

na con los puntajes obtenidos en las PER, pero que esta relación no es muy estrecha, especialmente en el caso del grado décimo. Estas relaciones moderadas pueden indicar que la nota apreciativa y el puntaje en las PER se mueven dentro de dimensiones que difieren en algunos aspectos importantes.

Podría especularse que la nota apreciativa tiene en cuenta dimensiones que no son medidas por las Pruebas Experimentales de Rendimiento (PER) aplicadas por el ICFES. Es posible que en el momento de asignar su nota apreciativa el profesor valore el desempeño global del estudiante, y no únicamente su rendimiento en conocimientos; no puede excluirse que el profesor tenga en cuenta aspectos como el esfuerzo, la constancia y el comportamiento general del alumno.

Las correlaciones entre los puntajes obtenidos en las PER y la nota definitiva en la asignatura son consistentemente más fuertes que las obtenidas entre aquellas y la nota apreciativa. Las correlaciones entre puntajes del ICFES y la nota definitiva oscilan entre 464 para décimo grado y 694 para el grado sexto, con  $R^2$  entre 215 y 481. La mayor correlación entre la nota definitiva y los puntajes obtenidos en las PER pueden indicar una mayor afinidad entre estas pruebas y los métodos utilizados por los profesores para computar las notas definitivas. Parece posible que estos métodos tengan en cuenta elementos más “objetivos”, tales como pruebas escritas de conocimiento, lo cual acercaría conceptualmente las notas definitivas a los puntajes de las PER:

Las correlaciones más altas fueron obtenidas entre las notas apreciativas y las notas definitivas en la asignatura. Estas correlaciones oscilan entre 840 para décimo grado y 908 para noveno, con  $R^2$  entre 705 y 824. Pareciera que, a pesar de los elementos de mayor objetividad que entran en juego en la nota definitiva, los aspectos de valoración personal también juegan su parte en su asignatura. En efecto, es frecuente que el profesor incluya dentro de los elementos a partir de los cuales califica aspectos tales como el interés demostrado en clase y en la realización de trabajos, además de la evaluación de conocimientos por escrito. Puede suceder también que, el profesor tenga presentes las calificaciones parciales que tenga el alumno hasta ese momento. En el caso de este trabajo, esta calificación parcial incluía el desempeño de casi todo el año, pues la nota apreciativa se asignó a mediados de octubre cuando ya prácticamente estaba por concluir el año escolar.

Si se analiza la relación del puntaje en las PER, la nota apreciativa y definitiva para cada asignatura, el lugar de para sus medias, se observa que en general las correlaciones no son tan fuertes. Sin embargo, las correlaciones más fuertes siguen siendo aquellas entre la nota definitiva y la nota apreciativa. Las correlaciones más fuertes entre estas dos variables son las de matemáticas en 6<sup>o</sup>, 8<sup>o</sup> y 9<sup>o</sup> grados; las de inglés en 7<sup>o</sup>, 8<sup>o</sup> y 9<sup>o</sup> grados, y las de sociales en 6<sup>o</sup> grado. Todas estas correlaciones son de 80 o más, con  $R^2$  de 64 o más. Por otra parte, las correlaciones más bajas entre nota apreciativa y definitiva son las de filosofía de 10<sup>o</sup> ( $r = 439$ ;  $R^2 = 19$ ) y español de 7<sup>o</sup> ( $r = 492$ ;  $R^2 = 24$ ). Los demás coeficientes de correlación entre nota apreciativa y definitiva, por asignatura y por grado, oscilan entre 589 y 748 y son significativos ( $p < 0.01$ ).

## 2. SEGUNDA PARTE

Para la segunda parte del trabajo, la información se recogió en forma abierta, dentro de tres grandes dimensiones: Intelectual y académica, socio-afectiva

y ético-valorativa, y corporal-motriz. Inicialmente se realizó una “lluvia de ideas”, a partir de cuyos resultados se realizó el proceso de depuración de indicadores ya descrito, hasta llegar a los indicadores finales, los cuales se comentan a continuación, para cada una de las dimensiones.

**Dimensión intelectual y académica.**

Debido a que la información se recogió en forma abierta, no existe uniformidad en la manera de expresión de los directores de grupo. Esto dificulta la comparación de los grados entre sí y la identificación de categorías de indicadores. Sin embargo, puede decirse que engendra esta dimensión está caracterizada en términos de tres categorías:

- habilidad de pensamiento.
- habilidades de comunicación y
- actitudes y acciones en torno al conocimiento.

A continuación se resumen los indicadores más sobresalientes incluidos en esta dimensión.

En sexto grado se nota un énfasis en las habilidades lógicas elementales, en la capacidad de interpretar el lenguaje escrito y hablado, y en las actitudes positivas hacia el conocimiento.

En grado séptimo se encuentran también las habilidades de comunicación en forma oral y escrita, así como las habilidades de procesamiento de información. En relación con el conocimiento se anota la habilidad para aplicarlo y la curiosidad por conocer. La participación en clase se concibe como algo activo que lleva al alumno a plantear sus inquietudes y a presentar adecuadamente sus trabajos.

En octavo grado se menciona la habilidad para abstraer y la comprensión, análisis y asimilación del conocimiento. Se plantea la realización y presentación adecuada de trabajos como indicadores de una actitud positiva. Finalmente se señala el interés por aclarar dudas como factor positivo de participación.

En noveno grado aparece un manejo adecuado del lenguaje y la habilidad no solamente para aplicar el conocimiento, sino para extrapolarlo. Las actitudes positivas conciben como la manifestación de interés por el aprendizaje, la habilidad para hacer preguntas oportunas y la presentación adecuada de trabajos.

En décimo grado se encuentra la habilidad del alumno para expresar su pensamiento con claridad, para formular sus propias preguntas y para ser creativo. Se menciona una actitud positiva como interés por participar activamente en clase y en actividades académicas.

En grado undécimo se mencionan la habilidad para explorar situaciones nuevas en el aprendizaje, para sintetizar, para aplicar los conocimientos y para defender razonablemente un punto de vista.

Aunque no puede decirse que se note una clara diferencia entre las características del “buen alumno” grado por grado, sí se encuentra que en los grados superiores parece darse énfasis a una mayor autonomía, implícita en elementos tales como la formulación de preguntas propias y la defensa razonada de puntos de vista.

### **Dimensión socio-afectiva y ético-valorativa.**

En esta dimensión se identificaron tres categorías de indicadores:

- respeto y aprecio por sí mismo y por los demás;
- integración al grupo, y

- manifestaciones de independencia de criterio y autonomía en contextos sociales y de grupo.

En sexto grado, los directores de grupo mencionaron dentro de la primera categoría, una actitud de respeto y aprecio por los demás dentro de relaciones cordiales y la capacidad para responder a los compromisos adquiridos. Dentro de la segunda categoría, la capacidad de dar y acotar liderazgo, la aceptación de responsabilidades dentro del grupo, y la colaboración con otros. La tercera categoría incluye indicadores como la aceptación de los propios errores, la veracidad, la actuación por convicción.

En séptimo grado hay un solo indicador dentro de la primera categoría: el respeto por los compañeros y por el profesor. La segunda categoría incluye indicadores como saber compartir y participar, la alegría, la amistad, la integración y el respeto por las decisiones del grupo. La estabilidad, la aceptación de los propios errores y el recurso a la autoridad solo en ciertos casos, son algunos de los indicadores de la tercera categoría.

En octavo grado, dentro de la primera categoría se menciona la lealtad y la justicia, la autovaloración de otros, el respeto a los demás. La segunda categoría está representada por la relación con otros dentro de una sana convivencia y la integración al grupo. En la tercera categoría se menciona la honestidad en las evaluaciones y la capacidad de autonomía.

En noveno grado, se señalan la puntualidad, la afabilidad, el respeto y la aceptación reflexiva de las observaciones del profesor y de los compañeros dentro de la primera categoría. La segunda categoría está representada por el espíritu de colaboración y por la habilidad para llevarse bien con los demás. En la tercera categoría se incluyen la prudencia, la responsabilidad, la honestidad, la habilidad para participar en el establecimiento de normas en el grupo de compañeros.

En décimo grado se mencionan las manifestaciones de aprecio por el Colegio, los profesores y los compañeros dentro de la primera categoría. Dentro de la segunda se mencionan la capacidad para establecer relaciones positivas con los demás y para expresarle afecto. La responsabilidad representa la tercera categoría.

En grado undécimo, la primera categoría está representada por las manifestaciones de autoestima. La segunda, por la solidaridad con los demás. Dentro de la tercera categoría se menciona la independencia, la organización, la puntualidad y la capacidad de reconocer sus propias limitaciones y faltas.

Al igual que en la dimensión intelectual y académica, hay elementos comunes a todos los grados, y no se captan diferencias que permitan detectar una apreciación diferenciada por parte de los directores de grupo. Pareciera que en este aspecto los directores de grupo tuvieran una idea amplia y general de las características del “buen alumno”, idea que no depende significativamente del grado en el cual esté el estudiante.

### **Dimensión corporal-motriz.**

de todas las dimensiones ésta es la que tiene menor número de indicadores, los cuales no muestran una clara secuencia evolutiva ni una clara distribución en categorías.

En sexto grado se menciona tener buenos reflejos y haber desarrollado ciertas habilidades físicas por medio de un deporte. Se menciona también un manejo armónico del cuerpo y del desarrollo de una actividad controlada.

En el séptimo grado aparece una actitud alerta a clase y una buena presentación personal.

En octavo grado, se menciona el desarrollo físico armónico, valoración y respeto del cuerpo, y el cuidado de la salud.

En noveno grado aparece el adecuado manejo de los elementos de trabajo, la práctica de un deporte, y una actitud alerta en clase.

En décimo grado se mencionan una buena presentación personal y una actitud de entusiasmo.

Finalmente en el grado undécimo se menciona una actitud juvenil y alegre, buenos hábitos de higiene, buena coordinación y fácil manejo de los implementos de trabajo.

Al igual que en la dimensión anterior, estos indicadores parecen mostrar una idea general y no diferenciada de lo que puede considerarse como la dimensión corporal motriz en los diversos grados. Los directores de grupo valoran una buena coordinación, la práctica de un deporte, una buena presentación personal y el cuidado de la salud.

### Conclusiones

En la primera parte del estudio se observó que las correlaciones de las PER con la nota apreciativa asignada por el profesor son moderadas o bajas, oscilando entre una correlación cercana a 0.0 (054) para la asignatura de sociales en 8º grado y 60 para el inglés en 9º grado. Sin embargo, con excepción de cuatro de ellas, estas correlaciones son significativas ( $p < 0.05$ ).

Las correlaciones de las PER con las notas definitivas obtenidas por el alumno en cada asignatura son en conjunto más altas que las anteriores, y todas ellas son significativas ( $p < 0.05$ ). Estas oscilaciones oscilan entre 70 para matemáticas de 6º grado y 166 para filosofía de 10º grado.

Las correlaciones entre la nota apreciativa y la nota definitiva tienden a ser moderadas o altas, oscilando entre 839 para matemáticas de 9º grado y 439 para filosofía de 10º grado. Estas correlaciones son todas significativas ( $p < 0.01$ ).

Si se toma la medida de la nota apreciativa en todas las asignaturas y se compara con la media de la nota definitiva en esas mismas asignaturas, las correlaciones obtenidas tienden a ser altas y significativas ( $p < 0.01$ ), oscilando entre 908 y 840. Esto permite afirmar que el conjunto de las notas apreciativas asignadas por los profesores de las diversas asignaturas puede ser un buen predictor del desempeño global del alumno en el conjunto del año escolar.

En la segunda parte del estudio acerca de los indicadores del “buen alumno” dados por los indicadores de grupo, de forma contraria a lo esperado, no se observaron diferencias claras por grado. Sí se observaron algunos rasgos comunes en la mayoría de los grados, tales como la adecuada presentación de tareas y trabajos y el respeto por compañeros y profesores.

En conjunto, el estudio sugiere que el profesor tiene un profundo saber implícito sobre la evaluación y una capacidad de apreciación del progreso de sus alumnos que se extiende a los aspectos de desarrollo personal y de rendimiento académico. Saber y capacidad que deben ser explicitados y analizados en estudios ulteriores.

**BIBLIOGRAFIA:** ALFONSO, L.A. (1990). *La educación básica y media y la calidad de la educación*. En: Misión de Ciencia y Tecnología (eds.). *Estructura científica, desarrollo tecnológico y entorno social*. (pp.11-71). (Tomo I, Vol. 2) Bogotá: Empresa Editorial Universidad Nacional de Colombia. / ARISTIZÁBAL, Arnoldo. (1987). “La promoción automática; norma o política educativa” *Educación y cultura*. No. 13 (diciembre de 1987) 22-25. / FACUNDO, A., y ROJAS, C. (1984). *Identificación*



de necesidades básicas consensuales que debe satisfacer el bachillerato colombiano como requisito de calidad. Bogotá: FES (fotocopia). / **FACUNDO, A., y ROJAS, C.** (1987). *Desarrollo de una metodología para evaluar la calidad del bachillerato a partir de la satisfacción de necesidades*. Informe final (fotocopia). / **TORO, J.B.** (1987). *La hora de la verdad: implicaciones del decreto 1469*. Educación y cultura No. 13 (diciembre de 1987) 26-35. / **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.** (1987). *La problemática de la evaluación escolar en Colombia: Contexto para la promoción automática*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

**VASCO M., Eloísa.** (1992). En: *Enfoques pedagógicos*. Santafé de Bogotá, Vol. 1, No.1, oct. , p.19-36.

## EVALUACIÓN SUMATIVA

Forma de evaluación acumulativa utilizada al final del año escolar o al concluir un curso o programa, con el propósito de calificar, certificar y evaluar el progreso o investigar la efectividad de un curriculum, curso o programa. (Departamento Nacional de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Bolivia).

Modalidad de evaluación que tiene como función comunicar el grado de desempeño de los alumnos en uno o más aspectos de un programa educacional. Verificación de la coherencia entre los resultados obtenidos y los objetivos de un programa; permite verificar la productividad y el rendimiento de los programas. (Dpto. de Enseñanza Fundamental; Comisión Central de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Brasil).

Consideración de todas las evaluaciones parciales realizadas durante el curso, a fin de elaborar los juicios de valor que definen el nivel de eficiencia alcanzado por los alumnos en relación con los objetivos del programa. Se lleva a cabo al término del curso y no debe confundirse con el tradicional examen final.(Consejo Nacional Técnico de la Educación. México).

Verificación de los logros alcanzados en función de los objetivos propuestos por una estrategia curricular determinada, curso o programas específicos, una vez concluidas las diferentes etapas de desarrollo de los mismos. Implica la obtención de evidencias sobre una muestra representativa de los objetivos establecidos para esos procesos de manera de comparar resultados entre diferentes grupos y/o proyectos.(Centro de Operación del Curso de Post Grado de Educación; Convenio MEC-OEA-UFSM: Brasil.Instituto de Investigaciones Educativas; Universidad Simón Bolívar. Venezuela. Centro de Operaciones del Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores en el Área de Curriculum; Convenio ME-OEA-USB. Venezuela).

**GLOSARIO DE TERMINOS UTILIZADOS EN AMÉRICA LATINA EN MATERIA DE DESARROLLO CURRICULAR.** (1976). *PROYECTO MULTINACIONAL DE CAPACITACION PARA PROFESORES DE AMERICA LATINA EN EL AREA DE CURRICULUM*. OEA/ MINISTERIO DE EDUCACION/UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR. CARACAS.

## EVALUACIÓN Y LA CALIFICACIÓN EN UNA ENSEÑANZA CONSTRUCTIVISTA DE LA CIENCIA

La evaluación es una etapa del proceso Enseñanza - Aprendizaje, permite mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ciencia.

Evaluar es visto habitualmente tanto por el profesor como los estudiantes prácticamente como sinónimo de calificar. Se han realizado estudios demostrativos (SÁNCHEZ, 1996) que para la mayor parte del profesorado, la función esencial de la evaluación es medir la capacidad y aprovechamiento de los estudiantes, asignándoles una puntuación que sirva de base objetiva para las promociones y selecciones.

Esta visión se apoya en otras concepciones íntimamente relacionadas, como el convencimiento de que resulta fácil evaluar las materias científicas con objetividad y precisión (Debido a la naturaleza misma de los conocimientos evaluados) o que el fracaso de un porcentaje significativo de estudiantes es inevitable en materias de alto nivel cognitivo, como son las ciencias". (SÁNCHEZ, 1996).

Estas concepciones son asumidas acríticamente incluso por aquellos profesores que han realizado innovaciones en otros aspectos del proceso de enseñanza.

Estas concepciones son asumidas acríticamente, incluso por aquellos profesores que han realizado innovaciones en otros aspectos del proceso de enseñanza.

Esto desde esta posición la evaluación resulta ser más que la medida objetiva y precisa de unos logros, la expresión de unos expectativas en gran medida subjetivas pero con una gran influencia sobre el comportamiento de los estudiantes y de los mismos profesores.

Podemos comprender también que la búsqueda de objetividad tiene otra consecuencia negativa con el objeto de garantizar dicha objetividad se limita la evaluación a la más fácilmente medible. Evitando todo lo que pueda dar lugar a respuestas imprecisas. (SÁNCHEZ, 1996)

Por tanto se propone una evaluación formativa para las asignaturas de las ciencias.

Esta evaluación tendrá unas características las cuales se presentan a continuación (SÁNCHEZ, 1996):

1. Esta debe ser percibida por los alumnos es como ayuda real, generadora del expectativas positivas. El profesor ha de lograr transmitir su interés por el progreso de los alumnos y alumnas y su convencimiento de que un trabajo adecuado terminará produciendo los logros deseados, incluso si inicialmente aparecen dificultades.

Conviene para ello una planificación muy cuidadosa de los inicios del curso, comenzando con un ritmo pausado revisando los pre-requisitos (para que no se conviertan como a menudo ocurre, en absoluto).

2. Una segunda característica que ha de poseer la evaluación para que pueda jugar su función de instrumento de aprendizaje de las ciencias, rompiendo con su habitual reducción a aquello que permita una medida más fácil y rápida: La Memorización repetitiva de los "conocimientos teóricos" y su aplicación igualmente repetitiva a ejercicios de lápiz y papel.

Se trata de ajustar la evaluación, es decir, el seguimiento y la retroalimentación a las finalidades y prioridades establecidas para el aprendizaje de las ciencias. La evaluación se ajusta así a unos criterios explícitos de logros a alcanzar por los estudiantes al contrario de lo que ocurre con la evaluación atendiendo a la "norma" (basada en la comparación de los ejercicios para establecer los "mejores", o "peores" "termino medio" a la que habitualmente se ajusta, más o menos conscientemente, gran parte del profesorado. (SÁNCHEZ, 1996)

Vistas las características de la evaluación había que detenerse en considerar las formas concretas de evaluación.

Cabe decir, en un primer lugar, que una orientación Constructivista del aprendizaje permite que cada actividad realizada en clase por lo alumnos constituya una ocasión par el seguimiento de su trabajo. La detección de las dificultades que se presentan, los progresos realizados.

Es esta forma de evaluación extraordinariamente eficaz para incidir “sobre la marcha” en el proceso de aprendizaje: Que se produce además del contexto de trabajo colectivo, si la distorsión de ansiedad que produce la prueba individual ansiedad.

Ello no elimina sin embargo la necesidad de actividades de evaluación individuales que permitan constatar el resultado de la acción en cada uno de los estudiantes y obtener información para reorientar convenientemente su aprendizaje.

A tal efecto consideramos muy conveniente la realización de alguna pequeña prueba en la mayoría de las clases sobre algún aspecto clave de lo que se ha venido trabajando.

Ello permite:

- β Impulsar el trabajo diario y comunicar seguridad en el propio esfuerzo.
- β Dar información al profesor y a los alumnos sobre los conocimientos que se poseen, sobre las deficiencias que hayan producido – haciendo posible incidencia inmediata sobre las mismas – y sobre los progresos realizados, contribuyendo a si a crear expectativas positivas.

Conviene discutir inmediatamente las posibles respuestas a la actividad planteada, lo que permitirá si la clase está o no para seguir adelante con posibilidades de éxito.

En esta propuesta la calificación debe ser un modelo, una estimación de los logros de cada estudiante, una indicación de su grado de consecución de logros que se persiguen. (SÁNCHEZ, 1996)

**BIBLIOGRAFÍA: SÁNCHEZ, Alonso y otros.** (1996). *La evolución de la calificación en una enseñanza constructivista de la ciencia*. Investigación en la Escuela. Nº 30 . Universidad de Valencia. España.

**GUARAN, Gregoria.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## EVIDENCIA

Se puede entender por evidencia un criterio de certeza (desde el punto de vista subjetivo) y criterio de verdad (según el punto de vista objetivo), así como aquel tipo específico (inmediato) de conocimiento en el cual se basan los demás conocimientos debido a su propio valor de verdad y confiabilidad, por la pertinencia con que se presenta al pensamiento.

Diccionario de las Ciencias de la Educación. (1987) (Vol. I). Madrid: Editorial Santillana.

**LEONARD, Franklin.** (1999). EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION. Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

## EVOLUCIÓN, CAOS Y COMPLEJIDAD

Me gustaría hacer un comentario sobre lo escrito por Hermann (\* ver abajo) sobre la relación entre la evolución y la “Teoría del Caos”, como el la llama. Empezare por el final en el que comentaba: «¿Qué creéis vosotros? ¿Fundamenta esta teoría la evolución? [la Teoría del Caos] ¿O simplemente la some te a correcciones-desvíos?». Pues bien, aunque quizá exista cierta relación, creo que es precipitado mezclar ambas cuestiones sin definir los términos. Y para ello hagamos un poco de historia sobre la denominada Teoría del Caos, que más bien es una serie de conceptos dispersos; esta comienza con las primeras investigaciones de Henri Poincare sobre el problema de los tres cuerpos, en el cual desarrollo buena parte de los temas centrales de la topología matemática, posteriormente Smale retomas las ecuaciones diferenciales de Poincare, y Liapunov desarrolla un conjunto de números (los exponentes) que llevan su nombre. Luego Feigenbaum y sus bifurcaciones, y la era de las simulaciones computacionales, llega con los primeros trabajos de Lorentz en 1960, para en los años 80 surgir la verdadera “explosión publicitaria” del asunto (advertir que esto no es ninguna cronología exhaustiva, son unos ejemplos que se me vienen a la cabeza; por otro lado las matemáticas involucradas ya provenían del siglo XVIII). De todo esto se deduce que, por lo menos en las ecuaciones, hay algo. Si hay que dar una definición del Caos matemático (matización importante), la más cercana sería que este, es un “comportamiento estocástico (aleatorio) que ocurre en un sistema determinista” (un sistema determinista es por ejemplo, una aplicación matemática, como por ejemplo:  $x \Rightarrow 10x \pmod{1}$ ), en concreto esta se denomina “de enrollamiento”).

Antes de seguir con el Caos, aclarar algunas cuestiones sobre la evolución, que aunque no es lo fundamental de este artículo, conviene recordar algunos conceptos para que no se persista en los ya descartados y erróneos relacionados con la evolución progresiva. Al comentar que «todo hacía pensar hace 70 millones de años que los dinosaurios serían el cenit de la evolución. Desde las formas más primitivas habían evolucionado a formas cada vez más perfectas y con un nivel de encefalización cada vez más desarrollado. De las primeras aletas de los anfibios estábamos ya en las poderosas garras de los dinosaurios bípedos cuya conclusión lógica sería el desarrollo de extremidades con dedos capaces de asir objetos. En la época final del dominio de los grandes dinosaurios, la evolución de éstos había alcanzado ya niveles muy desarrollados que auguraban importantes progresos». Señalar que la evolución no funciona así, no es un proceso continuo de perfeccionamiento que va desde las primeras bacterias hasta los dinosaurios, y una vez desaparecidos los dinosaurios, de los pequeños mamíferos hasta nosotros los humanos. El impacto asteroidal fatídico, que acabo con la dominación de los grandes reptiles, no fue lo único que pudo acabar con ellos, estos podrían haber no aparecido y dominado, y que por contra hubieran domina-

do el planeta cualquier otro animalillo menos “publicitario”, con que alguna circunstancia mínima precedentes a su historia, hubiera cambiado. La evolución darwiniana nos dice que en ocasiones, determinadas adaptaciones locales –guiadas por la selección natural– sirven a los seres vivos para adaptarse mejor en el ambiente en el que viven (o en otros que les son propicios), pero lo cierto es que aunque existe cierto fenómeno de progresión, este es anulado y minimizado por todos los avatares que sufre la historia de la vida como por ejemplo las extinciones masivas. Que pueden ser causadas desde impactos extraterrestres, cambios en el clima por el cambio de inclinación del eje de la tierra, hasta por causas degenerativas internas (veremos esto mas adelante). Quien ha explicado mas claramente la “contingencia” de la vida, ha sido a través de sus múltiples escritos, Stephen Jay Gould del que hablaremos a continuación. Por ejemplo en su libro “La vida maravillosa”, hablando del origen de los vertebrados terrestres dice «la vida terrestre evoluciono en un grupo restringido de peces separado de la línea principal (...) ¿habría un observador señalando a estos peces poco comunes y nada característicos como precursores del éxito tan conspicuo en un ambiente tan diferente?. Hágase tocar de nuevo la cinta de la vida, bórrese a los ripidistios por extinción, y nuestras tierras se convertirán en el dominio indiscutido de las flores y los insectos» (p. 326 [2]).

Recordar que dos son las intenciones de este artículo: por un lado aclarar lo que en realidad es la llamada Teoría del Caos, y la inoportunidad de aplicarla en situaciones en la que no es competente; y por otro indicar que la evolución biológica no tiene que ver con el caos matemático (que ni mucho menos constituye una Teoría, con T mayúscula), sino a lo sumo con otro concepto denominado “complejidad” que veremos a continuación.

Pues bien, después sigue lo escrito por Hermann diciendo: «Pero aquí es donde entra la Teoría del Caos, en forma de cambio climático o meteorito, o cualquier otra gran catástrofe natural que extermina a los dinosaurios y vuelve a poner sobre la mesa de la evolución todas las cartas». !!esto no es producto del caos!!. Un impacto precisamente, no es una ínfima modificación, que produce resultados totalmente diferentes (el conocido efecto mariposa), sino producto de la complejidad, concepto que explicaremos mas adelante.

Las modelizaciones de las relaciones ecológicas aparecen (a parte de la conocida progresión de los conejos de Fibonacci) con las llamadas ecuaciones de Volterra, la cual considera las relaciones “predador-presa”. Y explicaba la oscilación del número de individuos de la población de los predadores y de las presas. Dada una gran cantidad de presas, los predadores puede disponer a sus anchas de comida y aumentar su población, conforme se reduce el número de presas disponibles también lo hace el de predadores. Hasta que se llega a un punto en el que las presas repuntan, y vuelta a empezar. Son ciclos de oscilación por ambas partes, unas aumentan y otras decrecen y a la inversa. !! pero esto no es caos !!. Caos sería una oscilación estocástica de las poblaciones, y no este tipo de relaciones. Aquí esta el problema; se suele aplicar la Teoría del Caos, cuando no esta justificado, lo cual contribuye a no entender lo que significa, y hacer extrapolaciones excesivas que llevan a conclusiones erróneas.

Per Bak, quien desarrollo por primera vez los modelos matemáticos sobre “pilas-de-arena” (sandpiles), en su libro “How Nature Works” (1997) comenta

que el «caos no es complejidad» («Chaos is not complexity», nombre de una de las secciones del libro [1]). Bak explica, hablando de las investigaciones de Feigenbaum sobre otro modelo “predador-presa” (el de Robert May), la razón por la que esto no es así. Este modelo consiste en que a partir de un número de individuos vivos en un tiempo inicial, el número de individuos vivos en la siguiente generación, viene definido por la siguiente aplicación:

$$X_{n+1} = [\text{lamda}] X_n (1-X_n)$$

Así pues, valores pequeños del parámetro [lamda] dan crecimientos uniformes, otros más grandes oscilaciones periódicas; todos estos ejemplo deterministas y reversibles por tanto. Sin embargo para otros valores, el sistema dinámico se convierte en caótico por que cambios mínimos producen resultados abultadamente diferentes. El sistema es caóticos y por tanto estocástico: aleatorio. Pero también aparece la solución intermedia entre el orden absoluto (determinismo) y la aleatoriedad absoluta (caos): la complejidad.

Pues bien, la evolución (por los estudios que se han hecho) no se comporta aleatoriamente, sino mas bien siguiendo las características de la complejidad. Los fractales, los arboles de Feigenbaum, el ruido  $1/f$ , no son producto de lo estocástico, son producto de otro concepto: de la complejidad. El problema para los no iniciados, como yo, en las matizaciones matemáticas, es diferenciar ambos conceptos por que parten, y tienen, cosas en común. Estos comportamientos, son soluciones diferentes de las mismas (mas o menos) ecuaciones, por que esos objetos tan publicitados en la Teoría del Caos como son los atractores, son estas soluciones; y los hay estables y periódicos, caóticos y aleatorios.

¿Pero que es entonces la complejidad y tiene que ver con la evolución?. Veamos, el ejemplo clásico es el del modelo de las “pilas-de-arena” mencionado antes. Supongamos que cogemos un puñado de arena y la dejamos caer grano a grano sobre una superficie horizontal lisa. Poco a poco se formara una montañita de forma mas o menos cónica, esta forma se conseguirá gracias a pequeñas, medianas y grandes avalanchas de granitos, que irán cayendo a la base.

No es algo continuo, sino que pasan tiempos largos para las grandes avalanchas, y más cortos para las pequeñas. Un solo granito puede causar una gran avalancha, pero esto es un efecto acumulado de distintas fuerzas, y no es lo mismo que las micro variaciones identificadas en el caos con la sensibilidad a las condiciones iniciales. Si están representadas todas las escalas de avalanchas, desde las más pequeñas hasta las mas grande, se dice que el sistema tiene “criticalidad auto-organizada”, la marca de la complejidad. El sistema sé auto-organiza distribuyendo sus avalanchas en pequeñas y grandes, produciendo en el caso del ejemplo, esa forma cónica (la configuración de menor energía). Yo creo que es bastante fácil observar, que esto no es ningún comportamiento estocástico, es decir caótico. Sobre este tipo de comportamientos, se ha desarrollado el correspondiente soporte matemático, que ha sido generalizado a muchos otros casos y uno de ellos fue precisamente la evolución. El propio Per Bak y otros, junto con las ideas de Stephen Jay Gould y Niles Eldridge que publico en Science dieron lugar al modelo del “equilibrio puntuado” en la evolución. El cual nos habla de que las especies



permanecen en estasis evolutiva durante largos periodos de tiempo, ocurriendo el grueso de los cambios evolutivos durante cortos periodos de tiempo y coincidiendo con fenómenos de especiación. De igual modo, que en las grandes avalanchas de las pilas-de-arena.

En “La vida maravillosa”, Gould ya apuntaba en lo que consiste el llamado la contingencia. La idea tradicional hablaba de un proceso de continua diversificación en los tipos de diseños en los seres vivos, lo cual conformaba un árbol filogenético con una base estrecha (con la escasa diversidad y simplicidad de las primeras épocas), y una copa ancha (con toda la variedad de especies actual). Pero esto no es así, sino justo al revés: la evolución procede a partir de una alta diversidad inicial, diezmando a las especies por extinción, y así dando lugar a la situación actual de menor diversidad fundamental. De forma que los procesos de gran diezmación, pueden indentificarse con los periodos de alta inestabilidad (y actividad) del “equilibrio puntuado”, y con las grandes avalanchas de las pilas-de-arena.

Por ejemplo, Gould al hablar de la fauna de precámbrico del yacimiento de Burgess Shale, comenta que allí se encuentran cerca de una veintena de phylum, cuando ahora solo quedan unos cinco.

Así pues, las simulaciones computacionales basadas en los modelos matemáticos sobre pilas-de-arena, parecen concordar con el proceso de la evolución, ambos exhiben un comportamiento de criticalidad auto-organizada, en el que se dispone según una “ley de escala” tanto las avalanchas de arena, como las la extinciones. Este es un terreno de investigación bastante novedoso, y por tanto no muy comprobado, por lo que quizá extender el comportamiento de la arena a la evolución sea abusivo, pero si es así ya se confirmara. Lo que es seguro es que la evolución no es ningún comportamiento estocástico, y por lo tanto caótico matemáticamente, aunque como ya se ha dicho hay cuestiones relacionadas.

Volviendo al tema de la extinción de los dinosaurios, vale la pena comentar lo que dice Per Bak en “How Nature Works”; en la sección ‘Sobre dinosaurios y meteoritos’ (pags. 151-153) comenta: «el dominio de los dinosaurios bien podía haberse reducido drásticamente en el momento del impacto (...) nuestros cálculos demuestran que por lo menos es concebible el comportamiento intermitente de la evolución, con grandes extinciones, puede ser asociado a la dinámica interna de la biología. En su libro: ‘Extinction: bad luck or bad genes’, Raup argumenta que las extinciones están asociadas a la mala suerte de los efecto externos, pero también a genes intrínsecamente malos (...) en nuestro modelo las avalanchas son iniciadas por mutaciones en determinadas especies (...) y el impacto de un meteorito en la tierra puede representar un efecto de refuerzo (...) Newman ha extendido nuestro modelo para incluir las perturbaciones externas, y se sigue encontrando la criticalidad auto-organizada, y la ley de escala en la distribución de las avalanchas». De forma que lo fundamental que hay que considerar es que el Caos matemático y la complejidad son cosas distintas, y respondiendo a las preguntas inicialmente citadas, si algo tiene que ver con la evolución biológica, es la complejidad, la criticalidad auto-organizada, y por tanto del modelo del equilibrio puntuado, puede deducirse que en los cortos periodos de alta inestabilidad, la evolución sufre cambios drásticos como los asimilables a los procesos contingentes y ausentes de una dirección determinada hacia el progreso, y no

un continuo proceso de optimización basada en la selección natural, como indicaban ciertas interpretaciones del darwinismo muy extendidas.

#### NOTAS:

1. Título del subcapítulo en las págs. 29-31.
2. “La vida maravillosa”, S.J. Gould. Edición CRITICA 1995.

#### MAS INFORMACIÓN:

- “La vida maravillosa” S.J. Gould. CRITICA 1995.
- “How nature works” Per Bak. Oxford University Press 1997.
- “El quark y el jaguar” Murray Gell-Man. Tuesquets. Metatemas 38. 1995.
- “¿Juega dios a los dados?” Ian Stewart. Grijalbo-Mondadori. Libro DMano 48. 1991.

**EDUARDO ZOTES SARMIENTO.** SOCIEDAD PARA EL DESARROLLO DE LA ACTITUD CIENTÍFICA CIENTIFICA. ESPAÑA. Bajado de: [Htp://web.jet.es/~diotalle/index.htm](http://web.jet.es/~diotalle/index.htm).

## EVOLUCION HISTORICA DE LA EDUCACION PUBLICA EN EL SIGLO XX VENEZOLANO

Una aproximación, más o menos objetiva, al estudio de la evolución histórica de la Educación Pública en Venezuela, en el presente siglo, nos remite inexorablemente a revisar su trayectoria y desarrollo en el curso del siglo XIX.

Ello implica establecer niveles o períodos característicos de los diferentes momentos históricos en los cuales se ha desenvuelto la vida del país, ubicando en cada uno los principios y teorías de la Educación Pública, concebida ésta como base del desarrollo integral de la sociedad venezolana. Esto es en esencia la Educación Pública como tesis y filosofía del Estado, surgida, por supuesto, en permanente controversia con los sectores reaccionarios y confesionales vinculados a intereses particulares de la economía y la política de igual signo, para quienes ha resultado históricamente imposible aceptar la Educación Pública: base del desarrollo integral de Venezuela. Forcejeando por imponer, desarrollar y mantener una educación elitizada, selectiva y privatizante; montada sobre esquemas foráneos y desnacionalizantes.

### 1. La Educación Pública, base del Proyecto Republicano. Primera mitad del siglo XIX.

Dentro del nuevo panorama político que se presenta al país con el movimiento revolucionario del 19 de abril de 1810 por la independencia política, el Licenciado Sanz vuelve sobre sus pasos a plantear el problema de la educación y su importancia para la vida de la nación, dentro de un nuevo orden político y social por el cual debe enrumbarse la naciente República. Para él, es importante en este momento el dotar al país de un ordenamiento legal que se corresponda con las aspiraciones republicanas. Son en razón de sus

postulados de suma importancia la Ley y la Felicidad Social, pero para conocer a aquélla y disfrutar de ésta, el ciudadano ha de ser debidamente educado. Es así como llega a proclamar la importancia de la educación pública, en los siguientes términos: “la educación pública es el primer fundamento del amor general a la Ley de la felicidad de los pueblos.”

Muchas de las ideas del Licenciado Miguel José Sanz, particularmente las relaciones con la educación pública, fueron desarrolladas por el Libertador a partir del año 1819 en el Congreso de Angostura. Allí Bolívar expresa: “la educación popular debe ser el cuidado primogénito del amor paternal del Congreso.”

Más adelante, influye directamente en la legislación de 1821, para establecer que “la instrucción es uno de los medios más poderosos y seguros para consolidar la libertad e independencia.

Con estos postulados es coherente en sus escritos públicos de 1825, en ellos afirma lo siguiente:

El Gobierno forma la moral de los pueblos, los encamina a la grandeza, a la prosperidad y al poder, ¿por qué? Porque teniendo a su cargo los elementos de la sociedad, establece la Educación Pública y la dirige. La Nación es sabia, virtuosa, guerrera, si los principios de la educación son sabios, virtuosos y militares; ella será imbécil, supersticiosa, afeminada y fanática si se la cría en la escuela de estos errores. Por esto es que las sociedades ilustradas, han puesto siempre la educación entre las bases de sus instituciones políticas.

Los rasgos más relevantes, al cerrar la primera mitad del siglo XIX, sobre los principios de la Educación Pública, se encuentran en los aportes del Dr. José María Vargas: **Exposición de la Dirección General de Instrucción Pública, 1839.**

Para el Dr. Vargas, es deber de todo gobierno formar la razón y por ello la moral pública, es fundamental respecto del carácter popular, representativo, cuya base y perfección exige indispensablemente mayores progresos de la razón y de la moral que las otras formas, porque todos los ciudadanos sin distinción alguna están llamados a funcionar en el Estado desde el encargo de sufragante parroquial hasta la Presidencia de la República.

Simplificando estos deberes del Gobierno, se puede decir que la instrucción pública y el freno de las pasiones se reducen en su origen a uno solo, la educación.

Este movimiento primigenio del Proyecto Republicano, ha de embocar en la doctrina del Estado, plasmada en el Primer Código de Instrucción Pública, promulgado en 20 de junio de 1843, el cual establece:

El sistema de Instrucción Pública se organiza en Venezuela con los establecimientos siguientes: Las Escuelas Primarias; Los Colegios Nacionales; Las Universidades; Las Escuelas Especiales; Las Academias, Las Sociedades Económicas y la Dirección General de Instrucción Pública.

## **2. La Educación Pública en la segunda mitad del siglo XIX. Proceso de tecnificación del sistema educacional venezolano.**

El período precedente significa en síntesis un esfuerzo del pensamiento más avanzado del siglo XIX venezolano, por alcanzar el necesario progreso económico y social, impulsar la educación pública como la mejor forma de fortalecer y asegurar el proceso de descolonización y ruptura con el pasado histórico.

Hasta este momento se ha planteado con claridad el problema en cuanto a la Educación PÚBLICA Y OBLIGATORIA, empero con la advertencia de la situación económica del país. Más, al final del hecho que reviste la Guerra Federal (1859-1863), se da a Venezuela una nueva Constitución (1864), en la cual el Estado se impone la responsabilidad de hacer GRATUITA la educación. Este hecho viene a consolidar bilateralmente el principio: por una parte, obliga a la sociedad a asumir responsablemente los beneficios y virtudes de la educación pública; y, por la otra, el Estado se obliga a suministrarle sin limitaciones, pues constituye un “derecho de los asociados.”

La Constitución Federal de 1864, sirve de fundamento político jurídico para la promulgación del Derecho de Instrucción Pública de junio de 1870. Este Decreto, en los primeros “considerandos”, establece:

- Que todos los asociados tiene derecho a participar de los trascendentales beneficios de la instrucción.
- Que ella es necesaria en las Repúblicas para asegurar el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes del ciudadano.

Una consecuencia directa del Decreto, es la creación del Ministerio de Instrucción Pública (1881). Rama del Poder Público que a partir de este momento se encarga de la rectoría del proceso educacional, tanto en lo técnico, administrativo y docente. Organismo que evoluciona en el tiempo hasta el actual Ministro de Educación.

Esta segunda etapa de nuestro esquema, se cierra con la Legislación de 1912, en materia educacional; su principal percusor fue el Dr. José Gil Fortoul, quien se desempeña como Ministro de Instrucción Pública, dado fundamentalmente a examinar con visión crítica y positivista el estado de la educación nacional en el período de 1870-1910, por una parte, y a promover y corregir muchas fallas y fortalecer el desarrollo del Estado como promotor de la Educación Pública y su importancia para el avance de la pedagogía y la administración del sistema, el control del Estado sobre las instituciones, la evaluación de la enseñanza y el otorgamiento de títulos (Código de Instrucción Pública, promulgado en 4 de julio de 1912).

### **3. El Código de Instrucción Pública de 1912. cierra cien años de esfuerzo por el avance educativo del país.**

Los sectores reaccionarios se aprovechan de los escollos del sistema administrativo propio de la época y de los personalismos políticos incrustados en la dirección del Estado para cercenar lo que hasta este momento se ha logrado en materia de Educación Pública, con la supuesta tesis de la “libertad de enseñanza”.

El primer tercio del siglo XIX, señala el debate por la educación pública y por la que puedan promover los particulares (personas naturales o jurídicas), asociaciones e instituciones.

La Legislación de 1924 tuvo el cuidado de rescatar para el Estado el control del Sistema Escolar: “Es instrucción Pública la que se da en los planteles oficiales y en los institutos o cátedras que se establezcan por fundación particular, inscritos en el Ministerio de Instrucción Pública, a los efectos de la Ley de Exámenes y de Certificados o Títulos Oficiales”. (Ley Orgánica de Instrucción, 30-05-1924).

Al expirar el período autocrático, el pensamiento liberal más avanzado se traza una serie de líneas de acción pedagógicas para desarrollar una educa-

ción que contribuya a la democratización de la sociedad venezolana en razón y proporción de las corrientes universales ya vigentes en la cuarta década del siglo XX.

Los principios de este movimiento se orientan al establecimiento y defensa de una nueva estructura del país basada en la libertad del ciudadano, las nuevas responsabilidades ductoras del Estado, el desarrollo de la ciencia y, fundamentalmente, el puesto que le corresponde a las instituciones educativas: Kinder hasta la Universidad, en “La Formación de la conciencia y la cultura del ciudadano”, como cuestión trascendental. (Proyecto de Ley Orgánica, presentado al Congreso, 1936).

En síntesis, es aspiración defendida en este proyecto como cuestión de principio que “la educación e instrucción de la niñez y de la juventud de Venezuela es función propia del Estado y se la proporciona en los establecimientos fundados o legalmente autorizados por éste”.

En algunos momentos esta posición crece o se deprime por acción del debate entre los sectores que defienden y se identifican con la educación pública y quienes se han mantenido en permanente vigilia para vulnerar sus principios y desprestigiar la acción legítima que ella está llamada a cumplir históricamente. La primera mitad del siglo XX, se cierra con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (18-10-1948), la que establece: “La educación es función esencial del Estado y todos los habitantes tienen el derecho a recibirla gratuitamente en los planteles oficiales. La gratuidad de la enseñanza no incluye la colaboración que, en obras de positiva utilidad para la educación nacional, deben prestar los alumnos, sus representantes legales y los ciudadanos en general.”

Establece, asimismo, que la educación tiene por objeto lograr el desarrollo armonioso de la personalidad, formar ciudadanos aptos para la vida y para el ejercicio de la democracia, fortalecer los sentimientos de la nacionalidad, acrecentar el espíritu de solidaridad humana y fomentar la cultura. En su contenido y realizaciones de carácter económico-social, se orienta preferentemente hacia la valorización del trabajo como deber cívico fundamental, el aprovechamiento de nuestras riquezas naturales y el desarrollo de la capacidad productora de la Nación”.

La ley de 1955, con algunas contradicciones del régimen dictatorial de esta década, establece principios intermedios entre la Ley de 1940 y la de 1948, derogada por el golpe de Estado de noviembre de este año. Establece en cuanto principios, objeto de este tema, “la formación y desarrollo intelectual de los habitantes del país, y contribuir a su mejoramiento. Tal finalidad ha de armonizarse con el propósito de preparar ciudadanos que, con exacta valoración de nuestra tradición, tengan conciencia del destino histórico de Venezuela y capacidad para colaborar eficazmente en este destino, dentro de los principios en los cuales se sustenta nuestra democracia y con definida voluntad de cooperación internacional.”

El 23 de enero de 1958, Venezuela retoma las perspectivas de anhelo democrático-organizativo. Se abre un tiempo fecundo de reflexión en materia educativa: el constituyente de 1961 contribuye a echar las bases para el inicio de una reforma más coherente con la realidad económico-social del país.

Esta Constitución establece que:

El Estado protegerá la familia como célula fundamental de la sociedad y velará por el mejoramiento de su situación moral y económica.

Todos tienen derecho a la educación. El Estado creará y sostendrá escuelas, instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el acceso a la educación y a la cultura, sin más limitaciones que las derivadas de la vocación y de las aptitudes.

La educación impartida por los institutos oficiales será gratuita en todos los ciclos.

*La educación tendrá como finalidad el pleno desarrollo de la personalidad, la formación de ciudadanos aptos para la vida y para el ejercicio de la democracia, el fomento de la cultura y el desarrollo del espíritu de solidaridad humana. El Estado orientará y organizará el sistema educativo para lograr el cumplimiento de los fines aquí señalados.* (Constitución Nacional, 23-01-1961).

Este ciclo lo cierra la Ley Orgánica de Educación, promulgada el 26 de julio de 1980.

Esta Ley “establece las directrices y bases de la educación, como proceso integral; determina la orientación, planificación y organización en el sistema educativo y norma el funcionamiento de los servicios que tengan relación con éste”.

Define en su Art. 2, “la educación es función primordial e indeclinable del Estado, así como derecho permanente e irrenunciable de la persona.”

En el Art. 3, “la educación tiene como finalidad fundamental el pleno desarrollo de la personalidad y el logro de un hombre sano, culto, crítico y apto para convivir en una sociedad democrática, justa y libre, basada en la familia como célula fundamental y en la valorización del trabajo; capaz de participar activa, consciente y solidariamente en los procesos de transformación social; consustanciada con los valores de la identidad nacional y con la comprensión, la tolerancia, la convivencia y las actitudes que favorezcan el fortalecimiento de la paz entre las naciones y los vínculos de integración y solidaridad latinoamericana.”

La educación fomentará el desarrollo de una conciencia ciudadana para la conservación, defensa y mejoramiento del ambiente, calidad de vida y el uso racional de los recursos naturales; y contribuirá a la formación de los equipos humanos necesarios para el desarrollo del país y la promoción de los esfuerzos creadores del pueblo venezolano hacia el logro de su desarrollo integral, autónomo e independiente.”

En el Art. 4, establece que “la educación, como medio de mejoramiento de la comunidad y factor primordial del desarrollo nacional, es un servicio público prestado por el Estado o impartido por los particulares, dentro de los principios y normas establecidos en la Ley, bajo la suprema inspección y vigilancia de aquel y con su estímulo y protección moral y material.”

En el Art. 5, “toda persona podrá dedicarse libremente a las ciencias, a la técnica, a las artes o a las letras; y previa demostración de su capacidad, fundar cátedras y establecimientos educativos conforme a las disposiciones de esta Ley o de las leyes especiales, y bajo la suprema inspección y vigilancia del Estado.”

En el Art. 6, “todos tienen derecho a recibir una educación conforme a sus aptitudes y aspiraciones, adecuadas a su vocación, dentro de las exigencias del interés nacional o local, sin ningún tipo de discriminación por razón de la raza, del sexo, del credo, la posición económica y social, o de cualquier otra naturaleza. El Estado creará y sostendrá instituciones y servicios suficiente-



mente dotados para asegurar el cumplimiento de la obligación que en tal sentido le corresponde, así como los servicios de orientación, asistencia y protección integral al alumno, con el fin de garantizar el máximo rendimiento social educativo y de proporcionar una efectiva igualdad de oportunidades educacionales.”

En el Art. 7, “el proceso educativo está estrechamente vinculado al trabajo, con el fin de armonizar la educación con las actividades productivas propias del desarrollo nacional y regional, y deberá crear hábitos de responsabilidad del individuo con la producción y la distribución equitativa de sus resultados.”

En el Art. 8, “la educación que se imparte en las instituciones oficiales será gratuita en todos sus niveles y modalidades. La Ley de Educación Superior, en lo referente a este nivel de estudio, y el Ejecutivo Nacional, en la modalidad de Educación Especial, establecerán obligaciones económicas cuando se trate de personas provistas de medio de fortuna.

Los recursos financieros que el Estado destina a la educación, constituyen una inversión de interés social que obliga a todos sus beneficiarios a retribuir servicios a la comunidad.”

En el Art. 9, “la educación será obligatoria en los niveles de educación preescolar y de educación básica. La extensión de una obligatoriedad en el nivel de preescolar se hará en forma progresiva y coordinada, y además, con una adecuada orientación de la familia mediante programas especiales que la capaciten para cumplir mejor su función educativa.”

En el Art. 10, “en los establecimientos docentes o durante el curso de cualquier actividad extraescolar que se cumpla con fines educativos, no podrá realizarse ninguna actividad de proselitismo partidista o de propaganda política. Tampoco se permitirá la propaganda de doctrinas contrarias a la nacionalidad o a los principios democráticos consagrados en la Constitución.”

En el Art. 11, “los medios de comunicación social son instrumentos esenciales para el desarrollo del proceso educativo; en consecuencia, aquellos dirigidos por el Estado serán orientados por el Ministerio de Educación y utilizados por éste en la función que le es propia. Los particulares que dirijan o administren estaciones de radiodifusión sonora o audiovisual están obligados a prestar su cooperación en la tarea educativa y ajustar su programación para el logro de los fines y objetivos consagrados en la presente Ley.

Se prohíbe la publicación y divulgación de impresos u otras formas de comunicación social que produzcan terror en los niños, inciten al odio, a la agresividad, la indisciplina, deformen el lenguaje y atenten contra los sanos valores del pueblo venezolano, la moral y las buenas costumbres. Asimismo, la Ley y los Reglamentos regularán la propaganda en defensa de la salud mental y física de la población.”

En el Art. 12, “se declaran obligatorios la educación física y el deporte en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. El Ejecutivo Nacional promoverá su difusión y práctica en todas las comunidades de la nación y establecerá las peculiaridades y excepciones relativas a los sujetos de la educación especial y de adultos.”

La segunda etapa del siglo XX se cierra con el trabajo desarrollado, en la materia, durante las tres últimas décadas (1961-95).

Esta puede entenderse en teoría y política educacional como la etapa de

mayor desarrollo por cuanto afianza la responsabilidad del Estado y su control sobre el sistema escolar: Kinder hasta la Universidad; la formación de la conciencia y la cultura del ciudadano; el derecho de los ciudadanos a recibir la educación gratuitamente; el desarrollo armonioso de la personalidad; la formación de ciudadanos aptos para la vida y para el ejercicio de la democracia; el fortalecimiento de los sentimientos de la nacionalidad; el fomento de la cultura; la valoración del trabajo como deber cívico fundamental; y el aprovechamiento de nuestras riquezas naturales para el desarrollo de la capacidad productora de la Nación.

Asimismo, se establece como finalidad en la legislación: la formación y desarrollo intelectual de los habitantes del país; el propósito de preparar ciudadanos que, con exacta valoración de nuestra nación tengan conciencia del destino histórico de Venezuela.

Debemos considerar que la Constitución de 1961 nos permite hacer o interpretar una síntesis de lo tratado hasta aquí, pues precisa “todos tienen derecho a la educación. El Estado creará y sostendrá escuelas, instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar acceso a la educación y a la cultura, sin más limitaciones que las derivadas de la vocación y de las aptitudes.”

Establece también que “la educación tendrá como finalidad el pleno desarrollo de la personalidad, la formación de ciudadanos aptos para la vida y para el ejercicio de la democracia, el fomento de la cultura y el desarrollo del espíritu de solidaridad humana. El Estado orientará y organizará el sistema educativo para lograr el cumplimiento de los fines aquí señalados.”

Coherentemente con los fines educativos del Estado establecidos en la Constitución, la Ley de Educación de 1980, otorga lo siguiente:

- La educación como función primordial e indeclinable del Estado.
- La educación como finalidad fundamental, el pleno desarrollo de la personalidad y el logro de un hombre sano, culto, crítico y apto para convivir en una sociedad democrática, justa y libre.
- El derecho a recibir una educación conforme a las aptitudes y aspiraciones, adecuada a la vocación y dentro de las exigencias de interés nacional o local.
- La creación de servicios suficientemente dotados para asegurar el cumplimiento de la obligación que en tal sentido le corresponde, así como los servicios de orientación, asistencia y protección integral del alumno con el fin de garantizar el máximo rendimiento social del sistema educativo y de proporcionar una efectiva igualdad de oportunidades educacionales.
- La educación que se imparte en las instituciones oficiales será gratuita.
- Los medios de comunicación social son instrumentos esenciales para el desarrollo del proceso educativo.

4. Si en este evento nos planteamos “La evolución histórica de la Educación Pública en el siglo XX venezolano”, ello nos crea la necesidad de un balance de los logros alcanzados por la educación cuyos antecedentes hemos tratado en los aspectos precedentes y que ahora debemos resumir en el siguiente cuadro:

1. Desarrollo del Proyecto Republicano; libertad e independencia.
2. Desarrollo del sistema educativo. Tecnificación-Administración.

3. Desarrollo del Estado democrático nacional.
4. Desarrollo de una economía de mercado y la educación pública.

### *Modernismo y postmodernismo.*

Todo lo cual nos impone una nueva responsabilidad de análisis, pues debemos asumir el problema desde una perspectiva de análisis histórico global. De acuerdo con los cuatro grandes aspectos señalados, no podremos detenernos, en consecuencia, en una mirada histórica hacia lo interno del sistema educacional. Globalmente el sistema interdepende de la Teoría, la Realidad Educativa, los Hechos en Educación y las Realizaciones Sociales, y de las Políticas Administrativas del Estado.

Los “intelectuales orgánicos”, la clase política dirigente, los sectores del capital nacional y extranacional, asociados al poder mediático emergente en la Venezuela de las últimas décadas del siglo XX, han venido desarrollando la Tesis de la Reducción del Estado, hecho que directa e indirectamente ha dimensionado los factores más favorables al desarrollo de una economía de mercado dinerada y especulativa, que por una parte ha tratado de manipular la opinión progresista y, por la otra, ha acrecentado el proceso de colonización del país, desde el punto de vista de los monopolios y los oligopolios. Los procesos de privatización y apertura petrolera no son otra cosa que procesos para profundizar la desnacionalización de Venezuela y una nueva fase cada vez más sofisticada de colonizar la Nación.

Intencionalmente se ha querido confundir **crecimiento** con **desarrollo**, para encubrir una economía que aumenta desproporcionadamente en la cúspide de la sociedad venezolana y subsume el desarrollo de la Nación; aumenta así, la deuda social.

Incontrovertiblemente, se han propuesto, aquellos sectores, la siguiente ecuación: mientras el capital privado crece la miseria aumenta.

Los índices reflejan una verdadera situación de atraso:

- 71% de pobreza crítica, marginalidad y desnutrición;
- 35% de analfabetismo;
- Elevado porcentaje de repitencia y deserción escolar;
- Elevado porcentaje de la población en edad escolar, no incorporada al sistema por razones económico-sociales;
- Incapacidad, creciente, del Estado para atender y resolver las necesidades en cuanto a infraestructura del sistema: mantenimiento de los locales escolares, refacción y construcción de nuevas edificaciones en proporción al crecimiento de la población y al desarrollo integral de la sociedad venezolana;
- Presupuestos cada vez más deficitarios para atender los niveles del desarrollo normal del sistema educativo;
- Ausencia de políticas programáticas por parte del Estado para atender prospectivamente las responsabilidades que la legislación vigente le atribuye.

Preocupa, por supuesto, la situación reflejada groseramente en esta síntesis; la actitud asumida por los organismos del Estado, los cuales de espaldas o deliberadamente expresan una evidente indiferencia y, la más de la veces, una posición de inexplicable antagonismo acerca de la educación del pueblo, o mejor, de imprecisión, acerca de la educación de las clases menos favorecidas económicamente.

Por el contrario, en este análisis global, debemos ver a la educación en su desarrollo como educación pública para la descolonización, como ya lo hemos anotado; y para el desarrollo económico-social integral, la libertad como condición fundamental para la vida, la exaltación del trabajo creador y la felicidad social.

Frente a estas aspiraciones, los sectores vinculados al neoliberalismo reductor del Estado, mercaderes de la privatización y empobrecimiento de Venezuela, jamás podrán estar de acuerdo con el desarrollo de la educación pública, con una verdadera apertura integradora. No es posible entender que los sectores del alto clero, la política y la economía se identifiquen con el desarrollo de una educación para el avance de la ciencia, la tecnología y la superación del atraso. Esta brecha favorece sus intereses poco confesables.

Una demostración de esta situación, es la inveterada posición de hostigamiento en la oportunidad de discutir los presupuestos para la educación superior.

Y por aparente contraste, se muestran estos sectores “defensores” del presupuesto para la educación primaria en detrimento de los otros niveles del sistema. Clara maniobra para que le Estado reduzca aquí y allá, en contra de la educación integradora destinada a capacitar eficazmente para la producción nacional al mayor número de venezolanos.

Esto explica por qué estos sectores jamás se han pronunciado contra:

- El desfaldo bancario.
- La corrupción de los sectores públicos y privados.
- La desviación presupuestaria en gastos para equipos militares inoperantes.
- El sostenimiento financiero de una burocracia ociosa.

Frente a toda esta situación en que está inmerso el país a las puertas del siglo XXI, de poco le servirá a quienes defienden la educación pública, entretenerse con denunciar la “estafa de la educación” o proclamar una “educación anticrisis.” Creemos entender que se trata de enfrentar la crisis que vive Venezuela, profundizar su análisis y poner la educación pública en la base de ese desarrollo.

Todo esto es contrario a la posición asumida hoy más que antes, por la privatización de la educación, en donde el modernismo y el postmodernismo, que a los efectos se trata de lo mismo en conjunción con el neoliberalismo irresponsable, y los sectores reaccionarios que pretenden someter toda actividad al valor de cambio, por ello se arman para convertir la educación en una empresa al servicio de las clases sociales ligadas al poder económico-financiero. Allí tienen un “supuesto”: **la libertad de enseñanza** manejada contrariamente a su sentido histórico y convertida de especulación en especulación, en analogía de la libre empresa. En sentido contrario, dado que Educación Pública, descolonización y desarrollo económico-social integral, comportan los términos más legítimos de al Venezuela del presente. El Ministro de Educación y las Universidades deben asumir esta responsabilidad, y particularmente la Universidad Central de Venezuela tiene un merecido puesto de lucha en este sentido, en momentos en que la economía de mercado de manera inusitada se propone sorprendernos para inhumar los restos que nos quedan de la educación pública, más allá de la irresponsabilidad de las clases reaccionarias y oscurantistas incrustadas estratégicamente en la dirección del Estado venezolano.

La historia dará entonces su veredicto, si el Estado venezolano, en detrimento de su propia filosofía, se hace cómplice de semejante despojo.

**CÁNCHICA, Aureliano.** (1996). Escuela de Educación, UCV. En: **Guillermo Luque. La Educación Venezolana: Historia, Pedagogía y Política** (Conmemoración del Centenario del Primer Congreso Pedagógico Venezolano 1895-1995). Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Caracas.

## EVOLUCIONISMO

Se vincula a la posibilidad de producir conocimientos sobre lo humano y social basados en premisas analógicas derivadas del evolucionismo biológico (MARSHAL, 1998)

En palabras de CAPPELETTI (1992): “La variante más significativa del positivismo obedece a la introducción por parte de Herbert Espencer del concepto de evolución en todos los niveles de la realidad. Llamamos evolucionismo a la filosofía sintética de Spencer y de sus continuadores (sociólogos, etnólogos, antropólogos, historiadores, etc.) Entre estos continuadores incluimos a Haeckel y a quienes derivan hacia una nueva metafísica inductiva, a partir de las teorías biológicas de Darwin. Situamos todavía dentro del positivismo a filósofos que, habiendo partido de los principios de Conte o de Spencer, han arribado a un franco materialismo (como Moleschot o Büchner) o tienden a una nueva especie de vitalismo (Guyau) o de espiritualismo (Fouillé, Ardigó). Queda claro pues que usamos los términos positivismo y evolucionismo en un sentido muy amplio, tal cual lo aconseja el estudio de la recepción de tales corrientes en América Latina y en Venezuela” (CAPPELETTI, 1992).

**BIBLIOGRAFÍA:** **CAPPELETTI, Angel J.** (1992). *Positivismo y Evolucionismo en Venezuela*. Mote Avila editores. Caracas. / **MARSHAL, Gordon.** (1998). *Oxford dictionary of sociology*. Oxford University Press. Inglaterra.

**BRAVO JÁUREGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## EXAMEN DE EQUIS

Expresión comúnmente utilizada por los estudiantes para identificar las pruebas objetivas con ítems de selección simple.

**AMEZQUITA Z., Colombia.** Escuela de Educación de la UCV.

## EXCURSION

Es una salida hecha con la finalidad de que un grupo de niños y jóvenes realice estudios de algún aspecto del medio ambiente natural y cultural, o bien para recoger datos relacionados con los diversos aspectos de la realidad que permiten identificar problemas.

## OBJETIVOS

- a. Poner al niño y al joven en contacto con la realidad para que pueda observar en su propia escala y en su real complejidad los fenómenos y las situaciones del inunde que lo rodea;
- b. Identificar problemas que puedan afectar al individuo y a la comunidad a la cual pertenece;
- c. Ofrecer al niño y al joven la oportunidad de iniciar o fortalecer su participación en el trabajo en equipo, estudiar interacciones entre el hombre y el medio ambiente con el fin de respetar la naturaleza, comportarse adecuadamente frente a ella y desarrollar una actitud solidaria hacia sus semejantes y de servicio hacia la sociedad.

## ORGANIZACIÓN

### Consideraciones previas:

Un proyecto de excursión puede nacer del deseo del Orientador de motivar a los jóvenes, del interés de éstos por aprender, o bien como una actividad periódica del Club.

En general, el Orientador estimulará la realización de excursiones incentivando adecuadamente a los jóvenes para que participen. Si esta actividad resulta exitosa los participantes mismos llegarán a proponer la realización de otras excursiones.

En este sentido sería deseable que los orientadores dispusieran de materiales informativos impresos que describan las distintas posibilidades de cada zona, para extraer de ellas las oportunidades educativas que ellos desean ofrecer a los niños y jóvenes. Como no es frecuente encontrar este tipo de material, es recomendable que cada orientador o el club de ciencia vaya recopilando o elaborando su propio material.

### Planeamiento:

Toda excursión debe ser cuidadosamente planeada por los niños y jóvenes conjuntamente con el orientador para que se obtengan de ella los resultados educativos esperados.

Es importante que todos los participantes conozcan y compartan los propósitos de la excursión durante la etapa de planeamiento. El clima de cordialidad y de trabajo durante el desarrollo de la actividad dependerá del grado de adhesión a los objetivos prefijados por el grupo.

Los participantes deben saber:

- \* qué es lo que van a hacer,
- \* cómo lo van a hacer,
- \* qué equipos, técnicas y preparación necesitan para poder utilizarlos con eficiencia,
- \* qué pueden obtener como beneficio para su formación.

Deben, asimismo, entender cuál es la función del organizador como también que el éxito depende de la colaboración de cada participante. Por estas razones, cada uno debe tener una copia del plan completo de la excursión.

Conocimiento del lugar:

Es indispensable que quienes tengan a su cargo la organización de la excursión conozcan muy bien el lugar que se visitará y las posibilidades que él ofrece.



**Programa de actividades:**

Los organizadores deberán estudiar todas las condiciones del viaje, desde la partida hasta el regreso. Buscarán información sobre el clima, transporte, seguridad, horarios, vestuario, equipo, conocimientos previos de los participantes, inquietudes e intereses específicos del grupo o de algunos individuos en particular, la posibilidad de tomar fotografías, alimentación, las paradas para el descanso o discusión, actividades culturales complementarias, sitios de posible interés, senderos de la naturaleza, etc.

Asimismo, deberá considerar alternativas para el caso de que se presenten condiciones meteorológicas desfavorables o fallas de transporte u otras eventualidades.

En el programa de actividades deberán indicarse claramente las formas que se usarán para recoger los datos y elementos que servirán de base para continuar, al regreso, el trabajo iniciado.

El orientador debe estar preparado para estimular y guiar a los jóvenes en sus inquietudes científicas.

Si se planean actividades adicionales (recreativas, deportivas o musicales, por ejemplo), se las debe reglamentar como también asegurar la provisión de los elementos necesarios para desarrollarlas.

**Reuniones antes de la excursión:**

Es necesario organizar reuniones previas para discutir los detalles del viaje, fijar horarios de salida y puntos de reunión, conocer sugerencias e instrucciones sobre vestuario, equipos, medidas de seguridad, disponibilidad de agua y alimentos, reglamentos del lugar a visitar y asignar funciones específicas a cada participante, tanto individuales como de grupo. Debe designarse una comisión encargada de velar por el cumplimiento de los acuerdos tomados y, especialmente, para evitar situaciones peligrosas para los participantes.

Estas reuniones constituyen una buena oportunidad para revisar el programa de actividades e incorporar sugerencias de los jóvenes, para lograr una plena conciencia de las actitudes a asumir durante la excursión y para discutir otras alternativas.

En caso de excursiones que requieren habilidades especiales (lectura e interpretación de mapas, orientación, excavaciones, técnicas de escalamiento, técnicas fotográficas, realización de construcciones especiales), será conveniente que se realicen ensayos previos.

**Autorización de los padres:**

En todos los casos es necesaria la autorización escrita de los padres o responsables de los participantes.

Al solicitarla debe señalarse el sitio, medio de transporte, alojamiento, hora y lugar de salida y regreso y otras informaciones que permitan a los padres conocer las condiciones en que se hará la excursión. Puede facilitarse esta tarea escribiendo una carta-circular a los padres en la que se informa sobre el destino, propósito y duración de la excursión, con un talón desglosable que debe ser devuelto firmado.

Es conveniente que los padres de los participantes sean invitados a algunas reuniones, pues ellos, además, pueden ayudar a conseguir algunos elementos. Lo más importante es que se ofrece una oportunidad para la comunica-

ción entre los jóvenes y sus padres y de éstos con los educadores y otros padres.

### **Seguridad:**

*El Orientador deberá prestar especial atención a la seguridad de los jóvenes durante la excursión.* No sólo deberá informarles adecuadamente sobre precauciones elementales, sino que deberá asegurarse de que el grupo sabrá a qué atenerse en casos de emergencia. Asimismo, deberá disponer de los elementos de primeros auxilios indispensables en una excursión y planear la capacitación de algunos jóvenes en este aspecto.

### **Colaboración de las autoridades:**

Las personas y los organismos vinculados con la realización de excursiones científicas juveniles deberán estar informados de las finalidades e importancia de este tipo de actividades. Así será más fácil lograr colaboración y apoyo, factor esencial para realizar excursiones con cierta frecuencia.

### **Financiamiento:**

Si bien las autoridades escolares pueden prestar apoyo financiero, cabe esperar que los jóvenes contribuyan a obtener recursos. Esta es una de las actividades en que es deseable que ellos participen. En este sentido, los clubes de ciencia pueden dar un gran apoyo. Más aún, las excursiones pueden ser un motivo para organizar un Club.

## **DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

Función del orientador durante la excursión:

El orientador y el grupo deberán verificar antes de la salida si se han tomado todas las providencias. Los participantes deberán estar informados de cada detalle de la organización, así podrán colaborar con seguridad y eficiencia. El tacto y la ponderación del orientador encargado, que le harán aparecer como otro miembro del grupo, mantendrá siempre la actividad de los niños y jóvenes como un quehacer científico serio, alertando con habilidad y medida acerca de los errores y apoyando de igual manera los aciertos durante el tratamiento de los problemas.

Su intervención contribuirá a superar la sorpresa o el desconcierto que produce en los jóvenes un fenómeno natural cuando aparece tal cual es.

Por su parte, debe estar siempre dispuesto a reconocer su desconocimiento de algún tema, de un nombre, o fenómeno y a asociarse a quien se interesó en la búsqueda de la información correcta.

El profesor inculcará respeto y amor por el medio ambiente y destacará la necesidad de su conservación y protección. Aprovechará cualquier oportunidad para que los alumnos reconozcan daños ocasionados por agentes naturales y por el hombre y propondrá como temas de discusión las medidas que podrían tomarse para evitarlos.

Durante la excursión deberán alentar discusiones en la medida que surjan situaciones problemáticas para que los participantes tengan amplias posibilidades de intercambiar información y opiniones, lo que les permitirá enriquecer las propias experiencias. Este tipo de discusión es importante, porque puede poner en evidencia omisiones o errores en las observaciones y

aun una interpretación errónea de algunos de los detalles del fenómeno. Así tendrá oportunidad de una nueva observación o experiencia.

### **Tareas y actitud de los jóvenes durante la excursión:**

Los niños y jóvenes deberán respetar las normas establecidas en el programa de actividades y prestarán su colaboración para que todos las respeten. Todo cambio deberá estar basado en argumentos sólidos y se realizará siempre que no distorsione el plan original.

Es indispensable que cada uno tenga plena conciencia que el Comité debe saber en todo momento dónde se encuentra cada participante.

### **INFORME FINAL Y DEBATE ENTRE LOS PARTICIPANTES**

Los participantes deben preparar un informe final, que podrá ser individual o por grupos, el que servirá al joven para sintetizar sus hallazgos y su experiencia personal, para reelaborar ideas y ponerlas en condiciones de ser transmitidas, así como sus conclusiones sobre los problemas en estudio. Debe contener tanto la información obtenida en el terreno como los resultados de las actividades realizadas. Podrá contener dibujos, fotografías, observaciones, muestras recolectadas, datos obtenidos en el lugar o suministrados por el profesor organizador.

Una vez que cada grupo haya arribado a sus conclusiones podrá comunicar a otros grupos los resultados y propiciar un debate. La discusión final, posterior a la redacción del informe, es una parte esencial de la excursión, de gran valor educativo, y puede proporcionar elementos valiosos para la evaluación.

Algunos participantes podrán redactar un artículo para un diario local o para la revista del club de ciencia o la del establecimiento educativo.

El Orientador elaborará el informe final de evaluación incluyendo tanto los aspectos del trabajo científico como los de dinámica y experiencia del grupo. Conviene que una copia del informe quede en la biblioteca de la institución educativa.

### **OTRAS ACTIVIDADES POSTERIORES**

La excursión puede constituir un punto de partida para actividades en las que los niños y jóvenes compartan con otros sus experiencias: seminarios, exposiciones de materiales o de fotografías, charlas en la escuela o colegio, en el club de ciencia o en cualquier lugar público apropiado, etc.

El desarrollo futuro de la actividad dependerá en gran medida de su difusión entre los jóvenes y los profesores. Por su parte, el orientador puede ofrecer una charla a otros colegas. En esta forma su experiencia se verá enriquecida con las sugerencias que se hagan.

Si cada Club que realiza una excursión confecciona una ficha con los datos más importantes, los resultados obtenidos y las sugerencias prácticas, se podrá contar en los establecimientos educativos o en el club de ciencia, con un conjunto de fichas, lo cual facilitará la tarea en excursiones futuras; asimismo, si los orientadores de una zona envían copias de sus fichas a un fichero único, se podría contar con un material para el uso de todos.

## EVALUACION

La excursión debe ser evaluada tanto por su orientador como por los participantes. Sobre todo se debe evaluar el cumplimiento de los objetivos.

### PLAN SINTETICO DE UNA EXCURSION

- 1) Selección del área y determinación de propósitos y objetivos. Si el profesor organizador no conoce el lugar deberá visitarlo antes de la excursión con el objeto de estudiar todas las condiciones y posibilidades;
- 2) Motivación: invitaciones, charlas o discusiones con los posibles participantes;
- 3) Elaboración del plan de actividades;
- 4) Preparación y envío de información a los padres y autoridades y de invitaciones a las reuniones preparatorias, así como la solicitud de permiso a los padres;
- 5) Obtención de ayuda, recursos y equipos;
- 6) Elaboración de material de apoyo;
- 7) Reunión con los participantes antes del viaje para entregar información, recibir permisos, informar sobre el trabajo a realizar, actitudes de los participantes, acciones en casos de emergencia, etc.;
- 8) Control de asistencia, equipo, elementos, etc., inmediatamente antes de la salida;
- 9) Desarrollo de la excursión de acuerdo con el plan establecido;
- 10) Organización e interpretación de los datos, trabajos de laboratorio como fase previa de la interpretación de los fenómenos observados;
- 11) Informe final y discusión entre los participantes;
- 12) Distribución de responsabilidades para difundir los resultados obtenidos (en charlas, publicaciones, exposiciones);
- 13) Recopilación de los datos de la excursión e incorporación a la ficha del establecimiento educativo;
- 14) Los organizadores deberán agradecer las colaboraciones recibidas de personas e instituciones;
- 15) El Orientador hará entrega del informe de evaluación final a las autoridades correspondientes.

**SECRETARIA EJECUTIVA PERMANENTE DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.** (1985). Seleccionado y modificado por CLARA FLORES (Escuela de educación de la Universidad Central de Venezuela) del: *Manual para el fomento de las actividades científicas y tecnológicas juveniles*. Serie: CIENCIA Y TECNOLOGIA. SECAB/UNESCO. Bogotá. Colombia.

## EXPERIENCIA EN JOHN DEWEY

Para John Dewey (1967), el principio de la **actividad interesada**, se explica a partir de un concepto clave: **la experiencia**.

“La experiencia, en suma, no es una combinación de espíritu y mundo, método y materia de estudio, sino **una y única interacción de una gran diver-**

**idad** (literalmente innumerable) **de energías**". (DEWEY:1963:182, subrayado personal)

"La experiencia no es la suma de lo que se ha hecho de un modo casual en el pasado... Cuando lo que sufrimos las cosas, lo que nos ocurre en sus manos, deja de ser un asunto de circunstancias casuales, cuando se transforma en una consecuencia de nuestros esfuerzos intencionados anteriores, llega a ser racionalmente significativo, iluminador e instructivo" (DEWEY:1963:290)

"La experiencia... es siempre lo que es porque tiene lugar una transacción entre un individuo y lo que, en el momento constituye su ambiente... el **ambiente**, en otras palabras, es cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que se tiene". (DEWEY:1964:50).

La experiencia en este autor, tiene tres momentos significativos- en su construcción como concepto clave, las cuales sintetizamos así

1. Se entiende como un proceso unitario, de integración/ asimilación y unidad con la naturaleza, se manifiesta como una especie de abanico, el cual al abrirse posibilita un intercambio, un fluir constante y permanente de energías. Nuevamente encontramos una de las similitudes básicas en el horizonte de la escuela nueva, el **principio de vitalidad** (Ver: Principio de Vitalidad), que se vive como un poder de energías que se cruzan, se encuentran, se dispersan, se amplían y se concentran, más allá de los dualismos mente/cuerpo, espíritu/materia.
2. Se refiere a la relación circular, donde se manifiesta la experiencia como un permanente interactuar: la acción del individuo, las consecuencias intencionadas -se tornan significativas- vas cuando se hacen conscientes para los sujetos; los criterios de utilidad definen las necesidades, propósitos e intereses.
3. Aparece el concepto de experiencia como transacción entre el individuo y su ambiente, cuyo movimiento depende de las exigencias, necesidades y propósitos personales. La base de esta transacción reside en dos conceptos: **crecimiento y hábito**. El primero se entiende como un proceso que posee la dirección deliberada de la inmadurez a la madurez, es un movimiento que conecta las acciones acumuladas en tal direccionalidad

Hay una continuidad experiencial, donde lo anterior/posterior, como temporalidades, se implican mutuamente. **El hábito** se caracteriza por concretizar las relaciones de **ajuste** entre los individuos y su ambiente. Este se entiende como la capacidad creciente para ubicar y diferenciar **medios** que permitan un control para lograr fines determinados

En tal sentido, la posición de Dewey en torno a la **experiencia** queda resumida en esta cita:

"**La experiencia** (acción-consecuencia-deliberada-consciente), se suscita en las nociones de **hábito** (habilidades-destrezas-medios-fines-éxito) y el **crecimiento** (dirección de la inmadurez, creación de disposiciones de ajuste y de adaptación).

La Educación, como reconstrucción de la experiencia (inteligencia para determinar medios y alcanzar fines, adaptación armónica a lo existente). (ARELLANO:1988:80).

La experiencia se asimila a la idea, concepto de acción, los procesos intelectuales, racionales, son su resultado. La acción/ experiencia y razón son esen-

cialmente procesos de base motora e impulsiva y los distintos estados de conciencia se proyectan en actividades.

Para Dewey, los intereses revelan las capacidades y posibilidades del crecimiento, muestran su génesis y simultáneamente los grados alcanzados. Es el signo de una posibilidad oculta y el proceso de descubrimiento.

Del principio de actividad interesada integrada al concepto de experiencia, surge un modo de entender la Educación, como una constante **reconstrucción de la experiencia**. Es la interconexión del individuo con el ambiente, a partir de sucesivas modificaciones experienciales que se desarrollan en la retención de experiencias significativas pasadas que, como producto de la actividad -consecuencia-conciencia, permiten niveles de mayor desarrollo y crecimiento facilitando la plasticidad de los individuos. .

**BIBLIOGRAFIA: ARELLANO, Antonio.** (1988). *Cuatro lecturas críticas en torno a las relaciones entre filosofía(s) y pedagogía(s)*. ULA. mimeo. Trabajo de Ascenso. / **DEWEY, John.** (1967). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Losada. Buenos Aires. / ——— (1963). *Democracia y Educación*. Losada. Buenos Aires. / ——— (1964). *Experiencia y Educación*. FCE. México. / **ARELLANO D., Antonio y María Eugenia BELLO.** Universidad de los Andes. Núcleo Táchira/Venezuela.

## EXPERIENCIA VIVENCIAL

Concepto que incluye la suma de todo el trabajo, aprendizaje y experiencias de vida durante la vida de una persona. Se considera como un componente importante al evaluar la elegibilidad de un postulante para recibir créditos en sistemas de educación abierta o educación permanente que están siendo implementados en la actualidad.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE

Resultado interno y personal de la interacción de los alumnos con los materiales, métodos y actividades del aprendizaje.(Departamento Nacional de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Bolivia.)

Interacción entre el alumno y su ambiente.(Dpto. de Enseñanza Fundamental; Comisión Central de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Brasil).

Es el acto de incorporar al comportamiento del aprendiz nuevas formas de pensar, actuar y/o sentir, como respuesta a estímulos no necesariamente organizados.(Centro de Operación del Curso de Post Grado de Educación; Convenio MEC-OEA-UFSM: Brasil).

Es la interacción del educando con el medio ambiente o cualquier medio de enseñanza, interacción que refuerza o modifica su conducta. Dentro de las experiencias escolares se encuentran las situaciones seleccionadas y conocidas por el maestro para alcanzar objetivos de aprendizaje propuestos. (Consejo Nacional Técnico de la Educación. México).

Consiste en una vivencia personal que involucra a la conciencia, y la cual puede realizarse de manera sistemática o intencional o no.(Dpto. de Curriculum y Administración Educativa; Universidad de Oriente. Venezuela).



Expresión que se utiliza como sinónimo de actividad de aprendizaje y representa una instancia realizada con el objetivo de inducir un aprendizaje. (Instituto de Investigaciones Educativas; Universidad Simón Bolívar. Venezuela). Resultado de la interacción entre el alumno y los demás componentes de la actividad de aprendizaje organizada para facilitar el desarrollo de las conductas establecidas como objetivos. La conforman las diferentes respuestas que el estudiante, como unidad biopsicosocial y ante estímulos internos y externos, experimenta en el transcurso de la citada actividad. Una vez completadas las experiencias de aprendizaje, se podrá considerar que el alumno es capaz de manifestar o exhibir las conductas previstas en los objetivos. (Centro de Operaciones del Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores en el Área de Curriculum; Convenio ME-OEA-USB. Venezuela).

**GLOSARIO DE TERMINOS UTILIZADOS EN AMÉRICA LATINA EN MATERIA DE DESARROLLO CURRICULAR.** (1976). *PROYECTO MULTINACIONAL DE CAPACITACION PARA PROFESORES DE AMERICA LATINA EN EL AREA DE CURRICULUM.* OEA/ MINISTERIO DE EDUCACION/UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR. CARACAS.

## EXPERIMENTACION

La experimentación en la enseñanza de las ciencias es muy provechoso, ya que proporcionan a los alumnos experiencias físicas directas al entrar en contacto o manipular los objetos y materiales pertinentes, además le permite participar en actividades científicas como la observación, la recolección de datos, verificación de hipótesis, elaboración de conclusiones provisionales, entre otros; de manera de asemejar dichas actividades con las que realizan verdaderamente los científicos.

La práctica de la experimentación permite desarrollar en los educandos capacidades para un mejor entendimiento del proceso científico y además es un método eficaz para crear interés al niño por las ciencias, pues le brinda la oportunidad de descubrir nuevos conocimientos.

Este concepto (experimentación) es básico para toda enseñanza científica. Veamos a continuación sobre este punto de dos autores:

“...Jean Piaget descubrió que la experiencia física directa, sea mediante la experimentación o la demostración, es esencial para alcanzar la madurez psicológica que requieren la mayoría de los que aparecen en el curriculum de ciencias. Resulta importante el papel que tienen los experimentos en tanto proporcionan experiencias físicas directas en la enseñanza de las ciencias.. El niño aprende experimentando -a la mayoría de los niños les gusta dicho trabajo en forma natural - ; nuestro sistema educativo es el fundamentalmente responsable de la decadencia de dicho gusto a medida que pasan los años” (CARIN, 1975).

La experimentación es un método valioso en la enseñanza de las ciencias, por cuanto permite a los alumnos desarrollar actitudes, hábitos científicos y la capacidad de resolución de problemas. Además es una de las mejores estrategias para motivar a los alumnos hacia el trabajo en el área de las ciencias, por cuanto los expone a actividades más o menos similares a los que realiza verdaderamente un científico.

**BIBLIOGRAFÍA:** **CARIN, Arthur y Robert SUND.** (1975). *La Enseñanza de las Ciencias Modernas*. Editorial Guadalupe. Buenos Aires-Argentina. 354 PP. / **NUFFIELD FOUNDON.** (1972). *Química. Manual para profesores*. Editorial Reverté, S.A. Buenos Aires. 435 pp.

**PEREZ, Yenny.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## EXPERIMENTO

Procedimiento a través del cual los datos obtenibles por observación se adquieren de una manera metódica para así dar respuesta a una pregunta o para probar una hipótesis.

**SECRETARIA EJECUTIVA PERMANENTE DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.** (1985). Seleccionado y modificado por CLARA FLORES (Escuela de educación de la Universidad Central de Venezuela) del: *Manual para el fomento de las actividades científicas y tecnológicas juveniles*. Serie: CIENCIA Y TECNOLOGIA. SECAB/UNESCO. Bogotá. Colombia.

## EXPERIMENTO

El concepto de Experimento está estrechamente relacionado con la experimentación. Según Baird (1991), “para nuestros fines, la experimentación tiene una definición muy amplia: por experimentación entendemos el proceso completo de identificar una porción del mundo que nos rodea, obtener información de ella e interpretarla” (p. 1).

Montgomery (1991) indica que:

“Literalmente un experimento es una prueba o ensayo. Un experimento diseñado es una prueba o serie de pruebas en las cuales se inducen cambios deliberados en las variables de entrada en un proceso o sistema, de manera que sea posible observar e identificar las causas de los cambios en la respuesta de salida” (p.1).

De acuerdo a la definición anterior, algunos de los objetivos del experimento pueden ser:

1. Establecer cuáles variables  $x_1, x_2, \dots, x_n$  controlables, tienen más influencia en las respuestas  $y$ .
2. Determinar el valor óptimo de las  $x$  que influyen en  $y$ , de modo que  $y$  tenga casi siempre un valor cercano al valor nominal deseado.
3. Encontrar el mejor valor de las  $x$  que influyen en  $y$ , de modo que la variabilidad de  $y$  sea mínima.
4. Determinar el mejor valor de las  $x$  que influyen en  $y$  de manera que se reduzca en forma considerable los efectos de las variables incontrolables  $z_1, z_2, \dots, z_n$ .

Los experimentos realizados intencionalmente por el hombre se pueden tipificar como experimentos diseñados; es conveniente que a estos tipos de

experimentos se le dé un enfoque estadístico para asegurar su objetividad. Se plantea entonces ciertas directrices para el diseño de experimentos.

1. Comprensión y planteamiento del problema.

En este caso se hace necesario que la persona se dé cuenta de que existe un problema que requiere de experimentación, diseñando un planteamiento claro y aceptable del mismo y que pueda desarrollar todas las ideas sobre los objetivos del experimento.

2. Elección de factores y niveles.

El experimentador debe hacer una elección de los factores o variables independientes controlables que variarán en el experimento, los intervalos de dicha variación y los niveles específicos a los cuales se hará el experimento. Al mismo tiempo se debe tomar en cuenta cómo se controlarán estos factores para mantenerlos en los valores requeridos y de qué manera se les medirá.

3. Selección de la variable de respuesta.

Al elegir la respuesta o variable dependiente el que hace el experimento debe tener la seguridad de que la respuesta que se va a medir realmente aporte información útil acerca del proceso de estudio.

4. Elección del diseño experimental.

Si los pasos anteriores se han seguido de forma correcta, este paso se hace fácil de realizar. Se elige el diseño considerando el tamaño muestral (número de repeticiones) eligiendo un orden para los ensayos experimentales, determinando si hay bloqueos u otras restricciones de aleatoriedad y se le da importancia a los objetivos experimentales al seleccionar el diseño.

5. Realización del Experimento.

Cuando se lleva a cabo el experimento, es de suma importancia vigilar el proceso cuidadosamente para garantizar que todo se haga conforme a lo planeado. En esta fase los errores en el procedimiento suelen quitar la validez experimental. La planeación integral es determinante para el proceso.

6. Análisis de datos.

En este paso es necesario utilizar métodos estadísticos para analizar los datos de modo que los resultados y condiciones sean más objetivos que apreciativos. Si el experimento se diseñó en forma correcta y se realizó en base al diseño, los métodos estadísticos que se requieren no son complicados. La adecuada utilización de los métodos estadísticos no lograrán probar algo experimentalmente pero puede obtener el probable error de una condición o dar un margen de confiabilidad a los resultados agregando de esta manera objetividad al proceso de toma de decisiones. Si a esto aunamos un buen conocimiento técnico del proceso y el sentido común se podría entonces llegar a conclusiones razonables.

7. Conclusiones y Recomendaciones.

Una vez analizados los datos, el que hizo el experimento debe extraer conclusiones prácticas de los resultados y recomendar un curso de acción. En este último paso resultan útiles los métodos gráficos, si se van a presentar los resultados a otras personas. También es necesario realizar corridas de seguimiento y pruebas de confirmación para validar las conclusiones del experimento.

Se concluye que Experimento y experimentación como acciones de experimentar son parte del proceso de aprendizaje por medio del cual las personas se plantean tentativamente hipótesis acerca de un proceso; luego se hacen las pruebas para investigar dichas hipótesis y en base a los resultados se formulan nuevas hipótesis. De tal manera que la experimentación es iterativa. En donde a medida que se repite la acción de experimentar en un sistema se puede ir eligiendo los factores más convenientes, los intervalos entre éstos, los niveles de experimentación, las unidades de medida adecuadas, de manera tal que se llegue al objetivo final del Experimento.

**BIBLIOGRAFÍA:** BAIRD, D.C. (1988-1991). *Experimentación: una introducción a la teoría de las mediciones y al diseño de experimentos* (J.C. Peña, Trad.). México: Editorial Prentice-Hall Hispanoamericana. (Trabajo original publicado en 1988). / MONTGOMERY, D. C. (1991). *Diseño y Análisis de Experimentos*. (J. D. Saldívar, Trad.). México: Grupo Editorial Iberoamericana. (Trabajo original publicado en 1991).

**LEONARD, Franklin.** (1999). EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION. Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

## EXPLICACIÓN CAUSAL

*Elster distingue entre relación causal y explicación causal:* La primera se da “entre acontecimientos, en virtud de una conjunción regular entre hechos de ese tipo”, mientras en la segunda, los explananda de las explicaciones causales pueden ser hechos de cualquier tipo. Otra diferencia es la siguiente: las explicaciones causales dependen de la mente mientras las relaciones causales no. En otras palabras, la explicación causal es el resultado de la abstracción operada por la mente sobre las relaciones causales entre acontecimientos reales. La explicación únicamente menciona algunos rasgos de la causa -aquellos considerados más relevantes-, sin olvidar que lo verdaderamente actuante, en cuanto causa, es un acontecimiento completo.

Es necesario distinguir, del mismo modo, entre la descripción de un acontecimiento causal y la explicación causal. La primera puede ser posible, incluso, a partir de los rasgos más irrelevantes del acontecimiento que opera como causa. Pero, en este caso no estaremos dando respuesta a la pregunta *¿por qué lo cuso?*; no estaremos explicando por qué se produjo ese efecto en particular. Por el contrario, estaremos explicando algo causalmente cuando somos capaces de subsumir los acontecimientos bajo leyes causales. El siguiente texto de Elster es explícito al respecto:

“ Los rasgos causalmente pertinentes son aquellos que se mencionan en la ley causal que enuncia la conjunción regular bajo la que queda subsumido el par de acontecimientos(...) El enunciado, suponiendo que sea verdadero, de que ‘poner en un estante un ejemplar de la Fenomenología de Hegel causó la rotura del estante’ no explica nada, porque el rasgo causalmente pertinente, es decir, el peso del libro, no se menciona” (*El cambio tecnológico*.P 28-29).

Concebir la explicación causal, de la manera anteriormente expuesta, la relaciona evidentemente con “*el modelo de cobertura legal*”. Empero, a juicio de Elster, esta forma de concebir la explicación causal también permite denunciar deficiencias en el modelo hempeliano, a saber: en primer lugar, el modelo de cobertura legal permite entrar en él a leyes no causales como, por ejemplo, la ley de Boyle y, en segundo lugar -lo más importante a juicio de Elster-, no permite distinguir entre explicaciones verdaderas y explicaciones espurias y, por la otra, entre obligación y explicación, por cuanto carece de criterios para distinguir entre los casos de *epifenómenos* y *causación precedente*. El primero de estos casos se da cuando...

“... un enunciado universal, legaliforme y verdadero, dice que A siempre es seguido por B, y sin embargo B puede ser un simple epifenómeno si A y B son efectos de una causa común” (*El cambio tecnológico* p.29)

El segundo, cuando una ley verdadera dice que se produce A, dadas ciertas condiciones iniciales, cuando en realidad A es producido, en un caso determinado (donde se dan esas condiciones iniciales), por un mecanismo precedente al mecanismo que subyace a la ley.

Elster somete a la crítica tres principios frecuentemente asociados a la explicación causal, a saber: el determinismo, la localidad y la asimetría temporal. En cuanto al primero que afirma:

*todo acontecimiento tiene una causa*, Elster no contrapone aquellos acontecimientos estadísticamente aleatorios -por cuanto los mismos, mediante la ley de los grandes números, pueden ser previsibles-, sino los acontecimientos sujetos a la indeterminación objetiva por cuanto en estos casos ni siquiera...

“... podemos atribuir probabilidad a los diversos resultados posibles, no porque no podamos averiguarla sino porque no está *allí* para que se le averigüe” (*Ibid.*p.30).

En estos casos, insiste, el *azar* o carácter indeterminado del proceso es asumido como poseedor de una base objetiva, y no se debe a carencia cognoscitiva *del sujeto*. Muestra de estos procesos son, por ejemplo, los mecanismos cuánticos; en ellos la explicación sólo puede ser estadística.

En referencia al *Principio de localidad* -una causa siempre actúa sobre lo que es contiguo a ella en espacio y tiempo-, Elster lo asume como principio regulador válido de la investigación científica. En referencia a la acción espacial a distancia -motivo de la disputa entre newtonianos y cartesianos-, la más contemporánea teoría de la gravitación -aquella que se desprende de la teoría de Einstein de alguna manera rehabilita a los cartesianos, quienes no estaban dispuestos a admitir una fuerza oculta actuante, allí donde no estaba. En referencia a la acción temporal a distancia -*histéresis*-, la misma es, a su juicio, un mero recurso para justificar nuestra ignorancia estructural en relación al estado actual de los fenómenos en cuestión. Para Elster la afirmación: “el mundo está regido por la causalidad local”, es una convicción que obliga a buscar mecanismos de explicación cada vez más sutiles. (*Ibid.* cf. P.30-31).

En cuanto al principio de asimetría temporal -una causa debe preceder a su efecto o por lo menos no sucederlo, o el explanans no puede seguir al explanandum-, Elster llama la atención en relación a la ambigüedad implícita

en la formulación misma por cuanto ella permite plantear la interrogante de si el efecto puede ser simultáneo con su causa. No obstante, admite que el principio puede ser extendido desde la explicación causal a todo tipo de explicación:

“ Respecto de la explicación intencional esto se sigue del hecho de que no explicamos la conducta intencional por las consecuencias reales que se derivan de ella, sino sólo por las consecuencias previstas, que pueden no haberse cumplido o que inclusive pueden ser irrealizables” (*Ibid.* p.32)

En relación a la explicación funcional -que parece violar este principio, por cuanto los fenómenos son explicados por sus consecuencias reales- no debemos afirmar, nos dice, la posible retroactividad del efecto, sino afirmar la perduración del explanandum en el tiempo. (*Ibid.* cf. p 32).

**BIBLIOGRAFÍA:** Alexander, JEFFREY. C. (1992). *Las Teorías Sociológicas*. Edit. Gedisa, Barcelona. / ALSTON, W.R. (1974). *Filosofía del lenguaje*. Edit. Alianza. Mad. / AUSTIN, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Edit. Paidós. Barcelona. / AYER, A. J. (1981). *El Positivismo Lógico*. F.C.E. Mex. / BARRY, B. (1986). *TS. Kuhn y las Ciencias Sociales*. F.C.E. Mex. / BERNSTEIN, R.J. (1983). *La Reestructuración de la Teoría Social y Política*. EC.E. Mex. / BETTI, E. (1955). *Teoria generale della interpretazione*. Milán. / BINMORE, K. (1993). *Teoría de juegos*. Edit. McGraw-Hill. Mad. / BLUMER, H. (1968). *Symbolic Interactionism*. Prentice Hall. Englewoods Cliffs. / BOURDIEU, P. (1987). Chamboredon, J.C.; Passeron, J.C.: *El Oficio de Sociólogo*. Edit. Siglo XXI. Mex. / CASSIRER, E. (1965). *El Problema del Conocimiento*. F.C.E.. Mex. / COHEN, M. y NAGEL, E. (1979). *Introducción a la Lógica y al Método Científico*. Vol. II. Edit. Amorrortu. B/A. / CORETH, E. (1972). *Cuestiones fundamentales de la hermenéutica*. Edit. Herder. Barcelona. / DAVIDSON, D. (1990). *De la Verdad y de la Interpretación*. Edit. Gedisa. Barcelona. / DAMIANI, Luis E. (1994). *La Diversidad Metodológica en la Sociología*. Fond. Edit. Tropykos. Caracas. / DOMÉNECH, Antoni. (1991). *Introducción a la obra de J. Elster. En Do mar la Suerte*. Edit. Paidós. Barcelona. / DRAY, W. *Philosophy of History*. Prentice Hall. Englewood Cliffs. 1964. / ELSTER, J. (1990). *El Cambio Tecnológico*. Edit. Gedisa. Barcelona. / \_\_\_\_\_. (1991). *Juicios Salomónicos*. Edit. Gedisa. Barcelona. / \_\_\_\_\_. (1991). *Cemento de la Sociedad*. Edit. Gedisa. Barcelona. / \_\_\_\_\_. (1983). *Sour Grapes*. Cambridge. University Press. / \_\_\_\_\_. (1984). *Ulysses and the Sirens*. Cambridge University Press. / \_\_\_\_\_. (1994). *Lógica y sociedad*. Edit. Gedisa. Barcelona. / FOUCAULT, M. (1984). *Las palabras y las cosas*. Edit. Siglo XXI. Mex. / GADAMER, H. G. (1977). *Verdad y Método*. Edit. Sígueme. Salamanca. / HINTIKKA, J.; MACINTYRE, A.; WINCH, P. y otros. (1980). *Ensayos sobre explicación y comprensión*. Edit. Alianza. Mad. / KANT, E. (1961). *Crítica de la Razón Práctica*. Edit. Losada. B/A. / \_\_\_\_\_. (1978). *Crítica de la Razón Pura*. Edit. Alfaguara. Mad. / KOLAKOWSKI, Leszek. (1981). *La filosofía positivista*. Edit. Cátedra, Mad. / KUHN, Th. S. (1986). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. F.C.E. Mex. / LAKATOS, L. (1989). *La Metodología de los Programas de Investigación Científica*. Edit. Alianza. Mad. / LAUDAN, L. (1978). *Progress and its problems*. University of California Press. / \_\_\_\_\_. *Un enfoque de solución de problemas al progreso científico*. En Ian Hacking, *Revoluciones científicas* (cit). / MC. CARTHY, Th. (1978). *The Critical Theory of Jürgen Habermas*. Boston M.I.T. / MARDONES, J. M. y URSÚA, N. (1982). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*. Edit. Fontamara. / MARDONES, J. M. (1985). *Razón Comunicativa y Teoría Crítica*. Univ. País Vasco. Bilbao. / MUGUERZA, J. (1974). *La Concepción Analítica de la Filosofía*. Edit. Alianza. Mad. / NIDDIH, P.H. (1975). *Filosofía de la Ciencia*. EC.E. Mex. / PIAGET, J.; MACKENZIE, W. J. M. LAZARUSFELD, R. F. (1975). *Tendencias de la Investigación en las Ciencias Sociales*. Edit. Alianza. Mad. / POPPER, K. (1985). *La Lógica de la Investigación Científica*. Edit. Tecnos. Mad. / \_\_\_\_\_. (1988). *La Miseria del Historicismo*. Edit. Alianza. Mad. / POPPER, K.; ADORNO, Th. W.; HABERMAS, J. (1972). *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. Edit. Grijalbo. Barcelona. / QUINE, W. V. O. (1984). *Desde un Punto de Vista Lógico*. Edit. Orbis. Barcelona. / RABOSSI, E. A. (1972). *Locuciones e ilocuciones: Searley Austin*. Edit. Crítica. Mex. / SEARLE, J. R. (1980). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Edit. Cátedra. Mad. / \_\_\_\_\_. (1992). *Intencionalidad*. Edit. Tecnos. Mad. / SCHÜTZ, A. (1972). *Fenomenología del mundo social*. Edit. Paidós. B/A. / STEGMÜLLER, W. (1983). *Estructura y Dinámica de Teorías*. Vol. II. Edit. Ariel. Barcelona. / SUPPE, F. (1979). *La Estructura de las Teorías Científicas*. Edit. Nacional. Mad. / TAYLOR, Ch. (1964). *The explanation of Behaviour*. Humanities Press. N.Y. / TIerno GALVÁN, E. *Conocimiento y Ciencias Sociales*. Edit.



Tecnos. Mad. 1973. / **ZEITUN, L.** (1982). *Ideología y Teoría Sociológica*. Fdit. Amorrortu. B/ A. / **VAN DIJK, T. A.** (1993). *Texto y Contexto*. Edit. Cátedra. Mad. / **VON WRIGHT, G. H.** (1987). *Explicación y Comprensión*. Edit. Alianza. Mad. / \_\_\_\_\_. (1970). *Norma y acción*. Edit. Tecnos. Mad. / **WINCH, P.** (1972). *Ciencia social y filosofía*. Edit. Amorrortu. B/A. / **WRIGHT, E. Olin.** (1983). *Clase, Crisis y Estado*. Edit. Siglo XXI. Mad. / **WRIGHT, E. O.; SOBER, E.; LEVINE, A.** (1987-1988). *Marxismo e individualismo metodológico*. En: Zona Abierta, octubre 1987. marzo de 1988. Mad. / **WITTGENSTEIN, L.** (1957). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Edit. Revista de Occidente. Mad. / \_\_\_\_\_. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Edit. Grijalbo. Barcelona.

**ALAYON GARCIA, Angel Guillermo.** (1997). *Dos Modelos Explicativos en la Teoría Social Contemporánea*. Fondo Editorial de Humanidades y Educación. Asociación de Profesores del la UCV. Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Caracas.

## EXPLICACIÓN CAUSAL EN LAS CIENCIAS

Von Wright asume la distinción consagrada por Hume entre relación de causa y efecto, por un lado, y relación de fundamento y consecuencia, por el otro. La primera es una relación fáctica y empírica, mientras la segunda es una relación conceptual y lógica. Si aceptamos, nos dice, de toda relación causal su condición fáctica o empírica, queda abierto el problema acerca de los otros rasgos distintivos de las relaciones causales (cf. P 57).

Asume, asimismo, la defensa de la pertinencia del *concepto de causa* en las investigaciones científicas en general, no obstante reconocer la polisemia sufrida por el término *causa* en el uso que de él hacen los científicos. (cf. p58-60). En consecuencia, y para los propósitos del asunto que le interesa en esta obra, traza los límites del concepto en los siguientes términos:

“La noción de causa que voy a discutir en este capítulo se halla ligada esencialmente a la idea de *acción* y por consiguiente, en calidad de noción científica, a la idea de experimento.” (p 60).

Sin dejar de tener en consideración las críticas de B. Russell al concepto de causa y su exigencia de sustituirlo por el concepto *defunción*, aclara que la discusión a llevar adelante en relación a la causa y al efecto la hará en términos de *relación condicional*.

En consecuencia subraya, en primer lugar, la clásica distinción entre *condiciones necesarias* y *condiciones suficientes*. En este sentido, por una parte, decir que p (fenómeno genérico) es una condición *suficiente* de q, significa lo siguiente: siempre que ocurra p, ocurrirá así mismo q (o la presencia de p basta para asegurar la presencia de q). Por la otra, decir que p (fenómeno genérico) es una condición *necesaria* de q, significa lo siguiente: toda vez que ocurra q, ha de ocurrir así mismo p (o la presencia de q exige o supone la presencia de p).

En segundo lugar -y teniendo en cuenta la complejidad y variedad de condiciones: p podría ser condición necesaria y suficiente de q, o q podría contar con varias condiciones suficientes o varias condiciones necesarias, o, en general, una condición puede ser compleja como por ej., un compuesto veritativo funcional de ciertos fenómenos genéricos-, subraya las siguientes asimetrías entre los diversos tipos de condición:

Primero, una condición compleja suficiente es una *con/unción* de fenómenos. Segundo, una condición compleja necesaria es una *disyunción*.

En consecuencia, tanto la condición compleja suficiente como la condición compleja necesaria pueden “resolverse”, cada una de ellas, en una pluralidad de condiciones suficiente la primera y en una pluralidad de condiciones necesarias la segunda. ( cf. p. 61-63).

En tercer lugar, para el tratamiento de los conceptos condicionales (opta por un punto de vista intensional -lógica modal-, por cuanto considera al enfoque extensional -lógica clásica de nombres y predicados- como no apropiado para dar cuenta, adecuadamente, de la conexión condicional, no obstante disculpar, aparentemente, de erizados problemas filosóficos. (cf. p. 63-64)

Finalmente, nos alerta acerca del problema frecuentemente presentado cuando se analiza la causalidad, sea desde una perspectiva extensional sea intensional, en términos de condiciones. A saber:

“De nuestra explicación preliminar de las nociones de condición suficiente y necesaria se sigue que  $p$  es una condición suficiente de  $q$  si y sólo si  $q$  es una condición necesaria de  $p$  (...) por lo que se refiere a una relaciones meramente condicionales, yo diría que tales simetrías están en regla. Pero cuando tercia la causalidad nos parecen absurdas.” (p 64-65).

El problema en cuestión, presente en el texto citado, se refiere a la dificultad de expresar la causalidad en términos de condiciones, por cuanto esto parece escamotear la relación entre antecedente y consecuente. Es decir, la relación de causa y efecto expresada en términos de condiciones se nos presentan como simétricas, cuando habitualmente no estamos dispuestos a admitir que el efecto pueda preceder a la causa.

No obstante, advierte, la consideración de las relaciones causales mediante la dimensión temporal permite salvar la asimetría, pero introduce a su vez problemas tanto o más graves que el de la simetría.; como por ejemplo, los siguientes: primero, la causa podría sobrevivir al efecto -no obstante, en este caso la asimetría está a salvo, por cuanto se puede sostener que la causa ha tenido lugar antes de comenzar a producirse el efecto-. Segundo -más espinoso, a su juicio-, podría transcurrir un lapso de tiempo entre la desaparición de la causa y la aparición de efecto o, causa y efecto podrían ser temporalmente contiguos. Tercero, decir “la causa debe preceder al efecto”, es afirmar “el efecto no puede anteceder a la causa”. Empero, la segunda expresión deja abierta la posibilidad que la causa y el efecto pudieran ser simultáneos y, en consecuencia, la relación de causa y efecto podría ser simétrica. La posibilidad de esta situación, nos dice, obligaría a abandonar la tesis de la asimetría de la relación causal o, por lo menos, obligaría a fundamentar la asimetría en algo diferente a la dimensión temporal. Finalmente, von Wright anuncia, por ahora, la posibilidad que “el efecto, en algunos casos, comience a producirse antes que la causa”. A su juicio, la causación retroactiva es algo a tomar en serio.

von Wright elige un método cuasi-formal, ilustrado mediante árboles topológicos, para el tratamiento de la explicación causal. Si tenemos en cuenta la figura que aparece a continuación, podemos resumir el procedimiento de la siguiente manera:

1. Los círculos representan *estados totales* del mundo compuestos por  $n$  estados elementales.
2. las progresiones de izquierda a derecha de los círculos conectados por líneas representan *historias*.

3. Si un círculo se halla conectado con dos o más círculos inmediatamente a su derecha, estos últimos representan posibles estados totales alternativos del mundo subsiguientes al estado representado por el primer círculo. (cf. p. 70).

El diagrama, nos advierte, no aporta información en relación a la estructura interna de los estados totales (mundos posibles), en términos de sus  $n$  elementos. Tampoco estaremos en condiciones de discernir si dos círculos representan posibles mundos iguales o distintos. No obstante, nos invita a convenir -para evitar la proliferación inútil de círculos en el diagrama-, en aceptar como diferentes todas las alternativas siguientes a un estado o mundo dado. De la misma forma, debemos convenir lo siguiente: la línea horizontal de círculos situada en la parte superior del diagrama representa el curso real de la historia (leí mundo a lo largo de un trecho dado de ocasiones; mientras, “bajo esta superficie de realidades” se hallan los “fondos de posibilidades alternativas”. (cf. p 70-71).

La presentación de sistemas en forma de árboles topológicos, nos dice, es un excelente instrumento para describir la actividad llamada por él análisis causal. Por ejemplo, si fijamos nuestra atención en la figura (1) podríamos preguntarnos, en relación al estado final (e 1), si el paso del sistema a través de (d 1) constituyó una condición suficiente o necesaria para que el sistema llegara a (e 1). En relación a la primera parte de la pregunta -si (d 1) constituyó una condición suficiente para (e 1)-, la respuesta es no; por cuanto después de (d 1) el estado final pudo haber sido también (e 2). En relación a la segunda parte de la pregunta, la respuesta resulta algo más compleja por cuanto ella exige considerar, nos dice, todos los posibles penúltimos estados del sistema, así como todos los posibles estados subsiguientes del mismo. En consecuencia, para responder afirmativamente debemos constatar, para todo final idéntico a (e 1), la precdencia inmediata de un estado idéntico a (d 1). De no ser así, entonces la respuesta será negativa. (cf. p. 73)

También nos invita -haciendo abstracción del estado ñnal tomado en su conjunto-, a fijar nuestra atención en estados elementales constitutivos del estado final; como por ejemplo  $p$  o  $q$ . En este sentido, y suponiendo que  $p$  es una conjunción en (d 1), podemos preguntarnos si (d 1), en la cuarta etapa del sistema, es una condición suficiente o necesaria de la ocurrencia de  $p$  en el estado final del mismo. En relación a la primera parte de la pregunta debemos averiguar, previamente, si  $p$  ocurre en cada estado final posible del sistema que precede a un estado idéntico a (4 1). De ser así la respuesta es afirmativa, en caso contrario negativa. En relación a la segunda parte de la pregunta, debemos averiguar, previamente, si  $p$  ocurre únicamente en aquellos estados finales posibles del sistema provenientes de un penúltimo estado idéntico a (4 1). De ser así la respuesta es afirmativa, en caso contrario negativa. (cf. p 74)

Esta *actividad* -el análisis causal mediante árboles topológicos- la propone von Wright en virtud de sus múltiples posibilidades, como por ejemplo, determinar la etapa precisa en la cual un estado particular del sistema, es condición suficiente o necesaria de la etapa final o, por ejemplo, considerar solamente un fragmento del sistema total. No vamos a seguir aquí, paso a paso, el procedimiento propuesto por el autor. En este sentido remitimos al lector a la sección quinta del capítulo dos de la obra. Si nos interesa, por el contrario,

subrayar la distinción entre *el análisis causal* y la *explicación causal*. El primero nos permite, a partir de un sistema dado, descubrir relaciones condicionales en su seno, mientras en el segundo, contamos con la ocurrencia de algún fenómeno genérico que amerita de explicación, y buscamos algún sistema en el cual tal fenómeno pueda correlacionarse con otros mediante alguna relación condicional. (cf. p. 78).

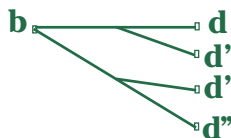
También nos interesa subrayar -de los diversos tipos de explicación causal en función de la relación condicional involucrada-, a aquel que es genérico de la *explicación cuasiteleológica*. Nuestro interés surge de la importancia adquirida por este tipo de explicación en las investigaciones sociales e históricas. En este sentido, la línea argumentativa seguida por von Wright es la siguiente: para determinar el por qué ha ocurrido un estado final  $c$  y no otro considerado por nosotros no menos posible que  $c$ , debemos considerar un sistema ampliado bien sea en función de la dimensión temporal o en relación a su estado-ámbito. Inicialmente la representación topológica a considerar correspondiente a la pregunta formulada, aún cuando no contiene la respuesta-es la siguiente:



Si ampliamos el diagrama anterior en relación a su estado-ámbito podemos obtener el siguiente diagrama topológico, el cual incluye la consideración siguiente: con ocasión de producirse el estado  $b$  se produjo un estado  $p$  no perteneciente al estado-ámbito original:



Como vemos, este diagrama si nos permite dar una respuesta a la pregunta formulada, la cual será del siguiente tenor:  $c$  ha tenido lugar y no  $c'$  porque la ocurrencia de  $p$  en la circunstancia  $b$  constituye una condición suficiente para la ocurrencia de  $c$ . En situaciones como estas, nos dice von Wright, acostumbramos a decir que  $p$  es la causa de  $c$ . Empero, advierte, no estaremos todavía en condiciones de determinar si la causa es aquí suficiente o necesaria. Si ampliamos el diagrama original incluyendo la dimensión temporal, el mismo podría ser de la forma siguiente: observamos el estado subsiguiente al *eventum* ( $c$ ) y suponemos que el mismo es ( $d$ ) -asimismo suponemos a ( $c$ ) es una condición necesaria de ( $d$ )-. El diagrama original, luego de esta ampliación, queda de la siguiente forma:



La respuesta a la pregunta original podemos ahora darla en los siguientes términos: de no haber sido por (c) no se habría producido (d) o, en otro tipo de lenguaje, podríamos decir que el propósito de (c) consistió en hacer posible (d). Von Wright llama a este tipo de explicación cuasiteleológica, por cuanto, a diferencia de la primera -aquella derivada de la ampliación en relación al estado-ámbito original-, que da respuesta a la pregunta ¿por qué algo llegó a producirse necesariamente?, esta da respuesta a la pregunta ¿cómo es que algo fue o resultó posible? En explicaciones del primer tipo, nos dice, son decisivas las condiciones suficientes mientras en las del segundo tipo las condiciones necesarias. (cf. p. 78-81).

Las explicaciones causales que dan respuesta a la pregunta ¿por qué? son potencialmente *predictivas*, es decir; si disponemos de la (o las) condición (es) suficiente (s) estaremos en condiciones de predecir el efecto. No sucede lo mismo con el tipo de explicación causal que da respuesta a la pregunta ¿Cómo es que fue posible?. En consecuencia, a juicio de von Wright es un error pensar en una explicación científica, como necesariamente equivalente a un mecanismo predictivo de los fenómenos explicados. No obstante, de este último tipo de explicación podemos esperar, indirectamente, servicios predictivos en el sentido siguiente:

Conociendo las condiciones necesarias para la aparición de un fenómeno, podemos predecir su ausencia en el futuro al suprimir o constatar la ausencia de su condición necesaria. (cf. p 82-83).

Las explicaciones *cuasiteleológicas* -equivalentes a las llamadas por J. Elster explicaciones funcionales, son explicaciones causales expresadas en términos teleológicos y, en este sentido, ellas dependen de conexiones nómicas entre fenómenos. Sin embargo, las mismas no puedan ser expresadas en términos estrictamente causales de condiciones suficientes. Asimismo debemos distinguirlas de las explicaciones propiamente teleológicas, por cuanto los ítems de conducta presentes en ellas son de carácter *propositivos* y no *con un propósito* como en las genuinamente teleológicas. Para von Wright, así como para J. Elster, este tipo de explicación encuentra su lugar más propio en la biología, no obstante haber jugado un papel importante en las investigaciones sociales mediante las tesis funcionalistas.

Abordar el problema de las explicaciones causales en términos de análisis causal permite, entre otros, plantear la relación entre acción -en cuanto acto provocado o provocador- y causa. Problema este íntimamente relacionado, en primera instancia, con el concepto de experimento -en cuanto posibilidad de cerrar un sistema y, en consecuencia, asegurar su puesta en marcha a voluntad-, y, en segunda instancia, mediante el concepto de experimento, con el concepto de ciencia en cuanto actividad humana. von Wright plantea esta situación en los siguientes términos:

“En el curso de una serie de ocasiones sucesivas hemos advertido reiteradamente la ocurrencia de un particular estado a. Al que siempre sigue, de acuerdo con nuestra experiencia, un estado b, seguido a su vez en ocasiones de c1 y en otras de c2, seguido c1 siempre o a veces de , seguido c2 siempre o a veces de , y así sucesivamente a lo largo de, digamos, n etapas. En esta serie de acontecimientos hemos sido capaces de discernir determinadas relaciones condicionales por medio del análisis causal. Ahora bien, ¿cómo llegamos a saber que las posibilidades alter-

nativas de desarrollo, tan familiares para nosotros a partir de nuestras observaciones, representan realmente todas las posibilidades? ¿Puede la continuada observación de sucesiones proporcionarnos la seguridad requerida en este punto?” (p. 84).

Frente a estas interrogantes, von Wright nos dice que la mera observación no nos permitirá responder a las mismas; esto sólo es posible a partir de nuestra intervención en el sistema. Para mostrar esto, la argumentación de von Wright discurre de la siguiente manera: la mera observación sí nos permite afirmar la procedencia de *a* de algún estado anterior; es decir, *a* no procede *ex nihilo*. Frente a esta situación, nos invita a suponer la existencia de un estado *a* del cual estamos seguros, sobre la pasada experiencia, que *a* no se transformará en el estado *a* a menos que nosotros lo convirtamos en *a*. Hacemos lo propio, y observamos como *a* transformarse en *a* el sistema sigue alguno de los desarrollos observados en el pasado. Frente a esta manipulación del sistema, se impone, nos dice, una conclusión lógica de notable fuerza, a saber:

“La conclusión de que ni *a* ni estado alguno anterior a *a* puede ser condición suficiente de la instanciación del estado inicial del sistema. Una condición suficiente procedente del pasado sólo puede actuar a través de una cadena ininterrumpida de sucesivas condiciones suficientes existentes en el pasado. Pero una cadena cualquiera de esta suerte, si alguna hubiera, se corta en *a*. Puesto que *a*, según hemos supuesto, no se transformará en *a* a menos que nosotros lo hagamos” (p. 85).

Von Wright advierte lo siguiente: la manipulación anteriormente instrumentada por nosotros en el sistema, no es garantía suficiente para considerar que hemos logrado el cierre “interior” del mismo. Por cuanto podría ocurrir en el sistema algún estado, o característica de estado, del que sea condición suficiente a o algún otro estado anterior a *a* (cf. p. 85). Por otra parte, también podría ocurrir que *a* tuviese una o varias condiciones suficientes alternativas a *a*, incluso, que *a* mismo o algún estado (s) anterior (es) a *a* sean condición (es) necesaria (s) de *a* o de alguno de los estados subsiguientes del sistema. (cf. p. 86). Frente a estas alternativas, el procedimiento preconizado por von Wright en cuanto respuesta a la pregunta ¿cómo aprendemos a cerrar un sistema, para de esta manera poder conocer las posibilidades y necesidades que gobiernan al mismo?, es el siguiente:

“...mediante la repetida puesta en marcha del sistema por la producción de un estado inicial, contemplando entonces (“pasivamente”) las etapas sucesivas de su desarrollo, y en parte lo hacemos comparando estas etapas sucesivas con los desarrollos propios del sistema que proceden de estados iniciales diferentes.” (p. 87).

Lo anterior, entendido como *intervención experimental*, nos dice, no es aún garantía suficiente, en cuanto verificación definitiva, del carácter cerrado de un sistema o de sus posibilidades de desenvolvimiento, por cuanto el sistema podría presentar desarrollos alternativos. En casos como estos, nos dice, debemos implementar series de experimentos. Si los resultados observados resultan diferentes para cada experimento y, en consecuencia, nuestra posibilidad de predecir el curso real de los acontecimientos en una realización concreta del sistema fracasa, entonces cesa nuestro interés por el mismo. Este riesgo, a su juicio, siempre estará presente en todo intento de cerrar un sistema. (cf. p. 88).



En relación al problema de aseverar condicionales contrafácticos, para von Wright sólo dentro de ~ noción de experimento, en cuanto posibilidad de cerrar un sistema y ponerlo en movimiento por nuestra voluntad, tiene sentido la pregunta referida a la posibilidad de confirmación de los mismos. Pero debemos tener en cuenta que todo contrafáctico aseverable al interior de un sistema, descansa a su vez en el contrafáctico referido a nuestra abstención de cerrar el sistema. Para von Wright, este último contrafáctico no asevera ni relación condicional ni conexión causal. (cf. p. 95).

Consideraciones como estas, íntimamente relacionadas con la noción de experimento y, en consecuencia, con la noción de ciencia en cuanto actividad propiamente humana, le permiten a von Wright definir la relación causal en términos de acción:

“...propongo ahora el criterio siguiente para distinguir entre causa y efecto por medio de la noción de acción: p es una causa respecto de q y q un efecto por relación a p si y sólo si haciendo p podríamos dar lugar a q o suprimiendo p podríamos eliminar a q o evitar que ocurriera. En el primer caso, el factor-causea es condición suficiente del factor-efecto, en el segundo caso es condición necesaria.” (p. 93).

La anterior cita no debe interpretarse como si en toda relación causal -incluso aquellas propias de los fenómenos naturales-, esté involucrado necesariamente un agente causal intencional, sino en el siguiente sentido:

“La tesis de que la distinción entre factor-causea y factor-efecto remite a la distinción entre cosas hechas y cosas a la que la acción ha dado lugar, no significa que se halle involucrado algún agente cuando quiera que pueda decirse en verdad que ha actuado una causa.(...) las causas hacen su trabajo siempre que acontecen y es esencial para su índole de causa el que ‘simplemente ocurran’ o el que nosotros ‘contribuyamos a que ocurran’. pero considerar causal a una relación entre acontecimientos es contemplarla bajo la forma de una acción (posible). De modo que es verdad, aun sin dejar detener por ello su pizca de error; el decir que, siendo p una causa (suficiente) de q, si yo pudiera producir p estaría en condiciones de dar lugar a q. Pues el que p sea causa de q significa, según he procurado dejar en claro, que yo podría dar lugar a q si pudiera (así mismo) hacer p.” (p. 98).

En referencia expresa a los conceptos de experimento y ciencia, en cuanto consecuencias de acciones voluntarias, esto no significa que las conexiones causales nómicas sean susceptibles de verificación concluyente, sino subrayar que confirmación no es sinónimo de serie de observaciones felices. Para von Wright, “poner a prueba una ley” significa, si tal prueba resultó positiva, que hemos aprendido a hacer unas cosas mediante la realización de otras o, en otras palabras, que ha aumentado nuestro dominio sobre la naturaleza. El abordaje del problema de la causalidad, en términos de *análisis causal*, tal como nos lo ha propuesto von Wright, ha sido objeto de señalamientos críticos importantes. Peter Winch, por ejemplo, comienza por destacar dos de las más importantes conclusiones a las cuales arriba von Wright en *Explicación y comprensión*; a saber: que la acción humana no puede ser explicada cabalmente en los términos de la causalidad humeana; entendida esta -obviando el compromiso con la regularidad-, como la relación causal en la cual *causa y efecto son lógicamente independientes entre sí*, por una parte y, por la

otra, que el propio concepto de causalidad humeana depende de la posibilidad de la acción humana, concebida ésta de un modo teleológico. De estas dos conclusiones, Winch discute la tesis implícita en la segunda de ellas; a saber: sólo mediante nuestra intervención en un sistema causal, podemos responder a la pregunta que interroga acerca de si existen conexiones nómicas entre los estados del mismo; es decir, ¿cómo podemos aseverar condicionales contrafácticos acerca del funcionamiento de un sistema? o, ¿cómo podemos saber que las posibilidades alternativas al desarrollo de un sistema, representan todas las posibilidades del mismo.? (ver supra, p. 11 y *explicación y comprensión* p. 84). Para Winch la argumentación de von Wright encierra una petito, por cuanto lo que se pretende demostrar está asumido en las premisas. La argumentación de Winch discurre en los siguientes términos:

“La conclusión es que a no es una condición suficiente de a; una premisa consiste en que a no se transformará en a sin nuestra intervención. La condición suficiente viene explicada por von Wright como sigue: p es condición suficiente de q si “siempre que ocurra p ocurrirá asimismo q; la presencia (ocurrencia) de p basta para asegurar la presencia (ocurrencia) de q”. Si afirmo que a no se transformará en a sin mi intervención, estoy diciendo que la presencia de a no basta para asegurar la presencia de a (es menester además alguna otra cosa: mi intervención). ¿No estoy diciendo con ello que a no es condición suficiente de a” (*Ensayos sobre explicación y comprensión*. p. 43).

Para Winch tal petito hace superflua la intervención efectiva del investigador, por cuanto la aserción que figura en la conclusión puede ser hecha tanto si transformamos a en a como si no. En consecuencia, no queda claro, a su juicio, el papel desempeñado por la intervención efectiva del investigador o agente.( cf. *Ensayos sobre explicación y comprensión*. p. 43).

Asimismo, Winch califica de “oscura” la argumentación que afirma “el contrafáctico de no haber hecho a, a no habría tenido lugar no es un contrafáctico causal”. Para Winch no queda claro cómo podemos, a partir de la afirmación “la transformación de a en a, en cuanto resultado de mi acción, no es la aserción de una conexión causal”, inferir la afirmación “a no habría tenido lugar de no ser por mi intervención no es un enunciado causal” .44(*Ibid.* cf. *Ensayos sobre explicación y comprensión* p 46-47).

Por su parte, Alasdair Macintyre, al igual que Winch, privilegia en el texto de von Wright la tesis referente a que, en última instancia, el conocimiento de las relaciones causales nómicas dependen de nuestra posibilidad de cerrar el sistema -recordemos: p es una causa respecto de q y q un efecto por relación a p sí y sólo sí haciendo p podríamos dar lugar a q o suprimiendo p podríamos eliminar q o evitar que ocurriera-. (cf. *Explicación y comprensión* p.73). Macintyre cuestiona, en primer lugar, la relación de simetría implícita en esta tesis entre explicación causal y “formulario”. Al respecto nos dice:

‘Del hecho de que una causa particular produzca un particular efecto nada se sigue en absoluto cómo puede producirse en general ese efecto. Además un formulario tiene normalmente forma disyuntiva: para producir este efecto, de lugar a esta causa o a tal causa o a tal otra. Pero las explicaciones causales nada incorporan que corresponda a esta forma disyuntiva” (*Ensayos sobre explicación y comprensión* p. 63).

En segundo lugar, cuestiona el tratamiento de la relación causal en términos de condiciones por cuanto, a su juicio, identificar una causa no es, por regla

general, identificar una condición antecedente necesaria o suficiente. (Ibid. cf. *Ensayos sobre explicación y comprensión* p. 61).

En tercer lugar, sostiene la tesis, en contra del tratamiento humeano de la causalidad -y, en consecuencia, en contra de lo sostenido por von Wright-, en el sentido siguiente: la explicación causal es siempre de causas particulares, sin ninguna posibilidad de remitir o asociar tal tipo de explicaciones a alguna conexión nómica o legaliforme. En este sentido, distingue entre conocimiento de generalizaciones y conocimiento causal. (Ibid. cf. *Ensayos sobre explicación y comprensión*, p. 59-60). En cuarto lugar, cuestiona la clásica relación diádica de la causalidad -relación, como hemos visto, respetada en principio por von Wright-. Al respecto nos dice MacIntyre:

“Al explicar una causa nunca tratamos simplemente de explicar por qué tuvo lugar una revolución, una situación de hambre y escasez o una guerra; procuramos explicar por qué tuvieron lugar esta revolución o esta situación de hambre o escasez o esta guerra en vez de otra (...) por consiguiente, para dar una explicación causal, precisamos cuando menos cuatro términos relacionados: en primer lugar, el factor que interviene; en segundo lugar, el estado de cosas que se ve mediatizado por la intervención; en tercer lugar, el efecto real de la intervención y, en cuarto lugar, el resultado que habría prevalecido de no haber sido por la intervención. La causalidad es una relación al menos tetrádica, no diádica.” (Ensayos sobre explicación y comprensión. p.63).

En quinto lugar, MacIntyre insiste en la necesidad de distinguir entre la situación en curso de fondo y la intervención de la causa en esa situación; es decir, distinguir entre lo provocado por la causa y aquello que habría ocurrido en caso contrario. En este sentido, debemos tener en cuenta, a su juicio, que las situaciones de fondo no siempre son secuencias causales. En consecuencia, niega que la naturaleza de la causalidad pueda ser dilucidada únicamente en términos de interferencia hechas por nosotros en secuencias causales preexistentes. De lo anterior se sigue, a su juicio, la necesidad de un nuevo planteamiento de la causalidad, el cual nos permita entender como causas tanto a lo interferido como a la actividad que interfiere. (cf. *Ensayos sobre explicación y comprensión*. p. 64).

Finalmente, para MacIntyre el conocimiento primitivo de la causalidad en vez de significar el descubrimiento de los poderes y las posibilidades de la intervención humana, significa el descubrimiento de las limitaciones de estos poderes. Con ello quiere afirmar la existencia, en primer lugar, de ordenes causales -conjuntos interrelacionados de elementos, donde las relaciones entre los elementos sólo puede formularse en los términos de algún tipo de generalización de una determinada clase-, imposible de ser modificados causalmente por una intervención externa a los mismo; es decir, donde el vínculo causal es indisoluble. En segundo lugar, ordenes causales en los cuales la vinculación entre antecedente y consecuente es contingente. Finalmente, ordenes causales manifiestamente “frágiles” respecto de varias formas de intervención. Para MacIntyre, ejemplos del primer tipo serían las relaciones que median entre presiones y temperatura (no es posible modificar una sin modificar la otra), Del segundo tipo son características las relaciones establecidas en la mecánica newtoniana. Del tercer tipo, aquellas propias del mundo social. (cf. *Ensayos sobre explicación y comprensión*, p. 64-68).

Frente a los señalamientos críticos de Macintyre, en principio von Wright concede que nuestro conocimiento causal es siempre conocimiento de causas particulares, pero no está dispuesto a aceptar la tesis relativa a la imposibilidad de remitir todo conocimiento causal a alguna conexión lógica o a alguna conexión legaliforme. Para von Wright, hay casos en los cuales es posible asociar a una ley general ciertas relaciones causales, así como casos donde esto no es posible. Que esto sea así -y aquí es filertemente polémico en contra del monismo causalista defendido por MacIntyre-, sólo puede entenderse sobre la base de una concepción dualista o pluralista de la causalidad, fundamentada en la existencia o no de una conexión nómica para una relación causal en particular. A juicio de von Wright, esto estará determinado por la cuestión relativa a si la relación media entre acontecimientos naturales o entre acontecimientos humanos. (cf. *Ensayos sobre explicación y comprensión*, p. 155-156).

Von Wright es igualmente polémico en relación a la tesis de MacIntyre, relativa a que la relación causal no es una relación diádica sino tetrádica. A su juicio, los cuatro factores enumerados por MacIntyre son pertinentes en cuanto a observaciones, pero ellos no constituyen una crítica aplastante a los planteamientos tradicionales por las siguientes razones: en relación al segundo factor -el estado que la causa interfiere-, von Wright nos dice que la descripción del cambio operado por la causa comprende tanto a la intervención como al estado interferido. No obstante, está dispuesto a hacer alguna concesión; siempre y cuando con esta expresión “el estado que la causa interfiere” MacIntyre quiso referirse a circunstancias consideradas como lógicamente independientes de la intervención, pero relevantes para su eficacia causal, siempre y cuando esta consideración sea esencial para cada relación causal o para cada relación causal asociada a una generalización. Sin embargo, si esto es así, entonces, a juicio de von Wright, lo justo sería calificar a la relación causal de triádica en vez de diádica; pero nunca tetrádica. Por cuanto el cuarto factor -el resultado que habría prevalecido de no haber sido por la intervención-, no representa un cuarto término de la relación causal ni viene siempre incluido en una relación causal. En todo caso, para von Wright, éste cuarto factor puede, a lo sumo, indicarnos si el efecto se haya “sobredeterminado” o no. En el primer caso puede ser superflua la intervención, no así en el segundo caso. (cf. *Ensayos sobre explicación y comprensión*, p. 157). En relación a la tesis de MacIntyre relativa a la noción de orden causal, para von Wright la misma resulta oscura por cuanto la expresión “orden causal” no sabemos como interpretarla; si como un estado de cosas concretas o un sistema de relaciones. (cf. *Ensayos sobre explicación y comprensión*, p. 158).

Finalmente, von Wright alude a la tesis relativa a la “resistencia a la fragilidad” de un vínculo causal. A su juicio, es difícil conciliar esto con la caracterización del vínculo mismo como causa, por cuanto las causas no son más o menos fuertes sino que el “marco de circunstancias”, en el cual tiene lugar la relación causal, puede ser más o menos restrictivo. Mientras más restrictivo, mayor será el número de condiciones circunstanciales a satisfacer para que subsista la relación. (cf. *Ensayos sobre explicación y comprensión*, p. 158).

*hacer cosas con palabras*. Edit. Paidós. Barcelona. / **AYER, A. J.** (1981). *El Positivismo Lógico*. F.C.E. Mex. / **BARRY, B.** (1986). *TS. Kuhn y las Ciencias Sociales*. F.C.E. Mex. / **BERNSTEIN, R.J.** (1983). *Ja Reestructuración de la Teoría Social y Política*. EC.E. Mex. / **BETTI, E.** (1955). *Teoria generale della interpretazione*. Milán. / **BINMORE, K.** (1993). *Teoría de juegos*. Edit. McGraw-Hill. Mad./ **BLUMER, H.** (1968). *Symbolic Interactionism*. Prentice Hall. Englewoods Cliffs. / **BOURDIEU, P.** (1987). *Chamboredon, J.C.; Passeron, J.C.: El Oficio de Sociólogo*. Edit. Siglo XXI. Mex. / **CASSIRER, E.** (1965). *El Problema del Conocimiento*. F.C.E.. Mex. / **COHEN, M. y NAGEL, E.** (1979). *Introducción a la Lógica y al Método Científico*. Vol. II. Edit Amorrortu. B/A. / **CORETH, E.** (1972). *Cuestiones fundamentales de la hermenéutica*. Edit. Herder. Barcelona. / **DAVIDSON, D.** (1990). *De la Verdad y de la Interpretación*. Edit. Gedisa. Barcelona. / **DAMIANI, Luis E.** (1994). *La Diversidad Metodológica en la Sociología*. Fond. Edit. Tropykos. Caracas. / **DOMÉNECH, Antoni.** (1991). *Introducción a la obra de J. Elster. En Do mar la Suerte*. Edit. Paidós. Barcelona. / **DRAY, W.** *Philosophy of History*. Prentice Hall. Englewood Cliffs. 1964. / **ELSTER, J.** (1990). *El Cambio Tecnológico*. Edit. Gedisa. Barcelona. / \_\_\_\_\_. (1991). *Juicios Salomónicos*. Edit. Gedisa. Barcelona. / \_\_\_\_\_. (1991). *Cemento de la Sociedad*. Edit. Gedisa. Barcelona. / \_\_\_\_\_. (1983). *Sour Grapes*. Cambridge. University Press. / \_\_\_\_\_. (1984). *Ulysses and the Sirens*. Cambridge University Press. / \_\_\_\_\_. (1994). *Lógica y sociedad*. Edit. Gedisa. Barcelona. / **FOUCAULT, M.** (1984). *Las palabras y las cosas*. Edit. Siglo XXI. Mex. / **GADAMER, H. G.** (1977). *Verdad y Método*. Edit. Sígueme. Salamanca. / **HINTIKKA, J.; MACINTYRE, A.; WINCH, P. y otros.** (1980). *Ensayos sobre explicación y comprensión*. Edit. Alianza. Mad. / **KANT, E.** (1961). *Crítica de la Razón Práctica*. Edit. Losada. B/A. / \_\_\_\_\_. (1978). *Crítica de la Razón Pura*. Edit. Alfaguara. Mad. / **KOLAKOWSKI, Leszek.** (1981). *La filosofía positivista*. Edit. Cátedra, Mad. / **KUHN, Th. S.** (1986). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. F.C.E. Mex. / **LAKATOS, L.** (1989). *La Metodología de los Programas de Investigación Científica*. Edit. Alianza. Mad. / **LAUDAN, L.** (1978). *Progress and its problems..* University of California Press. / \_\_\_\_\_. *Un enfoque de solución de problemas al progreso científico*. En Ian Hacking, *Revoluciones científicas* (cit). / **MC. CARTHY, Th.** (1978). *The Critical Theory of Jürgen Habermas*. Boston M.I.T. / **MARDONES, J. M. y URSÚA, N.** (1982). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*. Edit. Fontamara. / **MARDONES, J. M.** (1985). *Razón Comunicativa y Teoría Crítica*. Univ. País Vasco. Bilbao. / **MUGUERZA, J.** (1974). *La Concepción Analítica de la Filosofía*. Edit. Alianza. Mad. / **NIDDIH, P.H.** (1975). *Filosofía de la Ciencia*. EC.E. Mex. / **PIAGET, J.; MACKENZIE, W. J. M. LAZARSFELD, R. F.** (1975). *Tendencias de la Investigación en las Ciencias Sociales*. Edit. Alianza. Mad. / **POPPER, K.** (1985). *La Lógica de la Investigación Científica*. Edit. Tecnos. Mad. / \_\_\_\_\_. (1988). *La Miseria del Historicismo*. Edit. Alianza. Mad. / **POPPER, K.; ADORNO, Th. W.; HABERMAS, J.** (1972). *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. Edit. Grijalbo. Barcelona. / **QUINE, W. V. O.** (1984). *Desde un Punto de Vista Lógico*. Edit. Orbis. Barcelona. / **RABOSSI, E. A.** (1972). *Locuciones e ilocuciones: Searley Austin*. Edit. Crítica. Mex. / **SEARLE, J. R.** (1980). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Edit. Cátedra. Mad. / \_\_\_\_\_. (1992). *Intencionalidad*. Edit. Tecnos. Mad. / **SCHÜTZ, A.** (1972). *Fenomenología del mundo social*. Edit. Paidós. B/ A. / **STEGMÜLLER, W.** (1983). *Estructura y Dinámica de Teorías*. Vol.II. Edit. Ariel. Barcelona. / **SUPPE, F.** (1979). *La Estructura de las Teorías Científicas*. Edit. Nacional. Mad. / **TAYLOR, Ch.** (1964). *The explanation of Behaviour*. Humanities Press. N.Y. / **TIERNO GALVÁN, E.** *Conocimiento y Ciencias Sociales*. Edit. Tecnos. Mad. 1973. / **ZEITUN, L.** (1982). *Ideología y Teoría Sociológica*. Edit. Amorrortu. B/ A. / **VAN DIJK, T. A.** (1993). *Texto y Contexto*. Edit. Cátedra. Mad. / **VON WRIGHT, G. H.** (1987). *Explicación y Comprensión*. Edit. Alianza. Mad. / \_\_\_\_\_. (1970). *Norma y acción*. Edit. Tecnos. Mad. / **WINCH, P.** (1972). *Ciencia social y filosofía*. Edit. Amorrortu. B/A. / **WRIGHT, E. Olin.** (1983). *Clase, Crisis y Estado*. Edit. Siglo XXI. Mad. / **WRIGHT, E. O.; SOBER, E.; LEVINE, A.** (1987-1988). *Marxismo e individualismo metodológico*. En: Zona Abierta, octubre 1987. marzo de 1988. Mad. / **WITTGENSTEIN, L.** (1957). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Edit. Revista de Occidente. Mad. / \_\_\_\_\_. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Edit. Grijalbo. Barcelona.

**ALAYON GARCIA, Angel Guillermo.** (1997). *Dos Modelos Explicativos en la Teoría Social Contemporánea*. Fondo Editorial de Humanidades y Educación. Asociación de Profesores de la UCV. Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Caracas.



## EXPLICACIÓN CAUSAL EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Elster se propone aquí el análisis de las siguientes cuestiones: primero, ¿Cuál es el papel del individuo en la historia? segundo, ¿Cuál es la importancia de la histéresis en las ciencias sociales? tercero, ¿Cuál es la relación entre causalidad y enunciados contrafácticos en la historia y en las ciencias sociales? cuarto, ¿Cuál es el papel de la causación simultánea en las ciencias sociales? y quinto, ¿Cuál es el papel verdadero y característico de la explicación estadística en las ciencias sociales?. (cf. *El cambio tecnológico*. p. 34).

En relación a la primera cuestión -el papel del individuo en la historia-, consecuente con su propuesta del individualismo metodológico, la califica de pseudo problema por cuanto la historia la hacen los individuos y, en consecuencia, debe ser explicada en términos de acción individual. Empero, tal interrogante puede ser significativa siempre y cuando sea interpretada en el sentido siguiente: ¿puede la acción de un sólo individuo desviar el curso de la historia?. Frente a esta interrogante, y si hemos respondido previamente de manera afirmativa a la interrogante referida a si las sociedades poseen la propiedad de homeorhesis, debemos, concluir, nos dice, que en este sentido el individuo no tiene ningún papel característico en la historia. (Ibid. p 34-35).

En relación a la segunda interrogante -importancia de la histéresis en las ciencias sociales-, se ha sostenido con insistencia la importancia de la misma en las ciencias sociales, como consecuencia de la irreductible importancia de la historia para la comprensión del presente. A su juicio, así como en el nivel ontológico se puede mostrar que la histéresis únicamente evidencia desconocimiento estructural del presente, de la misma manera, en las ciencias sociales, ella sigue siendo evidencia de la misma cuestión:

“La meta de la investigación debería ser reemplazar por causas pasadas las huellas que dejan en el presente el funcionamiento de esas causas, pero esto no siempre lo podemos lograr. Esas huellas generalmente se denominan “variables de estado” y ocupan una posición privilegiada en la explicación científica.” (Ibid. p35).

En referencia a la tercera cuestión -la relación entre causalidad y contrafácticos “A causó a B” y “si A no hubiera ocurrido, B no habría ocurrido”, Elster muestra que la verdad del enunciado contrafáctico no es ni suficiente ni necesaria para la verdad del enunciado causal. El que no sea suficiente se deduce de la posibilidad de los epifenómenos:

“Si C es suficiente para A y necesario para B, el enunciado contrafáctico es verdadero, pero el causal es falso”. El que no sea necesario, de la posibilidad de la causación precedente: “Si c hubiera producido B en el caso de estar A ausente, el enunciado causal sigue siendo verdadero pero el contrafáctico es falso”. (ibid. p.36).

En su opinión, el problema epistemológico planteado aquí se relaciona con el cómo averiguar la verdad o la acertibilidad de los enunciados contrafácticos, por cuanto resulta muy difícil aceptar las condiciones de verdad de esos enunciados, cuando la verdad es asumida como correspondencia con los hechos.

También rechaza la sugerencia de que los enunciados contrafácticos pudieran tener sus condiciones de verdad en mundos posibles, por cuanto esto supone la interrelación entre todos los mundos posibles, así como supone



nuestra capacidad para “medir” la distancia entre un mundo dado y los otros mundos posibles relativos a él. A su juicio, de un enunciado contrafáctico únicamente podemos afirmar su asertibilidad o no. Al respecto nos dice:

“Las bases o condiciones para la asertibilidad son nuestras teorías científicas actualmente aceptadas, es decir los enunciados universales legaliformes aceptados hoy. Un enunciado contrafáctico es garantizado o asertible si el consecuente se puede deducir del antecedente junto con algunos enunciados teóricos adecuadamente elegidos.” (ibid. p 38).

Elster insiste en la necesidad de limitarnos a las alternativas más próximas, bajo las cuales el antecedente es verdadero. De la misma manera, insiste, en referencia expresa a la historia, en la posibilidad histórica misma del contrafáctico; es decir, siempre y cuando el contrafáctico se pueda insertar dentro del desarrollo histórico real:

“Si queremos evaluar la economía norteamericana real de 1860 comparándola con un estado contrafáctico de la economía de la misma época, necesitamos que este último pudiera haberse derivado de la historia real en alguna época posterior, hasta donde sepamos, es decir, hasta donde nuestras teorías nos lo digan. Puesto que si este requisito no se cumple, no estaremos hablando del curso de la historia norteamericana, que es un individuo histórico.” (ibid. p. 38).

En referencia explícita a la explicación histórica, el análisis de los contrafácticos suscita varias interrogantes de las cuales Elster privilegia tres, a saber: a) el problema de la tijera, b) el problema de la interacción no aditiva de causas y c) el problema de la identificación de los actores que participan en un enunciado contrafáctico. El primero alude al uso doble de la teoría en el análisis de contrafácticos. Una vez, para pasar del antecedente al consecuente en los enunciados contrafácticos, otra vez, para evaluar la legitimidad del antecedente tomado en sí. Elster llama la atención, *por* cuanto estas dos funciones asignadas a la teoría *pueden* entrar en conflicto entre sí. Permítasenos una larga cita del texto ilustrativa de esta situación:

“Una vez más el ejemplo del ferrocarril resulta útil. Si queremos saber que hubiera pasado si el ferrocarril no se hubiera inventado, podría interesarnos determinar si la máquina de combustión interna podía haberse inventado antes del momento en que efectivamente se hizo. Para contestar a esta pregunta necesitamos una teoría que relacionara el cambio tecnológico con diversas condiciones socioeconómicas y científicas. pero si tuviéramos tal teoría, hay grandes posibilidades de que también nos diría que la invención del ferrocarril era inevitable, dadas las condiciones existentes en ese momento, de modo que la misma teoría que nos dice como contestar a la pregunta (¿qué hubiera pasado sin el ferrocarril?) también nos dice que ésta no es una pregunta que se deba formular (porque la invención era inevitable de acuerdo con la teoría). Si suponemos que no había ferrocarril en 1830, la teoría nos dice que será inventado en 1831; y si insistimos en suponer que no había durante todo el período, la teoría nos dice que algo muy parecido a él se inventará. En otras palabras, la causación precedente nuevamente vuelve a levantar su desagradable cabeza” (ibid. p 39-40).

En relación a los problemas de la interacción no aditiva de causas -problemas de importancia crucial en las ciencias sociales en relación a la distribución de ingresos-, nos propone el siguiente ejemplo:

“supongamos, esquemáticamente, que las causas  $c$  y  $c$  contribuyen al efecto  $E$  del modo siguiente:  $E = 2c + 3c + c$ . Más aun, supongamos que en un caso dado  $c$  y  $c$  tienen valores 2 y 1 respectivamente, suponiendo un valor de 9 para  $E$ . Si tratamos de determinar la importancia relativa de las causas suponiendo que no estén primero  $C$  y luego  $C$ , obtenemos el resultado de que  $C$  contribuye 6 a  $E$  (puesto que sin ella el efecto sería 3) y  $C$  contribuye 5 (puesto que sin ella el efecto sería cuatro). Pero esto a su vez implica que la contribución total de las dos causas al efecto excede al efecto total, lo cual es absurdo” (ibid. p 40).

En relación a la identificación de los actores que intervienen en los enunciados contrafácticos -problema presentado cuando, por ej., se quiere averiguar si la situación de miseria o prosperidad de un grupo social determinado, es causado por el sistema económico en que viven-, afirma que puede resultar, por una parte, verdaderamente difícil determinar el sistema económico alternativo pertinente para la comparación y, por la otra -tal vez el problema más importante-, puede resultar imposible identificar, en el sistema alternativo objeto de análisis, al grupo social objeto de nuestra investigación; sobre todo, si el mismo está definido de manera específica en el sistema real. A juicio de Elster, en situaciones como estas sólo es posible analizar la situación del grupo en los casos extremos donde, por ej., el miembro más acomodado de la situación real está en peores condiciones que el miembro menos acomodado de la situación alternativa, o donde el miembro menos acomodado de la situación real, está en mejores condiciones que el miembro mejor acomodado de la situación alternativa. (ibid. cf. p 41).

En relación a la cuarta interrogante -El problema de la causación simultánea-, problema frecuente en las ciencias sociales. Se trata de aquellos enunciados donde causa y efecto son presentados como simultáneos como por ejemplo: “la democracia conduce a escepticismo” o “La vida en las grandes ciudades conduce al delito”. A juicio de Elster, este tipo de enunciados pueden llegar a tener sentido, evitando la noción misteriosa de causación simultánea o instantánea, si distinguimos entre variables exógenas y endógenas dentro del sistema en cuestión:

“podemos entonces interpretar tales enunciados en términos de efecto de estados fijos en una variable endógena producido por un cambio en una variable exógena” (p. 42).

El problema es aquí, por supuesto, determinar si el sistema ha llegado a su estado fijo. De no ser así, la variable endógena puede, por una parte, llegar a adoptar valores diferentes y, por la otra, puede ser que el sistema no tienda a estado fijo alguno después del cambio en la variable exógena. (cf. p 42)

Quinto, y finalmente, Elster analiza tres variedades de la explicación estadística y su importancia en las ciencias sociales; a saber, a) la explicación deductivo estadística, b) la explicación inductivo estadística y c) el análisis de correlación.

- a) La primera se refiere a la deducción de una regularidad estadística a partir del supuesto de la existencia de un proceso estocástico (Hempel). Por ej., cuando suponemos, en un momento dado, que la probabilidad de transición de un grupo a otro depende de la pertenencia actual o pasada al grupo; es decir; cuando la movilidad social la tratamos como si fuera

un proceso de Markov de primer orden o de orden superior. En este caso, a juicio de Elster, aunque podamos demostrar cómo un simple microproceso genera macromodelos complejos, sin embargo, tal demostración se muestra como explicación insuficiente por cuanto el proceso, aun cuando simple, permanece oscuro mientras no se proporcione una justificación teórica para el modelo. Elster acude al siguiente ejemplo para mostrar que si bien las explicaciones deductivo estadísticas, apelando al concepto de aleatoriedad, pueden ser explicativas en la física, no obstante, la situación no es la misma en las ciencias sociales: (cf. p 44-45).

“Si el gas está formado por una gran cantidad de partículas en movimiento, entonces el movimiento de las partículas debe ser completamente aleatorio o caótico... Si el movimiento fuera ordenado (por ejemplo, que todas la partículas en una caja rectangular se movieran precisamente en caminos paralelos), tal condición no podría persistir. Cualquier leve irregularidad en la pared de la caja desviaría a alguna partícula fuera del camino; el choque de esta partícula desviada con otra desviaría a la segunda, y así sucesivamente. Evidentemente, el movimiento pronto sería caótico.” (p.45).

Frente a este argumento justificador de la suposición de aleatoriedad, Elster formula el siguiente comentario:

“El argumento supone que no existe fuerza externa como la gravedad que logre la regularidad, ni mecanismo interno alguno que logre la homeostasis. En la deducción de la distribución de Maxwell también hay que suponer que las partículas tienen la misma masa. Resultará claro por que argumento de este tipo rara vez se aplican a las ciencias sociales. Las personas difieren entre 51; están sujetas a fuerzas comunes no generadas por interacción; y no siempre se desvían de su camino cuando se encuentran.” (Ibid. p.45)

- b) La explicación inductivo estadística (Hempel) -aquella que invoca leyes estadísticas para explicar casos especiales en lugar de modelos de casos-. Por ej., cuando explicamos la recuperación de un paciente mediante la aplicación de un medicamento determinado, por cuanto la mayoría de los pacientes que padecieron esa enfermedad se recuperaron con el mismo medicamento. En casos como estos, el problema es similar al presentado en las explicaciones deductivo estadísticas. En consecuencia, se impone asimismo justificar teóricamente las probabilidades. (ibid. cf. p 45-46)
- c) Finalmente, y en referencia al análisis de correlación -aquel que procede encontrando covariaciones sistemáticas entre las variables-, a juicio de Elster, en este tipo de análisis la variable dependiente solamente es explicada parcialmente por las variables independiente, quedando generalmente un residuo importante. No obstante, en casos como estos “algo” queda explicado, siempre y cuando nos estemos refiriendo a la correlación entre dos variables no originada en una relación causal entre ellas, sino en su relación común con una tercera. (ibid cf. p 46-47)

Como hemos podido constatar Elster no excluye a las explicaciones causales de las ciencias sociales, siempre y cuando tengamos presente que las mismas sólo nos proporcionarían explicaciones incompletas. En consecuencia, ellas deberán ser completadas con algún otro tipo de explicación.

**BIBLIOGRAFÍA:** **Alexander, JEFFREY, C.** (1992). *Las Teorías Sociológicas*. Edit. Gedisa, Barcelona. / **ALSTON, W.R.** (1974). *Filosofía del lenguaje*. Edit. Alianza. Mad. / **AUSTIN, J. L.** (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Edit. Paidós. Barcelona. / **AYER, A. J.** (1981). *El Positivismo Lógico*. F.C.E. Mex. / **BARRY, B.** (1986). *TS. Kuhn y las Ciencias Sociales*. F.C.E. Mex. / **BERNSTEIN, R.J.** (1983). *La Reestructuración de la Teoría Social y Política*. EC.E. Mex. / **BETTI, E.** (1955). *Teoria generale della interpretazione*. Milán. / **BINMORE, K.** (1993). *Teoría de juegos*. Edit. McGraw-Hill. Mad. / **BLUMER, H.** (1968). *Symbolic Interactionism*. Prentice Hall. Englewoods Cliffs. / **BOURDIEU, P.** (1987). *Chamboredon, J.C.; Passeron, J.C.: El Oficio de Sociólogo*. Edit. Siglo XXI. Mex. / **CASSIRER, E.** (1965). *El Problema del Conocimiento*. F.C.E.. Mex. / **COHEN, M. y NAGEL, E.** (1979). *Introducción a la Lógica y al Método Científico*. Vol. II. Edit. Amorrortu. B/A. / **CORETH, E.** (1972). *Cuestiones fundamentales de la hermenéutica*. Edit. Herder. Barcelona. / **DAVIDSON, D.** (1990). *De la Verdad y de la Interpretación*. Edit. Gedisa. Barcelona. / **DAMIANI, Luis E.** (1994). *La Diversidad Metodológica en la Sociología*. Fond. Edit. Tropykos. Caracas. / **DOMÉNECH, Antoni.** (1991). *Introducción a la obra de J. Elster. En Do mar la Suerte*. Edit. Paidós. Barcelona. / **DRAY, W.** *Philosophy of History*. Prentice Hall. Englewood Cliffs. 1964. / **ELSTER, J.** (1990). *El Cambio Tecnológico*. Edit. Gedisa. Barcelona. / \_\_\_\_\_ (1991). *Juicios Salomónicos*. Edit. Gedisa. Barcelona. / \_\_\_\_\_ (1991). *Cemento de la Sociedad*. Edit. Gedisa. Barcelona. / \_\_\_\_\_ (1983). *Sour Grapes*. Cambridge. University Press. / \_\_\_\_\_ (1984). *Ulysses and the Sirens*. Cambridge University Press. / \_\_\_\_\_ (1994). *Lógica y sociedad*. Edit. Gedisa. Barcelona. / **FOUCAULT, M.** (1984). *Las palabras y las cosas*. Edit. Siglo XXI. Mex. / **GADAMER, H. G.** (1977). *Verdad y Método*. Edit. Sígueme. Salamanca. / **HINTIKKA, J.; MACINTYRE, A.; WINCH, P. y otros.** (1980). *Ensayos sobre explicación y comprensión*. Edit. Alianza. Mad. / **KANT, E.** (1961). *Crítica de la Razón Práctica*. Edit. Losada. B/A. / \_\_\_\_\_ (1978). *Crítica de la Razón Pura*. Edit. Alfaguara. Mad. / **KOLAKOWSKI, Leszek.** (1981). *La filosofía positivista*. Edit. Cátedra, Mad. / **KUHN, Th. S.** (1986). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. F.C.E. Mex. / **LAKATOS, L.** (1989). *La Metodología de los Programas de Investigación Científica*. Edit. Alianza. Mad. / **LAUDAN, L.** (1978). *Progress and its problems*. University of California Press. / \_\_\_\_\_ *Un enfoque de solución de problemas al progreso científico*. En Ian Hacking, *Revoluciones científicas* (cit). / **MC. CARTHY, Th.** (1978). *The Critical Theory of Jürgen Habermas*. Boston M.I.T. / **MARDONES, J. M. y URSÚA, N.** (1982). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*. Edit. Fontamara. / **MARDONES, J. M.** (1985). *Razón Comunicativa y Teoría Crítica*. Univ. País Vasco. Bilbao. / **MUGERZAS, J.** (1974). *La Concepción Analítica de la Filosofía*. Edit. Alianza. Mad. / **NIDDIH, P.H.** (1975). *Filosofía de la Ciencia*. EC.E. Mex. / **PIAGET, J.; MACKENZIE, W. J. M. LAZARSFELD, R. F.** (1975). *Tendencias de la Investigación en las Ciencias Sociales*. Edit. Alianza. Mad. / **POPPER, K.** (1985). *La Lógica de la Investigación Científica*. Edit. Tecnos. Mad. / \_\_\_\_\_ (1988). *La Miseria del Historicismo*. Edit. Alianza. Mad. / **POPPER, K.; ADORNO, Th. W.; HABERMAS, J.** (1972). *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. Edit. Grijalbo. Barcelona. / **QUINE, W. V. O.** (1984). *Desde un Punto de Vista Lógico*. Edit. Orbis. Barcelona. / **RABOSSI, E. A.** (1972). *Locuciones e ilocuciones: Searley Austin*. Edit. Crítica. Mex. / **SEARLE, J. R.** (1980). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Edit. Cátedra. Mad. / \_\_\_\_\_ (1992). *Intencionalidad*. Edit. Tecnos. Mad. / **SCHÜTZ, A.** (1972). *Fenomenología del mundo social*. Edit. Paidós. B/A. / **STEGMÜLLER, W.** (1983). *Estructura y Dinámica de Teorías*. Vol. II. Edit. Ariel. Barcelona. / **SUPPE, F.** (1979). *La Estructura de las Teorías Científicas*. Edit. Nacional. Mad. / **TAYLOR, Ch.** (1964). *The explanation of Behaviour*. Humanities Press. N.Y. / **TIERNO GALVÁN, E.** *Conocimiento y Ciencias Sociales*. Edit. Tecnos. Mad. 1973. / **ZEITUN, L.** (1982). *Ideología y Teoría Sociológica*. Edit. Amorrortu. B/A. / **VAN DIJK, T. A.** (1993). *Texto y Contexto*. Edit. Cátedra. Mad. / **VON WRIGHT, G. H.** (1987). *Explicación y Comprensión*. Edit. Alianza. Mad. / \_\_\_\_\_ (1970). *Norma y acción*. Edit. Tecnos. Mad. / **WINCH, P.** (1972). *Ciencia social y filosofía*. Edit. Amorrortu. B/A. / **WRIGHT, E. Olin.** (1983). *Clase, Crisis y Estado*. Edit. Siglo XXI. Mad. / **WRIGHT, E. O.; SOBER, E.; LEVINE, A.** (1987-1988). *Marxismo e individualismo metodológico*. En: Zona Abierta, octubre 1987. marzo de 1988. Mad. / **WITTGENSTEIN, L.** (1957). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Edit. Revista de Occidente. Mad. / \_\_\_\_\_ (1988). *Investigaciones filosóficas*. Edit. Grijalbo. Barcelona.

**ALAYON GARCIA, Angel Guillermo.** (1997). *Dos Modelos Explicativos en la Teoría Social Contemporánea*. Fondo Editorial de Humanidades y Educación. Asociación de Profesores de la UCV. Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Caracas.

## EXPLICACIÓN CIENTÍFICA EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Para Elster, las ciencias sociales, al igual que toda otra ciencia empírica, se propone explicar esencialmente dos tipos de fenómenos; a saber: acontecimientos y hechos. Ahora bien, para toda explicación científica explicar los acontecimientos es condición previa a todo intento de explicar los hechos, por cuanto estos últimos son esencialmente instantáneas temporales de una corriente de acontecimientos o una serie (le tales instantáneas. Si nos referimos expresamente a las ciencias sociales, los acontecimientos elementales que a éstas interesa explicar son las acciones humanas individuales, incluidos los actos mentales como la formación de creencias. (cf. *Tuercas y tornillos* p.13)

Explicar un acontecimiento es dar respuesta a la pregunta *porqué* sucedió algo. Para Elster, tal respuesta debe consistir esencialmente en citar un acontecimiento anterior, en cuanto causa del acontecimiento a explicar, junto al relato del *mecanismo causal* que relaciona los dos acontecimientos. En este sentido es fundamental en las investigaciones sociales, en primer lugar; proporcionar el mecanismo causal o al menos sugerirlo en la explicación dada; una explicación que sólo cite la causa es incompleta.

En segundo lugar, a), una genuina explicación debe distinguirse nítidamente de aseveraciones sobre relación. Es decir, si un acontecimiento es antecedido invariablemente por otro acontecimiento, esto no es razón suficiente para establecer una conexión causal entre ellos por cuanto ambos podrían ser consecuencias de una misma causa. -a esto se le conoce como el problema de los epifenómenos-, b), las verdaderas explicaciones deben distinguirse de las aseveraciones sobre las *condiciones necesarias*, por cuanto señalar sólo este tipo de condiciones es afirmar que el acontecimiento pudo haber acontecido de otra manera; lo cual, en opinión de Elster, no constituye verdadera explicación alguna.

Tercero, para Elster el problema de los epifenómenos y de las condiciones necesarias, apunta hacia debilidades contenidas en el modelo hempeliano de cobertura legal por la siguientes dos razones: primero. al no mencionar el mecanismo causal, las leyes generales mentadas en el modelo pueden reflejar correlación pero no causas y, segundo, tales leyes aun cuando puedan ser genuinamente causales pueden, a su vez, ser anticipadas por otros mecanismos causales. Como vemos, Elster antepone el concepto de mecanismo causal al concepto de ley. (*Ibid.* p 15- 16).

Cuarto, toda genuina explicación debe distinguirse de las narraciones históricas. Por cuanto la verdadera explicación da cuenta de lo sucedido tal como ello sucedió, mientras las narraciones nos dicen como podría haber sucedido o como debió haber sucedido. Confusión entre explicación y narración suele ser frecuente, a su juicio, en las investigaciones sociales e históricas propias de los autores funcionalistas, por cuanto parten de la siguiente premisa: *todo tiene una función*. Y quinto, es necesario distinguir a las explicaciones (de las *predicciones*, por cuanto en las investigaciones sociales es frecuente encontrar explicaciones con un alto poder explicativo y sin poder predictivo e, incluso, puede llegar a suceder exactamente lo contrario. (*Ibid.* p. 18-19).

En relación a estas cinco caracterizaciones ofrecidas por Elster, relativas al genuino deber ser de toda explicación científica en las investigaciones socia-



les e históricos, es necesario apuntar algunas consideraciones. Dejaremos para líneas subsiguientes la primera y la tercera característica, por cuanto está presente en ellas el concepto de *mecanismo*. Concepto acerca del cual, dada su importancia en la obra de Elster, queremos hacer algunas consideraciones puntuales. En relación a la segunda y cuarta característica, ellas son, a nuestro juicio, constataciones evidentes de la complejidad específica de los fenómenos abordados por la investigaciones sociales e históricas. En otras palabras, resultaría hoy en día difícil, por no decir imposible, que alguien pretenda, por una parte, hacernos pasar por explicación de fenómenos físico-naturales enunciados referidos sólo a aseveraciones sobre relación o que, por la otra, pretendan proponernos narraciones acerca de como debería comportarse la naturaleza. Confusiones de este tipo, verdaderamente hablando, sólo pueden encontrarse, y de hecho se encuentran, en informes cuyo objeto son fenómenos sociales o históricos. En consecuencia, en estos entornos debemos estar alerta para que “no nos pasen gato por liebre”.

Si bien la segunda y cuarta característica podemos interpretarla en cuanto prescripciones, orientadas a la defensa y salvaguarda del *status* científico de las investigaciones sociales e históricas. No estamos seguros, por lo pronto, si podemos afirmar lo mismo de la quinta característica. Por cuanto todo parece indicar, que ella evidencia las dificultades de toda investigación social para integrarse en un *corpus* teórico coherente. Algunas interrogantes parecen evidenciar tal dificultad. Por ejemplo: si una “explicación” de un acontecimiento se nos muestra con un pobre poder predictivo o, incluso, sin ningún poder predictivo ¿podemos confiar en su poder explicativo?. Si, por el contrario, se nos ofrece una predicción de un acontecimiento y tal predicción resulta cierta pero, no obstante, se muestra incapaz de proporcionarnos una explicación del fenómeno predicho, entonces ¿donde establecer la frontera entre ciencia y pseudo ciencia? o ¿cómo saber que no fue un mero acierto?. Por supuesto, preguntas como estas presuponen una absoluta simetría entre explicación y predicción., Se asume en ese sentido, que explicar un acontecimiento o hecho consiste esencialmente en derivarlo, *post factum*, de una ley científica junto a ciertas condiciones iniciales; mientras la predicción consiste, por su parte, en aplicar el mismo procedimiento *ante factum*. La mas aceptada garantía de esta simetría es la exhibida por el *modelo de cobertura legal*. Ahora bien, tal simetría sólo es posible partir de cuerpos teóricos con leyes fuertemente deterministas en los cuales, incluso, una explicación puede ser interpretada no sólo como predicción potencial potencial, sino como una potencial retrodicción. A diferencia, en un *corpus* teórico no determinista -como por ejemplo en la mecánica cuántica- donde intervienen leyes estadísticas, una explicación no es una predicción potencial. En este sentido, como ya hemos señalado, existe coincidencia entre Elster y von Wright. Autor para el cual, del mismo modo, no toda explicación es necesariamente una predicción potencial.

En relación al tipo de investigación en la cual se haya envuelto Elster a partir de su posición reduccionista -elaboración de los microfundamentos-, investigaciones en las cuales la frontera entre sociología y análisis (le la conducta del actor social viene trazada sólo por el uso instrumental que el sociólogo hace del concepto de *mecanismo*, es frecuente encontrar explicaciones que no son, a su vez, predicciones potenciales. En este sentido, se trata, por una parte, de constataciones que podemos hacer en múltiples informes científi-



cos propios de esta área y, por otra parte -aun cuando Elster no parece percatarse de la verdadera razón-, por cuanto la mediación entre *explanans* y *explanandum* en una explicación encargada de dar cuenta de acontecimientos intencionales, atiende a condiciones *necesarias* más no a condiciones *suficientes*, condición esta incapaz de garantizar predicción alguna.

En referencia explícita a la primera y tercera características, resalta en ellas el concepto de *niecanisnio* y más específica mente el concepto de *mecanismo causal*. Tan central es este concepto en la obra de Elster que no sólo determina explícitamente el título de una de sus obras más conocidas - *Tuercas, y tornillos*-, sino que está presente, en cuanto signo distintivo, en la totalidad de su producción intelectual. Con todo, el autor no nos proporciona una definición explícita del mismo, sino, a lo sumo, “descripciones” de como debemos entenderlo. Por ejemplo, en la ya citada obra, *Tuercas y’ tornillos* -cuyo primer capítulo se intitula precisamente *mecanismos*-, la expresión “mecanismo causal” refiere, por una parte, a respuestas “automáticas” por parte del actor social ante determinadas situaciones. Mientras, por la otra, remite a respuestas “racionales” dadas por el actor social, en determinadas situaciones, en función de sus propios intereses. En todo caso, en esta obra, “mecanismo causal” hace referencia a una parte de la explicación propiamente dicha. (cf. *Tuercas y tornillos*. p 13-14.).

En *El cambio tecnológico*. por su parte, “mecanismo causal” remite a la elaboración de los “microfundamentos” en cuanto recurso necesario para poder ofrecer explicaciones *bona fide*, acerca de acontecimiento y hechos sociales:

“Explicar es proporcionar un mecanismo, abrir la caja negra y mostrar las tuercas y tornillos, las piezas y las ruedas de la maquinaria interna. (Aquí el término mecanismo debe entenderse en un sentido muy amplio que abarque cadenas intencionales que van desde un objetivo a una acción. Lo mismo que cadenas causales desde un acontecimiento hasta su efecto)”. *Cambio tecnológico* p.26.

El papel de todo mecanismo es, a juicio de Elster, doble. Por una parte, como ya hemos afirmado, permite la reducción de lo global a lo particular (elaboración de los microfundamentos). Por la otra, permite reducir el vacío temporal entre *explanans* y *explanandum* para, de esta manera, eliminar la *histeresis* (causación remota). (*Ibid.* cf. p 26-27) Ahora bien, para no confundir sociología con psicología, se trata aquí sólo de abrir la caja negra y “mostrar”, en la explicación, los engranajes ocultos por ella y no de explicar o pretender entender los engranajes mismos. (cf. *Tuercas y tornillos* p.16) . En todo caso, en relación al concepto de “*mecanismo*” propuesto por Elster, no puede uno dejar de pensar en la distinción hecha por Quine - con ocasión de mostrar la posibilidad que los condicionales subjuntivos puedan ser expresados sin acudir al aparato propio de la lógica modal-, entre los términos “*solubilidad*” e “*irritabilidad*”; en el segundo caso, la referencia a una estructura interna, a juicio de Quine, no es otra cosa que un mero “pagaré” (cf. Quine, *Palabra y objeto*, parag. 46. cit. por 5. Haack, *Filosofía de las Lógicas*, p. 205).

En referencia general al problema del método científico y, en especial, en relación a la distinción entre ciencia natural y ciencia social, cabe resaltar lo siguiente: Elster se opone decididamente a todo intento de distinguir entre ciencias de la naturaleza y ciencias humanas en base a supuestos métodos distintivos en cada una de ellas. En su opinión, toda ciencia empírica o fáctica

-y las ciencias sociales es una de ellas- se rige necesariamente por el método *hipotético deductivo*. Incluso la *hermenéutica*, en cuanto método, si viene propuesta como procedimiento de verificación, sólo puede ser entendida como subespecie del método hipotético deductivo. Ella, la hermenéutica, no es otra cosa, a su juicio, que el método hipotético deductivo aplicado a los fenómenos intencionales, con algunos rasgos peculiares propios de la naturaleza de esos fenómenos. (cf. *El cambio tecnológico*. p.19)

Para nuestro autor la única distinción viable entre las diversas ciencias empíricas o fácticas, es aquella hecha en función de las *diversas modalidades de explicación científicas* con miras a la formación de teorías. Distingue, en consecuencia, entre *explicación causal* -cuyo ámbito más propio está en las ciencias físicas, no obstante que este tipo de explicación tiene un lugar en la biología y en las ciencias sociales-, *la explicación funcional* -aplicable solo en la biología-, y, finalmente, *la explicación intencional* -cuyo ámbito de aplicación estará en las ciencias sociales.

- BIBLIOGRAFÍA:** Alexander, JEFFREY. C. (1992). *Las Teorías Sociológicas*. Edit. Gedisa, Barcelona. / ALSTON, W.R. (1974). *Filosofía del lenguaje*. Edit. Alianza. Mad. / AUSTIN, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Edit. Paidós. Barcelona. / AYER, A. J. (1981). *El Positivismo Lógico*. F.C.E. Mex. / BARRY, B. (1986). *TS. Kuhn y las Ciencias Sociales*. F.C.E. Mex. / BERNSTEIN, R.J. (1983). *Ja Reestructuración de la Teoría Social y Política*. EC.E. Mex. / BETTI, E. (1955). *Teoria generale della interpretazione*. Milán. / BINMORE, K. (1993). *Teoría de juegos*. Edit. McGraw-Hill. Mad./ BLUMER, H. (1968). *Symbolic Interactionism*. Prentice Hall. Englewoods Cliffs. / BOURDIEU, P. (1987). Chamboredon, J.C.; Passeron, J.C.: *El Oficio de Sociólogo*. Edit. Siglo XXI. Mex. / CASSIRER, E. (1965). *El Problema del Conocimiento*. F.C.E.. Mex. / COHEN, M. y NAGEL, E. (1979). *Introducción a la Lógica y al Método Científico*. Vol. II. Edit. Amorrortu. B/A. / CORETH, E. (1972). *Cuestiones fundamentales de la hermenéutica*. Edit. Herder. Barcelona. / DAVIDSON, D. (1990). *De la Verdad y de la Interpretación*. Edit. Gedisa. Barcelona. / DAMIANI, Luis E. (1994). *La Diversidad Metodológica en la Sociología*. Fond. Edit. Tropykos. Caracas. / DOMÉNECH, Antoni. (1991). *Introducción a la obra de J. Elster. En Do mar la Suerte*. Edit. Paidós. Barcelona. / DRAY, W. *Philosophy of History*. Prentice Hall. Englewood Cliffs. 1964. / ELSTER. J. (1990). *El Cambio Tecnológico*. Edit. Gedisa. Barcelona. / \_\_\_\_\_. (1991). *Juicios Salomónicos*. Edit. Gedisa. Barcelona. / \_\_\_\_\_. (1991). *Cemento de la Sociedad*. Edit. Gedisa. Barcelona. / \_\_\_\_\_. (1983). *Sour Grapes*. Cambridge. University Press. / \_\_\_\_\_. (1984). *Ulysses and the Sirens*. Cambridge University Press. / \_\_\_\_\_. (1994). *Lógica y sociedad*. Edit. Gedisa. Barcelona. / FOUCAULT, M. (1984). *Las palabras y las cosas*. Edit. Siglo XXI. Mex. / GADAMER, H. G. (1977). *Verdad y Método*. Edit. Sígueme. Salamanca. / HINTIKKA, J.; MACINTYRE, A.; WINCH, P. y otros. (1980). *Ensayos sobre explicación y comprensión*. Edit. Alianza. Mad. / KANT, E. (1961). *Crítica de la Razón Práctica*. Edit. Losada. B/A. / \_\_\_\_\_. (1978). *Crítica de la Razón Pura*. Edit. Alfaguara. Mad. / KOLAKOWSKI, Leszek. (1981). *La filosofía positivista*. Edit. Cátedra. Mad. / KUHN, Th. S. (1986). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. F.C.E. Mex. / LAKATOS, L. (1989). *La Metodología de los Programas de Investigación Científica*. Edit. Alianza. Mad. / LAUDAN, L. (1978). *Progress and its problems*. University of California Press. / \_\_\_\_\_. *Un enfoque de solución de problemas al progreso científico*. En Ian Hacking, *Revoluciones científicas* (cit). / MC. CARTHY, Th. (1978). *The Critical Theory of Jürgen Habermas*. Boston M.I.T. / MARDONES, J. M. y URSÚA, N. (1982). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*. Edit. Fontamara. / MARDONES, J. M. (1985). *Razón Comunicativa y Teoría Crítica*. Univ. País Vasco. Bilbao. / MUGUERZA, J. (1974). *La Concepción Analítica de la Filosofía*. Edit. Alianza. Mad. / NIDDIH, P.H. (1975). *Filosofía de la Ciencia*. EC.E. Mex. / PIAGET, J.; MACKENZIE, W. J. M. LAZARFELD, R. F. (1975). *Tendencias de la Investigación en las Ciencias Sociales*. Edit. Alianza. Mad. / POPPER, K. (1985). *La Lógica de la Investigación Científica*. Edit. Tecnos. Mad. / \_\_\_\_\_. (1988). *La Miseria del Historicismo*. Edit. Alianza. Mad. / POPPER, K.; ADORNO, Th. W.; HABERMAS, J. (1972). *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. Edit. Grijalbo. Barcelona. / QUINE, W. V. O. (1984). *Desde un Punto de Vista Lógico*. Edit. Orbis. Barcelona. / RABOSI, E. A. (1972). *Locuciones e ilocuciones: Searley Austin*. Edit. Crítica. Mex. / SEARLE, J. R. (1980). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Edit. Cátedra. Mad. / \_\_\_\_\_. (1992). *Intencionalidad*.

Edit. Tecnos. Mad. / **SCHÚTZ, A.** (1972). *Fenomenología del mundo social*. Edit. Paidós. B/ A. / **STEGMÜLLER, W.** (1983). *Estructura y Dinámica de Teorías*. Vol.II. Edit. Ariel. Barcelona. / **SUPPE, F.** (1979). *La Estructura de las Teorías Científicas*. Edit. Nacional. Mad. / **TAYLOR, Ch.** (1964). *The explanation of Behaviour*. Humanities Press. N.Y. / **TIERNO GALVÁN, E.** *Conocimiento y Ciencias Sociales*. Edit. Tecnos. Mad. 1973. / **ZEITUN, L.** (1982). *Ideología y Teoría Sociológica*. Fdit. Amorrortu. B/ A. / **VAN DIJK, T. A.** (1993). *Texto y Contexto*. Edit. Cátedra. Mad. / **VON WRIGHT, G. H.** (1987). *Explicación y Comprensión*. Edit. Alianza. Mad. / \_\_\_\_\_ (1970). *Norma y acción*. Edit. Tecnos. Mad. / **WINCH, P.** (1972). *Ciencia social y filosofía*. Edit. Amorrortu. B/A. / **WRIGHT, E. Olin.** (1983). *Clase, Crisis y Estado*. Edit. Siglo XXI. Mad. / **WRIGT, E. O.; SOBER, E.; LEVINE, A.** (1987-1988). *Marxismo e individualismo metodológico*. En: Zona Abierta, octubre 1987. marzo de 1988. Mad. / **WITTGENSTEIN, L.** (1957). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Edit. Revista de Occidente. Mad. / \_\_\_\_\_ (1988). *Investigaciones filosóficas*. Edit. Grijalbo. Barcelona.

**ALAYON GARCIA, Angel Guillermo.** (1997). *Dos Modelos Explicativos en la Teoría Social Contemporánea*. Fondo Editorial de Humanidades y Educación. Asociación de Profesores del la UCV. Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Caracas.

## EXPLICACION EN LA HISTORIA Y EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Como hemos visto, la inferencia práctica nos permite explicar la conducta individual de un agente sin descuidar el elemento intencional presente en ella. Sin embargo, ¿Nos permitirá, asimismo, explicar acciones colectivas?. Al respecto von Wright señala lo siguiente: si la acción objeto de nuestro interés explicatorio es una acción de grupo, resulta imposible determinar el sentido de la misma explicando las conductas individuales de cada uno de los agentes que intervienen en la acción. En situaciones como estas sólo cabe establecer una analogía entre conducta individual y conducta colectiva. En relación a esto nos dice textualmente:

“Del hecho de que un hombre se proponga pulsar el botón situado enfrente no se sigue, decíamos, que este hombre realice determinados movimientos corporales específicos (o uno en particular, de entre varios movimientos específicos alternativos). Únicamente se desprende que el sentido de sus movimientos es pulsar el botón. Y en forma similar, del hecho de una manifestación masiva no se sigue lógicamente que los miembros de la multitud vayan a ejecutar ciertas acciones individuales específicas (o una en particular, de entre las posibles acciones específicas alternativas). Únicamente se desprende que las acciones llevadas a cabo pretendían constituir una manifestación o, también, que la pretensión resultó fallida (por ejemplo, la policía abrió fuego sobre la multitud y ésta ha comenzado a dispersarse).” (p. 158).

Este procedimiento analógico permite “comprender” contextualmente una acción calificada por nosotros en una primera aproximación, por ejemplo, de tumultos, huelgas o actos de terrorismo y reinterpretaría dentro de un contexto más amplio, por ejemplo, de guerra civil o revolución. (cf. p 157-158).

Para von Wright, toda explicación -respuesta al por qué de algo- presupone un acto interpretativo como respuesta a la pregunta qué es esto.<sup>47</sup> Pero insiste en la necesidad de distinguir entre el acto previo interpretativo posibilitador de una explicación causal, de aquel otro posibilitador de una explicación

teleológica. En el primer caso, la respuesta a la pregunta qué es esto adquiere la forma de “un caso parecido a”, mientras en el segundo adquiere la forma de “quiere decir o significa”. En consecuencia, rechaza la oposición entre explicación (*Erklaren*) y comprensión (*ve tehen*) por cuanto, a su juicio, allí sólo existe la diferencia dada por el carácter no intencional o intencional del objeto de cada tipo de explicación.<sup>48</sup> (cf. p 160).

Von Wright no excluye a ningún tipo de explicación para las investigaciones sociales e históricas -con la excepción tal vez de las explicaciones cuasiteleológicas, no obstante reconocer el rol que juega o por este tipo de explicación en la historia del pensamiento social,. Incluso considera necesario la integración entre ellas, con miras a lograr una completa explicación del fenómeno en cuestión. En estos entornos, a diferencia de los entornos propios de la investigación físico matemáticas, las explicaciones causales dará cuenta de *condiciones necesarias* más que de *condiciones suficientes*. En otras palabras, en las investigaciones sociales e históricas las explicaciones causales responden a la pregunta “cómo es que fue posible” más que a la interrogante; “*Por qué necesariamente*”. Las mismas son explicaciones causales en el sentido humeano, por cuanto la relación entre el *explanans* y el *explanandum* no está determinada por una necesidad lógica, sino que su conexión depende de condiciones nómicas. (cf. PP. 160-164). Von Wright ilustra esto con un ejemplo:

“Un arqueólogo excava una ciudad y queda impresionado por el tamaño colosal de las piedras utilizadas en la construcción de las murallas de la ciudad. ¿Cómo pudieron sus antiguos habitantes transportar esos bloques de piedra y colocarlos a la altura precisa en la muralla? La respuesta podría hacer referencia a algunos recursos técnicos o al ingenio de aquel pueblo, según se sabe o se sospecha, habría de poseer. Gracias a esto le fue posible causalmente lograr esa proeza. (...) Tales explicaciones son genuinamente causales, dado que dependen a efectos de validación de la existencia de una conexión nómica (no ya sólo de la creencia en esta conexión) entre explanantia y explananda.” (p. 164).

En todo caso, interesa subrayar aquí lo siguiente: una explicación causal -como la dada en el caso citado-, puede dar pie o servir de piso a explicaciones posteriores interesadas en dar cuenta de intenciones (por ejemplo, cuales intenciones tenían en mente los constructores para edificar aquello que edificaron.). Empero, aquellas explicaciones causales que dan cuenta de condiciones suficientes, aún cuando difícilmente juegan un papel directo en las investigaciones sociales e históricas, pueden, no obstante, jugar un papel indirecto en las mismas. Por ejemplo, en aquellos casos en que sus explananda tiene “interesantes” efectos sobre las decisiones humanas subsiguientes, o cuando sus explanantia ofrecen “causas” interesantes en base a las acciones y condiciones humanas precedentes. (cf. p. 163). Al respecto von Wright nos ofrece el siguiente ejemplo:

“De modo que, por ejemplo, si la destrucción de una ciudad constituyó un acto de envidia o de venganza por parte de una ciudad vecina y si esta destrucción provocó a su vez un desastre económico en toda la región, hemos establecido una conexión entre la rivalidad de ambas ciudades y los cambios subsiguientes en la vida económica de la región.” (p. 163).

Por su parte, el rol jugado por las explicaciones cuasicausales en las investigaciones sociales e históricas difiere, substancialmente, del jugado por las explicaciones causales. Las explicaciones cuasicausales, recordemos, adoptan la forma *esto ha ocurrido así porque...*, en cuanto respuesta a la pregunta ¿Cómo es que fue posible?, pero, al analizarlas, se puede demostrar como su validez, al igual que en las explicaciones teleológicas, no depende de conexiones nómicas; con todo, las mismas no admitirían sin distorsión construcciones típicamente teleológicas. El ejemplo, propuesto por von Wright, para ilustrar la importancia de las explicaciones cuasicausales en las investigaciones sociales e históricas es, más o menos, el siguiente:

‘Admitamos como causa del estallido de la primera guerra mundial el asesinato del Archiduque de Austria en Sarajevo, en junio de 1914. A primera vista todo parece indicar que estamos frente a una típica explicación causal en el sentido humeano por cuanto no se sigue, con necesidad lógica, que del asesinato de un personaje, por importante que este sea, deba estallar una guerra. Sin embargo una guerra es asunto complejo en el cual están involucrados un gran número de circunstancias; decisiones políticas, ordenes militares, maniobras, muertes, devastación, etc. En otras palabras, se puede demostrar la existencia de eslabones que median entre causa y efecto. Eslabones que deben ser aclarados antes de afirmar que hemos comprendido el fenómeno. Por supuesto, de un fenómeno físico podríamos argumentar igual. Entre el percutor que golpea el detonante del proyectil y el disparo de este, seguramente median reacciones moleculares. Pero, por lo que se refiere a un fenómeno de tipo social o histórico. . . . estos eslabones son de modo peculiar motivaciones generadoras de acciones” (cf. PP. 165-166).

El ejemplo anterior nos muestra como la conexión entre explanantia y explananda, en casos como estos, no reside, como en los fenómenos físico-naturales, en leyes generales sino en enunciados singulares los cuales constituyen las premisas de cadenas de inferencias prácticas; en palabras de von Wright:

“Cabría decir que el acontecimiento, viz. el asesinato, “activó” O “puso en marcha” una inferencia práctica, i.e. la emisión del ultimátum, originó por su parte una nueva situación, activando una nueva inferencia práctica (por cuenta del gabinete ruso) que a su vez desencadenó una nueva situación (la movilización), dando lugar a inferencias prácticas posteriores cuya “conclusión” final consistió en el estallido de la Guerra.” (p. 169).

Rex Martin formula señalamientos críticos al esquema de inferencia práctica propuesto por von Wright. Los mismos están dirigidos a mostrar las insuficiencias del esquema, para proporcionarnos explicaciones satisfactorias acerca de los fenómenos sociales e históricos. Estas insuficiencias, a juicio de Martin, son consecuencias, por una parte, del hecho que el esquema sólo permite entrar en él explicaciones de “tipos” de hechos y no de hechos concretos y, por la otra, por el fracaso de von Wright en su intento de integrar la “comprensión” en su planteamiento de explicación teleológica.

En relación a lo segundo, nos dice que la cláusula relativa a la creencia del agente” en la inferencia práctica -el agente cree que A es un medio para E-, no tiene la importancia, a los efectos explicativos, adjudicada por von Wright. Para Martin, sólo en aquellos caso en los cuales la conexión entre las premisas



y la conclusión de la inferencia es evidente a primera vista, puede ser suficiente con hacer mención a la creencia de agente; no así en los casos donde tal conexión no es evidente. A su juicio, en este último tipo de casos es necesario “sumergir” a la explicación del fenómeno en el contexto de un relato capaz de rellenar, para nosotros, la creencia del agente sobre la relación medios/ fin involucrada, para de esta manera, completar nuestra descripción inicial de lo hecho por el agente, y de aquello que se había propuesto hacer. De no cumplirse este requisito la explicación aportada por el esquema es insatisfactoria, por cuanto usamos en ella menciones de hechos incomprendidos por nosotros para explicar una acción. (cf. *Ensayos sobre la explicación y comprensión*. PP. 117-121) El siguiente texto de Rex Martin es ilustrativo al respecto:

“Un hombre primitivo, un “salvaje” o un “campesino indígena” se ha herido accidentalmente con un cuchillo en la pierna. Trata de “curar” la herida limpiando el cuchillo, pero sin ocuparse para nada de la propia herida. Ofrecemos a título de explicación esta proposición (verdadera): el hombre quiere que sane su herida y cree que limpiar el cuchillo es el medio pertinente para tal fin. si la tesis de von Wright es correcta, entonces debemos comprender al punto por que el hombre limpia el cuchillo y deja en paz la herida. Claro que hay un sentido en el que podemos “ver” esta explicación y comprender lo que está pasando. pero también hay un sentido en que la conexión entre la intención consignada y el acto realizado (limpiar el cuchillo) no queda completamente clara; razón esta por la que podemos confesar que no comprendemos el acto, aun cuando seamos conscientes de la existencia de una creencia sobre la relación medio fin por parte del agente.” (*Ensayos sobre explicación y comprensión*, p 116).

El problema planteado aquí, nos dice Martin, no estriba en las evidencias en favor de los hechos, sino en la naturaleza misma de los hechos; es decir, la conexión entre intención y acto no resulta totalmente aclarada por la creencia que sirve de mediación entre medios/fin. En consecuencia, hace falta información adicional para poder completar nuestra comprensión del acontecimiento, como por ejemplo, la proporcionada por el siguiente trazo de saber antropológico:

“El salvaje y el campesino indígena que se curan limpiando el cuchillo al tiempo que se desentienden de la herida han observado ciertos hechos indiscutibles. Saben que la limpieza ayuda a restablecerse, la suciedad resulta por regla general un impedimento para ello. Reconocen en el cuchillo la causa, en la herida el efecto; y también han asimilado el principio correcto de que el tratamiento de la causa tiene mayores probabilidades de eficacia que el tratamiento de los síntomas. . . Recurren a las prácticas que les son más familiares, en las medidas de sus posibilidades, los procedimientos de la magia entremezclados con los de la medicina. Restriegan escrupulosamente el cuchillo; le dan grasa; lo dejan reluciente. “ (*Ensayos sobre explicación y comprensión*, p. 117).

Para Rex Martin este relato adicional, al “rellenar” la creencia del agente sobre la relación medio/fin involucrada, completa nuestra descripción inicial de lo hecho por el agente y de lo que se había propuesto. Es decir, la información adicional “satura” la imagen que inicialmente nos habíamos hecho del acto, permitiéndonos , en esta medida, ofrecer un relato fluido acerca de lo



acontecido. (cf. *Ensayos sobre e-licación y comprensión* PP. 117 y 131).

Para von Wright la presunción de Rex martin, relativas a la necesidad de un relato adicional capaz de “rellenar” la explicación inicialmente ofrecida, se parece sospechosamente a una explicación de “creencias”. En este sentido, a su juicio, el “relleno” exigido por Rex Martin sólo es un procedimiento de verificación para establecer las intenciones y creencias de un agente y, en consecuencia, lo único importante sigue siendo aquello que el agente se propone y cree. (cf. *Ensayos sobre explicación y comprensión*. p. 182).

- BIBLIOGRAFÍA:** Alexander, JEFFREY. C. (1992). *Las Teorías Sociológicas*. Edit. Gedisa, Barcelona. / ALSTON, W.R. (1974). *Filosofía del lenguaje*. Edit. Alianza. Mad. / AUSTIN, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Edit. Paidós. Barcelona. / AYER, A. J. (1981). *El Positivismo Lógico*. F.C.E. Mex. / BARRY, B. (1986). *TS. Kuhn y las Ciencias Sociales*. F.C.E. Mex. / BERNSTEIN, R.J. (1983). *Ja Reestructuración de la Teoría Social y Política*. EC.E. Mex. / BETTI, E. (1955). *Teoria generale della interpretazione*. Milán. / BINMORE, K. (1993). *Teoría de juegos*. Edit. McGraw-Hill. Mad./ BLUMER, H. (1968). *Symbolic Interactionism*. Prentice Hall. Englewoods Cliffs. / BOURDIEU, P. (1987). Chamboredon, J.C.; Passeron, J.C.: *El Oficio de Sociólogo*. Edit. Siglo XXI. Mex. / CASSIRER, E. (1965). *El Problema del Conocimiento*. F.C.E.. Mex. / COHEN, M. y NAGEL, E. (1979). *Introducción a la Lógica y al Método Científico*. Vol. II. Edit Amorrortu. B/A. / CORETH, E. (1972). *Cuestiones fundamentales de la hermenéutica*. Edit. Herder. Barcelona. / DAVIDSON, D. (1990). *De la Verdad y de la Interpretación*. Edit. Gedisa. Barcelona. / DAMIANI, Luis E. (1994). *La Diversidad Metodológica en la Sociología*. Fond. Edit. Tropykos. Caracas. / DOMÉNECH, Antoni. (1991). *Introducción a la obra de J. Elster. En Do mar la Suerte*. Edit. Paidós. Barcelona. / DRAY, W. *Philosophy of History*. Prentice Hall. Englewood Cli ffs. 1964. / ELSTER, J. (1990). *El Cambio Tecnológico*. Edit. Gedisa. Barcelona. / \_\_\_\_\_. (1991). *Juicios Salomónicos*. Edit. Gedisa. Barcelona. / \_\_\_\_\_. (1991). *Cemento de la Sociedad*. Edit. Gedisa. Barcelona. / \_\_\_\_\_. (1983). *Sour Grapes*. Cambridge. University Press. / \_\_\_\_\_. (1984). *Ulysses and the Sirens*. Cambridge University Press. / \_\_\_\_\_. (1994). *Lógica y sociedad*. Edit. Gedisa. Barcelona. / FOUCAULT, M. (1984). *Las palabras y las cosas*. Edit. Siglo XXI. Mex. / GADAMER, H. G. (1977). *Verdad y Método*. Edit. Sígueme. Salamanca. / HINTIKKA, J.; MACINTYRE, A.; WINCH, P. y otros. (1980). *Ensayos sobre explicación y comprensión*. Edit. Alianza. Mad. / KANT, E. (1961). *Crítica de la Razón Práctica*. Edit. Losada. B/A. / \_\_\_\_\_. (1978). *Crítica de la Razón Pura*. Edit. Alfaguara. Mad. / KOLAKOWSKI, Leszek. (1981). *La filosofía positivista*. Edit. Cátedra, Mad. / KUHN, Th. S. (1986). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. F.C.E. Mex. / LAKATOS, L. (1989). *La Metodología de los Programas de Investigación Científica*. Edit. Alianza. Mad. / LAUDAN, L. (1978). *Progress and its problems*. University of California Press. / \_\_\_\_\_. *Un enfoque de solución de problemas al progreso científico*. En Ian Hacking, *Revoluciones científicas (cit)*. / MC. CARTHY, Th. (1978). *The Critical Theory of Jürgen Habermas*. Boston M.I.T. / MARDONES, J. M. y URSÚA, N. (1982). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*. Edit. Fontamara. / MARDONES, J. M. (1985). *Razón Comunicativa y Teoría Crítica*. Univ. País Vasco. Bilbao. / MUGUERZA, J. (1974). *La Concepción Analítica de la Filosofía*. Edit. Alianza. Mad. / NIDDIH, P.H. (1975). *Filosofía de la Ciencia*. EC.E. Mex. / PIAGET, J.; MACKENZIE, W. J. M. LAZARFELD, R. F. (1975). *Tendencias de la Investigación en las Ciencias Sociales*. Edit. Alianza. Mad. / POPPER, K. (1985). *La Lógica de la Investigación Científica*. Edit. Tecnos. Mad. / \_\_\_\_\_. (1988). *La Miseria del Historicismo*. Edit. Alianza. Mad. / POPPER, K.; ADORNO, Th. W.; HABERMAS, J. (1972). *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. Edit. Grijalbo. Barcelona. / QUINE, W. V. O. (1984). *Desde un Punto de Vista Lógico*. Edit. Orbis. Barcelona. / RABOSI, E. A. (1972). *Locuciones e ilocuciones: SearleyAustin*. Edit. Crítica. Mex. / SEARLE, J. R. (1980). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Edit. Cátedra. Mad. / \_\_\_\_\_. (1992). *Intencionalidad*. Edit. Tecnos. Mad. / SCHÜTZ, A. (1972). *Fenomenología del mundo social*. Edit. Paidós. B/ A. / STEGMÜLLER, W. (1983). *Estructura y Dinámica de Teorías*. Vol.II. Edit. Ariel. Barcelona. / SUPPE, F. (1979). *La Estructura de las Teorías Científicas*. Edit. Nacional. Mad. / TAYLOR, Ch. (1964). *The explanation of Behaviour*. Humanities Press. N.Y. / TIERNO GALVÁN, E. *Conocimiento y Ciencias Sociales*. Edit. Tecnos. Mad. 1973. / ZEITUN, L. (1982). *Ideología y Teoría Sociológica*. Edit. Amorrortu. B/ A. / VAN DIJK, T. A. (1993). *Texto y Contexto*. Edit. Cátedra. Mad. / VON WRIGHT, G. H. (1987). *Explicación y Comprensión*. Edit. Alianza. Mad. / \_\_\_\_\_. (1970). *Norma y acción*. Edit. Tecnos. Mad. / WINCH, P. (1972). *Ciencia social y filosofía*. Edit. Amorrortu. B/A. / WRIGHT, E. Olin. (1983). *Clase, Crisis y*

*Estado*. Edit. Siglo XXI. Mad. / **WRIGT, E. O.; SOBER, E.; LEVINE, A.** (1987-1988). *Marxismo e individualismo metodológico*. En: Zona Abierta, octubre 1987. marzo de 1988. Mad. / **WITTGENSTEIN, L.** (1957). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Edit. Revista de Occidente. Mad. / \_\_\_\_\_. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Edit. Grijalbo. Barcelona.

**ALAYON GARCIA, Angel Guillermo.** (1997). *Dos Modelos Explicativos en la Teoría Social Contemporánea*. Fondo Editorial de Humanidades y Educación. Asociación de Profesores del la UCV. Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Caracas.

## EXPLICACIÓN FUNCIONAL

La gran atracción ejercida por la explicación funcional sobre muchos científicos sociales -considera Elster-, tiene su origen en el supuesto implícito siguiente: todos los fenómenos psicológicos y sociales deben tener un significado, en el sentido de tener un efecto benéfico para alguien o para algo, y tales efectos permiten explicar el fenómeno estudiado; es decir, excluye la posibilidad de elementos de sonido y furia(28) en la vida social; consecuencias involuntarias y accidentales sin ningún sentido. En cuanto supuesto, es independiente de los argumentos serios que puedan esgrimirse en defensa de la explicación funcional misma. (El cambio tecnológico. p 53)

Elster nos dice que históricamente considerada, tal actitud tiene dos raíces. En primer lugar, la tradición teológica que culmina en la Teodicea de Leibniz y su argumento implícito: “todos los males aparentes del mundo tienen consecuencias beneficiosas para el modelo más amplio que lo justifica y explica”. Frente a tal *Weltanschauung* Elster llama la atención, por una parte, por cuanto esta no es la única Teodicea posible. Existe la opuesta que explica al mal como subproducto del bien, y no como un medio necesario para lograrlo. Por la otra, por cuanto la Teodicea sólo puede servir, en el mejor de los casos, como analogía y, de ninguna manera, como una base deductiva para la sociodicea. (ibid. cf. p 53-54).

En segundo lugar, y más recientemente, acudir a la biodicea inferida a partir de la teoría de la evolución de Darwin. No obstante, en este caso, como en el anterior, la biodicea sólo puede servir como analogía y, de ninguna manera, como base deductiva:

“De modo algunas veces crudos y otras veces sutiles, los científicos sociales estudiaban la sociedad como si los presupuestos de adaptación y estabilidad tuvieran la misma validez que el reino animal. En la cámara de los horrores del pensamiento científico los excesos biológicos de muchos científicos sociales cerca del comienzo del siglo ocupan un lugar primordial.” (ibid. p.54)

Según Elster, hoy en día la situación es menos desastrosa, sin embargo el paradigma biológico mantiene una importancia desproporcionada con respecto a sus méritos. En referencia a la situación actual del mismo, distingue entre el programa “fuerte” y “débil” de la sociología funcionalista. El primero - Principio de Malinowski: todos los fenómenos tienen consecuencias beneficiosas (intencionadas o no, reconocidas o no) que los explican -, puede asociarse por igual tanto a ideologías conservadoras como a revolucionarias. Para las primeras, los hechos socia-

les pueden ser explicados en términos de su contribución a la cohesión social. Para las segundas, en términos de su contribución a la opresión y al dominio de clase: (Ibid. P.54).

“Quizá se podría distinguir entre las versiones conservadoras, la extremista y la marxista del funcionalismo a través de la siguiente división esquemática. Observemos el producto neto total de la sociedad como dividido en un excedente que va a la clase dirigente y un componente de subsistencia para el resto de la sociedad. El funcionalismo conservador explica los arreglos sociales en términos de maximizar el producto total (...); el funcionalismo marxista supone que el efecto es maximizar el primer componente; y el funcionalismo extremista que el efecto es minimizar el segundo componente.” (*El cambio tecnológico*, nota 19 al cap. 2).

El segundo, el programa débil -propuesto por Merton como crítica al programa fuerte-, se expresa en los siguientes términos:

“Cada vez que los fenómenos sociales tienen consecuencias beneficiosas, involuntarias y no reconocidas, también pueden explicarse a través de dichas consecuencias.” Elster muestra la falacia implícita en este principio -mediante una forma de explicación funcional considerada válida-, al mostrar como el principio se desvía de la explicación misma. El ejemplo lo extrae de *Social Theory and Social Structure* de Merton y *Constructing Social Theory* de Stinchcombe. El modelo en cuestión sería el siguiente:

- 1) Y es un efecto de X;
- 2) Y es beneficiosa para Z
- 3) Y no es intención de los actores que realizan X;
- 4) Y-o por lo menos la relación causal entre X e Y- no es reconocida por los actores de en Z;
- 5) Y mantiene a X por un giro de retroalimentación causal que pasa a través de Z.

(los criterios del 1 al 4 son enfatizados por Merton, mientras el 5 está enunciado más explícitamente por Stinchcombe) (ibid. p. 55)

Un caso que satisface todos estos criterios, es el intento de la escuela de economistas de Chicago de explicar la conducta de maximización de ganancias, como resultado de la “selección natural” de empresas por el mercado. Con todo, para Elster el valor de las explicaciones ajustadas al modelo propuesto, no debe determinarse tanto por la “rareza” o “frecuencia” de los casos de explicaciones exitosas, sino por cuanto todas ellas, independientemente de su éxito o su fracaso, postulan -y por lo tanto no demuestran- el giro de retroalimentación del criterio 5. Es decir, cuando demuestran que un fenómeno tiene consecuencias involuntarias, no percibidas y beneficiosas, consideran explicado el fenómeno al demostrar los cuatro *primeros principios*. (ibid. cf p. 55-56).

Elster muestra tal inconsistencia mediante una serie de ejemplos tomados de autores funcionalistas; de los cuales reseñamos dos. El primero, pertenece a lo llamado por él como “el funcionalismo irreflexivo”. Ejemplo de esta posición lo es el argumento de Lewis Coser en relación a que “los conflictos dentro y entre estructuras burocráticas proporcionan los medios para evitar la osificación y el ritualismo que amenaza su forma de organización”. *M* respecto formula el siguiente comentario:

“La frase es característicamente ambigua, pero es difícil no retener una impresión de que la prevención de la osificación explica el conflicto bu

rocrático. Si no hacemos reclamos explicatorios, ¿por qué Coser no escribió “tienen el efecto de reducir”? El término “medios” indica claramente el concepto complementario de un “fin”, con la idea sugerida de que el medio está allí en favor del fin: estamos en presencia de una teleología objetiva, un proceso que no tiene sujeto y sin embargo tiene una meta.” (ibid. p.56).

A juicio de Elster, este tipo de explicación descansa sobre los supuestos siguientes: por una parte, una explicación funcional es exitosa si hay razones para creer en un giro de realimentación desde las consecuencias hasta el fenómeno a explicar y, por la otra, tales razones pueden ser la muestra de un mecanismo específico de realimentación en cada caso en particular. (ibid. cf. p 58) En referencia a la explicación funcional en biología, la segunda condición es irrelevante por cuanto en ella se dispone de una teoría general -la teoría de la evolución mediante la selección natural-, que asegura la existencia de mecanismos de realimentación aun cuando no podamos probarlo. A diferencia, en las ciencias sociales, al carecer de un análogo de tal teoría general, la explicación debe mostrar en cada caso particular como funciona la realimentación.

En relación a las posiciones funcionalistas más reflexivas -aquellas que se proponen la defensa de la explicación funcional mediante la negación de las dos primeras premisas del esquema formulado-, Elster las califica de inconsistentes. Cita a Stinchcombe quién, por ejemplo, considera el cambio social como una cadena absorbente de Markov. Esta posición la ilustra Elster en los siguientes términos:

“Supongamos que el sistema burocrático puede estar en uno de los dos estados posibles: R (rígido) y F (flexible). Una burocracia rígida tiene una estructura jerárquica que no permite la manifestación de conflictos. Esto conduce a la acumulación de tensión en la organización, que tendrá dificultades para adaptarse a las condiciones cambiantes y a los problemas. Por otro lado, una estructura flexible permite el desarrollo actualizado del conflicto y asegura la adaptación. Entonces planteamos la pregunta de Markov: dado que la organización en el momento  $t$  se encuentra en uno de los estados R o F, ¿cuáles son las probabilidades de que en el momento  $t+1$  esté en uno u otro de los estados.? “ (ibid.p.58).

El supuesto central representado por el cuadro anterior, nos dice Elster, es que el estado F es absorbente -una vez que una organización entra en el estado F nunca lo abandona, por cuanto desaparece la tensión originadora de los cambios-. En otras palabras, la cadena de Markov nos dice que si comienza en el estado R, tarde o temprano arribará al estado F con una probabilidad de 100% de permanecer allí. Esto significa, argumentan los funcionalistas, que hay una presunción de equilibrio en los sistemas sociales. Los estados de no equilibrio, como los R, no son duraderos y son reemplazados por otros que pueden o no estar en equilibrio. Frente a esto Elster hace la siguiente observación:

“La teoría de la cadena de Markov de la evolución social difiere de la teoría de la selección natural de la evolución biológica en que no hay competencia entre las soluciones coexistentes para los mismo problemas funcionales. En realidad hay una secuencia de soluciones sucesivas que se detiene una vez que ha surgido un arreglo satisfactorios. (...) O

nuevamente, la teoría supone que la evolución social se basa en satisfacer en lugar de maximizar” (ibid. p.59).

Por otra parte, según Elster, el modelo también fracasa por cuanto no explica los fenómenos sociales en término de sus consecuencias beneficiosas o estabilizadoras, sino en términos de la ausencia de consecuencias desestabilizadoras. En otras palabras, el modelo al proponernos explicaciones funcionales debe, en consecuencia, relacionarse con funciones; sin embargo, termina relacionándose con la falta de disfunciones. (ibid. cf. P 59) En resumen, para Elster, no puede obviarse las diferencias básicas entre la explicación funcional en biología y en sociología, por cuanto:

“la biología se basa en la idea de las consecuencias óptimas, mientras que la sociología se basa en el concepto mucho más vago de las consecuencias beneficiosas. En segundo lugar; la biología apela a las mismas consecuencias en todos los casos, como la adaptación reproductiva, mientras que en las ciencias sociales los beneficios explicatorios difieren de caso a caso.” (ibid. p. 59-60).

- BIBLIOGRAFÍA:** Alexander, JEFFREY. C. (1992). *Las Teorías Sociológicas*. Edit. Gedisa, Barcelona. / ALSTON, W.R.(1974). *Filosofía del lenguaje*. Edit. Alianza. Mad. / AUSTIN, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Edit. Paidós. Barcelona. / AYER, A. J. (1981). *El Positivismo Lógico*. F.C.E. Mex. / BARRY, B. (1986). *TS. Kuhn y las Ciencias Sociales*. F.C.E. Mex. / BERNSTEIN, R.J. (1983). *Ja Reestructuración de la Teoría Social y Política*. EC.E. Mex. / BETTI, E. (1955). *Teoria generale della interpretazione*. Milán. / BINMORE, K. (1993). *Teoría de juegos*. Edit. McGraw-Hill. Mad./ BLUMER, H. (1968). *Symbolic Interactionism*. Prentice Hall. Englewoods Cliffs. / BOURDIEU, P. (1987). Chamboredon, J.C.; Passeron, J.C.: *El Oficio de Sociólogo*. Edit. Siglo XXI. Mex. / CASSIRER, E. (1965). *El Problema del Conocimiento*. F.C.E.. Mex. / COHEN, M. y NAGEL, E. (1979). *Introducción a la Lógica y al Método Científico*. Vol. II. Edit Amorrortu. B/A. / CORETH, E. (1972). *Cuestiones fundamentales de la hermenéutica*. Edit. Herder. Barcelona. / DAVIDSON, D. (1990). *De la Verdad y de la Interpretación*. Edit. Gedisa. Barcelona. / DAMIANI, Luis E. (1994). *La Diversidad Metodológica en la Sociología*. Fond. Tropykos. Caracas. / DOMÉNECH, Antoni. (1991). *Introducción a la obra de J. Elster. En Do mar la Suerte*. Edit. Paidós. Barcelona. / DRAY, W. *Philosophy of History*. Prentice Hall. Englewood Cliffs. 1964. / ELSTER. J. (1990). *El Cambio Tecnológico*. Edit. Gedisa. Barcelona. / \_\_\_\_\_. (1991). *Juicios Salomónicos*. Edit. Gedisa. Barcelona. / \_\_\_\_\_. (1991). *Cemento de la Sociedad*. Edit. Gedisa. Barcelona. / \_\_\_\_\_. (1983). *Sour Grapes*. Cambridge. University Press. / \_\_\_\_\_. (1984). *Ulysses and the Sirens*. Cambridge University Press. / \_\_\_\_\_. (1994). *Lógica y sociedad*. Edit. Gedisa. Barcelona. / FOUCAULT, M. (1984). *Las palabras y las cosas*. Edit. Siglo XXI. Mex. / GADAMER, H. G. (1977). *Verdad y Método*. Edit. Sígueme. Salamanca. / HINTIKKA, J.; MACINTYRE, A.; WINCH, P. y otros. (1980). *Ensayos sobre explicación y comprensión*. Edit. Alianza. Mad. / KANT, E. (1961). *Crítica de la Razón Práctica*. Edit. Losada. B/A. / \_\_\_\_\_. (1978). *Crítica de la Razón Pura*. Edit. Alfaguara. Mad. / KOLAKOWSKI, Leszek. (1981). *La filosofía positivista*. Edit. Cátedra, Mad. / KUHN, Th. S. (1986). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. F.C.E. Mex. / LAKATOS, L. (1989). *La Metodología de los Programas de Investigación Científica*. Edit. Alianza. Mad. / LAUDAN, L. (1978). *Progress and its problems..* University of California Press. / \_\_\_\_\_. *Un enfoque de solución de problemas al progreso científico*. En Ian Hacking, *Revoluciones científicas* (cit). / MC. CARTHY, Th. (1978). *The Critical Theory of Jürgen Habermas*. Boston M.I.T. / MARDONES, J. M. y URSÚA, N. (1982). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*. Edit. Fontamara. / MARDONES, J. M. (1985). *Razón Comunicativa y Teoría Crítica*. Univ. País Vasco. Bilbao. / MUGUERZA, J. (1974). *La Concepción Analítica de la Filosofía*. Edit. Alianza. Mad. / NIDDIH, P.H. (1975). *Filosofía de la Ciencia*. EC.E. Mex. / PIAGET, J.; MACKENZIE, W. J. M. LAZARFELD, R. F. (1975). *Tendencias de la Investigación en las Ciencias Sociales*. Edit. Alianza. Mad. / POPPER, K. (1985). *La Lógica de la Investigación Científica*. Edit. Tecnos. Mad. / \_\_\_\_\_. (1988). *La Miseria del Historicismo*. Edit. Alianza. Mad. / POPPER, K.; ADORNO, Th. W.; HABERMAS, J. (1972). *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. Edit. Grijalbo. Barcelona. / QUINE, W. V. O. (1984). *Desde un Punto de Vista Lógico*. Edit. Orbis. Barcelona. / RABOSI, E.



**A.** (1972). *Locuciones e ilocuciones: SearleyAustin*. Edit. Crítica. Mex. / **SEARLE, J. R.** (1980). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Edit. Cátedra. Mad. / \_\_\_\_\_. (1992). *Intencionalidad*. Edit. Tecnos. Mad. / **SCHÜTZ, A.** (1972). *Fenomenología del mundo social*. Edit. Paidós. B/ A. / **STEGMÜLLER, W.** (1983). *Estructura y Dinámica de Teorías*. Vol.II. Edit. Ariel. Barcelona. / **SUPPE, F.** (1979). *La Estructura de las Teorías Científicas*. Edit. Nacional. Mad. / **TAYLOR, Ch.** (1964). *The explanation of Behaviour*. Humanities Press. N.Y. / **TIERNO GALVÁN, E.** *Conocimiento y Ciencias Sociales*. Edit. Tecnos. Mad. 1973. / **ZEITUN, L.** (1982). *Ideología y Teoría Sociológica*. Fdit. Amorrortu. B/ A. / **VAN DIJK, T. A.** (1993). *Texto y Contexto*. Edit. Cátedra. Mad. / **VON WRIGHT, G. H.** (1987). *Explicación y Comprensión*. Edit. Alianza. Mad. / \_\_\_\_\_. (1970). *Norma y acción*. Edit. Tecnos. Mad. / **WINCH, P.** (1972). *Ciencia social y filosofía*. Edit. Amorrortu. B/A. / **WRIGHT, E. Olin.** (1983). *Clase, Crisis y Estado*. Edit. Siglo XXI. Mad. / **WRIGHT, E. O.; SOBER, E.; LEVINE, A.** (1987-1988). *Marxismo e individualismo metodológico*. En: Zona Abierta, octubre 1987. marzo de 1988. Mad. / **WITTGENSTEIN, L.** (1957). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Edit. Revista de Occidente. Mad. / \_\_\_\_\_. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Edit. Grijalbo. Barcelona.

**ALAYON GARCIA, Angel Guillermo.** (1997). *Dos Modelos Explicativos en la Teoría Social Contemporánea*. Fondo Editorial de Humanidades y Educación. Asociación de Profesores del la UCV. Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Caracas.

## EXPLICACIÓN INTENCIONAL

*La explicación intencional*, nos dice Elster, es la característica *diferencial* entre las ciencias sociales y las ciencias naturales. Y lo explicado por ella -la conducta intencional-, sirve de criterio de demarcación entre acción humana y acción biológica:

“Explicar la conducta intencional es equivalente a demostrar que es conducta intencional (sic), es decir, conducta realizada para lograr una meta. Explicamos una acción intencionalmente (o la entendemos, como algunas veces se dice en una terminología diferente de la que adoptamos aquí) cuando podemos especificar el estado futuro que se pretendía crear. (...) la conducta intencional es acción guiada por una meta ausente, no realizada aún, simplemente imaginada y representada. Como observa Francois Jacob, los hombres pueden elegir entre posibles no realizados, mientras la selección natural puede elegir solamente entre alternativas reales.” (*El cambio tecnológico*. p. 66)

Elster insiste en la necesidad de aclarar lo siguiente: no se trata aquí de explicar la acción a partir de un estado futuro; primero, por cuanto el explanandum no puede preceder al explanans y, segundo, porque el estado futuro deseado no necesariamente debe llegar a producirse. Que alguna intención sea intrínsecamente irrealizable, no excluye su mención en la explicación de una conducta en particular -Por otra parte, que la intención sea realizable o irrealizable marca la diferencia entre conducta racional e irracional- Asimismo subraya que el esquema general para explicar la conducta intencional, no sólo incluye metas y deseos sino también creencias -el agente intencional al proponerse metas específicas elige líneas de acción en la creencia que serán el mejor medio para lograr el fin propuesto-. A su vez, estas creencias están relacionadas con otras creencias acerca de asuntos fácticos, relaciones causales entre medios y fines etc. (Ibid. cf. p 66).

Elster utiliza razón como término común para las creencias y los deseos y distigue, entre *actuar con una razón* de *actuar por una razón*. La primera, actuar con una razón, significa que el actor tiene razones para hacer lo que



hace. La segunda, actuar por una razón, significa además que hizo lo que hizo debido a dichas razones. En la explicación intencional interesa, sobre todo, mostrar que el actor hizo lo que hizo por una razón, es decir, la razón es causalmente eficiente para producir la acción pero, insiste, esto no es suficiente. Es necesario, además, mostrar como las razones causan la acción *en la forma correcta* no por casualidad. La diferencia entre *actuar con una razón* y *actuar por una razón*, marca la desigualdad entre el hacer accidental -que puede resultar coincidente con lo que el actor cree es una manera de promover su deseo-, y la verdadera acción intencional. (Ibid. cf. p. 66)

La manera habitual de definir la conducta racional, es afirmando que el agente racional no solamente escoge una acción en cuanto medio para un fin, sino también en cuanto cree que es el mejor medio entre todos los disponibles, es decir; apelando al criterio de optimización. En relación a esto -al criterio de optimización-, Elster rechaza la sinonimia establecida entre los conceptos de *racionalización* y *optimización*, no obstante que en las ciencias sociales la explicaciones en términos de optimización sigan siendo paradigmáticas. (Ibid. cf. p 68) El rechazo se basa en lo siguiente: en algunos casos, la racionalidad debe entenderse como la búsqueda y el encuentro de una alternativa lo suficientemente buena y no, necesariamente, la mejor. Al respecto nos propone el siguiente ejemplo:

“...consideremos un plan sobre un tiempo infinito. la persona que lo realiza tratando de maximizar el consumo en tiempo infinito puede descubrir -utilizando el “criterio de adquisición” que no hay un porcentaje optimo de ahorro, ya que por cada porcentaje menor que el 100% hay uno mayor que es mejor, aunque el porcentaje 100% es inferior a todos los demás, pues implica que se pospone siempre el consumo. En tales casos la conducta racional debe ser encontrar un plan que sea “suficientemente bueno”, formalizado en la teoría de los planes agradables. Si realmente observamos una persona que realiza un plan eligiendo un porcentaje de ahorro bastante alto en tales casos, podemos explicar su elección intencionalmente, en términos de la meta de maximizar el consumo en el tiempo. Sin embargo, obsérvese que la explicación no tiene “una sola salida”, es. decir; que del supuesto de la meta no podemos derivar una única consecuencia observacional que se compare con el comportamiento real. La explicación intencional debe completarse con algún relato causal de por qué la persona fijó exactamente aquel porcentaje de ahorro.” (Ibid. p70).

Elster continúa su análisis de la “optimización de la conducta” a través de la racionalidad paramétrica y la racionalidad estratégica. Entendiendo por la primera, a aquella conducta racional inmersa en un medio asumido por el agente como formado: a) por objetos naturales gobernados por leyes causales, y b) por otros agentes cuyas conductas no le resultan diferentes o, si le resultan diferentes, supone a estos agentes menos sofisticados que él mismo. Es decir, esta última condición -la parte paramétrica del concepto de racionalidad paramétrica implica que el agente se asume a sí mismo como una variable y a los demás como constantes o parámetros. En situaciones como estas, el agente actúa racionalmente en la medida en que trata de hacer lo mejor de si mediante sus creencias acerca del mundo. (Ibid. cf. p70)

En muchos casos la meta, en una situación de racionalidad paramétrica, nos dice Elster, puede representarse mediante alguna función objetiva; pudien-

do ser la misma real o imaginaria. Será real si el agente se propone maximizar conscientemente. Imaginaria si es una función de conveniencia para una subclase de ordenamientos de preferencias consistentes. Empero, el caso común de racionalidad paramétrica consiste en la maximización de una función objetiva dentro de límites dados. En estas situaciones, la interacción entre los actores no debe verse como interacción intencional, sino como interacción causal entre agentes intencionales. A juicio de Elster, este tipo de interacción puede causar dramáticas consecuencias no deseadas, análogas al concepto sartreano de contrafinalidad. (ibid. cf. p.71 y 77).

Si el actor social actúa en un medio supuesto por él como paramétrico, pero posee una información incompleta acerca de este medio, debemos distinguir entre riesgo e incertidumbre. Hay riesgo cuando la información poseída por el actor social, aun cuando incompleta, la considera cuantificable; es decir; cuando para cada curso de acción se puede determinar una distribución de probabilidad para el conjunto de resultados. En situaciones como estas, actuar racionalmente implica que el actor social debería escoger, de entre todos los cursos de acción posibles, aquel que “asegura” un promedio de la maximización de sus intereses. (ibid. cf. p 71 y 166).

Hay incertidumbre, cuando no es posible para el actor social, a) especificar probabilidad numérica para los posibles estados del mundo, ni siquiera dentro de un rango de límites inferiores y superiores. Pero, no obstante, puede únicamente-, considerar los mejores y los peores resultados posibles asociados con cada línea de acción, aun cuando no puede racionalmente decidir cuanto peso darle a uno o al otro. Aquí, en última instancia, todo puede depender de rasgos de carácter del actor social como, por ejemplo, el optimismo o el pesimismo. Empero, a juicio del Elster, en situaciones como estas al menos el actor social puede excluir algunos cursos de acción como, por ejemplo, aquellos cuya mejor consecuencia es peor que la peor consecuencia de alguna otra alternativa. En cuanto a la explicación más apropiada para este tipo de casos, nos dice, ella sólo puede ser causal. b) Cuando la ignorancia es total acerca de los posibles estados del mundo -el actor social ni siquiera puede especificar un conjunto completo de los posibles estados del mundo, sin mencionar su probabilidad-, en situaciones como estas, no hay campo para decisión racional alguna por cuanto no es posible conocer los posibles resultados de los diversos cursos de acción. (ibid. cf. p.71 y 166-167)

Elster define la racionalidad estratégica en los siguientes términos:

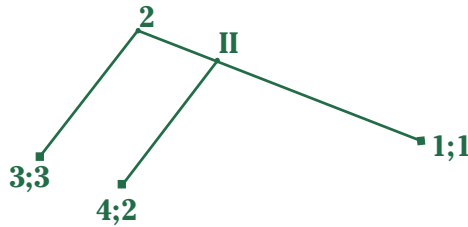
“Aquella que se “define mediante un axioma de simetría: el agente actúa en un medio de otros autores (sic), ninguno de los cuales puede suponerse menos racional o sofisticado que él mismo. Entonces, cada actor necesita anticipar las decisiones de los demás antes de tomar la propia, y sabe que hace lo mismo con respecto a los demás y a él.” (ibid. p71).

La formalización de la conducta humana estratégica se lleva a cabo mediante la teoría de los juegos, o teoría de las decisiones interdependientes. En Tuercas y tornillos nos dice, por una parte, que tal vez el logro más importante de la teoría de las decisiones interdependientes haya sido mostrar como al interactuar dos o más individuos racionales, pueden ocasionarse más mal a si mismos de cuanto hubieran podido hacer. Por la otra, considera que la teoría de los juegos o de las decisiones interdependientes, más que una teoría en el sentido habitual del término, se nos presenta, cuando la hemos apre-

ciado plenamente, como un sistema natural indispensable para entender la interacción humana; es decir, como un sistema más afín a la lógica que a una disciplina empírica. Convirtiéndose en esta última, cuando agregamos principios de conductas susceptibles de ser sometidos a prueba y, en consecuencia, estimables como verdaderos o falsos. Pero, subraya, la teoría en sí misma no se yergue ni cae con las pruebas empíricas. (cf. *Tuercas y tornillos* p. 36).

Elster ilustra lo esencial del tratamiento de la interacción estratégica mediante la teoría de los juegos con el siguiente ejemplo, apropiado para subrayar el carácter lógico de la teoría:

“...consideremos entre dos agentes o jugadores, 1 y II (Fig. 11.2)



En este juego es 1 el que se mueve primero. El puede concluir el juego moviéndose a la izquierda, caso en que ambos obtienen una recompensa de 3, o moverse a la derecha, caso en que II tiene el movimiento siguiente. En ese caso II puede asegurarse 2 para sí y 4 (sic) moviéndose a la izquierda mientras que si se mueve a la derecha ambos obtienen 1" (ibid. p 28-29).

En relación al juego propuesto nos dice que obviamente si II es racional se moverá a la izquierda. Por su parte, si es racional y está seguro de la racionalidad de II se moverá a la derecha. Pero el resultado (4;2) no es el que II preferirá sino el resultado (3;3) producto de que I inicie el juego moviéndose a la izquierda.

II puede lograr este objetivo eliminando previamente su opción de ir a la izquierda en la segunda etapa. En ese caso 1 sabe que el resultado de ir a la derecha será (1;1) y, para evitar eso, irá a la izquierda.<sup>33</sup>

En ánimo de aclarar todavía más el ejemplo propuesto -dotándolo de un contenido empírico más específico-, nos invita a suponer que 1 y II son dos ejércitos enemigos. El primer movimiento de 1 corresponde a la elección de "abrir las negociaciones o atacar". Si 1 opta por atacar entonces II tiene la opción de retirarse o luchar. Para evitar la Guerra -dado lo desastroso que puede ser para él y para su enemigo-, II puede optar por retirarse. Pero, usando una estrategia clásica, puede también quemar los puentes haciendo físicamente imposible la retirada. Forzando, de esta manera, a I a la mesa de negociaciones. (ibid. cf. p29) Para Elster, los ingredientes presentes en el ejemplo anterior ilustran los principios básicos de la teoría de los juegos o de las decisiones interdependientes, a saber:

"Hay dos o más jugadores. Cada uno de ellos tiene la opción entre dos o más estrategias. Cada conjunto de opciones genera un conjunto de recompensas. La recompensa de cada jugador depende de las opciones de todos los otros, no sólo de su propia decisión. Se supone que los jugadores hacen sus opciones de manera independiente, en el sentido de que no puede hacer acuerdos vinculantes para coordinar sus decisiones. Pero

en otro sentido sus opciones son interdependientes porque cada uno debe tomar su decisión sobre la base de su previsión de lo *que hará* (n) el (1os) otro (s). “ (ibid. p 36-37).

Elster distingue entre teoría de los juegos cooperativos y teoría de los juegos no cooperativos. La primera supone la situación en la cual un grupo de agentes pueden actuar juntos contra otro grupo de agentes. En casos como estos, a la teoría no le interesa investigar la posibilidad ni las condiciones capaces de producir la cooperación de cada uno de los grupos. A juicio de Elster, la teoría así concebida si bien es útil para los propósitos de análisis normativo, su poder explicativo es pobre. Mucho más interesante, a su juicio, para los propósitos de la investigación social, es la teoría de los juegos no cooperativos:

“Aquella que “...postula decisiones racionales individuales. La teoría de los juegos cooperativos requiere fundamentos en la teoría no cooperativa, demostrando que la decisión de cooperar puede ser un movimiento dentro de un juego no cooperativo. O, inversamente, se puede tratar de demostrar que hay mecanismos (no estratégicos) que tienden a lograr la “solución” de un juego no cooperativo, mediante alguna clase de “mano invisible”. Suponer que la conducta cooperativa se producirá simplemente porque es colectivamente óptima, es caer víctima del pensamiento funcionalista.” (*El cambio tecnológico*. p.72).

Dentro de los juegos no cooperativos considera, en primer lugar, a aquellos en los cuales cada uno de los actores, o jugadores, tienen como línea de acción su mejor opción sin considerar como eligen los demás. En otras palabras, entre dos posibles líneas de acción, altruista (A) o egoísta (E), y si consideramos uno de los actores, su orden de preferencia de elección será: (E,A). (A,A). (E,E). (A,E). Sin embargo, como cada uno está interesado en su mejor opción, el esquema general de acción será (E,E); y esto es desastroso para todos los participantes. Este tipo de interacción, donde el egoísmo es la estrategia dominante, tiene su más clásica expresión en *el dilema del prisionero*. En terminos generales la situación del dilema del prisionero, para n jugadores, es aquella en la cual lo optimo para todos es que todos se comporten altruistamente, pero mejor para cada uno comportarse egoístamente. (cf. *El cemento de la sociedad* p. 40) Elster subraya la necesidad de distinguir entre el dilema del prisionero finitamente repetido y el dilema final abierto, indefinidamente repetido. En el primer caso, nos dice, no queda claro cual tipo de racionalidad se le exige a quienes en él intervienen. En relación al segundo, lo considera el más apropiado para abordar las situaciones sociales reales, por cuanto estas suelen ser de final abierto. En relación a este último debemos distinguir entre el dilema indefinidamente repetido (de final abierto) para dos personas (jugadores) y el dilema indefinidamente repetido para n personas. El segundo, nos dice, es el verdaderamente importante para la consideración de la acción social colectiva, y todo parece indicar que la conducta altruista tiene mayores probabilidad de darse si cada uno de los jugadores se valen de la estrategia siguiente: Ser altruista en la primera instancia y, en cada instancia ulterior, ser altruista solamente si todos los demás jugadores fueron altruistas en todas las instancias anteriores. Por ejemplo, entre los banqueros internacionales, así como entre los sindicatos se logra, hasta cierto punto, de esta manera la cooperación. (cf. *El cemento de la sociedad*, p.59-60).

En segundo lugar considera a aquellos juegos no cooperativos cuyo esquema de preferencias para cada jugador es el siguiente:

(A,A). (E,A). (E,E). (A,E). Aquí la línea de acción dominante ya no es egoísta, cada actor se comporta de manera altruista y eso espera de cada uno de los otros jugadores. Elster nos dice que, en estos casos, el óptimo (A,A) es individualmente estable pero no individualmente accesible, pues si los demás jugadores se comportan de manera egoísta el individuo también lo hará, por cuanto nadie quiere andar solo. No obstante, y aún cuando el juego no tiene estrategias dominantes, tiene una solución estable representado por (A,A).

En la teoría de los juegos, el concepto de solución consiste en un conjunto de estrategias hacia las cuales jugadores racionales y perfectamente informados convergen tácitamente:

“Si la solución está formada por estrategias dominantes, solamente será bloqueada por falta de racionalidad individual. En juegos sin estrategias dominantes, la solución puede estar bloqueada por falta de información.”  
(*El cambio tecnológico*, p.73).

En casos como el anterior, Elster habla de suboptimización. A su juicio, mucho más perverso que la suboptimización debidas a fallas de información o de coordinación, lo es aquella que surge como consecuencia de juegos sin solución, es decir, aquellos donde no es posible una conducta estratégicamente racional como, por ej.:

“cada actor debe pensar en un número y escribirlo sin que los demás lo vean. Cuando se comparan los números, el jugador que ha escrito el número mayor obtiene de los demás una cantidad igual a la diferencia entre su número y el que escribió el otro. Evidentemente, cualquier jugador siempre ganará escribiendo un número mayor” Las situaciones de hiperinflación son ejemplos reales de esta situación. (ibid. p 74)

En el caso del juego de los seguros aparecen dos puntos de equilibrio representados por (AA) y (EE) sin embargo, (AA) surge como solución por cuanto todos los jugadores la prefieren a la segunda. No obstante, nos advierte, existen juegos con equilibrios múltiples en los cuales, sin embargo, ninguno de ellos puede considerarse solución. En este sentido nos invita a considerar el juego del gallina. Para  $n$  jugadores su esquema de preferencias para cada jugador está representado por (E A)(AA) (AE) (EE).

Aquí, nos dice Elster, cada jugador está incentivado a utilizar A si todos los demás jugadores usan A, y viceversa. Esto produce inestabilidad por cuanto provoca una persecución interminable de todos contra todos.

“Cuando se juega un juego sin solución racional, cada jugador tiene que suponer algo sobre lo que los demás van a hacer, y luego actuar para maximizar su recompensa en base a dicho supuesto. El supuesto no puede ser racional, en el sentido de ser derivable de la hipótesis de que los demás son tan racionales y están tan bien informados como él(...) Sin embargo, la situación se torna intolerable cuando cada jugador, al tratar de adivinar a los demás, sabe que ellos están tratando de hacer lo mismo. Cada jugador es racional y sabe que los demás lo son y que saben tanto de la situación como él, y sin embargo, deben tratarlo como causalmente determinado, sabiendo que lo tratan a él similarmente. Esta es la reintroducción del pensamiento paramétrico dentro de la racionalidad estratégica. La explicación intencional no es suficiente

en tales casos. Puede excluir algunas líneas de conducta claramente irracionales, pero solamente la teoría causal puede reducir las posibilidades restantes a un único resultado determinado. Sin duda, la situación no es “objetivamente indeterminada” en el sentido de la mecánica cuántica, pero puede hacerse determinada simplemente complementando el modelo intencional con una teoría causal. *“(El cambio tecnológico p.75).*

Luego del análisis epistemológico del problema de la explicación científica en ciencias sociales, Elster aplica los resultados obtenidos en el análisis crítico de algunas de las teorías más importantes referidas al problema del cambio tecnológico. Como, por ejemplo, las diversas explicaciones y justificaciones al por qué y cuales son los resultados de la introducción de nuevas o mejores tecnologías, en función de la producción económica. Pero, como vemos, todos y cada uno de estos temas exceden los límites de este trabajo, cuyo objetivo no es otro que el análisis y exposición de modelos de explicación en la investigaciones sociales e históricas. En consecuencia, si nos interesa, por una parte, resaltar el rechazo de Elster al uso de la explicación funcional en este tipo de investigación y, por la otra, su tesis referida a la complementación entre explicación causal y explicación intencional. En este sentido, hemos podido constatar, por un lado, como para Elster la teoría de los juegos, resulta ser el instrumento matemático más apropiado para el abordaje de aquellas situaciones caracterizadas por la interacción intencional entre actores intencionales. Empero, por otro lado, hemos vistos como en las situaciones paramétricas -aquella en la cual cada actor social, en base a supuestos injustificados, se asume así mismo como una variable y a los demás como constantes o parámetros- el tipo de explicación posible es esencialmente causal. En referencia a las consecuencias para los actores sociales involucrados en este tipo de situación, Elster insiste en los frecuentes resultados dramáticos análogos a los resultados que podemos derivar de la tesis sartreana de contrafinalidad. En todo caso, lo que interesa subrayar aquí es la pertinencia de la explicación causal para determinados acontecimientos y hechos sociales e históricos. Pero la tesis central de Elster será la *complementación* entre explicación causal y explicación intencional. Esto lo ilustra con el siguiente ejemplo:

“consideremos el ciclo de la telaraña de la teoría económica. Aquí cada productor debe decidir en el año  $t$  cuanto producir en el año  $t + 1$ . Si actúa ingenuamente, decidirá el volumen que maximiza sus ingresos en el año  $t + 1$  suponiendo que los precios serán los mismos que en el año  $t$ . Con precios bajos en el año  $t$  producirá un volumen pequeño en el año  $t + 1$ , lo que conducirá a precios altos en el año  $t + 2$ , lo que producirá un volumen grande en el año  $t + 3$  y así sucesivamente. El supuesto de precios constantes implica el supuesto de que todos los demás productores comercializaran el mismo volumen que en el corriente año, y que la modificación de los individuos no alterará el nivel de precios. La segunda parte del supuesto se justifica en un mercado perfectamente competitivo, la primera no.” *(El cambio tecnológico, p 78).*

Frente a este ejemplo, Elster acota la necesidad de “entender”, previamente, el por qué; es decir, en pos de cual meta los actores se comportan del modo en que lo hacen-, para luego “explicar” por qué comportándose como lo hacen provocan lo que hacen. Como vemos, aquí la explicación del fenómeno



social tiene dos fases: la primera intencional, la segunda causal. (ibid. cf. p 78) Para Elster la explicación completa del ejemplo anterior, debe mostrar como los macroestados en el momento *t* influyen la conducta de individuos motivadas por determinadas metas. Luego debe mostrar como estas acciones individuales se suman para crear nuevos macroestados en el momento *t* 1. En relación a la “complementación” entre explicación causal e intencional, Elster nos propone el siguiente lema:

“... primero una explicación causal de los deseos, luego una explicación intencional de la acción en términos de los deseos y finalmente una explicación causal de los macroestados en términos de las diversas acciones individuales.” (Idem. p 79)

**BIBLIOGRAFÍA:** Alexander, JEFFREY. C. (1992). *Las Teorías Sociológicas*. Edit. Gedisa, Barcelona. / ALSTON, W.R. (1974). *Filosofía del lenguaje*. Edit. Alianza. Mad. / AUSTIN, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Edit. Paidós. Barcelona. / AYER, A. J. (1981). *El Positivismo Lógico*. F.C.E. Mex. / BARRY, B. (1986). *TS. Kuhn y las Ciencias Sociales*. F.C.E. Mex. / BERNSTEIN, R.J. (1983). *Ja Reestructuración de la Teoría Social y Política*. EC.E. Mex. / BETTI, E. (1955). *Teoria generale della interpretazione*. Milán. / BINMORE, K. (1993). *Teoría de juegos*. Edit. McGraw-Hill. Mad./ BLUMER, H. (1968). *Symbolic Interactionism*. Prentice Hall. Englewoods Cliffs. / BOURDIEU, P. (1987). Chamboredon, J.C.; Passeron, J.C.: *El Oficio de Sociólogo*. Edit. Siglo XXI. Mex. / CASSIRER, E. (1965). *El Problema del Conocimiento*. F.C.E.. Mex. / COHEN, M. y NAGEL, E. (1979). *Introducción a la Lógica y al Método Científico*. Vol. II. Edit Amorrortu. B/A. / CORETH, E. (1972). *Cuestiones fundamentales de la hermenéutica*. Edit. Herder. Barcelona. / DAVIDSON, D. (1990). *De la Verdad y de la Interpretación*. Edit. Gedisa. Barcelona. / DAMIANI, Luis E. (1994). *La Diversidad Metodológica en la Sociología*. Fond. Edit. Tropykos. Caracas. / DOMÉNECH, Antoni. (1991). *Introducción a la obra de J. Elster. En Do mar la Suerte*. Edit. Paidós. Barcelona. / DRAY, W. *Philosophy of History*. Prentice Hall. Englewood Cliffs. 1964. / ELSTER. J. (1990). *El Cambio Tecnológico*. Edit. Gedisa. Barcelona. / \_\_\_\_\_. (1991). *Juicios Salomónicos*. Edit. Gedisa. Barcelona. / \_\_\_\_\_. (1991). *Cemento de la Sociedad*. Edit. Gedisa. Barcelona. / \_\_\_\_\_. (1983). *Sour Grapes*. Cambridge. University Press. / \_\_\_\_\_. (1984). *Ulysses and the Sirens*. Cambridge University Press. / \_\_\_\_\_. (1994). *Lógica y sociedad*. Edit. Gedisa. Barcelona. / FOUCAULT, M. (1984). *Las palabras y las cosas*. Edit. Siglo XXI. Mex. / GADAMER, H. G. (1977). *Verdad y Método*. Edit. Sígueme. Salamanca. / HINTIKKA, J.; MACINTYRE, A.; WINCH, P. y otros. (1980). *Ensayos sobre explicación y comprensión*. Edit. Alianza. Mad. / KANT, E. (1961). *Crítica de la Razón Práctica*. Edit. Losada. B/A. / \_\_\_\_\_. (1978). *Crítica de la Razón Pura*. Edit. Alfaguara. Mad. / KOLAKOWSKI, Leszek. (1981). *La filosofía positivista*. Edit. Cátedra, Mad. / KUHN, Th. S. (1986). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. F.C.E. Mex. / LAKATOS, L. (1989). *La Metodología de los Programas de Investigación Científica*. Edit. Alianza. Mad. / LAUDAN, L. (1978). *Progress and its problems*. University of California Press. / \_\_\_\_\_. *Un enfoque de solución de problemas al progreso científico*. En Ian Hacking, *Revoluciones científicas* (cit). / MC. CARTHY, Th. (1978). *The Critical Theory of Jürgen Habermas*. Boston M.I.T. / MARDONES, J. M. y URSÚA, N. (1982). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*. Edit. Fontamara. / MARDONES, J. M. (1985). *Razón Comunicativa y Teoría Crítica*. Univ. País Vasco. Bilbao. / MUGUERZA, J. (1974). *La Concepción Analítica de la Filosofía*. Edit. Alianza. Mad. / NIDDIH, P.H. (1975). *Filosofía de la Ciencia*. EC.E. Mex. / PIAGET, J.; MACKENZIE, W. J. M. LAZARSFELD, R. F. (1975). *Tendencias de la Investigación en las Ciencias Sociales*. Edit. Alianza. Mad. / POPPER, K. (1985). *La Lógica de la Investigación Científica*. Edit. Tecnos. Mad. / \_\_\_\_\_. (1988). *La Miseria del Historicismo*. Edit. Alianza. Mad. / POPPER, K.; ADORNO, Th. W.; HABERMAS, J. (1972). *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. Edit. Grijalbo. Barcelona. / QUINE, W. V. O. (1984). *Desde un Punto de Vista Lógico*. Edit. Orbis. Barcelona. / RABOSSI, E. A. (1972). *Locuciones e ilocuciones: Searley Austin*. Edit. Crítica. Mex. / SEARLE, J. R. (1980). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Edit. Cátedra. Mad. / \_\_\_\_\_. (1992). *Intencionalidad*. Edit. Tecnos. Mad. / SCHÜTZ, A. (1972). *Fenomenología del mundo social*. Edit. Paidós. B/ A. / STEGMÜLLER, W. (1983). *Estructura y Dinámica de Teorías*. Vol.II. Edit. Ariel. Barcelona. / SUPPE, F. (1979). *La Estructura de las Teorías Científicas*. Edit. Nacional. Mad. / TAYLOR, Ch. (1964). *The explanation*

of Behaviour. Humanities Press. N.Y. / **TIERNO GALVÁN, E.** *Conocimiento y Ciencias Sociales*. Edit. Tecnos. Mad. 1973. / **ZEITUN, L.** (1982). *Ideología y Teoría Sociológica*. Fdit. Amorrortu. B/ A. / **VAN DIJK, T. A.** (1993). *Texto y Contexto*. Edit. Cátedra. Mad. / **VON WRIGHT, G. H.** (1987). *Explicación y Comprensión*. Edit. Alianza. Mad. / \_\_\_\_\_. (1970). *Norma y acción*. Edit. Tecnos. Mad. / **WINCH, P.** (1972). *Ciencia social y filosofía*. Edit. Amorrortu. B/A. / **WRIGHT, E. Olin.** (1983). *Clase, Crisis y Estado*. Edit. Siglo XXI. Mad. / **WRIGHT, E. O.; SOBER, E.; LEVINE, A.** (1987-1988). *Marxismo e individualismo metodológico*. En: Zona Abierta, octubre 1987. marzo de 1988. Mad. / **WITTGENSTEIN, L.** (1957). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Edit. Revista de Occidente. Mad. / \_\_\_\_\_. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Edit. Grijalbo. Barcelona.

**ALAYON GARCIA, Angel Guillermo.** (1997). *Dos Modelos Explicativos en la Teoría Social Contemporánea*. Fondo Editorial de Humanidades y Educación. Asociación de Profesores del la UCV. Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Caracas.

## EXPLICACIÓN TELEOLÓGICA

Hemos *visto*, en la sección anterior, como explicaciones causales pueden venir expresadas en términos teleológicos; verbigracia, las llamadas por von Wright *cuasiteleológicas*. En cuanto explicaciones causales, la validez de ellas depende de la validez de la conexión nómica mediadora entre el factor- causa y el factor-efecto. Se distinguen, no obstante, de las “genuinamente” causales por cuanto el factor- causa es condición *necesaria* del efecto más no *suficiente*.

De forma similar, von Wright llama la atención en relación a explicaciones acerca de las cuales, aún cuando expresadas en términos causales, difícilmente podríamos aceptarlas como tales por cuanto se puede mostrar la ausencia de una conexión nómica en ellas; por ejemplo: *Hubo un levantamiento porque el gobierno estaba corrompido*. A este tipo de explicaciones que admiten una formulación en términos análogos a aquellos propios de las explicaciones causales, no obstante carecer de una conexión nómica, las llama von Wright explicaciones *cuasicausales*. En resumen, la diferencia entre explicaciones causales y cuasiteleológicas, por una parte, y teleológicas y cuasicausales, por la otra, reside en lo siguiente: las primeras dependen para su validez de conexiones nómicas, mientras las segundas no. En consecuencia, no es posible traducir, sin distorsión, las segundas a las primeras. (cf. p. 107-110).

Esta taxonomía es crítica, por una parte, a como habitualmente se distinguen a las explicaciones causales de las teleológicas -habitualmente se afirma: las primeras apuntan al pasado, mientras las segundas al futuro-, y por la otra, a concepciones -como por ejemplo la de E. Nagel-, dispuestas a admitir, en última instancia, la reducción (expresión) de toda explicación teleológica a términos propios de las explicaciones causales.

Como ya lo hemos anunciado, von Wright en *Explicación y comprensión* con la intención, tal vez, de dotar a las investigaciones sociales e históricas del tan ansiado estatus científico propone, junto a las explicaciones causales, al silogismo práctico aristotélico en cuanto matriz formal de las explicaciones capaces de dar cuenta de las acciones intencionales. En este sentido, distingue a las explicaciones teleológicas por las siguientes características: a) su explanandum es típicamente un ítem de conducta, o es el producto o resultado de una conducta. Dada la ambigüedad del término “conducta”, el mis-

mo debe ser entendido, en el contexto de este tipo de explicación, como action-like. b) Asumiendo a Collinwood, distingue en la conducta o acción el aspecto interno del aspecto externo de la misma. El primero se refiere a la intencionalidad de la acción; es decir, a la voluntad que está detrás de las manifestaciones externas de la acción. El segundo lo subdivide en dos aspectos: aspecto externo inmediato y aspecto externo remoto de la acción. El aspecto externo inmediato consiste en las manifestaciones “perceptibles” del sujeto actuante (por ej. levantar un brazo), mientras el aspecto externo remoto consiste en las manifestaciones “perceptibles” de las cuales podemos afirmar que el aspecto externo inmediato es su causa (ej. que una ventana se abra).

Von Wright sólo toma en consideración aquellas conductas susceptibles de ser catalogadas como activiforme, es decir; en cuanto poseen aspectos internos como externos e insiste en:

“...que lo que constituye la unidad del aspecto externo de la acción no es el vínculo causal que conecta sus diversas fases. La unidad viene constituida por la subsunción de las fases bajo la misma intención. Lo que convierte a las fases anteriores y posteriores en partes del aspecto externo de la misma acción es la posibilidad de decir de ellas que han sido realizadas intencionalmente por el agente en la ocasión considerada.” (p. 113-114.).

Insiste, asimismo, por una parte, en la necesidad de distinguir entre las acciones intencionales y las intenciones de hacer algo en particular. En este sentido, todo aquello que intentamos hacer y lo hacemos realmente, lo hacemos intencionalmente. Pero no todo aquello que intentamos hacer lo hacemos intencionalmente. Por la otra, insiste en la necesidad de distinguir la abstención de la mera pasividad. La primera es una pasividad intencional mediante la cual el sujeto puede permitir, intencionalmente, que las cosas cambien o permanezcan tal como están. Ante la pregunta de si es conducta la abstención, responde:

Si se clasifica la abstención como una modalidad (pasiva) de la acción, puede ser irreprochable considerarla asimismo una forma de conducta. Más importante es advertir que la abstención puede precisar explicación, tanto como puede requerir la acción, y que la teleología o la prosecución de fines puede ser tan propia de la abstención como de la acción.” (p. 115).

En consecuencia, define explicación teleológica de una conducta cuando es posible señalar en la conducta, objeto de análisis, un objeto de intención.

Von Wright, como hemos visto, ha definido al aspecto interno de la acción como *la voluntad que está detrás de las manifestaciones externas de la acción*. Sin embargo, nos advierte, acerca del carácter metafórico de tal expresión. Metáfora tradicionalmente utilizada para expresar las acciones teleológicas y, de ser correcta tal metáfora, entonces las explicaciones teleológicas serían fácilmente traducibles en términos de explicaciones causales. Para ello sólo bastaría:

... sustituirse el objetivo que “arrastra desde el futuro” por el deseo (la persecución del objetivo) “que impulsa hacia el futuro” “ (p. 116).

Lo inmediatamente anterior plantea, como es evidente, una interrogante en el sentido siguiente: ¿Qué tipo de relación media entre voluntad o

intencionalidad y la conducta en tanto aspecto externo de la acción?; es decir ¿Cómo se relacionan los aspectos internos y externos de la acción?. Quienes sostienen una posición causalista, en el sentido de Hume, deben mostrar, en consecuencia, la ausencia de mediación lógica entre la voluntad o intención y la conducta. Quienes, por el contrario, consideran que la relación es de fundamento y consecuencia deben, a su vez, mostrar la necesidad lógica entre voluntad o intencionalidad y conducta. En esta controversia von Wright tomará partido por los últimos, no obstante afirmar desconocer, hasta el momento, algún argumento plenamente convincente en apoyo de esta posición. Con todo, sugiere -en el sentido fuerte de sugerir-, un procedimiento para abordar el argumento de la conexión lógica; el mismo discurre en términos de verificación en el sentido siguiente: no es posible responder por separado -como lógicamente independientes-, a la pregunta que interroga por el cómo determinar (verificar) cual es la intención de un agente en particular, y la pregunta que interroga acerca de si la conducta resultante de la intención tiene a esta última como su causa. Precisamente, éste será el procedimiento a seguir por von Wright al proponernos el silogismo práctico aristotélico como modelo de explicación para los fenómenos intencionales. (cf. p. 116-120).

**BIBLIOGRAFÍA:** Alexander, JEFFREY. C. (1992). *Las Teorías Sociológicas*. Edit. Gedisa, Barcelona. / ALSTON, W.R. (1974). *Filosofía del lenguaje*. Edit. Alianza. Mad. / AUSTIN, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Edit. Paidós. Barcelona. / AYER, A. J. (1981). *El Positivismo Lógico*. F.C.E. Mex. / BARRY, B. (1986). *TS. Kuhn y las Ciencias Sociales*. F.C.E. Mex. / BERNSTEIN, R.J. (1983). *Ja Reestructuración de la Teoría Social y Política*. EC.E. Mex. / BETTI, E. (1955). *Teoria generale della interpretazione*. Milán. / BINMORE, K. (1993). *Teoría de juegos*. Edit. McGraw-Hill. Mad./ BLUMER, H. (1968). *Symbolic Interactionism*. Prentice Hall. Englewoods Cliffs. / BOURDIEU, P. (1987). Chamboredon, J.C.; Passeron, J.C.: *El Oficio de Sociólogo*. Edit. Siglo XXI. Mex. / CASSIRER, E. (1965). *El Problema del Conocimiento*. F.C.E.. Mex. / COHEN, M. y NAGEL, E. (1979). *Introducción a la Lógica y al Método Científico*. Vol. II. Edit Amorrortu. B/A. / CORETH, E. (1972). *Cuestiones fundamentales de la hermenéutica*. Edit. Herder. Barcelona. / DAVIDSON, D. (1990). *De la Verdad y de la Interpretación*. Edit. Gedisa. Barcelona. / DAMIANI, Luis E. (1994). *La Diversidad Metodológica en la Sociología*. Fond. Edit. Tropykos. Caracas. / DOMÉNECH, Antoni. (1991). *Introducción a la obra de J. Elster. En Do mar la Suerte*. Edit. Paidós. Barcelona. / DRAY, W. *Philosophy of History*. Prentice Hall. Englewood Cliffs. 1964. / ELSTER. J. (1990). *El Cambio Tecnológico*. Edit. Gedisa. Barcelona. / \_\_\_\_\_. (1991). *Juicios Salomónicos*. Edit. Gedisa. Barcelona. / \_\_\_\_\_. (1991). *Cemento de la Sociedad*. Edit. Gedisa. Barcelona. / \_\_\_\_\_. (1983). *Sour Grapes*. Cambridge. University Press. / \_\_\_\_\_. (1984). *Ulysses and the Sirens*. Cambridge University Press. / \_\_\_\_\_. (1994). *Lógica y sociedad*. Edit. Gedisa. Barcelona. / FOUCAULT, M. (1984). *Las palabras y las cosas*. Edit. Siglo XXI. Mex. / GADAMER, H. G. (1977). *Verdad y Método*. Edit. Sígueme. Salamanca. / HINTIKKA, J.; MACINTYRE, A.; WINCH, P. y otros. (1980). *Ensayos sobre explicación y comprensión*. Edit. Alianza. Mad. / KANT, E. (1961). *Crítica de la Razón Práctica*. Edit. Losada. B/A. / \_\_\_\_\_. (1978). *Crítica de la Razón Pura*. Edit. Alfaguara. Mad. / KOLAKOWSKI, Leszek. (1981). *La filosofía positivista*. Edit. Cátedra, Mad. / KUHN, Th. S. (1986). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. F.C.E. Mex. / LAKATOS, L. (1989). *La Metodología de los Programas de Investigación Científica*. Edit. Alianza. Mad. / LAUDAN, L. (1978). *Progress and its problems*. University of California Press. / \_\_\_\_\_. *Un enfoque de solución de problemas al progreso científico*. En Ian Hacking, *Revoluciones científicas* (cit). / MC. CARTHY, Th. (1978). *The Critical Theory of Jürgen Habermas*. Boston M.I.T. / MARDONES, J. M. y URSÚA, N. (1982). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*. Edit. Fontamara. / MARDONES, J. M. (1985). *Razón Comunicativa y Teoría Crítica*. Univ. País Vasco. Bilbao. / MUGUERZA, J. (1974). *La Concepción Analítica de la Filosofía*. Edit. Alianza. Mad. / NIDDIH, P.H. (1975). *Filosofía de la Ciencia*. EC.E. Mex. / PIAGET, J.; MACKENZIE, W. J. M. LAZARSFELD, R. F. (1975). *Tendencias de la Investigación en las Ciencias Sociales*. Edit. Alianza.

Mad. / **POPPER, K.** (1985). *La Lógica de la Investigación Científica*. Edit. Tecnos. Mad. / \_\_\_\_\_. (1988). *La Miseria del Historicismo*. Edit. Alianza. Mad. / **POPPER, K.; ADORNO, Th. W.; HABERMAS, J.** (1972). *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. Edit. Grijalbo. Barcelona. / **QUINE, W. V. O.** (1984). *Desde un Punto de Vista Lógico*. Edit. Orbis. Barcelona. / **RABOSI, E. A.** (1972). *Locuciones e ilocuciones: SearleyAustin*. Edit. Crítica. Mex. / **SEARLE, J. R.** (1980). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Edit. Cátedra. Mad. / \_\_\_\_\_. (1992). *Intencionalidad*. Edit. Tecnos. Mad. / **SCHÚTZ, A.** (1972). *Fenomenología del mundo social*. Edit. Paidós. B/ A. / **STEGMÜLLER, W.** (1983). *Estructura y Dinámica de Teorías*. Vol.II. Edit. Ariel. Barcelona. / **SUPPE, F.** (1979). *La Estructura de las Teorías Científicas*. Edit. Nacional. Mad. / **TAYLOR, Ch.** (1964). *The explanation of Behaviour*. Humanities Press. N.Y. / **TIERNO GALVÁN, E.** *Conocimiento y Ciencias Sociales*. Edit. Tecnos. Mad. 1973. / **ZEITUN, L.** (1982). *Ideología y Teoría Sociológica*. Fdit. Amorrortu. B/ A. / **VAN DIJK, T. A.** (1993). *Texto y Contexto*. Edit. Cátedra. Mad. / **VON WRIGHT, G. H.** (1987). *Explicación y Comprensión*. Edit. Alianza. Mad. / \_\_\_\_\_. (1970). *Norma y acción*. Edit. Tecnos. Mad. / **WINCH, P.** (1972). *Ciencia social y filosofía*. Edit. Amorrortu. B/A. / **WRIGHT, E. Olin.** (1983). *Clase, Crisis y Estado*. Edit. Siglo XXI. Mad. / **WRIGT, E. O.; SOBER, E.; LEVINE, A.** (1987-1988). *Marxismo e individualismo metodológico*. En: Zona Abierta, octubre 1987. marzo de 1988. Mad. / **WITTGENSTEIN, L.** (1957). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Edit. Revista de Occidente. Mad. / \_\_\_\_\_. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Edit. Grijalbo. Barcelona.

**ALAYON GARCIA, Angel Guillermo.** (1997). *Dos Modelos Explicativos en la Teoría Social Contemporánea*. Fondo Editorial de Humanidades y Educación. Asociación de Profesores del la UCV. Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Caracas.

## EXTENSION EDUCATIVA

Actividades de carácter educativo emprendidas por diversas instituciones, destinadas a diseminar información más allá de sus contenidos y procesos programáticos regulares.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## EXTENSION UNIVERSITARIA

Actividades de una universidad en diversos tipos de comunidades rurales, urbanas, laborales, etc. Dichas actividades pueden consistir en investigaciones, programas de enseñanza, desarrollo comunitario o servicios de diversa índole. La clientela es normalmente aquélla que se encuentra fuera del claustro universitario, y aquéllos encargados de implementar los programas son generalmente estudiantes y profesores universitarios.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## Índice letra E

ECOTURISMO EN LA ESCUELA (EN MOCHIMA, ESCUELA RURAL MOCHIMA. MUNICIPIO SUCRE, ESTADO SUCRE, VENEZUELA)	983
ECONOMÍA DE LA EDUCACIÓN	983
EDAD ADULTA	984
EDAD BÁSICA	985
EDAD DEL ¿POR QUE?	985
EDAD ESCOLAR	986
EDAD POR ENCIMA DE LA NORMAL	986
EDAD PREESCOLAR	987
EDIFICIO ESCOLAR	987
EDIFICIOS ESCOLARES SIN ACONDICIONAR	987
EDUCABILIDAD	988
EDUCABILIDAD	989
EDUCACIÓN	989
EDUCACIÓN	989
EDUCACIÓN	990
EDUCACIÓN	990
educación	991
EDUCACIÓN A DISTANCIA	1002
EDUCACIÓN A DISTANCIA	1003
EDUCACIÓN A DISTANCIA	1003
EDUCACIÓN A DISTANCIA	1004
EDUCACIÓN A DISTANCIA: OTRA MODALIDAD DE ENSEÑANZA	1005
EDUCACIÓN ABIERTA EN LIMA (CASOS DE)	1011
EDUCACIÓN ABIERTA Y CALIDAD EDUCATIVA	1013
EDUCACIÓN ABIERTA Y DESARROLLO INTERDISCIPLINARIO	1014
EDUCACION, ALGUNAS REFERENCIAS ÚTILES PARA SU COMPRESIÓN	1015
EDUCACIÓN AMBIENTAL	1020
EDUCACIÓN AMBIENTAL	1020
Educación ambiental	1024
EDUCACIÓN AMBIENTAL (ESTUDIO ECOLÓGICO	1025
EDUCACION ANTIAUTORITARIA	1026
EDUCACIÓN ASISTEMÁTICA	1027
EDUCACIÓN AVANZADA	1027
EDUCACIÓN AVANZADA	1028
EDUCACIÓN BASADA EN LA COMPETENCIA	1029
EDUCACIÓN BÁSICA	1029
EDUCACIÓN BÁSICA EN VENEZUELA	1030
EDUCACIÓN CENTRADA EN EL ALUMNO	1031
EDUCACIÓN CENTRADA EN EL ALUMNO	1031
EDUCACION CIENTIFICA Y PROYECTO NACIONAL	1032
EDUCACIÓN CÍVICA	1035
EDUCACIÓN COMO DERECHO HUMANO	1035
EDUCACION COMPARADA	1036
EDUCACIÓN COMPENSATORIA	1053
EDUCACIÓN COMPENSATORIA	1053
EDUCACION COMPENSATORIA	1053
EDUCACIÓN COMPENSATORIA	1053
EDUCACIÓN COMUNITARIA	1054
EDUCACIÓN COMUNITARIA	1054
EDUCACION CONTINUA	1054
EDUCACIÓN CONTINUA	1054
EDUCACIÓN CONTINUA	1055
EDUCACIÓN CONTINUA	1055
EDUCACIÓN COOPERATIVA	1056



EDUCACIÓN DE ADULTOS	1056
EDUCACIÓN DE ADULTOS	1056
EDUCACIÓN DE ADULTOS	1057
EDUCACIÓN DE ADULTOS	1058
EDUCACIÓN DE ADULTOS	1059
EDUCACIÓN DE CARRERA (career education)	1060
EDUCACIÓN DE ÉLITES	1060
EDUCACIÓN DE FUTURO	1060
EDUCACION DE LA SENSIBILIDAD	1060
EDUCACIÓN DE MASAS	1060
EDUCACION DE MASAS	1061
EDUCACIÓN DE POSGRADO	1064
EDUCACION DE POSTGRADO	1064
EDUCACIÓN EN ALGUNAS COMUNIDADES INDIGENAS DE VENEZUELA	1066
EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO DEL MERCOSUR	1076
EDUCACIÓN EN POBLACIÓN	1083
EDUCACION ESPECIAL	1083
EDUCACIÓN ESPECIAL	1083
EDUCACION EXTRAESCOLAR	1086
EDUCACIÓN EXTRAESCOLAR	1086
EDUCACIÓN FISICA, DEPORTES Y ENTRENAMIENTO DEPORTIVO (UNAPRECISION LEXICAL IMPORTANTE)	1087
EDUCACIÓN FORMAL	1088
EDUCACIÓN FORMAL	1088
EDUCACIÓN FORMAL	1089
EDUCACION FORMAL	1089
EDUCACIÓN FORMAL E INFORMAL	1089
EDUCACIÓN INFORMAL	1090
EDUCACIÓN INFORMAL	1090
EDUCACIÓN INVERSIÓN	1090
EDUCACION MÁS ALTA	1091
EDUCACIÓN MEDIA, DIVERSIFICADA Y PROFESIONAL	1097
EDUCACIÓN MILITAR	1098
EDUCACIÓN MILITAR EN VENEZUELA	1099
EDUCACIÓN MILITAR EN VENEZUELA, CAMBIOS Y TENDENCIAS	1100
EDUCACIÓN NO FORMAL	1104
EDUCACION NO FORMAL	1104
EDUCACIÓN NO FORMAL	1104
EDUCACIÓN PARA EL CONSUMIDOR	1105
EDUCACIÓN PARA EL OCIO	1105
EDUCACIÓN PARA EL RETIRO	1105
EDUCACIÓN PARA LA CIENCIA: JUSTIFICACIONES INSTRUMENTALES Y NO INSTRUMENTALES	1105
EDUCACIÓN PARA LA DIGNIDAD (Proyecto de Cambio Educativo)	1107
EDUCACIÓN PARA LA FORMACIÓN DE MINISTROS DEL CULTO	1116
EDUCACIÓN PARA LA MUJER	1118
EDUCACIÓN PARA LA PAZ	1118
EDUCACIÓN PARA LA PAZ, CURRÍCULUM Y EDUCACIÓN	1119
EDUCACIÓN PARA LA POBLACIÓN	1124
EDUCACIÓN PARA LAS ARTES	1124
EDUCACIÓN PARA LOS PADRES	1125
EDUCACIÓN PARA LOS TRABAJADORES	1125
EDUCACIÓN PARASISTEMA	1125
EDUCACIÓN PERMANENTE	1126
EDUCACION PERMANENTE	1126
EDUCACIÓN PERMANENTE	1126
EDUCACION PERMANENTE	1127
EDUCACION PERMANENTE DEL PERSONAL DOCENTE.	1128
EDUCACION POPULAR	1128

EDUCACIÓN POPULAR	1129
EDUCACION POPULAR, DEMOCRATICA Y NACIONAL:	1129
VENEZUELA 1945-1948	1129
EDUCACION PREESCOLAR	1137
EDUCACIÓN PREESCOLAR	1137
EDUCACIÓN PRIVADA O PARTICULAR	1138
EDUCACIÓN PÚBLICA	1138
EDUCACIÓN PÚBLICA VENEZOLANA EN EL SIGLIO XX.	1139
EDUCACIÓN REAL (UNA INNOVACIÓN PARA	1151
EDUCACIÓN RECURRENTE	1152
EDUCACION RECURRENTE	1152
EDUCACION RELATIVA A LOS MEDIOSDE COMUNICACION	1152
EDUCACION SEXUAL INFANTIL	1153
EDUCACIÓN SIN FRONTERAS (MODELO PEDAGÓGICO	1153
IMPLEMENTADO EN EL PROYECTO EDUCATIVO GRAN COLOMBIA)	1153
EDUCACIÓN SINDICAL	1155
EDUCACIÓN SISTEMÁTICA	1156
EDUCACIÓN SISTEMÁTICA ESCOLARIZADA	1156
EDUCACIÓN SISTEMÁTICA NO ESCOLARIZADA	1156
EDUCACION SUPERIOR	1157
EDUCACIÓN TÉCNICA	1157
EDUCACIÓN TÉCNICA	1157
EDUCACIÓN VOCACIONAL	1158
EDUCACIÓN VOCACIONAL CONTINUA	1158
EDUCACIÓN Y DESARROLLO, HACIA LA SATISFACCIÓN	1158
EDUCACION Y ESCOLARIDAD	1159
EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA, UN DESPLAZAMIENTO EN EL	1175
EDUCACIÓN Y POLÍTICA	1182
EDUCACIÓN Y RELIGIÓN SEGÚN LOS AGUSTINOS EN AMÉRICA	1182
EDUCACIÓN, FORMACIÓN Y UTOPIA	1185
EDUCACIÓN una cuestion de Estado	1190
EDUCACIONAL, EDUCATIVO	1192
EDUCAR PARA LA CONSTRUCCIÓN NACIONAL Y PARA LA DEMOCRACIA	1192
EDUCOENTRETENIMIENTO	1195
EDUCOMUNICACION	1196
EFECTO HAWTHORNE	1196
EFECTO MARIPOSA	1196
EFECTO ÓPTICO	1197
EFECTO SECUNDARIO	1197
EFECTO, LEY EMPÍRICA DEL	1197
EFECTO, LEY TEÓRICA DEL	1197
EFICACIA	1197
EFICACIA	1197
EFICACIA DIRECCIONAL	1198
EFICACIA ECONÓMICA	1198
EFICACIA POLÍTICA	1198
EFICACIA Y EFICIENCIA EN UN CENTRO EDUCATIVO	1198
EFICIENCIA	1200
EFICIENCIA	1201
EFICIENCIA	1201
EGOCENTRISMO	1201
EJECUCION	1202
EJERCICIO DE AUTOMATIZACIÓN	1202
EJERCICIO ESTRUCTURAL	1202
EJERCICIOS	1203
ELABORACIÓN DEL CURRÍCULO	1205
ELECCION DE PRIORIDADES CIENTÍFICO-TÉCNICAS	1205
ELEMENTO DE PROGRAMA	1205
ELEMENTOS Y PROCESOS DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	1205

ELITISMO	1206
EMBARAZO	1207
EMPÍRICO	1207
EMPIRISMO	1207
ENCODIFICACIÓN	1208
ENERGÍA	1208
ENERGÍA CINÉTICA	1209
ENERGIA POTENCIAL	1209
ENFOQUE COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE	1209
ENFOQUE COMUNICATIVO	1210
ENFOQUE COMUNICATIVO	1210
ENFOQUE CONDUCTISTA DEL APRENDIZAJE	1211
ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA DE LA ENSEÑANZA	1212
ENFOQUE HEURÍSTICO	1212
ENFOQUE HEURÍSTICO	1212
ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO	1213
ENFOQUE SISTEMÁTICO	1213
ENFRIAMIENTO	1213
ENSAYO CURRICULAR PARA EL NIVEL DE EDUCACIÓN MEDIA, DIVERSIFICADA Y PROFESIONAL EN VENEZUELA	1213
ENSEÑANZA	1214
ENSEÑANZA	1215
ENSEÑANZA	1215
ENSEÑANZA	1216
ENSEÑANZA A DISTANCIA	1217
ENSEÑANZA A RITMO INDIVIDUAL	1217
ENSEÑANZA ABIERTA	1217
ENSEÑANZA APRENDIZAJE	1218
ENSEÑANZA ASISTIDA POR EL COMPUTADOR, ENSEÑANZA PROGRAMADA	1218
ENSEÑANZA BASADA EN LA COMPUTADORA	1219
ENSEÑANZA BASADA EN LA COMUNIDAD	1219
ENSEÑANZA BASADA EN LOS MEDIOS DE COMUNICACION	1219
ENSEÑANZA BASADA EN LOS RESULTADOS	1220
ENSEÑANZA CENTRADA EN EL ESTUDIANTE	1220
ENSEÑANZA CENTRADA EN LA CAPACIDAD REQUERIDA	1220
ENSEÑANZA COMBINADA CON EL TRABAJO	1220
ENSEÑANZA CON AYUDA DE LA COMPUTADORA	1220
ENSEÑANZA DE ADULTOS	1221
Enseñanza de la ciencia	1221
ENSEÑANZA DE LA FÍSICA Y QUÍMICA (DISEÑO, ELABORACIÓN Y USO DE MÓDULOS PARA LA)	1221
ENSEÑANZA DE LA GEOMETRÍA EN EL ÁREA METROPOLITANA	1222
ENSEÑANZA DE LA QUÍMICA A C.E. MENORES	1224
ENSEÑANZA de las ciencias, ASPECTOS TEÓRICOS DE LA	1225
ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS CENTRADA EN LOS	1227
ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS FÁCTICAS Y FORMALES	1229
ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS FÁCTICAS	1234
ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y TEORÍAS DEL APRENDIZAJE	1241
ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS, CONCEPCION	1244
ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS, EL VALOR SOCIAL	1245
ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS, ENFOQUE HISTÓRICO-EVOLUTIVO	1246
ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS, ORIGEN Y EVOLUCION	1249
ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES	1261
ENSEÑANZA DIRECTA	1266
ENSEÑANZA EN EQUIPO	1266
ENSEÑANZA EN EQUIPO (Team Teaching)	1266
ENSEÑANZA EN GRUPO	1266
ENSEÑANZA ESTRATÉGICA DE LAS CIENCIAS	1267

ENSEÑANZA GENERAL	1268
ENSEÑANZA INDIRECTA	1268
ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA	1268
ENSEÑANZA INTEGRADA	1268
ENSEÑANZA INTEGRADA DE LA CIENCIA	1269
ENSEÑANZA MUTUA (INTERNIVELES)	1269
ENSEÑANZA MUTUA (SISTEMA DE MONITORES)	1269
ENSEÑANZA POR CORRESPONDENCIA	1269
ENSEÑANZA POR TELEFONO	1269
ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA	1270
ENSEÑANZA PRIMARIA	1270
ENSEÑANZA PROFESIONAL	1270
ENSEÑANZA PROGRAMADA	1270
ENSEÑANZA REGIDA POR COMPUTADORA	1270
ENSEÑANZA SECUNDARIA	1271
ENSEÑANZA TÉCNICA	1271
ENSEÑANZA TÉCNICA Y PROFESIONAL	1271
ENSEÑANZA TELEVISADA	1271
ENSEÑANZA UNIVERSITARIA	1271
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA FISICA, ESTRATEGIAS METODOLOGICAS	1272
ENTRADA	1274
ENTRENAMIENTO	1274
ENTRENAMIENTO	1274
ENTRENAMIENTO	1274
ENTRENAMIENTO	1276
ENTRENAMIENTO	1276
ENTRENAMIENTO BÁSICO PARA EL TRABAJO	1276
ENTRENAMIENTO CON CASTIGO	1276
ENTRENAMIENTO DE EVASIÓN	1276
ENTRENAMIENTO DE EVITACIÓN	1277
ENTROPÍA	1277
EPIFANÍA POSTMODERNA	1277
EPISTEMOLOGIA Y ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS	1279
Epistemología	1280
EPISTEMOLOGÍA	1280
EPISTEMOLOGÍA	1281
ERGONOMÍA	1281
ENZIMA	1281
EQUILIBRACIÓN	1281
EQUILIBRIO	1282
EQUILIBRIO ENERGETICO	1282
EQUIPO	1282
ERGOGENICO	1282
ERGOMETRIA	1283
ERGONOMÍA	1283
ERROR	1283
ESTEROIDE	1284
Escolaridad como problema de conocimiento	1284
escolaridad, algunos rasgos individuantes.	1288
ESCOLARIZACIÓN	1309
ESCUELA	1310
ESCUELA ABIERTA	1311
ESCUELA BASICA (PESCANDO FUTURO, ESCUELA FRANCISCO ANTONIO GARCÍA DE BOCA DE POZO, ESTADO NUEVA ESPARTA,	1312
ESCUELA BÁSICA (PROYECTO ESCUELA COMUNIDAD,	1313
ESCUELA BÁSICA LA PAZ, BARRIO CANAIMA, ESTADO	1313
ESCUELA BÁSICA (UNA ESCUELA ESPECIALIZADA SIN ESPECIALISTAS. ESCUELA	1314
ESCUELA BÁSICA (UNA EXPERIENCIA: EL CORAZÓN DEL HORCÓN,	1315

escuela como servicio público	1316
ESCUELA DE ADULTOS	1327
ESCUELA DE VERANO	1327
ESCUELA DEL DÍA DE DESPUÉS	1327
ESCUELA EN LA REPÚBLICA	1328
ESCUELA MODERNA	1332
ESCUELA NUEVA	1333
ESCUELA NUEVA, CONGRESO DE NIZA 1932	1335
Escuela Nueva en Rosario(Argentina)	1335
ESCUELA NUEVA. DOCUMENTO DE CALAIS.1.921. CONSTITUCION DE LA ESCUELA NUEVA COMO MOVIMIENTO PEDAGOGICO (Ver: Escuela Nueva)	1336
ESCUELA NUEVA. Principios de la Oficina	1337
ESCUELA, Desde la perspectiva de A. Ferriere (Ver: Escuela Nueva)	1339
ESCUELA. Desde la perspectiva de John Kilpatrick	1340
Escuela Latinoamericana, el caso colombiano	1341
ESCUELA RADIOFÓNICA	1346
Escuela (la), una institución sumamente contradictoria	1346
Escuela y las Voces de la Calle	1349
Escuelas Bolivarianas, ver:	1351
ESCUELAS EFICACES (La construcción del éxito	1351
ESCUELAS PRESTIGIOSAS Y EL EXITO ESCOLAR	1357
ESCUELAS PROFESIONALES DEL SIGLO XXI	1371
ESCUELAS QUE NECESITAMOS (LAS)	1373
ESPACIO Y PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA PÚBLICA VENEZOLANA.	1375
ESTUDIOS DE UN CASO DE LA ESCUELA VENEZOLANA	1375
ESTADA CIENTÍFICA O TECNOLÓGICA	1376
ESTADO (LA FORMACION DEL) EN IBEROAMERICA	1377
ESTADO OLIGARQUICO Y LAS OLIGARQUIAS LIBERALES	1380
Estado y educación en la Venezuela del siglo XX:	1383
LUQUE, GUILLERMO. (1996). ESCUELA DE EDUCACIÓN Y ESCUELA	1395
Estado, ideología, educación y escolaridad	1395
ALBORNOZ, ORLANDO. (1996). ESCUELA DE EDUCACIÓN,	1404
ESTADO Y EDUCACION	1404
ESTADOS DEL ARTE	1415
ESTILO DE APRENDIZAJE	1415
ESTILO COGNOSCITIVO Y EL MÉTODO DE ENSEÑANZA	1415
EN BASE A CATEGORÍA DE LOGROS	1415
ESTILOS DE ORGANIZACIÓN DE CENTROS ESCOLARES	1417
ESTILOS PERSONALIZADOS EN EDUCACION (EN LATINOAMERICA)	1434
ESTIMACION	1435
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	1436
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y SUS APLICACIONES	1436
ESTRATEGIA METODOLÓGICA	1437
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	1438
ESTRATEGIAS METODOLOGÍCAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA SIGUIENDO LOS PLANTEAMIENTOS DE LA PARTICIPACIÓN	
ESTRUCTURA	1446
ESTUDIANTE ADULTO	1455
ESTUDIANTE AUTODIRIGIDO	1455
ESTUDIANTE MADURO	1456
ESTUDIANTE TMT	1456
ESTUDIO	1456
ESTUDIO A DISTANCIA	1457
ESTUDIO COMPARATIVO EN EL USO DE DOS ESTRATEGIAS METODOLOGICAS PARA LA	
ESTUDIO DE TIEMPO PARCIAL	1458
ESTUDIO INDIVIDUALIZADO	1458
ESTUDIOS SOBRE LA MUJER	1458
ETICA DEL INVESTIGADOR	1458
EVALUACIÓN	1466

EVALUACIÓN DE CURRÍCULUM	1466
EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA INSTRUCCIONAL DE ESCENARIOS CREATIVOS EN LA EVALUACIÓN EDUCACIONAL, LA CONTROVERSIA EN TORNO A LOS PARADIGMAS	1483
EVALUACIÓN EN CONTEXTOS NATURALES	1488
EVALUACIÓN FORMATIVA	1489
EVALUACION ILUMINATIVA	1503
EVALUACIÓN POR MEDIO DE PRUEBAS OBJETIVAS Y DEL CRITERIO DEL PROFESOR (UNA EVALUACIÓN SUMATIVA	1503
EVALUACIÓN Y LA CALIFICACIÓN EN UNA ENSEÑANZA	1505
EVALUACIÓN DE CURRÍCULUM	1506
EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA INSTRUCCIONAL DE ESCENARIOS CREATIVOS EN LA ASIGNATURA ESTUDIOS	1506
EVALUACIÓN EDUCACIONAL, LA CONTROVERSIA EN TORNO A LOS PARADIGMAS	1522
EVALUACION EN CONTEXTOS NATURALES	1527
EVALUACIÓN FORMATIVA	1528
EVALUACION ILUMINATIVA	1530
EVALUACIÓN POR MEDIO DE PRUEBAS OBJETIVAS	1542
EVALUACIÓN Y LA CALIFICACIÓN EN UNA ENSEÑANZA	1544
EVIDENCIA	1545
EVOLUCIÓN, CAOS Y COMPLEJIDAD	1549
EVOLUCION HISTORICA DE LA EDUCACION PUBLICA EN EL SIGLO XX VENEZOLANO	1549
EVOLUCIONISMO	1558
EXAMEN DE EQUIS	1558
EXCURSION	1563
EXPERIENCIA EN JOHN DEWEY	1565
EXPERIENCIA VIVENCIAL	1565
EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	1566
EXPERIMENTACION	1567
EXPERIMENTO	1567
EXPLICACION CAUSAL	1569
EXPLICACION CAUSAL EN LAS CIENCIAS	1572
EXPLICACION CAUSAL EN LAS CIENCIAS SOCIALES	1583
EXPLICACION CIENTIFICA EN LAS CIENCIAS SOCIALES	1588
EXPLICACION EN LA HISTORIA Y EN LAS CIENCIEAS SOCIALES	1592
EXPLICACIÓN FUNCIONAL	1597
EXPLICACION INTENCIONAL	1601
EXPLICACIÓN TELEOLÓGICA	1609
EXTENSION EDUCATIVA	1612
EXTENSION UNIVERSITARIA	1612



**1620**

**1621**

# F

## FACILITADOR-FUNDAMENTOS

### FACILITADOR

“Nuevo rol del docente derivado de la concepción del desarrollo y del aprendizaje (distinto al de enseñar) donde se considera al sujeto como constructor de su propio aprendizaje. (Constructivismo). Proceso mediante el cual una persona con formación especializada ayuda a otra a encontrar opciones de solución a situaciones dadas y tomar decisiones, atendiendo a las características, necesidades e intereses de esa persona para el desarrollo de su autonomía. Una de las características de este proceso es que el facilitador centra el aprendizaje en los procesos del niño, en su acción concreta y la reflexión sobre la misma; crea situaciones de aprendizaje que respetan el desarrollo espontáneo del niño y pueda contribuir al avance del proceso”. Ministerio de Educación. (1989).

Persona que orienta el proceso de aprendizaje favoreciendo la relación entre él y los participantes.

Características:

- \* Posee un gran sentido de identificación.
- \* Utilización en forma consistente la recompensa o el reconocimiento; rara vez el castigo y nunca ridiculiza.
- \* Tiene un sentido profundo de responsabilidad.
- \* Siente seguridad de sus propias habilidades, aun creyendo que pueden hacerlo mejor.
- \* Posee un sentido agudo de justicia y objetividad en relación a otros.
- \* Están dispuestos a aceptar o experimentar nuevas ideas y planes, así como evita conclusiones prematuras.
- \* Tiene gran paciencia”. Poletti, Gladys. (1994).

**BIBLIOGRAFÍA:** MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1989). *Guía Práctica de Actividades para niños de Preescolar*. Caracas. Tomo II. / **POLETTI, Gladys.** (1994). *Manual para Facilitadores del Proceso de Aprendizaje del Adulto*. Caracas. Kinesis. (p.p 34).

**ARMAS, Yamel y Faviola HERNÁNDEZ.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

### FACILITADOR DE CONFLICTOS ESCOLARES

Es un miembro de la comunidad escolar que funge como negociador de conflictos en sus funciones diferenciadas de arbitraje, conciliación y mediación. La importancia del facilitador de conflictos en la escuela venezolana actual, es relacionada con la Ley de Procedimientos de Paz, donde la figura del Juez

de Paz es la de un negociador. La práctica del facilitador de conflictos en la escuela supone una preparación para asumir la Justicia de Paz con experiencia de participación y de una manera más consciente.

**BIBLIOGRAFÍA: PONTEVIEN, Raquel.** (1994). *Procedimientos de conciliación en los Juzgados de Paz*. Ponencia en las 1ª Jornadas Vecinales de Participación y Justicia de Paz. Ciudad Bolívar, junio 1994.

**HERRERA, María Antonieta y Marbella PINEDA.** Escuela de Educación EUS-UCV. Apuntes para un Diccionario de Educación para la Paz.

## FACTIBILIDAD

Es la posibilidad de cierta de que una acción estratégica pueda ser aplicada y/o que un objetivo pueda ser alcanzado durante un lapso de tiempo definido.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA

## FACTIBILIDAD

Es la posibilidad de cierta de que una acción estratégica pueda ser aplicada y/o que un objetivo pueda ser alcanzado durante un lapso de tiempo definido.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA

## FACTOR

Rasgo o componente hipotético de la capacidad; capacidad que fundamenta o influye en la ejecución de uno o más test y que, por consiguiente, sirve para correlacionar las puntuaciones. El término 'factor' se refiere estrictamente a la variable teórica, derivada por procedimientos de análisis factorial, de una tabla de intercorrelaciones entre test; pero también se usa para denotar la interpretación psicológica dada a la variable, es decir, el rasgo mental que se supone está representado por la variable, como la capacidad verbal, etc.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## FACTORES CRÍTICOS

Son obstáculos que impiden el normal desenvolvimiento de una actividad, organización y sistema y por lo tanto dificultan o hace inalcanzables los objetivos, en el tiempo que se ha previsto para ello.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA

**FACTOR DE PROGRESIÓN**

Se refiere a las dificultades que encuentra el alumno al avanzar en su aprendizaje.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

**FACTORES CONDICIONANTES**

Conjunto de determinantes institucionales, físicas y técnicas que, en una situación dada, condicionan la aplicación de una estrategia y el logro de un objetivo. Se llaman también limitaciones.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACION DE LA UCV**

*(Viaje al amanecer de nuestra Facultad de la Central)* El historiador Ildefonso Leal, al recordar los antecedentes históricos de nuestra actual Facultad de Humanidades y Educación, comentó que la enseñanza en la Real y Pontificia Universidad de Caracas - instalada en 1725- comenzó por la Facultad de Filosofía, por ser ésta la base de toda cultura, la suprema síntesis del saber que permite al ser humano colocarse frente al mundo como otro mundo.

La Facultad de Filosofía en la época colonial, comprendía dos cátedras: la de Filosofía de los Seglares, erigida por el Obispo Antonio González de Acuna en los primeros años de vida del Seminario de Santa Rosa, y la de Filosofía del Religioso, fundada en 1742 por los frailes dominicos. Estas cátedras difundieron las enseñanzas de Tomás de Aquino y así fue como el tomismo universitario no significó solamente la enseñanza de las doctrinas del cristianismo, sino también la de los principios de la cultura greco-latina.

A ese período escolástico sucedió en la vida de la universidad el período de la filosofía moderna que se inicia en 1780, con el magisterio de Baltasar de los Reyes Marrero que marca huella en las mentes juveniles que se adhirieron al liberalismo y a las nuevas corrientes de pensamiento. Es sin duda interesante profundizar en esa transformación que poco a poco nos llevó a una universidad utilitaria preocupada por producir profesionales para las nuevas tareas de la vida social. Guzmán Blanco, por decreto del 14 de Septiembre de 1874, fundó la Facultad de Ciencias Exactas y modificó la Facultad de Ciencias Filosóficas con un plan de estudios donde curiosamente quedaron fuera las disciplinas específicamente filosóficas. Así se rompe el proceso humanístico que se habían esforzado por mantener los antiguos legisladores. De esta forma esa facultad se convirtió hasta 1897, en un curso obligatorio de lenguas antiguas y modernas, física, trigonometría, álgebra, geometría e historia universal.

El Código de Instrucción Pública de 1897 reorganizó las Facultades y a la antigua Facultad de Ciencias Filosóficas se la llamó de Filosofía y Letras con un plan de estudios de seis años bastante amplio que nunca llegó a regularizarse. Los años 1904 y 1905 se redujeron las cátedras pero la Facultad se mantuvo inactiva hasta 1909. En 1911 la matrícula asciende a 95 estudiantes y sus cátedras llegan a ocho, organizadas de esta manera: Física, Historia de la Filosofía, Química General, Álgebra y Geometría, Zoología, Geología y Botánica, Historia Universal, Astronomía y Cronología y Antropología, esta última dictada por el doctor Elías Toro. Pero al promulgarse el Código de Instrucción Pública de 1912, la Facultad de Filosofía y Letras quedó eliminada. El régimen dictatorial de Juan Vicente Gómez clausuró la universidad por diez años pero la Escuela de Filosofía no se restableció hasta 1928 de la mano del vicerrector Caracciolo Parra León. Pero nuevamente por resolución ministerial se clausuró en 1934, aunque el doctor José Ramón Ayala continuó ejerciendo el cargo de presidente de la Facultad hasta 1939.

Es fácil deducir lo que significó para una sociedad en evolución la carencia de estudios filosóficos y humanísticos durante tantos años. Raúl Osuna, en un artículo publicado en el diario *El Universal* el 26 de Febrero de 1945, pone de manifiesto que el retraso cultural de Venezuela se debe, en parte, a la ausencia de una Escuela de Filosofía y Letras. Y ese año se inicia un movimiento, desde varios sectores, para devolverle a Caracas esa Facultad que debe constituirse en eje de otras muchas. Pero fue en 1946 cuando finalmente cristaliza el sueño de tantos. Mariano Picón Salas fue el hombre, el humanista, el escritor, que en 1946 se dio a la apasionante tarea de fundar esa Facultad de Filosofía y Letras que hoy recordamos. La Facultad inició sus actividades el 14 de Octubre, con el primer año de la Sección de Filosofía integrada por las cátedras de Psicología, Lógica, Introducción a la Filosofía, Historia de la Cultura, Latín y un idioma moderno; y con una matrícula de 290 estudiantes. No faltaron quienes arremetieron contra esa Facultad considerando que el país estaba urgido de técnicos. En el discurso de instalación Picón Salas dijo, entre otras muchas cosas que al pensar en esos últimos años “en el proceso de crecimiento económico de la nación, en el desborde de negocios que nos trajo la explotación petrolera y la abundancia de divisas, alguien observaba si no era tentativa quimérica hacer un sitio en los estudios universitarios para el pensamiento puro, para las Humanidades clásicas, para aquellos goces del espíritu que no pueden expresarse en las estadísticas de producción o en los índices de ganancia financiera. La dolencia de la época -como todos ustedes saben- es haber hecho de la vida un maratón hacia el dinero, un pragmatismo esterilizante de otras formas más altas de existencia, que acaso explique por qué hay en este mundo de nuestros días tanto residuo de angustia, tanta nostalgia de felicidad y de auténtico equilibrio; tan estruendosa quiebra de valores, tanta neurosis...”.

La Facultad se mudó a la Ciudad Universitaria en Enero de 1953, y por la nueva Ley de Universidades, promulgada en ese año, se la designó con el nombre de Humanidades y Educación. El año de 1954 se incorporó a la Facultad la Escuela de Periodismo y finalmente en 1958, después de la caída de la dictadura, muchas de las Secciones fueron elevadas a la categoría de Escuela y fueron creándose diversos institutos.

Para concluir esta breve reseña recordamos que la nómina de los profesores fundadores de la Facultad, fijada por el Consejo de la entonces Facultad de



Filosofía y Letras en sesión de 11 de Noviembre de 1949, es la siguiente: Mariano Picón Salas, Domingo Casanova, Juan David García Bacca, Eugenio Imaz, José Ramón Ayala, hijo; Arístides Calvani, Luis Acosta Rodríguez, Antonio de Blois Carreno, Federica de Ritter, René Durand, Miguel Acosta Saignes, Mario Briceno Iragorry, Antonio Requena, Augusto Mijares, César Tinoco Ritcher, Luis A. Arocena, Angel Rosenblat, Edoardo Crema, J.L. Sánchez Trincado, Juan Chabás y Bartolomé Oliver.

**BRICENO PICON, Beatriz.** En: *El Universal*. 19-06-96. Caracas.

## FATIGA

1. Es la condición en la cual el performance en una cierta cantidad de trabajo es conducida con un efecto decreciente; hay un sentimiento subjetivo de inhibición locomotora que conduce a una completa impotencia muscular. Desde el punto de vista bioquímico, la fatiga significa el cumulo de ácido láctico en los músculos, cuya concentración es de niveles elevados impidiendo su contractilidad. Vulgarmente la fatiga es llamada cansancio.
2. Estado de cansancio, malestar y reducida eficiencia originado por un esfuerzo prolongado o excesivo.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## FATIGA DEL METODO CIENTIFICO EN LAS CIENCIAS SOCIALES

‘Los intelectuales destacados, con su celo por la objetividad, (...) son criminales, no los liberadores de la humanidad’. (Paul K. Feyerabend.) La ciencia vive una de las revisiones epistemológicas más significativas desde que en el siglo XVIII los enciclopedistas franceses hicieron la primera gran clasificación de las ciencias de la Modernidad, en el Diccionario Razonado de las Ciencias y las Artes y de los Oficios. La hegemonía ejercida por el método científico y las llamadas “ciencias duras” sobre las ciencias sociales y las humanísticas vive sus últimos días, en la persona de los últimos mandarines que piensan que hacer ciencia es vestirse de laboratorista. Conviene señalar que el problema no es sólo nominal, o un sofisma producto de la reflexión del filósofo o del humanista, como a veces parece sugerirlo el “científico” Lo cierto es que la polarización entre ciencias de la naturaleza y ciencias sociales, tal como se planteaba a principios de siglo, es cosa del pasado. Pues el problema no es si las primeras son cultura o si las segundas son auténticas ciencias, sino advertir el riesgo que corren estos saberes al desarrollarse en forma unilateral. Todo lo anterior ha llevado a replantear la necesidad de reconocimiento mutuo, en donde se incorporen categorías que sirvan para pensar la complementariedad de los saberes otrora divorciados. Filosóficamente el distanciamiento se inicia con la desviación hacia una concepción objetivista, ontológica, instrumental y empírica del mundo, que impide comprender el llamado de Holderlin: “poéticamente habita el hombre la

tierra”. No somos solamente seres calculadores, también somos seres poéticos. La tesis XI de Marx sobre Feuerbach “los filósofos se han dedicado a contemplar el mundo, cuando de lo que se trata es de transformarlo” debe ser invertida sólo contemplando la naturaleza y respetándola podremos sobrevivir a una hecatombe ecológica.

La crítica y desencanto del método científico viene desde su propia casa. Tal es el caso de los fundadores de la física cuántica: Einstein con la introducción del principio de relatividad restringida en 1905-luego Niels Bohr con el principio de complementariedad de los conceptos;

Erwing Schrödinger -con las continuidades cuánticas-; Luis de Broglie -con el indeterminismo cuántico- y Werner Heisenberg -con el principio de indeterminación en 1927-. Luego apareció la crítica de la “cosificación” de G. Lukacs, la “razón instrumental” por M. Horkheimer, y el señalamiento de la crisis de la ciencia emprendido por el padre de la fenomenología’ E. Husserl. Pero es a partir de 1962 con la epistemología postpositivista cuando se perilla la deconstrucción del discurso científico, con los aportes de Kuhn, Feyerabend, Popper, Hanson, Toulmin, el segundo Wittgenstein, y Lakatos.

A partir de los años ochenta comienza a aceptarse el pluralismo metodológico y la tolerancia de los paradigmas, pero conviene tener cuidado con algunos planteamientos de la epistemología postmoderna; ya que algunos de sus postulados nos pueden hacer retroceder el camino andado. La situación no es degradar todo lo anterior o hacer ver como inútiles los esfuerzos alcanzados hasta ahora ni proponer el relativismo y escepticismo a lo lighth, lo cual sería jugar a lo ingenuo; cuando de lo que se trata es de reconocer que sin una opción intertransdisciplinaria de los saberes estamos perdidos.

Repensar la ciencia hoy debe pasar por el proceso de repensar la ciencia y la tecnología. No entraremos aquí a discutir en profundidad tal situación, pero sí nos interesa establecer que heredamos de la Modernidad el proceso de instrumentalización de” la ciencia y la tecnología. Todavía existen quienes mantienen viva la idea de que tecnología significa “ciencia objetivada”, definición instrumental que reduce el aspecto más complejo, teórico y originario de la ciencia a un aspecto más pragmático, la tecnología. Conviene que la ciencia recobre su status quo, para que junto a la filosofía pueda reiniciar la tarea de vigilancia epistemológica, y participar en el diálogo entre lo científico y lo tecnológico, lo moral-práctico y lo político, porque la supuesta neutralidad valorativa de la técnica, amparada en la máxima de que “todo lo que es técnicamente posible es éticamente necesario”, ha traído como consecuencia la eco-depredación. La labor del científico también debe incorporar la arqueología del imaginario social, pues allí se encuentra la genealogía de la cotidianidad; todo científico es, al mismo tiempo, un metafísico y un filósofo, quiera o no admitirlo; si no filosofa explícitamente, lo hará implícitamente. Pero no puede eludir la sustentación de los supuestos epistemológicos sobre los cuales se funda su saber. La crisis que vive el discurso científico radica en gran parte en el olvido de esta característica, ya que en su trabajo acepta o rechaza presupuestos filosóficos en forma más o menos acrítica.

Anagrama. Barcelona. p. 59. / **BLOCH, M.** (1949). *Apología de la historia o el oficio de historiador.*, ed., Fundación Burla, Barquisimeto, 1986, p. 78. / **COLOM, Antoni y Joan Caries MELIICH.** (1994). *Después de la Modernidad, nuevas filosofías de la educación.* cd. Paidós. Barcelona. p. 63. / **COVER IBAÑEZ, Norberto.** (1992). *Los medios de comunicación social.*, cd. raulinas, España. p. / **DIAZ, Carlos.** (1993). *Escucha postmoderno.*, ecl. Páulinas., Madrid. / **DURKHEIM, E.** (1975). *Educación y Sociología.* ediciones 62, Barcelona, p. 30. / **ECO, Umberto.** (1997). *Por que Dios no fue catedrático.* En: El Nacional, Domingo. 06 de abril de 1997. Cuerpo O, p. 2 / **ELLIOTT, J.** (1990). *La investigación acción en educación.*, ed. Morata, Barcelona. / **FOUCAULT, M.** (1978). *Nietzsche, la genealogía y la historia.* (1971). En: Microfísica del poder., cd. La piqueta, Madrid, p. 20. / **GOMEZ. PALACIOS, José Joaquín.** (1993). *Lenguajes y símbolos juveniles.* En: Rev. Pastoral Juvenil., N. 313, Madrid. / **GUYOT, Violeta.** (1996). *La investigación de la Historia de la Educación Latinoamericana, entre el dispositivo y las líneas de fuga.* En: Ponencia presentada en III Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Simposio 13, Caracas. / **HERNANDEZ, F. y SANCHO J, M.** (1993). *Para enseñar no baste con saber la asignatura.*, ed. Paidós, Barcelona. / **IOPENHAYN, Martín.** (1994). *Ni apocalípticos ni integrados, aventuras de la Modernidad en América Latina,* cd. F.C.E, Chile, 118-119. / **LANZ, R.** (1989). *Repensar el Método.* En: Rev. Anflirapos, Vol. 149, Caracas, p. 116. / **LANZ, Rigoberto.** (1993). *El discurso técnico en una cultura postmodernidad* cd. CEAP-UCV. Caracas. / **LANZ, Rigoberto.** (1992). *El pensamiento social hoy, crítica de la Razón Académica.*, cd. Tropykos. Caracas, p. 120. / **LASHERAS, Andres.** (1994). *Simón Rodríguez, maestro y político Ilustrado.*, ed. U.N.E.S.R, Caracas. / **LOVELL, K.** (1984). *Desarrollo de los conceptos básicos matemáticos y científicos en los niños.*, ed. Morata, Madrid, p. 67. / **LYOTARD. Jean F.** (1987). *La condición postmoderna.*, ed. Cátedra, Madrid, pág. 13. / **MATURANA, Humberto y VARELA Francisco.** *El árbol del conocimiento.*, ed. Universitaria. / **MIRES, Fernando.** (1996). *La revolución que nadie soñó, o la otra posmodernidad: la revolución microelectrónica, la revolución feminista, la revolución ecológica. la revolución política y la revolución paradigmática.* cd. Nueva Sociedad, Venezuela, p. 24. / **OHMAE, Kem'chi.** (1990). *El poder de la Tríada.*, cd. Mac Graw Huí. México, p.175. / **PRIETO, F. Luis B.** (1984). *Principios generales de la educación, o una educación para el porvenir.*, ed. Monte Avila, Caracas. p. 9. / **RODRÍGUEZ, Nacarid.** (1991). *La Educación Básica en Venezuela.*, cd. Dolvia, Caracas. / **ROJAS, Reinaldo.** (1996). *Historia social e institucional de la Educación en la Región Centroccidental de Venezuela, teoría y praxis de una línea de investigación.* En: Ponencia presentada en III Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Caracas. / **SAVIANI, Dermeval, Germán RAMA y Gregorio WEINBERG.** (1996). *Por una historia de la educación Latinoamericana.* ed Autores Asociados, Brasil. / **TREML, Alfred.** (1990). *Introducción a la pedagogía general.*, ed. Herder, Barcelona, p. 214. / **VATTIMO, G. y Otros.** (1994). *En torno a la Posmodernidad.*, cd. Anihopos, Colombia. / **VATTIMO, Gianni.** (1990). *La sociedad transparente.* cd. Paidós, España, p. 78. / **ZULUAGA, Olga y Mberto MARTÍNEZ BOOM.** (1996). *Historia de la Educación y de la pedagogía desplazamientos y planteamientos.* En: Aberto Martínez. Boom y Mariano Narodowski (Comp) Escuela, Historia y Poder', ed. Novedades Educativas, Bs. AS.

**MORA GARCIA, Pascual.** (1997). *La escuela del día después.* Universidad de los Andes. Núcleo Universitario del Táchira. Grupo de Investigaciones de Historia de las Mentalidades. San Cristóbal.

## FILOSOFIA-CIENCIA-METODO

En el proceso de actividad creadora no existe una anticipación del método respecto a la nueva Ciencia; García Bacca expone que "ciencia es conocimiento teórico que no práctico". Por otra parte la creación científica es un proceso práctico-complejo de búsqueda en la cual (si se tiene éxito) se produce al mismo tiempo:

La nueva ciencia..... R (teórico-objetivo)

El nuevo método..... R (práctico-científico)

El conocimiento teórico sobre el nuevo método sólo se produce a posteriori como producto de la investigación filosófica sobre los procedimientos prácticos utilizados en el proceso investigativo que dio como resultado la nueva ciencia.

**BIBLIOGRAFÍA: GARCIA BACCA, J.D.** (1967). *Elementos de Filosofía de las Ciencias*. UCV. Caracas.

**BIGOTT, Luis.** Modelos de Análisis de Sistemas Escolares. Edic. de la Facultad de Humanidades y Educación Universidad Central de Venezuela.

## FAMILIA Y EDUCACIÓN

Es la familia un elemento fundamental que no puede estar desvinculado del proceso de educación y es así como hoy todos los programas que planifican los planteles y las comunidades educativas, incorporan a la familia en el desarrollo de la mayoría de las actividades que estos requieren para obtener los mayores y más cualitativos resultados.

Durante el desarrollo de su tarea el maestro debe permanecer en fácil y cordial coordinación con el hogar si desea conocer más plenamente a su alumno, para poder ayudarlo y orientarlo en el proceso de lograr los más completos y reales aprendizajes. No puede lograrse ninguna modificación de la conducta si antes no se conoce de la manera más exhaustiva la conducta existente o primaria. Si no se conocen las causas de esa conducta mal podrá realizarse ninguna eficiente enseñanza que pueda propender a reforzarla o modificarla según sea la necesidad.

El maestro debe conocer con la mayor exactitud posible las condiciones reales del hogar y asimismo, la familia debe conocer las situaciones escolares y tener la oportunidad de participar en diferentes actividades que le permitan incrementar en el hogar los aprendizajes que se derivan de aquella.

Es esta la manera como el maestro podría conocer mejor al niño en su contexto familiar y el padre podría también informarse, confiar e involucrarse en la vida educativa de sus hijos, lo que, sin duda redundará en beneficio de la calidad de su formación integral.

Los programas que incluyen entre sus objetivos la incorporación de la familia y más aun, de la propia comunidad en el proceso de educación, son, sin duda, los mejores que se conocen, propenden el desarrollo más completo y profundo del educando, y por ende a la formación de hombres más integrales, auténticos, avanzados y capaces de realizar activamente su crecimiento, constante y progresivo así como el de su grupo social; porque la convivencia entre la escuela y la familia le ha desarrollado un sentimiento de mucha seguridad que ha alimentado su confianza en sí mismo y su autoestima.

Un buen entendimiento entre estas dos instituciones, es algo muy favorable en el proceso educativo de un plantel en una comunidad, porque el continuo trato entre padres y maestros contribuyen a crear un buen ambiente de relaciones humanas que son básicas para cualquier trabajo, especialmente en el educativo, que se dirige a personas (alumnos) que deben interesar por igual al plantel y al hogar.

**BIBLIOGRAFÍA: BRAVO, Edith.** (1993). *La Ciencia de la Educación y el Arte de Educar*. Monfort. Caracas.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.*

## FE Y ALEGRÍA, UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA

Fe y Alegría es una experiencia educativa que se define como: Movimiento que nacido de la fe cristiana e impulsado por ella, busca una sociedad más justa por medio de la educación popular integral y de la mentalización de la sociedad para llegar a una verdadera justicia educativa. (Pág. 12).

A través de este movimiento católico se busca educar a la mayor cantidad de población posible en la búsqueda de transformar a la sociedad, donde crece cada vez más la marginalidad y la miseria. El padre Vélaz mantuvo que uno de los fundamentos de la pobreza es la ignorancia y un medio para atacarlo es la Educación Integral, y así llegar a la justicia educativa.

El primer colegio de fe y Alegría nace en una barriada caraqueña, sin contar con los recursos necesarios para fundarla, pero esta realidad se hizo posible gracias a la fe y voluntad de un sacerdote, el Padre José María Vélaz y la generosidad de un obrero y posteriormente la ayuda de congregaciones religiosas y voluntarias. Un elemento fundamental para su creación fue la Fe en Cristo y la Alegría de contar con la fuerza de Dios, que estimuló y vitalizó la acción para formar no sólo una escuela sino muchas en todo lo largo del territorio venezolano y de los países latinoamericanos como: Ecuador, Panamá, Bolivia, El Salvador, Colombia, Nicaragua, Guatemala, Brasil, entre otros. Para lo años 1991-1996 se logró “extender a 12 países latinoamericanos, atender 600.000 alumnos en 525 centros educativos, contando con 122 comunidades comprometidas con la obra y 16.600 laicos colaboradores”. (Fe y Alegría presentación ejecutiva. Boletín Informativo).

La educación impartida en los Colegios de fe y Alegría está fundada en una pedagogía de la alegría, la cual es conseguida a fuerza de cariño, confianza, paciencia, amistad; y la pedagogía de la esperanza que tiene que ver con el aliento e impulso hacia la superación.

Este movimiento de educación popular es de gran importancia, ya que existían para el momento de la fundación de Fe y Alegría millones de hombres que carecían de educación que le permitiera vivir como verdaderas personas humanas, porque la injusticia como dice el padre Vélaz hace que los pobres no cuentan con la misma oportunidad de educación.

Fe y Alegría ha logrado educar a miles de personas, ya que ha llegado a diferentes rincones de algunos de los países latinoamericanos, donde no llega la educación y cada día continua con optimismo educando a más personas de diferentes edades, es decir, niños y adultos que no cuentan con la facilidad para estudiar.

El objeto final de fe y Alegría es transformar la sociedad por medio de la educación, eliminando la marginalidad y la injusticia, en la búsqueda de una sociedad más justa y humana y crear una gran red de escuela católicas para pobres y así tengan mejor oportunidad para el estudio.

El hombre que se desea formar en las escuelas de Fe y Alegría es “Un hombre capaz de protagonizar su propio crecimiento y se comprometa en la construcción de un mundo más solidario y justo”. (Pág. 27).

Se ha logrado crear en latinoamérica, año 1996:

- 166 centros educativos divididos en:
  - Preescolar
  - Básica primera, segunda y tercera etapa
  - Diversificada profesional

- 6 Institutos radiofónicos con:  
Educación básica adulto  
Diversificado profesional de adultos
- 8 Campamentos
- Escuelas granjas
- Escuelas agropecuarias
- Escuelas técnicas
- Escuelas indígenas bilingües
- Clubes
- 9 Oficinas

Cuenta con: 26 Comunidades religiosas

- 266 Religiosos
- 6045 Laicos
- Atiende: 194.336 Personas

Maneja programas de capacitación profesional, educación especial, mejoramiento docente, escuela de padres, investigación educativa, salud, nutrición, cooperativa, desarrollo de la comunidad, retiros, convivencias, campamentos vacacionales, actualización y formación permanente, entre otros. (Fe y Alegría Boletín informativo sobre los servicios que presta al país).

**BIBLIOGRAFÍA:** **BASTO, Alfredo.** (1981). Fe y Alegría. En: El pensamiento del Padre José María Vélaz. Caracas-Venezuela: Editorial Formateca, C.A. / **BOLETÍN INFORMATIVO.** (s/f). Fe y Alegría. Servicios que presta. Fe y Alegría. Caracas. / **BOLETÍN INFORMATIVO.** (s/f). Fe y Alegría. Presentación ejecutiva. Fe y Alegría. Caracas.

**CASTRO, Elisa Y DÍAZ, Leida.** (1997). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela En: El Tema de la Didáctica en el DLAE. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## FE Y ALEGRÍA: UNA INNOVACION EDUCATIVA PARA PROPORCIONAR EDUCACION BASICA CON CALIDAD Y EQUIDAD<sup>1</sup>

Un problema básico para la consolidación de la democracia en América Latina es que lamayoría de los niños aprenden muy poco en las escuelas primarias. Fe y Alegría muestra que es posible proporcionar educación de calidad a los niños más pobres. Se sostiene la importancia de identificar aquellos ejemplos demostrativos de la posibilidad de superar el status quo así como también de la necesidad de entender las razones por las cuales funcionan ciertas innovaciones.

### 1. La importancia de innovaciones educativas para la consolidación de la democracia en América Latina.

La supervivencia de largo plazo de la democracia en América Latina descansa sobre una ciudadanía educada. Una ciudadanía educada permitirá aumentos

1. Aunque los puntos de vista e interpretaciones contenidos en este artículo son mi responsabilidad, agradezco la generosidad de todas las personas que compartieron información para la preparación de este trabajo. Quiero agradecer especialmente la colaboración de Gabriel Codina, Jesus Herrero, Raimundo Kroth, Juan Lecuna, Jesus Orbejozo, Tarsicio Parrado, Marta Ramos, José Rivas, Manuel Uribe, Pablo Sada y Jesús Montero por su tiempo y ayuda.



en la productividad de los países lo que será la base sobre la que se apoye el desarrollo. La educación puede también proporcionar una base de valores y actitudes a la mayoría de la población que son esenciales a formas de gobierno participativas y al buen funcionamiento de las instituciones democráticas.

Por ejemplo, las elecciones democráticas requieren de un electorado educado, motivado a participar y a hacer escogencias informadas. A una escala más cotidiana el buen funcionamiento del sistema judicial o la implementación de sistemas de vigilancia de los gobernantes requiere un número significativo de ciudadanos educados, que conozcan sus derechos, su sistema de gobierno y los canales de participación y vigilancia a los que el ciudadano tiene acceso. Una ciudadanía educada es también una condición necesaria para facilitar la implementación de reformas para profundizar procesos democráticos, por ejemplo una reforma impositiva será más exitosa si más ciudadanos entienden los propósitos de los impuestos y pueden seguir los procedimientos de recolección impositiva apropiadamente. El desarrollo de nuevas oportunidades para el sector privado también se beneficia de un mayor número de empresarios potenciales listos a responder a las nuevas oportunidades.

En general el funcionamiento de una democracia requiere una masa crítica de personas educadas al menos a nivel básico. Un sistema educativo en el que unos pocos alcanzan niveles educativos muy elevados mientras la mayoría no alcanza alfabetización mínima no contribuye a consolidar las instituciones democráticas.

En base a estas premisas, un problema básico para la consolidación de la democracia en América Latina es que la mayoría de los niños aprenden muy poco en las escuelas primarias, más aun las escuelas no contribuyen a reducir las desigualdades sociales, en tanto la oportunidad para aprender es menor para los niños pobres y para quienes viven en zonas rurales. Un estudio en una muestra de escuelas rurales en Honduras encontró que 1.253 niños a quienes se administró una prueba básica de lectura, alcanzaron un promedio solo 44% de los contenidos curriculares en primer grado y solo 36% en tercer grado.<sup>2</sup> Datos de un estudio en Chile muestran que mientras los estudiantes de las familias en el quintil superior de ingresos alcanzaron 80% de los contenidos curriculares, estudiantes en el quintil inferior solo lograron 40% de dichos contenidos.<sup>3</sup> Una prueba administrada a 3.248 estudiantes de primaria en sexto grado en una muestra escogida al azar en escuelas en México muestran que en promedio los alumnos alcanzaron solo 48% de los contenidos curriculares en materias básicas.<sup>4</sup> Estudiantes en las escuelas privadas en México obtuvieron más altos puntajes (65% en promedio) que los estudiantes en escuelas públicas (47%). En Venezuela, estudiantes de sexto grado en escuelas públicas rurales lograron 20% de los contenidos curriculares, en escuelas públicas urbanas 33% y en escuelas privadas 45%.<sup>5</sup>

---

2. McGinn, N., F. Reimers, A. Loera, M. Soto and S. López. *Why children repeat grades*. BRIDGES research report series. 1992.

3. Schiefelbein, E. "Financing Education for Democracy in Latin America" (Santiago, Chile: Mimeog. 1991).

4. Guevara, G. "México: un país de reprobados" *Nexos* (junio 1991) pp. 33-44.

5. Ministerio de Educación. *Evaluación del nivel de educación básica. Primera fase*. Caracas, 1991 pp.12.

6. Schiefelbein, E. *Repetition rates: The key issue in South American primary education*. (Washington, D.C.: The World Bank. LATHR División, 1988).

Ernesto Schiefelbein ha expuesto convenientemente que las altas tasas de repitencia representan la mayor amenaza a la eficiencia interna de los sistemas educativos de la región, y que son un indicador de la baja calidad de dichos sistemas educativos. Sus estimados para la región son 40% de repitientes en primer grado y 30% para el nivel primario, a un costo de casi 2 billones de dólares anuales.<sup>6</sup>

El estudio en Honduras reseñado anteriormente confirma también que la repitencia es fundamentalmente una función de los bajos niveles de aprendizaje de los niños.

En este contexto, Fe y Alegría muestra que es posible proporcionar educación de calidad a los niños más pobres, lo que es una condición necesaria para la consolidación de la democracia en los países de la región. Los sistemas educativos están tan ocupados con rutinas cotidianas o sufren de 'fatiga del sistema' que los inclina más a mantener el status quo que a cambiarlo. Como hemos visto, el status quo en educación no producirá las masas críticas de ciudadanos bien educados para sostener formas democráticas de gobierno a largo plazo. La identificación de ejemplos que muestren que es posible superar el status quo se hace especialmente importante, al igual que la necesidad de entender porque esas innovaciones.

## 2. Fe y Alegría

Fe y Alegría es una organización no gubernamental que proporciona educación formal y no formal a distintos niveles en 12 países de América Latina. Iniciada en 1955 con un proyecto del padre José M. Velaz para educar 100 niños pobres en el cuarto de una casa de un albañil en Caracas, comenzó a expandirse a otros países de la región en 1964. Para 1992 se habían expandido en 12 países proporcionando educación a 512.796 alumnos en 509 instituciones.

La misión principal de Fe y Alegría es proporcionar educación de calidad a los pobres. Su lema refleja esta filosofía "Donde termina el asfalto, donde no llega el agua, la electricidad y los servicios, allí comienza Fe y Alegría".

Una gran parte del trabajo de Fe y Alegría es en el sistema de educación formal. Su principio básico de acción es desarrollar alianzas entre Fe y Alegría, el Estado y la comunidad para proporcionar una educación de calidad a los niños pobres. En las Escuelas de Fe y Alegría el Ministerio de Educación típicamente paga el salario de los maestros, las comunidades participan en la construcción y mantenimiento de la escuela, Fe y Alegría capacita y supervisa a los maestros (y en algunos casos los selecciona), administra la escuela y coordina actividades para que la escuela funcione como centro de desarrollo de la comunidad. La mayoría de los alumnos en las escuelas de Fe y Alegría (56%) son alumnos de primaria, una tercera parte (30%) cursan educación secundaria, y una minoría están en centros de pre-escolar o de cuidado infantil.

Aun cuando Fe y Alegría proporciona educación a un número relativamente pequeño de todos los niños matriculados en la educación formal, proporciona un modelo exitoso para proveer educación de calidad a los pobres con el potencial de inspirar a otros en el sistema educativo en su conjunto. En 1991 menos de 3 de cada 1.000 niños matriculados en la escuela primaria asistían a una escuela de Fe y Alegría, en los países en donde la organización opera. La expansión de Fe y Alegría es mayor en Bolivia, donde 3 de cada 100 niños matriculados en primaria asisten a una escuela de Fe y Alegría, y en Venezuela,

donde 1 de cada 100 niños en la escuela asisten a una escuela de Fe y Alegría. La matrícula en las escuelas de Fe y Alegría ha crecido a tasas moderadas. Entre 1990 y 1991 la matrícula en primaria aumentó a una tasa del 3%, en secundaria básica 2,7% y en secundaria superior menos de 1%. La matrícula en pre-escolar aumentó en 46% en el mismo período, lo que refleja un crecimiento significativo en todos los países, pero especialmente en Brasil.

Fe y Alegría se define como un movimiento de educación popular integral. Su objetivo principal es proporcionar educación para la vida, que brinde a niños marginados socialmente oportunidades para aumentar la calidad de su vida.

La organización está estructurada en base a principios de autonomía funcional en los países, regiones y centros. Aun cuando el movimiento fue fundado por la Compañía de Jesús, participan hoy en día muchas otras congregaciones y seglares. La mayoría de los maestros no son miembros de una congregación religiosa. En 1991 solo 6% de los maestros eran religiosos.

Los centros nacionales de Fe y Alegría están constituidos legalmente como organizaciones privadas sin fines de lucro. Fe y Alegría es una institución de la Iglesia Católica auspiciada por la Compañía de Jesús. Los centros nacionales tienen acuerdos con los Ministerios de Educación. Son también parte de una federación **Fe y Alegría Internacional**, la cual está reconocida como organización consultora de Unesco y Unicef y del consejo social de las Naciones Unidas.

El establecimiento de una comunidad de padres es una característica importante de todas las escuelas de Fe y Alegría. Las siguientes notas de uno de los maestros de una escuela Fe y Alegría en Venezuela ilustran la relación entre la escuela y la comunidad:

“Desde los ejemplos que se eligen para la enseñanza de la lectura, los ejercicios de observación en el pre-escolar, desde ahí debe iniciarse la inserción en la comunidad, pasando por los contenidos de todas las áreas... Con este tipo de planificación el representante fácilmente puede convertirse en maestro de la escuela, pues él está en capacidad de ayudar, por ejemplo a reconstruir la historia del barrio o a describir su pueblo de origen o a revivir momentos en la historia de Venezuela. La práctica ha demostrado que el representante en general es solo tomado en cuenta cuando la escuela o su representado tiene problemas y claro para la inscripción. Cuando la escuela le ayuda a ver que el maestro no es el único responsable de la educación de su hijo, entra un proceso de revalorización importante e indispensable para la participación en futuras tareas de la organización popular.

### **Transformar las reuniones de padres y maestros**

Para nosotros este ha sido un paso importante. De las aburridas reuniones para entregar boletines y echarle en cara al representante que su hijo lee mal o que es insoportable o que está raspado en Matemáticas, estamos pasando a reuniones por grados que resultan verdaderos momentos de encuentro para unas mamás agobiadas por rutina de hogar. En ellas participan a veces los alumnos contando sus problemas o compartiendo sus avances...

Integración de grupos de representantes a las actividades pedagógicas de la escuela. Sufrir y celebrar con la comunidad.

Una vez que los representantes van conociendo sus derechos y sus deberes, comprenden que participar no se restringe a inscribir al niño y garantizar que tengan los útiles. Participar implica que él pueda no solo estar informado de los planes de la escuela sino también decidir si esos planes responden a las necesidades de sus hijos. También es participar, cooperar con los maestros en tareas pedagógicas. La experiencia nos ha dicho con cuanta responsabilidad una madre puede hacer suplencias en momentos de emergencia en las escuelas marginales y, como dijo una señora en una reunión “eso lo hace uno sin que le paguen, porque nos interesa la educación de nuestros hijos”. Ello supone que maestro-representante tengan una relación permanente, planifiquen juntos, etc. Este tipo de participación también permite la revalorización del representante. Simultáneamente, la escuela va haciendo de su barrio el centro de sus celebraciones y comparte sus éxitos y sus problemas. Así las llamadas actividades especiales resultan tremendamente educativas si en vez de encerrarnos en la escuela las celebramos con la comunidad, desde su planificación hasta su evaluación. El aniversario del barrio, la semana de la escuela, Navidad, Semana Santa, son momentos propicios para unirnos a la comunidad”.<sup>7</sup>

Esto sugiere que la relación entre las escuelas de Fe y Alegría y la comunidad va más allá que el apoyo de la comunidad a las actividades escolares, la escuela se transforma en centro de desarrollo de la comunidad. Esto está también ilustrado en el caso de Perú:

“Generalmente, los primeros años de fundación de un colegio empezamos en ‘esteras’ (cañas tejidas), mientras conseguimos alguna financiación para la construcción. La contribución de la comunidad es enorme, pues ellos se encargan de muchos acabados, nivelación de terrenos, mantenimiento... No es esta, sin embargo, su única participación.

La Comunidad empieza a participar desde el momento mismo en que sus dirigentes nos hacen la solicitud, se tiene una asamblea con todos los pobladores donde se les exponen nuestros objetivos, nuestra intención de una educación integral que necesariamente debe pasar por su participación. Si todos los pobladores están de acuerdo, se firma un acta y comenzamos el nuevo proyecto. La primera tarea de la Comunidad será ceder un terreno a Fe y Alegría para la construcción del Colegio.

No es, sin embargo, nuestro único objetivo la educación ‘formal’ de los alumnos. Es más, el Colegio es solo un motivo privilegiado de poder estar presentes en el barrio. Todos los alumnos son de la Comunidad donde se ubica el Colegio. Y pretendemos que este sea un eje de apoyo en el desarrollo del barrio. Por eso, las Comunidades Religiosas que dirigen nuestros Colegios viven en el mismo barrio, construyendo la casa en un lote que nos proporcionan los mismos pobladores. Y con ellos se va a hacer frente a las diversas necesidades, se va a participar en las tareas comunales, se van a apoyar sus ‘organizaciones’. Surgen así, poco a poco, alrededor de nuestros Centros, programas de salud, de alimenta-

---

7. “La integración de la escuela a la comunidad. Una característica de la educación popular”. Encuentro Nacional de Educadores. Maracay 1988, pp. 2-4.

ción... fundamentalmente, apoyando a los dirigentes de los clubes de madres, vasos de leche... Es decir, a sus propias organizaciones”.<sup>8</sup>

Fe y Alegría realiza esfuerzos intensivos para producir materiales educativos, folletos y libros, que presentan la filosofía del movimiento, con la finalidad de educar continuamente a los maestros en la filosofía de la organización. Muchos de estos son el resultado de reuniones realizadas a nivel nacional y a nivel internacional entre los coordinadores de los distintos capítulos nacionales. Estos materiales enfatizan el **deber ser** de Fe y Alegría, y proporcionan a los maestros una visión continua de la filosofía y metas del movimiento.

“La Propuesta Educativa que Fe y Alegría lanza a sus escuelas se resume en el hecho de que las escuelas deben transformarse en **centros educativos comunitarios**. Estos centros estarán sustentados en una serie de principios y de prácticas que garanticen a nuestros educandos una **educación integral de calidad** con los siguientes rasgos:

- \* Educación que pone énfasis en los procesos de aprendizaje y en los contenidos que parten de la realidad y de la vida.
- \* Con una pedagogía activa, crítica y creativa.
- \* Educación en el trabajo productivo.
- \* Educación en los valores cristianos.
- \* Una educación que enfrenta con la comunidad los problemas de la vida.
- \* Una educación en la participación.
- \* Educación que propicia un proceso formativo permanente.
- \* Educación profundamente comprometida con un nuevo modelo de hombre y de sociedad”.<sup>9</sup>

Los centros nacionales de Fe y Alegría producen también folletos informativos para la comunidad, los que presentan los objetivos de las escuelas Fe y Alegría y las actividades que se desarrollan en el país, con el objetivo de movilizar y mantener apoyo.

Más recientemente algunos de los centros nacionales están produciendo documentos para contribuir a una discusión nacional sobre la orientación de reformas educativas, más allá de Fe y Alegría. Por ejemplo, en Venezuela, Fe y Alegría está produciendo una serie de cuadernos que discuten en Venezuela, la calidad de la educación, educación popular, experiencias didácticas en lenguaje, matemáticas, estudios sociales, experiencias en formación de maestros y en proyectos educativos.

No existe una educación sistemática que compare los resultados de Fe y Alegría con los de las escuelas públicas. Evidencia anecdótica sugiere que las escuelas de Fe y Alegría son generalmente reconocidas por padres y madres como de mejor calidad que las escuelas públicas. En Bolivia, el informe del Banco Mundial sobre pobreza indica “algunos observadores estiman que el número de escuelas públicas administradas por la Iglesia Católica se duplicaría si el gobierno aprobara todas las solicitudes de la comunidad por estos servicios”.<sup>10</sup> Algunos de los capítulos nacionales de Fe y Alegría (Bra-

8. Comunicación personal de Jesus Herrero. Coordinador de Fe y Alegría en Perú. 3 Enero de 1993.

9. Propuesta Educativa de Fe y Alegría en Calidad de la Educación. Caracas, Fe y Alegría. 1992..

10. World Bank. Poverty Report 1990. Washington, D.C. p. 86.

sil, Colombia, Venezuela) están realizando en estos momentos una evaluación de sus actividades.

### **3. Un ejemplo de como trabaja Fe y Alegría: Bolivia**

La capacita Fe y Alegría comenzó en Bolivia en 1966 y desde entonces se ha expandido en quizás el más desarrollado de los capítulos nacionales en la región. Desde su comienzo hubo un acuerdo con el Gobierno por el cual el Ministerio de Educación pagaría los sueldos de maestros y directivos. Aunque en teoría Fe y Alegría escogería los maestros, esto no ha sido posible debido a las presiones del Gobierno y de los sindicatos, Fe y Alegría, sin embargo, selecciona a los directivos en base a capacitación y compromiso con la misión de la organización.

Desde temprano Fe y Alegría en Bolivia identificó los bajos niveles de formación de los maestros como un límite para proporcionar educación de calidad. En 1972 comenzaron un programa de formación en servicio. Estos cursos combinaban teoría en métodos pedagógicos con seguimiento en el aula por parte de los equipos de capacitación. La capacitación se llevaba a cabo los fines de semana o durante una semana intensiva. Esta capacitación estaba también abierta a los maestros de las escuelas oficiales y entre 1972 y 1977 este programa capacitó a 33% de todos los maestros de primaria.

Con el regreso de la democracia en 1982 Fe y Alegría se convirtió en un factor dinamizante de la educación pública. Sin embargo decidieron que se había expandido mucho y escogieron enfocar la capacitación solo en las escuelas de Fe y Alegría e iniciar una serie de proyectos piloto de formación docente. Fe y Alegría introdujo un número de innovaciones en educación en Bolivia: instrucción personalizada, la que estructuraba el currículo en unidades didácticas, proporcionaba a cada alumno la oportunidad de avanzar a su ritmo, con rincones de lectura y ciencia. Este programa duró entre 1972 y 1976 cuando fue interrumpido por falta de financiamiento para materiales didácticos y bibliotecas escolares. También hubo cierta resistencia de parte de algunos maestros porque requería más trabajo.

También es común en escuelas de Fe y Alegría en Bolivia que los alumnos mayores ayuden en la educación de los menores, esto ha sido muy útil en los últimos años, en que las huelgas de maestros han aumentado como resultado de las reducciones salariales de los maestros y ha permitido mantener las escuelas funcionando aun cuando los maestros están en huelga.

Otra innovación fueron los centros de educación y producción. Tienen el mejor taller para producción de prótesis ortopédicas en Bolivia.

La relación entre la escuela y la comunidad es una pieza fundamental del funcionamiento de Fe y Alegría. Al comienzo los padres participaban solo en la construcción de las escuelas, pero desde 1968 participan a través de asociaciones del barrio. La escuela contribuye también con la comunidad en proyectos de salud, agua potable y alcantarillado.

Otra innovación fue el proyecto para Padres e Hijos iniciado en 1984. Este fue un programa implementado fundamentalmente a través de las escuelas de Fe y Alegría para los padres de los alumnos de esas escuelas. El programa consistía en una serie de talleres para resolver varios problemas que influyen en la calidad de la vida familiar tales como: comunicación, relaciones familiares, alcoholismo y drogadicción, familia y medios de comunicación.



El principal objetivo de este programa es fortalecer la contribución de los padres al funcionamiento de la familia. Los talleres se basan en un enfoque activo y participativo para promover la educación de adultos. En 1991 este programa funcionaba en tres departamentos en Bolivia, en 27 grupos de 945 padres alcanzando aproximadamente a 3.780 niños.

Desde 1992 Fe y Alegría ha estado desarrollando un modelo de educación rural -internados-. En estas casas del saber, los miembros de la comunidad participan trayendo comida y provisiones, una madre de la comunidad ayuda en la preparación de la comida y en la organización. En estas casas hay un gobierno escolar, los estudiantes participan en el establecimiento de reglas para el funcionamiento de la comunidad en la casa y en el consejo de disciplina. Los estudiantes también mantienen un jardín en el que cultivan algunos vegetales y frutas.

Otro proyecto que involucra a unos 200 maestros en las escuelas de Fe y Alegría produjo 90 libros de texto para el nivel de escuela primaria. Estos son libros que reflejan la diversidad cultural y lingüística de Bolivia, que En 1977 Fe y Alegría llevó a cabo una evaluación que sugirió que se habían expandido demasiado diluyendo su calidad y profundidad, por lo que en 1982 decidieron priorizar calidad sobre expansión.

El financiamiento proviene de varias fuentes. El Ministerio de Educación paga los salarios de maestros y directivos. Una pequeña matrícula -la misma que pagan los estudiantes en las escuelas públicas- paga por los materiales didácticos ordinarios. La coordinación nacional prepara propuestas en las que solicitan financiamiento de agencias internacionales. En otros países, pero no en Bolivia, hay también rifas anuales que generan fondos locales para gastos operativos. En 1992 Fe y Alegría operaba en 8 de los 9 Departamentos de Bolivia. Sus principales programas incluían educación formal a niveles pre-escolar, primaria, secundaria y técnica. También tienen un amplio programa de educación radial. Otros programas incluyendo programas de formación de maestros, programas para padres e hijos, programas para desarrollo de la comunidad, centros de cuidado diario, programas de salud y un programa de educación religiosa.

La estructura administrativa incluye un equipo de 60 personas. 17 de ellas trabajan en la coordinación nacional, y en cada departamento hay una oficina de coordinación en la que trabajan de 2-5 personas. Hay amplia coordinación y comunicación entre todas las escuelas de la red Fe y Alegría. Los maestros de cada ciclo en escuelas cercanas se reúnen y planifican una vez al mes. Los coordinadores departamentales visitan las escuelas con frecuencia.

Fe y Alegría en Bolivia ha alimentado al sistema de educación pública de varias formas: capacitando maestros, produciendo materiales de enseñanza para maestros y alumnos, el programa de educación radial fue lanzado como programa piloto con financiamiento de la Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos.

Evidencia anecdótica sugiere que los graduados de Fe y Alegría aprenden más en las áreas básicas de lectura, escritura y aritmética. Pero también tienen mayores oportunidades para desarrollarse emocionalmente, sus maestros han prestado atención al desarrollo de su auto-estima, los estudiantes usualmente vienen a la escuela los sábados y domingos a jugar en el campo deportivo, la escuela parece llenar sus necesidades sociales. En la mayoría de las escuelas hay grupos juveniles que trabajan en proyectos especiales

como actividades de Navidad, excursiones, trabajos de campo, deportes y eventos culturales.

Además de enfatizar el dominio de destrezas académicas, las escuelas de Fe y Alegría enfatizan la formación de valores, la honestidad y la solidaridad. Los graduados de estas escuelas desarrollan vínculos afectivos con las mismas, en algunos casos hay asociaciones de ex-alumnos de las escuelas Fe y Alegría.

El director de Fe y Alegría en Bolivia resume en 4 las dimensiones de sus proyectos educativos:<sup>11</sup>

- a) Económica: Deben proporcionar a sus graduados oportunidades para ganarse la vida.
- b) Política: Apoyar organizaciones de base para que la gente conozca sus derechos y puedan organizarse para protegerlos.
- c) Cultural: Promover la identidad cultural y étnica.
- d) Religiosa: Una dimensión trascendente, para motivar a las personas a lo largo de la vida.

#### **4. Lecciones de Fe y Alegría para la implementación de innovaciones educativas.**

Esta sección analiza los factores que explican el éxito de Fe y Alegría.<sup>12</sup> Estos factores propuestos deben entenderse como hipótesis, una prueba más rigurosa de esta hipótesis requeriría el estudio de más innovaciones, incluyendo no solo casos exitosos sino de fracaso, y la medida sistemática de niveles de aprendizaje y otros logros de los estudiantes en distintos programas.

##### **La importancia de un sentido de misión.**

Podríamos llamar a este factor el ‘espíritu’ de la innovación, uno de los distintos componentes de la innovación, incluyendo las tecnologías y las personas involucradas (maestros, capacitadores, administradores, alumnos y comunidad).

Este espíritu se refleja en una visión que articula porque tiene sentido la innovación. Esta visión refleja una comprensión adecuada del problema y como las actividades propuestas contribuirán a resolver el problema.

Este espíritu es distinto al nivel de recursos, o a un diseño técnico adecuado, es una fuerza que motiva a las personas involucradas a comprometerse con la innovación, que da a su participación en la innovación significado en términos de sus propios valores y creencias personales.

Este espíritu es análogo al ‘espíritu revolucionario’ de los innovadores. Da a la innovación significado en términos de valores amplios, tales como los que

---

11. Entrevista con Gabriel Codina. La Paz. Diciembre 1992.

12. La definición de éxito adoptada en este trabajo se refiere al hecho de que Fe y Alegría ha sobrevivido por más de 30 años y se ha expandido a 12 países en la región, y todo sugiere que esta innovación se sostendrá en el tiempo. Aun cuando no existe evidencia sólida que documente si los estudiantes de Fe y Alegría adquieren un dominio superior de los contenidos curriculares que los estudiantes de las escuelas públicas no hay tampoco evidencia indicando lo contrario. Esta falla es el resultado de que las escuelas de Fe y Alegría han dado relativa poca prioridad a la evaluación formal de su impacto, bien no llevando a cabo actividades de evaluación o realizando evaluaciones con limitaciones de diseño y análisis.

expresa un sistema religioso o una ideología política, o en sistemas de creencia alternos. Este factor se encuentra fácilmente entre quienes diseñan la innovación pero puede perderse fácilmente a medida que la innovación se masifica.

Fe y Alegría enfatiza la importancia de que los maestros en sus escuelas encuentren en su docencia una forma de expresar su compromiso religioso.

El espíritu de la innovación se refleja y trasmite en símbolos y rituales. El símbolo de Fe y Alegría (el corazón con los tres niños) se reconoce en la región tanto como una marca comercial. El lema 'Donde termina el asfalto empieza Fe y Alegría' también expresa la filosofía de educar en los lugares donde no llegan los servicios. La firma de convenios entre Fe y Alegría y las comunidades y entre Fe y Alegría y el Gobierno son también formas rituales que contribuyen a expresar la realización de alianzas para lograr la visión compartida.

Las celebraciones y dinámicas grupales se incorporan también con frecuencia como parte de los programas de capacitación o extensión a la comunidad, ellas también transmiten la mística de la innovación.

Dado que este factor no es fácil de describir con precisión puede ser difícil controlarlo. Es importante, sin embargo, que los gerentes de las innovaciones estén al menos atentos a señales que indiquen la continua presencia de este elemento, y especialmente a señales de la pérdida de este espíritu de la innovación. Un indicador de este espíritu es la claridad con que los participantes en el proyecto a distintos niveles pueden comunicar de que se trata la innovación, cuales son sus objetivos y cuales son las tareas para lograrlos y porque es esto importante para ellos.

### **La importancia del papel de la comunidad.**

Fe y Alegría asigna a la comunidad de madres y padres un papel más importante que el que les asignan las escuelas tradicionales. Esto incluye explicar a los representantes lo que Fe y Alegría trata de hacer por sus hijos, solicitar su apoyo y al mismo tiempo asegurar que la escuela apoye actividades comunitarias y el desarrollo de la comunidad. En un sentido muy real Fe y Alegría ha abierto la escuela a la comunidad, no solo para pedir su apoyo con reparaciones de la escuela y fondos de matrícula, sino identificando nuevas formas en las que las comunidades pueden ayudar a las escuelas a alcanzar su misión y también identificando nuevas formas de que la escuela apoye el desarrollo de la comunidad (por ejemplo las escuelas son centros de varios programas educativos y sociales para padres y miembros de la comunidad).

### **La importancia de un liderazgo democrático.**

La implementación exitosa y expansión de Fe y Alegría no es solo el resultado de buena administración, sino de liderazgo efectivo. Cada nueva escuela incorporada al programa, cada nuevo país en que se inicia Fe y Alegría, requiere la recreación de la visión de esta innovación, esto a su vez requiere de liderazgo a distintos niveles. La creación de espacios para liderazgo local a su vez se apoya en liderazgo democrático a niveles superiores. A estos niveles la innovación se ha beneficiado de habilidades de empresariado y activismo social, de personas con la habilidad de articular una visión que transforma desafíos en oportunidades y que motiva a otros a unirse al pro-

yecto. Es posible que la libertad que resulta de la escala pequeña explique el continuo nivel de compromiso y la energía que se observa en algunos de los coordinadores nacionales de este proyecto, los directivos en organizaciones más grandes y más burocratizadas tales como los Ministerios de Educación típicamente pierden su entusiasmo más rápidamente. Puede ser más fácil comunicar una visión y convertirla en acción en una organización pequeña que en el Ministerio de Educación.

La diversidad de formas en las que Fe y Alegría trabaja en cada país es una expresión de este enfoque democrático que permite la recreación de la visión del proyecto en formas que responden a las distintas realidades de cada país.

### **La importancia de la administración estricta y eficiente.**

La importancia del liderazgo y visión no deben subestimar la importancia de la organización y sistemas de administración eficientes. Fe y Alegría tiene poco espacio para ineficiencias, pues tiene presupuestos modestos y personal limitados por lo que los recursos deben extenderse al máximo. Fe y Alegría ilustra una forma de organización que opera paralelamente al Ministerio de Educación, aun cuando se apoya en convenios con los Ministerios para contratación de personal. Esta autonomía organizacional y el relativo pequeño tamaño del proyecto posiblemente contribuyan a que se haya mantenido la calidad por tanto tiempo.

### **El papel de los recursos financieros y el crítico papel de los donantes internacionales.**

La implementación de Fe y Alegría requiere fondos para financiar escuelas, libros de texto, capacitación y otros insumos que le dan vida a la misión de la organización.

Es significativo que Fe y Alegría se haya desarrollado a cierta distancia de los fondos públicos, los fondos públicos aparecieron y se hicieron importantes una vez que la innovación probó su efectividad, pero no antes. Es posible que sea factible que haya innovación educativa a cierta distancia del gobierno, o que los estilos particulares de gobierno asumidos por los Ministerios de Educación de América Latina no hayan sido muy favorables a la aparición y mantenimiento de innovaciones.

Fe y Alegría se desarrolló como una iniciativa privada, posteriormente múltiples acuerdos con los gobiernos consolidaron financiamiento público, sin embargo, es importante notar que en el caso en el que Fe y Alegría se ha expandido más -cuantitativamente y en términos de la variedad de proyectos que ha iniciado- el financiamiento de agencias internacionales es significativamente mayor que en los otros países en que opera la organización.

El financiamiento de fuentes no gubernamentales parece haber sido crítico para apoyar el desarrollo inicial de la innovación hasta el punto en que la misma pudiera sostenerse y presentar un caso sólido para solicitar recursos públicos.

### **El papel de la diplomacia y del mercado social.**

La larga supervivencia y la escala en algunos países alcanzada por Fe y Alegría demuestra gran sensibilidad y destrezas para resolver los intereses conflictivos que se conjugan en el sistema educativo. Este factor ilustra el papel

crítico de la diplomacia a nivel de coordinación de la innovación, aunque a nivel local y de cada escuela también es importante sensibilidad política y diplomacia.

Da la impresión de que los responsables por Fe y Alegría son no solamente educadores altamente motivados y personas con un alto sentido de misión, sino también personas con gran habilidad y tacto político, con capacidad para entender los intereses políticos que afectan el desarrollo de los sistemas educativos y como su proyecto específico afecta esa política. Pueden comunicar, negociar a dos niveles políticos: política del ambiente del proyecto y política interna al proyecto. El ambiente del proyecto incluye al Ministerio de Educación, los donantes internacionales o nacionales, la comunidad, los políticos locales, los partidos políticos, y otros grupos de interés. La política interna al proyecto es aquella que resulta de las personas que trabajan en su mismo proyecto, y que aumenta la escala del proyecto. El manejo efectivo de la política del ambiente externo al proyecto requiere lograr apoyo y establecer alianzas utilizando los medios de comunicación para llegar a distintos grupos y comunidades. Una estrategia clara de comunicación dentro del programa es también una condición necesaria para mantener la calidad de la innovación y para resolver la política pequeña, esto incluye el uso de canales formales de comunicación para recibir feedback desde las escuelas hasta los niveles centrales de coordinación del proyecto, y envuelve también sistemas de comunicación desde los sistemas de gerencia central a los maestros y administradores locales.

Un objetivo importante de una estrategia de comunicación es asegurar un entendimiento compartido, entre todos los participantes en la innovación y quienes la apoyan, de los objetivos de la innovación, de como aspira lograrlos y de porque son importantes. En otras palabras, esta estrategia debe intentar comunicar el 'espíritu' de la innovación.

### **El papel del diseño técnico inicial, aprender haciendo y el intercambio.**

Fe y Alegría parece más el resultado de adaptaciones sucesivas y de aprender haciendo que de un diseño técnico inicial perfectamente planeado. El concepto de Fe y Alegría ha evolucionado a lo largo de muchos años, las reuniones periódicas de los educadores que han participado en el proyecto dentro de cada país, y de los coordinadores de los distintos países, ha permitido la acumulación de una rica experiencia organizacional y el intercambio de experiencias para mejorar el diseño inicial de cada componente. Por ejemplo, el proyecto de educación radial desarrollado en Bolivia permitió ganar experiencias que han sido útiles en la expansión de esta iniciativa a otros países donde opera Fe y Alegría, más recientemente en Venezuela.

Esta es una lección importante para los proyectos de mejora escolar que sobre- enfatizan el papel del diseño técnico y la planificación, dejando pocas oportunidades y recursos para experimentación y para intercambiar información que permita aprender haciendo.

Sin embargo, la buena programación es una condición esencial para maximizar el logro de objetivos con recursos y tiempo limitados. La buena programación requiere una especificación cuidadosa de los componentes de la innovación. Puede ser útil diferenciar al menos dos etapas en la vida de una innovación: una en la que la meta principal es refinar la innovación, y una

segunda etapa en la que lo más importante es alcanzar un máximo impacto. Estas dos fases no representan una dicotomía absoluta, sino dos momentos con distinto énfasis en dos objetivos que están presentes en cualquier momento en la vida de la innovación.

### **El papel de la capacitación y selección de maestros.**

Las buenas intenciones, una misión clara, el diseño y recursos no darán resultados si no afectan las aptitudes y prácticas de los maestros en las aulas. Es necesario además que esas prácticas difieran de lo que los maestros hacen en las aulas tradicionales.

Los métodos utilizados para ayudar a que los maestros adquieran destrezas efectivas para implementar una visión de Fe y Alegría incluyen tres componentes: emoción o afecto, cognición y acción. El primero intenta motivar al maestro a querer aprender nuevas destrezas, a compartir el espíritu de la innovación. La dimensión cognitiva de la capacitación está atendida en los materiales y demostraciones que explican porque las nuevas destrezas funcionan y en que consisten. Intentan reemplazar o expandir sistemas de conocimiento y creencia por sistemas alternativos de conocimiento y creencia.

La dimensión conductual de la formación docente proporciona oportunidades para practicar los nuevos estilos de enseñanza o para observar a otros poniéndolos en práctica, esto se hace en las prácticas o seguimiento en las escuelas.

La selección personal aunque es una aspiración de Fe y Alegría, es poco utilizada como mecanismo de control de la calidad del programa. Entre las limitaciones para seleccionar están barreras burocráticas que impiden seleccionar o despedir a maestros que no conforman los criterios de la innovación. También es posible que las condiciones e incentivos que atraen personal a la profesión docente limitan el grupo dentro del cual pueden escogerse los maestros para Fe y Alegría. Si bien algunos directivos de Fe y Alegría reconocen los límites que resultan de los niveles previos de formación de los maestros, no ven como opción factible la selección del personal.

### **5. Conclusiones.**

La consolidación a largo plazo de la democracia en América Latina requerirá importantes cambios en los sistemas educativos de los países de la región. El problema es menos con lo que los sistemas educativos están haciendo y más con lo que están dejando hacer. Están brindando muy pocas oportunidades para que los niños aprendan, perpetuando las diferencias sociales, y no están proporcionando a la mayoría de los niños destrezas para trabajo productivo y ciudadanía democrática. Más de lo mismo no ayudará al desarrollo democrático de los países.

¿Es posible el cambio? Fe y Alegría ha demostrado que si se puede dar educación de calidad a los niños más pobres de América Latina y es a este tipo de innovaciones a las que deben orientarse quienes tienen interés en promover la democracia en la región.

El programa de Fe y Alegría en 12 países muestra que es posible movilizar a maestros y comunidades para brindar educación de calidad para la vida a los más necesitados. Este programa es un modelo exitoso de alianza entre el gobierno y el sector privado que ha probado sobrevivir los vaivenes políti-



cos y las modas pedagógicas. Las escuelas de Fe y Alegría, en continua expansión, son un recuerdo constante a los Ministerios de Educación, que en ocasiones sufren de ‘fatiga del sistema’, de que los niños pobres pueden aprender y que puede enseñárseles bien.

Fe y Alegría proporciona no solo un canal directo para contribuir a la institucionalización de la democracia en la región, sino un modelo del que otros pueden aprender.

Hemos derivado ocho lecciones de la experiencia de Fe y Alegría, que pueden servir como principios orientadores en el diseño de innovaciones educativas futuras:

- 1) La importancia de un sentido de misión. Esto debe incluir gran claridad sobre de que se trata la innovación, referencia a la consolidación de instituciones democráticas, y detalles sobre como llevarla a cabo. También debe relacionar la innovación con valores más amplios que movilicen a distintos actores durante el proceso de implementación y que den un significado trascendente a las actividades de la innovación.
- 2) La importancia del papel de la comunidad. Esto implica más que las tradicionales solicitudes de ayuda a la comunidad. Debe incluir un reconocimiento explícito en el currículo escolar de las características particulares de la comunidad a la que pertenecen los estudiantes, así como nuevas formas de participación para la comunidad en la misión de la escuela, y nuevas formas para que la escuela contribuya a la vida de la comunidad.
- 3) La importancia de un liderazgo democrático de la innovación. Esto requiere la promoción de autonomía escolar y de liderazgo a distintos niveles de la innovación. Innovaciones educativas para promover la democracia no pueden reflejar estilos autoritarios.
- 4) La importancia de gerencia estricta y eficiente. Una organización buena y eficiente es esencial para lograr la misión de la organización. Una vez que se definen las tareas deben establecerse niveles y unidades apropiadas para que esté claro quien debe hacer que, quien reporta a quien, para poner en marcha los distintos componentes del proyecto y para que haya vigilancia y control de los procesos.
- 5) El papel de los recursos financieros y de los donantes. Los donantes (internacionales o nacionales) pueden jugar un papel esencialmente significativo para permitir el desarrollo de la innovación hasta el punto en que pueda mostrar resultados y tener base para solicitar recursos públicos.
- 6) Los dirigentes de la innovación a todo nivel necesitan más que buenas destrezas técnicas, tienen que ser buenos diplomáticos y tener habilidades de comunicación social.
- 7) Para que la innovación tenga éxito no es esencial tener un diseño inicial técnicamente perfecto, pero si es importante establecer redes de comunicación para que pueda aprenderse de la experiencia.
- 8) El papel de la capacitación y la selección de maestros es crítico para mejorar la calidad de la educación. Formas efectivas de capacitación operan simultáneamente a tres niveles: emocional, cognitivo y conductual.

Las destrezas, actitudes y preferencias de los latinoamericanos del siglo XXI serán influenciadas por las escuelas del presente. Si bien la consolidación

de los instituciones democráticas en América Latina será el resultado de múltiples influencias, lo que las escuelas hagan y dejen de hacer hoy en día sin duda tendrá impacto en el futuro de la democracia en la región.

**FERNANDO Reimers.** Harvard Institute for International development. *REVISTA DE PEDAGOGIA*. Vol. XIV. Nº 35. ESCUELA DE EDUCACION. FAC. HDS. UCV.

## FE Y ALEGRÍA - VENEZUELA, LA INSERCIÓN DE LA PROPUESTA EDUCATIVA EN LA POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL

En 1991, la Coordinadora Nacional de Fe y Alegría - Venezuela, órgano consultivo de la Dirección Nacional de la institución, elaboró un documento titulado "Ideas para la propuesta Educativa de Fe y Alegría" que pretendía sistematizar una política educativa, a la luz de su ideario y frente a la crisis social que vivía el país: "La política neoliberal que ha implantado el Gobierno nacional y la concreción de esa política en el "paquete de medidas económicas", que se viene de hecho experimentando como un empobrecimiento vertiginoso de las inmensas mayorías con las que Fe y Alegría quiso echar su suerte, convoca nuestra reflexión y nuestro reto creativo" (Proceso Educativo, 1992).

Desde el mismo comienzo de esta década, tanto los gobiernos latinoamericanos como organismos internacionales de desarrollo también han intentando responder a la crisis social que vive nuestra población.

Después de cuarenta años de su fundación, Fe y Alegría se ha convertido en un punto de referencia en la Educación Venezolana y es convocada para participar en la formulación y ejecución de reformas educativas. Es momento propicio para que la institución se interrogue cómo podría insertarse su propuesta educativa en el amplio espectro de la educación nacional.

Este documento, de carácter iluminativo, pretende ser un aporte personal para la discusión y surgió luego de haber asistido al curso de analistas de Políticas Educativas realizado por REDUC y la Universidad Católica de Córdoba, Argentina en agosto de 1995. Allí tuve la oportunidad de conocer el marco conceptual de las actuales políticas educativas que imperan en América Latina y, de su confrontación con la Propuesta Educativa que impulsa Fe y Alegría, se me plantearon interrogantes sobre los encuentros y desencuentros de ambas propuestas los cuales me llevaron a elaborar este documento que intenta abrir caminos de reflexión en este momento en que Fe y Alegría desea salir a la plaza pública a colaborar en la construcción de una educación de calidad.

### I. La Actual Política Educativa en América Latina

La Educación en esta década de los noventa ha vuelto a ocupar el centro en las Agendas de organismos internacionales de desarrollo. La Conferencia de Jomtiem (1990), "Conferencia Mundial Educación para Todos", seguida en 1991 por la "Declaración de Quito", fueron espacios propicios para que los Estados latinoamericanos perfilaran lo que Juan Casassus llamaría la segunda Concertación Educativa luego que se disolviera la alianza político - económica que hasta la década de los setenta le había asignado a la Educación Pública el rol de consolidar el Estado transformando en ciudadanos a la po-

blación criolla, indígena e inmigrante a través de la construcción de una identidad común a todos los habitantes. Según palabras de Casassus : “En Jomtiem se demostró la existencia de una voluntad política mundial para lograr que la Educación volviera a ocupar un lugar en las estrategias de desarrollo”.

Durante los primeros años de esta década, organismos internacionales con una visión social del desarrollo económico, acordaron diseñar las bases de lo que debería ser el eje del progreso sintetizándolas en el término “Desarrollo Humano” entendido como el “proceso de ampliación del rango de elección de la gente, aumentando sus oportunidades de educación, atención médica, ingreso y empleo y cumpliendo el espectro completo de elecciones humanas desde un ambiente físico saludable hasta las libertades económicas y humanas” (citado por Coraggio, 1995).

Desde organismos como la UNESCO y el PNUD van esbozándose las líneas maestras de una política educativa que intenta incidir en los países con la firme creencia de que por medio de la educación es posible desviar el destino inexorable de poblaciones con graves carencias básicas.

En un contexto menos mundial, la CEPAL lanza en 1992 su propuesta “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad” con el objetivo de “asegurar el acceso universal a los códigos de modernidad e impulsar la creatividad en el acceso, la difusión y la innovación en materia científico-técnica” (CEPAL, 1992). En un intento por insertar a América Latina en el mercado mundial en condiciones de competitividad, la CEPAL promueve la formación de recursos humanos que permitirá la incorporación del progreso técnico en la economía según la demanda del sector empresarial.

Para otros organismos internacionales de carácter financiero, tales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, la educación se convierte en preocupación también, pero desde una perspectiva más económica que social y, en base a estudios empíricos, ubican la Agenda Educativa en el contexto de la globalización de la economía, las políticas de ajuste estructural y regida por las reglas de juego impuestas por el mercado. En el lenguaje de estos organismos, la inversión en educación es vista como el mejor camino para aumentar los recursos de los pobres, mientras que la equidad en educación aparece como la condición de eficiencia económica global.

Analizar hoy día las Políticas Educativas vigentes en el continente supone conocer este conglomerado de propuestas y estrategias que son presentadas a los Estados nacionales quienes se ven, en muchas ocasiones, obligados a asumirlas, como “Reformas Educativas” o “Proyecto de mejoramiento de la calidad educativa”, ya sea por compromisos políticos con organismos multilaterales, ya sea por condicionamientos crediticios.

La mayoría de las reformas educativas implementadas por los países latinoamericanos han sido producto de consultorías externas y procesos de negociación entre organismos gubernamentales y entes internacionales de desarrollo. La poca receptividad a estas transformaciones que pudiese observarse en la población puede explicarse en algunos casos por la “ausencia de mecanismos democráticos de participación y la consiguiente legitimación de la política educativa” (Coraggio, 1995). Expertos y especialistas, a través de procesos “endogámicos”, como diría Cecilia Braslavsky, fueron decidiendo los cambios o las reestructuraciones del sistema educativo de acuerdo a prioridades señaladas por organismos internacionales en su calidad de consultores.

En una época marcada por lo que se ha llamado “la revolución del conocimiento”, la globalización del mercado, pero en convivencia con altos niveles de inequidad y pobreza, se va imponiendo un lenguaje y un nuevo paradigma de producción que hace énfasis en “la descentralización, la flexibilidad, el control total en toda la línea de producción, los equipos de trabajo, la cooperación, la exigencia de competencias básicas” (Prawda, 1995). Una de las características principales de las Políticas Educativas de los años 90 es el traslado de este marco conceptual del campo económico al campo educativo y, de políticas educativas centradas en la ampliación de la cobertura y la inversión en la infraestructura, se ha pasado a insistir en el mejoramiento de la calidad, la eficiencia y la eficacia de los procesos de aprendizaje que se desarrollan en la escuela, específicamente en el aula.

## II. La Propuesta Educativa de Fe y Alegría

Fe y Alegría nace en 1955 como instrumento “para mejorar las condiciones de vida de los hombres y mujeres que viven en marginación social” (Orbegozo, 1995) y su propuesta está centrada en “la estructuración de personas que sean capaces de asumir en sus manos su propia historia” (Orbegozo, 1995). La institución se define como una organización de servicio educativo sin fines de lucro y de carácter religioso. Su oferta principal está a nivel de Educación Básica (59% del total del alumnado) y en menor escala en los niveles de preescolar, media diversificada, profesional y educación de adultos. En 1992 la institución se abocó a un proceso de Planificación Estratégica la cual le llevó a definir su misión de la siguiente manera:

- “**FE Y ALEGRIA** es un movimiento de Educación Popular que nacido e impulsado por la vivencia de la Fe Cristiana, frente a situaciones de injusticias, se compromete con el proceso histórico de los sectores populares en la construcción de una sociedad más justa y fraterna”.
- “**FE Y ALEGRIA** hace una opción por los pobres, y en coherencia con ella escoge los sectores más necesitados para realizar su acción educativa y de proyección social; desde allí dirige a la sociedad en general su reclamo constante en búsqueda de un mundo más humano”.

En la Propuesta Educativa elaborada en 1991 se definieron los siguientes ejes de acción:

- a) Énfasis en el dominio de herramientas de aprendizaje: lectoescritura, pensamiento lógico y personal, habilidades para aprender por sí mismo y capacidad de lectura crítica de la realidad para que pueda transformarla.
- b) Pedagogía activa, crítica y creativa con énfasis más en los procesos que en los resultados.
- c) Educación en valores cristianos: Fe en Dios, trabajo, organización, solidaridad, justicia, responsabilidad.
- d) Educación en el trabajo productivo: valoración real del trabajo y del trabajador, talleres que capaciten al alumno para la vida, conciencia política sobre el rol del trabajo en la sociedad.
- e) Una educación que enfrenta con la comunidad los problemas de la vida: promoción de proyectos comunitarios y creación de centros educativos comunitarios.

### III. Encuentros y Desencuentros

Algunas de las estrategias utilizadas por Fe y Alegría - Venezuela, para la aplicación de su Propuesta Educativa, coinciden con las impulsadas por Organismos Internacionales de Desarrollo y Reformas Educativas Nacionales. Un análisis detallado de ellas permitirá descubrir los encuentros y desencuentros entre ambas propuestas:

#### 1. El énfasis en la Capacitación Básica.

El grave deterioro de la calidad del sistema educativo venezolano ha traído como consecuencia que la mayoría de los jóvenes egresan sin dominar las herramientas básicas de aprendizaje (lectura, escritura, cálculo). Estas carencias son señaladas como retos cuando Fe y Alegría formula las bases de una educación de calidad. Por otra parte, las corrientes pedagógicas contemporáneas defienden la importancia del dominio de estas herramientas como medio para desarrollar la habilidad del autoaprendizaje lo que permitiría al educando asumir la responsabilidad de sus procesos de aprendizaje. Este énfasis en el “aprender a aprender” también ha orientado la propuesta educativa de los organismos internacionales, como el Banco Mundial, dando prioridad a la Educación Primaria General, sugiriendo la reducción del presupuesto del Estado a la enseñanza superior, privilegiando dentro del aula el uso de textos así como evaluando la calidad a través de pruebas de rendimiento en matemática, lenguaje y resolución de problemas.

Mientras que Fe y Alegría concibe el dominio de las herramientas de aprendizaje como el medio para convertir al educando en sujeto de su propio desarrollo, políticas educativas diseñadas en el contexto económico de la globalización, consideran que es suficiente con educar en competencias básicas porque son las bases para el readiestramiento eficaz en un mercado cambiante y además porque en empresas con tecnologías de avanzada sólo se le exige al trabajador la comprensión y comunicación de instrucciones y órdenes.

#### 2. La Focalización en sectores de extrema pobreza.

Políticas selectivas han justificado estrategias de discriminación positiva o de focalización en aras de una mayor equidad en sociedades donde imperan estructuras duales e injustas. La distribución equitativa del bienestar en el mundo exige que las políticas públicas transfieran recursos hacia los sectores sociales y reasignen recursos intrasectorialmente a favor del grueso de población en niveles de pobreza extrema.

En el contexto histórico en que nace Fe y Alegría - Venezuela, la opción por los más pobres, ratificada en 1984 en su Ideario, no fue una opción económica ni política, sino una opción cristiana. Los inicios de la institución (fundación de una escuela en un barrio de Caracas) marcarán la organización en dos aspectos: a) lo primero que aparece como estructura organizativa es la escuela situada en sectores de bajos ingresos de zona urbana (el Padre Vélaz, su fundador, habló en una oportunidad de crear una “cadena de escuelas populares en los barrios más pobres”). b) La aparición de la organización se explica por factores situados del “lado de la oferta”, a la motivación religiosa y la sensibilidad social de su fundador más que a una demanda estructurada de la comunidad (Borjas, 1995).

### 3. Enfoque en el trabajo de equipo.

Así como en la empresa productiva los trabajadores pueden mejorar su productividad a través de la integración de círculos de calidad, de la escuela se espera que sus miembros (docentes, alumnos, directivos y representantes) puedan constituir equipos que diagnostiquen los problemas que afectan el proceso de enseñanza - aprendizaje y diseñen “proyectos educativos” para resolver dichos problemas de forma participativa y ampliando las posibilidades de autonomía de la unidad escolar en un contexto de descentralización. La nueva política educativa promueve un cambio en el paradigma organizacional según la cual la organización es vista como un sistema abierto al aprendizaje privilegiando las estructuras participativas de comunicación horizontal que dan prioridad a la creatividad y al compromiso del colectivo.

En el caso de Fe y Alegría, el núcleo organizativo primario son los centros educativos que al ir creciendo en diferentes regiones del país (actualmente hay 175 centros), demandó la creación de un segundo nivel organizativo, las direcciones zonales, de carácter coordinativo, las cuales convergen en una dirección nacional (de creación posterior) cuyo carácter es estratégico. El proceso histórico de constitución de esta estructura le ha dado a cada nivel características particulares que para algunos investigadores constituyen una red que ha debido profundizar relaciones de comunicación y de autoridad para consolidar una identidad acorde con los principios filosóficos definidos en el Ideario.

La dinámica organizativa de la institución está definida por el trabajo en equipo, las reuniones como espacio de planificación, confrontación, evaluación y tomas de decisiones. Sin embargo, se concibe el lugar de trabajo como espacio de formación “para la construcción individual y social de la personalidad y del pensamiento... que se nutra del conocimiento de la realidad, conocimiento situado, asumido desde los intereses de la mayoría empobrecida, de modo que al desentrañar la red de relaciones que causan esa realidad de injusticia podamos contribuir a transformarla” (Pérez Esclarín, 1992). De acuerdo a esta afirmación, los estilos de gestión educativa participativa son impulsados desde la perspectiva política que ha sido la base del Movimiento de Educación Popular el cual propone la organización como medio para resolver los problemas.

Confluencia de estrategias, coincidencia en los métodos, no indican ni que el paradigma educativo sea el mismo ni que la filosofía que los impulsa sea la misma.

### 4. Capacitación de Docentes in situ:

Las actuales Políticas Educativas que se centran en el mejoramiento de la calidad de los procesos de aula, atienden con preferencia la enseñanza enfatizando el rol del docente y la importancia de los insumos escolares, pero prestando menor atención a la realidad del alumno y de su contexto de aprendizaje. Estas orientaciones justifican la importancia que ha tomado la formación del docente en servicio acorde con el nuevo paradigma de gestión que ve “el mejoramiento continuo como estrategia de cambio permanente con el propósito de prestar servicios o generar productos de calidad que atiendan las demandas, también cambiantes de la organización” (UNESCO, 1994). En otras palabras, mejorar la calidad del producto educativo pasa por mejorar la calidad de enseñanza del docente en su propia práctica.



Fe y Alegría - Venezuela, se planteó en 1984 la profesionalización universitaria de docentes en ejercicio por razones específicas del país: la eliminación de las escuelas normales y la obligatoriedad, por la Ley de Educación, de poseer el grado de licenciado universitario, para poder ejercer labores de docencia en la Educación Básica. Posteriormente, la escasez de docentes en zonas semiurbanas y rurales obliga a la institución a contratar bachilleres sin experiencia docente con la condición de entrenarlos in situ a través de programas de capacitación inicial reconocidos por las universidades del país gracias a convenios interinstitucionales.

Además, la puesta en marcha de la Propuesta Educativa conduce a la formulación de programas de formación permanente que permitan el seguimiento y evaluación del proceso.

Estas estrategias de formación al personal docente y directivo se concretan organizativamente con la creación del Centro de Formación “Padre Joaquín” quien administra estos programas dirigidos a potenciar las capacidades de los docentes en ejercicio desde su lugar de trabajo.

Al analizar los documentos publicados por la institución, se observa que esta estrategia no está dirigida fundamentalmente a enfrentar el bajo rendimiento escolar (eficiencia interna) ni a adecuar los conocimientos y valores que la escuela transmite con los aceptados en una sociedad en proceso de globalización (eficiencia externa). La formación es vista desde la perspectiva personal ya que “supone una revisión y un cambio en la manera de ser y en la forma de pensar del educador”, es decir como un proceso de “deseducación” en una actitud de conversión a la causa del pueblo (Pérez Esclarín, 1992).

### **5. Una Educación de Calidad:**

El énfasis en la eficiencia interna y externa, los análisis en términos de costo - beneficio y costo - efectividad como indicadores de calidad de la educación ha sido criticados por algunos autores (Gentili, 1994) por ser excesivamente economicistas y porque responden a estrategias gerenciales de carácter mercantil que no se adecuan a sistemas educativos concebidos como empresas de servicio de desarrollo social.

Eficiencia y eficacia no son criterios menospreciados por la institución porque una educación de calidad se muestra en el uso adecuado de los recursos económicos y en el cumplimiento con los objetivos propios de la escuela (Orbegozo, 1995). Sin embargo, la institución aporta otras dimensiones a la calidad (ya señaladas por Pablo Latapí, 1994) como son la relevancia y la efectividad de los aprendizajes en tanto respondan a las necesidades reales de la comunidad y permitan egresar “alumnos solidarios, activos, creadores, responsables, gestores del bien común y de una convivencia pacífica y democrática” (Orbegozo, 1995). Transformar una escuela en escuela de calidad exige, sobre todo, que exista entre los miembros una visión compartida, un proyecto común definido por su Ideario.

Es interesante señalar que en una evaluación realizada a la institución (IESA, 1993), se valora su modelo de gestión por la legitimación permanente que hace de su misión, por la importancia que hace de lo simbólico y lo ritual en sus relaciones de trabajo.

No es posible analizar acciones y programas fuera del contexto específico en que se desarrollan. Este contexto constituye el Marco de Referencia que le da cohe-

rencia y sistematicidad a una política. En el caso Fe y Alegría - Venezuela, sus estrategias se inscriben en políticas que buscan aumentar el poder (“empowerment”) de la población que atiende. El reciente Congreso pedagógico Nacional de Fe y Alegría - Venezuela (junio 1995) ratificó que los actores del proceso están más ganados por una educación en valores que enseñen a la convivencia en democracia sin que por ello se resistan a los códigos de la modernidad ni a la formación de recursos humanos adecuados a la producción (Borjas, 1995).

#### **IV. Incidencia de Fe y Alegría - Venezuela en la Educación Nacional.**

El reconocimiento nacional e internacional que ha tenido la gestión educativa de la institución, así como la coincidencia de algunas de sus estrategias exitosas con las propuestas por las actuales políticas educativas públicas, han llevado a Fe y Alegría - Venezuela a interrogarse si su modelo es “replicable” fuera de su contexto de acción. Frente al terrible descalabro que vive el sistema educativo venezolano, la institución tiene la responsabilidad “cristiana” (Borjas, 1995) de participar en su reconstrucción aportando sus experiencias y sus aciertos.

¿De qué manera podría Fe y Alegría - Venezuela incidir en el mejoramiento de la calidad de la Educación nacional?. Algunas de las opciones podrían ser.

##### **1) La transferencia de escuelas estatales a Fe y Alegría.**

Una opción que ha planteado el Estado y que ha tenido eco en los últimos años: delegar la gestión de escuelas a una institución privada que ofrece garantías de eficiencia, eficacia y honradez en el manejo de los recursos. Habría que preguntarse por la viabilidad institucional de esta opción. Si la institución tiene capacidad para amplificar masivamente su cobertura ante la ausencia de un Estado gestor, sin el menoscabo de su autonomía funcional y sin correr el riesgo de reproducir redes administrativas altamente burocratizadas que afecten la misión de la institución.

##### **2) La réplica del modelo:**

Organismos gubernamentales de Educación podrían plantear la posibilidad de asumir el modelo e intentar integrarlo a su estructura. Ha habido experiencias informales de difusión a través de talleres dirigidos a escuelas de alcaldía, escuelas de gobiernos regionales. Docentes, supervisores, directores de algunas escuelas han tenido la oportunidad de entrenarse en las modalidades de trabajo características de Fe y Alegría. Sin embargo, la ejecución de estas estrategias de formación no han obedecido a un Programa estructurado que contenga procedimiento de seguimiento y de evaluación en su aplicación. Resulta agotador para los cuadros de la institución “transferir conocimientos” sin que exista una voluntad política de cambio en las estructuras organizativas de poder que hagan viable la réplica del modelo. Además el modelo responde a una filosofía de origen cristiano y una intencionalidad política enmarcada en el movimiento de Educación Popular que, al ser aplicado sin la comprensión y la aceptación de este marco de referencia, se corre el riesgo de que la innovación se vacíe de contenido y se integre a moldes tradicionales que obstaculizan el cambio.

Una posibilidad que puede surgir es la transferencia de cuadros de Fe y Alegría a organismos estatales a través de convenios interinstitucionales para

que puedan asumir desde el poder la cadena completa en la implementación de una política educativa acorde con la propuesta de la institución (¿Es el caso de algunas ONGS en Chile?). Esta estrategia que podría enfrentar las dificultades mencionadas anteriormente, cuenta con limitantes institucionales como es el escaso número de cuadros que al retirarse temporalmente debilitarían la dinámica organizativa interna. Por otra parte, queda la interrogante. ¿Cómo desde un aparato estatal puede impulsarse el sentido de misión que ha sido parte del éxito de la gestión?

Otra opción para favorecer transferir el modelo, sería integrar en los programas de formación que Fe y Alegría tiene para sus cuadros al personal gubernamental a fin de que puedan convertirse en agentes multiplicadores en su contexto laboral. Esta estrategia resulta más viable institucionalmente, no generaría costos y permitiría una formación sistemática que no puede ser lograda con charlas y talleres esporádicos.

En cuanto a la difusión del modelo, sería interesante estudiar el impacto que ha tenido en las bases magisteriales la difusión de las publicaciones editadas por Fe y Alegría - Venezuela que han servido de detonador de procesos de cambios en el aula sin que haya una política estatal que los promueva. El impacto puede generar un movimiento pedagógico protagonizado por los docentes que a largo plazo podrían demandar cambios a niveles superior.

### **3) La búsqueda de una concertación nacional a favor de la Educación:**

El progresivo deterioro de la Educación Venezolana exige la conjunción de esfuerzos de organismos gubernamentales y de la sociedad civil que promuevan las bases de una concertación nacional alrededor del problema educativo. Según recientes informaciones, hay una caída en términos reales de la intervención del Estado en el financiamiento del gasto educativo, mientras que en 1982, la inversión del PIB en educación fue de 7,6%, en 1994 fue de 3,4% cuando se recomienda que sea de 7,5% (El Nacional, 1995). Según fuentes de la UNICEF (El Nacional, 1995), un 55% de los niños en edad preescolar no se encuentran en el sistema y desde 1992 se aprecia una fuerte desaceleración de la matrícula: a los 14 años el 73% de los jóvenes están matriculados y a los 15 sólo el 55%. Por otra parte en la actualidad los niveles de pobreza alcanzan el 71% y el nivel de pobreza extrema es del 41%.

Fe y Alegría en este foro abierto, desde su carácter de “movimiento de Educación Popular” y desde su opción cristiana, debería propiciar una reflexión amplia sobre las actuales Políticas Educativas que se vienen implementando tanto desde el Estado como desde los Organismos Internacionales. Es necesario interrogarse sobre los paradigmas económicos, sociales y políticos según los cuales ellas actúan y si favorecen o impiden el Desarrollo Humano en el sentido amplio como fue formulado por el PNUD. La experiencia ha demostrado en los cinco años de esta década que las condiciones impuestas por fuentes de financiamiento del desarrollo no pueden determinar el destino de un país.

Este foro abierto sería un mecanismo eficaz para que las nuevas alternativas que se diseñen sean legitimadas por consenso democrático y puedan ser negociadas con organizaciones financiadoras que, en algunas ocasiones establecen políticas ante la ausencia de alternativas nacionales. Además, sería la oportunidad para que Fe y Alegría pudiese “secularizar” su propuesta educativa haciéndola más accesible a otras organizaciones de la sociedad civil

interesadas en promover proyectos de Educación Popular desde el ámbito de la Educación Formal.

Son muchos los problemas a discutir en este foro público pero la autora señala tres que están implícitos en el análisis de las actuales políticas educativas que vienen impulsándose desde los organismos internacionales y que merecen una reflexión desde el contexto de la práctica de Fe y Alegría:

### **1) La Defensa de la Educación Pública**

El deterioro de la oferta educativa del Estado ha provocado el aumento del número de centros educativos privados, en su mayoría de carácter lucrativo. Mientras las aulas de escuelas y liceos se vacían por la baja calidad de la enseñanza y los continuos conflictos magisteriales, familias de escasos recursos económicos hacen enormes sacrificios por matricular a sus hijos e hijas en escuelas privadas no subvencionadas. Por otra parte, escuelas privadas, en su mayoría pertenecientes a la iglesia católica y creadas para atender sectores populares, agotan rápido sus cupos y tienen que negarse a matricular población de sectores medios que han disminuido sus ingresos o buscan en estas escuelas una “buena educación”.

Es preciso que desde esta plataforma de concertación se defienda tanto el carácter público de la educación como el deber de un Estado de Derecho a responder a la demanda educativa. La orientación de una política educativa nacional no puede encauzarse hacia la privatización de un bien público bajo criterios de eficiencia, rentabilidad y competencia. El propósito debería estar en llenar nuevamente de niños, niñas y jóvenes las aulas vacías de la escuela pública con la oferta de una educación de calidad.

En ese dilema entre el ámbito de lo público y el ámbito de lo privado ya no puede manejarse el criterio de que lo público es lo estatal mientras que lo privado es el ámbito de lo lucrativo, “... con la inscripción masiva de organizaciones de la sociedad civil y el crecimiento cualitativo de la participación ciudadana, organizada en la formulación de políticas sociales y su ejecución, obliga a concebir las políticas sociales como el ámbito de lo público donde intervienen en la búsqueda del bien común y la constitución de una ética de lo público las acciones coordinadas entre los gubernamental, las organizaciones de la sociedad civil, el sector privado, la familia, la cooperación internacional y el mismo individuo con sus deberes y derechos” (Sarmiento). Desde esta perspectiva, siendo la educación un bien público, no puede quedar bajo criterios de mercado que tienden a excluir a aquellos que no tienen los recursos para acceder a ella.

### **2) La escuela como lugar de producción y distribución de conocimientos socialmente significativos**

“Toda sociedad cuenta con un mínimo de información compartida organizare según conceptos centrales de algunos campos disciplinarios” (Braslavsky). La escuela es un espacio de socialización de estos saberes acumulados. Hoy en día se habla de la importancia que han adquirido los medios de comunicación de masa en los procesos de socialización de niños, niñas y jóvenes. Pero la escuela es el lugar creado específicamente para que puedan distribuirse y reproducirse los saberes necesarios para desenvolverse en un medio social. Este espacio no puede desaprovecharse ni reducir su función

al adiestramiento instrumental en destrezas básicas porque el educando también necesita penetrar, dominar saberes no instrumentales que le permitan ser un miembro activo en su comunidad y le ofrezca la oportunidad de leer de manera crítica el medio que le rodea (aprender a ser y el aprender a convivir).

Coincide esta idea con la definición de NECESIDADES BASICAS DE APRENDIZAJE manejada en la Conferencia de Jomtiem: “Conocimientos, capacidades, actitudes y valores necesarios para que las personas sobrevivan, mejoren su calidad de vida y sigan aprendiendo” (Coraggio, 1995).

En la cadena de producción del saber, la escuela no puede estar aislada ni de los lugares donde este saber se produce ni en los espacios donde se aplica. Dado su papel de socializador, la escuela debería actualizarse así como retroalimentar estos lugares de acuerdo a las necesidades que va detectando en sus educandos. “El niño investigador”, “el docente investigador”, “la escuela productiva” no pueden reducirse a estrategias pedagógicas, deben ser medios para que la escuela también pueda ampliar sus horizontes y contribuir en la construcción de nuevos conocimientos y aplicaciones.

### 3) Enfoque en los contextos de aprendizaje:

El contexto visto como lugar de realización de los aprendizajes, como el lugar en que las personas van a lograr mejorar su calidad de vida, no puede limitarse al aula, a la escuela. El contexto es la misma comunidad o sociedad a cuyo desarrollo se quiere contribuir (Coraggio, 1995). Incorporar esta noción de contexto en las políticas educativas públicas exige:

- a) Admitir que no es suficiente mejorar la calidad de los procesos del aula, también el medio en que se desenvuelven los educandos influyen en los resultados de sus aprendizajes. Atender sus necesidades de alimentación, de salud, de vivienda, de afecto supone formular políticas sociales integrales y no sectoriales a fin de intervenir de manera global en la problemática de la pobreza.
- b) Si la escuela debería satisfacer las necesidades de aprendizaje de los educandos, habría que conocer cuáles son las demandas de la comunidad y adecuar los contenidos curriculares a este imperativo. Los procesos de transposición didáctica, diseños curriculares ajenos a la realidad de los educandos así como el atraso en los contenidos han ido anquilosando el saber que la escuela transmite.
- c) Si los centros educativos promueven una convivencia basada en la democracia, en el derecho de todo sujeto a participar en la construcción de una sociedad que satisfaga sus necesidades, deben entonces convertirse en el lugar de realización de estos valores. Una escuela que eduque para una vida digna debería mostrar en su propio quehacer cotidiano la vivencia de lo que predica. La escuela debería ser la ilustración práctica de la sociedad en la cual aspira que vivan sus educandos.
- d) Lo anterior supone que la escuela se abra a la comunidad para que ésta pueda también encontrar en ella el lugar de satisfacer sus necesidades de aprendizaje y la escuela pueda tener la oportunidad de socializar el modelo de sociedad que aspira para sus educandos. Esta línea de reflexión podría enriquecerse con la propuesta de Fe y Alegría de convertir las escuelas en centros educativos comunitarios que es la respuesta operativa que ha encontrado cuando decide impulsar una educación

integral entendida “...como proceso que abarca a la persona, hombre o mujer en todas sus dimensiones y niveles de actividad... atendiendo a sus necesidades básicas (nutrición, salud, vivienda) como instancias necesarias y fundamentales del proceso educativo” (Proceso Educativo, 1992, pág. 10).

Estos tres ejes colocan el problema educativo en un marco de mayor amplitud: se amplía la noción de lo público (más allá de lo estatal), se amplía la noción de los saberes que se deben aprender (más allá del aprender a aprender) y se amplía la noción del lugar de aprendizaje (más allá del aula). En esta nueva concertación nacional habría que reflexionar sobre otros problemas (Universidad Andrés Bello, 1995), pero la idea es iniciar el consenso por la unidad operativa que es la escuela en la cual se ha cifrado las esperanzas en la mayoría de las vigentes políticas educativas.

Durante muchos años Fe y Alegría ha requerido el apoyo tanto del Estado como de organizaciones de la sociedad civil para la consecución de su proyecto educativo. Es hora de ofrecer los frutos de su trabajo en estos momentos en que la educación nacional está a la deriva. Es su compromiso social participar en los esfuerzos que el país haga por definir de manera democrática los destinos de la población y estos esfuerzos suponen profundizar también una política de desarrollo más humana que pueda permitir que los crecientes sectores excluidos tengan acceso al bienestar que la modernidad y la revolución tecnológica han logrado.

**BIBLIOGRAFÍA:** **BORJAS, Beatriz.** (1995). *Énfasis y retos del Congreso Pedagógico*. Revista Movimiento Pedagógico N° 7. Fe y Alegría. Maracaibo / **BRASLAVSKY, Cecilia.** *La Concertación como estrategia de reforma educativa y del estado*, en FLACSO, Fundación Concretar, “¿Es posible concertar las políticas educativas?. La concertación de políticas educativas en Argentina y América Latina” s/f, Niño-Dávila Editores. Buenos Aires. / **CASSASUS, Juan.** *Concertación y alianza en educación*. En: FLACSO, Fundación Concretar, “¿Es posible concertar las políticas educativas?. La concertación de políticas educativas en Argentina y América Latina” s/f, Niño-Dávila Editores. Buenos Aires. / **CEPAL - UNESCO.** (1992). *Educación y conocimiento : eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile. / **CORAGGIO, José Luis.** (1995). *Desarrollo Humano, economía popular y educación*. Rei Argentina S.A. Argentina. / **GENTILI, Pablo.** (1994). *Proyecto neoconservador y crisis educativa*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires. / **IESA.** (1993). *La red escolar Fe y Alegría*. Mimeografiado. / **LATAPÍ, Pablo.** (1994). *La educación latinoamericana en la transición al siglo XXI*. Mimeografiado. / **EL NACIONAL.** *Los últimos de la fila*. Viernes 03 - noviembre -1995. / **EL NACIONAL.** (1995). *¿Y los Programas Sociales?. 71% de los venezolanos viven en condiciones de pobreza*. Domingo 12 - noviembre - 1995. / **ORBEGOZO, Jesús.** (1995). *La propuesta educativa de Fe y Alegría*. Revista Movimiento Pedagógico N° 7. Fe y Alegría. Maracaibo / **PÉREZ ESCLARÍN, Antonio.** (1992). *Una propuesta de educación popular*. Colección Procesos Educativos N° 2. Fe y Alegría. Caracas. / **PRAWDA, Juan.** (1995). *Técnicas cuantitativas de análisis de la realidad*. Mimeografiado. / **PROCESOS EDUCATIVOS N° 1.** (1992). *Identidad de Fe y Alegría*. Fe y Alegría. Caracas. / **SARMIENTO ANZOLA, Libardo.** *Participación de organizaciones de la sociedad civil en la política social*. Mimeografiado. s/f Colombia. / **UNESCO.** (1994). *Modelos de Gestión GESEDUCA*. Santiago de Chile. / **UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO.** (1995). *Doce propuestas educativas para Venezuela*. Caracas.

**BORJAS, Beatriz.** Fe y Alegría.

## FENOMENOLOGÍA

Enfoque básicamente interesado en la manera como el individuo percibe se propio mundo. El supuesto básico es que cada individuo percibe y reacciona



al mundo en una manera única y que este mundo fenomenológico es de importancia primaria para el entendimiento de la conducta del individuo.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## FENOTIPO

Término que designa la apariencia o comportamiento de un individuo en un ambiente dado con respecto a una característica heredada.

Diccionario Ecológico. AMIGOS DE LA TIERRA. URUGUAY.

<http://www.redes.org.uy/estudiantes/diccionario>

## FERIA DE CIENCIA Y/O TECNOLOGÍA

Es una exposición pública de trabajos científicos y tecnológicos realizados por jóvenes en la que éstos efectúan demostraciones, ofrecen explicaciones, contestan preguntas sobre los métodos utilizados y sus conclusiones, y un jurado selecciona y evalúa los proyectos.

### Objetivos

- Desarrollar la capacidad de transmitir públicamente, en forma oral y escrita, los conocimientos adquiridos y las soluciones encontradas durante la elaboración del trabajo;
- Promover el intercambio de ideas y experiencias entre los expositores;
- Difundir conocimientos científicos o tecnológicos.

### Modalidades

*Feria escolar.* Es la presentación de proyectos que han sido realizados por alumnos de una misma escuela o colegio. Todo alumno puede presentar un trabajo.

*Feria local, regional o zonales* Es la presentación que se realiza con trabajos que han destacado en ferias escolares.

*Feria nacional.* Es la presentación de trabajos científicos y tecnológicos seleccionados en las ferias regionales o zonales.

*Feria internacional.* Es la presentación de trabajos de dos o más países, seleccionados en ferias nacionales o en regiones o zonas fronterizas.

### Etapas de un trabajo que se presentara en una feria

El trabajo debería basarse en un proyecto presentado por el alumno, o por un pequeño grupo de alumnos, a su orientador quien aconsejará en cuanto a su realización.

En otros casos, el joven -o el grupo-, puede pedir a su orientador un tema para trabajar en él. En este caso, es conveniente que el orientador proponga cada tema de trabajo bajo la forma de un problema.

Es conveniente que el mismo joven o el grupo de alumnos elabore su plan para discutirlo con su orientador. Este deberá dejar las iniciativas y decisiones a cargo de los jóvenes. Examinarán juntos la marcha del trabajo y discu-

tirán su desarrollo. El orientador hará sugerencias y se preocupará de que el proyecto siga una metodología científica.

El joven o el grupo de alumnos y el orientador tratarán de lograr la mayor precisión de ideas posible y el uso correcto del lenguaje en la redacción del informe final.

Una vez finalizado el desarrollo del proyecto hay que prepararlo adecuadamente para su presentación en la feria, dentro de un espacio, ubicación y condiciones de ambiente ya determinados por los organizadores.

### **Organización de una feria**

#### **Comisión organizadora**

*Constitución:* es indispensable que toda feria desde un comienzo tenga una comisión responsable de su preparación, realización y evaluación.

Esta comisión, que puede dividirse en subcomisiones, debe formarse para todas las modalidades de ferias con la autoridad y responsabilidad correspondientes. Sus funciones, composición y número de integrantes estarán determinados por el grado de extensión y complejidad de cada una de las ferias.

Hay tareas que son comunes a todas las modalidades de ferias, como las siguientes:

- a. *Convocatoria:* Determinar el local, fecha y período de realización.
- b. *Establecer las bases de participación:* requisitos, tema, área, participantes, reglamento, etc.
- c. *Estudio del presupuesto.*
- d. *Difusión:* dar a conocer la convocatoria, distribuir las bases, formularios de inscripción, afiches, volantes, etc.
- e. *Infraestructura:* proveer de los medios necesarios para la presentación (paneles, mesas, instalaciones eléctricas y agua) y su mantenimiento
- f. *Seguridad:* asegurar la vigilancia, servicios médicos, bomberos, salidas de emergencia, electricista, carpintero, etc.
- g. *Jurado:* organizar las comisiones que juzgarán los proyectos invitando a profesores especialistas, investigadores o profesionales.
- h. *Relaciones públicas:* invitar a las autoridades, científicos, educadores y a los miembros de la comunidad a visitar la feria. Preparar las sesiones de inauguración, clausura y otros actos.

*Evaluación e informe:* realizar la evaluación total de la feria en aspectos tales como: calidad y cantidad de trabajos presentados, nivel científico de los trabajos, actuación de los orientadores, actuación de los jóvenes, reacción del público, organización física de la feria, dificultades, etc.

Preparar el informe final de la feria de ciencia con los resultados de la evaluación realizada y remitirlo a las autoridades competentes, profesores y clubes de ciencia, según corresponda.

Este informe servirá de registro y referencia de la actividad para una próxima feria.

#### **Deberes y derechos de los participantes:**

Cumplir con los plazos y formas de presentación establecidos; ajustarse a las dimensiones fijadas, evitar trabajos que representen un peligro, etc. Cumplir con las indicaciones y órdenes de las autoridades de la feria.

Cada participante tiene derecho a consultar a las autoridades de la Feria o a los miembros del Jurado sobre los méritos y fallas de su trabajo, debiendo tener en cuenta que las decisiones del Jurado son inapelables.

Deberes y derechos de los profesores orientadores:

Debe considerar la Feria como una actividad educativa. En ella, por principio, no debe prevalecer de ninguna manera el aspecto competitivo.

Acompañar permanentemente al o a los participantes que han concurrido con él y colaborar con las autoridades de la Feria.

Tienen derecho a que la Comisión Organizadora los atienda en sus requerimientos de información, asistencia u otros.

### **Jurado:**

Debe estar constituido por científicos y profesionales de las distintas especialidades de universidades o instituciones científicas y profesores de ciencias, de acuerdo con los recursos del lugar. Conviene que el Jurado esté constituido por varios comités, uno por cada ciencia o especialidad representada en la Feria.

Se recomienda que la Comisión Organizadora elija los Presidentes de cada comité con dos meses de anticipación y solicite a éstos que elijan y propongan a sus colaboradores. El número de miembros de cada comité estará de acuerdo con el número de trabajos a examinar. Es deseable que cada autor sea entrevistado por lo menos por 3 jueces separadamente.

Una vez que los Presidentes de los comités proponen a sus colaboradores, la Comisión Organizadora hace la designación formal, les envía material informativo y una citación para el día y hora en que comenzarán sus actividades.

### **Procedimiento del Jurado:**

El Jurado concurre a la Feria a la hora fijada para la iniciación de actividades, se entregan las identificaciones y material de trabajo y se efectúan las siguientes actividades:

*Reunión informativa para todo el Jurado:* se dan las instrucciones y recomendaciones y se atienden consultas.

*Reunión de los Comités:* se asignan trabajos a cada juez y se le entrega la ficha o planilla de calificaciones.

- Visita a toda la Feria (sin alumnos).
- Visita a la zona o área correspondiente a cada juez (sin alumnos). Cada juez examina los puestos que le han sido asignados, sin alumnos presentes. Se hacen consultas y anotaciones.
- Entrevistas con los estudiantes, separadamente.
- Reunión de Comité para hacer la primera selección.
- Entrevistas, previas al otorgamiento del voto final, a los autores de los trabajos elegidos en la primera selección.
- Reunión para la selección final, en la que se otorgan los premios. Se completan las tarjetas o planillas que el Presidente entrega luego a la Comisión Organizadora.

Los procedimientos que no requieren la presencia de estudiantes pueden durar de 3 a 4 horas, dependiendo del tamaño de la Feria y del número de jueces. Los procedimientos restantes, incluida la reunión para la selección final, pueden durar 4 horas más.

### **Deberes y derechos de los Jueces:**

- Compenetrarse cabalmente de los criterios para juzgar los trabajos.
- Entrevistar a los estudiantes, en forma tal que resulte para ellos una ex-

- perencia educativa, y ofrecerles sugerencias y críticas constructivas.
- Entregar las planillas de calificación completas.
  - Recibir con anticipación el material informativo sobre los criterios, procedimientos, tiempo y resúmenes de los trabajos.
  - Solicitar el cambio de los proyectos que le fueron asignados o la asesoría de otros jueces.

### **Criterios para evaluar los trabajos:**

Puede utilizarse una pauta con varios factores, a los que se asignan puntos con un máximo de 100 en total. En la asignación del puntaje debe prevalecer la atención al rigor científico del trabajo.

### **Apoyo de las autoridades**

Conviene conservar el poder de decisión de las ferias de ciencia en manos de los organizadores.

Las autoridades de educación pueden prestar una valiosa y permanente ayuda para que estas actividades tengan un carácter masivo y nacional. Corresponde a las Comisiones Organizadoras coordinar sus tareas con los organismos de educación y obtener su apoyo.

### **Financiamiento**

La Comisión Organizadora es quien debe hacer un presupuesto de gastos y un estudio de los recursos (difusión, infraestructura, material de secretaría, mantenimiento, atención de participantes, etc.).

En el caso de una Feria Nacional se justifica que la Comisión Organizadora gestione el otorgamiento de pasajes para alumnos y profesores y un fondo para gastos de hospedaje y otros.

(Una idea que merece ser explorada es la organización de Sociedades de Amigos de las Ferias de Ciencia que podrían dar un apoyo permanente a estas actividades).

### **Actividades en la feria**

Armado de un puesto las autoridades de la feria deben dar instrucciones precisas sobre todo lo referente al armado de los puestos, instalaciones y servicios disponibles (agua, luz, etc.). El expositor se concentrará en su trabajo, sin molestar a los demás, pero ayudando en cuanto le sea posible. Las mismas recomendaciones son válidas para el desarme del puesto.

Los proyectos serán exhibidos en paneles de madera (3) articulados con cuatro bisagras. Dichos paneles tendrán las dimensiones que se indican en el Anexo VIII, las que han sido adoptadas internacionalmente.

### **Atención al público**

Deberá ser paciente, eficiente correcta. Durante la exhibición es función del niño o del joven explicar al público el contenido global y algunos detalles del trabajo realizado. Esa explicación debe ser previamente preparada y ensayada con el orientador y puede ser acompañada con recursos audiovisuales.

Hay que tener presente que el público de una feria de ciencia tiene una preparación científica muy general (salvo casos particulares), y sólo se detiene unos pocos minutos en cada puesto. La explicación del expositor debe ajustarse a ese tiempo.

(Se aconseja utilizar el esquema planteado en el Anexo VII y que el expositor entregue por escrito dicha información al público visitante).

### **Distinciones**

Los organizadores deben explicar a los participantes que la mayor recompensa que puede recibir un joven por participar en una feria de ciencia es saber que con su trabajo ha contribuido a que ella se realice.

**Función del profesor orientador**

Las funciones generales están sugeridas en la introducción de este Manual.

### **FERIA ESCOLAR**

Es la presentación de proyectos que han sido realizados por alumnos de una misma escuela o colegio. Todo alumno puede presentar un trabajo científico o tecnológico.

*Plan sintético:* se propone a continuación una posible línea de trabajo para organizar una feria escolar:

- 1) Promover conversaciones preliminares entre profesores interesados.
- 2) Formar la Comisión Organizadora, establecer un plan de trabajo y distribuir funciones y responsabilidades.
- 3) Fijar las condiciones de admisión de trabajos.
- 4) Fijar el lugar y fecha de realización.
- 5) Visitar 'a las autoridades para informarlas de la realización de la Feria y obtener su auspicio y colaboración.
- 6) Realizar una adecuada propaganda, con miras a obtener visitas del público e informar a niños y jóvenes que no hayan participado todavía.
- 7) Designar un responsable de la tarea de evaluación y de la redacción del informe final.

#### *Duración y fecha*

Es recomendable que dure por lo menos dos días, de preferencia en su propio local.

La fecha debe ser fijada tomando en cuenta el calendario escolar y la programación de las ferias de niveles superiores (local, regional o zonal).

### **FERIA LOCAL, REGIONAL** (provincia, departamento o estado) **O ZONAL**

Es la presentación que se realiza con trabajos que han sido seleccionados en ferias escolares (o locales, si ella es regional o zonal).

\* Las normas relativas a jurado, local, puestos y otras deben adecuarse a la situación de cada establecimiento educativo.

*Plan sintético:* (Actividades mínimas que deberán realizarse).

- 1) Constituir la Comisión Organizadora por lo menos seis meses antes de la realización de la Feria.
- 2) Incluir en la Comisión Organizadora a los Coordinadores de las ferias anteriores y también a profesores de la ciudad sede de la Feria.
- 3) El Presidente de la Comisión Organizadora puede ser representante ante la Comisión Organizadora de la Feria Nacional.
- 4) Elegir la ciudad sede y fijar la fecha (teniendo en cuenta las fechas de las otras ferias).

- 5) Lograr la colaboración de las autoridades escolares, así como de instituciones públicas y privadas, e invitarías a la inauguración y a la clausura de la Feria.
- 6) Elaborar un presupuesto y obtener su financiamiento.
- 7) Designar el Jurado.
- 8) Organizar la recepción y hospedaje de los participantes.
- 9) Hacer la evaluación y el informe final.

### ***Duración, sede, local y fecha***

Es recomendable que dure por lo menos tres días. El lugar y/o la ciudad sede rotarán anualmente.

El local deberá ser de fácil acceso al público.

La fecha deberá ser fijada tomando en cuenta el calendario escolar y la programación de la feria nacional y las ferias escolares.

### **Número de trabajos**

Estará determinado por varios factores que los mismos organizadores deberán ponderar: número de ferias realizadas; volumen de población escolar; tamaño y comodidades del local de exposición; época del año, etc.

Funciones de los Coordinadores Locales, Regionales o Zonales

El Coordinador será el encargado de transmitir a la Comisión Organizadora respectiva las resoluciones de la Comisión Organizadora de la Feria Nacional y viceversa.

Conviene que el Coordinador Local, Regional o Zonal sea el Presidente de la Comisión Organizadora del nivel respectivo.

**SECRETARIA EJECUTIVA PERMANENTE DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.** (1985). Seleccionado y modificado por CLARA FLORES (Escuela de educación de la Universidad Central de Venezuela) del: Manual para el fomento de las actividades científicas y tecnológicas juveniles. Serie: CIENCIA Y TECNOLOGIA. SECAB/UNESCO. Bogotá. Colombia.

## **FIABILIDAD**

Grado de confianza o seguridad en el funcionamiento de algo. por ejemplo un equipo, de un instrumento de medición, o de un test.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## **FICHA**

Se dice de la hoja de papel o de cartulina, generalmente de dimensiones uniformes a fin de facilitar su clasificación y su uso ulterior, sobre las cuales se ha inscrito cierta categoría de informaciones. En una casa comercial, la dirección establece las fichas de sus proveedores, de sus clientes actuales y eventuales, etc.; la policía conserva las fichas de los individuos sospechosos; la documentación del historiador contiene generalmente una masa de fichas, etc..



**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### FICHA DE BIBLIOTECA

Pequeña cartulina, generalmente de formato internacional (8 x 12 cm), que contiene las informaciones esenciales concerniente a una obra, así como su registro en la biblioteca, es decir, su índice de clasificación y su colocación en las estanterías.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### FICHA ESCOLAR

Ficha de examen en la que se reúnen los datos necesarios para establecer las aptitudes físicas, pedagógicas y psicológicas del escolar, que deben servir de base a la interpretación bionómica y apreciación médica en cada caso. En todo cuestionario o ficha escolar o extra escolar, dispuestos para comprobar las aptitudes psíquicas y físicas del niño, se debe seguir un criterio cualitativo y cuantitativo, para excluir del grupo de los retardados, atrasados y normales fisiológicos, los idiotas e imbeciles, aquellos que son anormales patológicos, prácticamente inutilizables.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### FICHERO

En informática colección ordenada de datos que se conserva en un dispositivo de almacenamiento permanente, como por ejemplo, un disco. Aunque los ficheros no forman parte de los programas, se tiene acceso a ellos durante la utilización de un programa. Sinónimo: archivo.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa*. París.

### FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN MILITAR EN VENEZUELA

La filosofía del Sistema Educativo de las Fuerzas Armadas es un conjunto de reflexiones coadyuvantes a la comprensión de la esencia y al sentido de la acción educativa en el seno de la Institución, de los problemas que le son propios y de las formas castrenses generales de acción para superarlos. En este sentido se supone una posición axiológica, una doctrina militar, una teoría pedagógica y el establecimiento de relaciones implícitas entre ellas. La Filosofía Educativa es el elemento integrador de todos los procesos que son necesarios para formar el recurso humano de las Fuerzas Armadas, para explotar sus potencialidades y desarrollarlas al máximo, para permitirle al

hombre conocerse a sí mismo, internalizar un sistema de valores en armonía con los valores nacionales y luchar por la permanencia de los mismos.

**BIBLIOGRAFÍA: MINISTERIO DE LA DEFENSA.** (1996). Sistema Educativo Militar. Propuesta. Comandancia General de la Armada. Jefatura de Educación (1996). Documento sobre el Sistema Educativo Militar.

**ANTOIMA, Zaida M.** Maestría de Diseño de Políticas. Facultad de Humanidades y Educación de la UCV. Ministerio de la Defensa.

## FILTRO

Término empleado por los estudiantes de la Educación Superior Venezolana para designar la asignatura más difícil dentro de un área determinada, por lo general con un alto índice de aplazados, y de cuya aprobación depende la prosecución escolar.

**COLOMBIA Amezquita Z.** Escuela de Educación de la UCV.

## FIN DE LA EDUCACION (EL)

Con el fin del año y la cercanía de un nuevo siglo pareciera que se intensificara, no sólo por parte de los astrólogos, la tendencia a vaticinar, a vislumbrar en el futuro y a realizar análisis como el del estadounidense Francis Fukuyama en su artículo “El fin de la Historia”, publicado en 1989. En este sentido el conocido comunicador, escritor y crítico de la educación, Neil Postman, en su obra “The End of Education”, publicada en 1995, se refiere, fundamentalmente, a cambios en los fines de la educación y menos a la terminación de alguna etapa o de toda la educación, como se podría pensar por el título del libro. Plantea que para aprender se requiere de una razón y que ésta es algo abstracto difícil de describir, que no siempre está presente en la mente de los estudiantes pero sin lo cual el sistema escolar no funciona y advierte que no se debe confundir con una motivación, a la cual considera “un evento psíquico temporal”. Especifica que tener presente el por qué de la educación, es fundamental para lograr el cómo, e igual que muchos, se pregunta ¿Y es que ya la educación no tiene propósitos claros?.

Postman identifica ese por qué con un dios, concepto que usa como equivalente a una gran narrativa y menciona que, en el mundo occidental, las más integrales han sido los textos del Viejo y Nuevo Testamento y el Corán. El autor considera que algunas nuevas narrativas han fracasado. Destaca que la de la “utilidad económica”, que promete, en forma simple y atractiva, que si se asiste a la escuela, se hacen las tareas, se obtienen buenas calificaciones y se tiene buena conducta, se logrará como recompensa un buen empleo cuando se llegue a ser adulto, no siempre se transforma en realidad. Identifica la narrativa “consumismo”, que nos expone a la poderosa enseñanza de las campañas publicitarias, especialmente por medio de la televisión y ahora con las redes de información y comunicación que, según Postman, vienen

en parábolas semejantes a las religiosas, con un concepto inicial de pecado o de error y luego la vía que conduce a la redención o solución. La razón del *pecado* se le atribuye a la inocencia tecnológica o al desconocimiento de los progresos industriales y el camino hacia la *redención* requiere que se crea en la recomendación dada en el comercial y que se actúe en consecuencia. Se ha encontrado que entre los tres y los dieciocho años los jóvenes de los países industrializados han recibido la acción de unos 500.000 comerciales televisados que se convierten en la fuente fundamental de valores a los cuales están expuestos en ese período. Esta narrativa está unida a la de la tecnología de la información y telecomunicación que puede orientarse hacia el desarrollo de valores deseables y no solo a apabullar con más información en menor tiempo.

En general, se puede resumir, que se está viviendo una crisis de narrativas, que las viejas están muertas y heridas y que se está en búsqueda de nuevas recetas, nuevas ideologías, nuevos sistemas de control y de nuevas instituciones.

Para completar su mensaje, Postman presenta varias narrativas o dioses que podrían servir como razones o fines de continuidad, explicación del pasado, claridad al presente y esperanza por el futuro. Considero más interesante la que presenta a nuestro planeta como la *nave espacial Tierra*, en la cual los problemas de la destrucción de la selva amazónica, los genocidios, las hambrunas, la destrucción de la capa de ozono, el aumento del número de especies en peligro de extinción y la superpoblación humana, no son problemas de países en particular, sino de todos y para encontrar soluciones se debe lograr desarrollar una conciencia global comprometida con la preservación del planeta. Su alerta plantea que si no se logra establecer nuevas prioridades o fortalecer las existentes como fuertes propósitos o narrativas para seguir adelante, esto si podría significar el verdadero fin de la educación. La obra de Postman hace reflexionar sobre esta alarmante alternativa pero reconforta que al mismo tiempo lo acompañe su fe en que la escuela perdurará porque no se ha inventado una mejor forma de introducir a las nuevas generaciones en el mundo del aprendizaje.

**GURFINKEL CASTILLO de, Laura.** Fuente: El Nacional, 8 de enero 1997, pag. A-4. Caracas Venezuela.

## FINALIDADES (fines)

Expresión para designar lo que es a la vez término y objetivo de una acción educativa o de un aprendizaje; ponen de manifiesto hacia lo cual se tiende o se va. Las finalidades están determinadas por una reflexión filosófica sobre el futuro y las posibilidades del ser humano, y están relacionadas con el completo desarrollo de la personalidad y de la sociedad.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA. EL CASO DE VENEZUELA

La universidad pública venezolana ha sido tradicionalmente una institución que ha dependido exclusivamente en lo económico del patrimonio estatal. Es por esto, que en las últimas dos décadas, especialmente, ha sido objeto de serios análisis, en virtud del fuerte impacto que la deuda externa ha ejercido en la disminución de las posibilidades de financiamiento utilizando dicha vía, a lo que se ha sumado la restricción en los ingresos del país. Los casos de Brasil, México, Argentina y Venezuela merecen estudios minuciosos, ya que son los que poseen las más altas deudas externas y algunos de ellos han enfrentado la inflación de tres dígitos o la hiperinflación (Argentina, Brasil y Bolivia), que en el caso de Bolivia ha alcanzado el 2.300% anual.

Seminarios, Talleres, Congresos y demás jornadas similares han sido escenarios de discusiones, propuestas y recomendaciones ante el aumento exponencial de los costos universitarios. En el período 1.970-1.983 se han presentado más de cuarenta trabajos relevantes en materia de financiamiento de la educación superior. Las conclusiones a la que han arribado expertos y estudiosos en la materia, permite afirmar que las soluciones no son exclusivamente de carácter técnico, ni pueden tratarse como meros ejercicios institucionales sino que deben enmarcarse dentro del campo de las decisiones políticas.

Gran parte de la bibliografía existente sobre la educación superior hace énfasis en el segmento económico de la educación; en los coeficientes de endeudamientos externos; tasas de rendimiento; relación entre desarrollo y educación; educación como inversión; eficiencia y equidad; costos - beneficios; gratuidad vs no gratuidad y otros rubros similares.

Hoy día, hay quienes opinan que a la educación superior pública se le deben asignar todos los recursos que exija, independientemente de los mecanismos estatales utilizados para obtenerlos, y los que piensan, que tal asignación debe hacerse bajo algunas modalidades restriccionistas. Tal gama varía, desde los que sostienen que sólo debe dársele para investigación y protección social, hasta los más radicales que sostienen la tesis de la privatización total, argumentando desde su ángulo, que la educación es un servicio público ineficiente y de mala calidad, devoradora del tesoro público, tal como se ha procedido con otros servicios públicos ineficaces.

Según la UNESCO, el porcentaje del P.N.B. (Producto Nacional Bruto) dedicado a la educación en América Latina y el Caribe, aumentó del 3,5% en el año 1.975 a 3,9% en 1980 para caer luego al 3,5% en el año 1986. Igualmente, el presupuesto público expresado en dólares per cápita, ascendió de 43 dólares en 1.975 a 85 dólares en 1.980, para caer drásticamente a 63 dólares en 1.985 y 60 dólares en 1986.

El Estado venezolano ha deteriorado progresivamente los aportes a la educación, de dos mil cuatrocientos millones de dólares que se le asignaban en 1.980 disminuye a dos mil ciento treinta y ocho millones en 1991 (Montilla, 1992). En el caso particular de las universidades se reducen de 964 millones de dólares a 672 millones en el mismo período, lo que evidencia una caída del 30% aproximadamente, aun cuando aquí cabría la explicación del deterioro del bolívar frente al dólar y se tendría que añadir que los presupuestos iniciales siempre se incrementan como consecuencia de los créditos adicionales en un 20%.

Actualmente por ejemplo, el déficit fiscal de las universidades nacionales asciende a los 52 mil millones de bolívares, ya que el presupuesto del año 1.994 se ha calculado en 82 mil millones (Cárdenas, 1994) que luce insuficiente, en opinión de los rectores.

Existen en América Latina signos evidentes de la existencia de corrientes modernizadoras, que se mostraban tímidamente en la llamada década perdida de los años ochenta, pero que hoy se manifiestan con toda su fuerza en la región. Es la conciencia clara de que los países sufren crisis, como la que existe con los gastos universitarios, que no pueden ser resueltas con los métodos tradicionales. Venezuela debe insistir en el desarrollo de sus instituciones líderes; la integración regional; el diálogo con Europa; la posibilidad de ampliar el Tratado de Libre Comercio firmado entre Méjico, Estados Unidos y Canadá; desarrollar el Proyecto Columbus y el Programa Galileo.

Estos son algunos de los retos de la sociedad contemporánea venezolana, que hasta no hace mucho tiempo, asistía a foros y congresos internacionales en plan de lamento, solicitando la condonación de la deuda externa, un mejor tratamiento para las exportaciones de rubros criollos y otras ayudas propias de los países que no han mostrado éxito en el sano manejo de sus cuantiosos recursos.

Venezuela tuvo que soportar la humillación propia que se le da en el exterior a los entes desprestigiados. La respuesta dada por Margaret Thatcher, "que podrían discutir de ayuda a Venezuela, después que sus políticos dejaran de apropiarse de los fondos públicos", es una versión repotenciada de la invasión que los países acreedores desarrollaron cuando vinieron a cobrar la deuda externa en 1.902, anclando sus barcos de guerra frente a la Guaira. La crisis presentada en Latinoamérica, región donde existen 11 de los 17 países más endeudados del mundo, ha sido el resultado del impacto que el endeudamiento ha producido en el escenario internacional, con motivo de las acciones coercitivas que los organismos financieros internacionales han puesto en práctica, como la restricción en la oferta de nuevos créditos y la condicionalidad bajo las cuales se otorgarían, ante la poca responsabilidad en el cumplimiento pleno de las obligaciones con los acreedores.

La región latinoamericana debe a los acreedores internacionales la astronómica suma de 496 mil millones de dólares para finales del año 1.992, calculándose un incremento del 3,4% durante el año 1.993, situándose entonces en 512.900 millones dólares según cifras del Banco Mundial, (El Globo, Pág. 12, 1.993). En el caso de Venezuela, se produce un incremento de 213 millones de dólares en la deuda externa y la deuda pública interna llega a los 220 mil millones de bolívares al cierre del año 1993, según cifras suministradas por el Ministerio de Hacienda (El Globo, Pág.12. 1993), lo que significa un incremento del 42 por ciento con respecto a las cifras del año anterior.

El Estado venezolano no puede aplicar la gratuidad indiscriminadamente, ofreciendo oportunidades a todos, indistintamente, sin conocer las condiciones socio-económicas de los estudiantes del subsistema de educación superior. Las clases menos favorecidas están subsidiando en la actualidad a los estratos más altos, pues, éstos hacen uso del acceso y permanencia en la educación superior pública en mejores condiciones que aquellas, según Avila (1.993).

En Venezuela y en otros países suramericanos, se ha producido la paradoja educativa, de que a mayor cantidad de recursos asignados a la educación

superior, son menores los logros obtenidos; los resultados son totalmente opuestos a los que se aspiran. Es posible que una de las explicaciones de esta anomalía, sea la existencia de un modelo de universidad dependiente exclusivamente del paternalismo estatal. Este prototipo ha permanecido en el tiempo porque ha permitido la formación de parcelas de poder, que se han traducido muchas veces en codiciados botines económicos para algunos de los que han accedido a altos puestos de dirección, amparados muchas veces a la sombra del padrinazgo político, el amiguismo o el compadrazgo. La asignación presupuestaria desvinculada de elementos relacionados con la calidad y la equidad, en la cual no existen estímulos para la innovación y la responsabilidad ante la sociedad, ha sido una constante en la Venezuela postsaudita. Por estas razones, entre otras, un sistema educactivo tan malo e ineficiente, ha logrado sobrevivir tanto tiempo.

Para acometer un verdadero proceso de transformación de la universidad pública venezolana, hace falta una voluntad férrea para enfrentarse a los vicios que se han arraigado y a las corruptelas que se han entronizado, los cuales han sido generados por los grupos y partidos políticos, las burocracias gremiales y sindicales y determinadas individualidades. Hace falta enfrentar a aquellos que han hecho de su vida universitaria una actividad parásita, la cual disfrazan con un discurso totalmente mentiroso y demagógico.

“Aspirar a profundizar la democracia y la descentralización, el afianzamiento de la autonomía, la racionalización del gasto interno y otros importantes cambios sin enfrentarse con bastardos intereses” (Fuenmayor, 1993) afianzados como sanjijuelas en un cuerpo enfermo es una quimera y sueños de ilusión. La adquisición de los saberes, las habilidades y destrezas son cosas secundarias. La educación en esta mentalidad desafortunadamente tan extendida, no enseña a transformar el mundo sino a aprovecharse de l.

Con razón, el propio sistema ha convertido a los centros de educación superior públicos en reducto de repitientes crónicos, ya que, quienes repiten dos o más años, ha alcanzado el 70% de la población estudiantil, que en su inmensa mayoría provienen de las clases económicas culturalmente más débiles.

En el año 1.970 existían en Venezuela 10 universidades, de las cuales 7 eran públicas (entre estas 3 experimentales) y 3 privadas (Católica Andrés Bello, Santa María y Avila). En 1.990 el número se elevó a 32, de las cuales son 17 públicas o nacionales y 15 privadas. Las primeras crecieron tres veces mientras que las privadas se multiplicaron por cinco, desarrollando éstas una mayor velocidad en los últimos seis años.

Si a este hecho, se le agrega el frenazo oficial producto de la disminución de los ingresos netos al tesoro nacional, puesto que en el pago por servicio de la deuda externa se gasta el 25% de las divisas, puede deducirse fácilmente que en pocos años el número de instituciones de educación superior de carácter privado sobrepasará a las iniciativas estatales. Similar análisis puede hacerse en el caso de la proliferación de Institutos y Colegios Universitarios, que se situaron para 1.990 en 72 (37 públicos y 35 privados), observándose igualmente una velocidad mayor de reproducción en estos últimos. A los casos de Brasil (73,2%) y Colombia (69,3%), países en los cuales existe mayor número de instituciones privadas que públicas, se les debe añadir, Chile (93,3%) y Méjico (52,6%). Muy pronto engrosarán la lista en referencia, Argentina (46,5%), Perú (34,0%) y Venezuela (?). Una posible ex-



plicación del auge de la educación superior privada pudiera obedecer al rotundo fracaso del Estado como prestador de este servicio público. Hasta ahora los profesores han representado el papel de asalariados, que esperan con ansias los finales de quincenas para poder satisfacer los requerimientos más apremiantes. Este esquema ha sido transferido a los estudiantes, por lo que se han formado legiones de profesionales con mentalidad de empleados, sin otra perspectiva que la de resignarse a vivir el resto de sus vidas de un módico sueldo.

Esta forma tradicional de pensar y actuar, pudiera explicarse en virtud de que aún persiste la idea de que el docente debe seguir desempeñando el papel de apóstol de la educación, alejado de las posibilidades de lograr un nivel de vida, acorde con las exigencias actuales y privado de los bienes generados por los avances del progreso. Así, se convierte en un agente pasivo, incapaz de inducir en sus estudiantes otro modelo distinto de vida del que han conocido, por lo que trasmite sus mismas limitaciones y penurias.

El sistema que tanto se defiende ha destruido la iniciativa en los venezolanos del futuro. Lo peor de todo esto, es que la totalidad de los males se le atribuyen de manera irresponsable e inauténtica al gobierno de turno. Tiene entonces sentido el planteamiento de criterios que ayuden a modificar substancialmente el esquema del improductivo sistema educativo venezolano.

Uno de estos planteamientos radicales, es el relativo a la privatización de las universidades públicas, mediante la venta de las mismas a sus propios profesores. De esta manera, se convierten de profesionales asalariados en profesionales empresarios, prestando un servicio de calidad, pues, se cuidarán de competir en igualdad de condiciones con otras instituciones de educación superior. Los profesores ahora accionistas de su propia universidad, podrán inducir en sus estudiantes, el desarrollo de criterios asociados al mundo productivo y empresarial. Así, se verán obligados a racionalizar los gastos y utilizarán la gerencia como elementos imprescindibles a fin de garantizar una administración exitosa y transparente de la institución.

Esta línea de acción se ha practicado y se practica, en el funcionamiento de las cajas de ahorros del profesorado en las universidades. En éstas, se administran los dineros con probidad, eficiencia y cuidado en exceso, a pesar de ser organismos sin fines de lucro. Aquí se aplican criterios gerenciales y empresariales, anteponiéndolos a los políticos o grupalistas, que son características de la empresa privada. Surge la interrogante, ¿Por qué no se aplican estos mismos criterios cuando se administra una universidad pública? Con el mencionado esquema de privatización, se produce una nueva relación usuario-servidor, que obligaría a la universidad a satisfacer a plenitud al estudiante mediante la prestación de un servicio de calidad, pues, de otro modo, éste buscaría otra institución que le dé una mejor educación. Aquellos estudiantes que demuestren fehacientemente, que no poseen recursos para costear sus estudios, el Estado deberá proveerlos, pues no existen razones válidas para que las familias de estratos superiores, reciban los mismos beneficios de manera gratuita que los segmentos populares.

De esta manera, los fondos públicos financiarían exclusivamente a los que realmente lo necesiten y permitiría diseñar una agresiva política de atención al estudiante de escasos recursos, a fin de que goce de condiciones similares al estudiante que posee ventajas derivadas de su status. En resumen, el que más

tiene que más pague. Este planteamiento cobra sentido si se tiene en cuenta, que actualmente en Venezuela viven 8 millones de ciudadanos en situación de pobreza (38%) del total de 20.712.177 habitantes, según datos de la OCEI (1.993). En el caso venezolano se observa con inusual preocupación, el crecimiento, la consolidación y el fortalecimiento de la educación superior privada, mientras que el esquema público aparece en situación cada vez más crítica desde el ángulo financiero, ya que descansa exclusivamente en el paradigma estatal. Esto es particularmente importante, si se toma en cuenta que las tasas de crecimiento de las economías de la región no se modificarán substancialmente en lo que resta de siglo, ya que los cursos de acción seguidos en la práctica, permiten pronosticar esta hipótesis.

Los niveles de endeudamiento se acrecientan y la capacidad de productividad disminuye. Es decir, los coeficientes de endeudamiento externos han aumentado, lo que constituye un freno para que las economías puedan mejorar. Los países que tienen mayor coeficiente, entre ellos Venezuela, deberán asignar a la educación superior en el año 2000, casi tres veces el porcentaje de los P.N.B. que le dedicaban en el período 1.981-1.985, bajo el supuesto que las tasas mantengan un comportamiento similar al de dicho lustro según estudios hecho por Muñoz (1.989), lo que luce imposible de lograr bajo las actuales circunstancias.

**BIBLIOGRAFIA: AVILA F., Francisco J.** (1993). *Diagnóstico de la Educación Superior Latinoamericana*. Tomo II. Editorial ARS Gráfica S.A. Maracaibo. Venezuela. / **AVILA F., Francisco J. y Otros.** *Autonomía, Democratización, Gestión del Conocimiento y Calidad de la Educación Superior*. Cuadernos Nuevo Sur. / **SUDACA.** (1993). Fundación Nuevo Sur. Número 5 Caracas. Venezuela. Abril-Junio 1993. / **BLANCO, Carlos.** (1994). *Es posible la Democracia*. Artículo publicado en el Diario El Globo. Edición del 21-01-94. Página 18. Caracas. Venezuela. / **CÁRDENAS, Antonio L.** (1994). Declaraciones ofrecidas al *Diario de Caracas*. Página 24. Edición del 08-02-94. Caracas. Venezuela. / **COSTA, Messias.** (1986). *Los Estudios de Financiamiento de la Educación Superior en América Latina: Respuestas, Tendencias y Lagunas*. UNESCO-CRESALC. Caracas. Venezuela. / **DIARIO EL GLOBO.** Edición del 16-12-93. Sección Economía. Página 12. Caracas. Venezuela. / **DIARIO EL GLOBO.** Edición del 22-12-93. Sección Economía. Página 12. Caracas. Venezuela. / **FUENMAYOR T., Luis.** *¿Qué Universidad?* Artículo publicado en el Diario El Globo. Edición del 31-12-93. Página 15. Caracas. Venezuela. / **LLANOS DE LA HOZ, Silvio.** (1993). *La Educación Superior en Venezuela*. UNIVERSITAS 2000. Volumen 17, Números 2-3. FEDES. Caracas. Venezuela. 1.993. / **MERCADO R., Santos.** *Privatizar la Educación Pública: Tarea Impostergable*. Artículo publicado en el diario El Financiero. página 74. Edición del 30-03-92. Méjico. / **MONTILLA, J.J. y otros.** (1992). *Estado, Educación y Estudios Avanzados*. NIVERSITAS 2000. Volumen 16, Número 2. Publicación del Fondo Editorial para el Desarrollo de la Educación Superior. (F.E.D.E.S.). Caracas. Venezuela. / **MUÑOZ I., Carlos.** (1989). *Perspectivas del Financiamiento de la Educación Superior en América Latina y el Caribe hasta el año 2000, en Escenarios de Recesión Económica y Endeudamiento Externo*. Educación Superior. Revista de CRESALC-UNESCO. Números 27-28. Enero-Diciembre. Caracas. Venezuela. / **O.C.E.I.** *Ocho Millones de Venezolanos en Situación de Pobreza Crítica*. Artículo publicado en el Diario El Globo. Edición del 23-12-93. Página 37. Caracas. Venezuela. / **PEÑALVER, Luis M.** (1989). *Las Empresas y la Universidad*. UNIVERSITAS 2000. Volumen 13, Números 3-4. FEDES. Caracas. Venezuela. / **PRECLADO, Jorge.** (1990). "La Educación Superior y el Reajuste Económico y Social en Marcha". UNIVERSITAS 2000. Volumen 15, Número 3. FEDES. Caracas. Venezuela.

**AVILA F., Francisco.** Universidad Nacional Experimental Rafael Maria Baralt. UNERMB.

## FIN DE LA EDUCACION AVANZADA

Objetivo prioritario de los programas de E . A. que se encaminan al logro de la producción intelectual, esto es, la creación científica , técnica y humanística,

la cual no descarta sino que implica su vinculación con la realidad nacional y con los sectores económicos, culturales y de servicio. La ciencia, la tecnología y la educación se irán convirtiendo progresivamente no solo en factores directos de la producción intelectual de la sociedad, tendrá la función crucial de formar los científicos, los trabajadores, los técnicos, los gerentes y los maestros que elaboren la ciencia y la tecnología más apropiada para lograr una vida más plena en el hombre.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO. GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA, CENESEDA/República de Cuba.**

## FINES

Los fines son formulaciones que traducen los ideales de vida y la educación de un pueblo reflejando su política, expresada en las constituciones y las leyes que rigen el sistema educativo. En palabras de Castillejo B., José (1978), un fin es “aquello que se pretende alcanzar en último término, como síntesis de todas las aspiraciones del proceso educativo”. (Pág. 37).

El hombre es el único que se propone fines debido a que no actúa bajo motivaciones biológicas, ni instintivas como los demás seres vivos, sino que interviene por razones teleológicas al ser un ser histórico-social que ha vivido en comunidad.

Los fines son muy importantes porque le dan sentido a la acción del hombre orientándolo hacia el logro de sus metas condicionándolas bajo ciertos intereses particulares.

Los fines según Lemus, Luis Arturo (1973), dependen de los siguientes factores: Los filosóficos, el concepto de mundo, de vida, de sociedad, de justicia, de bondad y de belleza.

Existen fines individuales y sociales. los individuales se dan en función de las condiciones biológicas y naturales propias del sujeto para el mejor desarrollo de su vida personal. Los sociales son los que tienen como meta mejorar las condiciones de la sociedad. El logro de los fines individuales dependen de los sociales, de allí que los mismos están muy interrelacionados y no puede hablarse de uno al margen del otro.

Los fines denotan el deber ser, el para qué, lo abstracto, mediato, lejano y están relacionados con las actitudes morales, valores, etc. A diferencia de los objetivos que expresan lo que es, el qué, el cómo y el por qué, son palpables, se dan en la práctica, concretos e inmediatos orientados al desarrollo de habilidades y destrezas. Mientras que los propósitos están relacionados directamente a las personas, es más que todo personal.

**BIBLIOGRAFÍA: CASTILLEJO, José.** (1978). *Nueva Perspectiva en las Ciencias de la Educación*. Madrid: Editorial Anaya. / **HUERTA, José.** (1977). *3 Organización de las experiencias de aprendizaje*. México: Editorial Trillas. / **LEMUS, Arturo.** (1973). *Pedagogía, temas fundamentales*. Buenos Aires: Editorial Kapeluz.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). *Escuela de Educación*. Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema de la Didáctica en el DLAE*. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

Podría pensarse que la física sólo tiene interés para los físicos, lo cual no es válido. Desde que el hombre es hombre, ha fijado su atención en los hechos y procesos de la naturaleza y ha querido entender por qué ocurren las cosas. Además se ha dado cuenta de que los conocimientos sobre la naturaleza son útiles para aprovechar mejor los recursos que le brinda. De esta manera, han surgido y evolucionado las ciencias naturales.

La física, (palabra de origen griego que quiere decir naturaleza) es una de esas ciencias. Aunque hay otras, como la astronomía que estudia las estrellas y las galaxias, la geología que tiene por objeto el estudio de nuestro planeta, la biología que estudia los seres vivos, etc., lo importante es que la física, además de ser una fascinante actividad, se dedica a estudiar los problemas fundamentales de la naturaleza; por ello, es la base de todas las demás ciencias y de las aplicaciones tecnológicas. La física desempeña un papel central en la cultura moderna, forma parte de la historia del hombre. Su desarrollo ha contribuido al progreso de muchas actividades humanas, como la medicina a los viajes espaciales, la economía a las telecomunicaciones, etc. En gran medida, la física influye en nuestra concepción del mundo y del hombre, es la base de todos los aparatos que usamos, nos permite estimar las posibilidades y limitaciones de nuestras actividades. No es posible tener una educación moderna sin comprender algunas ideas y hechos del terreno de la física. Veamos algunos ejemplos: sin la física no se hubieran desarrollado la microscopía óptica y la electrónica, que tanto han influido en los avances de la biología y la medicina. Es la física la que ha permitido el desarrollo de la telegrafía y la telefonía. La física es el fundamento de la generación de la electricidad, es la que ha hecho posible enviar hombres a la luna, diseñar y construir nuevos aviones, fabricar grandes y pequeñas computadoras, explotar y aprovechar las fuentes de energía que tanta importancia económica y política tienen en la actualidad. (CETTO, 1988).

La física no es una ciencia nueva. Desde épocas remotas, el hombre ha tratado de explicarse los fenómenos ocurridos y su mutua relación. Es la creencia que estudia la materia y la energía. Esta definición tan breve está lejos, sin embargo de ser modesta: en efecto, una rápida reflexión nos hace comprender que todo en la Naturaleza es materia en movimiento; por consiguiente, la física está presente de algún modo, en todos los fenómenos que podemos ver o imaginar. (ROVIRA, S/f).

Según la definición más clásica de la física, es la ciencia que estudia la materia inorgánica y sus propiedades, así como los fenómenos producidos en dicha materia por los agentes naturales. Los fenómenos de la materia que estudia la física son aquellos que no modifican la constitución de las moléculas de los cuerpos, puesto que el estudio de los fenómenos que modifican la composición de esas moléculas corresponde a la química. Otra definición más actual de la física, es la que sigue: creencia que tiene por objeto descubrir y dar forma matemática a las Leyes universales que relacionen entre sí las magnitudes que intervienen en los fenómenos reales. (SORDO, 1981).

**BIBLIOGRAFÍA:** CETTO, Ana M. (1988). *Acerca de la Física*. Editorial Trillas. México. / ROVIRA, Jaime. (S/f). *El mundo de la Física. Curso teórico-práctico*. Editorial Clasa. Argentina. / SORDO, Enrique. (1981). *Gran Enciclopedia Universal*. Ediciones Nauta. España.

**YANEZ, Teresita.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## FRACASO ESCOLAR, EL DOCENTE ANTE EL

### 1. INTRODUCCIÓN

En la investigación educativa hay dos temas importantes que reclaman mayor atención. Uno de ellos está referido al papel que se le atribuye al docente en la producción del fracaso escolar; el otro concierne al reconocimiento por parte del docente de su contribución en la **fabricación o construcción** de ese problema educativo.

Si insistimos en el primer asunto, sencillamente es porque estamos convencidos de la necesidad de destacar la importancia que tienen las actuaciones del docente en el aula en las posibilidades de éxito o de fracaso de los alumnos en la vida escolar; por supuesto, siempre en el entendido de saber que esta cuestión, compleja por lo demás, ha sido enfocada de maneras distintas en variados estudios.

Por otra parte, si persistimos en el segundo de los tópicos antes mencionados, es debido a que juzgamos fundamental la búsqueda de una mayor concienciación sobre las serias dificultades que surgen en los intentos de combatir el fracaso escolar cuando el docente se siente con poca o ninguna responsabilidad en la generación de ese problema.

Aún más, si nuestras reflexiones en este trabajo las dirigimos a estos dos puntos – sobre cómo es visto y cómo se ve a sí mismo el docente ante el fracaso escolar – se debe a que sentimos la urgente obligación de reconocer con mayor coraje, sin caer en simplismos de ningún tipo, la significativa influencia que tienen en el comportamiento y en los logros de los alumnos, el pensamiento y la acción del docente en la vida escolar. Pensamos que tal reconocimiento, inscrito dentro de una perspectiva pedagógica optimista, constituye, sin lugar a dudas, un paso inicial necesario para tratar de potenciar las prácticas de enseñanza que desarrollamos como docentes, en tanto que compartimos la idea de que “...no todo está decidido de antemano y que hay, desde luego, lugar para examinar todos los recursos de la situación pedagógica antes de sumirnos en fatalismos de todo género, sean económicos, sociológicos o biológicos “ (Charles Delorme, 1985: 23). Se trata, entonces, parafraseando al autor de esta cita, de que cada uno, desde el lugar en que nos situemos, definamos los espacios de transformación y acometamos la investigación de lo posible.

No obstante - es necesario advertirlo de entrada - la asunción del planteamiento anterior en modo alguno quiere decir que estemos de acuerdo con la idea de atribuirle sólo al docente, bajo un pensamiento disyuntivo y reduccionista, la responsabilidad de todo lo malo que ocurre en la escuela y en el aula de clase, o en todo caso la culpa por los resultados educativos adversos que suelen considerarse en la expresión fracaso escolar. De ninguna manera significa que nuestro punto de vista esté alimentado por esa cultura individualista y de aislamiento con la que se experimenta la enseñanza

– criticada por Remei Arnaus (1999) - según la cual “...los éxitos o fracasos educativos son problemas relacionados con las capacidades y circunstancias individuales” (p. 608), y “...todo en el aula depende del profesorado” (Ibídem, p.604). Por supuesto, esto no nos impide que intentemos reivindicar, a manera de premisa, algo que Charles Delorme (1985) señalaba hace ya más de quince años: “...para que se produzcan cambios significativos en el sistema educativo hace falta partir de los problemas cotidianos con que se encuentran los formadores y los enseñantes “ (p.11).

## 2. EL IMPACTO DEL DOCENTE

En la literatura educativa de los últimos setenta años aproximadamente, resulta interesante constatar la considerable cantidad y diversidad de trabajos que enfocan, de modo explícito o implícito, el asunto relativo a la incidencia de los docentes en el éxito o el fracaso de los alumnos en sus estudios.

En su conjunto, las distintas investigaciones y estudios que aluden a dicho tópico constituyen un material heterogéneo y bastante polémico, dadas las evidentes y significativas diferencias que se notan en el número y la naturaleza de las variables o factores tomados en cuenta, en las perspectivas disciplinarias de referencia, en los modelos de análisis utilizados y, en términos generales, en las ópticas paradigmáticas que orientan los diversos planteamientos hechos al respecto

Entendemos que tales diferencias, sobre todo aquellas que remiten a la distinción de paradigmas en la investigación educativa, no permiten en modo alguno hablar de una lectura única del papel que juega el docente en la producción del fracaso o del éxito escolar de los alumnos, sino en todo caso de concepciones contrapuestas acerca de este tema que están asociadas a posiciones epistemológicas antagónicas en la investigación de la enseñanza.

Así, en atención tal señalamiento y tomando como punto de partida lo dicho por Angel Pérez Gómez (1985) acerca de los paradigmas en la investigación didáctica, veamos a continuación cuatro orientaciones en las cuales se inscriben los planteamientos realizados en diversos trabajos en torno a la cuestión del influjo del docente en el fracaso o en el éxito escolar.

### 2.1. El paradigma presagio-producto: El poder decisivo de la personalidad del docente

La relación entre las características físicas y psicológicas de la personalidad del docente y el rendimiento de los alumnos es abordada en varios estudios que evidencian la influencia del *paradigma presagio-producto* en la investigación didáctica. En una perspectiva como ésta, la preocupación fundamental consiste en determinar qué repercusión tienen ciertos rasgos de la personalidad del docente – medidos en situaciones ajenas a los acontecimientos que ocurren en el aula de clase – en la producción de los logros de aprendizajes deficientes observados en aquellos alumnos etiquetados como malos o fracasados.

Dicen Eggen y Kauchak (1999) que esta óptica en el estudio de la enseñanza [...] tenía en cuenta las características del docente, tales como calidez y humor, e investigaba si la presencia o la ausencia de esas características hacía diferencias en el aprendizaje del alumno. Sin embargo, los investigadores a menudo no lograban determinar si esas características, típicamente medi-



das en pruebas de papel y lápiz, producían alguna diferencia en la conducta real del docente, mucho menos diferencias en los logros del alumno. Como era de esperarse, este enfoque probó ser improductivo y fue abandonado finalmente(pp.13-14).

## 2.2. El paradigma proceso-producto

El carácter determinante de los comportamientos observables del docente en el aula de clase.

Ante la falta de consistencia en la mayoría de los resultados alcanzados a partir del esquema conceptual propio del modelo presagio-producto, considerado muy pobre y simplista para explicar de una manera convincente, entre otras cosas, por qué unos alumnos satisfacen ciertas expectativas de rendimiento y otros no (Pérez Gómez, 1985; Eggen y Kauchak, 1999), en un número importante de estudios se ha venido optando por indagar, desde hace unos cuantos años, qué relación tiene lo que el profesor hace en el aula de clase con los resultados de aprendizaje que obtienen los alumnos.

Señala Félix Angulo Rasco que el núcleo central en esta perspectiva de investigación de la enseñanza:

[...]viene representado por una serie de principios que Anderson, Everston y Brophy (1979) definieron del siguiente modo: “La investigación en la enseñanza ha de enfocarse en las relaciones entre lo que los docentes hacen en el aula (los procesos de la enseñanza) y lo que les pasa a los alumnos (los productos del aprendizaje)...La investigación que corresponde a esta orientación supone que un mayor conocimiento de dichas relaciones conducirá a una mejora de la instrucción, en razón de que una vez descrita la instrucción efectiva, se supone que pueden diseñarse programas para promover esas prácticas eficaces”, por ello, el “producto que ha recibido más atención es el de rendimiento en las habilidades básicas de los alumnos” (p.193) (Angulo Rasco, 1999: 266-267).

En un primer momento, como lo dice Angel Pérez Gómez (1985), la atención se dirigió a la investigación de los métodos eficaces de la enseñanza, y se percibe la necesidad de romper el hermetismo de la caja negra y empezar a considerar variables del proceso, variables internas que ejerzan un influjo mediador entre las características del profesor y el rendimiento del alumno y que sean capaces de explicar el resultado diferencial de profesores con capacidades y características personales similares (p.99).

Posteriormente, como lo indica el mismo autor, se asume la necesidad de estudiar los procesos mismos que tienen lugar en el aula de clase, y particularmente la observación de la actuación real del docente en dicho escenario, en atención a los dos propósitos que se señalan a continuación:

1. Identificar patrones estables de comportamiento que puedan estimarse como estilos reales de enseñanza...
2. Establecer correlaciones entre patrones estables de conducta, estilos docentes y el rendimiento académico de los alumnos (Pérez Gómez, 1985: 100).

Pues bien, de acuerdo con esta orientación, en el aula de clase se dan comportamientos de los docentes que pueden favorecer o no los aprendizajes de los alumnos y, por consiguiente, contribuir al éxito o al fracaso escolar. A esas conductas observables y mensurables de los docentes se les adjudica importancia o relevancia didáctica por su alta frecuencia o estabilidad y, una

vez traducidas en ciertos modelos de actuación y estilos de enseñanza, se les correlaciona- como una variable independiente- con el rendimiento académico de los alumnos, casi siempre con la pretensión interpretar en términos de causalidad las relaciones estadísticas encontradas.

Por su gran parecido con este paradigma (Pérez Gómez, 1999), respecto a este asunto consideramos importante destacar de manera particular las proposiciones fundamentales y los resultados de los trabajos inspirados en el movimiento de las escuelas eficaces, los cuales comenzaron a difundirse en distintas partes del mundo a partir de la década de los setenta del siglo pasado, con un mensaje optimista y en reacción a los señalamientos nada alentadores de quienes, como los autores del conocido Informe Coleman y los seguidores de sus recomendaciones, han sostenido desde finales de los años sesenta que muy poco o nada puede hacer por sí misma la institución escolar para mejorar el rendimiento de aquellos alumnos desfavorecidos socioeconómicamente (Eggen y Kauchak, 1999; Creemers, 1997; López, 1996; Muñoz-Repiso, 1996; Davis y Thomas, 1992).

En sintonía con el planteamiento central de la investigación sobre la enseñanza eficaz - consistente en la idea según la cual el rendimiento del alumno está estrechamente relacionado con el ambiente académico de la escuela, la manera de dirigirla y las prácticas docentes y de gestión del aula, y que el mismo puede mejorarse con independencia de los factores no escolares - autores de diversos estudios proceso-producto han hecho referencia a varias características observadas en la actuación de los docentes en las escuelas exitosas. A estos docentes se les atribuyen ciertos rasgos que sintonizan con el mecanismo y los factores que supuestamente determinan la eficacia escolar.

Así, en este marco de referencia, la contribución del docente al éxito o al fracaso escolar es valorada de acuerdo a la presencia o ausencia de determinadas características que han sido identificadas en la actuación de quienes se dedican a la labor de enseñanza en las escuelas eficaces (Muñoz-Repiso, Murillo Torrecilla y otros, 2000; Davis y Thomas, 1992; Creemers, 1997), tales como:

- Activo liderazgo compartido con el personal directivo, dadas las competencias que se le asignan en la toma de decisiones acerca del currículum, la instrucción, la planificación y la ejecución de programas.
- Habilidades y técnicas de una buena gestión del aula, expresadas entre otros aspectos, en la capacidad para comunicarle a los alumnos que se tiene conocimiento de lo que sucede en la sala de clase; para atender a las distracciones sin interrumpir la actividad de aprendizaje; para establecer expectativas positivas, normas claras y una transición eficiente entre las diferentes actividades de enseñanza; y para asegurar un elevado interés en los alumnos y mantenerlos ocupados y participando dentro de un clima académico adecuado para un aprendizaje de calidad.
- Buen uso del tiempo disponible en el aula de clase, al privilegiar el trabajo académico con los alumnos.
- Buen ritmo de enseñanza para mantener el interés de los alumnos, incrementar el rendimiento y la participación de éstos y elevar el nivel de cobertura de los objetivos instruccionales.
- Inferencias favorables acerca del rendimiento de los alumnos y del tipo de trabajo requerido por éstos.

- Permanente inspección y control de la calidad del trabajo realizado por los alumnos tanto de manera individual como en grupo, e igualmente uso de una variedad de técnicas en la evaluación del rendimiento estudiantil.
- Afán constante por formarse y aprender, implicación en innovaciones e investigaciones educativas, uso efectivo de la planificación en la realización de las labores escolares, utilización en la enseñanza de un discurso claro, libre de ambigüedades y de contenidos irrelevantes, entre otras.

Sin embargo, para apreciar mejor la significación de los rasgos antes indicados y su relación con el éxito o el fracaso escolar, es preciso tener presentes varias observaciones críticas interesantes efectuadas por distintos autores a las propuestas del movimiento de las escuelas eficaces, como las expuestas a continuación:

1. La influencia real de los rasgos mencionados, que son parte constitutiva de los factores identificados como requisitos de la eficacia escolar, sólo se puede determinar y comprender a través del análisis de su específica intervención en cada contexto singular, pues parcialmente son factores equívocos e interpretables de muy distintas maneras en la práctica, que no pueden aislarse objetivamente del escenario particular donde adquieren su sentido. En modo alguno esos factores configuran, de un modo objetivo y automático, un mecanismo que garantiza la eficacia en cualquier centro educativo.
2. Los resultados encontrados en distintas investigaciones sobre la enseñanza eficaz, en lo que respecta al grado de influencia de dichos factores, son inconsistentes y hasta discrepantes desde el punto de vista estadístico.
3. Los productos de las escuelas eficaces con los cuales son asociados tales factores son definidos de una manera vaga y sesgada, ya que por lo regular se centra la atención en los efectos académicos – sin consenso alguno sobre las características definitorias de éstos (aun cuando a menudo se identifican con las calificaciones escolares) - y se subestiman otros importantes efectos sociales, morales o afectivos de la escolaridad.
4. Al primarse los aspectos organizativos y de gestión en el conjunto de los factores que presuntamente aseguran la eficacia, en detrimento de los aspectos curriculares, el entendimiento de la escuela parece restringirse, dentro de una perspectiva reduccionista empresarial, al estudio aislado de los procesos de gestión.
5. Por último, cabe destacar que al colocarse el énfasis en el logro eficiente de resultados objetivos y predeterminados a partir de los factores ya señalados, deja de atenderse la preocupación por la calidad de la práctica educativa al no tomarse en consideración la calidad del juicio y de la deliberación reflexiva de los docentes en la vida de las aulas.

### **2.3. El paradigma mediacional**

El peso fundamental de la mediación de los procesos cognitivos del docente. A partir de los supuestos de este paradigma se da un giro importante en el estudio del impacto del docente en las posibilidades de éxito o fracaso de los alumnos en la vida escolar. Ahora la preocupación fundamental deja de ser la de establecer relaciones entre las conductas observables de los do-

centes y las calificaciones escolares o los resultados obtenidos por los alumnos en determinados tests. No se trata de determinar qué comportamientos observables y cuantificables causan el aprendizaje de los alumnos. El planteamiento es otro, lo más relevante consiste en indagar cuáles son las ideas o pensamientos que subyacen en el comportamiento de los docentes que activan respuestas o estrategias de procesamiento de información en los alumnos e influyen por consiguiente en los resultados de aprendizaje de éstos; sin dejar de reconocerse en tal perspectiva que el alumno, considerado como activo procesador y ejecutor, de igual modo media los logros de aprendizaje a través de sus elaboraciones personales y además ejerce su influencia en el docente. En definitiva, se asume aquí como “...núcleo central la idea (o el principio, si se prefiere) según la cual tanto las acciones del docente como, asimismo, las conductas (o respuestas) del alumnado están mediadas por los procesos cognitivos de ambos” (Angulo Rasco, 1999:267).

Con una concepción distinta de la enseñanza – entendida más bien como un proceso tecnológico de resolución de problemas, y no como una simple actividad de aplicación de “rutinas y técnicas de comportamientos óptimos minuciosamente pormenorizados” (Pérez Gómez, 1985: 115) – en el paradigma mediacional se concibe, asimismo, la idea de un docente que tiene el papel de elaborar diseños, decidir estrategias, ejecutar tareas y evaluar procesos y resultados; y, en consonancia con esto, se visualiza el examen del influjo del docente en el aprendizaje de los alumnos a partir de la descripción de las relaciones entre los diferentes elementos del mundo subjetivo de los docentes que resultan determinantes en sus actuaciones.

Sobre este asunto, Luisa Irureta (1996) expone con claridad la incidencia que tienen en la motivación de los maestros y en la conducta y el aprendizaje de los alumnos, los siguientes elementos o factores determinantes de la construcción de significados por parte de los docentes en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje, a saber: sus conocimientos y experiencias sobre ellos mismos, los estudiantes y la situación educativa en la que se involucran; las creencias que se forman a partir de tales conocimientos y experiencias; las metas amplias que se plantean en función de los elementos anteriores, las cuales condicionarán sus conductas futuras; las expectativas que desarrollan al evaluar las situaciones educativas particulares que enfrentan; y las atribuciones o explicaciones que brindan acerca de los resultados obtenidos por los alumnos, las cuales repercuten en sus conductas, metas y expectativas.

De modo parecido, Angel Pérez Gómez (1985) habla de cuatro tipos de influjos que le llegan al profesor como informaciones a procesar a la hora de adoptar decisiones sobre las tareas que debe llevar a cabo tanto en la enseñanza preactiva como en la enseñanza interactiva, los cuales son: a) las expectativas que el docente tiene sobre cada uno de los alumnos y el grupo del aula de clase; b) las creencias, teorías y actitudes del mismo acerca de la educación; c) la naturaleza de las tareas de instrucción; y d) la disponibilidad de materiales instruccionales y estrategias alternativas.

Así, de acuerdo a las orientaciones del paradigma mediacional, se trata de penetrar en el conocimiento de los docentes, de profundizar en el análisis de los factores y procesos internos que determinan su actuación en las diversas tareas que llevan a cabo (en la planificación y la toma de decisiones interactiva,

por ejemplo), no sólo para comprender sus conductas observables, sino igualmente para establecer las relaciones entre sus procesos mentales y los aprendizajes de los alumnos; pues, como lo señala Félix Angulo Rasco.

Los estudios sobre toma de decisiones docente se justifican en la idea de que, como indican Shavelson y Stern (1981), “la enseñanza es un proceso por el que los profesores formulan juicios y adoptan decisiones razonadas con la intención de optimizar los resultados de los estudiantes ...” (Angulo Rasco, 1999: 276).

También resulta muy esclarecedor al respecto, lo que nos dice Angel Pérez Gómez (1985):

Antes, durante y después de la intervención didáctica, el pensamiento del profesor juzga y valora de forma continua...El juicio juega un papel importante en la predicción de adquisiciones cognitivas y afectivas de los alumnos, en la predicción de la utilidad y eficacia de métodos y estrategias, en el reconocimiento de la enseñanza eficaz o de las perturbaciones y distorsiones de los procesos en curso, y por último, en la valoración a posteriori de los efectos de la práctica. El problema aparece cuando los criterios que gobiernan el juicio del profesor son nebulosos o incluso inconscientes, cuando forman parte de una plataforma ideológica implícita que permanece a cubierto de todo análisis, contrastación y reconsideración, cuando se realimenta por vías propias e incontroladas y se reproduce insensible a lenguaje de los hechos o a las razones de la confrontación racional. Y más grave aún, por inevitable, es la cristalización de las creencias y teorías implícitas, elaboradas sin el concurso de la razón, transmitidas empíricamente, en formas habituales de apreciar, percibir, interpretar y actuar. Cuando la ideología, no debatida ni contrastada, se fosiliza, pierde la conciencia de su relatividad histórica y de su convencionalidad, se dogmatiza y atrinchera en hábitos de comportamiento mecánicos y automáticos que se reproducen invariablemente, indiferentes al flujo exterior de los acontecimientos e ideas (p. 119).

No obstante, en atención a las críticas hechas a los estudios orientados por el paradigma mediacional, es necesario no perder de vista que el influjo del docente en el fracaso escolar: a) no sólo se pone de manifiesto a través de las estrategias de procesamiento de información que emplea el mismo, sino igualmente mediante otros comportamientos suyos que no son plenamente explicados por vías estrictamente cognitivas; y b) tiene lugar en determinadas condiciones físicas y psicosociales que definen las expectativas y condicionan los procesos de pensamiento (Pérez Gómez, 1985).

#### **2.4. El paradigma ecológico**

La importante responsabilidad del docente como protagonista en un espacio social de comunicación e intercambio de significados.

Conforme a las orientaciones de la perspectiva ecológica en la investigación didáctica, podría decirse que al docente no se le puede ver como individuo aislado desde el punto de vista de su contribución al éxito o al fracaso escolar. Al contrario, ante este asunto se valora su responsabilidad en tanto se le considera un miembro o uno de los protagonistas principales “...de una institución cuya intencionalidad y organización crea un clima de intercambio y genera roles o patrones de comportamiento individual, grupal y colectivo” (Pérez Gómez, 1985:125).

De acuerdo con este enfoque, la contribución del docente al fracaso escolar hay que situarla necesariamente en el contexto peculiar de las prácticas institucionales donde se produce dicho fenómeno educativo, es decir, en ese espacio socio-cultural complejo de comunicación e intercambio en el cual profesores y alumnos participan cotidianamente en una negociación de significados acerca de diversos acontecimientos. Es en este nicho ecológico – en la escuela como espacio de cruce de culturas (Pérez Gómez, 1999) y particularmente en el escenario real del aula caracterizado por su multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad, publicidad e historia (Torres Santomé: 1991) - donde se concretan y manifiestan particularmente las incidencias del docente en la calidad de vida del alumno en el ámbito escolar, a través de una variedad de respuestas que el mismo activa para hacerle frente a un conjunto diverso de presiones y exigencias institucionales.

Así, en tal sentido, podemos decir – recordando los interesantes planteamientos de Jackson (1991) - que la influencia del docente se ejerce mediante las acciones que logra desarrollar ante los requerimientos impuestos por la complejidad de la vida del aula, cuando:

- En atención a las condiciones de **hacinamiento** en las cuales se desenvuelve, ejerce algunos tipos de control para lograr los objetivos de la escuela y evitar el caos social; regula y controla el flujo del diálogo, determinando quién habla y en qué orden; sirve como distribuidor del espacio y los recursos materiales limitados a su disposición; concede privilegios especiales en la asignación de obligaciones a los alumnos que ayudan a la estructuración de las actividades; e igualmente vela por el cumplimiento del horario oficial en el desarrollo de la vida escolar, de manera que las cosas comiencen y concluyan a tiempo.
- Aborda las dinámicas complejas del proceso de evaluación, según ciertas normas y procedimientos que subyacen en la elaboración de jerarquías de excelencia que deciden tanto el éxito como el fracaso escolar y sus consecuencias; asunto éste de gran importancia, si se tiene en cuenta que las jerarquías de excelencia mantienen su omnipresencia en cualquier situación de enseñanza colectiva, “ ... aunque sólo sea por el hecho de que todo el mundo está sujeto, por principio, al juicio de un profesor y al de los demás alumnos”(Perrenoud, 1990:15).
- Ejerce el poder en la relación pedagógica asimétrica en la cual participa (Rockwell, 1995), que lo faculta para vigilar, controlar y dar órdenes a sus alumnos, quienes deben aprender a recibirlas y a ejecutarlas, incluso renunciando a sus deseos o a sus proyectos de formación. Esta desigualdad de poder o autoridad entre el docente y sus alumnos ha sido abordada por distintos investigadores (Frida Díaz y Gerardo Hernández, 1999; Paul Eggen y Donald Kauchak, 1999; Luisa Irureta, 1996; Alain Coulon, 1995; Carina Kaplan, 1992; Julio Machargo, 1991), quienes en general coinciden en afirmar que los docentes al clasificar o etiquetar a sus alumnos, producen expectativas que tienen importantes repercusiones en la vida escolar de los alumnos.

En definitiva, así como se concibe que el aprendizaje del alumno es situacional, “...contextualizado en función de la estructura de tareas académicas y el clima ecológico configurado a través de la negociación del grupo social” (Pérez Gómez, 1985:133), igualmente se asume que el comportamiento del docente, “... como cualquier otra variable de enseñanza no incide directamente en el



aprendizaje del alumno y, como consecuencia, en su adquisición. Su influjo es generalmente indirecto, mediado por la estructura de tareas que define o en la que se incorpora” (ídem).

Al respecto, Angel Pérez Gómez agrega lo siguiente:

Así, parece estéril tratar en teoría de la eficacia de un comportamiento docente determinado o de un tratamiento instructivo específico. Su eficacia real se encuentra siempre situacionalmente mediada. Y no es ésta una mediación liviana. Desde la perspectiva ecológica esta mediación es el eje de los procesos de enseñanza-aprendizaje y debe ser, por ello, el centro de los estudios e investigaciones sobre la enseñanza. Todo factor actúa integrado en la estructura de tareas académicas y marco ecológico que el grupo social define en el forcejeo donde se negocia de forma explícita o encubierta las características del intercambio de actuaciones-calificaciones y la ordenación y reglamentación del comportamiento colectivo concomitante” (ídem).

En concordancia con tales planteamientos, es de suponer que la calidad de la incidencia de la conducta del docente en el aprendizaje de los alumnos, y por consiguiente en el éxito o el fracaso escolar, está estrechamente vinculada a la calidad del aprendizaje que debe adquirir el docente para desenvolverse en el atareado y complicado mundo del aula, pues él “...debe también aprender a navegar en el medio álgido y fluido de los acontecimientos vitales que ocurren en el aula. Ello implica interpretar significados, crear procesos, prever orientaciones, establecer conexiones, expresar con apertura y juzgar con tolerancia y flexibilidad” (Pérez Gómez, 1985:133).

### **3. CUANDO EL DOCENTE NO SE RESPONSABILIZA**

Si bien en el mundo de hoy se insiste mucho en considerar al docente como uno de los factores o variables importantes en la indagación de las causas del fracaso escolar, no obstante llama bastante la atención que en varios estudios los maestros y profesores se atribuyan poca o ninguna responsabilidad en relación con ese fenómeno educativo. En casos como éstos la actitud de los docentes aparece contrapuesta a la actitud de quienes, como los alumnos y sus representantes, por ejemplo, suelen atribuirse a sí mismos el éxito y le achacan a los primeros la culpa de los resultados adversos en la vida escolar.

Santiago Molina García y Enrique García Pascual (1984) dan a conocer los datos de un estudio en los cuales los profesores no ven al fracaso como una responsabilidad propia, sino como expresión, en lo fundamental, del influjo de los poderes políticos y administrativos, de los alumnos o de las familias. Así, “...aquellas variables relacionadas directa o indirectamente con la responsabilidad del profesor son las que se sitúan como las menos influyentes en la génesis del fracaso escolar” (p.253).

Asimismo, dice Carina Kaplan(1992) que los maestros no se dan cuenta del impacto que tiene su propio desempeño en los resultados alcanzados por sus alumnos, y además sus opiniones –señala la autora- nos llevan a reflexionar acerca de algunas tentaciones que tenemos los docentes de apelar a factores o variables externas, del tipo histórico-político-ideológicas, para explicar nuestros logros como enseñantes y aquellos que corresponden a los alumnos de los que nos ocupamos.

Parecidas observaciones hace Mabel Pipkin (1994), cuando señala:

Las causales del fracaso escolar, según el ‘decir’ de los docentes tanto de la escuela urbana como de la urbano-marginal, remiten a factores externos a la

escuela, ya sea a problemas cognitivos/afectivos/orgánicos de los alumnos, a las dificultades socio-económicas de sus familias, a la falta de participación/colaboración de los padres o bien a los modos de funcionamiento del gabinete de psicopedagogía u otras instituciones análogas(p.25).

Por último, es importante mencionar que en un estudio dirigido a conocer la identidad profesional y el desempeño docente en Venezuela, realizado por el Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales de la Universidad Católica Andrés Bello y el Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (1999), se señala que la mayoría de los profesores encuestados admitió que los factores externos, como las condiciones socioeconómicas y los problemas familiares de los estudiantes, constituyen los principales aspectos que inciden sobre los bajos índices de rendimiento del alumnado.

Frente a estas constataciones de cuán responsables del fracaso escolar se sienten los docentes, es importante no perder de vista dos grandes exigencias:

1. Es imprescindible que nos propongamos indagar las razones por las cuales el docente tiende a colocar su responsabilidad en el fracaso escolar, en un lugar muy por debajo de otros factores que son considerados como posibles causas de ese fenómeno educativo. Al respecto, podrían explorarse en estudios posteriores, entre otras, las tres hipótesis no excluyentes que se indican a continuación.

Cuando el docente sólo ve más allá de sí mismo a la hora de explicar el fracaso escolar, es bastante probable que:

- Se fundamente en una definición del concepto de fracaso escolar que parte del supuesto de que las dificultades u obstáculos confrontados por el alumno en su aprendizaje son propios de un sujeto que construye su conocimiento en soledad, sin la presencia y la acción fundamentada del docente en ese proceso de construcción (Pipkin, 1994)
- Participe, tanto a nivel actitudinal como comportamental, de esa ideología dominante en la sociedad con respecto al rendimiento escolar que se alimenta de la mitología de los dones y le concede especial importancia al influjo familiar(Molina García y García Pascual, 1984)
- Expresa su malestar o una respuesta defensiva ante esa "...crítica generalizada que...considera a los profesores como los responsables inmediatos de los fallos del sistema de enseñanza" (Esteve, Franco y Vera, 1995:21).

2. Basados en el conocimiento que podamos alcanzar en la averiguación de las razones antes referidas, a partir de las hipótesis adoptadas – que podrían ser las mencionadas o bien otras – es fundamental promover actividades de reflexión que le permitan a los docentes tomar mayor conciencia acerca del impacto que tiene su discurso y desempeño en los resultados adversos o exitosos de los alumnos en el contexto escolar.

#### 4. CONCLUSIONES

No hay una lectura única del papel que desempeña el docente en la producción del fracaso escolar. Es preciso destacar que este asunto puede abordarse desde distintos lugares teóricos, metodológicos e ideológicos; y en tal sentido, las cuatro ópticas paradigmáticas utilizadas en la investigación didáctica (presiago-producto, proceso-producto, mediacional y ecológica) proporcionan diferentes coordenadas de referencia para examinar cómo influye el do-

cente en el fenómeno educativo en cuestión, al igual que orientaciones distintas para enfrentar en la práctica los problemas concretos que logren identificarse al respecto.

Acerca de cómo se ve a sí mismo el docente ante el fracaso escolar, es importante señalar que estamos obligados a investigar las razones por las cuales los profesores y los maestros tienden a ubicar su propia responsabilidad muy por debajo del lugar asignado a otros factores, como las dificultades de los alumnos y de su entorno socioeconómico, por ejemplo. Este es un desafío que no podemos dejar de atender, si en verdad aspiramos a ampliar el horizonte de posibilidades de mejoramiento de nuestra práctica pedagógica en el ámbito

- BIBLIOGRAFÍA:** **ANGULO RASCO, F.** (1999). *De la Investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente*. En: Angel Pérez Gómez, Javier Barquín Ruiz y otros *Desarrollo Profesional del Docente: Política, Investigación y Práctica*. Madrid: Ediciones Akal. / **ARNAUS, R.** (1999). *La formación del profesorado: Un encuentro comprometido con la complejidad educativa*. En: Angel Pérez Gómez, Javier Barquín Ruiz y otros. *Desarrollo Profesional del Docente: Política, Investigación y Práctica*. Madrid: Ediciones Akal. / **COULON, A.** (1995). *Etnometodología y Educación*. Barcelona: Ediciones Paidós. / **CREEMERS, B.** (1997). La base de conocimientos de eficacia escolar. En David Reynolds, Robert Bollen y otros. *Las escuelas eficaces: Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Aula XXI/Santillana. / **DAVIS, G. y THOMAS, M.** (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A. / **DELORME, Ch.** (1985). *De la animación pedagógica a la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Narcea, S.A. / **DÍAZ, F y HERNÁNDEZ, G.** (1999). *Estrategias Docentes para el aprendizaje. Estrategias docentes para el aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A., de C.V. / **EGGEN, P. y KAUCHAK, D.** (1999). *Estrategias docentes: Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Brasil: Fondo de Cultura Económica. / **ESTEVE, J.M., FRANCO, S. y VERA, J.** (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Editorial Anthropos y Universidad Pedagógica Nacional de México. / **GIL, D. y GUZMÁN, M.** (1993). *Enseñanza de las ciencias y la matemática: Tendencias e innovaciones*. España: Editorial Popular, S.A. / **IRURETA, L.** (1996). *Querer aprender y saber pensar*. Caracas: Fondo Editorial Facultad de Humanidades y Educación de la UCV y Monte Avila Editores Latinoamericanos. / **JACKSON, Ph.** (1991). *La vida en las aulas*. España: Ediciones Morata, S.A. y Fundación Paidea. / **KAPLAN, C.** (1992). *Buenos y Malos Alumnos*. Descripciónes que predicen. Argentina: Aique Grupo Editor, S.A. / **LÓPEZ, M.** (1999). El éxito escolar en alumnos de bajos recursos. En Marielsa López y Mariano Herrera *La eficacia escolar*. Caracas: CINTERPLAN y CICE. / **MACHARGO, J.** (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A. / **MOLINA GARCÍA, S. y GARCÍA PASCUAL, E.** (1984). *El éxito y el fracaso escolar en la EGB*. Barcelona: Editorial Laia. / **MUÑOZ-REPISO, M.** (1996). *¿Qué es una escuela eficaz?: La calidad como meta*. Cuadernos de Pedagogía Nº 246. Barcelona: Editorial Fontalba, S.A. / **MUÑOZ-REPISO, M, MURILLO TORRECILLA, J., y otros.** (2000). *Mejora de la eficacia escolar. Investigación internacional para analizar la capacidad de las escuelas para el cambio*. Simposio en XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte y Centro de Investigación y Documentación Educativa. / **PÉREZ-ALBO, M.** (2000). El movimiento de mejora de la eficacia escolar: Fundamentos, orígenes, objetivos y posibilidades de futuro. En: *Mejora de la eficacia escolar. Investigación internacional para analizar la capacidad de las escuelas para el cambio*. Simposio en XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte y Centro de Investigación y Documentación Educativa. / **PÉREZ GÓMEZ, A.** (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (2ª ed.). Madrid: Akal Editor. / **PÉREZ GÓMEZ, A.** (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. (2ª ed.). Madrid: Ediciones Morata, S.L. / **PERRENOUD, Ph.** (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. España: Ediciones Morata, S.A. y Fundación Paidea. / **PIPKIN, M y Colaboradoras.** (1994). *¿Cómo se construye el fracaso escolar?* Buenos Aires: Ediciones Homo Sapiens. / **PUIGGROS, A.** (1994). Comentario del Libro de Mabel Pipkin y Colaboradoras. En *¿Cómo se construye el fracaso escolar?*. Buenos Aires: Ediciones Homo Sapiens. / **ROCKWELL, E. y Colaboradoras.** (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica. / **TORRES SANTOMÉ, J.** (1991). La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas. En Ph. Jackson. *La vida en las aulas* (Prólogo). España: Ediciones Morata, S.A. y Fundación Paidea. / **UNIVERSIDAD CA-**

**TÓLICA ANDRÉS BELLO Y CENTRO DE INVESTIGACIONES Y CULTURALES Y EDUCATIVAS.** (2000). *Identidad Profesional y Desempeño Docente en Venezuela*. Caracas: *Diario El Nacional*. Reseña en página C/2 el 12 de junio de 2000.

**NARVÁEZ, Eleazar.** (2001). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela Email: [enb@cantv.net](mailto:enb@cantv.net). Revista de Pedagogía, Vol. XXII, Nº 63. Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas, Enero – Abril de 2001.

## FLEXIBILIDAD

Alcance del movimiento alrededor de una articulación (flexibilidad estática); oposición o resistencia de una articulación al movimiento.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## FLUJOGRAMA SITUACIONAL

Es un cuadro síntesis, que recoge gráficamente, a través de un diagrama de flujos, todos aquellos elementos de juicios más significativos y que tienen relación con la explicación que un actor hace sobre un problema o sobre un aspecto concreto de la realidad que vive. Lo importante en esta técnica, es que los casilleros donde se incluyen las frases, tienen flechas de entrada y salida que indican una relación entre y es lo que conforman la red de causas y efectos dentro de un flujograma.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## FOLLETOS

Material impreso barato que se distribuye gratuitamente entre los participantes en una actividad educativa, por ejemplo prospectos, notas, impresos, etc.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa*. París.

## FONDO

Conjunto de documentos o libros de un archivo, biblioteca, casa editorial, etc.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa*. París.

## FONDO DE UNA BIBLIOTECA

“Se entenderá por fondo de una biblioteca el conjunto de documentos puestos a disposición de los usuarios”. (UNESCO. Recomendaciones sobre la normalización internacional de la estadística relativas a las bibliotecas. 36a. Sesión Plenaria. París, 13 de Nov. de 1970.)

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico.** BIOSFERA. Caracas.

## FONEMA

Mínima unidad de sonido del habla que cuando es reemplazada con otro fonema, afecta el significado de las palabras en el lenguaje. Por ejemplo: foco-foca.

**DICCIONARIO ECOLÓGICO.** Amigo de la Tierra. Uruguay. <http://www.redes.org.uy/estudiantes/diccionario>

## FORMA DE PRESENTACIÓN

Organización de los estímulo que se presentarán a través de un determinado medio o combinación de medios, teniendo en cuenta la respuesta (demanda y frecuencia) y su administración (frecuencia y propósito). Son ejemplos de forma de presentación la instrucción programada, la conferencia, la historia, etc.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## FORMA DEPORTIVA

Es la condición del entrenamiento con la cual el atleta puede participar eficazmente en las competiciones. Es una condición óptima de rendimiento que el atleta alcanza para la formación en cada nuevo gran de desenvolvimiento deportivo. Ella permite la obtención de altos rendimientos deportivos y el mantenimiento de estos rendimientos por un espacio mayor de tiempo. La forma deportiva tras una capacidad de rendimiento homogéneo: físico, técnico, táctico y psicológico. Con todo ella esta sujeta a una dinámica, cuya curva gráfica representa dos o más puntos altos. En la parte baja de la curva, la característica es de queda de rendimiento (reducción de la forma). Toda vía es bastante discutido el tiempo de duración de la forma deportiva, se sabe, todavía, que ella no es muy duradera.

La forma deportiva puede ser conservada por entrenamiento en el mantenimiento de la forma física, pero este tipo de entrenamiento no permite una mejora de las condiciones de competición.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## FORMACION

Conjunto de actividades encaminadas a la adquisición de conocimientos, prácticas y actitudes. Con un significado más técnico o práctico se usa como sinónimo de capacitación.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## FORMACIÓN

Toda actividad que contribuye directamente a desarrollar en el hombre conocimientos, habilidades y actitudes.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## FORMACIÓN

El concepto de formación del hombre ha sido una constante en la historia de la pedagogía, presente en Comenio, Rosseau, en los filósofos de la Ilustración francesa y alemana y enriquecido por la concepción histórica de Hegel. Concebir la educación como un proceso de formación del hombre se encuentra en su forma más pura en Platón, Descartes, Espinosa y Kant quienes tratan de responder a la pregunta ¿Qué significa enseñar?

Flores (1994) plantea que el concepto de formación debe ser el principio unificador del campo conceptual de la pedagogía y convertirse a su vez, en criterio de validez para enjuiciar toda acción escolar como pedagógica o antipedagógica. Al respecto destaca : “ La formación es lo que queda, es el fin perdurable, .... la condición de la existencia humana temporal es formarse, integrarse, convertirse en un ser espiritual capaz de romper con lo inmediato y lo particular y ascender a la universalidad a través del trabajo y la reflexión filosófica, partiendo de las propias raíces.” (p.109)

Es así, que para este autor la formación del hombre debe ser el principio directriz y unificador de la pedagogía. Formar a un individuo es facilitarle que asuma en su vida su propia dirección racional, reconociendo a los otros el mismo derecho y la misma dignidad. Este concepto de formación descansa sobre categorías fundamentales como son: la universalidad, la autonomía, la inteligencia y la fraternidad.

Flórez señala también que actualmente hay una corriente teórica alemana, representada en Marian Heitger que plantea la hipótesis de la unificación teórica de la pedagogía alrededor del concepto de formación.

Del mismo modo, Zapata ( 1993) sustenta que la pedagogía es un discurso, con un corpus conceptual y de enunciados teóricos resultantes de la reflexión sobre la formación, cuando ésta es hecha ex-profeso, con intencionalidad



explícita en un escenario construido para ello y con actores rituales. .Para este autor la pedagogía: Se detiene en la reflexión sobre lo producido en la educación, siempre en el horizonte de la explícita intencionalidad formativa del hombre, el ciudadano cabal y el profesional competente “ (p. 33)

Igualmente para Gallego ( 1990), el objeto de estudio de la pedagogía es la transformación intelectual del hombre, de su estructura de conciencia o de saberes, desde la cual se interrelaciona consigo mismo, con el espacio que le rodea, con el grupo social al que pertenece y con los saberes que el grupo ha elaborado sobre sí.

**BIBLIOGRAFÍA:** **FLÓREZ O., R.** (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá, McGraw Hill. / **GALLEGO, R.** (1990). *Saber Pedagógico*. Cooperativa. Bogotá, Editorial Magisterio. / **ZAPATA, V.** ( 1993). *Los fundamentos conceptuales de la Pedagogía: Unidad y Diversidad*. En: Objeto y Método de la Pedagogía. Universidad de Antioquia. Colombia.

**VIVAS GARCÍA, Mireya.** Universidad de Los Andes-Núcleo Táchira.

## FORMACIÓN

La formación es, según González, A. P. (1995): Como un esfuerzo sistemático y planificado para modificar o desarrollar el conocimiento, habilidades y las actitudes a través de la experiencia de aprendizaje, y conseguir la actuación adecuada en una actividad o campo de actuación. (Pág. 460)Es decir, la formación es una parte o modo de la educación, la cual está dirigida a desarrollar a una persona de manera íntegra, tanto en lo intelectual como en el desempeño de sus acciones, por medio de actividades educativas sistemáticas, con el uso de metodologías, técnicas, etc, como son: la enseñanza y la instrucción, vitales para asegurar que la persona aprenda, o sea, adquiera un cúmulo de conocimientos y saberes, impartidos para que desarrolle capacidades, habilidades y destrezas y pueda actuar eficientemente o tenga un comportamiento deseado.

La formación está vinculada a pautas y exigencias sociales, la cual aspira formar un determinado tipo de hombre, considerado ideal; en tal sentido, la formación está dirigida al desarrollo pleno de la personalidad, como se dijo anteriormente, adquiera conocimientos y habilidades para que pueda desempeñarse en el campo profesional y social con cierto grado de excelencia y efectividad. Se puede complementar la información con lo expresado por el autor Manuel Rivas N. (1973), quien considera la formación como: La disposición de la inteligencia para ejecutar, habitualmente, con eficacia sus actividades propias, es decir, la perfección en el modo de realización de los actos propios de su operar específico. (Pág. 117).

Se puede decir, entonces, que la formación es el proceso mediante el cual el hombre se transforma y desarrolla su personalidad, tanto en los aspectos intelectuales como funcionales u ocupacionales, capaz de desenvolverse eficazmente, interviniendo en su medio de manera constructiva, tomar decisiones y proyectar una buena imagen, formando a nivel personal como social y cultural.

Explica también que es necesario, para la formación, tener primero instrucción, la cual ve como la adquisición sistemática “del saber verdadero” con-

tar con contenidos intelectuales, científico, coherentes y bien integrados en su intelecto, de manera que pueda hacer buen uso de los mismos, o de una manera inteligente y racional; por eso concibe la formación como el “desarrollo de las actitudes funcionales” de la inteligencia. (Pág. 115)

En conclusión, expone que tanto la instrucción como la formación, conforman la educación intelectual, es decir: La cualidad que atañe directamente al entendimiento humano y consiguiente a toda las potencias cognoscitivas del hombre, aunque derivativamente afecte a toda la personalidad humana en su ser, hacer y operar. (Pág. 115)

En la educación formal se debe promover la educación intelectual, o sea, no limitarse sólo a la transmisión de conocimientos, teorías de la enseñanza, como mayormente se evidencia; de lo contrario asegurarse de que el individuo aprenda y actúe de acuerdo a lo aprendido y pueda mejorarse cada día más. Se debe formar entonces, un hombre crítico, reflexivo, capaz de transformar su entorno positivamente y pueda contribuir al desarrollo de su país.

**BIBLIOGRAFÍA: GONZÁLEZ A. P., MEDINA A., DE LA TORRE S.** (1995). *Didáctica General: Modelos y Estrategias para la Intervención Social*. España: Editorial Universitas. / **MAILLO, Adolfo.** (1973). *Enciclopedia de didáctica aplicada*. Tomo I. España: Editorial Labor, S.A.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: El Tema de la Didáctica en el DLAE. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## FORMACION

Acción de formar o de formarse. La formación de una nube, de un valle. El resultado de esta acción. Una formación nubosa. Particularmente, aplicado al hombre: Término equívoco, que ha dado lugar a muchas interpretaciones y confusiones. Se le puede identificar con la educación, y así ocurre en realidad, dado el amplio sentido que esta palabra tiene en la pedagogía moderna: Acción de desarrollar, principalmente en los jóvenes, las virtualidades propiamente humanas: inteligencia, conciencia moral, sentido social, etc..

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## FORMACION

Adquisición de conocimientos, métodos y tecnologías, así como también, el desarrollo de las habilidades, destrezas y características personales, que adquiere un individuo como consecuencia de la interacción que se da en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## FORMACION ACELERADA

Aprendizaje profesional realizado en un tiempo muy inferior al normal para responder a las necesidades de la profesión o a la situación particular de los individuos, principalmente por su edad: adolescentes que fracasan en los estudios, y sobre todo adultos obligados a cambiar de profesión.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## FORMACION BÁSICA

Preparación que requiere el profesional independientemente de su especialidad. Va dirigida a todos aquellos que ingresan en el claustro de profesores de los Centros de Educación Superior o que llevan pocos años en esa enseñanza y carecen de requerimientos esenciales para ejercer su función satisfactoriamente. Su estructuración tiene carácter dinámico atendiendo al tratamiento diferenciado que requiere el profesional. Es la base sobre la que se erige el perfil terminal del egresado y proporciona complementos que no fueron recibidos o que el nivel de asimilación resultó insuficiente.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

## FORMACIÓN BÁSICA DEL DOCENTE EXPERTO EN CIENCIAS SOCIALES

El componente de formación especializada del área de Ciencias Sociales en la Universidad Pedagógica Experimental el Libertador (1987), esta constituida por nueve (9) cursos homologados de historia, geografía y disciplinas afines. Los cursos están concebidos más que todo como adquisición de los conocimientos generales y la formación básica en las disciplinas establecidas en un nivel de educación superior.

El área de formación básica comprende lo siguiente:

- Una introducción a los conceptos y teorías sobre los cuales descansan actualmente la historia y la geografía, dentro del marco general de las ciencias sociales.
- Una iniciación a los métodos y técnicas de la geografía, de la historia y de las disciplinas instrumentales que les sirven de apoyo.
- La presentación, para un primer estudio general, de grandes visiones de conjunto en los campos de la historia universal, historia de Venezuela, la geografía general y geografía de Venezuela.

Con esta formación básica se pretende combinar, en forma armónica y equilibrada, la iniciación en la teoría general y en los métodos y técnicas de investigación en geografía y en historia, con la adquisición de los conocimientos básicos de los hechos que son objeto de estas disciplinas en relación con otras ciencias sociales. (Universidad Pedagógica Experimental Libertador 1987).

**BIBLIOGRAFÍA: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR** (1987). *Diseño Curricular*. Venezuela.

**MIJARES, Mariana.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## FORMACION COMPLEMENTARIA

Educación que se ofrece a los aprendices y a todos los jóvenes trabajadores que ingresen a empresas industriales o comerciales sin previa formación profesional.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## FORMACIÓN DE CONCEPTOS CIENTÍFICOS EN EL ESTUDIANTE

La formación o el aprendizaje de conceptos científicos es un componente previo, un requisito indispensables para cualquier elaboración teórica sobre la enseñanza de las ciencias. Sin embargo, muchos docentes desconocen la manera cómo sus alumnos procesan la información que reciben, es decir, cómo producen el aprendizaje.

Abordar la construcción del conocimiento implica encontrarse, en primer lugar, con la interacción del sujeto y los procesos que percibe. Esta interacción no es pasiva, al contrario, es activa por lo menos en dos sentidos, uno de sobreimposición en los procesos para determinar sus relaciones y otro a nivel de la actividad estructurante del sujeto ( Piaget, 1975; citado por Flores y Gallego , 1993).

“La formación conceptual es un proceso de relativamente largo plazo, en donde intervienen el propio desarrollo cognoscitivo del estudiante y los procesos de cambio conceptual, que es uno de los principales obstáculos para el aprendizaje , por la resistencia natural al cambio que presentan las concepciones espontáneas o preconceptos de los estudiantes” ( Flores y Gallego: 1993).

Cuando el sujeto se encuentra ante un proceso natural se enfrenta con su entorno que representa el contexto en que se desarrolla el proceso, esto es, con una ecología conceptual (Strike y Posner, 1985; citado por Flores y Gallego, 1993), que le permite percibir la fenomenología a partir de sus conocimientos previos, creencias, supuestos inferenciales, etc, y, así , asignar un significado al evento (Flores y Gallego, 1993).

Con relación a la construcción de los términos teóricos el alumno requiere de un proceso de abstracción, dentro de un marco de formalización que entre sus elementos principales se puede apuntar:

- Establecimiento de relaciones causales.
- Establecimiento de principios y axiomas
- Descripción simbólica con reglas que permitan elaboraciones exentas de contradicciones.

Las elaboraciones teóricas no son estáticas y requieren de un proceso de formación, con base en una continua interacción con los procesos fenomenológicos y con el establecimiento de nuevas relaciones entre los conceptos, para ampliar el dominio explicativo de la teoría (Flores y Gallego; 1993).

Finalmente, se considera importante el conocimiento, por parte de docentes y de las personas que elaboran el material educativo, de las etapas por las cuales pasa el alumno al momento de aprender los conceptos, de manera tal que puedan buscar las mejores estrategias que permitan a los alumnos establecer la relación de integración entre los nuevos conocimientos y los ya establecidos en su estructura cognitiva previa.

**BIBLIOGRAFÍA:** FLORES, Fernando y GALLEGOS, Leticia. (1993). *Consideraciones sobre la Estructura de las Teorías Científicas y la Enseñanza de las Ciencias*. En revista: **Perfiles Educativos**, N° 62.p. España.

**DE ALMEIDA, Alicet.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## FORMACION DE DOCENTES BASADA EN LOS RESULTADOS

Formación de docentes que pone énfasis en la demostración explícita de los resultados alcanzados, es decir de aquello que el docente conoce y es capaz de hacer.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## FORMACION DE DOCENTES

Idear una renovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no darle la debida importancia al docente resulta una idea descabellada, puesto que es el docente quien está en contacto directo con el desarrollo de las actividades educativas y es, a fin de cuentas el que introducirá los cambios que se les hagan al currículum. Sin embargo, las investigaciones educativas hasta ahora arrojan marcadas diferencias entre lo propuesto por los diseñadores del currículum y lo que los profesores ponen en práctica.

En el campo de las ciencias, donde en los últimos tiempos donde los cambios curriculares han sido drásticos, se requiere el desarrollo de profesores capaces de implementar esos cambios. En busca de soluciones, se plantea la incorporación de profesores a la investigación educativa y a la creación de innovaciones en la didáctica, alcanzando derribar la creencia de que enseñar ciencias es fácil y de que sólo basta un buen conocimiento de la materia, algo de experiencia y a lo sumo algún complemento pedagógico (Gil, 1994). El proceso de capacitación docente en ciencias es parte indispensable dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que se deben buscar alternativas que ayuden a solucionar posibles deficiencias en el área de conoci-

miento, optimizar las estrategias metodológicas para la enseñanza, utilizar el vocabulario adecuado y eliminar o minimizar las preconcepciones que posean y sembrar las ideas científicas aceptadas. Más aun en el momento en que las nuevas tendencias sobre la enseñanza de las ciencias se inclinan en evitar la transmisión de conocimientos a través de exposiciones hechas por el profesor (Müller, 1994).

Por lo tanto la meta debe ser, entre otras, brindar una excelente formación de servicio en el área de las ciencias, solventando las deficiencias de la formación inicial, brindándole a los docentes una formación continua a través de talleres de actualización, seminarios, cursos de extensión (como en nuestro caso).

**BIBLIOGRAFÍA:** GIL, Daniel, PESSOA, Ana, FORTUNY, Josep y AZCÁRATE, Carmen. (1994). *Formación del Profesorado de las Ciencias y la Matemática y Experiencias Innovadoras*. Edición Popular. Madrid, España. / MÜLLER, K. (1994). *El Museo Como Centro de Recurso Instruccional*. Ponencia presentada en el CENAMEC. Caracas.

**MENDOZA, Francia.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## FORMACION DE DOCENTES PARA EL AREA DE LAS CIENCIAS

José L. Michinel y Giovanna Lombardi (1997), expresan que en la actualidad no es posible concebir a la actividad científica como un simple ejercicio académico. La enseñanza de las ciencias debe contribuir a la formación de un joven crítico, con conocimientos básicos y generales que le permitan comprender los fenómenos de la naturaleza y las relaciones existentes entre Ciencia-Tecnología-sociedad-Ambiente. Para lograr este objetivo es necesario promover en el estudiante un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que le faciliten su participación en un mundo de relaciones complejas, altamente tecnológicas y dominado por la informática.

El estudiante debe adquirir una visión de la ciencia conectada con la problemática social, especialmente con los problemas concretos que están planteados en nuestra realidad actual. Lo que se pretende es transformar la enseñanza de la ciencia de un ejercicio académico a un aprendizaje orientado a las actividades de la vida diaria, de la comunidad, del trabajo y la producción.

Debido a que, “enseñar ciencia es algo más que la exposición de temas científicos como cosas que el niño debe aceptar. La enseñanza es un proceso doble entre los precesos y valores educacionales en la mente del maestro y la escuela por un lado, y las experiencias y propósitos de los niños por el otro”. (Craig, 1970).

Es conveniente que los maestros sean todo lo condescendientes con los niños en situaciones de aprendizaje. Hay que tener en cuenta el ritmo y el modo de los niños cuando se enseña y se aprende ciencia, y darles la oportunidad de reaccionar frente a lo aprendido, puesto que se debe reflexionar sobre lo que se desea aprender y lograr que sea realmente aceptado”. (Craig, 1970).

Considerando lo anteriormente expuesto, los maestros de hoy en día carecen de una adecuada educación científica, el docente debe saber en que con-



siste una buena enseñanza de la ciencia, para ello se requiere diversos métodos que proporcionen la capacitación profesional científica a los docentes de la escuela básica y familiarizarlos con técnicas actualizadas para la enseñanza de la ciencia. La capacitación de los docentes puede lograrse a través de los siguientes medios: cursos de extensión, seminarios, talleres de trabajo, entre otros, éstos permiten brindarles la actualización y mejoramiento profesional a los docentes en el área de las ciencias.

**BIBLIOGRAFÍA: CRAIG, Gerald.** (1970). La Enseñanza de las Ciencias en la Escuela Primaria. *Nueva Pedagogía*. No. 12. Editorial Librería del Colegio, S.A. Buenos Aires. / **MICHINEL, José Luis y LOMBARDI, Giovanna.** (1997). *Formación de docentes en ciencias. Revista de Pedagogía*. Vol.XVIII. No. 49. Escuela de Educación. U.C.V. Caracas.

**BAUTISTA, Scarlet.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## FORMACIÓN DE MAESTROS

“Tiene por objeto preparar maestros de educación pre-escolar y maestros de educación primaria. Se cumple en cinco años de estudios, con ciclo básico de tres años y dos de pre-escolarización.

En las escuelas normales privadas que aún continúan por el pensum derogado, los estudios tienen una duración de cuatro años”.

Estadísticas Educativas. Ministerio de Educación. Dirección de Planeamiento, Departamento de Investigaciones Educativas. Sección de Estadísticas. Caracas 1971.

**QUINTERO, María. E.** BASES PARA UN GLOSARIO DE TÉRMINOS SOBRE COSTOS DE LA EDUCACIÓN. ME/OEA. Caracas, Venezuela.

## FORMACION DE PERSONAL EN EJERCICIO

Capacitación que reciben las personas que ya están empleadas, para mejorar sus capacidades y calificación con relación al trabajo que realizan.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## FORMACION DEL CONCEPTO DE TRABAJO MECANICO (RESEÑA DE INVESTIGACION)

### Objetivos de la Investigación:

- Detectar posibles fallas en la formación del concepto de Trabajo Mecánico por estudiantes de Educación Media.
- Identificar y analizar las relaciones existentes entre situaciones de la vida diaria y el concepto de Trabajo Mecánico, expresadas por los alumnos de Educación Media.

- Analizar la influencia de diferentes variables que intervienen en el problema a estudiar.
- Aportar recomendaciones a los docentes que puedan ser útiles en la enseñanza de los conceptos de Física.

### Síntesis Metodológica

Básicamente los estudios realizados abocados a la formación de los conceptos convergen a la determinación de las diferentes estructuras cognoscitivas que posee la persona con respecto al concepto presentado. Los métodos que se han aplicado para la determinación de dichas estructuras son:

- 1) Interrogatorios o entrevistas orales.
- 2) Test de libre resolución sobre el concepto a estudiar.
- 3) Test elaborado en base a ilustraciones sencillas relacionadas con el concepto a estudiar.
- 4) Test elaborado en función de las diferentes relaciones que se establece entre el concepto a estudiar y otros conceptos del área de estudio.

### Síntesis de Resultados Principales

En primer término se comprueba que los estudiantes que han cursado Física relacionan la palabra Trabajo con los conceptos físicos de fuerza, energía y movimiento en mayor número que los estudiantes que no han cursado Física. Otro aspecto es que los varones tienden más a asociar el Trabajo con el aspecto científico que con el aspecto social al contrario de las hembras. En general el estudiante en educación media tiene dificultades para relacionar el concepto de trabajo mecánico con las experiencias de la vida diaria.

Autor de la Investigación:

Oswaldo Rafael Liscano. Licenciado en Educación, mención Física. U.C.V.

**LEONARD, Franklin.** (1999). EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION. Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

## FORMACIÓN DEL DOCENTE

El docente siente la necesidad de que se produzca un cambio en las estrategias aplicadas a la enseñanza de las ciencias (buscar fórmulas que hagan del aprendizaje científico una actividad motivadora, significativa).

Los profesores poseen ideas críticas y realistas sobre la enseñanza de las ciencias, demandando un cambio en educación. Los docentes en general, son poco conscientes de la influencia que tiene su formación en el éxito de la enseñanza y demuestran explícitamente un alto grado de influencia. Si bien admiten que el profesor debe estar capacitado para realizar numerosas actividades, consideran que la experiencia directa en el aula seguida de las lecturas personales son los sistemas de formación docente por excelencia siendo la asistencia a cursos y la implicación en la investigación didáctica escasamente estimados.

La didáctica de las ciencias tiene un papel trascendente en la formación profesional docente. Esta área de conocimiento ha de servir de elemento

integrador entre aspectos científicos y psicopedagógicos y ha de permitir fundamentar teóricamente a la luz de la investigación, las actividades y funciones que el profesor de ciencias tiene que realizar: Seleccionar contenidos/objetivos, jerarquizarlos, optar por estrategias apropiadas de aprendizaje, programar sistemas de evaluación, etc.

Las estrategias empleadas en la formación docente deben promover el cambio didáctico ya que la formación docente es uno de los factores centrales que influyen en la calidad de la enseñanza. (Martínez, 1993).

La calidad de la educación depende de la calidad del personal docente y, por supuesto, no es posible lograr una gran calidad sin una buena formación de los maestros y profesores.

Por otra parte, la experiencia ha demostrado que una enseñanza interdisciplinaria y multidisciplinaria de las ciencias sociales facilita una buena preparación del personal docente. A este respecto la enseñanza debe caracterizarse por el estudio de los temas y problemas utilizando de diversas disciplinas, para intentar comprender las complejas características del medio humano. (Grant, 1980).

**BIBLIOGRAFÍA:** GRANT, Rudolph. (1980). *Las Ciencias Sociales y la Formación del Personal Docente* S/E. Francia. / MARTINEZ LOSADA, C. y otros. (1993). *Las Ideas de los Profesores de Ciencias sobre la Formación Docente*. Revista Enseñanza de las Ciencias, Vol II, Nº 1. España.

**MIJARES, Mariana.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## FORMACIÓN DEL DOCENTE DE CIENCIAS

En materia de formación del docente son diversas las perspectivas que se pueden adoptar a la hora de proponer y analizar alternativas sobre la profesión docente. En este sentido, para Porlán A. Rafael (1996) la formación del docente debe estar orientada hacia:

- a. Un proceso dirigido para la Construcción de un entorno de resolución de problemas que pretende favorecer el reconocimiento de las ideas a través de un argumento para reestructurarlas y hacerlas evolucionar.
- b. Un proceso que trate de canalizar la transmisión desde una concepción más simple a una más completa, en donde las ideas de los profesores sean vistas como sistemas en evolución y su realidad sea un conjunto de sistemas naturales, sociales y culturales.
- c. Un proceso que busque promover determinadas actitudes y valores, tales como el espíritu crítico, la autonomía, el respeto a la diversidad, la cooperación y acción transformadora por una sociedad más justa y más armónica con la naturaleza; en términos generales el mismo autor propone que la fuente principal del saber profesional docente debe estar centrado en “el conocimiento científico acorde a las creencias ideológicas, la experiencia cotidiana y la interrelaciones entre los tres”.

En este orden de ideas, Merino G (1996) señala que “La posibilidad de transformación cualitativa, de nuevas concepciones, nuevas prácticas, nuevas al-

ternativas para la tarea en el aula, solo puede hacerse epistemología del docente, desde la problematización de su acción, desde la preocupación por encontrar y construir nuevas teorías y estrategias que lo habilitan para actuar competitivamente en relación a la complejidad de sus haceres”, puesto que no basta que el docente domine un contenido propio de la ciencia, si no que él este dispuesto a aceptar los retos que conllevan un cambio de actitud frente a los nuevos paradigmas, lo que puede ayudarlo a enfrentar los dilemas en el aula de clase, para lo cual su formación debe ser permanentemente orientada a la investigación para encontrar nuevos dilemas, constituyéndose él con sus saberes y haceres en el verdadero protagonista y constructor de su reflexión.

Lo expuesto conduce a reivindicar una buena formación profesional que, según Martínez Losada (1993), el profesor de Ciencias tendría que suponer:

- Un conocimiento que le permita asociar los aspectos Psicopedagógicos generales a los problemas más específicos que encierra la enseñanza de las ciencias.
- Una introducción a la investigación didáctica, si realmente se pretende que se transforme en un profesor innovador y crítico que lleve a cabo las modificaciones y adecuaciones curriculares que los tiempos demandan.

**BIBLIOGRAFÍA: MARTÍNEZ LOSADA, C. y Otros.** (1993) *Las ideas de los profesores de Ciencias sobre la formación docente*. Enseñanza de las Ciencias. Vol. 11. No.2 . España. / **MERINO, G. y Otros.** (1996) *La transformación educativa y el docente ¿ Una revolución al estilo Copérnico?* Investigación en la Escuela. No. 29. España. / **PORLÁN, R. y otros.**( 1996) *Conocimientos profesionales deseables y profesores innovadores: Fundamentos y principios formativos*. Investigación en la Escuela. No. 29. España.

**OJEDA M., Gisela.** ENTRADAS PARA UN PLAN DE FORMACIÓN Y ESPECIALIZACIÓN DE DOCENTES DE LA ESCUELA BÁSICA. ESCUELA DE EDUCACIÓN-UCV. CÁTEDRA PLANEAMIENTO Y DESARROLLO CURRICULAR. Caracas.

## FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO (HABILIDADES, ACTITUDES Y RENDIMIENTO EN LA)

El problema de la investigación se refiere a que el curso de matemática en educación secundaria, presenta en relación a otros cursos mayores dificultades para su aprendizaje; además, su enseñanza puede generar temor, resistencia, ansiedad y en algunos casos hasta antipatía hacia el curso, hacia el profesor, o hacia ambos. Todo ello se manifiesta en el elevado porcentaje de desaprobados en la materia. Antes esta situación es pertinente preguntar acerca de las variables que influyen para conferir estas características a la enseñanza de la matemática en secundaria. ¿Qué relación existe entre el rendimiento real en matemática y el nivel de calificaciones en término de aprobación o desaprobación? El aprendizaje en matemática influye en el desarrollo de algunas habilidades intelectuales o son esas habilidades intelectuales las que influyen o determinan el aprendizaje en matemática?

El problema se formuló en los siguientes términos:

¿Qué relación existe entre algunas actitudes propias del docente hacia su trabajo o hacia sus alumnos y el aprendizaje de los alumnos en el curso de matemática?

Estamos refiriéndonos a la formación de los docentes en matemática, qué habilidades y qué actitudes debe desarrollar el docente en formación para obtener los mayores niveles de aprendizaje en sus alumnos?

El marco teórico revisa una concepción de aprendizaje basada en una concepción educativa universitaria más bien que en una capacitación profesionalizante del docente.

La hipótesis fue: existe una relación significativa entre el desarrollo de ciertas habilidades intelectuales, ciertas actitudes y el rendimiento real en matemática en los alumnos de las facultades de educación de las universidades de Lima Metropolitana.

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron: El Inventario de actitudes docentes F-37; materia psicopedagógica Woodcock y prueba de rendimiento en matemática.

Las conclusiones fueron:

La actitud democracia participatoria correlaciona significativamente con el rendimiento en matemática. Las actitudes correlacionan a un nivel de mayor significatividad con el rendimiento en matemática que las habilidades intelectuales con el rendimiento en matemática.

**ACEVEDO TOVAR, Luz Marina.** Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educación. Instituto de Investigaciones Educativas.

## FORMACIÓN DEL EDUCADOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS (RIGIDEZ Y FLEXIBILIDAD CURRICULAR EN LA)

La Universidad en general y la nuestra en particular deben contribuir a la generación de una teoría y metodología curricular que garantice una adecuada formación profesional del educador en las diferentes especialidades. En tal sentido, la temática ha permitido abordar acerca de la teoría y metodología curricular que debe implementarse en la Universidad por que existen posiciones divergentes y controvertidas que hacen de necesidad estudiar de manera específica las características de un curriculum rígido y/o flexible en la planificación, organización, ejecución y evaluación del curriculum de formación profesional del educador en las diferentes especialidades.

Empero, formuladas las interrogantes siguientes: ¿cuál es la situación actual del curriculum de formación profesional del educador?, ¿cuáles son los fundamentos teórico metodológicos para la implementación de un curriculum rígido o flexible de formación profesional en educación?, ¿cuál es el curriculum viable para la formación profesional del educador, teniendo en cuenta la existencia de un curriculum rígido y un curriculum flexible?

La investigación realizada de manera parcial, en el nivel exploratorio, implicó la no formulación de hipótesis, por lo que los objetivos formulados oportunamente, tales como diagnosticar la situación del curriculum de formación profesional del educador, analizar los fundamentos teórico metodológicos del curriculum rígido y flexible de formación profesional del educador y la formulación de un curriculum viable para la formación académica.

mico profesional en educación, nos permitió conocer parcialmente las limitaciones de nuestros referentes informantes, por lo que es de necesidad restringir nuestro ámbito de estudio a una determinada especialidad de formación profesional.

Además, en el desarrollo de la investigación encontramos que la Universidad, por orientación de la nueva administración, por decisión de carácter administrativo, orientaba el desarrollo de un Seminario Curricular con características propias a las exigencias de los profesionales que requiere el mercado laboral para el siglo XXI, según las necesidades de excelencia académica y profesional que debe ofrecer nuestra Universidad.

**RIVERA MUÑOZ, Jorge.** Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educación. Instituto de Investigaciones Educativas.

### FORMACION ESPECIALIZADA

Tiene a su cargo actualizar los conocimientos según el perfil de trabajo del profesional preparándolo para afrontar la solución de nuevas tareas, según los requerimientos de los planes de estudio de las especialidades de pregrado, el apoyo a los trabajos de investigación de los departamentos y la atención de los principales problemas de la producción y los servicios que requieran de su participación.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

### FORMACION INTEGRAL

Llámesese en E. A. a la culminación real del proceso formativo del hombre como ser pluridimensional, conocedor profundo y actualizado de un área del conocimiento, pero que también sea consciente de sus responsabilidad social en el contexto que rodea su saber : Especialista culto intelectualmente integral.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

### FORMACION O PREPARACION DEL PERSONAL DOCENTE

“Programas de estudios pedagógicos, tanto teóricos como prácticos, que habilitan a sus alumnos para el ejercicio de la profesión docente. Este tipo de educación puede disponerse conjuntamente con unos estudios relativos a un sector especial o bien puede constituir el contenido de un programa profesional que se estudie por separado. La formación del profesorado de la enseñanza de segundo y de tercer grado se lleva a cabo en el nivel del tercer



grado, y la duración y el contenido de los programas correspondiente dependerá de la materia y del nivel en el que vaya a enseñar el futuro profesor y de sus calificaciones al empezar a cursar el programa. La preparación puede dispensarse en forma de programas previos al ejercicio de la profesión o bien de programas destinados al personal en activo”. (UNESCO. ED/MD/28. París, 14 de Septiembre de 1973. (Revisión de la Recomendación relativa a la Enseñanza Técnica y Profesional))

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico.** BIOSFERA. Caracas

## FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

### El área problemática

En la presente investigación se estudian algunos aspectos del comportamiento docente de los profesores universitarios que no han seguido estudios pedagógicos y la manera cómo tratan de subsanar esta carencia con estudios complementarios de tipo formal en las universidades, o de manera informal a través de procedimientos de esfuerzo personal que denominamos de autoformación y así como el papel que juega la institución con respecto de la capacitación del docente. Los profesionales de las diferentes áreas del conocimiento acceden la docencia universitaria llevando a la cátedra un caudal valioso de conocimientos científicos, humanísticos y especializados que ofrecen a los estudiantes universitarios empleando para ello diversos métodos. En este punto se inicia nuestra investigación, por cuanto muchos de estos docentes no han recibido cursos de pedagogía, necesarios para dar direccionalidad a su trabajo y más específicamente de metodología de la enseñanza, razón por la cual la acción docente realizada por ellos está supeeditada únicamente a su buena voluntad y a un esfuerzo valioso por hacer llegar sus conocimientos a la mente y al espíritu de sus discípulos.

### Formulación del problema

En el entorno de la problemática de la docencia universitaria, cabe plantear el problema en los siguientes términos: ¿Cuáles son las actividades que realiza principalmente el profesional universitario para su consolidación en la profesión docente? ¿Cómo procede en sus actividades didácticas? ¿Está el docente utilizando los métodos adecuados? ¿Conoce la problemática universitaria y los fines de la universidad? ¿Qué importancia atribuye a la dimensión pedagógica? ¿Qué estudios pedagógicos ha realizado? ¿Qué incidencia han tenido estos estudios en su desempeño? ¿Cómo es la formación académico-profesional de los docentes? ¿Cómo se presentan la oferta y demanda de capacitación? ¿Cuál es la respuesta del docente a la organización de eventos por su facultad o escuela? Estas y otras interrogantes serán respondidas a través del presente estudio que pretende dar un aporte al estudio de la docencia en las universidades.

### Objetivos

1. Identificar características en el comportamiento docente de los profesores.
2. Establecer niveles comparativos entre las características pedagógicas de los docentes de las Facultades y Universidades de la muestra.
3. Recoger opiniones sobre aspectos universitarios.
4. Aportar criterios para la formulación del perfil del docente universitario.

### Interpretación y análisis de los resultados

1. El porcentaje más alto de docentes contratados corresponde a la universidad Villareal con 35.0 % , institución que a la vez tiene el 64.5 % en profesores ordinarios , el porcentaje más bajo de contratados lo encontramos en la universidad San Marcos con 14.0 % que a la vez tiene el más alto porcentaje de profesores nombrados 85.0 %.
2. Los profesores ordinarios a su vez están distribuidos en las categorías más altas de Principal y Asociado en la Villarreal, 15.0 % y 60.0 % respectivamente mientras en las universidades San Marcos y Antunez se agrupan en mayor porcentaje en Auxiliares, 37.0 5 y 50.0 % respectivamente.
3. Para la variable Formación Profesional encontramos las siguientes tendencias: i. Un alto porcentaje de los docentes trabaja en la misma universidad donde estudió especialmente en las universidades Villareal y San Marcos con 87.0 5 % y 84.1 % respectivamente, ii El 91.0 % de los docentes posee el grado de Bachiller mientras el 9.0 5 % no tiene este grado, iii El 94.0 % posee el título profesional y el 6.0 % no lo posee.
4. Para la variable Desarrollo Profesional, encontramos un 36.0 % para la actualización y capacitación en el campo profesional de los docentes lo cual está mostrando que más de la mitad del grupo necesita actualizarse. En relación con ésta misma variable encontramos que pocos docentes han optado los grados de magister y doctor , varían en 14.5 % y 5.9 % respectivamente.
5. Para la variable Formación Académica encontramos que los docentes prefieren los estudios no formales constituidos por cursos cortos 81.0 % respecto a los estudios formales tanto de pre-grado 15.0 % como de post-grado 13.0 %.
6. Para los aspectos de capacitación pedagógica por parte de la institución, encontramos que un alto porcentaje 77.9 % de docentes demanda que dicha capacitación sea dada con mucha frecuencia , mostrando así la conciencia y necesidad que tienen en ese aspecto. Respecto a los eventos de capacitación que las instituciones ofrecen en este campo encontramos que el 49.0 % dice que las instituciones si le ofrecen cursos o eventos, mientras el 51.0 % indica que no los ofrecen. Lo anterior tiene relación con la asistencia de los docentes a los cursos respecto a lo cual un 17.0 % asistió a todos los cursos mientras un 49.0 % no sistió a ninguno, en gran parte porque las instituciones no ofrecen precisamente estos tipos de cursos.
7. En el estudio de algunos aspectos del comportamiento docente encontramos que para el desempeño de su labor pedagógica proceden en forma mayoritaria a buscar información, el 92.3 % , sobre la mejor manera de llevarla a cabo , indicando que no les basta con dominar su tema 62.3 % . Sin embargo un alto porcentaje también opina que procede según el recuerdo que tiene de cómo lo hacían sus maestros.

8. La importancia que cobra la dimensión pedagógica en el quehacer del profesor universitario está confirmada con el 76.06 % que opina que tiene mucha importancia, sólo un 20.51 % opina que tiene una importancia regular.
9. El grupo califica la enseñanza universitaria en nuestro país como regular con un 54.0 % , el 36.0 % opina que es buena , como deficiente lo califica el 6.8 % , mientras el 4.0 % lo califica como excelente.
10. En la calificación que los docentes hacen de si mismos como profesores encontramos que el grupo se inclina por las calificaciones Regular y Bueno con un 41.9 % y 39.3 % respectivamente, las categorías deficiente y excelente coinciden en un 9.4 %. Las razones que se aluden para dichas calificaciones han sido agrupadas de la siguiente manera: Cualidades personales 32.4 % ; Cualidades didácticas 21.3 % ; posesión de conocimientos científicos 27.3 % ; Experiencia en la industria 7.6 % ; investigaciones realizadas 5.9 % ; para el caso de los que se califican como deficientes aluden a razones como no investiganr otras como no poseer cualidades didácticas.

**REYES MURILLO, Edith.** Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educación. Instituto de Investigaciones Educativas.

### FORMACION PROFESIONAL

Proceso educativo destinado a la preparación del individuo para el ejercicio de una profesión al más alto nivel.

Formación profesional continua, ciclo educativo diseñado para profesionales, o personal ejecutivo de alto nivel destinados a la puesta al día sobre los nuevos avances en los respectivos campos de especialización. También se ofrecen conocimientos necesarios para la adquisición de nuevas destrezas relevantes a la profesión o las características del lugar de trabajo, facilitando además un mejor conocimiento del contexto social en el que se producen los nuevos conocimientos.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

### FORMACION PROFESIONAL

Formación que tiene por objeto desarrollar las aptitudes, habilidades y conocimientos exigidos para desempeñar un empleo, o cumplir otra actividad profesional.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### FORMACION PROFESIONAL

La expresión formación profesional designa todos los modos de preparación que permiten adquirir o desarrollar conocimientos técnicos y profesionales, ya sea suministrada esta formación en la escuela o en el taller. Esta última es una formación práctica extraescolar, que se ofrece mediante diversos proce-

dimientos a adultos y jóvenes, no importa que sean analfabetos, afín de mejorar su competencia o capacitarles para otros oficios.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## FORMACION PROFESIONAL

Se refiere a la acción destinada, primero a desarrollar las aptitudes humanas en función para la vida productiva y activa conjuntamente con la educación. A partir de esta formación se tendrá las herramientas básicas para mejorar las condiciones laborales. La acción de formar debe estar vinculada a las necesidades e intereses del sector productivo.

En Venezuela el único organismo que abarca los lineamientos establecidos por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) es el INCE, el cual promueve, organiza y desarrolla la formación profesional de acuerdo a los requerimientos nacionales y regionales de mano de obra calificada, en estrecha colaboración con los organismos patronales y sindicales, en plena sintonía con los planes y programas del Estado.

**BIBLIOGRAFIA: AGUDELO M., Santiago.** (1993). *Terminología Básica de la Formación Profesional*. Montevideo. / \_\_\_\_\_ (1986). *La Formación Profesional en Venezuela*. Montevideo. / **WEINBERG, Pedro.** (1995). *La Construcción de una Nueva Institucionalidad para la Formación*. Montevideo.

**URDANETA BASTIDAS, Arelis.** Maestría en Diseño y Planificación de Políticas Educativas Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

## FORMACION PROFESIONAL DE LOS ADULTOS

Organizada para proporcionar un oficio a los parados o para enseñar un nuevo oficio a los trabajadores obligados a readaptarse. Limitada a lo esencial, y de bastantes corta duración, se la llama “formación profesional acelerada”.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## FORMADOR DE FORMACION PROFESIONAL Y OCUPACIONAL: PERFIL Y NECESIDADES DE FORMACION

Presentamos algunos resultados del estudio sobre Perfil de Formador de Formación Profesional y Ocupacional, consecuencia de una investigación realizada por el grupo CIFO<sup>1</sup> durante tres años.

1. El equipo de investigación CIFO que ha participado en este estudio esta compuesto por: Dr. A. Ferrández (Director); Dr. J. Tejada (Coordinador General); Dr. P. Jurado; A. Navío y C. Ruiz (Miembros del equipo principal); E. Alvarez y D. Ferrández (Colaboradores)

Dicho estudio tiene como **objetivos** generales:

1. Describir el perfil del formador de Formación Profesional (F.P.) y Formación Ocupacional (F.O).<sup>2</sup>
2. Detectar las necesidades formativas propias de estos formadores.
3. Experimentar la viabilidad del modelo contextual-crítico.
4. Elaborar las bases de la formación del profesorado de F.P. y F.O. así como del modelo de diseño curricular idóneo.

Para ello, es necesario previamente enmarcarse teóricamente en torno a diversos ámbitos, constitutivos del marco teórico de referencia y que en síntesis se concretan en:

- a) Paradigmas de la profesión docente;
- b) pensamiento, creencias y teorías implícitas del profesorado de F.P. y F.O.;
- c) diferencias significativas entre los diversos modelos de formación del profesorado;
- d) desarrollo profesional y formación continua, (cambio tecnológico, cultura de empresa, cambio en las necesidades laborales, nuevas tecnologías, etc.);
- e) el profesor como profesional de la investigación e innovación; y
- f) el profesor como crítico ante lo social, lo cultural, lo económico y lo laboral.

#### • Estudio de campo realizado

El estudio de campo sistematiza y recoge la información directa proporcionada por las personas implicadas en nuestra investigación.

Las **variables** implicadas se desprenden de los propios objetivos y tienen que ver con la caracterización de los profesionales formadores de F.P. y F.O., a la par que aparecen las necesidades formativas.

En un primer acercamiento muy general a esta realidad es necesario indagar ¿quién es? ¿dónde actúa? ¿qué hace? ¿cómo lo hace? ¿qué piensa? ¿qué actitudes manifiesta? ¿qué conoce? etc.

De todo ello se desprenden diferentes campos de variables, que pueden sintetizarse en torno a variables personales, formativas y sociolaborales, **en relación a quién es y dónde actúa**; variables de planificación, docencia y coordinación-gestión, **en relación a que hace y cómo lo hace**; variables sobre actitudes y teorías implícitas, en relación a **qué piensa y su manifestaciones**; y por último, variables sobre conocimientos **en relación a qué sabe**. Desde el punto de vista **metodológico**, el estudio se caracteriza por su multivariedad, combinando tanto aspectos cuantitativos (básicamente a partir del cuestionario y su análisis) como cualitativos (entrevista en profundidad, observación, etc.) pudiéndose catalogar como un estudio descriptivo, a la vez que integra el estudio de caso.

#### Conclusiones

Las conclusiones que presentamos a continuación pretenden recoger y sintetizar la información recogida a lo largo del desarrollo de la investigación, fundamentalmente a partir de la valoración de los resultados.

Su organización parte del propio diseño del estudio e integra a los distintos implicados en el mismo, incorporando los resultados obtenidos a través de

---

2. A partir de ahora F.P. y F.O.

la información recabada por los distintos instrumentos utilizados (cuestionarios y entrevistas).

Así pues, organizaremos las conclusiones de acuerdo a los diferentes apartados de la investigación: a) valoración de la actividad profesional (planificación, docencia, coordinación-gestión), b) nivel de conocimientos profesionales y psicopedagógicos. Estos apartados, como ya indicamos, se configuran al tratar de responder a las preguntas: quién es, cómo actúa, en qué contexto y bajo que supuestos lo hace (pensamiento, actitudes, ciencias, etc.), el formador de formación profesional y ocupacional.

- **Planificación**

- **Déficit de trabajo en equipo**

Existen diversas razones que explican esta conclusión por cuanto que los propios interesados nos indican que es debido a: a) aislamiento del formador, b) poca cultura de trabajo en equipo, y c) falta de tiempo para ello.

Matiz diferencial importante se da en la F.O., donde dichos profesionales aluden más a la falta de tiempo. Ello puede explicarse, en primer lugar, por la corta duración de muchos cursos y, en segundo lugar, porque es difícil encontrarse con el resto de compañeros por ser a su vez profesionales de otros perfiles laborales, con otros empleos fuera del centro y que permanecen pocas horas en el mismo; prácticamente las imprescindibles para impartir la docencia.

Tienen conciencia, y así lo evidencian, de que el aislamiento del profesorado viene determinado por la inadecuación de las estructuras organizativas que no propician el trabajo en equipo. En este sentido, cabe apostar por la necesidad de una coordinación y dirección que asesore y fomente el trabajo en equipo.

Es necesario también resaltar dentro de este apartado de la planificación que cuando planifican con otros profesores, éstos son mayoritariamente compañeros del mismo departamento, sobre todo en el caso de los profesores de F.P.

- **Diversa consideración de los aspectos del contexto**

El contexto laboral alcanza en la opinión de los encuestados y entrevistados una valoración relevante y ponderada. Claro está que tal asunto hay que cribarlo desde la perspectiva de la univocidad de la muestra; y aquí es preciso insistir en que la dispersión de la opinión es alta en función de la desviación que nos indican los números. De todos modos, el contexto laboral es el más referenciado cuando de planificar la enseñanza se trata. Después de él, pero siempre en un segundo plano, se hablan el contexto social, el económico y el cultural.

No es de extrañar que el análisis de necesidades y el estudio del mercado laboral sean los indicadores claves y los que se están presentes a la hora de planificar las acciones. Ahora bien, los implicados que tanta la importancia dan a de tales indicadores, no nos informan de las estrategias que se han de utilizar para evaluar las necesidades y el mercado laboral.

Otro aspecto relevante en este ámbito que tratamos es el hecho de considerar la definición previa del perfil profesional y que éste sea establecido junto a los otros profesionales de la formación, los gremios y los empresarios.

Por último, al hablar de contexto también se hace referencia a la importancia de establecer relaciones con otros países europeos, conocer los diferentes programas y realizar intercambios profesionales.



- **Implicación de los criterios de pertinencia, y adecuación a las necesidades del grupo y del entorno laboral en la selección de los contenidos.**

No debemos olvidar en este momento la gran diferencia entre centros de F.P. y de los de F.O., estando los primeros más obligados a tener como referente Diseños Curriculares Base, y por tanto más condicionada la selección. De ahí que tampoco sea de extrañar que la atención a las necesidades del entorno sea más propia de los centros de F.O. Dicho de otro modo: el carácter formal y reglado de la FP obliga a un subsistema de objetivos (Proyecto Educativo, Proyecto curricular, etc.); por contra, el carácter no formal de la F.O. le exime de algunas exigencias lo cual, al ser así, le permite mayor flexibilidad, polivalencia y adecuación a la momentaneidad.

Por lo que se refiere a la aplicabilidad y a la actualidad de los contenidos, coinciden ambos colectivos en que sea así. Sobre todo que sean prácticos, procedimentales y orientados a la adquisición de habilidades y destrezas así como encaminados a la adaptación y a la incorporación de las nuevas tecnologías. Otra cosa será disponer, a partir de la autonomía de centros, de los recursos para su posterior aplicación

- **Consideración de las características de los alumnos.**

Los cuestionarios, mediante los datos que aportan, hablan de la alta consideración de las características de los alumnos. Se evidencia aún más este hecho, cuando coinciden los datos de la entrevista en demandar la necesaria evaluación y el pertinente análisis de las características del grupo.

Esta asunción aún cobra más importancia por el hecho de que proporcionará información para realizar una planificación adaptada y pertinente, así como la posibilidad de flexibilizar mejor la programación.

Por lo que se refiere a las características de los alumnos, y por ende, a la *imagen* que éstos presentan, tanto los profesores de F.P. como los profesores de F.O. reconocen encontrarse con grupos de alumnos que poseen una **formación de base deficitaria**, incluso algunos presentan analfabetismo funcional. Hay alumnos catalogados como alumnos con fracaso escolar y muchos de ellos no lograrán el título de el graduado escolar.

En general, también coinciden en la **heterogeneidad** de los grupos, tanto en conocimientos como actitudes, intereses y nivel de motivación. Son colectivos con expectativas y niveles de aspiración bajos, debido en algunos casos al conocimiento que poseen y sienten sobre las pocas salidas profesionales y limitadas posibilidades de inserción laboral. Igualmente tienen poca experiencia laboral y la mayoría nunca ha tenido un empleo. En este sentido, hay que señalar que tampoco poseen hábitos y actitudes positivas hacia el trabajo, aspectos que, según los profesores, dificultan el proceso de aprendizaje en actitudes hacia el mundo laboral.

Pero más allá del reconocimiento de las características de los alumnos mínimamente expresadas en el párrafo anterior y su utilidad en la programación, lo importante es saber qué toma de decisiones realizan los profesores en este último extremo. En el caso de los profesores de F.P., apenas posibilidad de decidir acerca de la constitución de grupos de aprendizaje; lo achacan a la falta de autonomía del centro para determinar criterios de agrupamiento. En el caso de la F.O., esto es más viable, de manera que, según los profesores, la edad, la situación laboral, el nivel de formación base, el

nivel de conocimientos y las actitudes positivas para el estudio y el trabajo funcionarían como criterios indicadores del agrupamiento. Es este un ejemplo de las ventajas de los centros no-formales sobre los formales en materia de autonomía para tomar decisiones.

En algunos centros de F.O. definen previamente el perfil idóneo del alumno para realizar el curso y utilizan ese criterio para la selección y el agrupamiento. Sea como fuera, todos vienen a coincidir en la necesidad de buscar mayor homogeneidad de los grupos, ya que éstos son muy heterogéneos. En todo caso, cabe significar que estas preocupaciones nos lanzan a una nueva realidad esperanzadora respecto al cambio que supone abandonar las posiciones centradas en los contenidos exclusivamente y en las agrupaciones estereotipadas sin ninguna referencia a la realidad cambiante de los alumnos que componen el grupo.

• **Falta de previsión en la programación de estrategias para atender a la diversidad de los alumnos**

Hay que ajustar más estas conclusiones o acercamientos a la realidad del apartado anterior. Es un hecho significativo que, aunque se consideren las características de los alumnos, la pretensión de los formadores busca la homogeneización de grupos huyendo de la atención a la diversidad, como bien significan sobre todo los directivos.

La diversidad, cada vez más evidente, obliga a adecuar las acciones formativas para que los alumnos que necesiten una preparación especial a causa de unas discapacidades tenga la respuesta idónea. No se piensa, sin embargo, que hay alumnos que necesitan tales acciones especiales porque sus capacidades les permiten ir más allá. Más aún, en el mundo actual, y en el Estado español, hay necesidad de adecuarse a la diversidad nacida de las creencias, o de la cultura; es un problema del multi y del interculturalismo.

Puede ser que este indicador haya que leerlo de este modo: *la enseñanza se programa pensando en el alumno medio; es flexible, pero no adaptable a casos que se separen en exceso de esta situación media de "normalidad"*.

• **Ausencia de implicación-participación de agentes externos ajenos al centro**

No se cree necesario, y lo que es pero no se desea, la participación de agentes ajenos al centro. Este es un claro problema de contexto. La planificación y la evaluación, de la formación no puede olvidar a los colectivos gremiales, sindicales y empresariales que más cercanos están a la realidad productiva. Es chocante que hoy, ante una demanda de apertura, de participación y de contacto con la realidad, los profesores de nuestro estudio mantienen el viejo esquema de cerrar los accesos de las instituciones educativas a la realidad del entorno. Es una forma de aceptar como teoría incuestionable la importancia del contexto exógeno, pero es una manera de cerrarle todas las posibles entradas, por estrechas que estas sean.

• **Problemas en la planificación de la evaluación**

Los profesores, manifiestan que los criterios están definidos ya en la programación. También se determinan los instrumentos de evaluación, y que en la misma se considera la evaluación inicial, continua, final y diferida, a la vez que se implican la externa y la interna.

Este acontecimiento no resuelve el problema de la planificación de la evaluación, prueba de ello es que, al igual que en otros aspectos de la planificación, tanto los profesores de F.P. como la F.O., evidencian el aislamiento del profesorado como factor principal explicativo de los déficits evaluativos, sobre todo en lo referente a la falta de univocidad de criterios, todo ello agravado igualmente por la falta de tiempo también en este quehacer profesional.

En todo caso, parece ser que el problema real de la evaluación lo viven en la práctica más que en la planificación. En este sentido, falta cultura evaluativa en el centro, ya que también se evidencia más un planteamiento de evaluación de alumnos y no tanto de programas, profesorado, recursos y de la institución formativa como universidad educativa..

• **La programación tiene carácter general (de curso) y connotaciones de apertura y flexibilidad**

Parece ser que se abandona la vieja costumbre de una programación cerrada y “*cuasipredictiva*”, propia de paradigmas técnicos y basada en una tecnología con base en la psicología conductista. Los profesores se comprometen a programar de modo abierto y flexible. Para ello, y para que sea viable esta apertura y flexibilidad, abogan con claridad por poner en marcha estrategias metodológicas “*diversificadas*”, no olvidando la importancia de la multivariada de estrategias metodológicas para conseguir apertura y flexibilidad que es el objetivo fundamental que prescriptivamente se busca.

• **Pocas posibilidades de innovación en la planificación**

Además de los aspectos apuntados, cabría referirse a la innovación que los profesores deben incorporar a su actuación profesional.

En consonancia con todo lo anterior, no es de extrañar que la innovación sea pobre, tanto en lo que se refiere a la programación como en otros aspectos de la actividad profesional.

Los propios profesionales consideran que los problemas de organización y gestión dificultan e impiden cualquier iniciativa para introducir cambio o mejoras respecto a la planificación. La falta de implicación en el centro, el desconocimiento de la cultura del centro, situaciones profesionales y contractuales inestables, excesiva temporalización de las funciones del centro, relaciones entre iguales, rutinas adquiridas, falta de tiempo y espacio, etc. serían obstáculos y resistencias que explicarían este fenómeno. A pesar de todo, también destacan que existen experiencias concretas, puntuales, de pequeñas mejoras en sus prácticas docentes, aunque éstas no se institucionalicen.

En F.P., se considera que se innova en la mayoría de los casos por decreto, sin que existan programas consensuados. ¿Se puede hablar de innovación si ésta depende del Boletín Oficial, de decretos, órdenes ministeriales o cualquier otra norma que proviene del centro y se impone para llegar la periferia?

• **Docencia**

La visión global del perfil de la actuación docente, como identificador del momento interactivo, nos indica que la calidad de enseñanza despunte hacia arriba. Además, cada uno de los indicadores han sido considerados como elementos clave en el momento preactivo. Hay que inferir, pues, que, como

mínimo, hay alguna relación entre lo programado y el modo de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- **Adecuación teoría-práctica**

Los formadores minusvaloran la predominancia de la teoría sobre la práctica. No obstante, conviene diferenciar dos realidades bien distintas de acuerdo a la procedencia de los formadores en relación a la articulación de la misma. En el caso de la F.P., dicho planteamiento se articula con la demostración práctica en el taller de la teoría explicada en las clases de tecnología. En esta situación se hace necesario el trabajo en equipo de los profesores (tecnología y taller) para la perfecta coordinación y adecuación de los planteamientos teórico-prácticos. En el caso de la F.O., este planteamiento se inicia con la teoría como introducción a los temas, explicando después lo que será aplicado en el aula-taller, y además partiendo de la práctica para llegar a los conocimientos teóricos más genuinos.

- **Participación de los alumnos y consideración de sus necesidades-intereses**

La buena implicación y comunicación entre los alumnos, así como la consideración de la motivación, intereses, formación previa y experiencias de los mismos es un hecho. Los implicados tienen conciencia de las consecuencias de esta asunción y así lo evidencian al tratar de adaptar-acomodar los contenidos y las actividades a tales características, subrayando la necesidad de estimular la participación en el aula a partir de los intereses y necesidades de los alumnos, creando un buen ambiente y dinamizando al grupo para su implicación en las actividades propuestas. Tampoco son pocos los casos en los que se indica que no es necesario excederse en las informaciones y los conocimientos a transmitir, adquiriendo el rol de asesor y orientador de aprendizajes. Cabe, por último, significar que todo lo anterior con carácter general positivo y alto, se incrementa aún más en los formadores del ámbito ocupacional.

- **Variedad de estrategias metodológicas**

Las opiniones acerca de esta variedad viene a completar lo indicado en relación a la articulación teoría-práctica y a la participación de los alumnos. En general, es significativa la actitud positiva al uso de la multivariada de actividades (magistrales, individuales y de grupo) con la finalidad de adaptar y promover la participación en el aula, así como para atender a la diversidad, tanto en las necesidades individuales como de características de grupo.

Con todo, cabe diferenciar una combinatoria distinta según el tipo de formador, de manera que las exposiciones de temas, ejercicios individuales y trabajos de curso son las actividades más utilizadas por los del ámbito de la F.P.; mientras que el descubrimiento, la reflexión sobre la práctica, la comparación y ejemplificación, la demostración y los métodos inductivos serían las estrategias más utilizadas por los formadores de F.O. Vuelve a aparecer una mayor tendencia a las rutinas y al hacer con cuño de tradición en las enseñanzas formales. Las no-formales tienden a ser más divergentes en el planteamiento y proceso instructivo.

- **Buen conocimiento de los criterios y sistemas de evaluación, así como información sobre su evaluación por parte de los alumnos.**

En este caso, existen más puntos de conexión entre los diferentes formadores, y en consonancia también con su planificación como hemos destacado. Los matices diferenciales suelen darse a nivel de instrumentalización. De forma que, los docentes de F.P. son más usuarios de pruebas escritas, objetivas y la observación en el aula, además de utilizar prácticas; mientras que los de la F.O. utilizan más los cuestionarios de valoración y las fichas individuales de seguimiento.

- **Insuficiencia de infraestructura y recursos a la docencia**

El soporte a la docencia (recursos materiales y funcionales) ocupan la ponderación más baja, sobre todo en el ámbito de la F.P. Tiene ello que ver con la diferencia existente entre los centros de formación en materia de organización institucional.

Los profesores de F.P. consideran que las aulas son insuficientes, las instalaciones de talleres precarias y el mobiliario poco flexible y polivalente; además, la falta de nuevas tecnologías, sistemas informáticos, maquinaria, etc. también son de resaltar.

Estas carencias no son tan notables en la F.O., específicamente en algunos centros donde la disponibilidad y uso de nuevas tecnologías son una realidad, sobre todo en el ámbito de la formación de empresa.

- **Problemáticas específicas de docencia**

Es necesario resaltar de las problemáticas con la que los profesionales se encuentran en su docencia. El desinterés, la desmotivación, problemas de disciplina, hábitos de comportamiento, déficits de conocimientos, masificación en el aula, heterogeneidad de los grupos, etc. se erigen en las problemáticas más habituales del aula. Ello afecta, a la luz de las valoraciones que realizan los implicados, a algunas estrategias como son la atención a la diversidad, donde a veces resulta imposible activarla ante la masificación del aula.

En cualquier caso, coinciden en determinar, como ya se ha destacado, que la mejor estrategia para superar dichas problemáticas radica en organizar las actividades en torno a las experiencias previas y a los intereses que los alumnos manifiestan en las aulas-taller.

- **Conciencia-necesidad de mejora de la actuación docente**

El contraste global entre la valoración real y la ideal del apartado de la docencia nos indica que hay un buen nivel de aspiración para mejorar la docencia, sobre todo en lo relativo a mejorar la implicación y comunicación del alumnado, la infraestructura y los recursos en el aula.

- **Coordinación-gestión**

- **Contraste entre coordinación interna y coordinación externa**

Los datos que aparecen en este apartado indican en su globalidad que nos movemos en los términos medios, con la excepción del clima colaborativo que comentaremos con posterioridad. Pero, además, se significan dos niveles de coordinación, uno, sobre la media, relacionado con actividades internas y otro, por debajo de la media, relacionado con las actividades externas.

No es sorprendente este contraste, que coincide con lo que hemos visto en el apartado de la planificación al contrastar la ausencia de participación de los agentes externos. Ello indica que los profesores desarrollan toda la actividad en el seno del centro ajenos al entorno que les rodea y a las problemáticas que se derivan y que influyen en la formación.

#### • **Baja actividad de trabajo en grupo**

Existe una cierta coordinación interna, más asumida por los cargos (director, jefe de estudios, coordinación de área o departamento) que por lo demás formadores; es esta, por tanto, de índole vertical que tiene que ver con el grado de formalización-organización existente.

No obstante, llama la atención la falta de coordinación de los grupos de trabajo de los formadores; prueba de ello es que el contenido de las reuniones se refieren fundamentalmente a la asignación de la docencia y a la planificación o solución de problemas a nivel de gestión, existiendo pocas en relación con evaluación. El modo cómo se comportan ante la toma de decisiones tiene que ver directamente con ello. No es tampoco habitual el análisis de problemas imprevistos, ya que estos quedan en manos de los gestores.

Estas consideraciones cobran más importancia en el colectivo de los formadores de F.O. que por su propia idiosincrasia (tiempo parcial, contratados, etc.) tienen una implicación menor en tales actividades, y en los formadores de F.P. donde su centros, a partir de la normativa, tienen más normativado el sistema de funcionamiento.

#### • **Clima colaborativo en el centro**

Resulta paradójico, después de todo lo que hemos comentado, que este aspecto alcance la máxima ponderación. De este clima positivo se nace, en opinión de los profesores, un espíritu colaborativo, que se manifiesta en un buen nivel de implicación y relación con las actividades propias de la actuación profesional. De que se deriva un alto grado de satisfacción con las tareas que desarrollan ("*se sienten a gusto*"). Habría que preguntarse, a la luz de otros resultados, si este sentirse a gusto no es también una manifestación de resistencia al cambio y síntoma del inmovilismo del profesorado.

#### • **Nivel de conocimientos psicopedagógicos y profesionales**

Este apartado no se refiere al nivel de conocimiento epistemológico o tecnológico de las disciplinas, de las prácticas en el taller o en alternancia, sino que habla de aquellos conocimientos que giran en torno al mundo laboral y profesional, de carácter general y básicos, que cualquier formador debe manejar para desarrollar su trabajo con éxito.

#### • **Bajo nivel en la cultura del contexto laboral**

Es preocupante el nivel de conocimiento (no hablamos de valoración) acerca de programas europeos, la información obrera, los agentes sociales, la educación para el desempleo, la tecnología y el paro; todos ellos son aspectos de suma actualidad y pertinencia teórica y práctica en F.P.

Es más, evidente el contraste entre F.P. y F.O. Son los profesionales de FP los que peor nivel de conocimientos manifiestan sobre el particular. En este caso, cabría la argumentación de la menor permeabilidad del Sistema Educativo,



sujeto a reformas espaciadas en el tiempo, sin asumir el ritmo progresivo de cambio que se está produciendo en el ámbito profesional. De nuevo la marcada diferencia entre lo formal y lo no-formal. Si vemos la valoración de los directivos, aún es más preocupante esta situación, por cuanto que éstos puntúan aún más bajo el nivel de conocimientos de su formadores en este ámbito tan importante que habla de la cultura del contexto laboral.

- **Nivel medio de conocimientos en relación a los contenidos**

En este caso, se hace referencia a todo aquello que tiene que ver con las teorías del aprendizaje, modelos de enseñanza, métodos y técnicas de gestión en el aula, así como al conocimiento de los medios y recursos para la enseñanza-aprendizaje.

Al igual que en el apartado anterior, llama la atención que en el ámbito de la F.O. el nivel de conocimientos sea superior; además, que los propios directivos consideran precisamente lo psicopedagógico de sus formadores en un nivel de cualificación elevado. Todo ello puede resultar paradójico, sobre todo cuando los profesionales de F.O. tienen mayor inestabilidad profesional o a veces se interpreta dicha actividad como transitoria o de contratación temporal. Esto sólo es achacable a una mejor preparación y preocupación por su formación, siendo también mayores las exigencias a las que están sometidos en su actividad docente.

- **Necesidad de formación-actualización**

La valoración que realizan los formadores al pensar y contestar sobre la situación ideal, se coloca por encima del valor 4, igualándose aquí los profesionales de F.P. y F.O. Los directivos, en la misma situación, no consideran tan relevantes los contenidos relativos al contexto socioprofesional.

Tema diferente es la consideración de las modalidades, las metodologías y el horario de formación continua para satisfacer tal necesidad. Apuestan, a la luz de las entrevistas, por realizarlas en el propio centro entre profesores del mismo campo o disciplina en el caso de la F.P.; sin embargo los formadores de F.O. son partidarios del intercambio entre instituciones, estableciendo grupos de aprendizaje en diferentes centros. Unos y otros priorizan las estrategias articuladas sobre seminarios, reuniones semanales de formación e intercambio de experiencias, usando para ello recursos con soporte escrito, audiovisual e informático.

El Perfil del Formador de Formación Profesional-Ocupacional:

A partir del análisis de los resultados del cuestionario y de las aportaciones realizadas en las entrevistas, se pudo profundizar en dos aspectos importantes: el Perfil del Formador y sus necesidades formativas, de las que se infiere el modelo de su formación. A continuación presentamos de manera sintética las conclusiones más relevantes sobre el particular.

- **El perfil de formador**

Dicho perfil puede sintetizarse tal como sigue:

- **Formación**, que debería corresponder académicamente a una titulación de licenciado o similar

- **Experiencia laboral**, con lo que su conocimiento práctico repercutirá de forma positiva en su actividad docente.

- **Habilidades de comunicación**, para que sepa transmitir con eficacia a sus alumnos los conocimientos necesarios. Este rasgo es considerado como de alta importancia, por encima de la titulación y experiencia profesional. La falta de comunicación-transmisión repercutirá negativamente en la concepción de la gestión de su docencia. Esto significa un saber, un saber hacer y un saber ser de acuerdo a la teoría y práctica de la comunicación bidireccional.

- **Habilidades de gestión en el aula**: conocimientos psicopedagógicos y técnicas para motivar, diagnosticar, evaluar, generar discusión-debate. Todo ello en consonancia con el punto anterior. Además conoce cómo organizar el tiempo y el espacio de acuerdo a la exigencia de flexibilidad.

- **Tener cultura/conocimiento** que excedan a lo propio de su campo profesional.

- **Ser un profesional polivalente**, como consecuencia del contacto continuo con el entorno general, estando al día en todo lo que incumbe a su campo profesional, así como de las necesidades del mercado laboral. Es decir un “saber ser y un saber estar” en su núcleo profesional.

- **Flexible** como actitud de aceptación del cambio y como consecuencia de la polyvalencia a la que ha de estar sujeto; para ello está obligado a permanecer en un incesante estado de alerta en los cambios sociales y productivos. Cabe diferenciar, por otro lado, y a la luz de los resultados obtenidos, dos especificaciones de dicho perfil:

- a) **Formador de Formación Profesional**; con independencia del contenido que imparte, apuesta más por el trabajo individual, por la no consideración del grupo al imponer criterios propios. Está desconectado de la realidad profesional; en sus aulas no existe tanta implicación-comunicación-relación del alumnado; rigidez en el desarrollo de la programación; no adecuación a las necesidades, intereses, experiencias y motivación de los alumnos.

- b) **Formador de Formación Ocupacional**: apuesta por una flexibilidad en el trabajo en el aula, implicando variedad de actividades y diferentes medios y recursos, predominando el trabajo en grupo, ajustándose-acomodándose a los intereses, necesidades, experiencias y motivación de los alumnos. Es flexible en el desarrollo de la programación.

- **Necesidades formativas percibidas.**

Las necesidades formativas percibidas que presentamos a continuación, parecen ser: las organizamos de acuerdo a los ámbitos analizados en la investigación; valoración de la actividad profesional: **planificación, docencia, coordinación gestión, y nivel de conocimientos psicopedagógicos y profesionales.**

Con respecto a la **planificación** ya se puede afirmar que las necesidades detectadas giran en torno a:

- Potenciación del trabajo en equipo, al mismo tiempo que se apuesta por

una coordinación y dirección que asesore y fomente la cultura de trabajo colaborativo.

- Estrategias de evaluación: de las necesidades sociolaborales, de la evaluación de alumnos (diagnóstica formativa, sumativa, de impacto), de la evaluación de programas, (instrumentos-funciones y criterios).
- Implicaciones de los criterios de pertinencia y adecuación a las necesidades del grupo.
- Insuficiencia del entorno laboral para la selección de contenidos.
- Estrategias para la atención a la diversidad.
- Estrategias para la gestión del aula.
- Implicación-participación de agentes externos ajenos al centro.
- Estrategias de innovación.
- Apertura y flexibilidad de las programaciones.

Asimismo, si analizamos el apartado de **docencia** (momento interactivo), destacamos las siguientes necesidades:

- Adecuación de teoría y práctica.
- Participación-implicación de los alumnos.
- Utilización de multivariiedad de estrategias metodológicas.
- Infraestructura y recursos a la docencia

Todo esto reclama la necesidad de una coordinación interna y externa.

En relación a los **conocimientos** se tiene que destacar la necesidad de conocimiento del contexto laboral y un aumento en los conocimientos en relación a contenidos psicopedagógicos, sobre todo en el ámbito de la Formación Profesional.

No cabe duda que estos datos presentados como conclusión de una investigación han de ser contrastados en realidades distintas a las propias de la muestra de formadores, directivos, alumnos y centros que nos han dado la información pertinente. Este es el gran secreto del paradigma cualitativo. De todos modos, aquí hay datos, inferencias, lecturas de datos que pueden servir a otros investigadores para confirmar las conclusiones o para falsar consecuciones. Esta sería la última esperanza del grupo CIFO de la Universidad Autónoma de Barcelona: animar a contrastar y llegar sin cortapisas a confirmar o a rechazar las consecuciones logradas en esta investigación.

**FERÁNDEZ ARENAZ, Adalberto y José TEJADA FERNÁNDEZ.** Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona. Grupo de Investigación CIFO. Web: <http://blues.uab.es/paplicada/cifo/index.html>.

## FORMALISMO

1. Bajo la óptica moral, según Kant, doctrina según la cual el valor moral de un acto no consiste más que en su forma es decir, en el hecho de ser puesto por puro respecto al deber y sin consideración de su materia, esto es, de los fines materiales (imperativos hipotéticos).
2. En Derecho, Formalismo Jurídico, Sistema Jurídico basado en el estricto respeto a las leyes del derecho.
3. En lengua corriente, tendencia a conceder a la observancia de la letra de una ley civil o de una regla moral o religiosa una importancia excesiva en detrimento de su espíritu

4. En Epistemología, particularmente en las ciencias físicas, es un sistema de ideas o de imágenes expresado en un lenguaje axiomático. Ejemplo: la mecánica ondulatoria puede ser considerada “como un formalismo que permite la previsión de la probabilidad de los fenómenos observables.
5. En Matemáticas, se llama *Formalismo o Teoría Formalista*, a la concepción logicista de las matemáticas que excluye todo recurso a la intuición sensible o intelectual y considera únicamente como válidas las operaciones con símbolos abstractos y rigurosamente definidos.

**BIBLIOGRAFIA: MICROSOFT.** (1997). *Enciclopedia Microsoft Encarta*. Microsoft Corporation. / **MORFAUX, Louis Marie.** (1985). *Diccionario de Ciencias Humanas*. Ediciones Grijalbo S. A. Barcelona, España. / **SANTILLANA.** (1987). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Tomos I y II. Ediciones Nuevas Técnicas Educativas S. A. México.

**AVILA F, Francisco .** Universidad Experimental Rafael María Baralt- Venezuela. En: </DIV><DIV>GLOSARIO DE TERMINOS UTILIZADOS EN FILOSOFIA DEL CONOCIMIENTO. Versión divulgada mediante correo electrónico.

## FORMAR

Dar ciertas forma a algo o a alguien. Constituir un grupo, una sociedad, etc. Aplicado al hombre: Esencialmente, dar al individuo la forma humana para el desarrollo de las facultades que le son propias: inteligencia y voluntad, sentido del bien y de belleza, etc.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## FORMAS DE EDUCACION AVANZADA

Diversas maneras de organizar y revisar las actividades que conducen a la adquisición de la excelencia profesional :

- Posgrado Académico ( modifica el titulo universitario alcanzado )
  - { Especialidades )
  - { Maestrías )
  - { Doctorados )
- Superación profesional ( no modifican titulo )
  - { Cursos )
  - { Entrenamientos )

Además :

- Autosuperación
- Talleres
- Debates
- Seminarios
- Conferencias especializadas

Pasantías  
 Encuentros de intercambio  
 Viajes  
 Actividades artísticas, literarias, culturales y deportivas.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

## FORMAS DE SUPERACIÓN PROFESIONAL

Modos en que se materializa la estructura organizacional de la superación profesional atendiendo a objetivos didácticos y a las necesidades concretas que demanda el perfil de la actividad. Estas son :

Autopreparación  
 Adiestramiento laboral.  
 Cursos de superación profesional.  
 Entrenamiento.  
 Taller.  
 Seminario.  
 Conferencia especializada.  
 Debate científico y técnico.  
 Encuentro de intercambio de experiencias.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

## FORMATO

1. Conjunto de características físicas de un soporte de información (por ejemplo: las dimensiones y disposiciones de un documento escrito, de un libro, de una película, de una cinta magnética, etc.); 2. Disposición de los datos en un soporte de información con independencia de su codificación.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa.* París.

## FORMATO DE IDEAS

Técnica de dinámica de grupos según la cual un número reducido de participantes exponen con plena libertad y sin ninguna restricción cualquier idea que se les ocurra sobre un tema propuesto y en un tiempo determinado. Se trata de desarrollar la capacidad creadora, promover la búsqueda de nuevas soluciones y fomentar la imaginación, para lo cual se da preferencia a la cantidad (producción) y espontaneidad de las respuestas, sin atender en un principio al contenido. Tras esta fase se pasa a otra, en la que el grupo selecciona y sintetiza las soluciones propuestas.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### FÓRMULA (S) DE KUDER-RICHARDSON

Fórmulas para estimar la confiabilidad de un test a partir de la información sobre los reactivos individuales o a partir de la puntuación media, la desviación estándar y el número de reactivos del mismo test. Las fórmulas de Kuder-Richardson no son apropiadas para estimar la confiabilidad de los tests de velocidad.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

### FÓRMULA DE SPEARMAN-BROWN

Fórmula que da la relación entre la confiabilidad y la extensión del test. Permite estimar la confiabilidad de un test alargado o acortado en cualquier cantidad, partiendo de la confiabilidad de longitud especificada. Se aplica para estimar la confiabilidad de un test completo a partir de la correlación entre las dos mitades (Confiabilidad de división a la mitad).

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

### FORO

Periodo de discusión abierta a la participación de los integrantes de un grupo de estudio, en el que se incluye la participación de una o más personas con profundos conocimientos sobre el tema estudiado.

UNESCO. Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

### FRACASO ESCOLAR

Para un escolar o un estudiante, no haber podido llegar al término del ciclo de estudio emprendido, por falta de éxito suficiente. No debe confundirse con el Pseudofracaso escolar. Resultado inferior al de los demás alumnos de la misma clase, pero satisfactorio si se tienen en cuenta las condiciones propias del sujeto considerado.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.



## FRACASO ESCOLAR, LA ESCUELA EN LA PRODUCCIÓN DEL

Una de las conclusiones que cabe destacar en el examen de la literatura sobre el fracaso escolar, concierne al reconocimiento del carácter complejo y polémico de la explicación de este fenómeno educativo en el conjunto de los planteamientos hechos por los distintos autores que se han ocupado de tal cuestión. Esta deducción surge, por un lado, cuando se constatan las dificultades derivadas tanto de la ambigüedad de la expresión **fracaso escolar** como de la falta de acuerdo sobre la delimitación conceptual en relación con el significado de dicho término. También se origina, por otra parte, al observar la multiplicidad de factores que desde diferentes perspectivas disciplinarias, teóricas, ideológicas y metodológicas, son considerados como causas del fracaso escolar.

La escuela es parte de esa controversia y del cuadro de elementos múltiples y complejos en el que se inscriben los más variados intentos de explicación del mencionado problema educativo. Aun cuando por lo regular se centra la atención básicamente en el estudiante - una tendencia hoy dominante en la literatura en referencia - encontramos, asimismo, opiniones de distintos autores que ponen el acento, con mayor o menor intensidad, en la influencia que tienen la escuela, los docentes, los padres o la familia del alumno, el sistema educativo o toda la sociedad como factores determinantes o condicionantes del fracaso escolar.

El debate resulta difícil muchas veces porque se asume la actitud de buscar culpables en relación con este problema, hasta el punto que hoy en día observamos que la atribución del fracaso se desplaza desde el estudiante a los docentes, o desde éstos a los padres, a la escuela, al sistema educativo o a la sociedad. También es complicado por cuanto las argumentaciones acerca de lo que se entiende por fracaso escolar, y en particular sobre el peso que puedan tener en éste las acciones de distintos agentes educativos, se construyen desde diferentes y antagónicas posiciones teóricas, ideológicas y metodológicas.

Aun cuando no sea con el propósito de hallar evidencias o razones de culpabilidad, y sin descuidar por supuesto la complejidad del problema que estamos tratando, es preciso reconocer que diversos aspectos de la escuela y de la vida cotidiana en las aulas contribuyen de manera significativa a la producción del fracaso escolar. Precisamente, es este asunto, sobre el cual la investigación educativa nos ha dado escasos conocimientos hasta los momentos, lo que constituye el centro de las reflexiones desarrolladas a continuación.

### Mas allá del alumno

Es necesario reaccionar con mayor fuerza en contra de una cultura educativa

todavía dominante en nuestros tiempos, que además de prescribir el rendimiento sólo para el alumno le atribuye a éste el fracaso escolar. En verdad, "...si hablamos de identificar todas las posibles causas del fracaso constatado, es poco probable que el cien por cien de las mismas habiten en el lado del alumno y su consabido entorno socio-familiar, con ser ello importante y decisivo" (Fernández, 1988: 201).

Si en definitiva admitimos que la exigencia de rendimiento y la atribución del fracaso escolar no deben recaer únicamente en el alumno, esto podría abrir-

nos a horizontes de explicación de ese fenómeno educativo que sintonicen más con el carácter complejo de éste y proporcionen orientaciones más apegadas a la realidad para generar en la práctica educativa procesos de intervención dirigidos a la solución de tal problema.

Precisamente, una de esas perspectivas de explicación sitúa el fracaso escolar en el contexto de las prácticas institucionales donde el mismo se produce, es decir, en la escuela y en el mundo cotidiano del aula de clase; y reconoce, por otro lado, un hecho importante que se suele pasar inadvertido en muchos estudios: que el aprendizaje y el rendimiento lo logra el alumno, no de una manera solitaria, sino en un intercambio social, en un proceso pedagógico en el que lleva a cabo acciones y transacciones humanas con sus pares y otros agentes educativos, entre ellos el docente. En otras palabras, se concibe que “la mayor parte de las actividades realizadas en la escuela se hacen con otros o, al menos, en presencia de otros y esto tiene profundas consecuencias para la determinación de la calidad de vida de un alumno” (Jackson, 1991:50).

Sin embargo, al optarse por esta vía de explicación del fracaso escolar debe tenerse presente lo que nos dice Coulon (1995):

(...) la elección deliberada de una perspectiva de análisis que favorece el nivel micro del fenómeno observado no nos exige de asumir la complejidad del problema, en el que intervienen, como ya han señalado los expertos en otras circunstancias, un gran número de parámetros generalmente ubicados en el nivel macro, como los determinantes económicos y sociales del éxito escolar de los individuos. A la inversa, los análisis, tan conocidos hoy, que han explicado el fracaso escolar y la reproducción de las clases sociales a partir del funcionamiento del sistema escolar, han descuidado la cuestión de los procesos individuales, como las interacciones a nivel local del aula o del anfiteatro.

Al toma partido por una u otra perspectiva, ambas corrientes se han quedado al margen del proceso mismo del fracaso que, en tanto construcción social, lo es tanto a nivel interactivo como estructural...Resultaría, pues, infructuoso pretender dar cuenta de la complejidad de un fenómeno partiendo de un único nivel de análisis...(p.56).

Dicho de otra manera, aun cuando advertimos sobre la necesidad de tomar en consideración ciertos “...mecanismos reproducidos o recreados en las aulas – que podrían explicar en parte resultados exitosos o frustraciones escolares-, no por ello pasamos por alto la conciencia de que existen factores estructurales que influyen y condicionan en gran medida las prácticas pedagógicas” (Kaplan, 1992:24), ya que en el estudio de los procesos de construcción del fracaso en el entorno de la vida escolar no debe perderse de vista que “...los problemas de la educación no empiezan y terminan en la escuela: el proceso educativo sólo puede entenderse y ser abordado si están presentes los aspectos de la interrelación social que se desarrolla en dicho marco” (Pipkin y cols., 1994:18).

### **Abrir la caja negra e indagar lo que allí ocurre**

En los estudios que se han dedicado a examinar las causas del fracaso escolar, en los cuales por cierto ha tenido una fuerte ascendencia el llamado empirismo metodológico, destaca el interés de explicar ese problema edu-

cativo por la vía del establecimiento de un conjunto de relaciones estadísticas entre un criterio de fracaso- que por lo regular se operacionaliza a partir del rendimiento del alumno- y varios factores de distinta naturaleza que se consideran como determinantes o condicionantes del fenómeno en cuestión.

En tales investigaciones el fracaso es reducido a unas cuantas estadísticas relativas al rendimiento estudiantil (repiteles, excluidos, etc.), y además - en su análisis - es marginado de las condiciones concretas en las cuales se desarrolla el proceso educativo en la escuela y en el aula de clase, ignorándose o desestimándose el hecho de que es la experiencia escolar cotidiana la que "...condiciona el carácter y el sentido de lo que es posible aprender en la escuela" (Rockwell y cols., 1995:15); de allí que en respuesta a ello hayan surgido distintas voces que insisten en que "... es preciso aclarar el interior de la caja negra que durante mucho tiempo ha sido el sistema enseñanza, analizar la organización escolar, los establecimientos, las clases en su funcionamiento diario. (Perrenoud, 1990: 24) Como bien lo plantea Alain Coulon: Todo ocurre como si la educación, en cuanto proceso, hubiera sido tratada como una caja negra que se prescinde de analizar deliberadamente para interesarse sólo por la entrada y la salida. Se meten, a la entrada del sistema, variables input (sexo, edad, nivel socio-profesional de los padres, pertenencia étnica); y se obtiene, a la salida, el fracaso escolar, abandonos.. de modo que "el hijo tendrá el mismo oficio que el padre", y la desigualdad se produce de nuevo. Pero no vemos cómo se fabrica esta reproducción en el interior de la caja, es decir, en la escuela(Coulon, 1988:101-102).

Ese reclamo - de penetrar en la escuela para ver lo que ocurre en su funcionamiento - se le ha hecho en general a la investigación educativa de orientación positivista desde hace unos cuantos años. En un trabajo de varios investigadores que salió a luz en el año 1978, dice Michael Stubbs, en el prefacio, que:

Una de las principales lagunas de la investigación educativa es el casi total olvido de los estudios de las aulas; esto es, desdén por la observación directa de profesores y alumnos en el interior de las aulas. Constituye una paradoja que la investigación encaminada a las actividades de enseñar y aprender haya eludido con reiterada frecuencia observar directamente lo que sucede entre el maestro y el alumno. (Stubbs y Delamont, 1978:9).

Igualmente, Sara Delamont y David Hamilton acotan en dicha obra:

(...) el aula ha sido una "caja negra" para los investigadores, brindando meramente un vehículo para un propósito de investigación input-output o un auditorio cautivo para programas de test psicométrico. Incluso la investigación sobre la enseñanza ha sido llevada a cabo fuera del ámbito de la clase donde la enseñanza se produce. (Delamont y Hamilton, 1978:18).

Una década antes, Philip Jackson, en su obra *La vida en las Aulas* argumentaba que para comprender el impacto de la vida escolar en el estudiante era necesario tomar en cuenta tres hechos fundamentales que a menudo no son percibidos, a saber:

1. El aula es un lugar activo donde suceden muchísimas interacciones personales diarias entre el profesor y sus alumnos, además de los intercambios que ocurren entre éstos. "Aprender a vivir en un aula supone, entre

- otras cosas, aprender a vivir en el seno de una masa” (Jackson, 1991:50)
2. Las escuelas son básicamente recintos evaluativos que convierten al estudiante en receptor potencial de elogios o reproches, y le exigen al mismo, para que se adapte a la vida escolar, la costumbre de “... vivir bajo la condición constante de que sus palabras y acciones sean evaluadas por otros” (ídem).
  3. La escuela constituye un lugar en el cual la división entre el débil y el fuerte está claramente delimitada, un espacio donde los profesores son, desde luego, más poderosos que los alumnos, en el sentido de poseer una mayor responsabilidad en la conformación de los acontecimientos del aula y esta clara diferencia de autoridad es otro rasgo que deben aprender a considerar los estudiantes. (pp.50-51).

Estos planteamientos de Jackson, aunados con los formulados más recientemente por otros autores sobre la experiencia escolar cotidiana, nos brindan la base para hacer algunos comentarios acerca de determinadas condiciones y características de la vida en la escuela que han recibido poca o ninguna atención en la mayoría de las investigaciones centradas en la explicación del fracaso escolar.

### **Las exigencias de la vida dentro de un colectivo**

Antes que nada es preciso tomar conciencia de que ciertamente la escuela, en tanto espacio donde se dan muchos y variados intercambios, plantea un conjunto de exigencias institucionales que deben ser abordadas por sus alumnos y profesores. Asimismo, es menester que tengamos claro que las frustraciones en las respuestas a tales requerimientos pueden convertirse en serios obstáculos para alcanzar el éxito en la vida escolar.

Respecto a este punto nos dice Jackson, en el trabajo anteriormente citado, que en las aulas de la escuela primaria el profesor llega a tener hasta mil interacciones personales diarias, de allí que resulten imprescindibles algunos tipos de control que el mismo debe llevar a cabo para lograr los objetivos de la escuela y evitar el caos social: el profesor se encarga de regular y controlar el flujo del diálogo en el aula, determinando quién habla y en qué orden; sirve como distribuidor del espacio y los recursos materiales limitados del aula de clase; otorga privilegios especiales en la asignación de obligaciones a los alumnos que ayudan a la estructuración de las actividades en el aula; e igualmente, vela por el cumplimiento del horario oficial en el desarrollo de la vida escolar, de manera que las cosas se inicien y concluyan a tiempo.

**Todas estas acciones del profesor impuestas por las “condiciones de hacinamiento de la clase” podrían tener, de acuerdo a lo señalado por el autor referido, importantes consecuencias en la calidad de vida del alumno en el aula,** ya que éste deberá afrontar inevitablemente presiones y restricciones diversas que lo afectarán en mayor o menor grado: experimentará tipos distintos de demora (espera del turno para hablar y participar en clase, para desplazarse en el aula, para utilizar los recursos materiales, para realizar las diferentes tareas asignadas por el profesor, entre otras); vivirá múltiples situaciones en las cuales tendrá que rechazar sus propios deseos en vista de las mismas demoras que les serán impuestas; se verá expuesto a variadas interrupciones de las actividades que realiza, las cuales en no pocas ocasiones pueden ir en contra de sus intereses y anhelos; y

también en muchos casos será compelido a ignorar a sus propios compañeros de estudio, a romper la comunicación con éstos durante ciertos períodos de trabajo individual.

Dada la significación que tiene todo esto para la vida del alumno y sus posibilidades de éxito en la escuela, es lógico pensar que este último requiera necesariamente, “aprender a vivir con esa realidad” (Jackson, 1991:59), aprender a ser paciente para abordar de manera equilibrada esas exigencias institucionales de la dinámica escolar.

### **La omnipresencia de la evaluación**

Pero las demandas del “mundo social densamente poblado” que nos describe acertadamente Jackson tienen otros ingredientes clave para comprender el fenómeno del fracaso escolar, los cuales han sido retomados y desarrollados en años más recientes por diferentes investigadores de la educación. Esos componentes están constituidos por las significativas exigencias que generan en la vida de la escuela las dinámicas complejas del proceso de evaluación, a través de cuyas normas y procedimientos son elaboradas jerarquías de excelencia que deciden tanto el éxito como el fracaso escolar y sus consecuencias, tal como lo sostiene Perrenoud (1990):

Las jerarquías de excelencia y la posición de cada alumno dentro de esas jerarquías son el resultado de una fabricación relativamente compleja que, a partir del trabajo escolar diario y de la realización de determinadas pruebas propuestas de manera específica con el fin de valorar a los alumnos, efectúa síntesis sucesivas de acuerdo con procedimientos más o menos codificados. De estas síntesis se desprenden: a) una imagen global de la excelencia escolar de cada alumno; b) una comprobación del éxito o fracaso respecto a las exigencias trimestrales o anuales, comprobación que se comunica al alumno, se consigna en un boletín destinado a los padres y se inscribe en los registros administrativos de la escuela; c) determinadas decisiones que, en caso de fracaso, van desde incluir al alumno en clases de recuperación hasta relegarlo a la enseñanza especial, pasando por la repetición de curso o la revisión médico-pedagógica; d) por último al final de la enseñanza primaria, una selección para el ingreso en la secundaria, que se basa, al menos en parte, en el éxito escolar, obtenido en la escuela primaria (pp. 16-18).

No obstante que estemos conscientes de la poderosa influencia de la evaluación en la vida escolar, de sus diversas, complejas y significativas maneras de expresarse y de incidir en el proceso educativo que se desarrolla en la escuela - aspectos éstos que lamentablemente no podemos desarrollar dentro de los reducidos límites del presente trabajo - en esta sección sólo nos dedicamos a resaltar las observaciones hechas por diferentes autores en relación con el peso de ciertos referentes de la evaluación en los requerimientos de aprendizaje y en las posibilidades de éxito que enfrentan los alumnos en el aula de clase.

Por ejemplo, Elsie Rockwell, al destacar que “en la escuela primaria... existe una tendencia hacia la ritualización de la interacción entre adultos y niños...se establecen procedimientos recurrentes y se repiten actividades cuyas instrucciones son siempre las mismas” (Rockwell y cols., 1995:37-38), señala de igual modo que:

Aprender en la escuela a menudo significa aprender a usar los elementos que ahí se encuentran, es decir, aprender procedimientos. Los alumnos deben saber lo que hay que hacer con lo que ven en el pizarrón, con lo que hay en determinada página del libro, con materiales que se les pidió traer. El trabajo de aprender es visto como el de hacer algo, en los libros, los cuadernos o el pizarrón, con los útiles que sirven para escribir, medir, colorear o pegar. Aun en los momentos de interrogación y discusión, los alumnos deben aprender a usar de cierta manera el lenguaje. Deben aprender a seguir las pistas del docente y a aplicar reglas implícitas para poder formular frases ‘aceptables’ al participar en la interacción (p. 38).

Aun cuando podría afirmarse con toda razón – como lo sostiene Rockwell – que el aprendizaje de los usos y rituales escolares no siempre garantiza un proceso real de aprendizaje del contenido académico, nos parece muy temerario esgrimir que el éxito escolar pueda alcanzarse si se prescinde del dominio de esos procedimientos y actividades recurrentes que la escuela establece.

En sintonía con esta idea, Alain Coulon plantea que el aprendizaje del oficio de estudiante supone un proceso de descubrimiento y asimilación de la información tácita y de las rutinas ocultas en las prácticas de enseñanza, el cual considera fundamental para alcanzar el éxito en la vida universitaria:

El estudiante tiene que demostrar su habilidad como condición para alcanzar el éxito. Triunfar significa ser reconocido socialmente como individuo competente, esto es, ver reconocido el conocimiento adquirido. Si los fracasos y los abandonos son masivos durante el primer año, es precisamente porque no se ha producido la adecuación entre las exigencias universitarias, en términos de contenido intelectual y de métodos de exposición del saber y de los conocimientos, y los hábitos de los estudiantes, que no dejan de ser todavía alumnos. El alumno tiene que adaptarse a los códigos de la enseñanza superior, aprender a utilizar sus instituciones y a asimilar sus rutinas (Coulon, 1995:159).

Relacionado con este planteamiento, Philippe Perrenoud (1990) dice, de igual modo, que para alcanzar el éxito en la escuela primaria es necesario desempeñar adecuadamente el oficio de alumno, es decir, poner en juego no sólo “competencias transferibles, de saberes y saber hacer más generales” (p. 267), sino también:

(...) otros componentes, menos declarados en el curriculum formal: por una parte, la inteligencia operatoria, la lógica natural, en la medida en que constituyen recursos que se utilizan en el momento de la evaluación, lo que remite al debate sobre las causas de las desigualdades de desarrollo intelectual; por otra parte, la disciplina, los buenos hábitos, la conformidad intelectual, el sentido común, el compromiso con el trabajo, el afán de excelencia y la habilidad táctica ante la evaluación (ídem).

Para este autor, el buen alumno:

(...) no consiste sólo en poder asimilar saberes y saber hacer complejos, sino también en la disposición a ‘participar en el juego’, a desempeñar un oficio de alumno que pone de manifiesto tanto la conformidad como la competencia. El hábito de los alumnos los predispone desigualmente a esa conformidad, aunque sean capaces desde el punto de vista intelectual.



Si la excelencia requiere diversos componentes, el fracaso o el éxito escolares tienen varias explicaciones posibles. En la escuela primaria distinguimos dos situaciones extremas:

1. en una, el éxito apela, en primer lugar, al trabajo, la aplicación, la conformidad tanto con las reglas de conducta como con los modelos de expresión y de pensamiento.
2. en la otra, el éxito se apoya en un desarrollo intelectual y un acervo cultural suficientes – con respecto al curriculum del curso correspondiente- para permitir la asimilación de lo esencial de los saberes y saber hacer y para desempeñar un buen papel en la evaluación sin necesidad de esfuerzos inmensos (p.268).

### **Reparar sobre la asimetría de la relación pedagógica**

La desigualdad de poder o la diferencia de autoridad entre el profesor y sus alumnos es un tercer ingrediente de la vida en las aulas de clases que debe tenerse en consideración a la hora de indagar en torno al éxito o al fracaso escolar. Las diversas interacciones de los alumnos con el profesor en el ámbito escolar no representan relaciones entre iguales. Con mayor o menor rigidez - y en distintos aspectos de la dinámica de la escuela - es el docente el que ejerce la autoridad, quien establece restricciones y prescribe, quien reparte elogios y reproches; en fin, es la persona que tiene el poder de vigilar, controlar y dar órdenes a sus alumnos, quienes deben aprender a recibirlas y a ejecutarlas, incluso renunciando a sus deseos o a sus proyectos de formación.

Ciertamente, habría que examinarse detenidamente los efectos de esta diferencia de autoridad, sobre todo de sus perversiones, en el aprendizaje y en las posibilidades de éxito de los estudiantes en situaciones concretas de enseñanza. A propósito de esto, dice Elsie Rockwell lo siguiente:

La interacción en la escuela se organiza mediante lo que se ha llamado “estructuras de participación”. Durante las clases se distinguen diversas situaciones y formas de comunicación en términos de quiénes interactúan y de qué manera lo hacen, en torno a determinadas tareas o actividades. La estructura típica es asimétrica; el docente inicia, dirige, controla, comenta, da turnos; a la vez, exige y desapueba la respuesta verbal o no verbal de los alumnos. Participar en tal situación requiere un aprendizaje especial por parte de los niños. Implica la capacidad de seguir la lógica de la interacción y de entender “qué quiere el docente” en cada momento, es decir, de reconstruir las reglas de la interacción. En estas situaciones, los alumnos son vulnerables ante la crítica o reprobación del maestro; ellos “no saben”, mientras que el maestro por definición institucional “sí sabe” (Rockwell y cols., 1995:23-24).

Este peso de la autoridad del docente tiene otros importantes vehículos de expresión que han sido destacados por diversos autores. Se revela, por ejemplo, en la influencia de las categorías y expectativas de los profesores en el comportamiento y rendimiento académico de los alumnos. Díaz y Hernández (1999), Irureta (1996), Coulon (1995), Gil y Guzmán (1993), Kaplan (1992) y Machargo (1991), entre otros investigadores, nos han dado a conocer los resultados y planteamientos de diversos estudios que han abordado dicho tema. En general, se coincide en afirmar que los docentes al clasificar o etiquetar a sus alumnos, al mismo tiempo que los valoran de una cierta ma-

nera, producen expectativas que inciden en el tipo y la calidad de la relación que mantienen con ellos.

Antes de terminar, pensamos conveniente y necesario dejar unas palabras de advertencia: estamos lejos de creer que los tres grandes aspectos tratados aquí, agotan los elementos posibles de la institución escolar que pueden abordarse para explicar o comprender el problema del fracaso en la escuela. Sabemos que la complejidad de éste exige, además de la consideración de los correspondientes factores estructurales de la sociedad, el análisis de otros aspectos que no deben desestimarse, entre ellos, los tipos de agrupación o clasificación de los alumnos que establece la estructura escolar, la calidad de la gestión del personal directivo, los estilos de enseñanza de los docentes y la identificación o no con un determinado proyecto educativo.

### Notas

Especialmente en sus problemas cognitivos, afectivos y orgánicos  
Vale decir, más allá del alumno percibido en situación de soledad y en tanto portador de rasgos individuales referidos a diversas variables que en su definición aparecen como transhistóricas y transculturales [Variables como el sexo, la edad, la aptitud intelectual, por ejemplo, cuando son consideradas como “datos naturales, necesarios y eternos, cuya eficacia podría ser captada independientemente de las condiciones históricas y sociales que lo constituyen en su especificidad, por una sociedad dada y en un tiempo determinado” (Bourdieu y cols., 1984: 35)].

La exigencia de rendimiento entendida como un acto pedagógico y no como un fin en sí, tal como lo plantea Schröder (1978).

Jorge Lozano nos dice que “...lamentablemente asistimos todavía hoy en nuestro panorama sociológico a la consideración de lo micro como opuesto a lo macro o sociología con mayúscula- que se ocuparía de lo importante, lo serio, lo relevante – mientras los análisis micro observarían lo superfluo, lo obvio, lo irrelevante y lo que es peor aún, lo no cuantificable” .Véase, prefacio de Sociologías de la Vida Cotidiana (Wolf, 1988:9-10).

La denominación es debida a la importancia que se le otorga a los aspectos metodológicos y empíricos en la investigación, especialmente a la preocupación por lo cuantitativo y al requisito de objetividad.

Este trabajo gira alrededor de un conjunto de observaciones hechas por Jackson en varias aulas de clase de la escuela primaria en Palo, California, en el año 1962. Dicho autor habla de hacinamiento en el aula de clase, al considerar ésta como un espacio limitado donde se dan muchas interacciones entre veinte a treinta personas que deben vivir y trabajar juntas durante cinco o seis horas diarias.

Nos remitimos aquí a los planteamientos de Philippe Perronoud (1990), en cuyo trabajo se afirma que “sin evaluación no existiría ni el éxito ni el fracaso escolar. Ambos calificativos son fruto de las valoraciones, intuiciones y técnicas que emplea el profesorado para evaluar y clasificar a sus alumnos y alumnas” (véase contraportada del libro).

Perronoud se refiere a la escuela primaria ginebrina.

La autora hace referencia a la escuela primaria mexicana.

En relación con algunos de estos aspectos, véase el interesante trabajo de María Teresa Michelangeli (1996) sobre las causas del fracaso escolar en Venezuela.

**BIBLIOGRAFIA: BORDIEU, P. y Otros.** (1984). *El Oficio de Sociólogo*. (7ª ed.). México: Siglo XXI Editores. / **COULON, A.** (1995). *Etnometodología y Educación*. Barcelona: Ediciones Paidós./ **COULON, A.** (1988). *La Etnometodología*. Madrid: Ediciones Cátedra, Colección teorema. / **DELAMONT, S. y HAMILTON, D.** (1978). Investigación en el aula: una crítica y un nuevo planteamiento. En: Stubbs, M. y Delamont, Sara. (1978). *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona: Oikos-tau, S.A.-ediciones. / **DÍAZ, F. y HERNÁNDEZ, G.** (1999). *Estrategias Docentes para el Aprendizaje Significativo*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V. / **FERNÁNDEZ, M.** (1988). *La Profesionalización del Docente*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A. / **GIL, D. y GUZMÁN, M.** (1993). *Enseñanza de las ciencias y la matemática. Tendencias e innovaciones*. España: Editorial Popular, S.A. / **IRURETA, L.** (1996). *Querer aprender y saber pensar*. Caracas: Fondo Editorial Facultad de Humanidades y Educación de la UCV y Monte Avila Editores Latinoamericanos. / **JACKSON, P.** (1991). *La vida en las aulas*. España: Ediciones Morata, S.A. y Fundación Paidea. / **KAPLAN, M.** (1992). *Buenos y Malos Alumnos. Descripciones que predicen*. Argentina : Aique Grupo Editor S.A. / **LOZANO, J.** (1988). Prefacio. Wolf, M. *Sociologías de la vida cotidiana* (2ª ed.). Madrid : Ediciones Cátedra, Colección Teorema. / **MACHARGO, J.** (1991). *El Profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A. / **MICHELANGELI, M.** (1996). *Las causas del fracaso escolar en Venezuela*. Revista SIC, N° 583. Caracas: Centro Gumilla. / **PERRENOUD, Ph.** (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. España: Ediciones Morata, S.A. y Fundación Paidea. / **PIPKIN, M. y Colaboradoras.** (1994). *¿Cómo se construye el fracaso escolar?* Buenos Aires : Ediciones Homo Sapiens. / **ROCKWELL, E. y Colaboradoras.** (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica, / **SCHRÖDER, H.** (1978). *Exigencias y problemas del rendimiento escolar*. EDUCACIÓN, Revista del Instituto de Colaboración Científica, Volumen 18, Tübingen, Federal Republic of Germany. / **STUBBS, M. y DELAMONT, S.** (1978). *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona: Oikos-tau, s.a.- ediciones.

**ELEAZAR NARVÁEZ.** Escuela de Educación UCV. [enb@cantv.net](mailto:enb@cantv.net)

## FRANELOGRAFO

Cuadro de cartón o madera recubierto con fieltro, franela, tela de lana u otra tela similar, en el que se pueden adherir figuras, grabados, letras, símbolos, etc. cuyos reversos tienen una superficie áspera parecida a la del papel de lija. Sinónimo: pizarra de fieltro; tablero de fieltro.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## FRECUENCIA CARDIACA

Es el número de contracciones, de las cavidades del corazón, por minuto. En la persona humana ella tiene, en media, 70 pulsaciones por minuto. En personas entrenadas, principalmente en resistencia, las pulsaciones pueden ser reducidos sensiblemente. Durante los trabajos físicos intensos ella puede elevarse arriba de los 200 latidos por minuto.

Las partes más fáciles de medir la frecuencia cardiaca, son el uso de aparatos, son el pulso (arteria radial), en el cuello (arteria carótida), y en el pecho, encima del corazón.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafé de Bogotá, DC.

## FRECUENCIA DE LOS ACONTECIMIENTOS

Es el porcentaje de veces que un evento específico se repite en un experimento aleatorio, cuando éste se realiza un número finito de veces. En el límite, cuando el número de veces que se repite el experimento aleatorio es tan grande como se quiera, frecuencia y probabilidad coinciden. Por ejemplo, al arrojar un dado  $N$  veces, cada una de las caras aparece con la frecuencia  $1/6$ , a no ser que el dado esté cargado. La probabilidad de que aparezca una determinada cara está dada por  $(N/6)/N = 1/6$ , cuando  $N$  es muy grande.

**DICCIONARIO ECOLÓGICO.** Amigos de la tierra. Uruguay. <http://www.redes.org.uy/estudiantes/diccionario>

## FRECUENCIA RESPIRATORIA

Es el número de inspiraciones por minuto. En reposo, una persona normal tiene, una media, de 16 inspiraciones por minuto. Un individuo entrenado llega a tener 8 a 10. ejecutándose una actividad física, la frecuencia respiratoria alcanza 40 a 50 inspiraciones por minuto. Ella depende de la condición del entrenamiento, la edad y el sexo.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## FUENTES DEL PLANEAMIENTO CURRICULAR

Las necesidades del individuo y de la comunidad; los avances de la ciencia y la tecnología, la concepción sobre el hombre y la sociedad. (Departamento Nacional de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Bolivia.)  
 Campo de donde se derivan datos para la formulación de objetivos y la selección de actividades de aprendizaje útiles para la consecución de los mismos. (Dpto. de Enseñanza Fundamental; Comisión Central de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Brasil.)

1. El educando con sus características, necesidades e intereses, inserto en un contexto social y en una dimensión temporal.
2. Los objetivos formulados por los especialistas de asignaturas o disciplinas de estudio. Esas fuentes deben someterse a los siguientes filtros:
  - Filosofía de la Educación: considera al hombre como ente crítico y creativo (aspecto filosófico).
  - Psicología de la Educación: considera al hombre como personalidad integral (aspecto psicológico).
  - Sociología de la Educación: considera al hombre como ser comprometido con una sociedad que cambia constantemente (aspecto sociológico). (Centro de Operación del Curso de Post Grado de Educación; Convenio MEC-OEA-UFSM: Brasil.)

Es el núcleo de informaciones que se tienen acerca de los educandos, su nivel de desarrollo, necesidades e intereses. Se investiga las condiciones de

vida y los problemas contemporáneos de la comunidad, es decir, las actividades de la sociedad. Se analiza la naturaleza de la materia de estudio, los problemas del aprendizaje y su psicología, la filosofía de la educación, el conocimiento general del ambiente y la política educativa. (Consejo Nacional Técnico de la Educación. México).

Aquellos elementos materiales y espirituales a partir de los cuales se estructura y diseña el currículum. (Dpto. de Currículum y Administración Educativa; Universidad de Oriente. Venezuela).

Fundamento, base u origen del diseño de currículum. Puede ser teórica o práctica, mediata o inmediata, directa o indirecta. Psicología, Pedagogía, Sociología y otras disciplinas afines; los fines y objetivos de la educación, así como las metas y objetivos educativos de un país; la cuantificación y evaluación de los recursos de que se dispone, que permitan establecer la viabilidad de un plan (implementación y ejecución, etc.). (Instituto de Investigaciones Educativas; Universidad Simón Bolívar. Venezuela).

Elementos que orientan a quienes toman decisiones sobre planificación curricular, sobre los objetivos educacionales a lograr en función de las necesidades detectadas a través del diagnóstico efectuado en la primera fase del diseño de un currículum.

El educando, la sociedad contemporánea y la cultura, y dentro de éstos, las distintas disciplinas que los analizan, aportan consideraciones fundamentales en materia de los citados objetivos educacionales. (Centro de Operaciones del Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores en el Área de Currículum; Convenio ME-OEA-USB. Venezuela).

**GLOSARIO DE TERMINOS UTILIZADOS EN AMÉRICA LATINA EN MATERIA DE DESARROLLO CURRICULAR.** (1976). *PROYECTO MULTINACIONAL DE CAPACITACION PARA PROFESORES DE AMERICA LATINA EN EL AREA DE CURRICULUM.* OEA/ MINISTERIO DE EDUCACION/UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR. CARACAS.

## FUERZA

En física,  $F = M \times A$  ( fuerza= masa x aceleración).

Todo lo que modifica el estado de inercia es una fuerza. "Fuerza es la capacidad de un músculo de contraerse contra una resistencia y, respectivamente, de mantener contra esa resistencia la tensión deseada.

La fuerza de un músculo está en extrema relación con el área de su sección transversal (espesura). Por lo tanto, un aumento de la fuerza es posible con un aumento de su sección transversal. La fuerza depende de la edad y del sexo. A los 10 años, la fuerza estática es la misma para los niños y niñas, después ella sube más rápidamente para los niños con un aumento de la edad. Las mujeres alcanzan el máximo entre 16 y 30 años y los hombres entre 20 y 30 años. A partir de entonces ella disminuye, gradualmente. La mujer posee el 70% de la fuerza del hombre, sin embargo en el corte transversal muscular (cm<sup>2</sup>) la fuerza de la mujer será igual a la del hombre.

Fuerza Dinámica: Es la fuerza desarrollada en la realización de un movimiento objetivado contra una resistencia móvil. Ella engloba ejecuciones de movimientos en todas las cargas de peso (até 100%), con todas las velocidades posibles.

La fuerza dinámica depende de la fuerza estática, de la velocidad en la contracción de la musculatura y de la gran extensión muscular en el inicio de un movimiento como, también, de la coordinación muscular. Cuanto mayor es la fuerza dinámica, tanto mas favorable será las condiciones para una alta velocidad en los movimientos cíclicos y acíclicos.

**Fuerza Estática:** Es la fuerza en el movimiento, esto es, desarrollada apenas sobre la tensión muscular.

Para HOLLLMANN, “La fuerza estática es el máximo de la fuerza que un músculo o grupo muscular puede realizar contra una resistencia fija”. Ella depende del corte transversal muscular, del numero de fibras musculares, de la estructura y forma muscular, del comportamiento del músculo, de la coordinación muscular y de la motivación.

**Fuerza Relativa:** Es la fuerza que se consigue en relación al peso corporal.

Ejemplo: un atleta pesando 75 kg consigue levantar 120 kg, luego  $120/75=1,6$  kg.

**Fuerza Rapida:** (tambien llamada fuerza explosiva o potencia): Es el producto de la fuerza por la velocidad:  $FR=F \times V$ .

“Es la fuerza que se impone dentro de las márgenes de una secuencia cinética dirigida”(HOLLLMANN) y “con intervención del factor tiempo” (NETT).

Para MEUSEL, “es toda la forma de la fuerza que se torna actuante en el menor tiempo posible”.

**Fuerza Centrípeta:** Es la fuerza que “empuja” para adentro durante una rotación.

Ejemplo: un lanzamiento de martillo, durante los giros, el lanzador empuja el martillo para adentro.

**Fuerza Centrifuga:** Es la fuerza que “empuja” para afuera durante una rotación. Es una acción de la fuerza centrípeta, por ejemplo, el lanzamiento de disco.

**Fuerza de Reacción en el Suelo:** Es una fuerza, igual y opuesta, que el suelo devuelve cuando la fuerza es aplicada contra el solo. Por ejemplo, cuando se salta, se aplica una fuerza contra si mismo, el cual retorna al saltador. Cuanto mayor es la fuerza efectiva contra el mismo, mayor es el salto.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## FUERZA DE CONDICIONAMIENTO

Grado con que un estímulo condicionado tiende a evocar una respuesta condicionada dada, inferida de la fuerza de respuestas al estímulo condicionado. La fuerza de respuesta no es una medida directa de la fuerza de condicionamiento, pues al inferir la fuerza de condicionamiento debe tenerse en cuenta la respuesta anterior y las subsecuentes. Así, de dos respuestas iguales en magnitud, una puede representar una fuerza inhibida y otra puede ser facilitada, con lo que la fuerza de condicionamiento varia consecuentemente. De igual modo, las respuestas de distintas magnitud pueden representar fuerzas de condicionamiento iguales, si el estímulo condicionado se diferencia en intensidad. Sinónimo: Fuerza asociativa.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.



## FUERZA DE RESPUESTA

Cualquier características descriptiva de una respuesta única (como latencia o amplitud) o de un grupo de respuestas (como porcentaje de respuestas o tasa) que puede expresarse cuantitativamente y, por lo tanto, que puede usarse como dato en relación con la magnitud o el vigor de respuestas. Debe determinarse empíricamente qué medidas de fuerza de respuesta son las de mayor utilidad. (Distíngase de fuerza de condicionamiento).

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## FUNCION SIMBÓLICA

Es una imagen interiorizada del mundo exterior. Cuando el bebé comienza a entender que los objetos y las personas siguen existiendo aun cuando él no los vea ni actúa sobre ellos, está comenzando a hacer representaciones mentales y por ende, su proceso de pensamiento está iniciándose. Es por ello que se señala que el período preescolar es esencialmente el momento del crecimiento de la habilidad del niño para usar representaciones. Este proceso implica un enorme avance hacia la independencia del niño con respecto al “aquí y ahora” y a los objetos concretos de su mundo. La representación la construye en niño a través de las siguientes fases y niveles: Imitación diferida, representación a nivel señal, representación a nivel simbólico, representación a nivel de signo. Proceso psíquico por medio del cual una idea, reacción, experiencia, etc., se convierte en representación o sustituto de otra. Durante la segunda etapa del desarrollo preoperatorio es importante referirse al periodo de transición entre la conducta sensomotora y el pensamiento lógico que se da entre los dos y cuatro años de edad. Es el momento en el que aparece la función simbólica. Esto significa que el niño es capaz de representar un objeto o una situación que recuerde por medio del lenguaje, de un gesto simbólico o de un movimiento.

Antes de esta etapa no había una evocación de un objeto ausente y el juego del niño solo consistía en ejercicios motrices; pero a partir de ahora utiliza símbolos, representando una cosa por medio de otra. Utiliza un “significante” que para él tiene un “significado”. Por ejemplo, para el niño, una cajita es un carro.

En éste período prevalece el juego simbólico como consecuencia de todo el proceso que ha llevado la imitación a funcionar en forma diferida.

**BIBLIOGRAFÍA: BOVONE, Elida y otros.** (1986). *El Jardín Maternal*. En: Enciclopedia Práctica Preescolar. Editorial Latina, Buenos Aires. / **ANDERSON, Leonor y colaboradores.** (1989). *Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares*. Dirección de Educación Preescolar Tercera Edición. Caracas.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.*

## FUNCIONAL, EDUCACION

Denominación dada por el psicólogo De. Claparede a la “escuela activa”. Para él la educación funcional es aquella educación que se propone desarrollar los procesos mentales considerándolos no en sí mismo, sino en cuanto a su significación biológica, a su utilidad para la acción presente y futura para la vida.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## FUNCIONAMIENTO

Término de Piaget para describir los procesos mediante los cuales el organismo se adapta a su ambiente (asimilación, acomodación).

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## FUNCIONES DE LA ESCUELA. PARA QUÉ SIRVE LA ESCUELA

En el apartado sobre la naturaleza sistémica que se le atribuye al sistema escolar y a las instituciones que lo integran, bajo la denominación de salidas establecimos algunas funciones esenciales de la escuela contemporánea, como fueron: Donación de mayor competencia a la comunidad, socialización-educación de los individuos y colectivos, expansión y mejora cultural, dinamicidad investigacional y científica, Influencias sobre la estratificación social, mano de obra calificada (mayor producción económica) y aportaciones para la renovación o mantenimiento de la ideología y/o valores dominantes, según lo propone Antony Colom (1979), ahora intentaremos ser más explícitos a los efectos de crear un referencia teórica a interrogantes tales como: ¿Cómo funciona y por qué un sistema escolar/institución?, ¿Qué necesidades responde un sistema escolar?, ¿Cuáles son los límites de operación de un sistema escolar?.

Pero antes que nada dejemos en claro aproximadamente lo que entendemos por función de un sistema escolar/institución:

“El concepto función se ha de ver como el conjunto de manifestaciones que los elementos de un sistema social realizan para que este se mantenga procesualmente. La función sistémica supone la evolución del propio sistema de las actividades que concurren en el mismo.

Si la estructura social es la base elemental desde donde surge el equilibrio o el cambio, las funciones son las actividades que tienen lugar en la estructura y que, en todo caso, encaminan el sistema hacia la transformación evolutiva (equilibrio dinámico) o radical (conflicto) las consecuencias funcionales son las que hacen actuar a los mecanismos de retroacción del sistema o las que amplían las acciones del mismo.

En resumen, puede decirse que los prerequisites funcionales esenciales del sistema son los que posibilitan la relación entre los elementos sistémicos y el propio proceso del sistema. En cambio, las consecuencias funcionales

del sistema serán las que determinarán el comportamiento adaptativo del mismo. Los requisitos esenciales serán, pues, *posibilidad de comunicación e historicidad*, los cuales pueden subrayar tanto el equilibrio como el cambio sistémico (COLOM, 1979).

Así vistas, las funciones, en el caso de los sistemas escolares y los subsistemas que los integran, estarían articuladas a la idea de organización, respecto a lo cual vale la pena reproducir los siguientes asertos de Ricardo Nassif:

Tal cual los conocemos hoy, los grandes sistemas educativos deben concebirse como el producto de la aplicación de políticas educativas nacionales tendentes a estructurar los procesos educativos institucionalizados en un todo solidario, fundado en el principio de *organización* con su complemento de la *articulación* horizontal y vertical de sus componentes (instituciones y servicios).

Lo manifestado permite reconocer que la *organización* de los procesos educativos en un sistema no es una mera formalidad, ya que supone una selección de contenidos orientada por fines y objetivos precisos. De este modo, el sistema educativo implica y *organiza* otro tipo de correspondencia como la que se da entre una *estructura administrativa* y una *estructuración pedagógica*, si se entiende lo administrativo como una actividad de dirección, gestión y control apuntada hacia el desenvolvimiento de los contenidos y los objetivos preestablecidos (NASSIF, 1985)

Desde un punto de vista muy general, lo más general que podamos pensar, la escolaridad tiene dos ámbitos de función esencial según lo derivamos de la teoría de expone Ricardo Nassif, uno referido a su propia estructura organizativa que tiene un carácter interno y el otro remite a las competencias que la sociedad general le reclama a la escolaridad y estaría constituido por el perfil de relaciones que establece con el medio social y cultural que la subsume. El primer tipo de funciones remiten a lo siguiente:

(...) queda resumida en la idea de *organización* sólo que acentuando su papel de *coordinación* de niveles, sectores y servicios, a la búsqueda de un cierto equilibrio funcional de las partes que componen el sistema. Pueden señalarse, en este aspecto, grandes fallos de algunos de los sistemas educativos contemporáneos, pero la función coordinadora es, inherente al sistema y no podrá lograrse del todo sin la inserción del mismo en un proyecto global y coherente de sociedad, para lo cual todos los niveles y sectores educativos han de tener importancia equivalente. (NASSIF, 1985).

El segundo tipo, estrechamente ligado al anterior:

(...) supone una concepción *integrativa* de la educación posible en su seno, es contribuir a la expansión de las capacidades humanas. Para ello busca adaptarse a su evolución, en la fase del crecimiento personal y social y dentro del tiempo en que esa fase puede ser incentivada normalmente, proporcionando una cultura general amplia y el ejercicio de las capacidades científicas que faciliten a los individuos su incorporación activa en la comunidad del presente y del futuro (NASSIF, 1985).

Así las funciones de la escolaridad expresarían lo que el sistema escolar hace independientemente de que se quiera que haga y de las incompetencias mismas que le sistema evidencie., por una lado para pervivir como organización y por el otro para no perder el paso de que pauta el ambiente societal. Pero

las funciones expresan también, y al lado de lo anterior, lo que se quiere que el sistema escolar haga, por ello formalmente las funciones aparecen como metas, como fines, objetivos, normas formales atribuidas y así, expresando el deber ser del sistema, a partir de grandes ideas y necesidades formuladas con la expresa intención de que el sistema sea eficaz y eficiente cara a su eventual evaluación. De esa manera, y técnicamente, como punto de partida para el análisis sistémico de una escuela nacional, es necesario mirar en las normativas que ordenan formalmente a los sistemas, en los apartes donde se explicita lo que la nación espera del sistema escolar, para saber a ciencia cierta las funciones que desempeña el sistema concreto.

No obstante, cuando hablamos de funciones del sistema escolar y las instituciones que lo configuran, se trata de funciones asignadas en los instrumentos legales que pautan la operación formal del sistema y de operaciones que surgen de manera emergente al ritmo mismo en que se desenvuelve la organización del sistema y el tejido de relaciones que obligan a que el sistema se adapte dialectalmente a las improntas de los sistemas que lo incluyen. Dialécticamente, porque la adecuación no es mecánica, por dos factores: 1. El sistema escolar cobija fuerzas sociales y culturales no funcionales respecto al sistema global, creando condiciones de cambio que se desarrollan con tanta velocidad que escapan al control de las fuerzas de equilibrio que garantizan la pervivencia de los sistemas sociales y culturales mayores. 2. La organización misma del sistema, *aguas adentro*, reclama frecuentemente cambios que también son disfuncionales, dentro de lo que se ha llamado proceso de institucionalización que obedece a necesidades entrópicas y que en el largo plazo definen lo que el sistema escolar es y será, de modo contradictorio, muchas veces, respecto a lo que la sociedad real reclama.

Como ya lo afirmamos la escuela como institución ha estado desde siempre recalentada por las más diversas expectativas y por las acciones de cambio más temerarias. Ha sido la institución escolar la institución más saturada de expectativas que conozcamos de la sociedad occidental, hasta un punto en el cual sus límites y limitaciones institucionales se han desdibujado ostensiblemente, hasta un punto en el cual cuesta entender dónde reside su efectivo potencial para contribuir a la construcción de las naciones y los países, que es primariamente lo que nos interesa dilucidar en esta ocasión y pese a los seductores reclamos de quienes ven a la sociedad planetaria como sistema al cual debe responder la educación escolar de hoy.

De las lecturas que hemos hecho para producir esta particular aproximación a la identificación de los rasgos más definitorios de la institución escolar y de su principal efecto: la escolaridad, hemos encontrados tres fuentes de confusión muy emparentadas a la confusión que ampliamente desarrollamos arriba cuando nos entusiasamos con la diferenciación entre educación y escolaridad y que sitúan muy bien los dilemas que se pueden levantar en la oportunidad de precisar las funciones de los sistemas escolares y escuelas reales:

**a. La escuela abierta. Institución sin contorno, disuelta en el ambiente social sin fronteras**

Jaume Trillas (1995) visualiza este asunto como una tendencia presente en los modelos conservadores de escuela, ello es *“el de la escuela que tiende a cerrarse sobre ella misma, a construir un espacio denso y aislado*

*del exterior; una escuela clausurada y centrípeta*” (TRILLAS, 1995), cosa que como bien señala Jaume Carbonell Sebarola no exclusivo de la institución escolar pues otras manifestaciones de la educación también sufren de ese encerramiento centrípeta, si lo que nos informa es cierto:

La burocracia y la especialización ha llegado a todos los rincones de la vida cotidiana, Así, la planificación de las ciudades modernas genera funciones y lugares cada vez más fragmentados y especializados. Esto unido al tráfico, la especulación inmobiliaria y la inseguridad ciudadana, acaba con el juego espontáneo del niño que, a lo sumo, se enclaustra, burocratiza y escoltriza en reductos tan poco apasionantes para el desarrollo de su fantasía y creatividad como los actuales parques infantiles, las ludotecas y otros equipamientos inventados por la creciente industria del ocio-parking infantil. Y donde no hay espacio para el juego libre tampoco lo hay para el asombro, la aventura y el descubrimiento de nuevos personajes y territorios. Así, la ciudad va perdiendo expresividad y la red de interacciones comunitarias se va debilitando. (CARBONELL SEBARROJA, 1995).

Sin embargo:

“La escuela, por supuesto no puede ser una isla, pero tampoco puede desnaturalizarse de tal forma que su contorno -que es casi lo mismo que decir su función - quede excesivamente diluido” (TRILLAS, 1995).

De ese modo la escuela opera funcionalmente y planteándolo más pedagógicamente, de la manera como lo puntualiza Jaume Trillas:

Escribía NIETZSCHE que hay tres tareas en razón de las cuales se tiene necesidad de educadores: “Se ha de aprender a *ver*, se ha de aprender a *pensar*, se ha de aprender a *hablar* y *escribir*.” Tomaremos la primera tarea como base de la última de estas reconsideraciones que estamos haciendo sobre la relación escuela-medio.

La escuela debe enseñar a *ver* el medio. Si es así, una de las cuestiones que debemos resolver es desde dónde y cómo la escuela observa al medio. Desde demasiado cerca, confundida con el medio, ocurre aquello de que los árboles no dejan ver el bosque; no hay perspectiva que permita apreciar el conjunto, objetivar y conceptualizar la realidad; en la maraña de los hechos y de las cosas sólo se distingue lo contingente. Aprender la realidad requiere objetivarla, llegar a abstracciones y conceptos, descubrir las relaciones entre los elementos que configuran sistemas. La escuela debe también enseñar a organizar el conocimiento disperso que se adquiere en el contacto directo con las cosas. Y para eso es necesario una cierta descontextualización, una cierta distancia, a la vez, física y simbólica; una distancia crítica que también permita ejercer precisamente la crítica.

Pero desde demasiado lejos el mundo de verdad se pierde de vista, los conceptos y las abstracciones se desvinculan de sus referentes; sólo se aprecian perfiles y formas sin contenidos. Este es uno de los peligros principales de la educación *formal*, que también por eso es posible que la llamen así. En la escuela hemos podido aprender la palabra “monocotiledónea”, y aun su significado, sin ser capaces de reconocer a una planta de este tipo si nos la encontramos en el bosque o en el jardín. Es posible que el secreto de la relación entre la escuela y el medio no esté en encontrar la distancia justa entre ambos, sino en saber alternar

las distancias, en saber ir y volver desde la escuela al medio, y viceversa. En realidad, esto lo saben muy bien los buenos profesores que, como **FREINET**, organizan paseos que son mucho más que paseos: van al campo y encuentran minerales porque antes, en el aula, han preparado a los alumnos para buscar y reconocer lo que debían encontrar y, luego, de nuevo en clase, escrutan, etiquetan y clasifican los hallazgos. Y si en lugar de minerales se trata de hechos humanos y sociales, además de escrutar y clasificar estos hechos intentan extraer su sentido e incluso valorarlos y, de vez en cuando, se atreven a intervenir directamente en ellos.

La metáfora de la torre de marfil no cuadra con la escuela porque el marfil es opaco. La escuela más bien debe ser como un centro de observación que, a menudo, practique también la observación participante. (TRILLAS, 1995).

**b. La escuela clave del desarrollo económico. El éxito individual y de los países.**

Cuesta encontrar algún documento donde no se coloque en el centro de las funciones de la escuela su potencial para animar el desempeño económico de los países. Cosas como competitividad de los individuos y colectivos, productividad, expansión económica, rentabilidad, etc, acompañan los discursos que realzan la idea de que la escuela es el último refugio de la necesidad de expandir las economías.

Lo cual se plantea dentro de un ambiente cargado de contradicciones y desilusiones pues la realidad real es que las escuelas y los sistemas escolres contribuyen a lo económico con mucha lentitud y contradictoriamente como magníficamente puede leerse en el textual que sigue:

Y no es que falten abogados a favor de la causa educativa. Pero no siempre los más vehementes y escuchados son los más acertados. Muchos recomiendan la educación como el mejor camino para alcanzar el bienestar económico del individuo y aumentar la riqueza de la comunidad. Sin embargo este planteamiento por un lado promete demasiado y por otro resulta esencialmente reductor. Como señala desmitificadoramente Postman, “existe escasa evidencia (mejor dicho, ninguna) de que la productividad de una nación esté relacionada con la calidad de su sistema educativo”. El propio caso de Estados Unidos, cuya potencia económica es mucho más indudable que el acierto de su sistema de enseñanza, puede servir como ejemplo. En lo tocante al nivel personal, la evidencia de esta propaganda es aún menos convincente: si de lo que se trata es de enriquecerse, cualquier joven algo espabilado sabe que la vía Jesús Gil presenta mejores perspectivas que la vía Severo Ochoa. Sin duda una persona bien educada está también capacitada para un buen puesto de trabajo, pero semejante disposición marginal es sólo una parte de lo que obtiene en la escuela y ni podría conseguirse si fuera perseguida exclusivamente, con olvido de otros aprendizajes laboralmente no rentables: “La competencia específica tan sólo puede llegar a través de una competencia más genérica, lo cual equivale a afirmar que la competencia económica es sólo un subproducto de la buena educación. Toda educación que se centre *principalmente* en la utilidad económica, resultará demasiado limitada como para ser de utilidad”.



La persona bien educada aprende a *ser* de un modo más completo y fructífero, no sólo a *hacer* tal o cual actividad convenientemente remunerada. No puede haber mayor perversión de los objetivos escolares que supeditarlos a las circunstanciales exigencias del mercado ni convertir la educación a éstas en el principal (y aun único) baremo para recomendar el empeño educativo. (SAVATER, 2000).

**c. La escuela a la carta, factor de la felicidad suprema.**

Otra cosa muy parecida a las esperanzas que se ponen en las posibilidades de las escuelas para que las soedades se desempeñem mejor en el ámbito económico se plantea cuando se pretende que la escuela sea una suerte de varita mágica para todos los males de la sociedad, sobre todo para aquellos relacionados al atraso tecnológico y cívico. Para decirlo mejor de lo que seríamos capaces de hacerlo con nuestra propia prosa, lo ponemos de la mano de Fernando Savatrer, una vez más:

A otros despistados, entusiastas de la onda cibernética, les interesa mucho la educación -que consideran “un arma cargada de futuro”, como diría el poeta-, pero la escuela les parece un atraso injustificable. Profetizan poniendo los ojos en blanco que mañana ningún niño tendrá que desplazarse al aula, lugar incómodo y aburrido: cada cual en su casa, a través del ordenador, conectará con los profesores y recibirá toda la información interactiva requerida para aprender álgebra o geografía. Será el propio alumno quien decida el momento y la duración del estudio, en lugar de someterse a un horario estereotipado y a una disciplina uniformadora semicarcelaria contra cuyos males ya nos previno Foucault. En fin, que la revolución educativa del siglo XXI comienza con Internet... Bueno, pues ni Postman ni yo nos creemos semejantes pamplinas. El primer aprendizaje escolar es el de convivir en grupo bajo ciertas normas dignas de respeto con diversos semejantes nuestros con los que no nos une ningún lazo de parentesco, salvo la humanidad. Esta lección es más importante que ninguna otra de las que se reciben en el aula. E insustituible: ni por padres experimentadores que presentan objeción de conciencia contra la escolarización obligatoria de sus hijos ni mucho menos por la magia de Internet. Como dice Postman, “aun cuando las nuevas tecnologías pudieran constituir una solución para el aprendizaje de ‘materias’, actuarían en contra del aprendizaje de lo que conocemos como ‘valores sociales’, incluyendo la comprensión de los procesos democráticos”.

Los niños no sólo quieren aprender noticias sobre las cosas sino también aprender a vivir: los maestros -cuando realmente lo son- no sólo les instruyen sino que también *responden* a sus demandas de apoyo o compañía en la confusión y *resisten* a sus necesarios impulsos de rebelión, posibilitándolos y encauzándolos de forma no destructiva. Ningún aparato enseña a convivir como un ser libre entre conciudadanos, y ciertamente no será Internet lo que resuelva el problema escolar que tienen esos tres niños gitanos -el mayor de ellos de ocho años- rechazados en un centro concertado de Burtzeña (Vizcaya), tras antes serlo en un centro público de Zuazo, por manifestaciones de belicosos padres que temen su potencial conflictivo. Por cierto, aunque Internet no sirva para

educar a los hijos, ¿no podría ser utilizado para desasnar un poquito a los papás? ( SAVATER, 2000).

De modo sumario y sustancial podríamos afirmar siguiendo a Mariano Fernández Enguita (1995) y admitiendo que la lista podría ser muchísimo más larga es posible visualizar un arco de funciones tensado por tres funciones básicas de la escuela: la cualificación, socialización y selección con vistas a la asignación a roles productivos adultos, la formación y culturización de los individuos como miembros de una nación y participantes de un sistema político.

Respecto a lo primero y admitiendo que por sus límites estructurales lo ha hecho muy lenta y complicadamente la escuela es un instrumento fundamental para la formación para el trabajo, en dos niveles: desarrollando habilidades, actitudes, destrezas y competencias precisas para el desempeño laboral y para lo cual se ha desarrollado al interior de los sistemas escolares una vasta gama de instituciones y normas curriculares que lo propician en todos sus niveles y modalidades: Escuelas técnicas, proyectos de educación para el trabajo, educación en el trabajo, etc. Y de igual manera:

La escuela se ha convertido en un instrumento sustancial de la formación para el trabajo, en primer lugar, porque el proceso productivo moderno, en las condiciones de la sociedad industrial o post-industrial, requiere hábitos de trabajo propios de la actividad colectiva y la relación asalariada: actividad regular, cooperación, valorización del tiempo, sometimiento a fines y medios determinados por una autoridad, etc. Las aulas forman a los alumnos en las pautas de conducta correspondientes gracias a aspectos rutinarios aparentemente tan irrelevantes como los horarios, la atribución de usos al espacio físico, la importancia otorgada al orden y a la inmovilidad, la simultaneidad en la realización de las tareas, el sometimiento a contenidos y métodos determinados por el maestro o por otros situados por encima de él, etc. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1995).

De igual manera:

(...) en cuanto que contribuye a la asignación de las personas a distintos papeles y posiciones en la vida económica adulta, la escuela ofrece sobre todo una promesa de movilidad o de reproducción social individual. No asigna directamente lugares en la sociedad a clases, ni a castas, ni a clanes y a unidades familiares, aunque en términos agregados pueda resultar finalmente así, sino que lo hace individuo por individuo. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1995).

En cuanto a la función de socialización los sistemas escolares desempeñan roles esenciales en la conformación de las identidades culturales y políticas que definen a las sociedades y sus organizaciones y propician la aceptación de esas identidades por parte de los individuos. La enseñanza de la lengua, la geografía, la historia, la literatura y la educación cívica, entre muchas otras, que se imparte en las escuelas son instrumentos centrales de esa función. Al lado de ello, las escuelas propician modos particulares y funcionales para la participación en el sistema político.

La tercera de las funciones anotadas, y de acuerdo a lo que reproducimos del discurso de Mariano Fernández Enguita es más polémica pero no menos significativa, y tiene que ver con lo siguiente:

(...) aunque esta constatación no guste a los docentes, los centros de enseñanza son hoy en gran medida, tal vez en mayor medida que cualquier otra cosa, lugares en que, e instituciones a las que, se encomienda la custodia de niños y jóvenes cuando los hogares ya no pueden hacerse cargo de ella. No hay nada chocante con esto: la migración a las ciudades, con la sustitución del entorno rural conocido, estable y seguro por el urbano desconocido, imprevisible e inseguro; la separación física, funcional y emocional de las distintas generaciones familiares y de los parientes coetáneos no de primer grado, o, lo que es lo mismo, la nuclearización de la familia; la mayor peligrosidad inmediata de unos hogares llenos de electricidad, gas, etc., y una calle transitada por vehículos a motor; la salida masiva de las mujeres al mercado de trabajo; la desaparición progresiva de los espacios comunales indiferenciados en que se mezclaban adultos y niños de una comunidad; la escolarización misma, en fin, que impide a los hermanos mayores atender a los menores: todo ello ha confluído en plantear la necesidad de buscar formas de custodia de la infancia alternativas a unos hogares que ya no pueden ocuparse de ella como antes, y nada más lógico y comprensible que volverse hacia la escuela, un escenario y una institución donde niños y jóvenes se encuentran con sus pares, donde quedan bajo la supervisión de adultos más o menos dispuestos, dedicados y especializados y donde, aunque sólo sea de paso, se favorece que adquieran y desarrollen diversas capacidades, conocimientos y actitudes más o menos indicados. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1995).

Estas funciones, así vistas son fuentes crecientes de descontento y desazón por parte de quienes se aproximan al conocimiento de la escuela desde perspectivas muy críticas, y es así como hay investigadores de la educación que arremeten contra los límites que suponen estas funciones someramente esbozadas y contra los límites mismos de la escolaridad según se presenta a sus ojos, de un modo muy parecido a lo que reproducimos en esta interesante cita:

Los investigadores educativos de esta corriente (Paradigma crítico) rechazan el modelo escolar predominante: la escuela fábrica, con sus finalidades precisas, sus estrechos canales de formación limitada por donde todos los alumnos deben circular y su evaluación superficial es superficial y artificiosa. Esta escuela les parece contraria a la mejor educación de los niños, niñas y jóvenes. No les satisfacen tampoco las reformas puntuales, que surgen y perecen en periódicas olas y que se cuidan de dejar intacto el núcleo duro de la rutina escolar. Aspiran a participar en modificaciones medulares, que vayan ayudando a construir una escuela radicalmente diferente, más democrática y con mayor empuje y densidad cultural, dentro de una sociedad también distinta, más justa y participativa. No se trata de que cada investigación por sí sola vaya necesariamente a lograr cambios dramáticos. Se trata en cada caso de contribuir con un esfuerzo multitudinario que ha logrado ya avances y al cual con esperanza se aspira a ver triunfar.

Empresas de tal naturaleza se mueven en un no fácil equilibrio entre el voluntarismo radical y la contemporización(...) el éxito se alcanza cuando se logra avanzar en "reformas no reformistas" (...) (Tomada de: *Inves-*

*tigar para transformar: el paradigma crítico en la investigación educativa.*  
Desconocemos el autor y otros datos ya que se trata de un material que nos fue entregado para el arbitraje por parte de la Revista de Pedagogía de la escuela de educación de la UCV en Agosto de 2000).

- BIBLIOGRAFÍA: ALBORNOZ, Orlando.** (1999). *Del fraude a la estafa. Las políticas educativas en el quinquenio del gobierno de Rafael Caldera-II (1994-1999)*. Universidad Central de Venezuela. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Caracas. / **ALFIERI, F. y otros.** (1995). *Volver a pensar la educación. Política, Educación y Sociedad*. Vol. I. Morata. Madrid. / **ALIZO, David.** (1996). *Saber de Grecia, diccionario de asuntos griegos*. Rayuela, Taller de Ediciones. Caracas. / **ANDER-EGG, Ezequiel.** (1999). *Diccionario de Pedagogía*. Editorial Magisterio de Río de la Plata. Buenos Aires. / **ANDRÉS LASHERAS, Jesús.** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas. / **ARENDT, Hannah.** (1997). *¿Qué es la política?*. Barcelona. Ediciones paidós. (Citado por LUQUE, 1999) / **BARNHART, Clarence L.** (1971). *Problems in editing dictionaries*. En: W BRUCE FINNIE Y **BAUDELLOT, Ch.** y Establet, R. (1989). *Le Niveau Monte*. Seuil. París. / **BERSTEIN, Basil.** (1999) *Conocimiento Oficial e identidades pedagógicas*. En: GOIKETCHEA PIÉROLA, J. y J. García Peña (Coordinadores). *Ensayos de Pedagogía Crítica*. Editorial Laboratorio Educativo. Madrid/Caracas. / **BERSTEIN, Basil.** (1999). *Conocimiento Oficial e identidades pedagógicas*. En: GOIKETCHEA PIÉROLA, J. y J. García Peña (Coordinadores). *Ensayos de Pedagogía Crítica*. Editorial Laboratorio Educativo. Madrid/Caracas. / **Bibliografía citada en este Capítulo.** / **BIGOTT, Luis A.** (1979) *Introducción al análisis de sistema educativos*. Facultad de Humanidades y educación- UCV. Caracas. / **BIGOTT, Luis Antonio.** (1982). *Modelos de análisis de sistemas escolares*. (Vol. 1) Ediciones de la facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas. / **BIGOTT, Luis Antonio.** (1995). *El primer Congreso Pedagógico Venezolano*. Historiados, Sociedad Civil/CONAC. Serie Historia para Todos. Caracas. / **BOLI, John.** (1989). *New Citezens for a New Society. The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden*. Pergamon Press. USA. / **BOWEN, James.** (1990). *Historia de la educación occidental. El occidente moderno, tomo III*. Tres tomos. HERDER. Barcelona. / **BOWERS, Carl.** (1980). *Curriculum as Cultural Reproduction*. Theachers College / **BOYD, William y Edmund KING.** (1977). *Historia de la Educación*. Edit. Huermul. Buenos Aires. / **BRAVO JAUREGUI, Luis A.** (1995). *Educación Nacional en Democracia: Políticas y resultados a partir de 1958*. Unidad de Investigaciones de la Escuela de Educación/UCV. Caracas. / **BRAVO JAUREGUI, Luis A.** (1989) *La Educación Nacional:Proceso, Planificación y Crisis, 1958-1987*.UCV/CENDES. Caracas. Mimeo. / **BRAVO JAUREGUI.** (1987). Luis A. "Currículo: Marco Teórico Conceptual Adecuado para entender los Problemas de Análisis y Diseño de Planes de Estudio. **Revista Perfiles**. U.S.B. No.19. / **BRAVO JAUREGUI, Luis.** (1996). *MUJER Y EDUCACION: la exclusión escolar en tono femenino mayor*. Escuela de Educación de la UCV. Caracas. Mimeo. / **BRAVO JAUREGUI, Luis.** (1978). *Los Objetivos Conductuales*. Revista Perfiles No. 1-1.978. / **BRAVO JAUREGUI, Luis.** (1986). *Teoría y Práctica Curricular*. Edit. CARHEL. Caracas / **BRAVO JAUREGUI, Luis.** (1995). *Primeras ideas para la creación del Diccionario Latinoamericano de Educación (DLAE)*. *Revista de Pedagogía*, Abril- Junio, Vol. XVI, No. 42. Escuela de Educación de la Universidad central de Venezuela.Caracas. / **BRAVO JAUREGUI, Luis.** (1996.a). *La Escuela Venezolana educación de masas, políticas y resultados a partir de 1958*. Escuela de Educación de la UCV. Caracas. Mimeo. / **BRAVO JAUREGUI, Luis Alberto.** (1990). *Temas de educación, curriculum y tecnología educativa*. Dolvia. Caracas. / **BREMBECK, C.S.** (1987). *Sociología de la educación*. Paidós. Buenos Aires. / **BREZINKA, Wolfgang.** (1986). *Los Límites de la Educación*. En: Luis Bravo. *Lecturas de Educación y Currículo*. Edit. Biosfera. Caracas, 1986. / **BROMFEMAJER, Gabriela y Ramón CASANOVA.** (1986). *La diferencia escolar*. Capelus/Cendes-UCV. Caracas. / **BROMFENMAJER, Gabriela y Ramón CASANOVA.** (1987). "Cultura, Educación Popular y Futuro de la Sociedad Venezolana". En: *Venezuela hacia el 2000*. José A. Silva Michelena y Otros. Nueva sociedad. Caracas. / **BUISSON, Ferdinand.** (1911). *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie el de l'instruction primaire*. Librairie Hachete el c<sup>ie</sup>. Paris. / **BURKHARDT, Jacob.** (1961). *Reflexiones sobre Historia Universal*. Fondo de Cultura. México. / **CABALLERO, Manuel.** (1995). *No necesitamos un papá, ni a nadie que nos calde cuero*. Entrevista con Ramón Hernández. El país como oficio. El Universal, 1-14, 25/06/1995) / **CALDERON, Miguel.** (1994). *Sobre la elaboración de diccionarios...Ediciones de la Universidad de Granada*. Granada. España. / **CARBONELL SEBARROJA, Jaume.** ( 1995) *Escuela y entorno*. En: Alfieri y otros (1995). *Volver a pensar la educación. Política, Educación y Sociedad*. Vol. I. Morata. Madrid. / **CARNOY, Martin.** (1994). *The Politics and Economics of Race in América*. Cambridge University Press. Cambridge.

/ **CARR, Wilfred.** (1995). *Educación y democracia: ante el desafío postmoderno*. En: ALFIERI y Otros (1995). *Volver a pensar la Educación*. Vol. II. Morata. Barcelona. / **CARVAJAL, Leonardo.** (1994). PLAN DE ACCION que el Ministerio de Educación presenta al país para superar, con el aporte de todos, nuestra gravísima crisis educativa. ME. Mimeo. Caracas. / **CASANOVA, Ramón et al.** (1993). *Descentralización de la Educación, la Salud y las Fronteras*. NUEVA SOCIEDAD. Caracas. / **CASANOVA, Ramón y otros.** (2000). *Pronunciamento Latinoamericano con oportunidad del Foro Mundial de la Educación*. (Dakar, 24 de abril, 2000) Mimeo de attachment enviado por Ramón Casanova en mensaje personal mediante correo electrónico, recibido el 08 de mayo 2000. Convertido en material de estudio para la asignatura Sistemas Educativos del Plan Anual de la Escuela de Educación de la UCV. / **CENTE-NO, José y Andrés E. RUIZ.** (1996). *La participación de los jóvenes en la escuela pública venezolana*. Tesis de Grado. Escuela de Educación de la UCV. Caracas. Mimeo. / **CHIRINOS, Edmundo.** (1986). *Proyecto Educativo Venezolano*. Ediciones del Rectorado UCV. Caracas, 1986. / **COMISION ESPAÑOLA DE COOPERACION CON LA UNESCO.** (1982). *Convenciones, Recomendaciones y Declaraciones de la UNESCO*. CECUJ. Madrid. / **COMISION PRESIDENCIAL PARA LA REFORMA DEL ESTADO/COPRE** (1990). *Un Proyecto Educativo para la Modernización y la Democratización*. Edic. COPRE. Caracas. / **CONGRESO NACIONAL. CAMARA DE DIPUTADOS. SECRETARÍA.** (1988). *Informe de la Comisión Permanente de Educación y Cultura sobre el Proyecto de la Ley de Educación Superior*. Mimeo, Caracas. / **CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION/CNE** (1993). *Plan Decenal de Educación. Ministerio de Educación*. (Versión Completa). CNE. Caracas. / **CORDASCO, Francisco.** (1981). *A Brief History of Education*. Littlefield Adams Co. New Jersey. / **CORDIPLAN.** (1994). *De la Venezuela Rentista a la Venezuela Productiva. Programa de estabilización y recuperación económica*. CORDIPLAN. Caracas. / **COVA, Antonio** (1995). *Peligrosa Nostalgia*. EL DIARIO DE CARACAS. Opinión 3.1/03/1995. / **CREMIN, Lawewnce.** (1977). *Curriculum Making in USA. Teachers College*. / **D'ALEMBERT, Jean le Rond y Denis DIDEROT.** (1984). *Discurso preliminar de la ENCICLOPEDIA*. ORVIS. Aguilar. Argentina. / **DE LA CRUZ, Rafael.** (1987). (1988). *Venezuela en busca de un nuevo pacto social*. ALFADIL. Caracas. / **DE LA CRUZ, Rafael.** (1987). *Alternativa frente a la declinación del modelo socioeconómico actual*. En: *Venezuela hacia el año 2000*. / **SILVA MICHELENA, José A. y otros.** (1987). *Nueva Sociedad*. Caracas. / **DELGADO, Claudia.** (2000) *Las ofertas en salud y educación: los anzuelos electorales más atractivos*. El Nacional. C/1, martes 9 de mayo 2000. / **DELORS, J.** (1996). *Learning: the treasure within*. Selección de Textos en Educación UNESCO. Bajado de [www.education.unesco.org/pdf/pedf/\\_l\\_s.htm](http://www.education.unesco.org/pdf/pedf/_l_s.htm) / **DELORS, Jacques.** (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana/ediciones UNESCO. Madrid / **DELVAL, Juan.** (1991). *Los Fines de la Educación*. Siglo XXI. México. / **DESCARTES, René.** (1983). *Discurso del método. Reglas para la dirección de la mente*. Ediciones Orbis. Barcelona. / **DESSIATO, Massimo.** (2000). *Del bien común al mal común*. El Nacional. A/7. Lunes 8 de mayo. Caracas. / **DICCIONARIO DE PEDAGOGÍA LABOR.** (1964). Edit. Labor. Barcelona. **DREEBEN, Robert.** (1967). *The contributions of schooling to the learning of norms*. Harvard Educational Review. 37 (2) 1967. / **DURKHEIM, EMILIO.** (1974). *Educación y Sociedad*. Shapire Editorial Brives, Buenos Aires. / **EFE/México Cepal.** (2000): *La educación es la solución de la pobreza*. El Nacional. C/3 10/04/2000 / **EISNER, Teodoro y VALLANCE, Elizabeth.** (1980) *"Cinco Concepciones de Currículo"*. Mineo. Escuela de Educación. Dpto. Didáctica. U.C.V. Caracas. / El Nacional, (1999) *Editorial*. Diario El nacional (Miguel Enrique Otero director) A/6. Lunes 20 de Septiembre de 1999. / **ENCICLOPEDIA BRITÁNICA.** Willian Benton Publisher. University of Chicago. Vol. 7. U.S.A. 1964. / **ESCOVAR SALOM, Ramón.** (1994). *El Oficio de Gobernar*. El Nacional. 19/12/94.A. 4. Caracas. / **ESPASA/CALPE** Enciclopedia Universal Ilustrada. Vol. 42. Madrid, 1966. / **ESTE, Nina.** (1985). *Los Objetivos y Valores en la Educación Primaria Venezolana*. CENDES. Serie temas para la discusión. Mimeo, Caracas. / **FAURE, Edgar et. al.** (1974). *Aprender a Ser*. Unesco/Alianza Universal. Madrid. / **FERNANDES HERES y Elvira FERNANDEZ V.** (1989). *Diccionario Pedagógico*. BIOSFERA. Caracas. / **FERNANDEZ ENGUITA, Mariano.** (1995). *Escuela y etnicidad: el caso de los gitanos*. En: Alfieri y otros (1995). *Volver a pensar la educación. Política, Educación y Sociedad* Vol. I. Morata. Madrid. / **FERNANDEZ HERES, Rafael.** (1962). *Rafael. Planeamiento y Educación*. Caracas (ejemplar sin otras referencias). / **FERNANDEZ HERES, Rafael.** (1981). *Memoria de cien años. La Educación Venezolana 1830-1980*. Ediciones del Ministerio de Educación. Caracas. / **FERNANDEZ HERES, Rafael.** (1983). *Educación en Democracia*. Ediciones del Congreso de la República. Caracas. / **FERRANDEZ, Adalberto y Jaime SARRAMONA.** (1978). *La Educación Constantes y Problemática Actual*. Edit. CELAC. Barcelona. / **FIALA, Robert y Audri LANFORD.** (1987). *"Educational Ideology and the World Educational Revolution 1950-1970*. Comparative Educational Review. 31 No. 3. / **FUENTES, Carlos.** (1997). *Por un progreso incluyente*. Instituto de Estudios



Educativos y Sindicales de América. México. / **FULLAT, Octavi.** (1978). *Filosofía de la Educación*. CEAC. Barcelona/España. / **GAMUS, Esther.** (1994). *Evolución de la situación educativa en Venezuela*. Memoria de las Jornadas de Reflexión: Presente y Futuro de la Educación en Venezuela. Academia Nacional de la Historia. Caracas. / **GARCIA HOZ, Víctor.**(1974). *Diccionario de Pedagogía*. Editorial Labor. Barcelona. / **GIROD, Roger.** (1984). *Política Educativa. Lo Ilusorio y lo Posible*. Editorial Kapelusz, Buenos Aires. / **GIROUX, Henry.** (1994). *Introducción a:* FREIRE, Paulo (1994). *La Naturaleza Política de la Educación*. PLANETA-AGOSTINI. Colección: Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo., N° 67. Buenos Aires. / **GIROUX, Henry A.** (1992) . Los profesores como intelectuales. *Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós. Barcelona, España. / **GOIKETCHEA PIÉROLA, J. y J. GARCÍA PEÑA.** (Coordinadores) (1999). *Ensayos de Pedagogía Crítica*. Editorial Laboratorio Educativo. Madrid/Caracas. / **GOMEZ, Víctor M.** (1981). "La Educación Capacitación y Estructura Económica, el Marco Teórico". *Boletín Cinterfor*. OIT No. 76. Octubre-Diciembre. / **GOODMAN, Paul.**(1971). "Quelques Idées Insolites sur L'education des Jeunes". UNESCO/Serie Opinions No.37. Paris, Citado en Faure, Edgar. Op. Cit. Pág. 52. / **GRAHAM, David.** (1994). *Public Vs. Private. Which is best for a child?*. Bajado de internet en la dirección: [www.cheathouse.com/restricted/essays/edu/210.htm/](http://www.cheathouse.com/restricted/essays/edu/210.htm/) / **GREEN, Andy.** (1990). *Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA*. Mc Millan. Londres. / **HAMDADN, Nijad.** (1986). *Análisis Cuantitativo en la Planificación Educativa*, UCV. Caracas. / **HARPER, Babett, Claudius CECCON, Miguel DARCY DE OLIVEIRA y Rosiska DARCY DE OLIVEIRA.** (1983). ¡Cuidado escuela! Desigualdad, domesticación y algunas salidas. Cooperativa Laboratorio Educativo. N°. 110. Caracas. En: REDUC. Número Rae 03.665-00. Htp:// [www.reduc.cl](http://www.reduc.cl) / **HARPER, Babett, Claudius CECCON, Miguel DARCY DE OLIVEIRA y Rosiska DARCY DE OLIVEIRA.** (1983). ¡Cuidado escuela! Desigualdad, domesticación y algunas salidas. Cooperativa Laboratorio Educativo. N°. 110. Caracas. En: REDUC. Número Rae 03.665-00. Htp:// [www.reduc.cl](http://www.reduc.cl) / **HERNANDEZ MONTOYA, Roberto.** (1999). *Bienvenidos a la edad media*. *Diario El Nacional*. A/9. 19/09/1999. / **HERSKOVITS, Melville.** (1956). *Man and his work*. Alfred Knopf. New York. / **HEYNEMAN, Stephen P.** (1995). *International Educational Cooperation in the Next Century*. Comparative and International Education Society Newsletter, Mayo 1995, No. 109. Washington, D.C. / **HIRSHBEIN, Cesia Z.** (1993). *Identidad versus complejo de inferioridad*. *Extramuros*. Revista de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV. Caracas. / **HUNTINGTON, Samuel.** (1993). *The Clash of Civilizations?*. Foreign Affairs. Vol 72, No. 3. USA. / **ILLICH, Ivan y otros.** (1977). *Un mundo sin escuelas*. Editorial Nueva Imagen. México. / **JAEGUER, Werner.** ( 1987). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica. México. Pág. 264. / **JESUALDO.** *Los Fundamentos de la Nueva Pedagogía*. Edic. Biblioteca UCV. Caracas, 1968. / **KLIEBART, Herbert.** (1980). *Comentary to Eighth Yearbook of the National Society for thr Study of Education, Part I* Thachers College Record. New York. Vol. 82. No.2 Invierno./ **KOGAN, Maurice.** (1976). *The Politics of Education*. Edward Boyle and Antthony Crosland in Converstaion With Maurice Kogan. *Penguin Education Specials*. Inglaterra. / **LACUEVA, Aurora.** (1986). "Rutinas agotadoras. Enseñanza Aprendiendo en la Escuela". En Luis Bravo J. *Lecturas de Educación y Educación y Currículo*. Editorial Biosfera. Caracas. / **LASKY, Harold.** (1967) *The State in Theory and Practice*. Allen & Unwin. Londres. / **LE BON, G.** (1895) *Psychologie des foules*. París. Reseñado en el artículo Masa del Diccionario de Pedagogía Labor (1964). Edit. Labor. Barcelona / **LINARES, Yelitza.** (2000). *Orlando Alborno: "No nos conviene una asociación educativa con Cuba"*. *El Nacional*. C/2 6-11-2000. / **LLUBERES, Pedro.** (1995). *Aporias*. *El Nacional*. A.4. 16/01/1995. / **LOZANO, Claudio.** (1980). *La escolarización, historia de la enseñanza*. Montesinos. Barcelona. / **LUHMAN, Niklas.** (1986). *La teoría moderna del sistema como forma de análisis social complejo*. Revista Sociológica. Año 1. N° 1 Primavera. Sin más datos. Mimeo. / **LUHMAN, Niklas.** (1993). *Teoría política del Estado de Bienestar*. Alianza. Madrid. / **LUQUE, Guillermo.** (1995). *Hacia la Educación Popular, Democrática y Nacional: Venezuela 1945-1948*. Revista de Pedagogía. Vol. XVI. Nro. 42. Marzo-Mayo. Caracas. / **LUQUE, Guillermo.** (1999). *Público y privado en educación: vigencia del Estado Docente en la reconstrucción de una nación democrática*. Revista de Pedagogía, Vol XX, N° 59. Escuela de Educación. UCV. Caracas, septiembre-diciembre. / **MANTOVANI, Juan.** (1981). *La Educación y sus Problemas*. Editorial Ate-neo. Buenos Aires. / **MARQUEZ RODRIGUEZ, Alexis.** (1996) *Lexicología Venezolana*. Cuenta de Libros. *El Nacional*, C.11. 1/03/96. / **MARRERO, José Rafael.** (1987). *Teoría y Realidad de la Educación Básica en Venezuela*. Edic. FENATEV. Caracas. / **MARTINEZ BOOM, Alberto, Carlos E. NOGUERA y Jorge Orlando CASTRO.** (1994). *Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. *Foro Nacional por Colombia*. Edit. Tercer Milenio. Bogotá. / **MARTINEZ, Miguel.** (1979). *Programa de la Asignatura Métodos Docentes Postgrado en Educación Superior*. U.S.B. Sartenejas. / **MAUROIS, André.** (1945). *Un arte de vivir*. Librería Hachette S.A. Buenos



Aires. / **MAYOR, Federico.** (1991). Foreword to the World Educational Report. WER. UNESCO. París. / **McNEIL, John.** (1980). *Curriculum A Comprehensive Introduction*. Little Brown and Co. USA. / **MENDOZA JARPA, Luis.** (1980). *Tecnología Curricular*. Edit. Contextos. / **MEYER, J.W.,** (1992). Presentación (Foreword) de: *New Citizens for a New Society. The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden*. Jhon BOLI. Pergamon Press. USA. / **MEYER, J.W., J. BOLI and G. THOMAS.** (1987). *Ontology and Rationalization in Western Cultural Account*. En: THOMAS et al. *Constituting State Society and the individual*. Sage Publications. USA. / **MEZA, Guillermo.** (1984). *Curso de Diseño y Desarrollo curricular*. Programa y Guía de Estudio. No.1 EUS. Escuela de Educación. U.C.V. Caracas. / **MONCADA, Alberto.** *Educación y Empleo*. Edit. Fontanella. Barcelona, 1977. / **MONTERO, Maritza.** (1994). *Génesis y Desarrollo de un Mito Político*. Tribuna del Investigador. Vol. I. Nro. 2. UCV. Caracas. / **MORIN, Edgar.** (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Bases para la reforma Educativa. Nueva Visión. Buenos Aires.* / **MOULIN, Nelly.** "El Concepto de Currículo". Revista Curriculum/OEA. Año 2o. No. 4. Caracas, Dic. / **MOUREAU, François.** (1990). *Le roman vrai de l'Encyclopédie*. GALLIMARD. París. / **NACIONAL.** (1988). *Informe Final*. Edic. IPASME. Caracas. / **NASSIF, Ricardo.** (1974). *Pedagogía general*. Kapelusz. Buenos Aires. / **NASSIF, Ricardo.** (1985). *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Editorial CINCEL. Buenos Aires. / **NEIRA, Teófilo R.** (1999). *La cultura contra la escuela*. Ariel. Barcelona-España. / **NOT, Juan.** *Las Pedagogías del Conocimiento*. Fondo de Cultura Económica. México, 1975. / **NYSSSEN, Elke y Bärbel SHÖN.** (1996). *Tradiciones, resultados y perspectivas de la investigación escolar feminista*. EDUCACION. Instituto de Colaboración Científica Tübingen. Vol 53. Alemania. / **OEA-USB.** (1976). *Glosario de Términos Utilizados en América Latina en Materia de Desarrollo Curricular*. Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores de América Latina en el Area de Curriculum. Caracas Julio. / **OMI, Michael y Howard WINANT.** *Racial Formation in the Unites States: from 1960's to the 1980,s*. Routledge & Kegan Paul. New York. / **ORTEGA Y GASSET, J.** (1930). *La rebelión de la masas*. Madrid. Reseñado en el artículo Masa del Diccionario de Pedagogía Labor (1964). Edit. Labor. Barcelona. / **PALACIOS, Jesús.** (1984). *La Cuestión Escolar: Críticas y Alternativas*. Edit. Laia. Barcelona, 1984. / **PAULSTON, Roland G.** (1993). *Orientaciones de la crisis educativa en América Latina un mapa fenomenológico*. Revista de Educación. N° 302, Septiembre-Diciembre. / **PÉREZ GÓMEZ, A.I.** (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata. Madrid. / **PETERS, R.S.** (1979). *Democratic Values and Education Aims*. Teachers College Record., 8 (3 1979). USA. / **PHENIX, Philips.** "La Arquitectura del Conocimiento". En: Stanley Elam. / **PIAGET, Jean.** (1970). *Psicología y Epistemología*. EMECE. Buenos Aires. (Citado por Villarroel, 1987). / **PIÑANGO, Ramón.** (1996). *La necesaria destrucción de las instituciones*. El Nacional. A.4. 16/01/1995. / **PNUD-PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO** (1999). *Educación la agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. (Hernando Gómez Buendía- director) PNUD/TM EDITORES. Colombia. / **POULANTZAS, Nicos.** (1975). *Political Power and Social Classes*. New Left Books. Londres. / **PRATT, David.** (1980). *Curriculum Design and Development*. Harcourt Brace Jovanovich, Inc. New York. / **RAMA, Germán.** (1984). *Educación, Participación y Estilos de Desarrollo en América Latina*. Cepal. Kapelusz. Buenos Aires / **RAMA, Germán y Otros.** (1984). *La educación Popular en América Latina*. Serie Educación y Sociedad. Editorial Kapelusz. Argentina. / **REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA.** (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Real Academia Española. Madrid. / **REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA.** (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Real Academia Española. Madrid. / **REIMERS, Fernando.** (1993). *Educación y Democracia. Escuela de Educación. UCV. Caracas*. Mimeo. / **REPUBLICA DE VENEZUELA.** (1980). *Ley Orgánica de Educación*. Imprenta Nacional. Caracas. / **REPUBLICA DE VENEZUELA** (1986). *Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación*. Edit. Romar. Caracas. / **REPUBLICA DE VENEZUELA.** (1989). *Ley Orgánica de Descentralización, Delimitación, Transferencia de competencias*. Imprenta Nacional. Caracas. / **REPUBLICA DE VENEZUELA/MINISTERIO DE EDUCACION.** *Memoria y Cuenta, 1958-1992*. Ministerio de Educación, Caracas. / **REPUBLICA DE VENEZUELA/MINISTERIO DE EDUCACION/OSPP/COMISION CENTRAL DE LA MEMORIA Y CUENTA: ¿Qué es la Memoria y Cuenta?** Caracas, 1991. (Mimeo). / **REPUBLICA DE VENEZUELA/PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA.** *Constitución de la República de Venezuela*. Edit.: DITEXLE. Caracas, 1961. / **REY, Alain.** (1988). *Enciclopedias y Diccionarios*. FONDO DE CULTURA ECONOMICA. México. / **RODO, José E.** (1986). *Ariel*. Ediciones Universales. Bogotá. / **RODRIGUEZ, Luis Roberto.** (1995). *El Estado y los Peligros de la Descentralización*. El Nacional. A.4. 25/05/1995. / **RODRIGUEZ, Nacarid.** (1993). *Criterios para el análisis del Diseño Curricular*. Cuadernos de Educación. No. 102. Caracas. / **RODRIGUEZ, Nacarid.** (1999). *Reflexiones sobre curriculum y postgrado*. Revista de Pedagogía, Vol XX, N° 59. Escuela de Educación. UCV. Caracas,

septiembre-diciembre. / **ROSS, Heidi.** (1992). *The Tunnel at the end of the Light: Resarch and Teaching on Gender and Education*. Comparative Education Review. Vol. 36, No. 3 Aug. / **ROWNTREE, Dereck.** *Educational Tecnology in Curriculum Development*. Harper and Row Publishers, Inglaterra, 1.974. / **RUIZ LARRAGIVEL, Estela.** *El curriculum oculto en las universidades progresistas*. **PLAIUC.** Universidad de Carabobo. Año 4. No. 8. Valencia, Venezuela. / **SALCEDO, Hernando.** (1979). *Perspectivas Actuales de la Evaluación Educacional*. Temas de Educación. Departamento Didáctica. Escuela de Educación UCV-vol. I, Marzo / **SAN MARTIN / ALONSO, Angel.** (1995). *De la escuela como objeto a los sujetos escolares*. En: ALFIERI, F. y otros. (1995). *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos*. Vol.II. Morata. Madrid. / **SANTOS GRERRA, Miguel.** (1995). *Democracia escolar o el problema de la nieve fría*. En: ALFIERI, F. y otros (1995). *Volver a pensar la educación. Política, Educación y Sociedad*. Vol. I. Morata. Madrid. / **SAVATER, Fernando.** (1997). *El valor de educar*. Ariel . Barcelona. / **SAVATER, Fernando.** (2000). *La educación desconcertada. El País Digital*. Sabado 29 de Abril 2000. N° 1457. Madrid. [www.elpais.es](http://www.elpais.es) / **SCHAWB, Joseph.** (1973). *Educación y Estructura del conocimiento*. Stanley Elam, compilador. Edit. Ateneo, Buenos Aires, Argentina / **SCHWARTZ, Pepper** (1995). *En casa impera el silencio*. The New York Times, Servicio exclusivo de le Nacional. Trad. Valentina Rodriguez. el Nacional.C.1.03/03/1995 / **SELIGMAN, Adam.** (1997). *Virtud y civilidad entre los ámbitos público y privado*. En: G. Soriano de Garcia Pelayo y Humberto Njaim (Eds) Vigencia Hoy del Estado y Sociedad. Fundación Manuel García Pelayo. Dos tomos. Caracas. (Citado por LUQUE, 1999). / **SGAMBATTI, Sonia.** (1996). *Ley de igualdad de oportunidades para la mujer*. EL UNIVERSAL. 1-4, Jueves 24/10/96. Caracas. / **SHIN, Don Chull.** (1994). "On the Third Wave of Democratization: A Synthesis and Evaluation of Recent Thory and Research". World Politics. 47, No. 1 / **SONTAG, Heinz.** (1995). *Notas sobre la cumbre social*. El Nacional.A.4.22/03/95. / **SONTAG, Heinz, R.** Cita de Memoria de unas declaraciones dadas a El Nacional por el actual Director del CENDES a finales de Octubre de 1986. / **SOTELO, Ignacio.** (1995). *Educación y democracia*. En: ALFIERI, F. y otros. *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos*. Vol.I. Morata. Madrid. / **STRAUSS, Rafael.** (1993). *Los Cuatro tempos del tiempo prehispánico de Venezuela*. **Extramuros**. Revista de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV. Caracas. / **STRICTLAND, Kate.** (1981). *Research in the Curriculum Field Highlights of the work of the first Generation*. Papers of the Society for the study of thr Curriculum History. Penn. State. University USA TABA, Hilda(1974) *Elaboración de Currículo*. (Título original en InglésCurriculum Development: Theory and Practice). Buenos Aires Arg. 1974. / **STROMQUIST, Nelly P.** *Romancing the State: Gender and power in Education*. Comparative Education Review. Vol. 39, No. 4 Nov. / **TANNER, Daniel y TANNER Laura.** (1990). *Curriculum Development*. McMillan. Publishing Co. New York. / **THOMAS L. ERSKINE. Words on Words.** A language Reader. Random House. New York. / **THOMAS, G.M. et al.** (1987). *Institutional Structure. Constituting State, Society and the Individual*. SAGE PUB.USA. / **TORRES, Carlos Alberto and Adriana Puigros.** (1995). *The State and Public Education in latin America*. Comparative Educational Review, Vol. 39. 1 / **TORRES, Jurjo.** (1990). *El curriculum oculto*. Morata. Barcelona. / **TOURIÑAN LOPEZ, J.M. y A. Rodríguez MARTÍNEZ.** (1993). *La significación del Conocimiento de la Educación*. Revista de Educación. N° 302, Septiembre-Diciembre. Madrid, España. / **TOURIÑAN LOPEZ, J. M. Y A. RODRÍGUEZ M.** (1993) *La significación del conocimiento de la educación*. Revista de Educación. No. 302. Septiembre-Diciembre. Madrid. / **TRILLAS, Jaume.** (1995). *La escuela y el medio. Una reconsideración sobre el contorno de la institución escolar*. En: Alfieri y otros (1995). *Volver a pensar la educación. Política, Educación y Sociedad*. Vol. I. Morata. Madrid. / **TURNER, F y CARBALLO DE CILLEY, M.** (1993). *Igualdad y democracia*. Revista Internacional de Ciencias Sociales. N° 36. / **TYLER, Ralph.** (1977). *Los Principios Básicos del Curriculum*. Edit. Troquel Buenos Aires Arg. / **UNESCO.** (1991). *World Educational Report 1991*.UNESCO. *Imprimerie Darantiere*. Dijon. / **VILLARROEL, Cesar.** (1987). *Ausencia de lo Educativo y educacional en la Escuela de Educación de la UCV*. Escuela de Educación de la UCV. Caracas. Mimeo.

**BRAVO JÁUREGUI, Luis.** (2000). Tomado de: Informe correspondiente a la Primera Etapa del proyecto CDCH-UCV N° PI 07-12-4542-2000, titulado: *Escolaridad en Venezuela: Teoría, proceso y reformas*. Universidad central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Departamento de Pensamiento Social y Proyectos Educativos. Cátedra de Sistemas Educativos. Caracas, Noviembre de 2000.

## **FUNCIONES SOCIALES DE LA ESCUELA: DE LA REPRODUCCIÓN A LA RECONSTRUCCIÓN CRÍTICA DEL CONOCIMIENTO Y LA EXPERIENCIA**

### **1.1. Educación y socialización**

Desde que la configuración social de la especie se convierte en un factor decisivo de la hominización y en especial de la humanización del hombre, la educación, en un sentido amplio, cumple una ineludible función de socialización.

La especie humana, constituida biológicamente como tal, elabora instrumentos, artefactos, costumbres, normas, códigos de comunicación y convivencia como mecanismos imprescindibles para la supervivencia de los grupos y de la especie. Paralelamente, y puesto que las adquisiciones adaptativas de la especie a las peculiaridades del medio no se fijan ya biológicamente ni se transmiten a través de la herencia genética, los grupos humanos ponen en marcha mecanismos y sistemas externos de transmisión para garantizar la pervivencia en las nuevas generaciones de sus conquistas históricas. A este proceso de adquisición por parte de las nuevas generaciones de las conquistas sociales, a este proceso de socialización, suele denominarse genéricamente como proceso de educación.

En los grupos humanos reducidos y en las sociedades primitivas, el aprendizaje de los productos sociales, así como la educación de los nuevos miembros de la comunidad han tenido lugar como socialización directa de la generación joven, mediante la participación cotidiana de los niños/as en las actividades de la vida adulta. No obstante, la aceleración del desarrollo histórico de las comunidades humanas así como la complejización de las

### **Comprender y transformar la enseñanza**

Estructuras y la diversificación de funciones y tareas de la vida en las sociedades cada día más pobladas y complejas, torna ineficaces e insuficientes los procesos de socialización directa de las nuevas generaciones en las células primarias de convivencia: la familia, el grupo de iguales, los centros o grupos de trabajo y producción.

Para cubrir tales deficiencias surgen desde muy pronto y a lo largo de la historia diferentes formas de especialización en el proceso de educación o socialización secundaria (tutor, preceptor, academia, escuela catedralicia, escuela laica...), que han conducido a los sistemas de escolarización obligatoria para toda las capas de la población en las sociedades industriales contemporáneas. En estas sociedades la preparación de las nuevas generaciones para su participación en el mundo del trabajo y en la vida pública requiere la intervención de instancias específicas como la escuela, cuya peculiar función es atender y canalizar el proceso de socialización.

Concebida la escuela como institución específicamente configurada para desarrollar el proceso de socialización de las nuevas generaciones, su función aparece netamente conservadora: garantizar la reproducción social y cultural como requisito para la supervivencia misma de la sociedad.

Por otra parte, la escuela no es la única instancia social que cumple con esta función reproductora, la familia, los grupos sociales, los medios de comunicación son instancias primarias de convivencia e intercambio que ejercen de modo directo el influjo reproductor de la comunidad social. No obstante,

aunque cumple esta función de forma delegada, la escuela se especializa precisamente en el ejercicio exclusivo y cada vez más complejo y sutil de dicha función. ~ escuela, por sus contenidos, por sus formas y por sus sistemas de organización va induciendo paulatina pero progresivamente en las alumnas y alumnos las ideas, conocimientos, representaciones, disposiciones y modos de conducta que requiere la sociedad adulta. De este modo, contribuye decisivamente a la interiorización de las ideas, valores y normas de la comunidad, de manera que mediante este proceso de socialización prolongado, la sociedad industrial pueda sustituir los mecanismos de control externo de la conducta por disposiciones más o menos asumidas de autocontrol. De todos modos, como veremos a lo largo de este capítulo, el proceso de socialización de las nuevas generaciones ni es tan simple ni puede ser caracterizado de modo lineal o mecánico, ni en la sociedad ni en la escuela. La tendencia conservadora lógica en toda comunidad social a reproducir los comportamientos, valores, ideas, instituciones, artefactos y relaciones que se han manifestado útiles para la propia existencia del grupo humano choca inevitablemente con la tendencia también lógica a modificar los caracteres de dicha formación social que se muestran especialmente desfavorables para alguno de los individuos o grupos que componen el complejo y conflictivo tejido social. El delicado equilibrio de la convivencia en las sociedades que conocemos a lo largo de la historia requiere tanto la conservación como el cambio, y lo mismo ocurre con el frágil equilibrio de la estructura social de la escuela como complejo grupo humano, así como con las relaciones entre ésta y las demás instancias primarias de la sociedad.

### **Las funciones sociales de la escuela**

#### **1.2. Carácter plural y complejo del proceso de socialización en la escuela**

Dentro de este complejo y dialéctico proceso de socialización que cumple la escuela en las sociedades contemporáneas, es necesario afinar el análisis para comprender cuáles son los objetivos explícitos o latentes del proceso de socialización y mediante qué mecanismos y procedimientos tiene lugar. Estudiaremos en este apartado los objetivos de dicho proceso, abordando en el siguiente las formas y modos de su realización.

Parece claro para todos los autores y corrientes de la sociología de la educación que el objetivo básico y prioritario de la socialización de los alumnos/as en la escuela es prepararlos para su *incorporación futura en el mundo del trabajo*.

Desde las corrientes funcionalistas hasta la teoría de la correspondencia, pasando por la teoría del capital humano, del enloque credencialista o las diferentes posiciones marxistas y estructuralistas, todos, aunque con importantes matices diferenciales, no tienen inconveniente en admitir que, al menos desde el resurgimiento de las sociedades industriales, la función principal que la sociedad delega y encarga a la escuela es la preparación de los individuos de las nuevas generaciones para su incorporación futura al mundo del trabajo. (Un análisis detallado de estas posiciones puede verse en FERNÁNDEZ ENGUITA, 1990b; LERENA, 1980).

Las discrepancias entre tales enfoques teóricos surgen cuando se trata de concretar qué significa la preparación para el mundo del trabajo, cómo se realiza dicho proceso, qué consecuencias tiene para promover la igualdad de oportunidades o la movilidad social, o para reproducir y reafirmar las

diferencias sociales de origen de los individuos y grupos. Como veremos a lo largo de este capítulo, no es fácil definir lo que significa en términos de conocimientos, disposiciones, destrezas y actitudes, preparar a los alumnos/as para su incorporación no conflictiva en el mundo del trabajo, especialmente en sociedades postindustriales, donde emergen diferentes puestos de trabajo autónomos o asalariados y donde el desarrollo económico requiere cambios acelerados en las características del mercado de trabajo.

En cualquier caso, cabe ya indicar que la preparación para el mundo del trabajo requiere el desarrollo en las nuevas generaciones no sólo, ni principalmente de conocimientos, ideas, destrezas y capacidades formales, sino la formación de disposiciones, actitudes, intereses y pautas de comportamiento que se adecuen a las posibilidades y exigencias de los puestos de trabajo y de su forma de organización en colectivos o instituciones, empresas, administraciones, negocios, servicios...

La segunda función del proceso de socialización en la escuela es la formación del ciudadano/a para su *intervención en la vida pública*. La escuela ha de preparar a las personas para incorporarse a la vida adulta y pública, de modo que pueda mantenerse la dinámica y el equilibrio en las instituciones y normas de convivencia que componen el tejido social de la comunidad humana. Como afirma FERNÁNDEZ ENGUITA (1990a):

‘El estado responde del orden social y lo protege en última instancia y, en su forma democrática, es uno de los principales pivotes del consenso colectivo que permite a una sociedad, marcada por antagonismos de todo tipo, no ser un escenario permanente de conflictos (pág. 34).

Ahora bien, preparar para la vida pública en las sociedades formalmente democráticas en la esfera política, gobernadas por la implacable y a veces salvaje ley del mercado en la esfera económica, comporta necesariamente la asunción por la escuela de las hirientes contradicciones que marcan las sociedades desarrolladas contemporáneas. El mundo de la economía, gobernado por la ley de la oferta y la demanda y por la estructura jerárquica de las relaciones laborales así como por las evidentes y escandalosas diferencias individuales y grupales, plantea requerimientos contradictorios a los procesos de socialización en la escuela. El mundo de la economía parece requerir, tanto en la formación de ideas como en el desarrollo de disposiciones y conductas, exigencias diferentes a las que demanda la esfera política en una sociedad formalmente democrática donde todos los individuos, por derecho, son iguales ante la ley y las instituciones.

Siguiendo a FERNÁNDEZ ENGULTA (1990a) en su excelente análisis la sociedad es algo más amplio que el Estado. En la esfera política, efectivamente, todas las personas tienen en principio los mismos derechos; en la esfera económica, sin embargo, lo que prima no son los derechos de la persona sino los de la propiedad. La escuela se encuentra así ante demandas incluso contradictorias en el proceso de socialización de las futuras generaciones. Debe provocar el desarrollo de conocimientos, ideas, actitudes y pautas de comportamiento que permitan su incorporación eficaz al mundo civil, al ámbito de la libertad en el consumo, de la libertad de elección y participación política, de la libertad y responsabilidad en la esfera de la vida familiar. Características bien distintas a aquellas que requiere su incorporación sumisa y disciplinada, para la mayoría, al mundo del trabajo asalariado.



Es evidente que en el trasfondo común de exigencias tan dispares e incluso contradictorias descansa una ideología tan flexible, laxa y ecléctica que acepta y asume la disociación de ámbitos y las inevitables respuestas esquizofrénicas del individuo y de los grupos. Una ideología que no apela a la lógica de la razón para su legitimación sino que se justifica exclusivamente con la fuerza de lo que existe, la aceptación y consolidación del *statu quo*, de la realidad que se impone inexorablemente.

La escuela pues, en este sentido de socialización, transmite y consolda, de forma explícita a veces y latente las más, una ideología cuyos valores son el individualismo, la competitividad y la insolidaridad, la igualdad formal de oportunidades y la desigualdad “natural” de resultados en función de capacidades y esfuerzos individuales. Se asume la idea de que la escuela es igual para todos, y de que por tanto cada uno llega a donde le permiten sus capacidades y su trabajo personal. Se impone la ideología aparentemente contradictoria del individualismo y el conformismo social (GOODMAN, 1989b; GREEN, 1990).

‘Puesto que sólo unos pocos individuos pueden en realidad manifestar sus singulares pensamientos, valores y capacidad artística, dentro de la estructura social, la gran mayoría es abandonada a una común y pobre uniformidad (...). Mientras se crea una poderosa imagen del hombre o la mujer solitaria haciéndose a sí mismos, las sociedades que se basan en el individualismo, en realidad proporcionan pocas oportunidades para que la mayoría de la gente manifieste su individualidad. Es una paradoja significativa que el individualismo y el conformismo social coexistan como partes del mismo orden social dentro de las sociedades avanzadas’ (GOODMAN, 1989b, pág. 102).

De este modo se aceptan las características de una sociedad desigual y discriminatoria pues aparecen como el resultado natural e inevitable de las diferencias individuales en capacidades y esfuerzo. El énfasis en el individualismo, en la promoción de la autonomía individual, en el respeto a la libertad de cada uno para conseguir, mediante la competencia con los demás, el máximo de sus posibilidades, justifica las desigualdades de resultados, de adquisiciones y, por tanto, la división del trabajo y la configuración jerárquica de las relaciones sociales. El carácter abierto de la estructura social a la movilidad individual oculta la determinación social del desarrollo del sujeto como consecuencia de las profundas diferencias de origen que se introyectan en las formas de conocer, sentir, esperar y actuar de los individuos. Este proceso va minando progresivamente las posibilidades de los más desfavorecidos social y económicamente, en particular, en un medio que alienta la competitividad, en detrimento de la solidaridad, desde los primeros momentos del aprendizaje escolar.

Éste es pues uno de los pilares del proceso de socialización como reproducción en la escuela. Las personas llegan a aceptar como inevitables, e incluso convenientes, las peculiaridades contradictorias del orden existente, no quedando sino la oportunidad de adaptarse y prepararse para ascender, mediante la participación competitiva, hasta el máximo de sus posibilidades en la escala abierta para todos por la ‘igualdad de oportunidades’ que ofrece la escuela común y obligatoria. La institución educativa socializa preparando al ciudadano/a para aceptar como natural la arbitrariedad cultural que impone una formación social contingente e histórica (BOUHDIEU y PASSERON, 1977). De este modo, la escuela legitima el orden existente y se convierte en



válvula de escape de las contradicciones y desajustes sociales. Como veremos a continuación, este proceso de reproducción de la arbitrariedad cultural implícita en la ideología dominante ni es lineal, ni automático, ni exento de contradicciones y resistencias, como han puesto de manifiesto los trabajos de APPLE y GILROUX entre otros.

¿Cómo lleva a cabo la escuela este complejo proceso de socialización?

### 1.3. Los mecanismos de socialización en la escuela

Desde una perspectiva idealista, habitualmente hegemónica en el análisis pedagógico de la enseñanza, la escuela y sus funciones sociales, el proceso de socialización de las jóvenes generaciones, se ha descrito generalmente como un proceso de inculcación y adoctrinamiento ideológico. Dentro de esta interpretación idealista, la escuela cumple la función de imponer la ideología dominante en la comunidad social, mediante un proceso más o menos abierto y explícito de transmisión de ideas y comunicación de mensajes, selección y organización de contenidos de aprendizaje. De este modo, los alumnos/as, asimilando los contenidos explícitos del *currículum* e interiorizando los mensajes de los procesos de comunicación que se activan en el aula, van configurando un cuerpo de ideas y representaciones subjetivas, conforme a las exigencias del *statu quo*, la aceptación del orden real como inevitable, natural y conveniente.

No obstante, a pesar de la importancia, incluso en la actualidad, del proceso de adoctrinamiento ideológico e inculcación de representaciones particulares e ideas dominantes, el proceso de socialización en la escuela, para hacer frente a las contradicciones crecientes entre sus objetivos político-sociales y los estrictamente económicos ha sido y es, sobre todo en las sociedades con fórmulas políticas de representación democrática, mucho más sutil, sinuoso y subterráneo.

Como afirma FERNÁNDEZ ENGUITA (1990b) desde el funcionalismo de DURKHEIM al estructuralismo de ALTHUSER, pasando por los análisis realizados por FOUCAULT o la teoría de la correspondencia de BOWLES y GINTIS, a pesar de sus diferentes concepciones, todos ellos consideran que:

“La escuela es un entramado de relaciones sociales materiales que organizan la experiencia cotidiana y personal del alumno/a con la misma fuerza o más que las relaciones de producción puedan organizar las del obrero en el taller o las del pequeño productor en el mercado. ¿Por qué entonces, continuar mirando el espacio escolar como si en él no hubiera otra cosa en lo que fijarse que las ideas que se transmiten?” <FERNÁNDEZ ENGUITA, 1990b, pág. 152).

La atención exclusiva a la transmisión de contenidos y al intercambio de ideas ha supuesto un sesgo en la concepción y en el trabajo pedagógicos inducido por la primacía de la filosofía idealista y de la psicología cognitiva como bases prioritarias de la teoría y de la práctica pedagógicas. El influjo creciente de la sociología de la educación y de la psicología social en el terreno pedagógico ha provocado la ampliación del foco de análisis, de modo que se comprenda que los procesos de socialización que tienen lugar en la escuela ocurren también, y preferentemente, como consecuencia de las prácticas sociales, de las relaciones sociales que se establecen y desarrollan en dicho grupo social, en tal escenario institucional.

Los alumnos y las alumnas aprenden y asimilan teorías, disposiciones y conductas no sólo como consecuencia de la transmisión e intercambio de ideas y conocimientos explícitos en el *currículum* oficial, sino también y principalmente como consecuencia de las interacciones sociales de todo tipo que tienen lugar en el centro y en el aula. Es más, normalmente el contenido oficial del *currículum*, impuesto desde fuera al aprendizaje del alumnado, como veremos con más profundidad en lo sucesivo, no caía ni estimula por lo general los intereses y preocupaciones vitales del niño/a y del adolescente. Se convierte así en un aprendizaje académico para pasar los exámenes y olvidar después, mientras que el aprendizaje de los mecanismos, estrategias, normas y valores de interacción social que requiere el discurrir con éxito en la vida compleja, académica y personal del grupo del aula y del centro van configurando paulatinamente representaciones y pautas de conducta, que extienden su valor y utilidad más allá del marco de la escuela. Ésta va induciendo así una forma de ser, pensar y actuar, tanto más válida y sutil cuanto más intenso sea el isomorfismo o similitud entre la vida social del aula y las relaciones sociales en el mundo del trabajo o en la vida pública.

Así pues, para comprender la extensión, complejidad y especificidad de los mecanismos de socialización en la escuela se requiere un análisis exhaustivo de las fuentes y factores explícitos o latentes, académicos o sociales, que ejercen influencia relevante en la configuración del pensamiento y la acción de los alumnos/as. De poco o nada sirve restringir el estudio a los efectos explícitos de los contenidos también explícitos del *currículum* oficial. Lo que el alumno/a aprende y asimila de modo más o menos consciente y que condiciona su pensamiento y su conducta a medio y largo plazo se encuentra más allá y más acá de los contenidos explícitos en ese *currículum*.

Siguiendo el interesante análisis del modelo ecológico de DOYLE (DOYLE, 1977; PÉREZ GÓMEZ, 1983b), que se desarrollará con más amplitud en el capítulo dedicado a la enseñanza, cabría indicar que los mecanismos de socialización en la escuela se encuentran en el tipo de *estructura de tareas académicas* que se trabaje en el aula y en la forma que adquiera la *estructura de relaciones sociales* del centro y del aula. Conviene no olvidar que ambos componentes de la vida del aula y del centro se encuentran mutuamente interrelacionados, de modo que una forma de concebir la actividad académica requiere una estructura de relaciones sociales compatible y convergente y, a la inversa, una forma de organizar las relaciones sociales y la participación de los individuos y los grupos exige y favorece unos y no otros modos de concebir y trabajar las tareas académicas.

En este sentido, y sin ánimo de ser exhaustivos, puesto que será objeto de análisis a lo largo de los siguientes capítulos, puede afirmarse que algunos aspectos del desarrollo del *currículum*, que indicamos a continuación, son especialmente relevantes para entender los mecanismos de socialización que utiliza la escuela:

- 1) La selección y organización de los contenidos del *currículum*. En concreto, qué se elige y qué se omite de la cultura pública de la comunidad y quién tiene el poder de seleccionar o intervenir en su modificación.
- 2) El modo y el sentido de la organización de las tareas académicas, así como el grado de participación de los alumnos/as en la configuración de las formas de trabajo.

- 3) La ordenación del espacio y del tiempo en el aula y en el centro. La flexibilidad o rigidez del escenario, del programa y de la secuencia de actividades.
- 4) Las formas y estrategias de valoración de la actividad de los alumnos/as. Los criterios de valoración, así como la utilización diagnóstica o clasificatoria de los resultados y la propia participación de los interesados en el proceso de evaluación.
- 5) Los mecanismos de distribución de recompensas como recursos de motivación extrínseca y la forma y grado de provocar la competitividad o colaboración.
- 6) Los modos de organizar la participación del alumnado en la formulación, establecimiento y control de las formas y normas de convivencia e interacción.
- 7) El clima de relaciones sociales presidido por la ideología del individualismo y la competitividad o de la colaboración y solidaridad.

En definitiva, el análisis debe abarcar los factores que determinan el grado de participación y dominio de los propios alumnos/as sobre el proceso de trabajo y los modos de convivencia, de manera que pueda llegarse a comprender el grado de alienación o autonomía de los estudiantes respecto a sus propios procesos de producción e intercambio en el ámbito escolar. Sólo así podrán entenderse los conocimientos, capacidades, disposiciones y pautas de conducta que desarrollan los estudiantes como recursos más adecuados para resolver con relativo éxito los problemas que plantea la interacción y el intercambio real y simbólico en el escenario de relaciones sociales que constituye el grupo del aula y la estructura social del centro.

#### **1.4. Contradicciones en el proceso de socialización en la escuela**

Como ya hemos apuntado anteriormente, el proceso de socialización como reproducción de la arbitrariedad cultural dominante y preparación del alumno/a para el mundo del trabajo y para su actividad como ciudadano/a no puede concebirse como un proceso lineal, mecánico. Por el contrario, es un proceso complejo y sutil surcado por profundas contradicciones e inevitables resistencias individuales y grupales.

En primer lugar, la vida del aula como la de cualquier grupo o institución social puede describirse como un escenario vivo de interacciones donde se intercambian explícita o tácitamente ideas, valores e intereses diferentes y a menudo enfrentados.

“La escuela es un escenario permanente de conflictos (...> Lo que tiene lugar en el aula es el resultado de un proceso de negociación informal que se sitúa en algún lugar intermedio entre lo que el profesor/a o la institución escolar quieren que los alumnos/aa hagan y lo que éstos están dispuestos a hacer” (FERNÁNDEZ ENGUIA, 1990a, pág.147).

En todo caso, en el aula siempre tiene lugar un proceso explícito o larvado de negociación, relajada o tensa, abiertamente desarrollada o provocada a través de resistencias no confesadas. Incluso en las aulas en las que reina una aparente disciplina y orden impuestos unilateralmente por la autoridad indiscutible del profesor/a, y en particular en dichas aulas, tiene lugar un potente y ciego movimiento de resistencias subterráneas que minan todos los procesos de aprendizaje pretendidos, provocando, a medio y largo plazo

en el pensamiento y la conducta de los alumnos/as, los efectos contrarios a los explícitamente pretendidos. El profesor/a cree gobernar la vida del aula cuando sólo domina las epidermis, ignorando la riqueza de los intercambios latentes. Como afirma WOOD (1984):

“Los alumnos/as que pertenecen a culturas dominadas, a través de sus actos en la escuela, a menudo penetran la falacia de la escuela para ellos, y así rechazan sus mensajes encubiertos. una variedad de situaciones ocurre con los mensajes en las aulas, de modo que frecuentemente son completamente ignorados (...) estos mensajes encubiertos a menudo son directamente rechazados <-...> otras veces son simplemente ignorados de forma pasiva (...) los estudiantes crean sus propias estructuras culturales que utilizan para detenerse de las imposiciones de la escuela” (pág. 231).

Por tanto, puede afirmarse que en la escuela, como en cualquier institución social surcada de contradicciones e intereses enfrentados, existen espacios de relativa autonomía que pueden utilizarse para desequilibrar la evidente tendencia a la reproducción conservadora del *statu quo* (PÉREZ GÓMEZ, 1979). Así pues, el proceso de socialización tiene lugar siempre a través de un complicado y activo movimiento de negociación donde las reacciones y resistencias de profesores/as y alumnos/as como individuos o como grupos pueden llegar a provocar el *rechazo e* ineficacia de las tendencias reproductoras de la institución escolar.

“Hay en las escuelas (...> mujeres y hombres que tratan de modificar las instituciones educativas en las que trabajan. Para que esas modificaciones tengan efecto duradero es menester vincular tales actos con una serie de análisis de las relaciones entre la escolaridad y la dinámica de clase social, raza y sexo que organiza nuestra sociedad” (APPLE, 1989. pág. 9).

En segundo lugar, el proceso de socialización en la escuela, como preparación para el mundo del trabajo, encuentra en la actualidad fisuras que son importantes, que se refieren a las características plurales y en ocasiones contradictorias entre los diferentes ámbitos del mercado de trabajo. La simplificación y especialización de los puestos de trabajo autónomo en las sociedades postindustriales plantean a la escuela, como ya hemos visto, demandas plurales y contradictorias en el proceso de socialización. La escuela homogénea en su estructura, en sus propósitos y en su forma de funcionar, difícilmente puede provocar el desarrollo de ideas, actitudes y pautas de comportamiento tan diferenciadas como para satisfacer las exigencias del mundo del trabajo asalariado y burocrático (disciplina, sumisión, estandarización) a la vez que los requerimientos del ámbito del trabajo autónomo <iniciativa, riesgo, diferenciación>.

Así pues, en las sociedades avanzadas contemporáneas la escuela se enfrenta a un proceso de socialización con demandas diferenciadas e incluso contradictorias en la misma esfera del quehacer económico. Empieza a aparecer con fuerza la quiebra en alguna medida del isomorfismo entre las relaciones sociales en el aula y las que se producen en el ámbito de la producción. Aquéllas se corresponden en gran medida con las relaciones que se mantienen en el mundo de la empresa y de las instituciones burocráticas, pero no con las que emergen en otros ámbitos de la economía.

En tercer lugar, la correspondencia de la socialización escolar con las exigencias del mundo del trabajo dificultan la compatibilidad con las demandas

de otras esferas de la vida social como la vida política, la esfera del consumo y la esfera de las relaciones de convivencia familiar en las sociedades formalmente democráticas.

Al menos en apariencia y en el terreno teórico se manifiesta una gran contradicción entre una sociedad que requiere para su funcionamiento político y social la participación activa y responsable de todos los ciudadanos/as considerados de derecho como iguales, y esa misma sociedad que en la esfera económica, al menos para la mayoría de la población, induce a la sumisión disciplinada y la aceptación de escandalosas diferencias de hecho. La contradicción manifiesta entre las exigencias de las diferentes esferas de la sociedad se disuelve en gran medida cuando se comprueba que también en la práctica la esfera política y el ámbito civil requieren sólo la apariencia de comportamientos democráticos o, en otras palabras, cuando los mecanismos formales de participación, independientemente de la eficacia y honestidad de su desarrollo, son suficiente garantía para mantener el equilibrio inestable de una comunidad social recorrida por la desigualdad y la injusticia. Piénsese cómo las estructuras democráticas formales pueden funcionar a través de mecanismos de delegación distanciada, los parlamentos elegidos cada cuatro o cinco años, sin otra necesidad de contactos y controles sociales intermedios, incluso cuando en los procesos electorales no participe ni siquiera el 50% del censo electoral o el 30% ó 40% de la Población. Conviene considerar, en este sentido, la tendencia creciente al abstencionismo electoral en las sociedades occidentales, cuyo exponente más escandaloso son los EE UU.

Del mismo modo, en la escuela, los procesos de socialización para las diferentes y en apariencia contradictorias esferas de la vida social deben asumir un cierto grado de hipocresía y esquizofrenia en correspondencia con las peculiaridades de la sociedad. Mediante la transmisión ideológica y en especial mediante la organización de las experiencias académicas y sociales en el aula, el alumno/a empieza a comprender e interiorizar ideas y conductas que se corresponden con la aceptación de la disociación del mundo del derecho y del mundo de la realidad fáctica.

Aceptar la contradicción entre apariencias formales y realidades fácticas forma parte del propio proceso de socialización en la vida escolar donde, bajo la ideología de la igualdad de oportunidades en una escuela común para todos, se desarrolla lenta pero decisivamente el proceso de clasificación, de exclusión de las minorías y de ubicación diferenciada para el mundo del trabajo y de la participación social.

La función compensatoria de la escuela respecto a las diferencias sociales de origen se diluye en el terreno de las declaraciones de principio, pues como bien han demostrado BERNSTEIN, BAUDELLOT y ESTABLET, BOWLES y GINTIS... la orientación homogenizadora de la escuela no suprime sino que confirma y además legitima las diferencias sociales, transformándolas en otras de carácter individual. Distinto grado de dominio en el lenguaje, diferencias en las características culturales, en las expectativas sociales y en las actitudes y apoyos familiares entre los grupos y clases sociales, se convierten en la escuela uniforme en barreras y obstáculos insalvables para aquellos grupos distanciados socialmente de las exigencias cognitivas, instrumentales y actitudinales que caracterizan la cultura y la vida académica de la escuela.

Las diferencias de origen se consagran como diferencias de salida, el origen social se transforma en responsabilidad individual.

Cuando se elude este análisis en profundidad y se aceptan las apariencias de un *curriculum* y unas formas de organizar la experiencia de los alumnos/as comunes e iguales para todos es fácil aceptar la ideología de la igualdad de oportunidades, confundir las causas con los efectos asumiendo la clasificación social como consecuencia de las diferencias individuales en capacidades y esfuerzos. Vivir en la escuela, bajo el manto de la igualdad de oportunidades y la ideología de la competitividad y meritocracia, experiencias de diferenciación, discriminación y clasificación, como consecuencia del diferente grado de dificultad que tiene para cada grupo social el acceso a la cultura académica, es la forma más eficaz de socializar en la desigualdad a las nuevas generaciones. De este modo, incluso los más desfavorecidos aceptarán y asumirán la legitimidad de las diferencias sociales y económicas y la mera vigencia formal de las exigencias democráticas de la esfera política, así como la relevancia y utilidad de la ideología del individualismo, la competencia y la insolidaridad.

### **1.5. Socialización y humanización: la función educativa de 18 escuela**

No obstante la veracidad de la argumentación sociológica sobre el carácter reproductor, aunque complejo, de la institución escolar, la relativa autonomía de la acción en la escuela no proviene exclusivamente de las contradicciones internas y externas, que hemos visto se genera en el mismo proceso de reproducción conservadora de la cultura dominante. La función educativa desborda, al menos en teoría, va más allá de la reproducción. La misma tensión dialéctica que aparece en cualquier formación social, entre las tendencias conservadoras que se proponen garantizar la supervivencia mediante la reproducción del *statu quo* y de las adquisiciones históricas ya consolidadas (socialización) y las corrientes renovadoras que impulsan el cambio, el progreso y la transformación, como condición también de supervivencia y enriquecimiento de la condición humana (humanización), tiene lugar de forma específica y singular en la escuela.

La función educativa de la escuela desborda la función reproductora del proceso de socialización por cuanto se apoya en el conocimiento público (la ciencia, la filosofía, la cultura, el arte...) para provocar el desarrollo del conocimiento privado en cada uno de los alumnos y alumnas. La utilización del conocimiento público, de la experiencia y de la reflexión de la comunidad social a lo largo de la historia, introduce un instrumento que quiebra o puede quebrar el proceso reproductor. El conocimiento en los diferentes ámbitos del saber es una poderosa herramienta para analizar y comprender las características, determinantes y consecuencias del complejo proceso de socialización reproductora. La vinculación 'ineludible y propia de la escuela con el conocimiento público exige de ella y de quienes en ella trabajan, que identifiquen y desenmascaren el carácter reproductor de los influjos que la propia institución, así como los contenidos que transmite y las experiencias y relaciones que organiza, ejerce sobre todos y cada uno de los individuos que en ella conviven.

De este modo, los inevitables y legítimos influjos que la comunidad, en virtud de sus exigencias y necesidades económicas, políticas y sociales, ejerce sobre la escuela y sobre el proceso de socialización sistemática de las nuevas generaciones deben sufrir la *mediación crítica de la utilización de~ cono-*



*cimiento*. La escuela debe utilizar a éste para comprender los orígenes de aquellos influjos, sus mecanismos, intenciones y consecuencias, y ofrecer a debate público y abierto las características y efectos para el individuo y la sociedad de ese tipo de procesos de reproducción.

La función educativa de la escuela, por tanto, inmersa en la tensión dialéctica entre reproducción y cambio, ofrece una aportación complicada pero específica: utilizar el conocimiento, también social e históricamente construido y condicionado, como herramienta de análisis para comprender más allá de las apariencias superficiales del *statu quo* real, asumido como natural por la ideología dominante, el verdadero sentido de los influjos de socialización y los mecanismos explícitos o larvados que se utilizan para su interiorización por las nuevas generaciones. De este modo, explicitando el sentido de los influjos que recibe el individuo en la escuela y en la sociedad, puede ofrecer a aquélla espacios adecuados de relativa autonomía para la construcción siempre compleja y condicionada del individuo adulto.

Utilizando la lógica del saber, la estructura de conocimiento construido críticamente en cada ámbito y la pluralidad de formas de investigación y búsqueda racional, debe analizarse en la escuela la complejidad particular que el proceso de socialización adquiere en cada época, comunidad y grupo social, así como los poderosos y diferenciados mecanismos de imposición de la ideología dominante de la igualdad de oportunidades en una sociedad surcada por la discriminación.

En nuestra opinión, la función educativa de la escuela en la sociedad postindustrial contemporánea debe concretarse en dos ejes complementarios de intervención:

- Organizar el desarrollo radical de la función compensatoria de las desigualdades de origen, mediante la atención y el respeto a la diversidad.
- Provocar y facilitar la reconstrucción de los conocimientos, disposiciones y pautas de conducta que el niño/a asimila en su vida paralela y anterior a la escuela. Como diría WOOD (1984, pág. 239) preparar a los alumnos/as para pensar críticamente y actuar democráticamente en una sociedad no democrática.

### **1.5.1. DESARROLLO RADICAL DE LA FUNCIÓN COMPENSATORIA**

Para no sucumbir a lo largo del discurso en el terreno fácil de un optimismo ingenuo, propio de posiciones idealistas, conviene partir de una constatación ampliamente aceptada: la escuela como institución social, que cumple funciones específicas y restringidas, no puede compensar las diferencias que provoca una sociedad de libre mercado, dividida en clases o grupos con oportunidades y posibilidades económicas, políticas y sociales bien desiguales en la práctica.

En las sociedades industriales avanzadas, a pesar de su constitución formalmente democrática en la esfera política, pervive la desigualdad y la injusticia. La escuela no puede anular tal discriminación pero sí paliar sus efectos y desenmascarar el convencimiento de su carácter inevitable, si se propone una política radical para compensar las consecuencias individuales de la desigualdad social.

Con este objetivo debe sustituirse la lógica de la homogeneidad, imperante en la escuela, con diferentes matices, desde su configuración, por la lógica

de la diversidad. La escuela común para todos y el *curriculum* comprensivo que evita las diferencias y la clasificación prematura de los individuos en ramas diferentes del sistema escolar, que dan acceso a posibilidades profesionales bien distintas, no han evitado la clasificación lenta pero también definitiva de las alumnas y los alumnos en función casi mecánica de su origen social (SKILBECK, 1989). Si bien es cierto que tanto en los modelos uniformes como en los diversificados puede fomentarse y reproducirse la desigualdad y discriminación que existe en la sociedad, una vez consolidado el *curriculum* común y la organización escolar unificada, gratuita y obligatoria hasta los 16 años, en la mayoría de los países desarrollados, el peligro de discriminación se aloja de modo más decisivo en los modelos uniformes de trabajo académico.

Defender la conveniencia de un *curriculum* común y comprensivo para la formación de todos los ciudadanos/as no puede suponer en modo alguno imponer la lógica didáctica de la homogeneidad de ritmos, estrategias y experiencias educativas para todos y cada uno de los alumnos/as. Si el acceso de éstos a la escuela está presidido por la diversidad, reflejando un desarrollo cognitivo, afectivo y social evidentemente desigual, en virtud de la cantidad y calidad de sus experiencias e intercambios sociales, previos y paralelos a la escuela, el tratamiento uniforme no puede suponer más que la consagración de la desigualdad e injusticia de su origen social.

La intervención compensatoria de la escuela debe arrojarse con un modelo didáctico flexible y plural, que permita atender las diferencias de origen, de modo que el acceso a la cultura pública se acomode a las exigencias de intereses, ritmos, motivaciones y capacidades iniciales de quienes más distantes se encuentran de los códigos y características en que se expresa. Así pues, la igualdad de oportunidades de un *curriculum* común, en la escuela comprensiva obligatoria no es más que un principio y un objetivo necesario en una sociedad democrática. Su consecución es un evidente y complejo reto didáctico que requiere flexibilidad, diversidad y pluralidad metodológica y organizativa.

Como afirma TURNER (1960) en las sociedades occidentales, la *movilidad patrocinada* ha sido sustituida por la *movilidad competitiva*. En el primer caso la sociedad selecciona desde el principio quiénes gozarán de las mejores oportunidades escolares y sociales. En el segundo deja que la selección tenga lugar a partir de los alumnos/as mismos y a través de una prolongada competencia entre ellos. Competencia desigual desde el principio, por la diferente posición de partida en todos los aspectos, desde la que se enfrentan a las tareas escolares.

La lógica de la uniformidad en el *curriculum*, en los ritmos, en los métodos y en las experiencias didácticas favorece a aquellos grupos que, precisamente, no necesitan la escuela para el desarrollo de las destrezas instrumentales que requiere la sociedad actual: aquellos grupos que en su ambiente familiar y social se mueven en un cultura parecida a la que trabaja la escuela y que, por lo mismo, en el trabajo académico del aula sólo consolidan y reafirman los mecanismos, capacidades, actitudes y pautas de conducta ya inducidos ~espontáneamente~ en su ambiente.

Por el contrario, para aquellos grupos sociales, cuya cultura es bien distinta a la académica del aula, la lógica de la homogeneidad no puede sino consa-

gar la discriminación de hecho. Para estos niños/as, el trato de igualdad en el aula supone de hecho la ratificación de un retraso inmediato y de un fracaso anunciado a medio plazo ya que poseen códigos de comunicación e intercambio bien diferentes a los que requiere la escuela, y manifiestan deficiencias bien claras en el lenguaje y en la lógica del discurso racional, así como en las destrezas y capacidades que requiere la vida académica y no disponen de apoyo familiar ni en cuanto a las expectativas sociales y laborales que puede abrirles la escuela, ni en cuanto al clima de intereses por el mundo de la cultura.

El desarrollo radical de la función compensatoria requiere la lógica de la diversidad pedagógica dentro del marco de la escuela comprensiva y común para todos. Las diferencias de partida deben afrontarse como un reto pedagógico dentro de las responsabilidades habituales del profesional docente. La escuela obligatoria que forma al ciudadano/a no puede permitirse el lujo del fracaso escolar. La organización del aula y del centro y la formación profesional del docente deben garantizar el tratamiento educativo de las diferencias trabajando con cada alumno/a desde su situación real y no desde el nivel homogéneo de la supuesta mayoría estadística de cada grupo de clase.

La enseñanza obligatoria, que en los países desarrollados abarca al menos diez años, debería extenderse hacia abajo para cubrir los años de la infancia donde la mayor plasticidad permite la mayor eficacia compensatoria. Si la escuela se propone el desarrollo radical de la intervención compensatoria, mediante el tratamiento pedagógico diversificado, tiene tiempo suficiente, respetando los ritmos de los individuos, para garantizar la formación básica del ciudadano/a, el desarrollo de los instrumentos cognitivos, actitudinales y de conducta que permitan a cada joven ubicarse e intervenir con relativa autonomía en el complejo entramado social.

La igualdad de oportunidades no es un objetivo al alcance de la escuela, pero paliar en parte los efectos de la desigualdad y preparar a cada individuo para luchar y detenderse en las mejores condiciones posibles en el escenario social, sí es el reto educativo de la escuela contemporánea.

En el concepto de desigualdad queremos abarcar tanto la que tiene su origen en las clases sociales como la que se genera en los grupos de marginación o en las deficiencias físicas o psicológicas hereditarias o adquiridas. Para todos ellos, sólo la lógica de una pedagogía diversificada en el marco de la escuela comprensiva tiene la virtualidad de provocar y favorecer un desarrollo hasta el máximo de sus siempre indefinidas posibilidades.

Por otra parte, si se concibe la democracia más como un estilo de vida y una idea moral, que como una mera forma de gobierno (DEWEY, 1967), donde los individuos, respetando sus diferentes puntos de vista y proyectos vitales, se esfuerzan a través del debate y la acción política, de la participación y cooperación activa, por crear y construir un clima de entendimiento y solidaridad, donde los conflictos inevitables se ofrezcan abiertamente al debate público, cabe fomentar la pluralidad de formas de vivir, pensar y sentir, estimular el pluralismo y cultivar la originalidad de las diferencias individuales como la expresión más genuina de la riqueza de la comunidad humana y de la tolerancia social. No obstante, en la situación actual la división del trabajo y su jerarquización consiguiente en una sociedad de mercado, provoca la diferente valoración social de los efectos de la diversidad. No es lo mismo, desde la

perspectiva de la consideración social, dedicarse a actividades manuales que a tareas intelectuales, a la economía que al arte. Por ello, y como tendremos oportunidad de desarrollar en los siguientes capítulos, es delicado encontrar el equilibrio óptimo entre el *currículum* común y la estrategia didáctica de la diversidad, dentro de la escuela comprensiva si nos proponemos evitar en lo posible los efectos individuales de la desigualdad social.

### 1.5.2. La reconstrucción del conocimiento y la experiencia

El segundo objetivo de la tarea educativa de la escuela obligatoria en las sociedades industriales desarrolladas debe ser, a nuestro entender, provocar y facilitar la reconstrucción de los conocimientos, actitudes y pautas de conducta que las alumnas y los alumnos asimilan directa y acríticamente en las prácticas sociales de su vida previa y paralela a la escuela.

En la sociedad contemporánea, la escuela ha perdido el papel hegemónico en la transmisión y distribución de la información. Los medios de comunicación de masas, y en especial la televisión, que penetran en los rincones más recónditos de la geografía, ofrecen de modo atractivo y al alcance de la mayoría de los ciudadanos/as un abundante bagaje de informaciones en los más variados ámbitos de la realidad. Los fragmentos aparentemente inconexos y asépticos de información variada que recibe el niño/a por medio de los poderosos y atractivos medios de comunicación y los efectos cognitivos de sus experiencias e interacciones sociales con los componentes de su medio de desarrollo, van creando, de modo sutil e imperceptible para él, incipientes pero arraigadas concepciones ideológicas, que utiliza para explicar e interpretar la realidad cotidiana y para tomar decisiones respecto a su modo de intervenir y reaccionar. El niño/a llega a la escuela con un abundante capital de informaciones y con poderosas y acríicas preconcepciones sobre los diferentes ámbitos de la realidad.

Como es evidente, tanto el mundo de las relaciones sociales que rodean al niño/a como la esfera de los medios de comunicación que transmiten informaciones, valores y concepciones ideológicas, cumplen una función más cercana a la reproducción de la cultura dominante que a la reelaboración crítica y reflexiva de la misma. Es ingenuo esperar que las organizaciones políticas, sindicales o religiosas, o el ámbito de la empresa, mercado y propaganda, se encuentren interesados en ofrecer al futuro ciudadano/a las claves significativas para un debate abierto y racional, que permita opciones relativamente autónomas sobre cualquier aspecto de la vida económica, política o social. Sus intereses, más o menos legítimos, se orientan en otras direcciones más cercanas a la inculcación, persuasión o seducción del individuo a cualquier precio, que a la reflexión racional y al contraste crítico de pareceres y propuestas.

Solamente la escuela puede cumplir esta función. Para desarrollar este complejo y conflictivo objetivo, la escuela comprensiva, apoyándose en la lógica de la diversidad, debe empezar por diagnosticar las preconcepciones e intereses con que los individuos y los grupos de alumnos/as interpretan la realidad y deciden su práctica. Al mismo tiempo, debe ofrecer el conocimiento público como herramienta inestimable de análisis para facilitar que cada alumno/a cuestione, contraste y reconstruya sus preconcepciones vulgares, sus intereses y actitudes condicionadas, así como las pautas de conducta,

inducidas por el marco de sus intercambios y relaciones sociales. Como afirma BERNSTEIN (1987):

La escuela debe convertirse en una comunidad de vida y la educación debe concebirse como una continua reconstrucción de la experiencia. Comunidad de vida democrática y reconstrucción de la experiencia basadas en el diálogo, el contraste y el respeto real a las diferencias individuales, sobre cuya aceptación puede asentarse un entendimiento mutuo, el acuerdo y los proyectos solidarios. Lo que importa no es la uniformidad, sino el discurso. El interés común realmente substantivo y relevante solamente se descubre o se crea en la batalla política democrática y permanece a la vez tan contestado como compartido (pág. 47).

No quiere esto decir en modo alguno que el conocimiento, las actitudes o formas de actuación reconstruidos por el alumno/a en la escuela se encuentren libres de condicionamiento y contaminación; son el resultado, también condicionado, de los nuevos intercambios simbólicos y de las nuevas relaciones sociales. La diferencia estriba en que el alumno/a ha tenido la oportunidad de conocer los factores e influjos que condicionan su desarrollo, de contrastar diferentes propuestas y modos de pensar y hacer, de descentrar y ampliar su limitada esfera de experiencia y conocimiento y, enriquecido por el contraste y la reflexión, tomar opciones que sabe provisionales. En definitiva, la escuela, al provocar la reconstrucción de las preconcepciones vulgares, facilita el proceso de aprendizaje permanente, ayuda al individuo a comprender que todo conocimiento o conducta se encuentran condicionados por el contexto y por tanto requieren ser contrastados con representaciones ajenas, así como con la evolución de sí mismo y del propio contexto.

Más que transmitir información, la función educativa de la escuela contemporánea debe orientarse a provocar la organización racional de la información fragmentaria recibida y la reconstrucción de las preconcepciones acríticas, formadas por la presión reproductora del contexto social, a través de mecanismos y medios de comunicación cada día más poderosos y de influencia más sutil.

Ahora bien, la reconstrucción de los conocimientos, actitudes y modos de actuación de los alumnos/as no se consigue ni exclusiva ni prioritariamente mediante la transmisión o intercambio de ideas, por ricas y fecundas que sean, sino mediante la vivencia de un tipo de relaciones sociales en el aula y en el centro y de experiencias de aprendizaje, intercambio y actuación que justifiquen y requieran esos nuevos modos de pensar y hacer.

De acuerdo con el primer objetivo educativo anteriormente propuesto, plantear la exigencia de provocar la reconstrucción por parte de los alumnos/as, de sus conocimientos, actitudes y modos de actuación requiere otra forma de organizar el espacio, el tiempo, las actividades y las relaciones sociales en el aula y en la escuela. Es preciso transformar la vida del aula y de la escuela, de modo que puedan vivenciarse prácticas sociales e intercambios académicos que induzcan a la solidaridad, la colaboración, la experimentación compartida, así como a otro tipo de relaciones con el conocimiento y la cultura que estimulen la búsqueda, el contraste, la crítica, la iniciativa y la creación.

Provocar la reconstrucción crítica del pensamiento y de la acción en los alumnos/as exige una escuela y un aula donde pueda experimentarse y vivirse el contraste abierto de pareceres y la participación real de todos en la determinación efectiva de las formas de vivir, de las normas y patrones que gobier-

nan la conducta, así como de las relaciones del grupo del aula y del colectivo escolar. Sólo viviendo de forma democrática en la escuela se puede aprender a vivir y sentir democráticamente en la sociedad, a construir y respetar el delicado equilibrio entre la esfera de los intereses y necesidades individuales y las exigencias de la colectividad.

Como veremos en los capítulos siguientes, la función educativa de la escuela, en su vertiente compensatoria y en su exigencia de provocar la reconstrucción crítica del pensamiento y la acción, requiere la transformación radical de las prácticas pedagógicas y sociales que tienen lugar en el aula y en el centro y de las funciones y competencias del profesor/a. El principio básico que se deriva de estos objetivos y funciones de la escuela contemporánea es facilitar y estimular la *participación activa y crítica* de los alumnos/as en las diferentes tareas que se desarrollan en el aula y que constituyen el modo de vivir de la comunidad democrática de aprendizaje.

**GIMENO SACRISTÁN J. y A.I. Pérez GÓMEZ. (1998) Comprender y transformar la enseñanza.** Morata. Madrid. Texto del Capítulo I. Escrito por Ángel I. Pérez Gómez.

#### FUNDACION CENTRO DE ESTUDIOS SOBRE CRECIMIENTO Y DESARROLLO DE LA POBLACION VENEZOLANA (FUNDACREDESA)

La investigación interdisciplinaria en Venezuela, en el campo del desarrollo social y humano, atraviesa una crisis de recursos que la somete al riesgo de paralización o de reducción al mínimo vegetativo. Los tres factores principales del futuro del país: salud, educación e investigación científica, de los cuales depende el surgimiento de una nación sana, capaz, creativa y orientada al éxito, están quebrantados en sus bases materiales de sustentación; este quebranto se refleja en la calidad y consistencia de los resultados que se alcanzan en las actividades que en esos campos fundamentales del quehacer nacional se realizan. La crisis parece convertirse en una condición de la vida venezolana, por su persistencia y profundidad. Lo más grave es que las consecuencias de este padecimiento no se agotan en la eventualidad de una salida temporal al fenómeno sino que se proyectan dolorosamente al largo plazo, a la sucesión de generaciones humanas lesionadas desde la gestación en sus posibilidades de crecimiento y desarrollo. El potencial de reproducción del pueblo venezolano, no sólo en lo genético sino también en lo económico, social y cultural está menguando. El terrible diagnóstico no puede ser ocultado, ni subestimado: debe servir para emprender una acción de rescate y protección.

La Fundación Centro de Estudios sobre Crecimiento y Desarrollo de la Población Venezolana (Fundacredesa), adscrita al Ministerio de la Secretaría de la Presidencia de la República, con 20 años de existencia aproximadamente, es una institución dedicada a la investigación sobre las características, los factores, los problemas y los prospectos de nuestra población en sus perfiles médicos, antropológicos, sociológicos, socioeconómicos, culturales e institucionales, conjugados en dos procesos: el crecimiento y el desarrollo, no siempre bien diferenciados. El crecimiento implica una ruta vital que va del nacimiento a la madurez en cada ser humano, biológicamente determinado; el desarrollo consiste en la adquisición o dotación de aptitudes, cualida-



des, calificaciones, que hacen del ser humano una realización, una fuente de creatividad y equilibrio, en la plenitud integral de cuerpo, mente, conciencia y espíritu. Estos dos procesos -deseablemente simultáneos y correlacionados- definen, en su proyección social, la capacidad de un pueblo para reproducirse en niveles superiores de calidad y autoafirmación. Tal es el campo de estudio e investigación de Fundacredesa. En este empeño ha hecho obra referida a las regiones del país y al país como un todo. Esta obra recoge lo que puede considerarse como el retrato social y humano de Venezuela en la época contemporánea.

La Fundación objeto de este artículo ha merecido altas distinciones de organismos importantes en Venezuela y el exterior, que le atribuye otras tantas exigentes responsabilidades: ha sido declarada como Centro de Referencia del Ministerio de Sanidad y Asistencia Social en materias de investigación y docencia relacionadas con el crecimiento y desarrollo integral del venezolano, en función de los cambios económicos, sociales y culturales (Resolución del 17-03-1995); la Organización Mundial de la Salud la ha designado como Centro Colaborador para los Estudios de Crecimiento y Desarrollo de la Población en América Latina; el Departamento de Economía de la Universidad de Tulane (Nueva Orleans, EE.UU.) ha celebrado un convenio con Fundacredesa para un programa de pasantías de postgrado de sus estudiantes como asistentes de investigación en aquella institución; el IVIC y Fundacredesa han celebrado un convenio para realizar investigaciones e intercambio de investigadores y conocimientos (8-1-96).

Fundacredesa ha desarrollado una infraestructura y un plantel de investigadores con limitados recursos y con elevada mística de servicio; sin embargo, esta capacidad está bajo riesgo de disminución y colapso por insuficiencia presupuestaria; desde 1994 el personal de la institución no recibe ajuste de remuneraciones y la consecuencia es el éxodo de calificados profesionales en procura de mejoramiento material, ya que la razón de vivir es poderosa aun con la conciencia firme; el déficit de presupuesto (de Bs. 40 millones sobre Bs. 120 millones) obligará a cancelar dos proyectos de investigación: la personalidad del adolescente y los inmigrantes; el estudio de las condiciones de vida que se ha venido realizando en doce ciudades del país se reduce ahora al Área Metropolitana de Caracas. Una valiosa base de datos acumulada a través de su existencia permanece en gran parte sin aprovechamiento por razones económicas. Un equipo humano de investigación ha cesado en su actividad. La fundación ha sufrido el drama de la importancia ante la magnitud de sus posibilidades de investigación. Es también la imagen de una Venezuela que se debate entre la frustración y la esperanza.

La institución de referencia -de cuya directiva formo parte- ha entregado recientemente al Dr. Rafael Caldera, Presidente de la República, tres tomos editados hasta ahora del Proyecto Venezuela, de próxima circulación, que constituyen la radiografía del país en su esencia humana: entre la bonanza y la crisis ha crecido el nuevo venezolano; hoy nuestras mujeres conquistan centros mundiales de belleza y luchan por su contribución al progreso nacional y nuestros hombres no se resignan al oscurecimiento de su horizonte. También hay miles de niños que deambulan por las calles sin amparo, ni pan. También hay miles de jóvenes que han tomado el camino de la delincuencia. También hay miles de hogares que luchan por sobrevivir.

El Estado venezolano se ha hipertrofiado, deformado, multiplicado inorgánicamente; numerosos organismos parasitarios viven a su sombra. Fundacredesa puede demostrar el mejor uso de los recursos modestos que le han sido asignados. No debe dejarse que el retrato del país se convierta en una imagen desvaída y difusa.

**MAZA ZAVALA, D.F.** (1996). El retrato social y humano del país. El Nacional. A-4. 22/05/1996.

## FUNDAMENTOS DE LA EDUCACION MILITAR EN VENEZUELA

La Educación Militar es un proceso que procura el desarrollo de la personalidad del individuo, así como el desarrollo del conocimiento autónomo en torno a los valores propios de la ética, moral profesional y de la doctrina militar. Este proceso opera cotidianamente sobre el individuo, moldeando sus valores, actitudes y capacidades. Sus fundamentos de orden filosófico canalizan la acción educativa hacia la búsqueda del hombre apto para servir al país como soldado y como profesional en el seno de las Fuerzas Armadas. Desde el punto de vista legal se apoya en la Constitución y las leyes que rigen a la Educación Nacional y a la educación en las Fuerzas Armadas Nacionales. Además de estos fundamentos, se apoya en principios doctrinarios y pedagógicos que hacen posible el logro de sus fines.

**BIBLIOGRAFÍA:** **OROZCO, Graterol, Moisés A.** (1995). *Políticas para la Modernización Educativa de las Fuerzas Armadas Nacionales.* / **MINISTERIO DE LA DEFENSA.** (1996). *Sistema Educativo Militar.* Propuesta.

**ANTOIMA, Zaida M.** Maestría de Diseño de Políticas. Facultad de Humanidades y Educación de la UCV. Ministerio de la Defensa.

## FUNDAMENTOS Y BASES DEL CURRÍCULUM

### FUNDAMENTOS - PLANO IDEAL

Este aspecto tiene que ver fundamentalmente con la carga subjetiva que anima el proceso de diseño y conducción del Proceso Curricular.

En palabras de Guillermo Meza : “Nos referimos a los conocimientos, a los principios, a las teorías, a la información: que sustenta y racionaliza el enfoque y la conducción del proceso curricular. En este intento es posible reconocer fundamentos: Filosóficos, Económicos, Sociales, Políticos, Sicológicos, Antropológicos, Históricos y Pedagógicos y/o Andragógicos.

Cada uno de estos fundamentos nos permiten visualizar aspectos del campo, los que integrados, articulados y dimensionados cualitativamente en el proceso curricular contribuyen a perfilar la unidad de la teoría y la práctica educativa como constante dialéctica” (MEZA, 1993).

### BASES SOCIALES PLANO REAL

Independientemente de la aspiración de objetividad con que se considera un proceso que tenga que ver con lo humano, interviene con gran fuerza la

subjetividad y el Proceso curricular no es la excepción. Como se señaló anteriormente, el Currículo es un proceso protagonizado por individuos e instituciones que expresan conscientemente o no, concepciones, aspiraciones, maneras de ver las cosas, etc. lo que implica manejo de afirmaciones, teorías, conceptos, etc. que representan el complejo de problemas que intervienen en el Proceso Curricular; sin embargo, también es cierto que las cosas existen y que tienen una dinámica propia. Y en materia educativa esas cosas tienen que ver con el funcionamiento de lo social y que además determinan definitivamente la naturaleza que asume el Proceso Curricular.

Sin llegar al extremo de las tesis que sancionan la naturaleza del problema educacional como estrictamente reflejo de la realidad objetiva del marco social, es posible afirmar que entre educación y realidad social existe una identidad dialéctica donde lo social se impone en última instancia. En materia curricular eso es absolutamente cierto, pues las relaciones que se establecen en el marco de ese proceso están marcadamente definidas por las condiciones materiales en que se desenvuelve la sociedad que la incluye. Ello implica que al margen de las concepciones y posiciones que se puedan tener sobre un aspecto en particular del Proceso Curricular este asumirla en buena medida un devenir autónomo. Se puede tener una concepción del aprendizaje, pero los Sujetos de Formación aprenderán en la medida misma que las condiciones materiales y espirituales de existencia se lo permitan.

En síntesis: "... el currículo sintetiza un conjunto de relaciones complejas. Por una parte se relaciona con un sistema social en el que se dimensionan un conjunto de variables de distinta naturaleza, pero que en su integración es posible advertir aspiraciones, tensiones, tendencias, evoluciones y cambios, asociados a las instancias históricas de desarrollo de una Formación Social. Como una forma de explicar el problema, señalamos que las características del sistema social, el ambiente de la institución escolar e sus relaciones internas y externas y la singularidad del hecho educativo en el aula, forman una red de interacciones que se desarrollan y complementan. Por razones de estudio y presentación, separamos esos factores, pero su entendimiento sólo es posible alcanzarlo cuando se comprende la situación y el proceso curricular como una totalidad integral.

A grandes rasgos, pueden considerarse, como macro-factores condicionantes en la Planificación y Desarrollo del Currículo los que a continuación se señalan: Desarrollo Económico, Social, Político, Cultural y Educativo" (MEZA, 1983).

**BIBLIOGRAFÍA:** BRAVO JAUREGUI, Luis. (1988). *Teoría y práctica curricular*. Editorial CARHEL. Caracas. / MEZA RAMIREZ, Guillermo. (1983). *Curso de diseño y desarrollo curricular. Guía de estudio*. Estudios Universitarios Supervisados. Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Caracas. Mimeo.

**BRAVO JÁUREGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## FUNDAMENTOS DOCTRINARIOS DE LA EDUCACION MILITAR EN VENEZUELA

Los principios doctrinarios que rigen la Educación Militar son los siguientes:

- El proceso formativo de los miembros de las Fuerzas Armadas debe cen-

trar su atención y esfuerzo en la constante exaltación de los valores militares, morales, cívicos y espirituales, considerando al individuo como un ente social y a la vez como uno de sus miembros.

- La Educación Militar debe ser integral. ella debe atender a la formación y al desarrollo de los siguientes aspectos: carácter, inteligencia, aptitud, capacidad de mando (liderazgo), síntesis de condiciones morales, intelectuales y físicas. Debe desarrollar habilidades y destrezas para el trabajo en equipo, altamente calificado y con la flexibilidad necesaria para cumplir con rapidez y eficiencia la misión asignada a cada una de las Fuerzas, en tiempos de paz, emergencia y/o guerra.
- Las actividades educativas deben constituir un todo armónico, dinámico, continuo, de valor creciente, cuyo resultante sea la capacitación constante y progresiva del individuo en todos los grados y niveles de su carrera profesional.
- Las actividades educativas deben estar orientadas hacia la generación de nuevos conocimientos para el progreso de la Organización Militar, la consolidación de la doctrina educacional en armonía con la doctrina de empleo de las fuerzas, garantizando el mantenimiento de la unidad de doctrina, el desarrollo en todos los miembros de la institución, del espíritu de investigación, la búsqueda de mayores niveles de cultura y constante afán de superación, sin que ello afecte sus obligaciones profesionales. deben atender al carácter civilista y democrático del país y de sus Fuerzas Armadas, magnificar la importancia estratégica del país debido a su situación geográfica y recursos naturales disponibles: justificar la necesidad de incorporar a todos los habitantes del país a los planes y programas de defensa, incentivar el trabajo en equipos multidisciplinarios de combate con máxima eficiencia, favorecer la resolución de problemas y la toma de decisiones según el nivel jerárquico reduciendo al mínimo las posibilidades de error y los riesgos involucrados en ellas; motivar a la defensa y difusión de los fines de la unidad a la cual pertenece cada miembro y del país al cual sirven; desarrollar la capacidad de razonamiento lógico y objetivo y el espíritu de análisis crítico que conlleve a tomar decisiones acertadas y oportunas; orientar y estimular iniciativas hacia el desarrollo de planes y programas de estudio dirigidos a satisfacer con prioridad las necesidades de las Fuerzas en el área operativa.

**BIBLIOGRAFIA:** **OROZCO, Graterol, Moisés A.** (1995). Políticas para la Modernización Educativa de las Fuerzas Armadas Nacionales. / **MINISTERIO DE LA DEFENSA.** (1996). Sistema Educativo Militar. Propuesta. / **COMANDANCIA GENERAL DE LA ARMADA. JEFATURA DE EDUCACIÓN.** (1996). Documento sobre el Sistema Educativo Militar. / **ARMADA DE VENEZUELA. Comando General.** (1993). Principios Eticos de la Armada Venezolana.

**ANTOIMA, Zaida M.** Maestría de Diseño de Políticas. Facultad de Humanidades y Educación de la UCV. Ministerio de la Defensa.

## FUNDAMENTOS FILOSOFICOS DE LA EDUCACION MILITAR EN VENEZUELA

El Sistema Educativo Militar está orientado hacia la formación del militar profesional que constituye el núcleo fundamental de las Fuerzas Armadas

Nacionales del futuro inmediato y sobre el que se pretende actuar para lograr el siguiente perfil:

- Física y mentalmente sano. Formado en los valores de dignidad, libertad, justicia, solidaridad, los cuales habrá de combinar con la asimilación de principios de disciplina, obediencia y subordinación, propios de la organización militar; con dominio y conocimiento de los códigos y símbolos a través de los cuales fluye la información en el seno de las Fuerzas Armadas imprescindibles para su normal funcionamiento.
- Formado en la cultura de su entorno, y por consiguiente, interesado por los problemas de la sociedad a la que sirve de una manera muy especial al cumplir las funciones que se le asignan, derivadas de la misión que la Constitución atribuye a la Fuerzas Armadas Nacionales.
- Capacitado profesionalmente para cumplir las tareas que se le asignen en el área de su especialidad, con una firme formación integral que le permitan un excelente desempeño y en el cual se destaque el ejercicio del liderazgo.
- Conocedor de los valores morales y éticos que lo hacen digno de pertenecer a la organización militar e intelectualmente capacitado para anticiparse al futuro, procurando su actualización permanente, para seleccionar información y orientarse frente a los cambios para generar nuevos cambios y para asumir con creatividad el abordaje y la resolución de problemas.

**BIBLIOGRAFÍA:** OROZCO, Graterol, Moisés A. (1995). Políticas para la Modernización Educativa de las Fuerzas Armadas Nacionales. / MINISTERIO DE LA DEFENSA. (1996). Sistema Educativo Militar. Propuesta. / COMANDANCIA GENERAL DE LA ARMADA. Jefatura de Educación (1996). Documento sobre el Sistema Educativo Militar.

**ANTOIMA, Zaida M.** Maestría de Diseño de Políticas. Facultad de Humanidades y Educación de la UCV. Ministerio de la Defensa.

## FUNDAMENTOS LEGALES DE LA EDUCACION MILITAR EN VENEZUELA

El Sistema Educativo Militar tiene su base legal en el Artículo 80 de la Constitución Nacional, que expresa el derecho a la educación y en los Artículos 16 y 31 de la Ley Orgánica de Educación, además de Reglamentos y Normas especiales. El Artículo 2 del Reglamento sobre el Sistema de Educación de las Fuerzas Armadas Nacionales, describe las características de la Educación Militar como sigue:

“La Educación Militar es integral y tiene como función formar y capacitar los recursos humanos de las Fuerzas Armadas Nacionales, a fin de coadyuvar a garantizar la Seguridad y Defensa de la Nación consagrado en la Constitución y las Leyes de la República.”

Como disposición general se indica que la educación militar es integral, y que el fin general de la educación es las Fuerzas Armadas Nacionales es la Seguridad y defensa de la Nación. En su vinculación con el Sistema Educativo Nacional, el Artículo 16 de la Ley Orgánica de Educación señala textualmente El Sistema educativo Venezolano comprende niveles y modalidades...Son modalidades del sistema: la educación especial, la educación para las artes, la educación militar...”

El Capítulo VII de la Ley de Educación, se refiere sólo a la educación Militar, y en él se expresa que la misma se rige por las disposiciones de leyes especiales sin perjuicio del cumplimiento de los preceptos de la Ley Orgánica de Educación le sean aplicables. Las disposiciones y leyes especiales a las cuales hace referencia el Artículo 37 de la referida Ley se encuentran en la Ley Orgánica de las Fuerzas Armadas (LOFAN) y en el Reglamento sobre el Sistema de educación para las Fuerzas Armadas Nacionales.

Por otra parte, la LOFAN en el Artículo 64, inciso h, señala como una de las funciones del Ministro de la defensa, "planificar y desarrollar el sistema educativo de las fuerzas Armadas Nacionales", para lo cual dispone, de acuerdo con lo indicado en el Artículo 61 de la misma Ley, de Direcciones Generales Sectoriales, dentro de las cuales se encuentra la Dirección General Sectorial de Educación. El Capítulo II de la LOFAN está dedicado a la formación militar. Su estructura comprende desde el Artículo 383 hasta el 393. Su contenido es el siguiente:

Artículo 383: La carrera militar constituye una profesión dentro del contexto del sistema educativo venezolano, escalonada en niveles educativos conforme a la estructura educacional del país y dividida en ramas y especialidades para obtener los fines y satisfacer las necesidades de la Institución como un todo y de cada Fuerza orgánica en particular.

En este artículo se revela la estructura por niveles que expresa el Artículo 16 de la Ley Orgánica de Educación y la diversificación de las áreas educativas para la prosecución de los fines y necesidades de la Institución Militar y de cada Fuerza (Armada, Aviación, Ejército y Guardia Nacional).

Artículo 384: El Ejecutivo Nacional a través del Ministerio de la Defensa, dirigirá, coordinará y mantendrá un Sistema de Educación para las Fuerzas Armadas Nacionales, el cual será conducido desde el más alto nivel ministerial y tendrá por objeto lograr la educación integral del militar para los fines específicos de la institución.

En este artículo se manifiesta en forma expresa, que el Sistema Educativo Militar debe tener su órgano rector en el Ministerio de la Defensa que es el más alto nivel dentro de la organización militar y señala además, la necesidad de lograr la educación integral del militar para fines institucionales.

Artículo 385: El Ministerio de la Defensa, a través del organismo creado para estos fines, establecerá la política educativa necesaria para el correcto funcionamiento del sistema. Tal política se expresará mediante manuales, directivas y órdenes pertinentes.

La Dirección General Sectorial de Educación del Ministerio de la Defensa es el organismo al cual hace referencia el mencionado artículo, la Directiva General Normas para la Administración del Personal Docente al servicio de las Fuerzas Armadas (publicada por la Dirección General del Ministerio de la Defensa de 1994) es el documento que hasta ahora ha logrado unificar la acción educativa en las cuatro Fuerzas, además del Reglamento sobre el Sistema de Educación para las Fuerzas Armadas Nacionales publicado por el Ministerio de la Defensa el 17 de septiembre de 1987:

Artículo 386: El Ministerio de la Defensa actualizará periódicamente el Plan Integral de Educación de las Fuerzas Armadas Nacionales. Dicho plan deberá ser previamente estructurado en coordinación con los comandos Generales de Fuerza y demás organizaciones del sistema, en función de los fines específicos de la Institución.



El Plan Integral de Educación de las Fuerzas Armadas Nacionales, como tal, no existe. Existen Manuales y Planes Educativos en cada una de las Fuerzas, de cuya integración debe resultar al Plan Integral para las FAN, tarea que por ley corresponde a la coordinación de los Comandos Generales de las Fuerzas y a la Dirección General Sectorial de educación del Ministerio de la Defensa, y como se expresa en el Artículo 3 del Reglamento sobre el Sistema de Educación para las FAN:

Artículo 387: El Ejecutivo Nacional mediante Resolución conjunta de los Ministerios de la Defensa y de Educación, establecerá los niveles educativos y equivalentes correspondientes a estudios realizados en Institutos de formación, Escuelas y Centros de Capacitación de las FAN.

En este artículo se expresan acciones de cooperación entre el Sistema Educativo Militar y el Sistema Educativo Nacional, para los efectos de prosecución de estudios, posibles traslados y equivalencias de estudios en los Institutos Educativos de las FAN:

Artículo 388: El Ejecutivo Nacional, mediante resolución del Ministerio de la Defensa podrá autorizar el ingreso de civiles egresados de Institutos de Educación Superior a los planteles de Investigación, Desarrollo y de Planificación de la Seguridad y Defensa Nacional.

El mencionado artículo revela de manera explícita la selección del personal civil para las áreas de Investigación, Desarrollo y Planificación de la Seguridad y Defensa Nacional. De manera implícita se hace referencia a la preservación de la idiosincrasia institucional.

Artículo 389: La educación integral de los oficiales efectivos de las Fuerzas Armadas Nacionales se seguirá en los Institutos correspondientes, los cuales se regirán por la reglamentación respectiva, según los términos establecidos en esta ley. El perfeccionamiento y especialización a nivel de postgrado se efectuará en los Institutos, escuelas y Cursos que fueren necesarios.

Lo expresado en este artículo se contempla claramente en los Planes de Estudio de los Institutos Militares Universitarios, aprobados por el Consejo Nacional de Universidades en el momento de su promulgación. Estos institutos tienen su propio reglamento interno y normativas, además de regirse por el Reglamento de Institutos y Colegios Universitarios para efectos de tipo administrativo-docente. En lo relativo a los cursos de perfeccionamiento, Postgrados y Cursos de Comando y Estado Mayor, se hace referencia a las Escuelas de Postgrado y al IAEDEN.

Artículo 390: La formación de los oficiales efectivos se realizará en los Institutos Militares Universitarios siguientes: a) Academia Militar de Venezuela, b) Escuela Naval de Venezuela, c) Escuela de Aviación Militar, y d) Escuela de Formación de Oficiales de las Fuerzas Armadas de Cooperación.

Artículo 391: La formación de los Suboficiales Profesionales de carrera efectivos y de reserva, se realizará en los Institutos y cursos que establezca el Ministerio de la Defensa, en la reglamentación respectiva.

Artículo 392: La formación de Suboficiales Profesionales de Carrera efectivos y de reserva, y la de individuos de tropa profesional se realizará en los Institutos y cursos que establezca el Ministerio de la Defensa, en la reglamentación respectiva.

Artículo 393: El número de alumnos de cada Instituto será determinado por el respectivo Comandante General de Fuerza, de acuerdo con las necesidades de cada Fuerza.

Los Artículos 390, 391, 392 y 393 abordan lo relativo a la formación del personal militar y al número de alumnos a ingresar a los centros de formación militar.

**BIBLIOGRAFÍA:** **OROZCO, Graterol, Moisés A.** (1995). Políticas para la Modernización Educativa de las Fuerzas Armadas Nacionales. / **MINISTERIO DE LA DEFENSA.** (1996). Sistema Educativo Militar. Propuesta. / **MINISTERIO DE LA DEFENSA.** (1987). Reglamento Sobre el Sistema de Educación para las Fuerzas Armadas. Resolución N° 6182.

**ANTOIMA, Zaida M.** Maestría de Diseño de Políticas. Facultad de Humanidades y Educación de la UCV. Ministerio de la Defensa.

## FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DE LA EDUCACIÓN MILITAR EN VENEZUELA

- La Educación Militar no debe circunscribirse al aula de clases, sino abarcar todos los medios y procedimientos derivados de los avances de la tecnología. En efecto, se apoyará en las diversas fuentes de producción y difusión del conocimiento, tales como los medios de comunicación, las redes de comunicación nacional e internacional, la información interactiva, la comunidad, la familia, las empresas y otras fuentes de conocimiento.
- La Educación Militar debe ser participativa, fomentará la integración del individuo a equipos de trabajo para desarrollar las habilidades y destrezas necesarias para incorporarse al trabajo productivo. Los avances de la ciencia y de la tecnología militar y la rapidez en la obsolescencia de los conocimientos requieren que la formación sea integral generadora de una actitud crítica, innovadora, adaptable y capaz de desarrollar en el individuo una adecuada actitud frente a los problemas, además de afrontar situaciones de cambios, producir nuevos cambios y generar nuevos conocimientos.
- Se hará énfasis en el uso de métodos y técnicas de razonamiento y de herramientas intelectuales básicas, exaltando los valores éticos, morales e institucionales que dignifican a la profesión militar. de igual forma se utilizarán estrategias para desarrollar la creatividad, el espíritu de investigación y la solución de problemas.
- En las actividades de enseñanza se emplearán métodos y técnicas propias de la moderna pedagogía, adaptadas a cada nivel y área de conocimiento en los procesos de formación, capacitación y adiestramiento del recurso humano de las FAN.
- La docencia debe ser ejercida por personal altamente calificado que demuestre experiencia y dominio de conocimientos, tanto en el área de su especialidad como en su formación pedagógica.
- El diseño curricular (Planes de estudios, el régimen y la gestión educativa) de cada Fuerza deben ser revisados en todos los niveles del Sistema Educativo, cuando sea procedente, a objeto de flexibilizarlos y actualizarlos para garantizar la pertinencia educativa con las necesidades de formación de recursos humanos que demandan las FAN y lograr una mayor apertura y articulación de la educación con otras fuentes de ge-

neración y transmisión de conocimiento.

- Las actividades involucradas en el proceso educativo serán evaluadas, atendiendo a principios de unidad, continuidad, objetividad, utilizando criterios que respondan a la calidad del proceso, según el nivel y la modalidad educativa.

**BIBLIOGRAFÍA:** **OROZCO, Graterol, Moisés A.** (1995). Políticas para la Modernización Educativa de las Fuerzas Armadas Nacionales. / **MINISTERIO DE LA DEFENSA.** (1996). Sistema Educativo Militar. Propuesta./ **COMANDANCIA GENERAL DE LA ARMADA. Jefatura de Educación.** (1996). Documento sobre el Sistema Educativo Militar.

**ANTOIMA, Zaida M.** Maestría de Diseño de Políticas. Facultad de Humanidades y Educación de la UCV. Ministerio de la Defensa.

## Contents

<b>FACILITADOR</b>	<b>1613</b>
<b>FACILITADOR DE CONFLICTOS ESCOLARES</b>	<b>1613</b>
<b>FACTIBILIDAD</b>	<b>1614</b>
<b>FACTIBILIDAD</b>	<b>1614</b>
<b>FACTOR</b>	<b>1614</b>
<b>FACTORES CRÍTICOS</b>	<b>1614</b>
<b>FACTOR DE PROGRESIÓN</b>	<b>1615</b>
<b>FACTORES CONDICIONANTES</b>	<b>1615</b>
<b>FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACION DE LA UCV</b>	<b>1615</b>
<b>FATIGA</b>	<b>1617</b>
<b>FATIGA DEL METODO CIENTIFICO EN LAS CIENCIAS SOCIALES</b>	<b>1617</b>
<b>FILOSOFIA-CIENCIA-METODO</b>	<b>1619</b>
<b>FAMILIA Y EDUCACIÓN</b>	<b>1620</b>
<b>FE Y ALEGRÍA, UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA</b>	<b>1621</b>
<b>FE Y ALEGRIA: UNA INNOVACION EDUCATIVA PARA</b>	<b>1622</b>
<b>FE Y ALEGRIA - VENEZUELA, LA INSERCIÓN DE LA PROPUESTA</b>	<b>1636</b>
<b>FENOMENOLOGÍA</b>	<b>1646</b>
<b>FENOTIPO</b>	
<b>FERIA DE CIENCIA Y/O TECNOLOGÍA</b>	<b>1647</b>
<b>FIABILIDAD</b>	<b>1652</b>
<b>FICHA</b>	<b>1652</b>
<b>FICHA DE BIBLIOTECA</b>	<b>1653</b>
<b>FICHA ESCOLAR</b>	<b>1653</b>
<b>FICHERO</b>	<b>1653</b>
<b>FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN MILITAR EN VENEZUELA</b>	<b>1653</b>
<b>FILTRO</b>	<b>1654</b>
<b>FIN DE LA EDUCACION (EL)</b>	<b>1654</b>
<b>FINALIDADES (fines)</b>	<b>1655</b>

FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PUBLICA.	1656
FIN DE LA EDUCACION AVANZADA	1660
FINES	1661
FÍSICA, ELEMENTOS PARA LA DOCENCIA	1662
FRACASO ESCOLAR, EL DOCENTE ANTE EL	1663
FLEXIBILIDAD	1674
FLUJOGRAMA SITUACIONAL	1674
FOLLETOS	1674
FONDO	1674
FONDO DE UNA BIBLIOTECA	1675
Fonema	1675
FORMA DE PRESENTACIÓN	1675
FORMA DEPORTIVA	1675
FORMACION	1676
FORMACIÓN	1676
FORMACIÓN	1676
FORMACIÓN	1677
FORMACION	1678
FORMACION	1678
FORMACION ACELERADA	1679
FORMACION BÁSICA	1679
FORMACIÓN BÁSICA DEL DOCENTE EXPERTO EN CIENCIAS	1679
FORMACION COMPLEMENTARIA	1680
FORMACION DE CONCEPTOS CIENTIFICOS	1680
FORMACION DE DOCENTES BASADA EN LOS RESULTADOS	1681
FORMACION DE DOCENTES	1681
FORMACION DE DOCENTES PARA EL AREA DE LAS CIENCIAS	1682
FORMACIÓN DE MAESTROS	1683
FORMACION DE PERSONAL EN EJERCICIO	1683
FORMACION DEL CONCEPTO DE TRABAJO MECANICO (RESEÑA DE INVESTIGACION)	1683
FORMACIÓN DEL DOCENTE	1684
FORMACIÓN DEL DOCENTE DE CIENCIAS	1685
FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO	1686
(HABILIDADES, ACTITUDES Y RENDIMIENTO EN LA)	1686
FORMACIÓN DEL EDUCADOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL	1687
MAYOR DE SAN MARCOS	1687
FORMACION ESPECIALIZADA	1688
FORMACION INTEGRAL	1688
FORMACION O PREPARACION DEL PERSONAL DOCENTE	1688
FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO	1689
FORMACION PROFESIONAL	1691
FORMACION PROFESIONAL	1691
FORMACION PROFESIONAL	1691
FORMACION PROFESIONAL	1692
FORMACION PROFESIONAL DE LOS ADULTOS	1692
FORMADOR DE FORMACION PROFESIONAL Y OCUPACIONAL:	1692
	1703

<b>FORMALISMO</b>	<b>1703</b>
<b>FORMAR</b>	<b>1704</b>
<b>FORMAS DE EDUCACION AVANZADA</b>	<b>1704</b>
<b>Formas de Superación Profesional</b>	<b>1705</b>
<b>FORMATO</b>	<b>1705</b>
<b>FORMATO DE IDEAS</b>	<b>1705</b>
<b>FÓRMULA (S) DE KUDER-RICHARDSON</b>	<b>1706</b>
<b>FÓRMULA DE SPEARMAN-BROWN</b>	<b>1706</b>
<b>FORO</b>	<b>1706</b>
<b>FRACASO ESCOLAR</b>	<b>1706</b>
<b>FRACASO ESCOLAR, LA ESCUELA EN LA PRODUCCIÓN DEL</b>	<b>1707</b>
<b>FRANELOGRAFO</b>	<b>1715</b>
<b>FRECUENCIA CARDIACA</b>	<b>1715</b>
<b>FRECUENCIA DE LOS ACONTECIMIENTOS</b>	<b>1716</b>
<b>FRECUENCIA RESPIRATORIA</b>	<b>1716</b>
<b>FUENTES DEL PLANEAMIENTO CURRICULAR</b>	<b>1716</b>
<b>FUERZA</b>	<b>1717</b>
<b>FUERZA DE CONDICIONAMIENTO</b>	<b>1718</b>
<b>FUERZA DE RESPUESTA</b>	<b>1719</b>
<b>FUNCION SIMBÓLICA</b>	<b>1719</b>
<b>FUNCIONAL, EDUCACION</b>	<b>1720</b>
<b>FUNCIONAMIENTO</b>	<b>1720</b>
<b>FUNCIONES DE LA ESCUELA. Para qué sirve la escuela</b>	<b>1720</b>
<b>FUNCIONES SOCIALES DE LA ESCUELA: DE LA REPRODUCCIÓN</b>	<b>1733</b>
<b>A LA RECONSTRUCCIÓN CRITICA DEL CONOCIMIENTO</b>	<b>1733</b>
<b>FUNDACION CENTRO DE ESTUDIOS SOBRE CRECIMIENTO</b>	<b>1748</b>
<b>Y DESARROLLO DE LA POBLACION VENEZOLANA (FUNDACREDESA)</b>	<b>1748</b>
<b>FUNDAMENTOS DE LA EDUCACION MILITAR EN VENEZUELA</b>	<b>1750</b>
<b>FUNDAMENTOS Y BASES DEL CURRICULUM</b>	<b>1750</b>
<b>FUNDAMENTOS DOCTRINARIOS DE LA EDUCACION MILITAR</b>	<b>1751</b>
<b>FUNDAMENTOS FILOSOFICOS DE LA EDUCACION MILITAR</b>	<b>1752</b>
<b>FUNDAMENTOS LEGALES DE LA EDUCACION MILITAR</b>	<b>1753</b>
<b>FUNDAMENTOS PEDAGOGICOS DE LA EDUCACION MILITAR</b>	<b>1756</b>

# G

## GANANCIA - GIONIZACIÓN

### GARABATEO

Es una etapa de la expresión creativa, que dura de los dos a los cuatro años y se caracteriza por la presencia de garabatos de formas tan extrañas y variadas que no admiten interpretación, ya que son solo el reflejo del desarrollo físico y psicológico del niño y no un intento de representación.

Al ejecutar los garabatos, los niños generalmente, se sienten impacientes de mostrar y explicar lo que han dibujado sin autoconciencia de ello.

El niño encuentra gran satisfacción al realizar un garabato y la confianza que despierta en sí esta forma de autoexpresión contribuirá a la formación de su "yo".

La maestra deberá animar a los niños a que desarrollen los conceptos que expresan sus sentimientos y emociones, teniendo en cuenta que lo que interesa en el proceso educacional es la respuesta que el niño encuentra en la labor en la que se ha entregado, cualquiera que sea la edad del niño a cargo, debe considerarlo como un individuo y como tal respetará la forma de expresión que él elija. Una evaluación inadecuada de su creación, la crítica del aspecto de su labor, de la forma, del diseño, es perjudicial a tal punto que puede llegar a inhibirlo y hacerle perder la confianza en sus medios de expresión.

**BIBLIOGRAFÍA:** BOVONE, Elida y otros. (1986). «El Jardín Maternal.» En: *Enciclopedia Práctica Preescolar*. Editorial. Latina. Buenos Aires.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

### GATEO

Fase del desarrollo psicomotor en el cual el niño se desplaza apoyándose en manos y rodillas. Por regla general, cuando el niño gatea ya es capaz de cambiar por sí solo la posición de sentado por la de bipedestación ayudándose con sus manos sobre algún punto de apoyo.

A los ocho o nueve meses ha aprendido, alguna técnica que le sirva para desplazarse de un lugar a otro. Avanzará gateando o se sentará y avanzará ayudándose con los talones requiriendo de la maduración de los sistemas esqueléticos y muscular y también del mecanismo neuromuscular.

El gatear y arrastrarse, son accesorios para el patrón principal del desarrollo. La mayoría de los niños pasan por ellos, como etapa hacia el andar.



**BIBLIOGRAFÍA:** BRECKENRIDGE, Marian. "Crecimiento y Desarrollo del Niño". Editorial Interamericana. México, 1973./ PLAZA MONTERO, Joaquín. "Puericultura". Editorial Jims. Barcelona-España, 1978.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## GENEALOGÍA DE LA ESCOLARIDAD

«La manera de enseñar continúa bajo la influencia de siglos en que la ignorancia formó su plan: pues mucho dista que las universidades hayan seguido el progreso de las academias. Si bien la nueva filosofía comienza a introducirse en ellas, tiene muchas dificultades para establecerse; y además no se la deja entrar a menos que se ponga algunos andrajos de la escolástica. Se han creado para el adelanto de las ciencias, establecimientos a los que uno no puede más que aplaudir. Pero no se los hubiera creado sin duda, si las universidades hubieran sido capaces de cumplir ese cometido. Los vicios de los estudios parecen, pues, haber sido conocidos; sin embargo, no se les corrigió. No basta con crear buenos establecimientos: es necesario destruir los malos, o reformarlos siguiendo el plan de los buenos, o si es posible, uno mejor».

«Las universidades son viejas y tienen los defectos de la edad: quiero decir que están poco hechas para corregirse. ¿Se puede acaso suponer que los profesores renunciarán a lo que creen saber, para aprender lo que ignoran? ¿Confesarán acaso que sus lecciones no enseñan nada o que sólo enseñan cosas inútiles? No: pero como los alumnos, siguen yendo a la escuela para cumplir un deber. Si les da de que vivir, eso les basta;» (Condillac. Curso de Estudio. Publicado en 1775).

El contenido de esta larga cita nos demuestra que los males y las críticas del aparato escolar, son de vieja data.

Si el futuro es un presente con devenir, y el discurso pedagógico despliega la reflexión del acto pedagógico, en tanto referencia un pasado, expresa un presente y aspira un futuro (práctica pedagógica) entonces, una reflexión pedagógica, con sus alcances y limitaciones, tiene que enunciar la gramática del sentido que rige ese discurso en su racionalidad epocal.

El discurso pedagógico ha derivado de axiomas implícitos y explícitos. Los axiomas tradicionales rezan:

Si se enseña se aprende.

Lo que se enseña, tiene que aprenderse.

El que no aprende, si se le repite la enseñanza, aprende.

A partir de ellos se elaboran métodos, metodologías, didácticas y estrategias de enseñanza-aprendizaje; se aplican los avances en: psicología, del aprendizaje, se especula filosóficamente, se planifican y ejecutan políticas educativas, se pide el derecho al estudio, en fin, se elaboró una Teoría para constituir a una persona normal-mente educada.

Hemos seguido esos axiomas y su lógica de constitución; ¿qué sucede si partimos de otros supuestos y otra lógica? Si «lo que se enseña se aprende» fundamentó la transmisión del conocimiento, ese axioma supone que se aprende: por reminiscencia, por revelación y/o por exposición. Había que

evidenciarle al ignorante sus reminiscencias (*anámnesis* Platón Menón 81c.); el esclavo de Menón, evidencia su ignorancia al reconocer que su *doxa* (opinión) no la ha reflexionado, por lo tanto, no es que posea una carencia de saber sino que no ha desarrollado su capacidad de pensar para entender que «si no sabe, al menos no cree saber» (Platón. Menón 83d). Aristóteles con su *akrasia*, indicó el saber habitual o actualizado (Ética a Nicómaco VII-VIII). Para el cristianismo -San Agustín, Averroes, Sto. Tomás- el procedimiento es: al reconocer mi condición de ignorante de Dios, como mi salvador, encuentro la verdad.

Las teorías pedagógicas y educativas parten de la educabilidad y la educatividad deduciendo que la transmisión del conocimiento se da por el proceso de enseñanza-aprendizaje, limitando su reflexión a un «deber ser», con lo cual queda como resultante un campo teórico vaciado de creatividad prospectiva al no interpretar lo que está siendo sino una espúrea enunciación de lo que está pre-establecido, acorde con la lógica constitutiva de la dominación (teórica, social, política).

Si la innovación conceptual de los axiomas tradicionales sólo parafrasea la enunciación anterior, siguen vigentes los axiomas iniciales, aunque la sociedad los haya trastocado.

Mientras la sociedad se posmoderniza, la discursividad escolar sigue modernizada en defensa de un espacio escolar que se diluye, se modifican los pensa, sin reformular la lógica y los fundamentos mismos de su discurso. Así se continúa reproduciendo el esquema en que un maestro «dice» y el alumno «repite», teniendo como supuesto implícito el axioma «cuando se enseña se aprende».

Se educa para saber poco de algo y mucho de nada o se sabe mucho de poco y generalidades de todo, en fin, se **educa para no ignorar pero se ignora cómo** educar. Nuestro aparato educacional ignora:

- 1) La idiosincrasia del maestro y el alumno.
- 2) Las vías comunicacionales en «la hora de clase».
- 3) Los niveles noticioso-informativos de maestros y alumnos.

Mientras el clima cultural y la atmósfera civilizacional muestran avances significativos, la escuela como institución, se ve obligada a reproducir conocimientos cosificados, con lo cual se le otorga al aparato escolar la misión de «decir y pasar lo sabido». Esto ha hecho de la escuela un espacio para producir y reproducir representaciones inducentes al dominio, reforzando un contrato (le aprendizaje (contrato obligación) con lo cual, el acto se convierte (y pervierte) en secciones de entrenamiento-adiestramiento basado en la secuencia estímulo-respuesta; pero, en el acto pedagógico tiene (que ejecutase es un acontecimiento onto-creativo. ¿Evidencia esto una crisis institucional-intelectual?

La complejidad social interviene al individual-colectivo en su diversidad cognitiva . Por ej. el alumno al titularse es un «agente libre» que se supone tiene un cierto dominio disciplinar, lo cual le autoriza - como sujeto educado - para ejercer en un campo laboral. Es un pliegue de la relación saber/ignorancia, entre el bisoño y el experimentado, que a la largo del proceso persiste con sus gradientes paramétricos (buen estudiante, buen profesional, regular estudiante, regular profesional, etc.).

Las nuevas formas de relación social, las nuevas maneras de entender y par-

tipicar en lo económico, político y social para una pertenencia epocal, nos inducen a pensar no el mañana, sino un presente con de-venir.

**BIBLIOGRAFÍA:** **ADORNO, T. y otros.** (1986). *Teoría Crítica del Sujeto*. Edit. Siglo XXI. México, / **APPEL, Michael.** (1982). *Educación y Poder*. Edit. Paidós./M.E.C. Barcelona - España. / \_\_\_\_\_. (1986). *Maestros y Textos*. Edit. Paidós/ M.E.C. Barcelona - España. / **BAGU, Sergio.** (1980). *Tiempo, Realidad Social y Conocimiento*. Edit. Siglo XXI. México, 1980. / **CASSIRER, Ernst.** (1984). *La Filosofía de la Ilustración*. F.C.E. México. / **CERUTI, Mauro.** (1994). *Hombre, Conocimiento y Pedagogía*. Edit. Trillas, México. / **DELEUZE, Gules.** (1988). *Diferencia y Repetición*. Ediciones Juglar, España. / \_\_\_\_\_. (1969). *Lógica del Sentido*. Edit. Paidós. Barcelona - España. / **DELEUZE, Gilles; y Félix GUATTARI.** (1993). *¿Qué es la Filosofía?*. Edit. Anagrama. / **FERNANDEZ E., Mariano.** (1992). *Poder y Participación en el Sistema Educativo*. Edit Paidós. Educador, España. / **FERRY, Gilles.** (1991). *El Trayecto de la Formación*, Edit. Paidós, Educador, España. / **FOUCAULT, Michel.** (1990). *El Orden del Discurso*. Tusquets Editores. Barcelona. / \_\_\_\_\_. (1972). *La Arqueología del Saber* Edit. Siglo XXI. México. / \_\_\_\_\_. (1978). *Microfísica del Poder*, Edic. La Piqueta, España. / \_\_\_\_\_. (1988). *Un diálogo Sobre el Poder*. Edit Alianza, Madrid. / **GADAMER, Hans G.** (1991). *Verdad y Método*, Ediciones Sígueme. España. / **GARAGALZA, Luis.** (1990). *La Interpretación de los Símbolos*, Edit Anthropos, Barcelona, España./ **GARDNER, Howard.** (1988). *La Nueva Ciencia de la Mente*. Edit Paidós. Barcelona. / **GARGANI, Aldo.** (1983). *Crisis de la Razón*. Edit. Siglo XXI. México. / **GIROUX, Henry.** (1988). *Los Profesores como Intelectuales*. Edit. Paidós. Barcelona. / **HABERMAS, Jurgen.** (1990). *La Lógica de las Ciencias Sociales*. Edit. Tecnos. / \_\_\_\_\_. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Edit Taurus. Ma(l)rid. (Dos Tomos). / \_\_\_\_\_. (1996). *Conocimiento e Interés*. Edit Taurus. Madrid. / **IBAÑES, J.** (1995). *Del Algoritmo al Sujeto. Perspectivas de la Investigación Social*, Edit Siglo XXI, Madrid, España. / **ILLICH, Iván y otros.** (1977). *Un Mundo sin Escuelas*. Edit. Nueva Imagen. México. / **JAEGGER, Werner.** (1992). *Paideia*, F.C. E. Segunda Edic. Bogotá, Colombia. / **JEAN, Georges. Bachelard.** (1989). *La Infancia y la Pedagogía*. Edit. México. / **LANZ, Rigoberto.** (1992). *El Pensamiento Sociál Hoy*. Edit. Tropykos, Caracas. / \_\_\_\_\_. (1988). *Razón y Dominación. Contribución a la Crítica de la Ideología*. C.D.C.H. U.C.V. Caracas. / **LUHMANN, Nildas.** (1990). *Sociedad y Sistema: La Ambición de la Teoría*. Edit. Paidós. Barcelona - España. / **MAFFESOLI, Michel.** (1993). *El Conocimiento Ordinario*. F.C.E. México. / **MARTIN-BARBERO, Jesús.** (1987). *De los Medios a las Mediaciones*. Edit Gustavo Gili, S.A., Barcelona. / **MARTIN SERRANO, Manuel.** (1978). *La Mediación Social*. Akal Editor. España. / **MOLES, A.** (1978). *Sociodinámica de la Cultura*. Edit Paidós. Buenos Aires. / **MORA, José Pascual.** (1996). *Del fin de la Historia a la Postmodernidad*. U.LA.-Táchira. / **MORIN, Edgar.** *El Método*. Vol. 1 al IV Edit. Cátedra. Madrid-España. 1981-94. / **PALACIOS, Jesús.** *La Cuestión Escolar*. Edit Laia. Barcelona, 1980. / **NIETZSCHE, F.** *Sobre el Porvenir de Nuestras Escuelas*, Edit. Marginales Tusquets, Barcelona, 1980. / **MIRES, F.** *La Revolución que Nadie Soñó o la otra Postmodernidad*. Edit. Nueva Sociedad, Venezuela, 1996. / **OLIVÉ, Leon.** (compilador). *Racionalidad. Ensayos sobre la Racionalidad en Ética y P Política*, Edit. Siglo XXI. México, 1988. / **PANIKER, Salvador.** (1982). *Aproximación al Origen*, Edit. Kairós, España. / **RODRÍGUEZ, J. L.** (1988). *Educación y Comunicación*. Edit. Paidós. Barcelona, España. / **VENTOS De, Rubert.** (1982). *De la Modernidad*. Edit. Península. Badalona. / **VERON, Eliseo.** (1987). *La Semiosis Social*. Edit. Gedisa. Buenos Aires. / **VILLORO, Luis.** (1982). *Creer, Saber, Conocer*. Edit. Siglo XXI. México.

**UGAS FERMIN, Gabriel.** (1997). *La ignorancia educada y otros escritos*. Universidad de los Andes. Núcleo del Táchira. Venezuela.

## GENERACIÓN DE LOS NIÑOS MIMADOS DE LA HISTORIA

Uno de los prototipos generacionales de la Modernidad fue la generación HARD (la generación dura, trabajadora) que introyectó a ultranza la moral de la reproducción del trabajo. Frente a ellos aparecen los llamados SLACKERS, (jóvenes ociosos y perezosos). Es una generación más bien superflua, que se disciplina no en el trabajo, ni en la escuela, ni en la vida fami-

liar sino a través de los programas televisivos propios de la generación SOFT (la generación plástica, débil de carácter, indisciplinada, idiota).

La juventud de los slakers es alargada hasta los treinta años, encontrándose personas que afirman a esa edad. 'yo no sirvo para nada, ni siquiera para freír un huevo'. Jugaron toda su juventud y primera madurez a la realización en la inutilidad social. Es una generación puesta al servicio de la industria de consumo, de los llamados creadores de imagen; la industria publicitaria modificó la figura retórica con la cual promocionaba sus productos en la década de los años 70 y 80, o sea la metáfora. Hoy es la metonimia la figura publicitaria por antonomasia, porque el slacker postmoderno no conoce otra relación con la vida que la inmediatez, la acción, lo inmediato, lo instantáneo, no puede esperar. Realiza un desdoblamiento del 'yo soy' al 'yo participo'. Así por ejemplo, la lata de cerveza es uno más de los invitados a la fiesta, convive y comparte con los demás, está en la 'onda', al igual que los jóvenes que la saborean. Ahora no se exhibe el producto sino simplemente se introduce en un escenario. Las cosas no son para pensar sino para ser servidas.

En Venezuela se hizo un escándalo cuando el rector de una universidad nacional calificó la generación que ingresaba como la *generación boba*. En un reciente trabajo Rigoberto Lanz en forma jocosa se pregunta si la prueba de aptitud académica para ingresar a la universidad deba incluir la, pregunta: "¿se excita usted con el pensamiento?". No está lejos el día en que se acrediten en los pregrados y postgrados actividades propias de la generación soft como: casting para ropa íntima, modelaje o participación en concursos de belleza. Esta no es una manifestación aislada, parece ser que se ha convertido en una de las constantes de nuestro tiempo, el fin, del pensamiento, los metarrelatos y de los intelectuales, es inminente. Pensar es casi un asunto de clandestinidad, "el pensamiento se ha convertido en un producto extremadamente escaso, prohibido y prohibitivo, que debe ser cultivado en lugares secretos, siguiendo reglas esotéricas.

**BIBLIOGRAFÍA:** **AMESON, Frederic.** (1991). *El postmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado.*, cd. Paidós., Barcelona, pág.41.43 / **BAUDRILLARD. Jean.** (1996). *El crimen perfecto.*, ed. Anagrama. Barcelona, p. 59 / **BLOCH, M.** (1949). *Apología de la historia o el oficio de historiador.*, ed., Fundación Burla, Barquisimeto, 1986, p. 78. / **COLOM. Antoni y Joan Caries Mélich.** (1994). *Después de la Modernidad, nuevas filosofías de la educación.* cd. Paidós. Barcelona, p. 63. / **COVER Ibañez Norberto.** (1992). *Los medios de comunicación social.*, cd. raulinas, España, p. / **DIAZ, Carlos.** (1993). *Escucha postmoderno.*, ecl. Páulinas., Madrid. / **DURKHEIM, E.** (1975). *Educación y Sociología.* edicions 62, Barcelona, p. 30. / **ECO, Umberto.** (1997). "Por que Dios no fue catedrático"., En: El Nacional, Domingo. 06 de abril de 1997. cuerpo O, p. 2 / **ELLIOTT, J.** (1990). *La investigación acción en educación.*, ed. Morata, Barcelona. / **FOUCAULT, M.** "Nietzsche, la genealogía y la historia" (1971). En: *Microfísica del poder.*, cd. La piqueta, Madrid, 1978, p. 20. / **GOMEZ. PALACIOS, José Joaquín.** "Lenguajes y símbolos juveniles"., En: Rev. Pastoral Juvenil., N. 313, Madrid, 1993. / **GUYOT, Violeta.** 'La investigación de la Historia de la Educación Latinoamericana, entre el dispositivo y las líneas de fuga. 'en Ponencia presentada en III Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Simposio 13, Caracas, 1996. / **HERNANDEZ, F. y SANCHO J, M.** (1993) *Para enseñar no baste con saber la asignatura.*, ed. Paidós, Barcelona. / **IOPENHAYN, Martín.** (1994). *Ni apocalípticos ni integrados, aventuras de la Modernidad en América Latina*, cd. F.C.E, Chile, 118-119. / **LANZ, R.** (1989). 'Repensar el Método', En: Rev. Anflirapos, Vol. 149, Caracas, p. 116. / **LANZ, Rigoberto.** (1993). *El discurso técnico en una cultura postmodernidad* cd. CEAP-UCV. Caracas. / **LANZ, Rigoberto.** (1992). *El pensamiento social hoy, crítica de la Razón Académica.*, cd. Tropykos. Caracas, p. 120. / **LASHERAS, Andres.** (1994). *Simón Rodríguez, maestro y político Ilustrado.*, ed. U.N.E.S.R, Caracas. / **LOVELL, K.** (1984). *Desarrollo de los conceptos básicos matemáticos y científicos en los niños.*, ed. Morata, Madrid, p. 67. / **LYOTARD. Jean F.** (1987). *La condi-*

ción postmoderna., ed. Cátedra, Madrid, pág. 13. / **MATURANA, Humberto y VARELA Francisco**. El árbol del conocimiento., ed. Universitaria. / **MIRES, Fernando**. (1996). La revolución que nadie soñó, o la otra posmodernidad: la revolución microelectrónica, la revolución feminista, la revolución ecológica, la revolución política y la revolución paradigmática.. cd. Nueva Sociedad, Venezuela, p. 24. / **OHMAE, Kem'chi**. (1990). El poder de la Tríada., cd. Mac Graw Huí. México, p.175. / **PRIETO, F. Luís B.** (1984). Principios generales' de la educación, o una educación .para el porvenir., ed. Monte Avila, Caracas, p. 9. / **RODRÍGUEZ, Nacarid**. (1991). La Educación Básica en Venezuela., cd. Dolvia, Caracas. / **ROJAS, Reinaldo**. (1990). *Historia social e institucional de la Educación en la Región Centroccidental de Venezuela, teoría y praxis de una línea de investigación*. En: Ponencia presentada en III Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Caracas.1996. Santiago de Chile. / **SAVIANI, Dermeval, Germán RAMA y Gregorio WEINBERG**. (1996). *Por una historia de la educación Latinoamericana*. ed Autores Asociados, Brasil. / **TREML, Alfred**. (1990). *Introducción a la pedagogía general.*, ed. Herder, Barcelona, p. 214 / **VATTIMO, G. y Otros**. (1994). *En torno a la Posmodernidad.*, cd. Anihipos, Colombia. / **VATTIMO, Gianni**. (1990). *La sociedad transparente.* cd. Paidós, España, p. 78. / **ZULUAGA, Olga y Mberto Martínez BOOM**. (1996). *Historia de la Educación y de la pedagogía desplazamientos y planteamientos*. En: Aberto Martínez. Boom y Mariano Narodowski (Comp) Escuela, Historia y Poder'. , ed. Novedades Educativas, Bs. AS.

**MORA GARCIA, Pascual**. (1997). La escuela del día después. Universidad de los Andes. Núcleo Universitario del Táchira. Grupo de Investigaciones de Historia de las Mentalidades. San Cristóbal.

## GENERALIZACIÓN

Proceso por el cual los resultados obtenidos con sujetos particulares que han sido objeto de una investigación específica pueden aplicarse válidamente a una población más extensa.

**UNESCO/IBEDATA**. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## GENERALIZACIÓN DE LA RESPUESTA

Fenómeno mediante el cual, a continuación de haberse condicionado una respuesta, pueden deducirse otras por medio del mismo estímulo condicionado, aunque no haya habido un entrenamiento específico para establecer la relación entre dicho estímulo y las respuestas. Esto significa obtener una respuesta producida por un estímulo en una situación ligeramente distinta a la primera. A veces se usa el concepto de transferencia para explicar o notar la generalización.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS**. (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## GENERALIZACIONES DEL ESTÍMULO (PAVLOVIANO)

Fenómeno mediante el cual una respuesta condicionada formada ante un estímulo determinado, puede también ser educada por otro estímulo que no fue usado en el transcurso del condicionamiento. Si un estímulo es igual en una sola excepción de una diferencia en una sola dimensión (por ejemplo, el



timbre o volumen de los tonos, según lo determinan los expertos psicofísicos), el grado de generalización varía inversamente a la distancia que separa a los estímulos en esta dimensión. La función que expresa esta relación se llama gradiente de generalización y su forma varía según las circunstancias del experimento. Existe un correspondiente gradiente de generalización de la extinción, que resulta de la respuesta condicionada educada por cada uno de los varios estímulos similares y cuando se extingue la respuesta en uno de ellos. Los estímulos que se diferencian de otro modo, pueden participar en la generalización mediante una equivalencia de las respuestas que educen. Se conoce tal generalización con el nombre de mediana. Véase generalización de la respuesta).

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## GÉNERO FEMENINO COMO UN NUEVA OPCIÓN PARA ACTUAR EN EDUCACIÓN

1. El discurso androcéntrico como forma de explicar la realidad: En uno de los seminarios cursados en mis estudios doctorales en educación, el expositor inició el desarrollo del curso con una simple pregunta: ¿Qué experiencia(s) habíamos vivido cada uno de nosotros que nos hubiera(n) hecho cambiar la percepción y acción en nuestro ejercicio profesional?. Las respuestas, aunque variadas, tenían en común que se relacionaban con los cambios que se han dado en este fin de siglo/milenio, que conforman lo que podríamos entender como “espíritu de la época”: incertidumbre, desarrollo tecnológicos sucesivos que continuamente hacen obsoleta la tecnología que hasta ayer creíamos de punta; globalización de las economías, de las comunicaciones, transformaciones en las informaciones, de los códigos para acceder a ellas, “crisis” económicas, de valores, etc.

Pero hubo quienes, entre ellas me incluyo, planteamos la experiencia de la maternidad como un evento “endógeno” que sentíamos que también había influido en el ejercicio profesional. Notese que los indicadores anteriores pueden ser entendidos como externos, como vivencias que de alguna u otra forma nos impone el medio. El expositor muy flexible con estas últimas influencias, apenas aceptó a medias el asunto de la “experiencia maternal”, tan intrínseca a la naturaleza femenina, le pareció que aunque estaba bien para otros ámbitos no le parecía relevante ni apropiada para ser tomada en cuenta en nuestro ejercicio docente.

Esto no es más que un ejemplo, de los muchos que podríamos adelantar, de lo que las mujeres vivimos cotidianamente, una especie de separación valorativa de nuestra visión del mundo, de los referentes que podríamos usar para explicarnos la realidad, de la cual ineludiblemente formamos parte, pero de la que consistentemente se nos ha dejado participar como accidentes inevitables.

Una manera de explicar estas situaciones es lo que se entiende por el discurso y acción de género, comprendido como el modo de vivirse y comportarse como hombres y como mujeres en nuestras sociedades, incluiría un com-



pendio de características no biológicas asignadas a las mujeres y a los hombres, es decir que aunque busquen “justificarse” en diferencias anatómicas y biológicas que nos distinguen a unos de otros, esto último comprendería más bien lo que entendemos por sexo, y el género aunque pudiera entenderse como complementario está más referido a un constructo social que atribuiría determinadas características y conductas a los individuos, sin una “justificación” de índole biológica, siendo el sexismo una de las claves que definen nuestra sociedad. (Santos Guerra, 1997:14)

Los posibles discursos sobre la mujer y la educación, ya sea en América Latina o en otras latitudes, han girado secular y milenariamente en torno a los discursos androcéntricos tradicionales, la visión masculina de la realidad ha sido el referente inmediato sobre cualquier campo del accionar humano. Este es el reto que debemos asumir las mujeres educadoras, la posible transformación de esta manera de percibir la realidad, abriendo campos alternativos explicativos desde los contextos de nuestras acciones. Quiero decir con esto que nuestras voces deben presentar una alternativa a esta suerte de paradigma ancestral que marca la visión/lectura de la mujer, de la femineidad, de lo femenino, y ¿por qué no? del hombre, de la masculinidad, de lo masculino.

El androcentrismo, como forma de considerar al ser humano del sexo masculino como centro del universo, es uno de los prejuicios que con más consistencia se ha construido y mantenido a lo largo de la historia de la mayoría de las civilizaciones, con graves y castradores efectos para la mujer, dado que este discurso o visión de la realidad ha impregnado las esferas científicas, filosóficas, religiosas, políticas etc.

Pero antes de que interrumpan su lectura acusándome de “feminista trasnochada”, dejenme continuar explicando que no quiero decir que sólo los hombres son los que pueden poseer una visión androcéntrica del mundo, sino que en realidad la poseemos la casi totalidad de los seres humanos dado que a través de los siglos hemos introyectado esta forma de “aprehender la realidad”, y tanto mujeres como hombres hemos sido víctimas en este juego unilateral. Como ejemplo no tenemos más que revisar el uso y abuso de los genéricos masculinos, los referentes para estudiar la historia, la ciencia, las diversas culturas donde el papel de la mujer apenas si es asomado y las virtudes que se enzalsan tienen que ver más con lo que en la imaginación de todos se vincula a la “masculino”: la fuerza, la acción, la decisión, la temeridad, el coraje. Elementos vinculados a los “femenino” son los que parecen pecados: la prudencia, el diálogo, la reflexión, la debilidad, la ausencia de carácter y pare ud. de contar.

No propongo sustituir una manera de ver el mundo por otra que lo único que cambie sea la centralidad de uno u otro género, no propongo, insisto en ello, repetir lo mismo pero desde el punto de vista opuesto, es decir, lejos estoy de sostener que hace falta una visión “femeninocéntrica”. Lo que procuraré es demostrar la preminencia de un determinado discurso y la necesidad de incluir no sólo el punto de vista de la mujer sino a la mujer misma y lo femenino. Y ello porque pienso que la mujer en la educación, en la América Latina, tiene un reto fascinante: colaborar con la recuperación de sus propias voces, visiones y posibilidades, en una práctica que reflexione sobre lo que hasta ahora ha sido y que a partir de lo “diferente” pueda llegarse a la

construcción de lecturas, visiones y acciones complementarias. Creo sinceramente que todos saldríamos ganando.

Propongo recuperar nuestra imagen, a semejanza de nosotras mismas, en un diálogo que nos permita romper con esa especie de dualidad macho-hembra, hombre-mujer, niño-niña, donde prevalecen unos determinados estereotipos que “forzan” la realidad. No creo que haya criatura humana que calce perfectamente en lo que las distintas sociedades puedan presentar como modelos “esencialmente masculino” o “esencialmente femenino”. Si empezamos por reconocer que estas diferencias de género han sido básicamente constructos sociales que funcionan de justificadores para determinadas conductas, estereotipos y ¿por qué no? intereses y que como seres humanos todos tenemos características que pueden ubicarse en ambos modelos de género, ya masculino, ya femenino, las relaciones a lo largo de las dinámicas sociales, necesariamente tienen que cambiar...a favor de todos.

## **2. La mujer y la educación:**

“Las pautas y los modelos de conducta con se pueden modificar con el simple dictado de una disposición o de un decreto ley, es necesario un cambio más profundo en la mentalidad de los individuos y el lugar privilegiado, es precisamente la escuela”. (Moreno, 1986:22).

¿Pero qué encuentra hoy la mujer contemporánea en el mundo occidental al profesionalizarse en un área específica de una cualquiera carrera docente? En primer lugar, o mejor dicho a primera vista, se consigue con muchas otras mujeres, lo cual en sí mismo no es raro porque las estadísticas ya anuncian que más de la mitad de las aulas de casi todas las carreras profesionales la componen mujeres pero la razón de la relación en educación y/o pedagogía al parecer es mayor. Para algunos estas aulas parecen reuniones de “fémimas” que escogen esta profesión para poner en práctica los más esenciales instintos femeninos, o sea de maternidad, o como una manera de garantizar un mínimo de ascenso social, especialmente en las realidades latinoamericanas, y la satisfacción de cumplir la meta de poder ser profesional en una carrera que no se perciba como muy “exigente”.

Por otra parte, frente a otros profesionales masculinos, aún de su misma carrera y formación, se verán circunscritas a determinadas áreas de acción, si antes se nos decía que no podíamos opinar porque lo nuestro era estar en casa manteniendo el calor del hogar y criando a la “prole”, ahora también se nos “sugiere” que sigamos con la misma prole, sólo que en las aulas: el trabajo esencialmente docente, es decir, “dar clases”, es lo nuestro, para los hombres la gerencia y la administración escolar. Hablar de la doble jornada que cumplimos es casi un pleonasma: todas las profesionales con roles de esposa, ama de casas o madres de familia lo cumplen como una suerte de tasa, de impuesto a pagar por el dizque reconocimiento de la igualdad de derechos. Nuestra incorporación al mundo laboral no significa igualdad de condiciones y exigencias porque entre otras seguimos con la “obligación del hogar”, nuestra primigenia ocupación.

Las mujeres, desde muy temprana edad, ya hemos interiorizado una serie de pautas de conducta discriminatorias, al identificarnos con un estereotipo que nos destinan en función de nuestras diferencias biológicas o de sexo. Jugamos según modelos que obedecen más que todo a pautas de conductas

“impuestas” tácita o expresamente como convenientes a nuestra naturaleza femenina, independientemente de que estemos en escuelas mixtas o no. La función discriminadora no está en relación de las posibles explicaciones de contenidos o realización de actividades o de lectura de los textos escolares, en realidad estas “pareciera” que se desarrollan de igual forma para niñas y niños.

Las enseñanzas que se transmiten no parecen decir lo mismo para las niñas que para los niños, me refiero a los “mensajes subliminales” (si se me permite la expresión) que llegan a unas u otros. La imagen que se transmite de la mujer y del hombre en los contenidos de enseñanza informan de una valoración diferencial entre ambos sexos.

Uno de los casos más evidentes es el uso del lenguaje y su aprendizaje, el cual repite el modelo androcéntrico: una de las primeras cosas que aprendemos la mujeres en relación al uso del lenguaje es a “expresarnos en masculino”. Aún cuando existen palabras para diferenciar a los individuos de uno u otro sexo, “la balanza de equidad lingüística se desequilibra cuando, por razones de economía, hay que utilizar una fórmula común para referirse a todos los individuos de ambos sexos” (Moreno, 1986:30).

Aún cuando hemos tratado de superar esto al incorporar en los Diccionarios de la Real Academia vocablos como ministra, jueza, consejala, etc; lo cual responde a una variante específica: la incorporación de la mujer a áreas de trabajo tradicionalmente “masculinos”, nuestra individualidad se desdibuja en genéricos y en jerarquías lingüísticas: las (os) maestras (os) suelen hablar de “niños” para referirse a colectivos que incluyen las niñas, “abuelos”, “padres”, etc. y raramente precederá una expresión femenina a una masculina: “Niños y niñas vayan al patio”, “Juan y María juegan”.

Todo ello sin entrar a analizar las imágenes y contenidos de los libros de texto y el papel al que queda reducida la mujer en ellos. En fin, “los libros de lenguaje no sólo enseñan a leer ni es el dominio del idioma lo único que cultivan sino todo un código de símbolos sociales que comportan una ideología sexista, no explícita” (Moreno, 1986:35) pero con una fuerza innegable en la internalización de los estereotipos de lo femenino y de lo masculino, lo cual es extensible a todos los demás materiales instruccionales.

El lenguaje y la forma como se enseñan se tiñen de esta ideología androcéntrica, contribuyendo activamente a la formación de las pautas inconscientes de la conducta de niñas y niños. Unas formas de comportamiento son las esperadas, aceptadas por la sociedad y transmitidas por el entorno, y la escuela no se mantiene al margen de ello, es un reflejo más de una ideología dominante, como manera de ver/distorsionar la realidad y como tiene muy poco de “inherente a la naturaleza humana”, pueden modificarse, lo cual requiere de importantes cambios de mentalidad, (¿de dónde saldría que el color azul es para los niños y el rosa para las niñas?, nada en nuestra diferenciación biológica indica una relación intrínseca de estos colores con las características sexuales diferenciales) de nuevas lecturas u ópticas al enfocar esta realidad.

### **3. La “Feminización” de las actividades socioculturales:**

Indudablemente que el siglo XX cuenta entre sus elementos de caracterización con la redefinición de los roles familiares. Aún cuando esta institución social se mantiene como elemento de referencia básica en la estructuración de las llamadas sociedades occidentales, los roles internos de sus compo-

nentes y hacia el resto del conglomerado social presenta variaciones importantes, entre ellos la masificación de la participación de la mujer en roles distintos al tradicional de “labores del hogar” y el redimensionamiento de la población infantil, ya como sujeto de estudio para su bienestar ya como su explotación como conjunto activo de consumidores.

En este caso, trataremos de hablar de las implicaciones que para la mujer ha tenido su participación más activa en el mercado laboral y por consiguiente su mayor acceso a formas de educación y formación que le permitan no sólo acceder al mercado de trabajo sino hacerlo en las mejores condiciones posibles.

El derecho al voto, a que las legislaciones no reconozcan distingos basados en las diferencias del género, marcan hitos importantes en aspectos que sustentan esta mayor participación en el conglomerado social desde un ámbito distinto al del hogar que, claro, permitía una participación indirecta a través del aporte en la formación de las nuevas generaciones y en la satisfacción de las necesidades básicas de los elementos masculinos que llevaban la “batura social”.

Para hablar de mujer y educación, debemos incluir esta primera participación que desde el hogar las mujeres aportaban a la formación de los niños y jóvenes, para luego matizar sus funciones en otros roles educativos a través de instituciones escolares, como maestras de primeras letras y luego, con su profesionalización en los demás niveles de los sistemas escolares occidentales. La explicación de la “feminización de la profesión docente” podría cubrir variadas perspectivas e hipótesis de trabajo, desde la encasilladora pretensión de sublimar el instinto materno que explicaría desde esta perspectiva las típicas maestras señoritas o solteras hasta la activa mujer ejecutiva de traje de sastre que compite cual amazona moderna con los hombres en un plan de igualdad para terminar imponiéndose. Pasando por la explicitación, quizás más adecuada a la realidad de que este acceso se ha dado porque la profesión docente ha perdido a lo largo de los siglos el “prestigio social” lo cual abrió un campo ejercido por hombres a la participación de la mujer.

Pero con respecto al término de feminización habría que ser muy cuidadoso al aplicarlo y explicarlo: qué se entiende realmente por “feminización”: ¿una mayor participación de las mujeres?, ¿un ejercicio vinculado al tradicional paradigma de la feminidad, es decir que para su ejecución se requieren componentes más ligados a características “femeninas” tales como suavidad, cariño, tolerancia etc? ¿o que los hombres que la realizan no se identifican del todo con el “paradigma masculino”? Aún más, cuando la mujer participa en diversos ámbitos de la vida sociocultural debe adaptarse a las reglas y normas imperantes, no lo hace en su cualidad de mujer ni por la capacidad de complementación con los otros entendidos como masculinos, más bien se ve obligada a “desfeminizarse”, no realiza aportaciones relacionadas con su sexo, o más ampliamente hablando con su género, sino haciendo maromas para sobrevivir en un mundo que todo lo ve desde la perspectiva masculina, así que deberá cambiar su vestido, por el traje de sastre, no mencionar problemas de hijos o maternidad en su trabajo, mostrar debilidad, llorar etc. Será tachada de histérica, feminista, o con cualquier otro calificativo que implique un desconocimiento a su mundo femenino particular. Como ejemplo, podríamos releer las líneas que inician este trabajo.

Habría que preguntarse también si no hay algún enmascaramiento en los discursos sobre la incorporación de la mujer al mundo del trabajo no doméstico (dado que este también es un trabajo): ¿se sustenta en el reconoci-

miento de la igualdad?, ¿en la necesidad de compartir diferentes puntos de vista complementarios, o al menos más enriquecedores?, ¿o se sustenta meramente en un requerimiento económica: la absoluta necesidad de incorporación de nuevos “contribuyentes” al desarrollo económico de nuestro modelo de sociedad?. estas preguntas no son las únicas, sólo muestran vertientes hacia las que debe dirigirse nuestra reflexión y para abrir campos de acción que compartamos todos, como individuos, independientemente de nuestra condición de género y menos aún de identificación sexual.

Sabemos que esta suerte de evolución que ha llevado a admitir la igualdad de derechos de las mujeres no ha implicado una evolución paralela o similar del concepto de mujer o feminidad e incluso del hombre y la masculinidad. Por ello las contradicciones surgen en todas partes. Una “feminización” de las actividades sociales debería incluir entonces los problemas, deseos, aspiraciones, perspectivas de las mujeres, lo cual está lejos de la realidad actual en muchos casos.

#### 4. Nuestro Reto en la Educación:

La co-educación se nos presenta como una modalidad que parte del reconocimiento de la igualdad entre niñas y niños, chicas y chicos, pero dado que los centros educativos son institucionales “masculinos”, debemos desarrollar proyectos educativos que nos lleven a tomar conciencia de esta realidad para contribuir a transformarla. Para ellos todos necesitaremos una formación que nos ayude a incorporar elementos de análisis a través de nuevos contenidos sobre la mujer que constituyan primeramente un factor de reflexión que posibilite cambios de concepciones, prácticas y actitudes.

Autores como Miguel Angel Santos Guerra plantean la necesidad de desarrollar una “discriminación positiva” hacia la mujer, *“para compensar las desigualdades que durante siglos ha sufrido”*, pero este planteamiento no se hace como una reivindicación, justa sí, pero insuficiente si no permite modificar las condiciones que propician esta desigualdad y perpetúan las prácticas sexistas.

Las opciones que se presentan al respecto deben contribuir a modificar esa suerte de curriculum oculto que se instala de forma inconsciente en las estructuras y funcionamiento de la escuela, reproduciendo una cultura androcéntrica, ello incluiría atender de forma analítica y crítica no sólo los contenidos curriculares que universalizan modelos masculinos, sino la transmisión de ellos se hacen a través de otras instituciones y formas socioculturales, especialmente de los medios de comunicación social, en los cuales el estereotipo social da un menor protagonismo a las mujeres, tiende de reducirla a las tareas del hogar, los cuidados de los hijos, la “cosifica” como objeto de consumo erótico y como masa consumidora.

Por otra parte, las normas y uso del lenguaje que impregnan las relaciones entre niñas y niñas, entre profesores y profesoras, entre docentes y discentes, que han conformado una suerte de ritos deben ser atendidos y favorecer el uso de expresiones que no sólo nos igualen sino que también nos permitan compartir aquellas características que han sido encasilladas como propias y aceptables en uno u otro género: todos podremos aprender a llorar y reír juntos, a compartir espacios y actividades, ser racionales o intuitivos, dinámicos o pasivos, fuertes y débiles...

Finalmente sabemos que hay un nuevo reto a asumir, y que como educadoras/es es mucho lo que hay y se puede hacer, empezando por una

“desexualización” de la cultura que favorezca la verdadera integración de la mujer. “Sólo cuando dejen de existir temas femeninos, problemas femeninos *por contraposición* a los temas y problemas masculinos, podrá hablarse de una participación igualitaria de la mujer en estos ámbitos”. (Bofill, 1968:72).

**BIBLIOGRAFÍA:** **BOFILL, Mireia et al.** (1968). *La mujer en la Sociedad*. En: La Mujer en España. Ediciones de Cultura Popular, Barcelona. / **FABRA, M. LI:** (1992). *La integración en las aulas de enseñanza secundaria: incidencia del género*. En: Del silencio a la palabra. Edit. por Monserrat Moreno. Instituto de la Mujer, Ministerio de Asuntos Sociales, España. / **FABRA, M. Lluïsa y DOMENECH, Miquel.** (1995). *Els relats de l'alumnat: deixar parlar i escoltar*. De. Vice-rectorat d'Estudis. Universidad Autónoma de Barcelona. / **GRAY, L.H.** (s/f). *Gender considerations in school management: masculine and feminine leadership styles*. En: Human Resource Management in Education. Open University, London. s/f. / **MORENO, Monserrat.** (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Edit. Icaria, Barcelona. / **SANTOS GUERRA, Miguel Angel.** (1997). *Curriculum oculto y construcción del género en la escuela*. En: Kikiriki. N° 42-43, Sevilla, 1997.

**BELLO DE ARELLANO, María Eugenia.** Universidad de Los Andes-Táchira-Venezuela. *GENOTIPO*. La constitución genética de este individuo. **Diccionario Ecológico. AMIGOS DE LA TIERRA. URUGUAY.** <http://www.redes.org.uy/estudiantes/diccionario>

## GEOGRAFÍA

Lo que esta ciencia se propone es conocer el medio natural en que viven los hombres (suelo, relieve, clima, hidrografía, vegetación, animales); conocer también la diversidad natural de los hombres; y conocer, finalmente, la acción de medio sobre la vida humana y las transformaciones que los hombres hacen sufrir al medio.

El objeto de la geografía es, a la vez preciso y complejo. También es muy amplio: el estudio de la tierra, un poco desde un punto de vista astronómico, y sobre todo desde el punto de vista geológico, minerológico, estudio de la atmósfera, estudios botánicos y zoológicos, etc., estudio de las sociedades humanas, desde el punto de vista político y administrativo y, sobre todo, desde el punto de vista sociológico y económico; por último, estudio de las técnicas; agricultura, pesca, industria, transportes, comercio.

Por ser método, la geografía se relaciona con las ciencias de observación y muy particularmente con las ciencias naturales. (Leif J. 1961).

La geografía es un modo distintivo de examinar la superficie de la tierra, cuya materia se describe sólo con punto de vista, además esta se interesa por las relaciones especiales más que por los fenómenos en sí. Por tanto se puede decir que la geografía no tiene una materia específica, puesto que su contenido se refiere a otras ciencias como las matemáticas, la estadística, la filosofía y quizás también la historia. Esta libertad de la geografía frente a los límites de materias estrechamente definidas han sido muy importantes para su desarrollo. (Bailey. Patrick 1981).

**BIBLIOGRAFÍA:** **BAILEY, Patrick.** (1981). *Didáctica de la Geografía*. Editorial Cincel. Colombia. / **LEIF, J.** (1961). *Didáctica de la Historia y la Geografía*. Editorial Kapelusz. Argentina.

**MIJARES, Mariana.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS



## GEOGRAFÍA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

La enseñanza de la Geografía en la Educación Secundaria en nuestro país, en los últimos diez años, ha sido afectada por una serie de factores negativos que han limitado sustantivamente su contribución educativa en la formación de la conciencia nacional de los futuros ciudadanos del Perú.

Entre los principales factores educacionales que han gravitado en la deficiente formación geográfica de los alumnos de nuestra educación secundaria, tenemos:

1. Planes y Programas de Geografía deficientes.
2. Docentes desactualizados en el ámbito científico geográfico y en el campo de la didáctica especializada.
3. Carencia de infraestructura escolar y medios auxiliares de aprendizajes adecuados para la enseñanza de la Geografía.

### Planes y programas de Geografía deficientes.

Desde el punto de vista formal, los actuales programas están enmarcados y organizados según, la estructura de la Geografía Sistemática (G. Física, G. Humana, G. Política, G. Económica). Esta estructura sistemática privilegia lo científico (se enseña la ciencia por la ciencia, se margina lo **formativo**)

Desde el punto de vista de los objetivos, los programas consideran a éstos como **proceso**, con énfasis meramente cognocitivo, es decir, exclusivamente dirigidos a la información geográfica.

Desde el punto de vista de los contenidos, éstos resultan ampulosos (poseen mucha extensión) para un mínimo de horas asignadas (2 horas para cada grado) en su desarrollo. Además, los contenidos están muy desactualizados respecto a los avances de la ciencia geográfica contemporánea y de la PROBLEMÁTICA de la comunidad local, regional y nacional.

### Docentes desactualizados

El dominio científico geográfico que poseen la generalidad de los docentes de la especialidad, es muy limitado, principalmente como resultado de una pobre formación magisterial a la que se suma una dependencia informativa exclusivamente a través de textos escolares.

En cuanto a didáctica práctica los docentes siguen privilegiando la didáctica tradicional, verbalista y memorística. Existe ausencia de criterios didácticos para un tratamiento innovador de los contenidos y experiencias de aprendizaje.

### Déficits en Infraestructura escolar y medios auxiliares de aprendizaje

A nivel nacional, la mayoría de locales escolares (89%) no reúnen las exigencias pedagógicas mínimas que garanticen la labor docente para una eficiente dirección del proceso enseñanza-aprendizaje de la Geografía.

El 11% restante está constituido por casas habitación alquiladas para locales escolares. Estos locales, además, presentan problemas de ambientes libres, servicios higiénicos y tamaño de las aulas. Curiosamente casi todos

estos locales están ubicados en el casco urbano de las zonas populosas de Lima Metropolitana.

En cuanto a los medios auxiliares de aprendizaje de la geografía, los déficits son también dramáticos. Faltan mapas, atlas, cartas geográficas, planos, ayudas y equipos audiovisuales, etc.

### **Atreverse a innovar**

Es plenamente factible desarrollar un trabajo de cambio en las tres áreas delimitadas. El saldo académico y sobre todo socialmente, será positivo. En esta línea se recomienda:

#### ***A Nivel curricular:***

Los programas deberían tratar geográficamente los aspectos y problemas básicos del país y de la comunidad, como contenidos de conocimientos y experiencias directamente relacionadas con la realidad y la vida del alumno y del habitante peruano. Aquí los programas toman una posición para enfrentar a los problemas (Geografía Aplicada), desde el marco de la **síntesis geográfica**.

Los programas deberían apuntar al logro de objetivos educacionales. Orientar la enseñanza de la Geografía, informada en las siguientes categorías de finalidad: Adaptación, Identificación, Cambio e integración, que contribuya no solamente a la formación integral de la personalidad del educando, sino también a lo que se debe estimar como fundamento de la enseñanza de la geografía en nuestro país, el desarrollo de la IDENTIDAD Y CONCIENCIA NACIONAL.

Desde el marco de la 'síntesis geográfica', los contenidos programáticos deben referirse a los aspectos y problemas básicos del país y de la comunidad.

#### ***En cuanto a formación y capacitación docente***

Mejorar la currícula profesional magisterial de la especialidad de Historia y Geografía, incluyendo en sus asignaturas los últimos avances de la ciencia geográfica y de la didáctica especializada. Asimismo, desarrollar a nivel nacional eventos de actualización, capacitación y perfeccionamiento docente, con el asesoramiento de la Facultades de Educación e Ingeniería Geográfica del Sistema Universitario Nacional.

#### ***A nivel de infraestructura y medios***

Posibilitar la implementación en los colegios secundarios de las Salas Ambientales o Aulas Gabinetes de Geografía, ambientándolas, principalmente con material didáctico de aprendizaje que progresivamente durante el año escolar, irán confeccionando los alumnos bajo la atinada conducción de sus respectivos profesores.

## GEOGRAFÍA Y EDUCACIÓN (EDUCACIÓN GEOGRÁFICA EN COLOMBIA)

“... en aquel imperio, el arte de la cartografía logró tal perfección que el mapa de una sola provincia ocupaba toda una ciudad, y el mapa del imperio, toda una provincia.

Con el tiempo, esos mapas desmesurados no fueron suficientes, levantando entonces los cartógrafos un mapa que tenía el tamaño del imperio y coincidía puntualmente con él.

Menos adictos a la cartografía, las generaciones posteriores entendieron que aquel dilatado mapa era completamente inútil, y no sin impiedad lo entregaron a las inclemencias del sol y los inviernos....

En los desiertos del oeste, perduran despedazadas ruinas de aquel mapa, habitadas hoy por animales y mendigos. En todo el país no existe ahora ninguna otra reliquia de las disciplinas geográficas”. (L. Suárez Miranda (1658). “Viajes de varones Prudentes”. Libro 4, cap. XIV, Lérida).

Entre las especialidades científicas habitualmente incluidas en programas curriculares de nuestro país la geografía ha experimentado, aún en la actualidad, las más distorsionadas interpretaciones, originadas esencialmente en el desconocimiento de su evolución histórica y del tipo de problemas que actualmente investiga.

Por tal razón, su manejo como asignatura escolar exige hoy una adecuada renovación teórica y metodológica que permita el acceso a conceptos, desarrollos y actitudes más consecuentes respecto de la estructuración presente y futura del espacio geográfico y de su construcción, a partir de la dinámica social que lo produce.

La historia de la educación geográfica en Colombia presenta en el transcurso del siglo XX algunos antecedentes de indiscutible importancia para la búsqueda de un nuevo modelo que supere con certeza aquel otro que, con cerca de cien años de afianzamiento en nuestro medio, constituye el origen de las limitaciones que, sobre la naturaleza y perspectiva de la geografía, hemos asimilado la mayoría de colombianos en nuestro paso por las aulas escolares.

El presente artículo pretende recrear aquellos hitos, examinándolos en su contexto y proyectando su incidencia sobre el presente y el futuro de la geografía escolar colombiana.

### **Siglo XVII a XIX: antecedentes**

En el panorama de la educación escolarizada del país los elementos que inicialmente pueden catalogarse como geográficos aparecieron asociados a las ciencias físico-naturales presentes en algunas facultades universitarias fundadas en el siglo XVII, bajo la orientación clerical del Real Patronato Español.

Posteriormente, a finales del siglo XVIII llegaría el renovador impulso de las reformas borbónicas, enfatizando en la observación metódica y en la valoración del potencial de la naturaleza como fuente de progreso, tal como lo planteaban entonces las nacientes doctrinas liberales en Europa.

En ese contexto surgió en la Nueva Granada, en 1776, el plan educativo de Moreno y Escandón, que definía el estudio matemático como el razonamiento de lo exacto, la física, como la superación definitiva de las supersticiones,

y la geografía, como el reconocimiento del valor potencial de los recursos; desde allí, el concepto de “lo geográfico” inició su tránsito hacia un nuevo significado: partiendo de la evaluación sistemática del medio natural, orientó su aporte hacia la formación de la nacionalidad, en concordancia con los argumentos filosóficos más caracterizados de la Expedición Botánica.

Luego de los traumatismos propios del proceso independentista, se manifestó un evidente interés estatal por la reforma educativa, reemplazando el prolongado manejo del clero en este campo; se exaltó desde entonces la importancia de las ciencias, de los idiomas modernos, y del método experimental, asociándolos con las nuevas condiciones políticas y con las perspectivas requeridas para la administración de la nueva república.

Así, el plan de estudios instaurados por el vicepresidente Santander -Decreto No. 18 de 1826- incluyó la geografía como materia obligatoria e indicaba expresamente que para su enseñanza debía seguirse el texto “Noticia sobre geografía política de Colombia”, del coronel Pedro Acevedo Tejada, el cual parece ser el pionero de los textos escolares de geografía en Colombia (Blanco, 1977).

Dicho texto describió una por una las doce provincias delimitadas a partir de junio de 1824, las cuales conformaron la nueva república, definió los límites de su territorio, determinó las coordenadas, calculó temperaturas, extensión y población; describió montañas, ríos, grupos humanos y, en general, reafirmó los principios deterministas ya planteados en las singulares teorías geográficas de Caldas.

El proceso de construcción de la nueva república implicó reorientaciones fundamentales en materia económica, tales como el incremento del comercio internacional y el detallado inventario de las potencialidades geográficas; requirió, igualmente, la exactitud en la delimitación fronteriza y el levantamiento cartográfico del país entero, el cual sería desarrollado por la Comisión Corográfica, dirigida por el ingeniero italiano Agustín Codazzi.

Luego de la Expedición Botánica, los magníficos aportes de la Comisión Corográfica para la consolidación de nuestra nacionalidad la convirtieron en la segunda gran aventura científica de nuestra historia; por esta vía se instituyó en el país una tradición que definiría la producción geográfica durante la segunda mitad del siglo XIX; la exploración y el reconocimiento directo del territorio y sus recursos.

La actividad de los geógrafos del siglo XIX en Colombia, casi todos militares, constituyó una excelente oportunidad para el clásico “trabajo e campo”; aquellos, a partir del recorrido por las diferentes provincias y regiones, elaboraron textos y materiales básicos sobre los que se iniciará luego el aprendizaje escolarizado de la geografía.

Así fueron publicados textos tales como la Geografía física y política de los Estados Unidos de Colombia (1862) y el Compendio de Geografía Universal (1871) de Felipe Pérez (continuator de la obra de Agustín Codazzi), la Geografía general de Colombia (1866), el Compendio de geografía general, física y especial de los Estados Unidos de Colombia (1866) de Tomás Cipriano de Mosquera, y el Compendio de Geografía (1862) de Gabriel Cubides, entre los más destacados.

Los textos de Geografía producidos en Colombia durante la segunda mitad del siglo XIX, y aún en las primeras décadas del XX, así como los contenidos

curriculares promulgados por las autoridades educativas para esta asignatura, se caracterizaron por:

- a) División temática de la geografía en:
  - geografía descriptiva: pormenores relativos a cada provincia.
  - geografía política: divisiones territoriales, gobiernos, religiones, lenguas.
  - geografía matemática: relaciones de la tierra con el universo, líneas imaginarias, espacio y tiempo.
  - geografía física: tierra, agua y atmósfera.
- b) Notable preponderancia de los temas de orden físico-natural.
- c) Predominio evidente del modelo institucionalizado por Ritter hacia finales del siglo XVIII, a partir de las grandes divisiones continentales, de los estados y de las fronteras, así como de los océanos y mayores cuencas fluviales y marítimas del planeta.
- d) Metodología fundamentada sobre la descripción minuciosa, la nemotecnia verbal y localización sobre el mapa.
- e) Abierta repetición de lo escrito por otros autores.
- f) Ausencia de orientación teórica o de reconocimiento de alguna corriente o escuela de pensamiento específica.

### **1. Francisco Javier Vergara y Velasco, y la “Nueva Geografía de Colombia”.**

El siglo XX se inicia en el país bajo el marco de la “regeneración” política; ella afectó todos los órdenes sociales incluido el educativo, cuya orientación volvió a manos de la Iglesia; la hegemonía conservadora buscaba consolidar la unidad nacional y por medio de ella formar un ciudadano que amara su patria desde la perspectiva de los preceptos católicos (Quiceno, 1988).

Al reconocer la doctrina católica como la religión oficial de la nación colombiana, la Constitución de 1886 concedía la dirección educativa del país a la Iglesia, la cual convirtió a la escuela en un instrumento de control social e ideológico.

El objetivo político subyacente era el de la gobernabilidad de la sociedad; no fue casual, entonces, que en los prólogos e introducciones a los textos de geografía, cuyo número de ediciones aumentó considerablemente en el primer cuarto de siglo, se encontraran reiteradas referencias al “amor patrio” y al “temor de Dios”. En el panorama de las obras geográficas de las primeras décadas del siglo XX sobresalió, por su carácter excepcional, la de Francisco Javier Vergara y Velasco, al desarrollar un compendio suficientemente acorde con el avance de la frontera agrícola y con la naciente política exportadora, así como también con el progresivo dominio terrateniente al interior de las áreas rurales.

La coyuntura económica y política requería de un juicioso reconocimiento territorial de índole geográfica para lo cual Vergara presentó su novedosa división del territorio en nueve regiones (1901), la que posteriormente complementaría con su Atlas completo de 1906, reflejando una prolongada y exhaustiva recopilación.

Aunque esta obra no experimentó amplia difusión en el ámbito educativo, entre otras cosas por lo voluminosa y detallada, es claro que marcó innovaciones conceptuales de gran trascendencia, al superar el marcado carácter descriptivo de sus predecesores así como también el sello ideológico de la “regeneración”.

En su obra, Vergara pondera el valor de la observación y del trabajo de campo en la investigación de los casos particulares, así como su convivencia

como método para la enseñanza; confrontó la interrelación de los elementos físicos con la producción económica y con la organización social, aunque identificando, en muchas ocasiones, los factores climáticos y topográficos como fuente principal del atraso (Vergara, 1906).

La originalidad de sus planteamientos se reflejó también en la relación que establecía entre fisiografía y estrategias para la invasión y/o defensa de las diferentes regiones naturales.

Aunque perteneciente a la élite militar, y en un contexto político de arraigada ideología conservadora, este geógrafo militar sobresalió paradójicamente por la influencia empirista del positivismo europeo de corte liberal, la cual con cierta frecuencia lo condujo inclusive a conclusiones de marcada índole determinista (Cerón, 1988).

Vergara cultivó estrechas relaciones con la Sociedad Geográfica de París, mediante la cual profundizó en su admiración por el modelo de regionalización tan difundido entonces entre los científicos europeos, fundamentado esencialmente sobre variables de orden físico-natural.

Con dicho modelo, Vergara influiría sustancialmente en el manejo escolar de nuestra geografía; así, por ejemplo, en 1928, el texto **Geografía de Colombia por regiones naturales**, de los Hermanos Cristianos, uno de los más difundidos en la época, dice en su introducción:

Presentamos el estudio de Colombia por regiones naturales como el más racional y el más adecuado para el aprendizaje.

La naturaleza ha dividido el suelo en regiones diversas de caracteres propios a los cuales conviene atender.

La división adoptada en este texto, atiende sobre todo a la de la *Nueva Geografía de Colombia* cuyo autor fue -que sepamos- el que dio entre nosotros el primer paso en esta orientación de los estudios geográficos.

Así mismo, a manera de ejemplo, podemos citar los textos *Geografía de Colombia* (1956) del Hermano Justo Ramón, *Colombia nuestra patria* (1973) de los Hermanos Maristas o *Espacio y Sociedad* (1992) de Salguero y otros, en los que se repite el modelo de grandes regiones naturales como herramienta metodológica fundamental para la desagregación espacial del territorio.

Vergara y Velasco constituyó un hito indiscutible en la historia de la educación geográfica en Colombia; el modelo regional que introdujera para el estudio sistemático de nuestro territorio, y que fuera una verdadera novedad metodológica en su momento, ha perdurado -quizás excesivamente- en las propuestas curriculares para la enseñanza de la geografía en Colombia, al demostrar así la naturaleza progresiva de sus inquietudes académicas y evidenciar, igualmente, la ausencia casi total de alternativas curriculares innovadoras durante el presente siglo.

Si tenemos en cuenta que los textos escolares generalmente reflejan los contenidos oficiales aceptados y transmitidos por los profesores es fácil concluir que, con muy contadas excepciones, la geografía escolar colombiana ha ignorado históricamente la evolución teórica de la ciencia geográfica.

Entre tanto, el otro novedoso esquema de las grandes regiones naturales se perpetuó mecánicamente, impidiendo otras posibles lecturas sobre la naturaleza y perspectivas de la geografía como materia escolar y como alternativa de interpretación y transformación del espacio geográfico.



## 2. Escuela Normal Superior e Institucionalización de la Geografía en Colombia.

La Escuela Normal Superior tiene para la educación geográfica en Colombia un valioso significado: fue allí donde, por primera vez, se dictaron cursos superiores de nivel especializado: geografía física general, cosmografía, geología, cartografía, geografía humana, geografía universal, geografía económica, geografía de Colombia, fueron parte sustancial de los programas (Nannetti, 1947). La Escuela otorgaba a los futuros maestros, directivos e Inspectores el título de Licenciado en Ciencias de la Educación; así se iniciaba la profesionalización del magisterio en áreas tales como Ciencias Sociales, Ciencias Físicas y Matemáticas, Ciencias Biológicas y Químicas, Filología e Idiomas, y Pedagogía.

Aunque existió como tal durante más de quince años, el período de 1937 a 1946 es considerado como “la edad de oro” de la Escuela Normal Superior; efectivamente, durante la Rectoría de Francisco Socarrás se crearon los institutos de Pedagogía Experimental, Etnológico Nacional, de Filología e Idiomas, y se iniciaron algunos experimentos investigativos formales mediante la organización de seminarios en cada una de las especialidades; para el área de Ciencias Sociales se contrataron en Europa destacados profesores como Paul Rivet, Pablo Vila, José de Recasens, S. Schettelius y Rudolf Hommes, entre otros.

El pilar del trabajo geográfico en la Escuela Normal Superior, fue el catalán Pablo Vila, quien había visitado Colombia por primera vez en 1915 junto con Miguel Fornaguera, para trabajar al lado de Agustín Nieto Caballero en el proyecto educativo del Gimnasio Moderno de Santafé de Bogotá.

En su juventud, Vila aprendió geografía por vía autodidacta, aunque recibió algunas influencias de la escuela del sur de Francia (Montpellier) cuya vecindad con Cataluña le permitió cierto tipo de acercamientos académicos (Blanco, 1992). Por ello Vila asimiló los principios vidalinos de la escuela regional francesa de comienzos de siglo, integrando en su ejercicio docente los elementos físicos-naturales, biológicos y humanos, enfatizando en la dinámica de su interacción y desvirtuando en lo posible los planteamientos deterministas tan difundidos entonces en nuestro medio.

Bajo el modelo de la Escuela Nueva asimilada por Nieto Caballero en la Europa de comienzos de siglo e inspirada por Dewey, Claparede, Pestalozzi, en inclusive por Rousseau, se desarrolló en Colombia un verdadero laboratorio pedagógico que supo combinar toda aquella formulación teórica con la propia realidad de nuestro país.

Simultáneamente con algunas experiencias innovadoras como la “república escolar” o la “liga del bien hablar” se implementó también en el Proyecto el programa de “excursiones escolares” con la finalidad específica de conocer diversas ciudades, regiones e idealmente el país entero; Vila aprovecharía dichas actividades para intercambiar con maestros y alumnos de otras localidades, para explorar las características del país y las condiciones de vida de muchos colombianos. Simpatizante de las ideas anárquicas, Vila regresó a España hacia 1925 para trabajar en la administración catastral; a raíz de la guerra civil salió nuevamente hacia Colombia en 1936, para enseñar geografía en la Escuela Normal Superior durante cerca de diez años, al cabo de los cuales y a causa del ascenso del conservatismo al poder, se trasladó definitivamente a Venezuela (Pérez Leonardo, 1991).

Habida cuenta de que, por reglamento, la actividad académica de la Escuela Normal se orientaba hacia el examen de la realidad nacional se diseñaron semi-

narios tales como “Geografía política y económica de Colombia”, “Actualización del Diccionario Geográfico o Geografía económica y humana de Colombia” en los que Vila participaba en calidad de Director (Javier Ocampo, 1978).

Publicó en 1945 su texto *Nueva Geografía de Colombia*, producto del método teórico-práctico que habitualmente desarrollaba con sus estudiantes de la Escuela Normal, y en el cual trabajó el concepto de Región Natural planteado años atrás por Vergara, incluyendo planteamientos de indiscutible importancia acerca de las condiciones de las viviendas en diversas regiones, el progreso económico en la paz, los peligros del monocultivo, prospectos viales para un futuro próximo, entre muchos otros, además de algunas novedades en la presentación del texto, tales como fotografías aéreas de diversas ciudades (Vila, 1945).

El singular episodio constituido por la Escuela Normal Superior proporcionó la mejor oportunidad para asociar las entonces modernas tendencias de la geografía con las novedades pedagógicas de las primeras décadas del siglo (Guhl, 1992). Bajo estas condiciones egresaron los primeros licenciados en Ciencias Sociales, algunos de los cuales perfeccionarían sus conocimientos geográficos por distintas vías para luego participar, en décadas posteriores, en la formación de geógrafos especializados.

Clausurada la Escuela en 1951, a causa de la persecución política adelantada por el gobierno de Laureano Gómez, los egresados iniciaron diversos procesos tradicionales de especialización en geografía, bien en la formación posgraduada en el exterior o bien a partir de la formación autodidacta complementada por el ejercicio docente.

Sin embargo, se requeriría mucho tiempo para que el germen latente en unos contados profesores abriera las puertas a un proceso, si no de innovación inmediata, por lo menos sí de reflexión y de cuestionamiento sobre el problema general planteado acerca de la enseñanza de la geografía.

Una vez institucionalizado por Vila el modelo de regiones naturales, que propusiera inicialmente Vergara, se afianzó éste como el esquema oficial tanto para los programas como para los contenidos de los textos, aunque despojado del carácter analítico y prospectivo que aquel le imprimiera.

La geografía escolar continuó girando, entre tanto, alrededor del estudio físico de las regiones naturales, complementado con los consabidos aspectos humanos y económicos presentados en una estática descripción de las unidades político-administrativas e incluyendo indefectiblemente listados de productos, ríos, ciudades, límites y demás informaciones presentadas tradicionalmente como el “objeto de estudio” de nuestra disciplina.

### **3. Colombia y la teoría de la geografía contemporánea**

El tercero de los grandes hitos en la historia reciente de la educación geográfica en Colombia, a diferencia de los dos anteriores, no se inscribe alrededor de un nombre, en particular, ni de un momento puntual, en el tiempo.

Durante la fase tradicional ya descrita, algunos de los egresados de la Escuela Normal Superior fueron vinculados a la docencia en las universidades Nacional, Externado de Colombia, Libre, de Antioquia, Pedagógica Nacional, Pedagógica y Tecnológica de Colombia, casi siempre en los programas de Licenciatura en Ciencias Sociales, desde donde empezaron a irradiar un significativo cambio en cuanto a los conceptos geográficos e históricos, así como de las diferentes posibilidades para su enseñanza.

Ejemplos de profesores o licenciados protagonistas de esta importante fase tradicional son José Agustín Blanco, Leonardo Pérez, Ernesto Guhl, Héctor Rucinke, Carlos Trujillo, Mercedes Arciniegas, Segundo Beranl, Luis Duque Gómez, quienes aportaron mediante la docencia y la investigación, valiosos elementos en la búsqueda de una geografía verdaderamente científica; la mayoría de licenciados de las tres últimas décadas, han recibido, directa o indirectamente, la influencia renovadora de aquellos maestros.

A pesar de ello, el conocimiento actualizado de las controversias teóricas que exploraban la frontera misma de la geografía cuestionando el predominio de medio siglo de tradición regional y proponiendo nuevos enfoques sobre el objeto y las posibilidades del análisis geográfico, apenas se pondría al alcance de un sector reducido de profesores colombianos, a finales de la década del 70 por medio de obras extranjeras traídas por posgraduados que retornaban al país, provenientes especialmente de Europa.

Durante el mencionado período de transición se fundó la Asociación Colombiana de Geógrafos-ACOG (1967), agremiación tradicionalmente conformada por un alto porcentaje de profesores de diversos niveles educativos, algunos de los cuales han demostrado, mediante sus encuentros, inquietud especial por la reflexión alrededor de la dimensión escolar de esta disciplina. El final de la transición planteada se puede ubicar hacia 1980 ante la plena difusión de los paradigmas geográficos contemporáneos, por medio de una suficiente disponibilidad bibliográfica e igualmente ante un importante número de licenciados quienes al ejercer en las diferentes provincias y departamentos, y aunque no libres de limitaciones iniciaron la introducción de los nuevos conceptos, escuelas y tendencias teóricas que conocieron durante sus estudios de licenciatura.

Por supuesto, este proceso no se desarrolló en forma homogénea ni obedeciendo a proyecciones previamente establecidas: su evolución ocurrió primordialmente en forma espontánea (Sáenz, 1990), aunque se puede ubicar el descenso cualitativo de la tecnología educativa y sus principios filosóficos, como uno de los factores que permitieron la oxigenación reciente de las corrientes pedagógicas en nuestro medio.

Así surgieron frente a los tradicionales contenidos, la geografía de la percepción, el cuantitativismo, la tradición ecológica, la localización industrial, la geografía urbana, la teoría de juegos y simulaciones, los modelos de ordenamiento territorial, los procesos de difusión, la geografía radical, con sus nuevos objetos de estudio y mayor amplitud del espectro temático; hay que entender que estas nuevas perspectivas causaron extrañeza a quienes se empeñan en mantenerse dentro de los esquemas de la geografía tradicional.

Al respecto afirma Delgado (1988):

“..... la enseñanza de la geografía en Colombia ha permanecido estanca y por lo menos en los últimos treinta años el enfoque determinista se repite de texto en texto sin que se asuma una reformulación crítica acorde con el desarrollo de la ciencia geográfica”.

Otro importante factor de consolidación en el proceso que nos ocupa se constituye, a partir de 1984, con la iniciación del primer Programa de Estudios de Postgrado en Geografía -EPG-, fruto de un convenio entre el Instituto Geográfico A. Codazzi y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia -UPTC-.

Aunque el énfasis investigativo de este programa no ha sido orientado hacia la educación, de hecho la gran mayoría de sus egresados, quienes ya suman

cerca de 50, ejercen la docencia universitaria difundiendo las nuevas teorías geográficas en sus respectivas ciudades de origen, en donde enseñan primordialmente a futuros profesores licenciados, proyectando el ciclo de difusión antes descrito.

#### 4. Diagnóstico y formulación perspectiva

Los factores que en Colombia han ocasionado atraso y distorsión en el campo de la educación geográfica, se pueden sintetizar así:

- 1) No existe una valoración social objetiva acerca del significado y posibilidades de la ciencia geográfica.
- 2) Se asocia a la geografía primordialmente con fenómenos de orden físico-natural y bajo una perspectiva con predominio determinista.
- 3) Se carece hoy de textos y materiales acordes con el estado actual de la teoría geográfica, puesto que las casas editoriales, los profesores y los diseñadores curriculares desconocen u omiten la evolución y el estado actual de los principales paradigmas geográficos.
- 4) No existen canales estables de comunicación ni coproducción entre geógrafos y profesores.
- 5) Las facultades formadoras de docentes desconocen las necesidades y el perfil real del profesor de geografía o de Ciencias Sociales que hoy se requiere; tampoco debaten frente al MEN la pertinencia o no de los actuales contenidos temáticos.
- 6) Usualmente el profesor de geografía y/o Ciencias Sociales en secundaria no estudia las diferentes escuelas de pensamiento y/o perspectivas teóricas, sus representantes y las diferentes posibilidades de enfoque sobre un mismo problema.
- 7) La orientación actual de la Asociación de geógrafos es equivocada al no estimular actividades permanentes en pro del manejo adecuado de la geografía escolar, limitándose a recibir en sus Congresos bianuales a los escasos ponentes interesados en el tema; tampoco difunde, traduce, ni publica los recientes avances de la teoría geográfica internacional.
- 8) La entidad rectora de la geografía en Colombia; el Instituto Geográfico, inexplicablemente eliminó de sus funciones la orientación y la actividad educativa, generando un vacío que no puede solucionarse únicamente por medio del MEN.
- 9) Para la opinión pública, y aún para casi todos los estamentos de la “comunidad educativa”, la clase de geografía sigue siendo la postura pasiva frente a un mapa de arbitraria posición vertical que, sin haber sido procesado conceptual ni materialmente por el estudiante, se le aparece al frente, obligándolo a reducir y encasillar forzosamente su imagen mental de lo que es Colombia, o la ciudad o el continente.

Finalmente, proponemos algunas reflexiones que pueden enriquecer las posibilidades para lograr, en el ámbito escolar, una geografía -integrada o no con la historia- más cercana y objetiva frente a los actuales requerimientos de los estudiantes y de la sociedad colombiana (Sáenz, 1991) :

- 1) La geografía es por esencia totalizadora: busca interpretar una realidad humanizada que produce y transforma permanentemente el espacio, no entendido como simple escenario sino como factor inherente y como producto de la relación entre el hombre y el medio.

- 2) Un espacio geográfico puede ser examinado desde diferentes perspectivas. No existe una única interpretación en geografía. Así, desde una perspectiva historicista o regional, la ciudad es el resultado de una evolución histórica, en tanto que para el neopositivismo se convierte en una abstracción únicamente manejable mediante modelos matemáticos; para el radicalismo, la urbe es vista como un cúmulo de problemas sociales distribuidos en un espacio altamente densificado, mientras que para el humanismo la ciudad puede ser un espacio subjetivo que abarca tanto lo fenomenológico como lo existencial (Herrero F. Clemente, 1988).
- 3) La percepción del espacio no es uniforme en todas las personas; varía de acuerdo con experiencias, condiciones y mecanismos perceptivos individuales, así como a características culturales; toda percepción es real y válida aunque no concuerde con las versiones oficiales.
- 4) Es posible que las dificultades del estudiante frente al análisis geográfico se originen en las deficiencias teórico-metodológicas de los profesores y no siempre en la supuesta incapacidad de los aprendices.
- 5) El alumno, especialmente en secundaria, debe conocer los métodos que utiliza el especialista para investigar y para resolver los problemas que se le plantean en su oficio; a su vez, los docentes deben evitar que esto se convierta, como suele ocurrir, en una simple caricatura que en el medio escolar se denomina irresponsablemente con el mote de “investigación”.
- 6) No existen modelos o esquemas infalibles para el éxito en los procesos educativos de la geografía; cada establecimiento, cada grupo, cada profesor, conforman una singularidad que amerita un manejo especializado de acuerdo con sus finalidades y características para lo cual puede apoyarse en modelos, pausas y esquemas de tipo general.
- 7) Tanto docentes como programadores curriculares deben entender que la función específica de la geografía, en el contexto educativo actual, no puede ser la misma que se implementó para el país en el pasado siglo: de una parte, la renovación teórica internacional ha sido permanente y, por otra, las nuevas realidades políticas, económicas y sociales de la Colombia de fin de siglo, tal como la nueva Ley General de Educación, exigen hoy para las Ciencias Sociales en la escuela un papel más definido frente a nuestras actuales condiciones.

Independientemente de la escuela geográfica o del paradigma explorado por cada profesor en su intento por contribuir a la renovación escolar de la geografía, la ruptura más necesaria para nuestra coyuntura educativa radica en la introducción de nuevos temas geográficos, ojalá dentro de los contextos didácticos innovadores que vienen legitimizando las nuevas generaciones de profesores. En consecuencia, recordemos finalmente que la geografía moderna se viene consolidando como la ciencia del análisis espacial.

El impacto de las actividades socio-económicas sobre las condiciones ambientales, la planificación del desarrollo y el ordenamiento territorial, la distribución espacial de la población y su calidad de vida, la desigual distribución y acceso a los espacios urbanos y su relación con los desequilibrios sociales, el desarrollo sustentable, los conflictos generados por el uso del espacio y de los recursos, el ejercicio del poder y su participación en la estructuración del espacio son algunos de los problemas geográficos que hoy deben asumir, con verdadero criterio investigativo, la educación básica en el área de Ciencias Sociales.

**BIBLIOGRAFÍA:** **BLANCO, José Agustín.** (1977). *El primer texto para la enseñanza de la Geografía en Colombia*. Revista Gaceta de Colcultura, vol. II / \_\_\_\_\_. (1992). *Entrevista personal*, agosto 2, Gimnasio Moderno, Bogotá. / **QUINCENO, Humberto.** (1988). *Pedagogía Católica y escuela activa en Colombia: 1900-1935*. Bogotá, Ediciones Foro Nacional por Colombia. / **VERGARA y VELASCO, Francisco Javier.** (1901). *Nueva Geografía de Colombia*. Bogotá. Imprenta de Vapor. / \_\_\_\_\_. (1906). *Atlas completo de geografía de Colombia*. Bogotá, Imprenta Eléctrica. / **CERON, Benhur.** (1988). *Elementos para una historia del pensamiento geográfico en Colombia*. Pasto, Editorial Graficolor. / **NANNETTI, Guillermo.** (1947). *La Escuela Normal Superior en Colombia*. Bogotá, Editorial Minerva. / **PÉREZ, Leonardo.** (1991). *Entrevista personal*, 16 de septiembre, Bogotá, Universidad Pedagógica Nal. / **OCAMPO LÓPEZ, Javier.** (1978). *Educación, humanismo y ciencia*. Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. / **VITA, Pablo.** (1945). *Nueva Geografía de Colombia*. Bogotá, Editorial Camacho Roldán. / **GUHL, Ernesto.** Entrevista personal, julio 29 de 1992. Bogotá. / **DELGADO, Ovidio.** (1988). *Permanencia del determinismo geográfico en la enseñanza de la geografía en Colombia*. Revista Colombiana de Educación, No. 18, CIUP, Bogotá. / **SÁENZ, Ricardo.** (1990). *Enseñanza de la geografía en la educación básica colombiana; elementos para una controversia*. Revista Trimestre Geográfico, No. 14, mayo de 1991, Bogotá. / \_\_\_\_\_. (1991). *Estado actual de la enseñanza de la geografía*. En: La enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación básica (Antología), Bogotá, Universidad de Santo Tomás. / **HERRERO F. Vicente.** (1988). "Las corrientes del pensamiento geográfico". En: Revista Ciencias Sociales, No. 35; Madrid, Grupo Anaya.

**SÁENZ V., José Ricardo.** Investigador, asesor del programa de Educación Ambiental CAR-BID, profesor de Ciencias Sociales del Colegio Distrital Juan Lozano y Lozano.

## GEOMETRÍA EN NIÑOS Y MAESTROS (DIAGNÓSTICO DE LAS NOCIONES ELEMENTALES DE)

La Matemática y la Geometría ocupan un lugar principal en la escuela, desde el Preescolar hasta el final de la Secundaria, demostrando siempre ser un obstáculo para muchos estudiantes. Kline (1980), plantea que se introduce la Geometría Euclidiana y la deducción, como una serie de conceptos, ajenos al estudiante, los cuales éste debe memorizar. Este planteamiento motivó este estudio. Para ello se realizó un diagnóstico sobre las dificultades geométricas en niños y docentes. Se trabajó con grupos de 20 niños (6 a 9 años), y de 20 maestros por región, en cinco zonas (Z) del país. Se consideraron los conocimientos, materiales, metódicas e importancia que para los docentes tiene la enseñanza y aprendizaje de la misma. El primer contacto fue con grupos de niños y maestros a través de Talleres de Origami (arte de plegar el papel), cuando se observó que el vocabulario que empleaban para referirse al espacio, era pobre y ambiguo y no reflejaba el dominio de las nociones elementales de la Geometría o del espacio.

Revisando la literatura Sánchez y González (1993) se encontró, que aprender Geometría, es aprender un lenguaje y un metalenguaje simbólico. Así, el lenguaje usado inadecuadamente puede entorpecer el uso del vocabulario en relación al espacio.

Bishop (1974, p 183) plantea que, "desde el punto de vista cultural, las ideas geométricas que se están enseñando en la escuela son consecuencias de una forma como se ve esa realidad en la cultura familiar". Haffar y Cornieles (1996, pp 1-2), señalan "la escuela no corrige tal situación, sino que parece legitimarla y reproducirla.", y Bell (1979), considera que se deja de lado la enseñanza de la Geometría, y se hace énfasis en la "demostración", terminando ello en un proceso mnemotécnico.



Para Glasser (1974) el conocimiento geométrico que posee el docente, su concepción acerca de cómo se aprende Geometría, los materiales didácticos que utiliza y su actitud hacia las matemáticas, son fundamentales, ya que cualquier plan de estudio, tiene una vida media de cinco años y la matemática es una ciencia donde hay poco para aprender y mucho para comprender. En consecuencia se indagó sobre los materiales y metodologías utilizadas por el docente.

Para el diagnóstico, se realizaron 5 talleres para niños y 5 para los docentes, y se utilizó la técnica del Origami, (arte de base geométrico que permite la construcción de modelos en papel), guiándose la investigación a través de la acción representada por el conjunto de tareas que llevó a cabo cada sujeto para realizar el modelo propuesto (pájaros, casas u objetos diversos de su cotidianidad). Durante este proceso se observó su vocabulario. Se trabajó con el uso de la noción, ya que los estudios realizados por Chernysheva, Firsov y Teljakovski (1971) rechazan las definiciones minuciosas y el análisis de definiciones a esta edad. Se consideró que los niños (6 a 9 años) memorizan fácilmente las figuras geométricas y algunas de sus propiedades, pero no captan su precisa descripción verbal, de acuerdo a algunas reglas que no les son, todavía, completamente claras. Por ello, no se consideraron las definiciones". En consecuencia, la investigación se centró en el manejo oral de la noción geométrica elemental, ubicación en el espacio y reconocimiento de algunas figuras geométricas elementales. En su esencia, dice Alexandrov (1980). La Geometría es una combinación de imaginación gráfica y de lógica estricta a las que organiza recíprocamente y hace que se guíen la una a la otra. La tarea de su enseñanza es la de desarrollar tres cualidades correspondientes de los alumnos: imaginación espacial, comprensión práctica y pensamiento lógico.

Dado que Piaget (1969) sostiene, de que es posible introducir nociones de esta ciencia a edades tempranas, y que ello lo contempla, el Programa Oficial, de los grados estudiados, Ministerio de Educación (1992), la investigación se hizo factible.

Piaget (1969) sostiene, que en el estadio de 6 a 9 años, el niño es capaz de reconocer en un primer momento, aquellas formas que él puede reconstruir mediante el dibujo, de tal manera que la abstracción de la forma la logra sobre la base de la coordinación de las acciones y no, o al menos no sólo, directamente a partir del objeto. Plantea asimismo, que el niño es capaz de reconocer las formas sencillas explorando el material (en este caso papel), y que a medida que alcanza los 8 ó 9 años, muestra el reconocimiento de formas euclidianas sencillas, y adquieren formas las ideas de igualdad, rectitud e intersección sobre la base de las acciones coordinadas se manifiesta en la posibilidad de regreso a un punto fijo de referencia.

Para Piaget y Halloway (1969) las percepciones topológicas se perciben primero que las euclidianas. En este mismo orden de ideas, al hablar del espacio sensoriomotor, el niño construye una representación geométrica del espacio con suma lentitud. Estas percepciones topológicas elementales corresponden a las relaciones de:

1. Proximidad o "cercanía".
2. Separación.
3. Orden o sucesión espacial
4. Inclusión o contorno y
5. Continuidad.

Bajo esta perspectiva, se indagó sobre la Noción, (no sobre el concepto), Geométrica, y sobre las relaciones de cercanía y separación, por no dispo-

ner de suficiente tiempo para el resto. Se trabajó con niños en la etapa de las operaciones concretas, que se supone tienen cierta conciencia de sus relaciones topológicas, o al menos algunas de ellas. Es de observarse, que durante los Encuentros Internacionales convocado por Comprehensive School Mathematics Project (CSMP) de los Estados Unidos de América desde 1974, y en sucesivos papeles de trabajos presentados hasta 1990, se insiste en el aprendizaje primero de nociones y luego de conceptos.

Del docente se pretendió conocer el vocabulario utilizado cuando introducía las nociones geométricas, el método, los materiales y los recursos bibliográficos). Se indagó sobre su metódica ya que la construcción del pensamiento ocurre cuando se efectúan acciones físicas o mentales con los objetos, lo cual produce un desequilibrio, provocando la asimilación y el ajuste de dichas acciones, y en consecuencia, la construcción de esquemas de conocimientos. De ello, se podría deducir que al construir un tipo de lenguaje que no favorece la comprensión de futuros esquemas sobre el concepto geométrico, éste no será usado con cierta propiedad, en el lenguaje cotidiano del niño. La observación de los sujetos (maestros y niños) se centró en el manejo de los elementos geométricos básicos, cuando requerían la solución de los problemas propuestos, de índole empírica, concreta y no verbal, o por lo menos no únicamente verbal. Para ello se desarrollaron cinco talleres (uno por región estudiada). Las nociones trabajadas fueron: cuadrado, triángulos, rectángulos, círculos, lados, vértices, bisectriz, línea media, diagonal. Siguiendo a Piaget (1966) se dio importancia a la propiedad conceptual en el niño, en cuanto aparición del pensamiento simbólico, originado a partir del pensamiento sensoriomotriz, lo cual permite evidenciarlo en el niño a través de sus representaciones sensoriomotrices en contextos distintos de aquellos en que fueron adquiridas, en este caso uso del vocabulario geométrico para construir un modelo de Origami.

La actividad simbólica del niño en esta edad, supone que los símbolos de que dispone para su manipulación mental están expresados en un lenguaje que tienen la propiedad de preconceptos. El preconcepto es el intermedio entre el símbolo imaginado y el concepto propiamente dicho.

La investigación fue guiada a través de la observación, entrevistas a niños y docentes, la cual se recolectó en sendos formularios construidos para tales fines. Se trabajó con cinco muestras de 20 maestros y cinco muestras de 20 niños de diferentes regiones del país a través de talleres. Se encontró que el vocabulario que utilizan ambos grupos para ubicarse en el espacio, así como los conocimientos elementales que manejaban para referirse al mismo, conforma una “subcultura”, que entorpecía el uso de un vocabulario geométrico apropiado. Por otra parte, los docentes carecían de formación geométrica elemental, consideraban su enseñanza difícil, prestándole poca atención. Usaban pocos materiales para su enseñanza y se guiaban por el Programa Oficial

## MÉTODOS Y MATERIALES

### Sujetos

El estudio se realizó con cinco muestras de 20 niños (de 6 a 9 años), y cinco muestras de 20 maestros de Preescolar y primera etapa de Educación Básica que asistieron a los Talleres de Origami. (TO).

Las muestras fueron clasificadas por Zonas: (1)Caracas (Banco del Libro, dos institutos de asistencia al menor UCV, IURC), (2) Monagas y Anzoátegui (El Tigre, San Antonio de Macaracuar), (3) Bolívar (Puerto Ordaz, Los Pigiguaos), (4) Amazonas (Puerto Ayacucho), (5) Aragua (Maracay). Se consideró un porcentaje del 5 % de niños que por diversas causas no asistieron a todos los talleres.

### **Situación**

Cada taller duró tres horas con un intermedio de 30 minutos para merendar, y se construyeron (por taller) entre 10 y 15 modelos de papel, algunos bidimensionales y otras tridimensionales. Se les pidió a los niños y a los maestros que se adelantaban en la elaboración de un modelo, que ayudaran a los que se retrasaban, con el fin de observar su vocabulario y registrarlo en un formulario. Las entrevistas, (niños y docentes), se hicieron durante el descanso (como una conversación). La entrevista de los niños tubo como objetivo detectar el conocimiento elemental que tenían sobre Geometría, y sobre el su agrado para aprenderla. La entrevista a los docentes se basó en su agrado para enseñar la asignatura, el tiempo los materiales, recursos que utilizaban y metódica. Los materiales utilizados fueron: papel y lápiz, hojas de registros, papel de Origami, hojas rayadas, hojas de registros.

### **Procedimiento**

Tanto para los niños como para los docentes

1. Se les mostraba diferentes figuras de Origami bidimensionales y tridimensionales (animales, objetos, frutas, cajas etc. ), así como hojas cuadradas o rectangulares y se les pedía:
2. Identificar las figuras.
3. Identificar los elementos del cuadrado.(hoja de papel)
4. Se recogió en una hoja el vocabulario empleado.
5. Se procedió al análisis del vocabulario empleado por ambos grupos.
6. Se sustituía la noción manejada por el niño y maestro, por la noción correcta, y se observaba, si la empleaban para comunicarse entre sí.
7. A cada docente se le entrevistó con respecto a material, metódicas, programa usado, agrado para enseñar la disciplina.

### **RESULTADOS**

Las nociones geométricas reconocidas y utilizadas con propiedad (por ambos grupos) fueron: cuadrado, punto, línea, rectángulo. 18 palabras fueron detectadas como de uso multívoco a saber: *pa'lla*, *pa'ca*; *pa éste lao*; *pa'rriba*; *pa'bajo*; *al revés*; *al contrario*; *redondo*, *esquina*, *punta*, *hacia acá*, *hacia arriba*, *hacia este lado*, *raya*, *rayita*, *el medio*, *puntico*. No se consideró la circunferencia, pues ésta se confundía con círculo, con esfera y con redondo.

Los rasgos que describen la enseñanza de la Geometría son: difícil, e incomprendible; abstracta, compleja y de uso no tan evidente. La metódica de enseñanza varía, desde el dibujos en la pizarra, hechos a mano alzada, o con compases, reglas o transportadores, que luego dibujaban en los cuadernos cuadriculados de los niños, hasta contactos con los objetos del salón. La guía fue el Programa Oficial (P.O.). El vocabulario geométrico se sustituye

por uno “particular” que no ayuda a la formación de la noción geométrica en el niño. El número de objetivos que el maestro enseña no supera el 10 % del P.O.

Este trabajo corrobora estudios anteriores realizados con respecto a la enseñanza de la Geometría, la cual se diluye en la enseñanza de la Aritmética o el Cálculo. Su enseñanza siempre ha estado empobrecida, y la carencia de ideas sobre como enseñarla es una de las características más sobresalientes. Veamos las Tablas siguientes:

<p align="center"><b>Tabla Nº 1</b>  <b>Palabras que emplean los niños para algunas nociones geométricas distribuidos de acuerdo a la zona estudiada 1994/97</b></p>								
<p>Z= Zona            Z =(1) Caracas , Z (2)= Monagas, Z (3)= Bolívar Z (4)= Amazonas, Z (5)= Aragua</p>								
<b>Noción Correcta</b>	<b>Noción usada</b>	<b>Z 1</b>	<b>Z 2</b>	<b>Z 3</b>	<b>Z 4</b>	<b>Z 5</b>	<b>Σ no saben</b>	<b>No asistieron</b>
Cuadrado	Cuadrado	20	17	16	20	12	0	9
Rectángulo	Largo	12	5	3	14	10	26	20
Círculo	Redondo	20	8	20	20	18	12	8
Esfera	Redonda	18	4	4	8	4	30	22
Circunferencia	Redonda	12	4	4	8	4	59	9
Vértice	Punta/esquina	17	7	20	14	16	8	10
Simétrico	El otro lado	14	7	21	22	13	1	3
Punto	Puntico	20	8	19	20	19	7	14
Línea	Raya	20	6	20	20	18	5	11
Punto medio	Mitad	18	5	20	12	10	15	20
Triángulo	Tres rayas	15	6	20	20	17	12	10
Ángulo	Esquinita	15	7	20	18	18	10	2
Paralela	Dos rayas	8	18	8	10	12	20	14
Bisectriz	Raya del medio	20	8	14	14	20	10	14
Vértices								
Adyacentes	puntas	18	5	18	19	17	10	13
Opuesto	otro lado	20	6	21	20	18	10	5
Total de niños		20	20	20	20	20	20	100

(1) Caracas (Banco del Libro, dos institutos de asistencia al menor UCV, IURC), (2) Monagas (El Tigre, San Antonio de Macaracuar), (3) Bolívar (Puerto Ordaz, Los Piguaos), (4) Amazonas (Pto. Ayacucho), (5) Aragua ( Maracay)

La Tabla Nº 1 muestra las nociones usadas por los niños en sus referencias orales, siendo la más relevante la noción del cuadrado, reconocida por casi todos los grupos . El manejo del vocabulario en las diferentes regiones es similar.

**Tabla Nº 2**  
**Rasgos que describen a la Geometría**  
**de acuerdo a los docentes**  
**1994/96**

Rasgo descriptor	%
Difícil de comprender	67
Poco nítida	45
Incomprensible	37
Compleja	69
Frustrante	70
Difícil de enseñar	20
Muy abstracta	5

La Tabla Nº 2 muestra como oralmente los docentes describen a la Geometría, destacando como rasgo más significativo el que sea “abstracta” y “frustrante”.

**Tabla Nº 3**  
**Conocimientos generales sobre Geometría**  
**atendiendo a la edad y sexo de los niños**  
**1995/96**

V= varones H= hembras SD= Sin datos

Nociones reconocidas	20 V 6/7años	24H 6/7años	44 total	26V 8/9años	30H 8/9años	56	100 SD
Cuadrado	15	22	37	23	25	47	20
Triángulo	5	6	11	8	15	23	64
Vértice	1	1	2	3	8	11	87
Esquinas	16	18	34	19	24	43	23
Círculo	0	0	0	0	0	0	0
Circunferencia	16	20	36	15	24	39	25
Redondo	20	24	44	26	30	56	4
Esfera	0	0	0	3	5	8	92
Punto	14	12	28	20	20	40	32
Línea	10	18	28	17	20	37	35

En la tabla Nº3, se pueden apreciar las nociones de los niños con respecto a figuras geométricas elementales. Allí se corrobora que las nociones que los niños reconocen con mayor propiedad son las de cuadrado (80%), la del punto y la de la línea. La palabra esquina comienza a ser sustituida por vértice (en niños de 8 y 9 años). Las nociones más confusas son: círculo y circunferencia. El resto se incluyó como no asistentes, o sin ninguna respuesta.

**Tabla Nº 4**  
**Relaciones topológicas reconocidas por los niños**

<b>Relaciones reconocidas</b>	<b>20 v 6/7años</b>	<b>24 h 6/7años</b>	<b>44 total</b>	<b>26 v 8/9años</b>	<b>30h 8/9años</b>	<b>56</b>
Cercanía/proximidad	18	19	37	22	25	45
Lejanía	18	23	31	22	26	48
Hacia el frente	17	26	43	20	30	50
Hacia la derecha	12	20	32	12	29	41
Arriba y a la izquierda	10	12	22	13	20	33
Arriba y a la derecha	10	12	22	16	18	34
Separación	18	20	38	25	24	39
Sucesión	10	10	20	17	29	46
Continuidad	13	13	26	17	21	38

En la Tabla Nº 4 se observa que las relaciones topológicas de los niños están bien diferenciadas, y que sólo le presentan problemas, cuando deben ejecutar dos órdenes a la vez, por ejemplo, cuando se les pide llevar las manos hacia arriba y a la derecha simultáneamente.

**Tabla Nº 5**  
**Identificación de cuerpos geométricos por los docentes. (1995/96)**

<b>Cuerpo geométrico</b>	<b>Nº de maestros que identificaron correctamente</b>
Cubo	98,8%
Cilindro (base circular)	97,9%
Esfera	97,9%
Tetraedro(Pirámide)	95,6%
Cilindros (de base no circular)	5%

En la tabla Nº 4, se puede apreciar que los maestros identifican los cuerpos geométricos que les exige el Programa Oficial, reconociendo sólo el 5% otros cilindros que tengan base diferente a la circular.

**Tabla Nº 6**  
**Asignatura preferida por los niños de acuerdo al sexo y la edad. 1994/96**  
**V= Varones H= Hembras NC= No contestó**

<b>Asignatura</b>	<b>V 6/7</b>	<b>V 8/9</b>	<b>H 6/7</b>	<b>H 8/9</b>	<b>T</b>	<b>NC</b>
Matemática/Geometría.	16	15	15	27	73	15
Lengua Nacional	0	10	0	10	23	77
Ciencias Naturales	12	12	11	15	50	43
No se	18	15	20	12	65	35
Ciencias Sociales	15	18	18	25	76	22
Educación. física	12	14	13	15	52	42
Música	5	8	10	12	25	65
Total	20	26	24	30	100	..



En la tabla N° 6 se observa que los niños de la muestra no presentan una actitud negativa hacia aprender matemática la cual también la muestran como preferente..

<b>Tabla N° 7</b>						
<b>Distribución de los docentes en cuanto a edad, nivel de instrucción, año de graduado Y formación en geometría 1994/1996</b>						
<b>NI= Nivel de Instrucción E= Edad</b>						
<b>NI.</b>	<b>Fecha de Graduado</b>	<b>Edad 20 /30</b>	<b>Edad 31/45</b>	<b>Edad &gt; 45</b>	<b>Recibió formación geométrica</b>	<b>Total</b>
Maestro	1959/70	0	10	9	0	19
Bachiller/docente	72/84	10	8	8	0	26
Lic. Educación.	74/89	10	5	2	1	17
Profesor	74/89	5	15	1	21	21
Estudiantes	1996	9	7	1	3	17
		34	50	16	25	100

El 73 % de los docentes consultados se recibió como docente entre 1960 y 1989, los mismos señalaron que entre sus planes de estudios no hubo formación en el área Geométrica .Sólo el 25 % informó que durante su carrera cursaron matemática, señalando sólo el 22 % haber visto asignaturas que tenían relación con la Geometría.

<b>Tabla N° 7</b>			
<b>Conocimiento de elementos Geométricos por parte de los docentes 94/97</b>			
<b>C: Respuesta correctas I= Incorrectas SR = Sin Respuestas</b>			
<b>Nociones exploradas</b>	<b>Correcta</b>	<b>Incorrecta</b>	<b>Sin Respuesta</b>
Geometría (concepto)	15	37	32
Plano	25	30	45
Paralelas	57	34	11
Rectas en plano	10	30	60
Diagonales	45	30	25
Perpendiculares	45	39	16
Semi recta	55	25	25
Angulos y sus elementos	78	4	12
Cuadrados y sus elementos	89	2	9
Triángulos y sus elementos	29	45	16
Rectángulos y sus elementos	60	12	22
Circunferencia /círculo/radio	12	13	75

Como puede observarse el conocimiento que manejan los docentes en el área geométrica es deficiente. Dándose un promedio del 35% de respuestas correctas, y un 29,2 % en promedio de respuestas incorrectas. El 35,1%, no contestó.

<b>Tabla N° 8</b>				
<b>Resultados de las entrevistas realizadas a los docentes durante los cursos de Origami, sobre como enseñan Geometría</b>				
<b>V= varones H= Hembras N.R= No respondió</b>				
<b>Metódica de enseñanza utilizada por los docentes.</b>	<b>V</b>	<b>H</b>	<b>N.R</b>	<b>Total</b>
Cumplen con el Programa Oficial	24	56	10	90
Sólo con los ejercicios del Programa	15	58	22	95
Emplean algunos libros	5	6	84	95
Dibujan en la pizarra las figuras	20	40	30	90
Miden objetos del salón	15	30	50	95
Utilizan algunos materiales	23	50	22	95
Utilizan cuadernos cuadriculados	20	45	25	95
Resulta difícil enseñarla, no lo hacen	17	38	25	95
A veces usan materiales concretos	20	21	50	91

En lo que respecta al uso de materiales, equipos o bibliografías, el maestro señala su preocupación, utiliza la regla, el compás, el transportador y cuadernos cuadriculados. Destacaron que se guían por el Programa Oficial..

<b>Tabla N° 9</b>	
<b>Bibliografías sobre Geometría utilizada por los docentes</b>	
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>%</b>
El Programa Oficial (P.O)	90
El P.O y otros libros	7
Depende del tema	13

En la Tabla N° 9 puede observarse que el 90 % de los docentes se guía por el Programa Oficial, un 13 % señala que dependiendo del tema usan otras bibliografías, pero no señalaron claramente a que tipo de bibliografía se referían.

**Tabla N° 10**  
**Dominio del lenguaje geométrico por parte de los maestros**  
**(observados a través de la realización de una figura de Origami).**  
**1994/96**  
**C = Correcto I = Incorrecto P = Preguntó N = No lo hizo**

<b>Dominio de nociones geométricas</b>	<b>C</b>	<b>I</b>	<b>P</b>	<b>N</b>
Selecciona un cuadrado (papel)	95	0	0	0
Dobla por la mitad del cuadrado	89	6	0	0
Ubica el punto medio	59	20	16	0
Dobla por las dos diagonales	23	34	23	20
Reconoce los isósceles obtenidos	12	45	23	15
Reconoce los ángulos obtenidos	21	16	40	18
Dobla por la bisectriz de cada triángulo	19	30	19	27
Une dos vértices adyacentes	17	33	30	15
Une dos vértices opuestos	59	20	12	4
Reconoce puntos medios	57	19	12	4

De acuerdo a los datos de la tabla N° 9. El 16,5% permanecía sin saber como ejecutar la orden. El 23% preguntaba constantemente para poder continuar la próxima orden, y sólo el 43.77% pudo ejecutar las diferentes órdenes correctamente.

**Tabla N° 11**  
**Respuestas de los docentes con respecto a su agrado**  
**para enseñar Geometría y/o Matemática**  
**1994/97 (en tanto por ciento)**

<b>Agrado hacia enseñar Geometría o Matemáticas</b>	<b>%</b>
Muy agradable	9
Agradable	10
Regularmente agradable	23
Poco agradable	24
Nada agradable	20
Muy desagradable	5
No asistieron	9
Total de docentes	100

En esta tabla puede observarse, que el agrado por la enseñanza de la Geometría es casi igual al desagrado que sienten los docentes por el conocimiento matemático, reflejándose ello en la poca importancia que dan a su estudio.

**Tabla N° 12**  
**Tiempo que dedican los docentes a la enseñanza**  
**de la Geometría y grado académico.**  
**M=Maestro BD=Bac. Docente P= Prof. L = Lic. O= Otro**

<b>Dedicación</b>	<b>M</b>	<b>BD</b>	<b>P</b>	<b>L</b>	<b>O</b>
De acuerdo al P.O	10	8	10	9	9
Mucho Tiempo	1	4	1	1	0
Medianamente	1	6	4	2	4
Poco Tiempo	6	7	5	1	1
Nada	1	1	1	4	2
	19	26	21	17	16

En la Tabla N° 14 se aprecia que aún cuando el 42% de los docentes señalan que le dedican a la enseñanza de la Geometría el tiempo establecido por el P.O, el 51 %, de los docentes no lo hace, siendo éste el rasgo más característico.

**Tabla N° 14**  
**Actividades que realizan los docentes para enseñar Geometría**

<b>Actividad</b>	<b>Docentes</b>
Tocar objetos, trabajar con juegos y modelos y clasificar objetos.	8
Trabajar con juegos y modelos	4
Copiar figuras y clasificar objetos	33
Clasificar objetos	25
Relacionar con objetos del ambiente, clasificar objetos	27
No contestaron	8

En la tabla N° 14 se puede observar, que sólo el 33% los maestros dedican mayor tiempo a copiar figuras y clasificar objetos, siendo esa la principal actividad, dejando sólo el 8% a actividades como tocar y jugar con modelos.

## **DISCUSIÓN**

Las expresiones más comunes entre (niños y maestros) cuando trabajan con el plano son: “arriba”, “derecho”, “pa’ este lao”, “ pal’ otro lao,” “esquina”, “punta”, “redondo”, “al contrario”, “por detrás” etc., comunicándose entre ellos, sin ninguna dificultad para comprenderse.

Un alto porcentaje de docentes no recibió durante sus estudios formación en el área geométrica, sin embargo reconocen su importancia. Los maestros admiten no dominar la Geometría, consideran que pueden trabajar más el cálculo, que la abstracción geométrica. Es de hacer notar que a pesar de que en la Tabla N° 4 , la mayoría identificaron los cuerpos geométricos mostrados (cubo, cilindro, esfera, tetraedro) al mostrarles una caja triangular, la mayoría no sabían como se llama ese cuerpo geométrico, y mucho

menos cuando se les hizo ver, que no era más que un cilindro de base triangular, lo cual les extrañó, ya que para ello, el cilindro por definición, es el de base circular. Los docentes ponían cierta resistencia para cambiar, su metódica es la exposición oral y los materiales utilizados se limitan a la escuadra, al transportador, la tiza, al pizarrón, pelotas, o cualquier material de cartón, o plástico.

Los docentes, reconocen las deficiencias de los alumnos y no establecieron relación entre el currículo, el tiempo dedicado a las clases, el reforzamiento, o los materiales, el tipo de enseñanza o la metodología de enseñanza. Consideraron que esta asignatura es una de las más “difíciles” y poco agradable estudiar, aun reconociendo su importancia.

El diagnóstico reflejó una falta de formación geométrica por parte de los docentes, y un manejo deficiente de conceptos elementales de Geometría fuera del contexto de clase (en este caso el taller de Origami), de lo cual se deriva un vocabulario que aparece como una “subcultura entre docentes y niños.

Se deduce que la enseñanza de la Geometría, en los grupos estudiados resulta empobrecida. Los materiales instruccionales, siguen siendo la tiza y el pizarrón, para las representaciones espaciales. A pesar de que nos movemos en un espacio tridimensional, el vocabulario manejado refleja solo la bidimensionalidad.

El proceso de enseñanza - aprendizaje; el contenido programático, la metódica del profesor; la poca capacidad de abstracción que desarrolla nuestro sistema educativo, amén de otros elementos no estudiados, muy posiblemente contribuyen para que el alumno manifieste poca motivación hacia la Geometría. Cuando se trabajó con la Técnica del Origami, usando el vocabulario geométrico apropiado, los niños incorporaron las nociones enseñadas de una manera eficiente. Ello se evidenció cuando se les enseñaba un procedimiento para crear una *bomba* (cuerpo geométrico realizado a través del Origami).

Como contribución, se evidencia la posibilidad de enseñar nociones elementales a través de la Técnica del Origami. (TO), ya que durante la investigación, se pudo constatar, como dice Kasahara (1987), que el niño modela y crea a partir de instrucciones básicas, modelos tridimensionales, dentro del cual puede reconocer elementos de la Geometría, sin que ello signifique dominio del concepto. Por otra parte, es evidente que enriquece las experiencias espaciales de los niños, además de crear las condiciones que le permitan explotar la capacidad de visualizar el espacio.

**BIBLIOGRAFIA:** **ALEXANDROV, A.** (1980). “O geometrii”. *Matematika y Shkole*. N° 3. En: UNESCO. Volumen 5 (p.127). / **UPEL**. Maturín. (1994). *Taller sobre enseñanza de las Matemáticas*. Maturín. 1994. Ponencia. (p.3) / **BELL, M.** (1979). *Curso de Geometría Plana*. En: UNESCO. V.5 (p. 209/216). / **BETH, E., y PIAGET, J.** (1968). *Relaciones entre la Lógica Formal y El pensamiento Real*. Madrid. Ciencia Nueva. / **BISHOP, A.** *Space and Geometry*. En: R. Lesh y M. Landau (eds) (1983) acquisition of Mathematics Concepts and Process, (pp 175-203) N.Y. / **Cornieles, I y E. Haffar.** (1996). *Enseñanza de la Geometría*. 1ª Jornadas de Investigación. CUFM. (pp 1-15) / **COMPREHENSIVE SCHOOL. Project.** (1971). Bélgica. Unesco. Volumen 3/4, junio 1971 (p 281). / **CHERNYSHEVA, L. FIRSOV, V & TELJAKOVSKI.** (1974). *Enseñanza de la Geometría*. Unión Soviética. UNESCO. V. 5 (pp 122-139). / **GONZÁLEZ, F.** (1984). *Aplicación de las teorías de Brunner/Gagné y Ausubel en la Enseñanza de la Matemática*. Paradigma (101-125) / **GLASSER, G.** (1974). *La crisis de la enseñanza de la geometría*. UNESCO. v.5 (136). / **PIAGET, J.** (1976). *Memoria Problemas de Psicología Genética*. Edit. Ariel. España. / **KASAHARA, K.** (1987). *Origami Omnibus*. EEUU. (pp. 1-45). / **KLINE, M.** (1988). *El fracaso de la Matemática Moderna*. Siglo XXI. 5º edic. México / **PIAGET, Jean.** (1976). *Estudios de Psicología Genética*. EMECE. Buenos Aires. /

**SÁNCHEZ J.L. y GONZÁLEZ G.** (1993). *Interacción del estilo cognoscitivo con el método instruccional en el aprendizaje de las matemáticas*, en *Revista Internacional de Psicología y Educación*. N° 1 y 2. UNAM. México.

**CORNIELLES, Idalia.** Escuela de Educación UCV/Colegio Universitario Francisco de Miranda.

## GERENCIA DE LA INSTRUCCIÓN

Es el proceso por medio del cual el docente prevé los objetivos, organiza la forma en qué estos se desarrollarán mediante el uso de métodos didácticos, ejercita la instrucción y evalúa los niveles de dominio de los objetivos por parte de los estudiantes.

Ruiz L., J. (1990, Abril). Gerencia de la Instrucción. **Docencia 90: IIº Encuentro Pedagógico Nacional** (pp.19-56), Turmero: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro”.

**MUÑOZ, Luis.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## GENOMA HUMANO

Los progresos, los productos y las nuevas tecnologías y perspectivas derivados de las investigaciones realizadas con el fin de identificar y estudiar los 100.000 genes o genoma de la especie humana, han sido objeto de variados e interesantes análisis en los últimos años. Dada la la importancia del tema durante el mes de abril, se le dedicarán varias sesiones de la Conferencia para Directores de Investigación, que se realiza anualmente en el bien conocido Instituto Tecnológico de Massachusetts, a la cual asisten representantes de importantes instituciones e industrias.

Desde 1953, cuando los investigadores James Watson y Francis Crick determinaron, en Inglaterra, la estructura básica de la molécula del ácido desoxiribonucléico (ADN) de los cromosomas, las investigaciones en el campo de la genética han progresado en forma impresionante. En 1990, con el propósito de acelerar y mejorar el estudio de la estructura genética de la especie humana se inició en los Estados Unidos el Proyecto Genoma, con un esfuerzo combinado del Instituto Nacional de Salud y el Departamento de Energía. Posteriormente se incorporaron científicos de otros países como Alemania, Japón, Francia, Canadá, Australia e Inglaterra. Desde un comienzo se pensó que la información generada por este proyecto, que se diseñó para una primera etapa de cinco años, sería fuente fundamentalmente para la biomedicina en el siglo XXI, porque ayudaría a comprender y, eventualmente, a tratar, las 4.000 enfermedades de origen genético que se conocen y a muchas otras de origen multifactorial en las cuales la predisposición genética juega un papel importante. Para apreciar mejor la dimensión de esta tarea, se ha estimado que los 3.000 millones de pares de los 46 cromosomas humanos contienen una cantidad de información similar a la que se puede almacenar en 1.000 páginas cada uno.

Los promotores del proyecto también se preocuparon por la necesidad de asegurar que toda la información sea usada de la manera más responsable y



establecieron como un objetivo desarrollar programas dirigidos a la comprensión de las implicaciones éticas, legales y sociales del proyecto que habían propuesto. Se ha planteado que las pruebas que ya se han desarrollado para identificar unos treinta desórdenes genéticos son procedimientos médicos que pueden llegar a ser utilizados para establecer comparaciones, diferencias, jerarquías, agrupaciones y exclusiones en relación con lo que se considere “normal” y así servir de base para la discriminación por parte de compañías de seguros, de empleadores y de instituciones educacionales. Este delicado tema, que ha sido analizado, entre otros, por la socióloga Dorothy Nilken, ya ha creado problemas en algunos países.

Antes de que se conociera suficientemente el código genético los científicos empezaron a hacer “reparaciones” con la inserción y reemplazo de genes en algunos tejidos. La necesidad de una clara demarcación entre hacer “reparaciones” hereditarias y mejorar la especie humana ha sido planteada en muchos libros y revistas. Algunos piensan que se deben discutir estas posibilidades que ya están entre nosotros, pero que como un gran principio debe estar claro que cualquier decisión sobre terapia genética debe ser tomada individualmente.

William A. Haseltein, uno de los promotores del Proyecto Genoma Humano, en un artículo publicado en la revista *Scientific American*, en marzo de 1997, expresa que gracias a este esfuerzo se puede contar con muchos genes identificados y localizados, con nuevas técnicas y medicinas que aumentan las posibilidades en relación con el diagnóstico, curación y prevención de muchas enfermedades, que lo fundamental ya está hecho y que el desarrollo posterior dependerá de la creatividad de los investigadores.

La válida preocupación por establecer limitaciones en el uso de los datos que proveerá este proyecto no debe invalidar la idea ni los estudios que se están realizando para armar ese gran rompecabezas de los complicados mecanismos utilizados por los genes o unidades básicas de la vida.

**EL NACIONAL.** (Internacional y Diplomacia), cuerpo A/3, de fecha: Jueves, 17 de Abril de 1997. En: **Castro, Elisa y Leida. Díaz,** *El Tema de la Didáctica en el DLAE.* Tesis de Grado. Mimeo. Caracas, 1997.

## GENOTIPO

La totalidad de la información genética contenida en la masa hereditaria.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación.* PANAPO. Caracas.

## GERENCIA Y LA CALIDAD EN EDUCACION, EL MARCO DE LOS NUEVOS TIEMPOS

Nos encontramos en un momento coyuntural signado por la paradoja y la incertidumbre. Hoy en día no existe ningún acontecimiento que esté al margen de la incertidumbre: estamos a la intemperie, sin la anestesia de los sistemas omnipotentes que todo lo resolvían y que tenían una respuesta para todas las inquietudes. Asimismo, afrontamos una situación de paradoja por-

que ese vacío de coherencia que ha quedado se ha estado llenando con un ingrediente ecológico, en donde todas las situaciones son consecuencias de sucesivas interacciones. Tanto las realidades políticas, como las económicas o las gerenciales, son la expresión de una estructuración derivada de una desestructuración permanente. La desestructuración es prácticamente causa y consecuencia de la estructuración que se busca en todos los órdenes del quehacer humano. Esa incertidumbre y esa paradoja sobre las cuales se mueve nuestra vida contemporánea nos obliga a admitir las advertencias de Edgar Morin y Salvador Pániker. Salvador Pániker recordaba: “Tenemos que aprender a caminar en la oscuridad en tanto que la incertidumbre y la paradoja nos obligan a otear en escenarios que no están iluminados. Edgar Morin, por su parte, establecía que “afortunadamente estamos maduros para movernos en medio del azar y del ruido”.

La pregunta surge de inmediato ¿Cómo aprender a caminar en la oscuridad? ¿Cómo movemos y ejercer una madurez en medio de la anarquía y de lo imprevisible? No hay sino una sola opción: entrar en contacto, conocer y asimilar el espíritu de los nuevos tiempos. Esto significa que debemos precisar las pautas que definen el perfil de nuestra contemporaneidad. Pautas éstas que conforman una atmósfera que se respira aunque no se ve. Ellas están presentes y nos envuelven, aunque muchas veces no tomemos conciencia de que existen. Se filtran por intersticios, por vías laterales, por caminos alternativos, por senderos inéditos. Unos las asimilan y otros no, pero ahí están y, de alguna manera, ellas legitiman el hecho de que seamos más hijos de nuestra época que de nuestros padres. Ciertamente, somos el resultado de una pléthora de contenidos que va más allá de lo que se nos ha proporcionado en el hogar y la escuela.

A partir de ese imperativo de aprender a caminar en la oscuridad, deseamos ordenar estas reflexiones de la siguiente manera: primero precisaremos las pautas que conforman el perfil de nuestra época. Luego, intentaremos determinar el reflejo de esas pautas en las funciones gerenciales, así como en los alcances de la Calidad Total. Finalmente, haremos algunas consideraciones sobre las aplicaciones de esos enfoques a la gerencia cultural.

### **LAS PAUTAS DE LA EPOCA**

Cada época histórica promueve una concurrencia de valores permanentes, novedosas, influyentes y recurrentes. Los permanentes son aquellos que trascienden el tiempo circunscrito de un momento y que atraviesan todo el recorrido de una sociedad: van más allá de lo que es el simple límite de una circunstancia. En todos los países, en todas las subregiones y en todos los continentes se observan pautas que responden a una prolongada vigencia y que se empujan por encima de las coyunturas temporales. Pero, simultáneamente con esas líneas permanentes, se aprecian unos valores novedosos que nacen en un determinado momento y que luchan por imponer su legitimidad. Estas iniciativas, generalmente:

- encuentran resistencia y ejercen una dinámica de confrontación con determinados grupos sociales. Conjuntamente con los permanentes y los novedosos, hay también valores influyentes que, al imponerse, le otorgan rasgos definidores a una etapa. Estos son los que contribuyen a dibujar el rostro y a señalar las particulares inclinaciones de una época.

Hay, finalmente, valores recurrentes que son aquellos sentimientos, vocaciones, apreciaciones e intuiciones que, luego de haber estado engavetados durante algún tiempo, promueven una reversibilidad y una renovación de S4s contenidos. Ellos se replantean, se recontextualizan y conforman un repunte que lucha por su acomodación y reconocimiento. Apoyados en la explicación anterior, intentaremos resumir las diez pautas epocales que resultan más significativas en el ámbito gerencial.

### **De las doctrinas seguras a las teorías inciertas**

Hasta hace poco todas las posiciones estaban protegidas por sólidas doctrinas redondas, totalizadoras y totalitarias. Resulta que ahora nos inscribimos más en el concepto de teorías inciertas, es decir, en interpretaciones y explicaciones que siempre asumen condiciones probabilísticas, hipotéticas y perfectibles. Este enfoque se asocia con la idQa que sostiene que una teoría verdadera no es más que una hipótesis que ha resistido hasta el momento los esfuerzos por refutarla (Popper). Esta concepción epistemológica se recoge muy elocuentemente en un graffiti de Quito que dice: “Después que tenía todas las respuestas a mi vida, me cambiaron las preguntas”. El problema hoy en día no es tener respuestas definitivas, sino asegurar preguntas actualizadas. Quien tiene soluciones absolutas, además de estar obsoleto, termina por colocarse al margen de la historia. Por el contrario, quien ejerce la capacidad de renovar permanentemente sus preguntas está marchando conforme al desenvolvimiento de la historia. Todo aquel que se envuelva en el entorno y que atienda sus demandas está dentro de la dinámica y del discurrir contemporáneo. Por el contrario, el que se nutra de frases hechas y de respuestas prefabricadas está al margen de la historia. Las teorías son biodegradables porque ellas deben contener en si mismas los gérmenes de sus propias superaciones. Cualquier teoría que no engendre la semilla de su desarrollo es una teoría cerrada que no es capaz de renovarse, y lo que no evoluciona muere.

### **Del énfasis en la información al acento en el contenido**

Desde hace bastante tiempo Mc Luhan sentenció que “estamos hartos de la información y carentes de contenido”. En el marco de esta misma inquietud, un periodista europeo decía, “quien no está bien informado no está bien confundido”. También en esta dimensión, T.S. Eliot se interrogaba: ¿Dónde está la sabiduría que hemos perdido con el conocimiento, y dónde está el conocimiento que hemos perdido con la información? Estas apreciaciones sugieren que lo más importante, en la actualidad, no es la información sino la sabiduría la que nos ayuda a comprender los requerimientos del entorno. Jorge Luis Borges, en uno de sus relatos recordaba que “Funes el Memorioso” era una persona que tenía una memoria tan prodigiosa y una información tan detallada que podía pasar toda la vida describiendo un momento, pero que no tenía aptitud para organizar ni para resumir los contenidos sustanciales de su información. Más que poseer información, lo interesante es la disposición de recursos para seleccionar, jerarquizar y aplicar la información.

### **De la experiencia a la conciencia intuitiva**

Antes se pensaba que el hombre de mayor experiencia estaba en mejores condiciones para afrontar los problemas de una organización o de un país.

Ahora resulta que no siempre es así, porque muchas veces el acopio de información y el exceso de experiencia se convierten en un tejido tan complejo y tramado que no permite percibir la mejor salida ni la vía más eficiente. Los altos niveles de saturación informacional y experiencial pueden desplazar la intuición que muchas veces resulta ser el factor esencial para garantizar la captación del momento histórico. Toda esta redimensión de lo intuitivo y de lo extraracional se apoya sobre los descubrimientos de las cualidades y funciones del hemisferio derecho de la corteza cerebral. Mientras en el hemisferio izquierdo se procesa todo el mecanismo lógico, racional, silogístico y algorítmico del pensamiento, en el derecho opera lo que concierne a la imaginación, la fantasía, la creación y al descubrimiento. En el hemisferio izquierdo se establecen las relaciones de causalidad y secuencialidad, ahí es donde se articula el pensamiento y se hacen operaciones numéricas; ahí todo es blanco y negro, y todo se solventa sobre un plano bidimensional. Este hemisferio se cansa, no soporta más de hora y media en una conferencia, y tiene que dormir. El derecho, por el contrario, es el hemisferio intuitivo que funciona a partir de ilusiones, colores y tridimensionalidad. Aquí residen las luces que le permitieron a Newton precisar la ley de la gravedad como consecuencia de vivenciar la imagen derivada de la manzana que cayó sobre su cabeza.

La capacidad intuitiva es la que favorece la vinculación con el entorno y la que permite monta rse por encima de lo que la razón puede dar. En este punto, cabe advertir que no pretendemos establecer una confrontación entre intuición y razón, más bien proponemos una complementación. El problema no es ir contra la razón, sino contra sus excesos, exclusivismos y hermetismos. Edgar Morin sostenía que cuando la razón se racionaliza termina traicionando los hechos. Ya antes, Gastón Bachelard había asociado la racionalización con un obstáculo epistemológico. Ciertamente, son diversas las circunstancias que permiten comprobar que, cuando la razón se presiona hasta sus límites máximos, se repliega sobre sí misma y reconoce que no es omnipotente. Ahí la certeza se convierte en incertidumbre, con lo cual se abren las compuertas para la creación. En la incertidumbre es donde se crea, pues la certeza de algo y sobre algo no promueve la búsqueda de lo distinto. No deja de ser importante comentar que nuestros sistemas educativos y gerenciales generalmente han estado guiados por la supremacía del hemisferio izquierdo y ello ha ocasionado riesgos diversos que van, desde la excesiva rigidez, hasta la pérdida de horizontes y de visualizaciones.

### **De la visión unidimensional al énfasis del pluralismo**

Salvador Pániker es el autor de una frase que nos ahorra palabras y explicaciones. El decía, más o menos lo siguiente: “Todo aquel que piense en términos radicales encarna la caricatura de un pasado ya caricaturizable”. No hay manera de establecer posiciones exclusivistas en un mundo que ha pulverizado todos los radicalismos. También aquí resulta ilustrativo recordar que Edgar Morin planteaba tres alternativas para salir del Siglo Xx: cultivar el pluralismo, eliminar las ortodoxias y estimular el pensamiento divergente. Esto lo dijo hace muchos años y, sin embargo, todo lo que ha ocurrido en nuestra circunstancia contemporánea demuestra que los pasos que el hombre está dando para fomentar su entrada el Siglo XXI son la consecuencia de enfatizar la flexibilidad por encima de cualquier posición unidimensional.

### **Del concepto de crisis como evasión al concepto de crisis como oportunidad.**

Antes se pensaba, y la asociación era inmediata, que la palabra crisis equivalía a colocarse entre la espada y la pared. La crisis señalaba un lugar en donde se tenía por delante algo punzante y por detrás algo impenetrable. Progresivamente nos hemos dado cuenta que el concepto de crisis no es un accidente de la historia sino que es su propia materia de ser. Ciertamente, ningún hombre, organización o país ha administrado su vida sin conocer y afrontar momentos difíciles. El concepto de crisis como oportunidad, lo ha enriquecido mucho el contacto que ahora se tiene con el mundo japonés, en donde el término “crisis” resulta de la conjugación de dos signos: uno quiere decir oportunidad y el otro significa riesgo. La crisis es, entonces, una situación que congrega una oportunidad y un riesgo. Ante la crisis, hay quienes eligen el precipicio del riesgo, mientras que otros aprovechan el desafío de la oportunidad. No hay ningún hombre exitoso que no haya tenido la experiencia de convertir un problema en una oportunidad. Omar Khayan decía: “En la vida hay sólo cuatro cosas que no retoman: la palabra proferida, la flor deshojada, el agua derramada y la oportunidad perdida”. Por cierto, alguien me comentaba que el mejor concepto de crisis es aquel que sostiene que ella es “un momento histórico en el que lo que debe morir no ha muerto y lo que debe nacer no ha nacido”. Yo no estoy de acuerdo con este enfoque porque la crisis no es una coyuntura traumática, asfixiante y derrotista. Todo momento histórico es la conjugación de algo que viene, algo que surge, algo que se legitima y algo que se desengaveta del pasado. No podemos seguir viendo la historia con una vocación determinista. Tampoco debemos seguir asociando el término crisis con la evasión, la confusión o el precipicio.

Todo concepto de crisis no es más que una especie de vaso con el agua por la mitad. Hay unos que simplemente ven el vaso pensando en que está casi vacío, y esos son los que se lanzan por el precipicio del riesgo; mientras que hay otros que ven el mismo vaso pensando en que le falta poco para que esté lleno, y esos son los que aprovechan la oportunidad. Todo hombre exitoso, todo país exitoso, toda empresa exitosa y todo esfuerzo exitoso han sido testimonios de la conversión de un problema en una oportunidad. Robert Gilbreath recuerda, en su libro “Sálvese quien pueda”, aquella historia sobre una empresa internacional de calzado que envía dos vendedores a un lejano país africano. Uno de ellos envía un fax:

“Malas noticias, aquí nadie usa zapatos”. Por el contrario, el segundo red acta otro fax, con el siguiente mensaje: “Buenas noticias, aquí nadie usa zapatos. En este orden, cabe evocar que, hasta hace poco Althusser y otros pensadores hablaban de “problemática”, ahora se debería inventar, más bien, la palabra “solucionática”, para remarcar la nueva dimensión que ha asumido el hombre. Ya el concepto de la problemática, entendido como una sucesión de problemas que se sustituyen por otros problemas dentro de un camino ininterrumpido, está superado; ahora una solución va por encima de otra solución de acuerdo con una dinámica más global en su extensión y más profunda en su contenido.

De la Relación Horizontal con el Tiempo a la Relación Vertical con el Instante Cuando uno se relaciona horizontalmente con el tiempo, afloran dos opciones: la de ver hacia atrás o la de ver hacia adelante. Cuando se ve hacia atrás

se piensa en lo que debió hacerse y no se hizo, en lo que se hizo mal, en lo que se hizo pero no con la intensidad que hubiese sido conveniente, en lo que se dejó de hacer; en fin en todo aquello que sirve sólo para alimentar una expresión de nostalgia. En la otra opción, es decir, cuando simplemente uno ve hacia adelante, se hipoteca el presente en función de la consecución de proyecciones que todavía no existen, y eso equivale a llenarse de ansiedad. Tanto los psicólogos como los sociólogos, antropólogos y políticos, saben que la nostalgia y la ansiedad son actitudes que acaban con las organizaciones, con las personas y con las grandes iniciativas. Se cae en la nostalgia y en la ansiedad cuando la relación es horizontal con el tiempo, es decir, cuando sólo somos capaces de ver hacia adelante o hacia atrás. No deja de ser interesante vincular esta reflexión con aquella contundente frase de Nietzsche: “El que comienza a ver hacia atrás termina pensando hacia atrás”. También aquí cabe advertir el riesgo contrario: el que sólo ve hacia adelante termina por diferir permanentemente sus propósitos. En este último caso se encuentra aquel que todos los días repite que va a dejar de fumar.

Ahora se impone una relación vertical con el instante, y esto quiere decir que hay que ver hacia arriba y actuar en el presente. Ver hacia arriba y actuar en el presente significa establecer contacto con la misión, visión y valores para asegurar un impacto en el aquí y en el ahora. Cuando uno ve hacia arriba y actúa en el presente, en lugar de pensar en el futuro, hace el futuro. El presente es lo único que existe, no hay pasado ni futuro: el pasado fue y el futuro será. La vida está en el presente. Sólo en el presente se superan las contradicciones entre el recuerdo y la esperanza. En el presente es donde jugamos todas las cartas, es cuando actuamos, es donde tenemos presencia. Se ve hacia arriba y se actúa, se ve nuevamente hacia arriba y se actúa otra vez y ese proceso continuo es hacer el futuro, en lugar de anhelarlo pasivamente. Es cierto que no se puede establecer una fractura entre el pasado, el presente y el futuro, pero ellos sí pueden ser enfocados de manera diferente a como se han visto tradicionalmente. El propio Aristóteles sentenció: “el pasado, el presente y el futuro son las imágenes móviles de una misma realidad”. El problema es que antes se veía el presente a partir del pasado y del futuro, y ahora debe verse el pasado y el futuro a partir del presente. Esto parece esotérico y gaseoso, pero luego vamos a demostrar que este enfoque se ha convertido en la clave de la gerencia contemporánea y es, igualmente, el paradigma del concepto de planificación estratégica que hoy en día apoya los esfuerzos empresariales más exitosos.

### **De la ética de la prohibición a la ética de la realización**

En lugar de pensar que el mal consiste en hacer acciones malas, hay que aceptar que él también consiste en dejar de hacer acciones buenas. El poeta colombiano Juan Gustavo Cobo-Borda, en uno de sus últimos poemas afirmaba, palabras más palabras menos, que necesitamos tener religiones alegres para que todos podamos ser santos. Esto significa que, en lugar de restringirnos y encerrarnos en esquemas prohibitivos, debemos promover acciones en el marco de amplias visiones positivas. La gran diferencia entre oriente y occidente es que los orientales piensan en la liberación y nosotros pensamos en la salvación. Esto último se inscribe en restricciones, censuras, constricciones; mientras que el mundo de la liberación es llegar a ser



uno mismo, es alcanzar la autenticidad y es establecer la capacidad de hacer por encima de la limitación para no hacer. Es aceptar -con Stevenson- que “hay que pasar del NO al Sí, y de ese Sí depende el resto del mundo”.

### **Del concepto de lo normativo a la noción de lo marginal**

Antes todo se definía a partir de una reglamentación pormenorizada, en donde no existía espacio para actuar ni ocasión para innovar. Por ejemplo, a los gerentes les presentaban, a su ingreso a la organización, múltiples tomos con “Normas de Organización y Funcionamiento” pero, simultáneamente, esperaban que él fuese creativo e innovador. Si todo estaba predeterminado, ¿en dónde estaba el espacio para innovar? Utilizando la capacidad gráfica del hemisferio derecho podemos apreciar las diferencias entre lo normativo y lo marginal, imaginándonos una hoja escrita con prohibiciones, con flujos de secuencia, con pasos estereotipados, con mtinas sacralizadas, con anotaciones prolijas; en fin, con todo previsto. En esta hoja no hay donde crear, pues todas las mtas están anticipadamente dibujadas en el mapa. Cuando nos colocamos frente a una hoja donde todo está previsto y en donde no hay ningún margen, entonces es difícil ejercer un empeño Innovador. Lo peor es que ante las situaciones no previstas nos sentimos obligados a presionar la aplicación de normas que siempre resultan apretadas y desajustadas respecto de las peculiaridades de un entorno altamente cambiante.

Creemos que la solución no es erradicar las normas sino complementarias con el establecimiento de espacios en blanco. Es en esta superficie virgen de la hoja donde se encuentran las posibilidades para atender la dinámica avasallante del entorno. El hemisferio izquierdo actúa en el marco de las normas, mientras que el derecho se despliega sobre los espacios blancos. Los dos espacios son necesarios, como insoslayables son las funciones de los dos hemisferios. No es adecuado descartar ninguno de los dos. En la norma está la seguridad, pero en el margen se encuentra la libertad

### **Del énfasis en los resultados al acento en los procesos**

Seguí Emmanuel Mounier, cuando no se consigue éxito, al menos que quede el testimonio” Marilyn Ferguson, por su parte, decía: “Cuando la vida se ve como un proceso, en lugar de buscar éxitos o fracasos, se buscan aprendizajes”. Dentro de esta misma dimensión, Mahatma Gandhi sostenía que “El esfuerzo total es la victoria total”. T. 5. Eliot aseveraba: En mi fin está mi comienzo”. En forma análoga, el poeta A. Porchia escribía; ‘~Ser es obligarse a ser, y obligarse a ser es ser”. Y Santa Catalina exclamaba que El camino hacia el cielo es ya el cielo”. Todos estos testimonios, tan diversos y dispersos, reflejan la esencia paradigmática que mueve las visiones epistemológicas en todos 105 campos del saber. En la Psicología, por ejemplo, hasta hace poco prevalecía el enfoque neoconductista que explicaba todo mediante el comportamiento derivado de la relación entre un estímulo y una respuesta. Con base en esta acepción, los procesos educativos se medían en función de la apreciación conductual de los rendimientos. El cerebro se consideraba como una “caja negra”; en cambio, actualmente se considera como una “caja translúcida” porque lo que interesa es ver cómo se desarrolla el proceso cognitivo. Por su parte, en el mundo de la Economía, se observa que la apertura económica es fundamentalmente la capacidad de buscar una

estructuración a partir de desestructuraciones sucesivas. Podemos o no estar de acuerdo con ello pero, de hecho, la economía de mercado es la aplicación de un paradigma ecosistémico a esa realidad. En el mundo de la Filosofía hablar de pluralismo es simplemente establecer que hay una dinámica procesual por encima de resultados absolutos y de conclusiones definitivas. Finalmente el concepto contemporáneo de gerencia, como lo vamos a ver más adelante, es un actuar sobre el proceso y no sobre los productos. El control de los procesos genera automáticamente una capacidad de producción y de calidad mayor. No resulta apretado sostener que pensar en términos de procesos equivale a admitir que la mejor revolución hoy en día es aquella que administra una permanente revolución dentro de la revolución misma.

### **Del ver para creer al creer para ver**

La desesperanza es una profecía que se cumple así misma. En este mismo ámbito se instalaba un graffiti que aseveraba hermosamente: “Contra la esperanza no hay vacuna”. Ciertamente, la fuerza de la anticipación asume un peso determinante en el quehacer humano. Asimismo, la internalización de la misión, visión y valores promueve una aceleración de los resultados deseados: una organización comienza a cambiar desde el mismo momento en que decide cambiar, y este fenómeno se replantea también en el caso de las personas.

La importancia adquirida por la fuerza de la anticipación está promoviendo el nacimiento de una disciplina: la Sugestopedia, la cual trata de demostrar que, con técnicas de estimulación y desarrollo del hemisferio derecho (ejercicios de visualización y autosugestión) se pueden alcanzar los más altos niveles de rendimiento. Todos los conceptos de superaprendizaje, autodominio y autoestima se basan en esta acepción. Entre el creer y crear hay sólo la diferencia de una letra. En este mismo marco Bernard Low, sostenía que “sólo los que ven lo invisible pueden realizar lo imposible”. No se requiere mucho esfuerzo para aceptar que hemos pasado de la “esperanza en la revolución” a la “revolución de la esperanza”.

### **LOS ASPECTOS DE LA GERENCIA**

Ahora bien, ¿cómo se plantean estas hipótesis y pautas de los nuevos tiempos en el mundo de la gerencia? Comenzaría diciendo que, así como el desenvolvimiento histórico es un proceso, tendría que insistir aquí en que la gerencia también es un proceso.

La gerencia es un proceso porque arranca de una materia prima a la cual se le aplican unos medios de transformación para obtener un determinado producto. Gerenciar es tomar unas ideas, unas intuiciones, unas iniciativas, unos sentimientos y convertirlos en propósitos, luego de aplicarles una serie de recursos y de administrarlas a través de determinadas acciones organizacionales. Es también favorecer la traducción de esos propósitos en bienes, servicios o conocimientos.

### **Las dimensiones del proceso gerencial**

En ese proceso gerencial hay dos grandes dimensiones: una dimensión estructurada, denominada así porque se apoya en principios validados, sistematizados y pautados en manuales. Esta dimensión supone tres sub-

procesos: planear, organizar y evaluar. La otra dimensión de la gerencia es desestructurada y asistemática, en tanto que se desenvuelve dentro de una dinámica abierta y en unos escenarios muy impredecibles. Ella comprende todo lo concerniente a la acción de dirigir. Cuando hablamos de dirigir establecemos inmediatamente la asociación con el liderazgo. Ciertamente, existe una relación de concetricidad entre esas dos expresiones. Esto lo sostenemos porque, si bien los términos dirección, gestión, gerencia y liderazgo no son palabras equivalentes, entre ellas se establece una relación concurrente que dificulta mucho una clara diferenciación. Ellas se envuelven en un mismo enfoque paradigmático y pertenecen a un mismo compendio. Además, responden y se administran en torno a un mismo eje: dirigir es liderizar, liderizar es gestionar y gestionar es gerenciar. Hay una concetricidad entre estos cuatro aspectos. Vamos a ver cuál es el alcance de cada uno de los procesos -tanto estructurados como desestructurados- que hemos mencionado.

Iniciemos el abordaje de la planeación y digamos, sin preámbulos, que existe una correspondencia entre los modelos de planificación y el enfoque horizontal o vertical de la vida, según lo explicamos en la primera parte de esta exposición. En efecto, cuando nos relacionamos horizontalmente con el tiempo, sólo se ve hacia atrás o hacia adelante. Transferidas estas posibilidades al campo de la planeación encontraríamos tres posibles modelos. El primero es el de la planeación reactiva” que consiste en ver hacia atrás para percibir los problemas y encontrar en ellos el insumo básico de los propósitos del proceso. El segundo modelo es el de ver exclusivamente hacia adelante y tratar de anticipar el futuro mediante la definición de metas tangibles. Ver hacia atrás y planear reactivamente equivale a actuar para el ayer, por el contrario, planear prospectivamente al ver exclusivamente hacia adelante equivale a hipotecar el presente ante unas metas fijas y congeladas. Los defectos de uno y otro modelo se hacen semejantes a los que ya habíamos comentado respecto del hombre: la nostalgia y la ansiedad que se derivan del ver hacia el ayer o hacia el mañana producen desajustes, descontextualizaciones y frustraciones. El ayer ya fue y el mañana no ha Sido, en consecuencia, esos modelos de planeación terminan por ser unos propósitos extemporáneos o unas previsiones fuera de la realidad concreta. También existe un tercer modelo de planificación que, aunque se ubica en el presente, sin embargo, sólo establece relaciones horizontales con el tiempo. Nos referimos a la planificación que se denomina “inactiva”, en tanto que no piensa ni en problemas ni en metas, sino que simplemente espera las coyunturas y los picos agudos o incendios para actuar en consecuencia. Esto equivale a lo que tradicionalmente se ha denominado “gerencia por crisis”. Dentro de este enfoque se actúa en el aquí y en el ahora, mediante decisiones coyunturales que no están amparadas por una misión, visión y valores consolidados. En términos gráficos, puede afirmarse que en este caso, se actúa en el presente pero sin ver hacia arriba y sin enraizar las conductas en unas previas convicciones. Esta actitud se identifica con un vulgar pragmatismo que sólo admite la casuística de los resultados útiles e inmediatos.

Ante las limitaciones de los modelos reactivos, prospectivos e inactivos de la planificación, surge un cuarto enfoque: la planificación interactiva. En esta acepción, no tienen cabida las sesgadas y exclusivistas miradas hacia atrás o hacia adelante. Más bien, el esfuerzo se produce entre el ver hacia arriba y

el actuar en el presente, según unos mecanismos de simultaneidad y recurrencia. Es arriba donde están la misión, visión y valores de una organización y es en el aquí-ahora donde se puede actuar para favorecer aquello que nos reclama esa misión, esa visión y esos valores. Cuando uno ve hacia arriba y actúa en el presente, en lugar de prever y de pensar en el futuro, hace e futuro, en tanto que el presente es una dinámica que se enraiza en un quehacer permanente.

En este punto del comentario, es posible que muchos piensen que nuestro argumento carece de sentido, ya que es imposible separar el pasado, el presente y el futuro. Pues bien, ante esa supuesta objeción debemos subrayar que, ciertamente, el problema no es tanto separar esos tres momentos, sino ver las relaciones a partir de nuevas dimensiones. En el fondo, lo que queremos subrayar es que, mientras antes se veía el presente, en función del pasado y del futuro, ahora lo que se impone es ver el pasado y el futuro a partir del presente. Esto cambia radicalmente las concepciones de la planificación. En efecto, ver el pasado y el futuro a partir del presente, significa montarse en la misión, visión y valores que están arriba para dominar panorámicamente lo que dejó de ser y lo que puede ser. Cuando uno está abajo, en la línea horizontal, se hace muy difícil ver con claridad lo de ayer y lo de mañana, pues todo se coloca en un mismo nivel y, entre uno y otro punto, hay muchos aspectos intermedios que reducen los alcances perceptivos. En cambio, estar arriba ayuda a ampliar las coberturas espaciales y los ángulos visuales. Desde un helicóptero se amplía mejor la captación de la realidad que desde el propio territorio. Para cerrar el punto, podemos afirmar que la acepción contemporánea de la planificación exige un pleno esclarecimiento de la misión, visión y valores de una organización, a fin de poder asegurar una permanente captura de las demandas del entorno y poder, así, ajustar las decisiones y adaptar las acciones. Más que respuestas definitivas, lo importante para la planificación es tener preguntas actualizadas y ejercer respuestas pertinentes. Es dentro de esta cobertura donde se ubica el sentido estratégico de la planificación.

Luego de la planificación, encontramos otro subproceso estructurado: organizar. Para evitar cualquier expansión innecesaria y exagerada de nuestro comentario, digamos que organizar, en apretado resumen, comprende tres aspectos esenciales: dividir el trabajo, definir responsabilidades y asignar recursos. Con este mismo interés de brevedad -y para evitar el desproporcionado desglosamiento que hicimos al hablar sobre la planificación- digamos que el tercero y último subproceso estructurado se ha ido centrando cada vez más en el concepto de seguimiento. Los términos evaluación y control, por sus connotaciones fiscalistas y temporales, han ido perdiendo fuerza operativa. Se impone el seguimiento de los procesos, más que la evaluación y el control de los resultados. El seguimiento del proceso permite asegurar calidad y promueve la elevación de la productividad. Este empeño de seguimiento se concentra, fundamentalmente, en el establecimiento de índices de calidad, en el montaje de sistematizaciones de la secuencia y en la continua eliminación del desperdicio. Actuar en el proceso y sobre el proceso es la mejor garantía para incrementar los niveles de calidad y productividad.

### Los estilos gerenciales

Con base en lo expuesto acerca de los subprocesos de planificación, organización y seguimiento, podemos ahora caer en el tema de la dirección, liderazgo o gerencia. Este abordaje arranca con un comentario acerca de los estilos gerenciales. Estos son, en esencia, cuatro: uno autocrático, otro burocrático, un tercero desidioso y un último estratégico.

El estilo de gerencia autocrático es aquel que se enmarca en la tesis de que el gerente todo lo sabe y todo lo puede. En consecuencia, su acción es totalizadora y omnipotente, pues tiene todas las respuestas posibles a todo tipo de problemas. Él dispone y ordena todo conforme a su particular manera de entender las situaciones de una institución. No delega, ni interactúa, ni reconoce, ni forma a su personal; simplemente, ordena y manda con prepotencia y autosuficiencia. El segundo estilo coincide con el gerente burocrático, el cual ejerce sus funciones amparado por la seguridad de una normativa estable e inflexible. Este es el clásico gerente que, para tomar una decisión, precisa todas las normas, establece todos los antecedentes, asegura todos los controles, consulta a su jefe y, finalmente, espera la orden por escrito de sus superiores. El problema es que, después de todo este prolongado itinerario, es casi seguro que las decisiones ya resulten extemporáneas y desubicadas. Un tercer estilo de gerencia se denomina desidioso y consiste en aquella acción que se administra según el criterio de dejar hacer y dejar pasar. Aquí se delegan los asuntos en forma indiscriminada y opera un tácito desentendimiento de las acciones de seguimiento.

Las imágenes descritas despejan el camino para entender mejor el cuarto y último de los estilos gerenciales. Ciertamente, la gerencia estratégica adopta una perspectiva totalmente distinta, ya que las acciones de dirección, persuasión, concertación y delegación se alejan de cualquier sesgo absolutista y de cualquier conducta estereotipada. Cada una de estas alternativas se adopta según las condiciones de la persona supervisada y se ajusta a las circunstancias temporales prevalecientes. Para comprender mejor este juego de flexibilidades, conviene ampliar los detalles sobre las referidas alternativas. Recordemos que toda situación gerencial puede desagregarse en cuatro posibilidades: en primer lugar, tenemos una situación de “dirección” en la cual el gerente debe asumir la responsabilidad total de una orden, con sus especificaciones y previsiones muy completas. Aquí el gerente asume el 100% de la decisión, en tanto que la madurez psicológica y la experticia del supervisado así lo demandan. Luego encontramos una segunda opción que se asocia con la “persuasión”. En este ámbito se expresa aquella situación en la cual el gerente convence y motiva al supervisado respecto a su decisión. Esta posibilidad procede, generalmente, con aquellos empleados que tienen una relativa competencia técnica pero que asumen una deficiente madurez psicológica. Aquí la acción del gerente representa, aproximadamente, un 75% del peso total de la gestión. En un tercer momento, ubicamos la figura de la “interacción”, la cual se inscribe en un interesante intercambio de ideas entre el gerente y el supervisado que, al final, se traduce en una decisión concertada. En este caso, la acción del gerente se asocia con un 50% aproximadamente. Por último, se aprecia la “delegación”, que recoge una imagen en la cual el gerente simplemente le concede al supervisado la tarea de llevar adelante una iniciativa. En este caso, el empleado responde a una suprema ma-

durez técnica y a una alta madurez psicológica. Estas condiciones de dominio ocupacional y de disposición motivacional ameritan el reconocimiento de la delegación. Por lo que se observa, en tales casos, el esfuerzo del gerente se limita a cerca de un 10%.

Pues bien, la gerencia estratégica es básicamente una gerencia situacional, en tanto que se administra de acuerdo con decisiones diferenciadas que se sintonizan con las características específicas del momento y que consideran la madurez técnica y emocional de las personas. En este sentido, la madurez técnica representa la experticia, la capacidad y la preparación que se tiene en el área 'iniciada al trabajo que se ejerce. La madurez emocional, en cambio, se relaciona con la capacidad de identificación psicológica que se logra con una actividad. La combinación de estos dos aspectos permite establecer el esquema para analizar el quehacer gerencial. Situacionalmente hablando, podemos encontrar cuatro tipos de personas: aquellas que se inician y que están en proceso de desarrollo, por lo cual requieren ser dirigidas en casi la totalidad de su desempeño. A este tipo de empleados hay que darle todas las pautas y definirle todas las especificaciones. Encontramos en seguida, otras personas las cuales permiten que, en lugar de dirigirlas, simplemente se les oriente porque son generalmente profesionales que tienen una alta madurez técnica pero poseen una baja madurez emocional, por lo cual reflejan poca identificación con el trabajo. Existe otro tipo de personas que asume un nivel de equilibrio entre la madurez técnica y emocional, lo cual permite la interacción mutua entre gerente y supervisado. El último grupo es aquel que tiene un nivel tan elevado de madurez técnica y emocional que permite, desde una delegación hasta una liberación total. Aquí tiene cabida una rápida diferenciación entre delegar y liberar. Sin mayores rodeos, puede sostenerse que, generalmente, la delegación u otorgamiento de poder, se hace bajo la condición de que la persona que recibe la delegación piense y decida dentro de los mismos marcos del delegatario. Sólo se delega cuando se está seguro que se adoptarán las decisiones que el delegatario hubiese tomado en las correspondientes circunstancias. El metamensaje de la delegación es: te otorgo el poder para que hagas lo que yo haría en las situaciones que tengas que decidir. En cambio, liberar es ir más allá de la delegación: es conceder poder pero sin el "pero" que vendría después. Ello supone, ante todo, que se comparta una misión, una visión y unos valores; además de que se haya realizado un sólido proceso de formación y educación. Liberar se vincula con decidir las reglas del juego, entrenar al máximo y quitar los obstáculos que inhiben.

Pero, además del sentido situacional y por encima de las diferencias entre delegación y liberación, la gerencia estratégica debe responder a otras exigencias importantes. Por eso se habla también de gerencia transformacional, meritocrática, transaccional y creativa.

Para entender lo que significa gerencia transformacional, hay que partir de la tesis que sostiene que el gerente es fundamentalmente un formador que debe favorecer el desarrollo de los demás. El éxito del gerente está en influir en los otros, consiguiendo ayuda para asegurar la misión, para favorecer la visión y para enriquecer los valores preestablecidos. En este marco, el gerente debe asegurar que sus empleados se formen y que asuman una madurez global que les acredite como sujetos de delegación y liberación. El buen



gerente toma de la mano al nuevo empleado y lo desarrolla hasta garantizar su máxima autorrealización. El desenvolvimiento normal de un trabajador empieza por ser sujeto de dirección, luego es elemento que recibe persuasiones, después es factor de interacción y, finalmente, es depositario de la máxima confianza, es decir, de la delegación o de la liberación.

La dimensión meritocrática de la gerencia, por su parte, supone la conveniencia de conocer al personal y de retribuir los méritos que ellos conquisten. El gerente debe evaluar a sus supervisados y establecer una apreciación de acuerdo a criterios que reflejen el cumplimiento de las responsabilidades, la capacidad de innovación, la identificación con la organización y las relaciones con sus semejantes. A partir de esta visión global se podrán definir opciones diferenciadas de reconocimiento que se correlacionen con los merecimientos. Hay que reconocer a los más meritorios y estimular el mejoramiento de los menos eficientes. Pero, por encima de todos estos alcances, hay que utilizar los resultados de la evaluación como un recurso de ayuda a las personas. Se evalúa para reconocer los méritos, para corregir los errores y, sobre todo, para promover el máximo desarrollo de las personas.

Por su parte, la dimensión transaccional nos remite a aceptar que todos tenemos en nuestra personalidad distintos componentes que, armonizadamente, conforman un equilibrio mental. Según Eric Berne, nuestra psicología está integrada por tres partes: una corresponde al "padre", otra al "adulto" y otra al "niño". Como "padre" se puede ser un "padre castrador" o un "padre nutritivo", entendiendo al primero como un acusador o juez, y al segundo como aquel que estimula, fomenta y aconseja. Igualmente, todos tenemos un "adulto", que es la parte racional, objetiva, reflexiva, que permite interactuar para favorecer el intercambio de apreciaciones. Por su parte, el "niño" es la parte emotiva y desinhibida que no responde a muchas restricciones. La presencia de estos tres elementos es normal en la personalidad de cada quien, pero lo importante es diferenciar el uso de cada uno de tales componentes de acuerdo al momento oportuno. Hay quienes experimentan desequilibrios en su personalidad porque tienen un "padre" muy desarrollado, o un adulto, o un niño desproporcionadamente agigantado. Estos desajustes generalmente se traducen en usos descontextuados de alguna de esas partes: actuar como un niño durante una actividad académica, o ejercer una conducta de padre crítico en una fiesta, representan conductas desubicadas.

Ahora bien, la vida es una transacción. La relación de una persona con otra está basada en un principio de correspondencia y concordancia. Esto quiere decir que, así como tengo mi padre, mi adulto y mi niño, los demás también tienen su padre, su adulto y su niño. Es por ello que las preguntas y respuestas que se procesan deben promover transacciones complementarias, en el sentido de que la parte que es estimulada debe responder a la parte estimulante, pues de lo contrario la transacción se cruza y se convierte en desacuerdo. Si el adulto se dirige al adulto es el adulto el que debe reaccionar. Finalmente, la dimensión creativa de la gerencia significa que ella no puede condicionar a unos esquemas fijos ni puede circuncribirse a unas normas inflexibles. La previsión absoluta convertiría al gerente en un ente pasivo y decorativo, en tanto que sólo repetiría lo ya pautado en unas instrucciones. Más allá de lo planeado y por encima de lo controlado, siempre aparecen emergencias que ameritan respuestas creativas. Lo que mueve a las organi-

zaciones no son las reglas fijas que se recogen en los manuales, sino la presión generada por un entorno en permanente cambio. Más que respuestas definitivas, el gerente debe estar dispuesto a generar preguntas actualizadas. Identificar, reconocer y comprender el contexto es lo básico para encontrar las acciones que aseguren la sobrevivencia, la vigencia y la superación de una organización. La idea de organización no es más que una idea de reorganización permanente.

El gerente debe acostumbrarse a caminar en la oscuridad, tiene que estar dispuesto a moverse en medio del ruido y del azar, amerita entender que su espacio fundamental está en el margen. Como puede percibirse, todo este enfoque se entronca, palabra por palabra, con toda aquella explicación que planteábamos respecto al espíritu de nuestra época. Es en la incertidumbre del margen, más que en la certidumbre de la norma, donde se encuentran los alcances de la realización humana y organizacional. Con esto no queremos decir que el margen debe proscribir el espacio reservado a la norma, por el contrario, lo que deseamos enfatizar es una acción complementaria y conjugada a partir de la presencia de normas y de la existencia de espacios al margen. La norma aporta la seguridad legal y moral de lo previsto, mientras que el margen proporciona el incentivo de la creación y de la libertad. Aquí conviene reiterar la imagen de quien aprende a montar bicicleta; necesita simultáneamente ayuda y libertad. Cualquier omisión, en uno u otro sentido, produce una ineficiencia en el proceso. En el ámbito gerencial ocurre algo análogo, ya que se requiere la conjugación de ayuda y libertad, de seguridad y apertura, de norma y margen.

Hay una acotación que no queremos soslayar. Nos referimos a alguna objeción que podría plantearse sobre los peligros de que la imagen del margen pueda prestarse parados excesos: uno el de que su espacio sea tan grande e impreciso que permita un “desbordamiento de la hoja”; el otro riesgo tiene que ver con la posibilidad de que ese margen se haga inflexible y rígido, es decir, de que se asocie con una hoja de papel muy acartonada. Las respuestas que podemos ofrecer ante esos riesgos pueden concretarse rápidamente. Respecto al supuesto “desbordamiento de la hoja” hay que recordar que siempre el margen debe estar permeado por la misión, visión y valores de la organización. Si estos aspectos están sólidamente interiorizados, siempre la acción creadora e innovadora del gerente tendrá una gula muy envolvente. Los bordes de la hoja estarán, entonces, siempre protegidos por esa claridad. En tomo a la segunda objeción, tendríamos que señalar que el espacio del margen debería vincularse a una hoja muy elástica o, más bien, a una red de pescador en donde la plasticidad de su naturaleza riñe con cualquier figura rígida.

### **GERENCIA Y CALIDAD TOTAL**

La atmósfera histórica que produce cada época sugiere siempre una filosofía gerencial, es decir, un enfoque de conducción identificado en las exigencias del momento. Podría afirmarse que la Calidad Total es uno de los estilos que mejor encarna el espíritu de nuestra contemporaneidad.

El aparente tono demagógico de la afirmación anterior nos obliga a recordar que, ciertamente, la Calidad Total representa una alternativa para hacerle frente a las incertidumbres, paradojas y complejidades de la realidad. Algunos han interpretado torcidamente esta versatilidad y han llegado incluso a

hablar de un sesgo pragmático. Esas personas no han comprendido que, más que una manera de actuar sin principios, la Calidad Total lo que significa es el uso operacional de unos principios. En cierta forma es la traducción gerencial de las pautas que rigen nuestra época. Esquemáticamente, podríamos corroborar esta hipótesis admitiendo que la Calidad Total propone estrategias adecuadas para responder a los predomios de teorías abiertas, a la visión pluralista, al sentido de oportunidad, a la ética de la realización, al énfasis en los procesos y a la vocación asertiva que se observan en la actualidad.

### **Conceptos Básicos**

Las correspondencias entre las pautas de la época y la Calidad Total se perciben mejor desde el propio enunciado de sus conceptos básicos. En efecto, propone un mejoramiento continuo y una permanente dinámica de eliminación del desperdicio, y ello no es más que una manera de asumir las ideas esenciales de “una teoría abierta”. También propone un control de los procesos y un reiterado uso de especificaciones claras, y tales aspectos se inscriben con exactitud en los paradigmas más representativos del momento actual. Asimismo, la Calidad Total se apoya sobre las acepciones derivadas de la prevalencia de la eficacia y de la acentuación de las ventajas competitivas, con lo cual asume las exigencias de apertura y globalización que rigen al mundo contemporáneo. En fin, la Calidad Total es un enfoque contextualizado en la esencia misma de las demandas epocales.

### **Alcances Fundamentales**

Las definiciones son por esencia restrictivas ya que siempre representan un encaje rramiento conceptual. Por eso, más que redondear una noción, lo que resulta importante es captar los alcances fundamentales de un determinado enfoque. Con base en esta advertencia podríamos decir que la Calidad Total es una filosofía gerencial que busca el mejoramiento continuo de los procesos de trabajo, mediante la identificación, eliminación y prevención del desperdicio. Todo este esfuerzo se inspira en el propósito de favorecer la combinación de una alta productividad con una suprema calidad.

La reseña anterior contiene una serie de expresiones que ameritan cierta ampliación. Comencemos por explicar que hablar de “filosofía gerencial” significa subrayar que la Calidad Total es un enfoque sistemático de todo el proceso de la gerencia y que, por lo tanto, cubre desde la manera de asumir la planificación hasta la forma de asegurar el seguimiento de una determinada gestión. No puede pensarse que la Calidad Total es sólo una actitud circunscrita a la función de coordinar una institución, tampoco podría reducirse a un elemental registro estadístico de resultados. Ella abarca todo el empeño gerencial y también contempla toda la manera de ver, actuar y evaluar una gestión.

Otro dato fundamental que se recoge en la aludida descripción, se refiere al “mejoramiento continuo”. En efecto, esta iniciativa expresa el extracto básico de la Calidad Total. Tanto es así que si se nos presionara para dar una visión escueta del asunto, diríamos que el mejoramiento continuo es el origen, la naturaleza y el fundamento de la Calidad Total. Es su origen porque la Calidad Total significa, en última instancia, hacer las cosas bien desde el principio y mejorarlas continuamente. También es su naturaleza porque la

calidad se administra, ejecuta y asegura mediante el mejoramiento sostenido y creciente de los procesos. Finalmente, el mejoramiento continuo es el fundamento de la Calidad Total, porque la acción de mejorar no se agota en ninguna conquista y su impulso requiere de un mantenimiento sin límite. Para decirlo más explícitamente, ni el mejoramiento ni la calidad responden a una imagen congelada o absoluta, ambas tienen un más allá y siempre admiten la prolongación de un empeño. Las dos dimensiones resultan ser instancias estratégicas.

La figura del “desperdicio” es igualmente importante para comprender el alcance de la Calidad Total. Realmente, esta idea está muy correlacionada con el sentido del mejoramiento continuo, pues este último no es más que la manera de asegurar la progresiva proscripción de los desperdicios. Dentro del léxico de la Calidad Total se entiende por desperdicio “la diferencia entre cómo están las cosas ahora y cómo deberían o podrían estar si todo marchara correctamente”. También podría decirse que es todo aquello que sobra o que falta para que un proceso sea eficaz, eficiente y efectivo. Ciertamente, entre el mejoramiento continuo de los procesos se observan dos tipos de desperdicios: los triviales u obvios y los sustantivos. Los primeros no requieren una especial cuantificación para su eliminación, mientras que los segundos no se perciben con evidencia y requieren ser rastreados y computados. La cuantificación de éstos responde a unas variaciones que ameritan un manejo estadístico a fin de verificar su progresiva eliminación. En este contexto, hay que recordar que los desperdicios pueden asociarse a materiales, equipos, tiempo, dinero, información y a oportunidades desaprovechadas.

### **Características**

Con base en los alcances expuestos puede decirse que la característica general de la Calidad Total reside en promover una complementación entre calidad y productividad. Estos dos atributos siempre habían sido considerados como irreconciliables. Se pensaba que la productividad se garantizaba a costa de la calidad y que ésta significaba un sacrificio de la cantidad. Pues bien, la Calidad Total ha demostrado que, además de no haber incompatibilidad, entre ambos atributos existe más bien una relación consustancial: la calidad es causa y consecuencia de la -productividad.

La característica general expuesta sirve de marco a otras características más específicas, como son: el diseño de los productos o servicios a partir de las necesidades y expectativas de los clientes; la incorporación de los suplidores al proceso de producción; la sustitución de los conceptos de control y evaluación por los de seguimiento y mejoramiento; el énfasis en el desenvolvimiento de los procesos más que en la verificación de resultados; el uso de la ingeniería industrial y de las herramientas estadísticas para garantizar una acción sistemática sobre los procesos; el fomento del compromiso desde las más altas esferas gerenciales; la acentuación del adiestramiento y de desarrollo del personal; la institucionalización del trabajo en equipo; el manejo de especificaciones claras, y finalmente, la insistencia en relaciones interpersonales basadas en una comunicación efectiva y en un buen clima organizacional. En última instancia, todo esto puede resumirse en hacer las cosas bien desde el principio, sin dejar de mejorarlas continuamente y a plena satisfacción del cliente.

## Valores

La desagregación de las características anotadas sugiere algo más que una filosofía. Comprende también una disposición gerencial nueva así como una acción eficiente. Por eso, la Calidad Total requiere de un estilo de conducción nutrido de sentido estratégico, de compromiso institucional y de vocación axiológica. En definitiva, la Calidad Total necesita una gerencia renovada por los valores del liderazgo, la motivación, la comunicación, la participación y la cultura organizacional.

## PUNTOS DE AJUSTE

La diversidad de aspectos abordados aconseja un cierto esfuerzo de articulación. En primer lugar, convendría adelantarnos frente a una posible inquietud del lector. Realmente, hemos planteado el problema de la gerencia en su alcance más general, sin caer en los detalles específicos de lo cultural. Hemos adoptado tal enfoque porque lo gerencial siempre responde a un marco global, aunque luego tenga que adecuarse a los sujetos y los objetos que delimitan el campo de su aplicación. Es por esta razón que, ante la posible pregunta acerca del perfil de un gerente cultural, tendríamos que reiterar todo lo que hasta aquí hemos dicho. A ello, sólo le añadiremos una breve, aunque muy subrayada acotación: el gerente cultural -por la sensibilidad de las personas que supervisa y por la naturaleza particular de los servicios que presta- debe poseer un alto grado de comprensión y de identificación con los significados del arte y de la cultura. Debe tener una especie de cultura sobre la cultura, sobre el sector cultural y sobre las personas que trabajan en ella. Igualmente, debe disponer de una especial capacidad para interactuar con personas de particular psicología. En un párrafo inmediato hay que agregar otro apunte fundamental. Nos referimos a que la cultura no se planifica, ni se administra, ni se gerencia. Pues ella responde a unos alcances que rompen con cualquier "dirigismo". En este sentido, hay que advertir que cuando hablamos de planificar la cultura, de administrar la cultura o de gerenciar la cultura, lo que queremos decir es planificar la acción cultural, administrar la acción cultural y gerenciar la acción cultural.

Conforme a este itinerario de advertencias conviene insistir en otro aspecto que, generalmente, ha sido considerado como intocable. Nos referimos a la rentabilidad de la cultura. Sobre el particular podría abrirse un amplio espacio de reflexión pero, por ahora, sólo queremos esbozar que cultura y rentabilidad no están reñidas ni son incompatibles. Es más, la cultura ha demostrado ser altamente rentable, tanto por el número de empleos que genera, como por la calidad de sus servicios y por la inversión que conlleva. La empresa cultural puede también estimular tanto a los empresarios como a los filántropos. En definitiva, la cultura es un elevado negocio espiritual y, al mismo tiempo, es una rentable inversión.

**BIBLIOGRAFIA:** **BENNIS, W. y NANUS, B.** (1992). *Liderazgo: Las cuatro claves del liderazgo eficaz*. Ed. Norma. Colombia. / **BLANCHARDS, Kenneth.** (1988). *El Ejecutivo al Minuto. Nuevas Técnicas de Dirección*. Ed. Grijalbo. / **CABALLERO, Carlos y otros.** (1992). *Apertura v Crecimiento. El Reto de los Noventa*. Tercer Mundo Editores. Bogotá. / **CROSBY, Philip.** (1987). *Calidad sin Lágrimas*. CECSA. México. / **CALVINO, Ítalo.** (1989). *Seis Propuestas para el Próximo Milenio*. Ediciones Simela. Madrid. / **DANA, Daniel.** (1992). *Cómo Pasar del Conflicto al Acuerdo*. Ed. Norma. Bogotá. / **DAVID, Fred.** (1992). *La Gerencia Estratégica*. Ed. Legis. Buenos Aires. / **DE BONO,**

**Edward.** (1992). *Seis Pares de Zaoatos para la Acción*. Editorial Paidós. Barcelona. / **DRUCKER, Peter.** *Las Nuevas Realidades*. / **DRUCKER, Peter.** (1990). *La Innovación v el Empresario Innovador*. Ed. Hermes. Barcelona. / **DRUCKER, Peter.** (1985). *El Cambiante Mundo del Directivo*. Ed. / **ERCHEVARNE, Carlos.** (1992). *Calidad Gerencia*. Ediciones MACCHI. Buenos Aires. / **FEIGENBAUM, A. V.** (1986). *Control Total de Calidad*. CESSA. / **FERGUSON, Marilyn.** (1990). *La Conspiración de Acuario*. Ed. kairós. Barcelona. / **GARCÍA HOZ, Victor.** (1988). *PedagoQia Visible v Educación Invisible*. Ed. Quinto Centenario, C. A. Caracas. / **GUÉDEZ, Victor.** (1989). *Educación y Provento Histórico Pedapópico*. Ed. Kapeluz. Caracas. / **HAGEMEYER, Bernhard.** (1986). *Neoliberalismo y Social-Cristianismo*. Unión Editorial 5. A. Madrid. / **HAMMER, M. y CHAMPY, J.** *Reingeniería*. Ed. Norma. Bogotá. 1994. / **LSHIKAWA, Kaoru.** (1985). *¿Qué es el Control Total de Calidad?* Serie Norma. Colombia. / **KLIKSBERG, Bernardo.** (1992). *¿Cómo Enfrentar la Pobreza?*. PNUD-C-LAD-GEL. Buenos Aires. / **LIPOVETSKY, Gilles.** (1989). *La Era del Vacío*. Editorial Anagrama. Barcelona. / **LIPOVETSKY, Gil les.** (1990). *El Imperio de lo Ef mero*. Editorial Anagrama. Barcelona. / **LEVINE, Barry.** (1992). *El Desafío Naoliberal*. Ed. Norma. Colombia. / **LEVY, A. y WILENSKY, A.** (1988). *¿Cómo Hacen los gue Hacen?* Ed. Tesis. Buenos Aires. / **MARIÑO, Hernando.** (1992). *Gerencia de la Calidad Total*. Tercer Mundo Editores. Bogotá. / **MARIÑO, Hernando.** (1993). *Planeación Estratégica de la Calidad Total*. Tercer Mundo Edtores. Bogotá. / **MORALES N., Enrique.** (1992). *La Gerencia del Futuro*. Ed it. Estrategia, Calidad y Tecnología. Colombia. / **MORIN, Edgar.** (1988). *El Método: El Conocimiento del Conocimiento*. Ed. Catedra. Madrid. / **MORÍN, Edgar.** (1983). *El Método: La vida de la vida*. Ed. Cátedra. Madrid. / **MORÍN, Edgar.** (1981). *Para Salir del Siglo XX*. Ed. Kairós. Barcelona. / **MUNCH, Lourdes.** (1992). *Más Allá de la Excelencia y de la Calidad Total*. Ed. Trillas. México. / **NAIM, Moíses.** (1989). *Las Empresas Venezolanas y su Gerencia*. Ediciones ESA. Caracas. / **PÁNIKER, Salvador.** (1989). *Aproximación al Origen*. Ed. Kairós. Barcelona. / **PÁNIKER, Salvador.** (1986). *Ensayos Retroprogresivos*. Ed. Kairós. Barcelona. / **PETERS, J.T. y WATERMAN H.R.** (1992). *En Busca de la Excelencia*. Ed. Norma. Bogotá. / **ROGERS, Carl.** (1987). *El Camino del Ser*. Ed. Kairós. Barcelona. / **ROSZAK, Theodore.** (1987). *Persona/Planeta*. Ed. Kairós. Barcelona. / **SALLENAVE, J.** (1992). *Gerencia y Planificación Estratégica*. Ed. Norma. Bogotá. / **SENGE, Pete M.** (1990). *La Quinta Disciplina*. GranicaNergara. Buenos Aires. / **SCHOONMAKER, Alan.** (1992). *Negocié y Gané*. Ed. Norma. Bogotá. / **SORMAN, Guy.** (1991). *Los Verdaderos Pensadores de Nuestro Tiempo*. Ed Seix-Bsrral. Bogotá. / **STEVEN BROWN, W.** (1991). *13 Errores Fatales en que Incurrer los Gerentes*. Ed. Norma. Colombia. / **THESING, Josef.** (1991). *América Latina: Tradición y Modernidad*. Ediciones de la Fundación Konrad Adenauer. Alemania. / **THESING, Josef.** (1987). *Iglesia y Economía*. Ediciones de la Fundación Konrad Adenauer. Alemania. / **TOFFIER, Alvin.** (1990). *El Cambio del Poder*. Plaza y Janes Ediciones SA. Barcelona. / **WILBER, Ken.** (1991). *Los Tres Oios del Conocimiento*. Ed. Kairós. Barcelona. / **WILBER, Ken.** (1986). *La Conciencia sin Fronteras*. Ed. Kairós. Barcelona. / **ZÁPICO MEDINO, Ramón.** (1987). *Los Pecados del Eiecutivo*. Edit. Trillas. Barcelona.

**GUÉDEZ, Victor.** (1998). CIED-PETROLEOS DE VENEZUELA. Tomado de: Gerencia y Educación. Fondo Editorial Tropicoy/CLADEC. Caracas.

## GERONTOLOGÍA EDUCATIVA

En el marco de la educación de adultos, es el estudio científico de la vejez y el proceso del envejecimiento en su contexto social. Incluye educación para adultos ancianos con el objeto de modificar actitudes y conductas. Educación para el público con respecto a la vejez a fin de mejorar las actitudes hacia los ancianos además de capacitación antes de y en servicio para profesionales encargados de trabajar con ancianos.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.



## GESTIÓN ADMINISTRATIVA EN CENTROS EDUCATIVOS

La presente investigación considera el análisis del cumplimiento de las funciones básicas de : Planteamiento, Dirección en la gestión administrativa a nivel de Centros Educativos, para luego evaluar la eficiencia académico-administrativa en estas Instituciones, en concordancia con los propósitos, metas, fines y objetivos propuestos.

Entendemos por Administración Educativa a nivel de Centros Educativos el proceso que conlleva el logro de propósitos, metas, fines, objetivos, un sistema, un método, un procedimiento para realizarlo, un proceso de coordinación, supervisión para que los fines se realicen con un mínimo de esfuerzo, recursos y de tiempo.

Por lo tanto los responsables del planteamiento, dirección de la gestión administrativa en los diferentes niveles institucionales no se deben limitar a un actuar aplicando criterios subjetivos, intuitivos, rutinarios, esta puede ser una de las razones por las cuales la calidad del servicio educativo no logra la calidad y eficiencia que debe lograr en relación a los fines y objetivos previstos. Se observa por lo expuesto que la Administración de un Centro Educativo plantea un reto a cada Director y Personal Jerárquico que deben enfrentarse según los casos al desenvolvimiento de la sociedad, la política vigente que incide en el proceso educativo. El proceso actual exige elevar la calidad total de la enseñanza, lograr descentralizar la gestión administrativa. Esto requiere contar con Cuadros altamente calificados, capaces de planificar y dirigir eficazmente las Instituciones Educativas en el contexto de cambio, exigencia y modernidad.

Todo lo expuesto nos obligó a plantear la problemática siguiente:

### **Formulación del Problema:**

El problema quedaría planteado de la siguiente manera: El proceso de planteamiento, dirección de gestión administrativa en Centros Educativos (Contexto: Departamental de Educación de Lima), se desarrollan con características y condiciones tales, que no han permitido lograr los fines y objetivos previstos mejorando la calidad del servicio educativo en un contexto de cambio, exigencia y modernidad.

### **Diseño de la Investigación:**

Dada la metodología seguida, la naturaleza fáctica del proceso que es objeto de nuestro estudio, permite establecer el carácter empírico de las variables de estudio, con relación al comportamiento de las hipótesis planteadas, que provienen de fuentes de mayor objetividad y validez directa con relación al tema de investigación: Personal Directivo, Jerárquico, Docente, No Docente, Padres de Familia, alumnado y elementos representativos de la comunidad. Se han considerado también como fuente de información a la proveniente de las USES: Supervisores, Especialistas de la Departamental de Educación de Lima y de la Sede Central, del Ministerio de Educación, siendo estas últimas muy limitadas.

### **Muestra Representativa:**

La población y Muestra ha estado constituida por Centros Educativos de mayor representatividad de la Departamental de Educación de Lima.

**Instrumentos de Investigación:**

Han estado referidos a:

- Análisis de planes educativos, programas curriculares, proyectos educativos, reglamentos, manuales de los 05 últimos años.
  - Encuestas formuladas a personal: Directivo, Jerárquico, Docente, No Docente, Alumnado, Padres de Familia, elementos representativos de la comunidad.
  - Entrevistas a nivel de USES, Departamental de Educación y Sede Central.
- El análisis de las encuestas, conclusiones y sugerencias quedan por la naturaleza del trabajo de investigación como un trabajo pendiente, por lo que se solicita una ampliación de plazo no menor de siete meses.

**PERALTA BENAVENTE, Ange.** Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educación. Instituto de Investigaciones Educativa.

## GESTIÓN EDUCATIVA

---

Proceso de Toma de decisiones en los múltiples ámbitos y niveles del sistema educativo. La gestión educativa en Venezuela ha estado caracterizada por una administración centralizada, donde se ha dado la presencia de un sistema educativo favorecedor de la concentración de las atribuciones de la gestión en el poder nacional. El proceso de toma de decisiones en el sector educativo venezolano obedece a una lógica verticalista, en virtud de las intromisiones burocráticas que a fin de cuenta actúan de forma manipuladora conforme a sus intereses particulares y no en consonancia con los intereses de los usuarios .

Los factores de orden político hacen también su aparición en la gestión educativa otorgándole a ésta una visión cortoplacista, con lo cual la toma de decisiones está cargada de connotaciones políticas que la desprotegen en eficacia y eficiencia.

El proceso de descentralización educativa plantea un nuevo enfoque de la gestión educativa considerando enmarcarla en una clara direccionalidad: desde y para las instituciones educativas, siendo la gerencia del plantel -director y cuerpo de colaboradores- la encargada de diseñar y ejecutar la gestión.

Los cambios de la gestión educativa van a quedar entonces a cargo de la gerencia escolar, lo que supone hacer énfasis en la búsqueda de nuevas formas de concebir la función gerencial. Con la descentralización se transfieren competencias, se da cabida a la participación ciudadana dentro del sistema educativo y se le otorga autonomía a las gobernaciones para la ejecución de planes y programas, siempre acorde por supuesto con las políticas nacionales dictadas por el Ministerio de Educación.

Con el carácter protagónico otorgado por la descentralización al plantel educativo este debe formular, diseñar y ejecutar nuevas formas de trabajo que involucren a todos los integrantes de la institución y donde reflejen las necesidades, requerimientos y prioridades de la escuela y sus integrantes. Con el desarrollo de este proyecto en definitiva se marca el inicio del cambio hacia el mejoramiento de los procesos y resultados educativos.

En definitiva se le da un mejoramiento a la gestión educativa con la incorporación de instancias y actores hasta ahora marginados y con el énfasis en la eficiencia institucional referida a la satisfacción de los usuarios del proceso educativo combinando de forma óptima los insumos asignados.

**BIBLIOGRAFÍA:** **BARRIOS, Andrea.** (1994). *Calidad de la Educación: El Problema de la Gestión*. CENDES Temas para la discusión. (27) 7-11. / **CASANOVA, NAVARRO, JAÉN y CORREDOR.** (1993). *Descentralización de la Educación, La Salud y Las Fronteras*. Caracas, Nueva Sociedad.

**REYES, Lisset.** Maestría Diseño de Políticas de la Facultad de humanidades y Educación/UCV.

## GESTIÓN ESCOLAR EN LA DESCENTRALIZACIÓN EDUCATIVA. LOS PROYECTOS DE PLANTEL Y LA AUTONOMÍA DE LAS ESCUELAS

### 1) La gestión escolar: su dimensión política y su dimensión pedagógica.

Es importante recordar que cuando se habla de gestión de escuelas, estamos hablando de educación. Y la educación es parte de una sociedad o al menos de un proyecto de sociedad. Por lo tanto la gestión de la educación toca elementos o dimensiones que no pueden ser comprendidas exclusivamente desde la óptica de lo organizativo, que es a lo que se refiere comúnmente la palabra “gestión”. Los elementos o las dimensiones afectadas y que a su vez afectan a la educación tienen que ver con el tipo de sociedad que se desea, ya sea porque se pretende cambiar la actual o porque se desea conservar lo que actualmente se posee. Es decir, se trata de un problema con dos dimensiones: Lo político y lo pedagógico, que deben reflejarse en un modo de organización, es decir, en una modalidad de gestión.

La Educación es parte del patrimonio social de toda sociedad democrática. El acceso masivo a la educación pública es el acceso al patrimonio cultural y social de la nación y, a la vez, es el proceso mediante el cual los habitantes se convierten en ciudadanos, es decir, en sujetos de lo civil, con conciencia de los derechos y de los deberes que rigen la convivencia en una sociedad democrática, libre, justa e igualitaria. Esta última palabra está pasada de moda y hasta censurada por cierta tendencia ideológica que considera que no es adecuada la aspiración de igualdad, porque atenta contra las diferencias individuales. Sin embargo, creo que la igualdad sigue siendo un valor para quienes creemos en la **igualdad ante las leyes**, ante las instituciones, es decir, que nada puede ubicar a una persona por encima de otra por ninguna razón y que todos tenemos *iguales deberes e iguales derechos*. Uno de ellos es el derecho a la educación, por cierto. Esto es parte de la dimensión política.

La dimensión pedagógica de la gestión es la que aborda lo específico de la institución escolar. No es lo mismo ser el gerente de una fábrica de mayonesa que ser director de una escuela. Y si bien pueden establecerse espacios de gestión con características semejantes o análogas, lo más importante está en precisar y delimitar bien las diferencias entre gerencia en general y gestión escolar.

Los estudios y las investigaciones acerca de escuelas eficaces, como se verá más adelante, tienden a indicar que, lo que es específico de la gestión escolar en términos de incidir sobre la calidad de los procesos y de los resultados escolares, es la concentración en lo pedagógico de los esfuerzos, de las

políticas, de las tareas y de las acciones de la escuela, y en especial del equipo directivo y del personal de apoyo. Las características específicas de una gestión escolar eficaz, se resumen en el punto siguiente. Lo que es importante es captar que la gestión escolar debe tomar como referentes, la naturaleza política del sistema educativo y la naturaleza pedagógica de los procesos escolares. Esto para evitar la tendencia de imitar ciegamente las teorías o los modelos de gerencia en abstracto, sin consideración de la naturaleza de la institución o de los procesos que caracterizan su función.

La educación es un valor universal y compartido por todos los sectores sociales. Lo que es distinto es el provecho logrado por los niños procedentes de diversos estratos sociales en su trayecto escolar. No todos los niños aprovechan su paso por la escuela de la misma manera, y quizás esto se deba a que las escuelas o los circuitos escolares difieren según el grupo que atienden o según quien se encargue de su gestión.

## **2) Escuelas y justicia social (Vínculo entre lo político y lo pedagógico).**

Que unas escuelas produzcan mejores resultados pedagógicos que otras y que esta diferencia perjudique a los sectores sociales más desfavorecidos, es un problema político directamente relacionado con la justicia social. En Venezuela las mejores escuelas son privadas, sin que esto signifique que todas las escuelas privadas son buenas (muchas no lo son), ni que todas las escuelas públicas sean ineficaces. Pero es un hecho innegable que la mayoría de las escuelas a las que asisten niños de los estratos sociales más bajos, no logran resultados ni siquiera medianamente satisfactorios. Diagnósticos acerca del rendimiento, de los logros en las habilidades básicas y de los procesos de aula abundan y coinciden en señalar lo grave de la situación. La cruda realidad y el consenso crítico orientarían hacia una visión catastrófica y pesimista acerca de la posibilidad de que las escuelas logren resultados satisfactorios o excelentes.

Sin embargo, otros estudios muestran que existen escuelas que sí logran poner en marcha procesos educativos cuyos resultados son mucho más aceptables. Estas escuelas atienden a una población con las mismas condiciones adversas frente a la escuela que la que asiste a la mayoría de las escuelas públicas. Tampoco se diferencian de las escuelas promedio en los medios ni en los recursos de los que disponen. En algunos casos, sus recursos son inferiores a muchas escuelas públicas. Las escuelas con mejores procesos y resultados aceptables en términos de rendimiento y de dominio de competencias básicas, que atienden a niños provenientes de un medio familiar de escasos recursos y que habitan zonas depauperadas de las ciudades o de ambientes rurales, son generalmente llamadas por la literatura especializada, “escuelas eficaces”. Se trata de escuelas que en algunos casos son privadas (pertenecientes a la red Fe y Alegría) y en otros casos son escuelas públicas (pertenecientes a la Zona Educativa respectiva o a alguna Gobernación estatal o municipales).

Las características de estas escuelas ponen en evidencia un modo de gestión, que, si bien difiere de escuela a escuela, no por ello deja de ser posible establecer características comunes a todas. Esta caracterización de las modalidades de gestión de las escuelas eficaces ha sido objeto de numerosos estudios a nivel internacional y a nivel mundial. No es el objetivo de este trabajo presentar un estado del arte exhaustivo de la problemática. Me limi-

taré a enumerar las características que todos los estudios refieren como fundamentales para una gestión escolar eficaz, haciendo énfasis en los resultados de las investigaciones sobre escuelas eficaces.

A nivel internacional, uno de los listados de características de las escuelas eficaces más citado es el elaborado por Edmonds (1982). Según este autor, las escuelas eficaces poseen los siguientes rasgos:

1. Fuerte liderazgo instruccional del director del centro.
2. Altas expectativas de los profesores sobre las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos.
3. Clima académico estimulador tanto del aprendizaje como de la enseñanza.
4. Concentración en las habilidades básicas
5. Concentración del esfuerzo y de los recursos en los objetivos fundamentales.
6. Frecuentes monitoreos del progreso de los estudiantes, cuyos resultados son utilizados como insumo para mejorar los programas académicos.

En **Venezuela**, los estudios sobre las escuelas eficaces son recientes y, en consecuencia, poco numerosos.

Hurtado (1983), en un estudio realizado en una pequeña ciudad del Estado Lara, para explicar la diferencia entre escuelas en términos de sus resultados, señaló los siguientes factores:

- 1) La presencia de un liderazgo fuerte
- 2) La planificación sistemática del trabajo escolar
- 3) El control y la supervisión constante
- 4) La exigencia respecto a los alumnos
- 5) El estímulo y la sanción fuerte
- 6) Objetivos definidos y claros referidos a aumentar el nivel de información y el manejo de técnicas y conocimientos.

Herrera, M. (1994) en una caracterización de las escuelas de prestigio destinadas fundamentalmente a atender alumnos de las clases medias, pone en evidencia que existen factores convergentes entre las escuelas exitosas de clase media venezolanas y las escuelas con mejores resultados (escuelas eficaces) de la red Fe y Alegría. Entre ellos se pueden enumerar:

- 1) La identificación de la mayoría de los actores escolares con la institución.
- 2) La presencia de una visión o un proyecto claro y explícito en lo filosófico
- 3) Una estructura organizativa concebida como apoyo al trabajo pedagógico
- 4) Una organización del tiempo escolar de máximo aprovechamiento del tiempo de aprendizaje
- 5) Aprovechamiento óptimo de los horarios y de los calendarios
- 6) Adecuada utilización de recursos y de actividades complementarias y de apoyo al trabajo pedagógico
- 7) Un liderazgo eficaz del director, y una responsabilización de los docentes, mediante estrategias que combinan exigencia y compromiso con participación y trabajo en equipo.

En el más reciente estudio de escuelas eficaces venezolanas (López, 1994) se desprenden algunos elementos importantes que pudieran ser integrados en la gestión de las escuelas, no como “recetas de cocina” sino como alternativas a escoger dentro de una gama de opciones para solucionar los problemas educativos más apremiantes. Dentro de estos elementos destacan:

- La responsabilización, básicamente, del personal docente a partir de la creación de un clima estimulante de trabajo.

- La gestión pedagógica encabezada por el equipo directivo.
- La concepción del director más como educador que como gerente.
- La conquista de facto de la autonomía escolar por parte del equipo directivo.
- La creación de equipos de trabajo para afrontar la planificación y la evaluación escolar.
- La creación de un ambiente de trabajo agradable pero exigente, donde se tomen en cuenta las opiniones de los docentes, pero a la vez se rindan cuentas sobre el trabajo desempeñado.
- La definición colectiva de metas y objetivos claros y precisos.
- La formación permanente de los docentes partiendo de sus demandas.
- El cumplimiento del calendario escolar.
- La utilización del tiempo escolar en actividades destinadas al aprendizaje.
- El énfasis pedagógico definido en función de las necesidades de los alumnos.
- La incorporación de altas expectativas acerca de docentes y alumnos.
- La utilización de las evaluaciones para construir cambios organizativos y/o pedagógicos.
- La noción del papel de “sustituto de la familia” que debe jugar la educación, cuando la familia presenta bajos niveles de escolaridad.
- La creación de vínculos estrechos con la comunidad.

¿Qué se desprende de todo esto? **Lo más significativo es que la capacidad de lograr resultados satisfactorios en educación está o puede estar en la gestión de la escuela misma. En otras palabras, existe una manera de hacer justicia social en cada escuela, logrando un trabajo pedagógico eficaz.** Ahora bien, nada o poca cosa se logra sabiendo que existen escuelas eficaces y conociendo su gestión. La pregunta es ¿cómo lograr que todas las escuelas se inicien en procesos de mejoría de su gestión? La respuesta a esta interrogante es compleja y plural, es decir, puede haber muchas soluciones, portando sobre los diversos factores considerados como determinantes en la calidad de la gestión escolar. Para un enfoque global y para evitar al máximo la introducción de cambios de arriba hacia abajo que, como se ha comprobado hasta ahora, no resultan eficaces en el mediano ni en el largo plazo, se ha planteado como alternativa, la gestión escolar por proyectos de plantel.

### 3) Proyectos de plantel ¿qué son y cómo se ponen en marcha?

Un proyecto de plantel es una modalidad de gestión colectiva puesta en marcha por los responsables de cada plantel (escuelas, liceos), con el objetivo de aportar su propia contribución a la realización de los objetivos nacionales del sistema educativo, apuntando hacia el éxito general de todos los alumnos y teniendo en cuenta la diversidad de las poblaciones escolares y de las situaciones locales. Su impacto y sus características pretenden una movilización de directivos y docentes, de manera de que asuman de manera más autónoma y responsable, la función pedagógica y social de la escuela. Cada proyecto de plantel debe permitir la expresión de una voluntad profesional específica de la institución, la definición de estrategias, la dotación de coherencia a las actividades educativas y la convergencia de las prácticas escolares de enseñanza. Debe también promover la expresión de las expectativas, y clarificar los valores compartidos para producir una identidad institucional común. Por último, el proyecto de plantel debe culminar con una definición precisa de objetivos, de estrategias y de responsabilidades, de



manera estable y abierta con respecto al medio natural y social de cada escuela.

Los proyectos de plantel deben contemplar principalmente los aspectos propiamente pedagógicos, pero también las relaciones con el medio, las condiciones de vida, las actividades complementarias y extraescolares, estructuras, métodos, contenidos, dispositivos de apoyo pedagógico, la formación del personal, la orientación, el ambiente institucional... Además, es conveniente que el proyecto incluya innovaciones clave capaces de mejorar de manera significativa la calidad de la educación pública, en términos de los procesos y de los resultados educativos de cada escuela.

Por último, los proyectos de plantel incluyen el seguimiento de las dificultades de los alumnos, las acciones que justifiquen el otorgamiento de recursos adicionales y un calendario plurianual.

Para la elaboración de proyectos de plantel, es necesario prever el tiempo necesario y garantizar un proceso colectivo de reflexión y discusión de los problemas y situaciones específicas de cada escuela. Es conveniente y se ha mostrado eficaz, la organización en equipos pedagógicos para el diseño de acciones de aula coordinadas y coherentes.

#### **4) Proyectos de plantel y calidad de la educación**

¿Qué se pretende lograr con los proyectos de plantel? Uno de los resultados esperados más importantes es el que tiene que ver con la calidad de la educación. La calidad es una noción que identifica un conjunto de procesos y de resultados educativos satisfactorios tanto desde el punto de vista del cumplimiento de los objetivos pedagógicos de la educación, como desde el punto de vista de los beneficios directos e indirectos que son provechosos para la población atendida. Dichos procesos se dan en aulas y las aulas están en escuelas. No hay duda de que el aula es el elemento fundamental para la calidad de la educación, pero, también es cierto que no es suficiente con que un aula o dos en toda la escuela evidencien procesos y resultados de calidad. En efecto, los niños pasan por muchas aulas durante su escolaridad, y en muchos casos, alguna o varias de ellas están bajo la responsabilidad de maestras o maestros competentes y comprometidos. Pero si no existe continuidad de un aula a otra y si no se vive un ambiente de coherencia y de continuidad institucional, de valores compartidos y de prioridades comunes, las aulas aisladamente eficaces son de poco provecho en la historia educativa de los niños.

Los proyectos de plantel pretenden facilitar la unidad institucional de la escuela, promover la construcción de la identidad propia de cada escuela y permitir la construcción de la autonomía. Pero la autonomía no tiene sentido si no se asume la responsabilidad, la responsabilidad necesita de la evaluación y una evaluación sin consecuencias, es un acto formal sin trascendencia. Con esto quiero decir que, una de las finalidades más importantes de los proyectos de plantel es la de fomentar un mayor grado de compromiso en los colectivos profesionales que conforman directivos y docentes de cada escuela, para lograr mejorar los procesos y los resultados propiamente pedagógicos que son su responsabilidad específica. Para lograrlo, es indispensable partir del reconocimiento de los problemas, para luego buscar y poner en marcha soluciones, que, a su vez, sean jerarquizadas de acuerdo a los valores compartidos por todos los actores institucionales.

En la experiencia desarrollada hasta ahora en Venezuela, los proyectos de plantel tienden a centrarse en los problemas de Lengua y Matemática, en lo que respecta al área pedagógica. En el área extraescolar, existen proyectos de plantel que resultan de una política de vínculos con la comunidad y que establecen acciones orientadas hacia la integración escuela-barrio, escuela-vecinos o cualquier otra modalidad equivalente. En otros casos, también se plantean mejoras organizativas para la escuela o para el trabajo de aula en todas las asignaturas. En casi todos los planteles se visualizó el problema de la pérdida de tiempo como causa de problemas pedagógicos, y se establecieron compromisos voluntarios para evitar inasistencias de docentes motivadas por razones evitables, así como estrategias para la constitución de un banco de suplentes formados y comprometidos, preferiblemente representantes. En una escuela se introdujo una modalidad de solicitud de permisos que incluía a los representantes en la comisión que evaluaba y acordaba dichos permisos.

En todo caso, tanto la experiencia venezolana como la internacional, pone en evidencia que los proyectos de plantel tienen como efecto más inmediato la **movilización** general del personal de la escuela, muy especialmente de los directivos y de los docentes. Esta movilización es orientada de manera relativamente autónoma por cada escuela hacia el logro de metas pedagógicas, fundamentadas en diagnósticos específicos y elaborados por los mismos miembros del personal docente de la escuela. La autonomía es relativa porque, si bien los docentes y directivos analizan libremente los diagnósticos, las escuelas gozaron de un acompañamiento técnico que facilitó la realización de los diagnósticos y asesoró el análisis. Luego, los docentes compartieron puntos de vista, seleccionaron prioridades y elaboraron un plan de acción. El plan de acción respondió a prioridades comunes e incluyó actividades específicas de cada grado y responsabilidad individual de cada docente. Se planificaron además, sesiones de intercambio y de mutua observación para compartir ideas sobre la marcha del programa de acción, y, eventualmente, introducir modificaciones.

De modo pues que los proyectos de plantel, **movilizan** y potencian las competencias profesionales hacia acciones directamente relacionadas con la mejoría de los aprendizajes de los alumnos, es decir, apuntan hacia el centro y razón de ser del sistema educativo, que es el niño o el joven. Esto es directamente un factor de calidad de la educación. Por un lado, mejora la calidad de lo estrictamente pedagógico al asegurar un mejor rendimiento en los niños. Pero, en segundo lugar y quizás más trascendente, los proyectos de plantel revitalizan y revalorizan la función de la escuela como institución pública, capaz de producir transformaciones directamente relacionadas con la justicia social, al mejorar la calidad de la educación destinada a las poblaciones que más necesitan sacarle provecho a la escuela. El provecho consiste en el acceso a saberes que se necesitan para ascender socialmente y convertirse en un ciudadano digno, conocedor de sus derechos y de sus deberes, y con capacidad y competencias para expresarse libremente y comunicarse con comprensión y espíritu crítico con su sociedad.

### 5) Proyectos de plantel y construcción de ciudadanía

Los proyectos de plantel tienden a convertirse en procesos de gestión participativa en los que los docentes forman parte de un equipo que se infor-

ma y toma decisiones acerca de la administración pedagógica y material de su institución. Es una experiencia de aprendizaje sobre la práctica, que enseña a escuchar, a respetar y a tolerar puntos de vista diversos y contradictorios, a negociar con reciprocidad, a hacer concesiones. Obliga a argumentar con fundamento y con rigor y fomenta el trabajo en equipo. Por otro lado, al establecerse compromisos y responsabilidades de manera individual y colectiva, se realiza concretamente la función pública que es la de responder por una educación de calidad.

En otras partes he planteado que una de las cuestiones que está en juego en la actual crisis venezolana y quizás mundial es la del modelo de sociedad. Pareciera que, de tanto criticar al Estado y de tanto alabar al mercado, se estuviera deseando dejar de lado la sociedad de ciudadanos para darle paso a una sociedad de consumidores. Es posible que seamos todos un poco ciudadanos y un poco consumidores, pero me parece que la prioridad de uno o de otro componente de nuestra identidad, no es un asunto banal. Se trata de una opción de sociedad de gran trascendencia y que debe ser objeto de una escogencia madura, conciente y crítica la que permita, a la sociedad en su conjunto, inclinar la balanza hacia uno u otro lado. Obviamente, considero que la opción es la de una sociedad de ciudadanos, pero estoy consciente de que la tendencia ideológica dominante es la que privilegia la sociedad de consumidores, donde casi todo está regido por las famosas “leyes del mercado”. Y es aquí donde creo que la escuela como institución al servicio del bien común y del interés público va a tener que jugar un papel importante, aunque no nuevo.

A la escuela le corresponde, por su naturaleza institucional por decirlo en pocas palabras, la función de formar en valores y la construcción de identidad social e individual. Esto no es nuevo. Lo que es nuevo es la actual situación social. La información acerca de las opciones y la formación para tomar decisiones en el marco del bien común y del interés público, es crucial. Especialmente en un momento en que la confusión general parece no dejar ver la diferencia entre interés privado e interés público, intereses que no siempre coinciden (verbigracia la crisis bancaria, la corrupción política, etc.). Y esa formación, que también es impartida por otras agencias de comunicación de masas, necesita que una institución responsable de la formación ciudadana, se encargue de lograrla, para que no quede exclusivamente en manos de intereses particulares con un gran poder de inculcación de valores.

¿En qué pueden los proyectos de plantel contribuir con la construcción de una sociedad de ciudadanos? Ya se sabe que la asignatura “Educación Social, Moral y Cívica” ha sido relativamente poco exitosa en lograr dicha formación. La ciudadanía se ejerce en una práctica cotidiana de interacción social que sucede en el contexto de un Estado de Derecho y en una sociedad que quiere ser libre, justa e igualitaria. Pero es esencialmente una práctica, es decir, no se aprende estudiando, en una asignatura, un ideal o un deber ser, sino que se aprende ejerciéndose. Ahora bien, ¿son las escuelas actualmente espacios institucionales donde se ejerce la ciudadanía? La respuesta, si bien necesita ciertos matices, es que, en la mayoría de las prácticas escolares no se ejerce. La escuela es una institución muy prescriptiva, donde el rol de autoridad moral y pedagógica de los docentes, el contenido normativo de muchos programas y la relación con el saber que impone la

escolarización de los conocimientos, dejan poco espacio para la expresión libre y reflexiva, la discusión, la controversia, y por ende, poca posibilidad para aprender la tolerancia, el respeto y la negociación con reciprocidad. Los proyectos de plantel constituyen una práctica participativa que, como ya dije más arriba, se basa en el ejercicio la ciudadanía en un contexto institucional concreto. Los docentes no han sido formados para ese ejercicio en otros períodos y contextos formativos, ni durante su propia escolaridad, ni durante su formación como maestros. Por lo tanto tampoco podrían enseñar la ciudadanía como ejercicio, sino como “asignatura”. Los proyectos de plantel son procesos de aprendizaje de la participación como ejercicio de la ciudadanía, y, cuando los docentes dominan y se sientan seguros, podrán introducirlo en sus actividades de aula, con sus alumnos. Estos, a lo largo de su escolaridad, habrán recorrido un trayecto de formación en el ejercicio de la ciudadanía, lo cual, combinado con la formación en contenidos y en métodos para aprender, irán convirtiendo a nuestro sistema escolar en una institución productora de sociedad.

### **6) Proyectos de plantel: descentralización y autonomía organizativa**

Los proyectos de plantel constituyen una descentralización de facto. Es una manera de darle valor y de acercar el diseño y la ejecución de los cambios y las innovaciones hacia la instancia más importante del sistema educativo: El aula y la escuela. La descentralización tiene, a su vez, como meta “acercar los centros de decisión a los ciudadanos; al organizar la descentralización sobre la base de un proyecto elaborado por los actores, se intenta asociar a las decisiones a los usuarios del servicio público y a los funcionarios encargados de su buena marcha. Por otro lado, la implantación de proyectos de plantel conduce a modificar el modo de organización global del Ministerio de Educación: el mando centralizador, burocrático que se apoya en normas uniformes y en una jerarquía de funcionarios para quienes el plantel es sólo un lugar de ejecución, ha sido ampliamente invalidado en su funcionamiento real por los estudios sociológicos y por la mediocridad de sus resultados. Se desea remplazarlo progresivamente por un manejo por objetivos y proyectos basado en la consideración de la diversidad de las situaciones regionales y locales mediante relaciones contractuales entre el Estado, las regiones, los municipios y los planteles públicos, donde la evaluación de los resultados sustituiría al control de las normas y los procedimientos formales”.

La consecuencia de la puesta en práctica de proyectos de plantel, constituye una modalidad de gestión que transforma las relaciones institucionales entre planteles e instancias centrales o regionales, y a la vez, fomenta y obliga a una autonomía organizativa de las escuelas, cada vez mayor.

### **7) ¿Autonomía para quién?, ¿autonomía para qué?**

Ahora bien, ¿qué es la autonomía en una institución en la que la labor profesional de los docentes y de los directivos viene regida por un sistema de programas y de normas nacionales que dejan escaso margen de maniobra y, por ende, poca autonomía a las escuelas? ¿De qué se habla cuando se habla de autonomía organizativa de los planteles? ¿Qué se logra con la autonomía? Independientemente de los factores de fondo argumentados en los apartes anteriores de esta ponencia, existen algunas dimensiones organizativas que

dan sentido a la autonomía escolar. Esto no quiere decir que ya existen las condiciones para dicha autonomía. De las condiciones hablaremos más adelante. Lo que es posible es desagregar áreas de gestión en las que es posible un mayor grado de autonomía para los planteles escolares. Podemos pensar en tres (3) áreas:

- gestión del personal
- gestión material y presupuestaria
- gestión pedagógica

#### **a) Gestión del personal**

Una de las dimensiones importantes para la autonomía escolar es la gestión del personal tanto docente como administrativo y obrero. Un factor importante dentro de la gestión del personal es la selección. Las escuelas eficaces privadas, en muchos casos tienen la posibilidad de escoger su personal en base a un banco de docentes que pone a su disposición la instancia superior. Es el caso de muchas escuelas de la red “Fe y Alegría”. No obstante, la organización del sistema educativo oficial no permite la selección del personal por parte del director. Los nombramientos son responsabilidad de otras instancias. No obstante, si bien la selección del personal es un factor importante, las conquistas sociales de los gremios son también dignas de consideración y existen razones para tener en cuenta ciertas desventajas y posibles vicios resultantes de que la selección del personal, pueda responder a caprichos de los equipos directivos de cada escuela y no a criterios profesionales más rigurosos.

Pero la gestión del personal no sólo se relaciona con la selección. Es importante también la evaluación del desempeño. Este aspecto representa un área cuya puesta en práctica presenta menos obstáculos. Ya existe un régimen que rige la carrera docente en el que se establecen criterios para evaluar el desempeño profesional. Basados en dicho documento y considerando las particularidades de cada escuela, los proyectos de plantel podrían elaborar criterios del desempeño eficaz, con instancias -eventualmente colegiadas- de evaluación que permitan establecer iniciativas para las correcciones o los estímulos necesarios. Las escuelas podrían establecer sus escalafones específicos, y, presupuestar ascensos o bonificaciones, financiados por los municipios, los estados o, en el mejor de los casos, impuestos locales directos. Esta innovación presenta el peligro de que se produzcan grandes diferencias en la remuneración y, como consecuencia, en el desempeño, entre una escuela oficial y otra. Para ello, deberán establecerse normas nacionales con márgenes y criterios universales.

#### **b) Gestión material y presupuestaria**

El menos problemático de los factores de autonomía es el de la gestión de los recursos materiales. Especialmente para todo lo relacionado con la dotación de materiales didácticos, el mantenimiento de la infraestructura y de los equipos, es posible aumentar el nivel de autonomía de las escuelas, permitiendo a los planteles manejar mayores recursos. En esta dimensión, juega también un papel importante la gestión por proyectos de plantel. Los proyectos serían la instancia para decidir prioridades en las mejoras y para justificar sumas complementarias en los presupuestos y en las partidas respec-

tivas. Pero también es importante aquí, y quizás con mayor nivel de factibilidad, lograr compromisos con instituciones locales: gobernaciones, alcaldías, empresas privadas y públicas, vecinos y comunidad educativa. Todos estos actores podrían convertirse en socios solidarios de las escuelas, aportando fondos que permitirían aumentar notablemente los recursos manejados por las escuelas, como un factor de mayor autonomía.

### c) Gestión pedagógica

Quizás el área de gestión autónoma de mayor trascendencia es el de la gestión pedagógica. Los estudios demuestran que la gestión de las escuelas eficaces se centra primordialmente en lo pedagógico, es decir, en el acompañamiento a los maestros para ayudarlos en su trabajo de aula, en la detección y el apoyo a las dificultades de los niños, en la dotación de materiales didácticos para los niños y en manuales y apoyos didácticos para los docentes. Además, la gestión pedagógica tiene que ver con la formación continua de los docentes y con la relación entre dicha formación y la solución de los principales problemas pedagógicos de la escuela. El trabajo en equipo es esencial para la gestión pedagógica. Los proyectos de plantel constituyen un instrumento eficaz para que el trabajo en equipo y el proyecto de la escuela sean los principales orientadores de la gestión pedagógica de aula y de la formación continua de los docentes.

Otro aspecto de la gestión pedagógica es la evaluación institucional de los resultados pedagógicos, en particular del rendimiento de los alumnos y del clima escolar. Esta evaluación también es responsabilidad colectiva, aunque su sistematización es competencia de los directivos. Sus criterios y sus modalidades pueden también regirse por el proyecto de plantel y las actividades técnicas para su ejecución, pueden ser resultado del trabajo en equipo de los docentes, por grado, por área o por etapa.

### 8) Métodos de implantación

La implantación de los proyectos de plantel requiere de algunos métodos iniciales. El primero de ellos es la **incorporación voluntaria de las escuelas**. En efecto, la naturaleza del proceso de elaboración de proyectos de plantel, requiere una coherencia filosófica que debe empezar con su organización inicial. Las escuelas deben postularse voluntariamente para incorporarse a la gestión autónoma mediante la elaboración de proyectos de plantel, para evitar toda imposición vertical y para asegurar el máximo de compromiso de responsabilización de los actores principales que son los directores y los docentes.

El segundo aspecto metodológico importante es **el papel del director o del equipo directivo**. Es importante que el director y/o el equipo directivo asuma un rol de animador y movilizador de las actividades necesarias para la puesta en marcha de los proyectos en las escuelas. Además, al equipo directivo le corresponde la organización, sistematización y presentación del diagnóstico, para lo cual puede apoyarse en comisiones o equipos de docentes, encargados de determinados aspectos o datos. También es el director o miembro del equipo directivo quienes deberán realizar contactos con actores externos a la escuela y para otros aspectos administrativos de la realización del proyecto. Un elemento que ha sido detectado como crucial en el estudio de las



escuelas eficaces es **el rol del director en la organización del trabajo pedagógico de la escuela**. Su función como apoyo a los docentes, acompañándolos en sus iniciativas, colaborando en la búsqueda de soluciones y en la dotación de medios didácticos, manuales y materiales diversos, es fundamental.

Esto tiene dos implicaciones importantes. La primera es que al ponerse en marcha proyectos de plantel, aumenta la intensidad de trabajo de los docentes. Si el director no asume un rol de solidaridad, de compartir dificultades y cargas, aumenta la soledad y el aislamiento del docente. Por lo tanto, el director o algún miembro del equipo directivo debe incorporarse al trabajo docente, como apoyo solidario. La segunda implicación es la necesidad de establecer responsabilidades. Las nuevas exigencias impuestas por todos para todos, requieren que las responsabilidades se asuman institucionalmente tanto a nivel colectivo como a nivel individual. El director, al apoyar efectivamente el trabajo de aula, ejerce efectivamente un compromiso compartido y asume convertirse en la cabeza visible, pero no aislada, de la responsabilidad asumida.

Los proyectos de plantel exigen **esfuerzo, dedicación y tiempo para su elaboración** y para la sedimentación de las actividades necesarias para su ejecución. Esto requiere que se le otorgue el tiempo necesario en reuniones generales o para las reuniones de los equipos o comisiones de trabajo. Y este tiempo requiere una organización que no afecte el tiempo de clases para que los alumnos no pierdan tiempo de aprendizaje. Aquí se hace necesaria una dosis de inventiva de parte de los colectivos docentes de cada escuela, para encontrar lapsos en el horario escolar, para el trabajo extra que requiere el proyecto, sin que esto afecte las clases de los niños. Es posible que se requiera, en algunos casos, tiempo fuera del horario de clases, para lo cual las instancias promotoras de la gestión de escuelas por proyecto, podrán prever compensaciones económicas, o de otro tipo, para los docentes.

Los proyectos de plantel son, en parte, programas de acción en el tiempo. Se supone que la duración de un proyecto de una escuela pueda variar entre un mínimo de tres años y un máximo de seis. Lo ideal al principio será combinar metas de corto plazo con metas de largo plazo. En realidad, al inicio sería interesante metas de una cohorte es decir, para los niños desde que inician la educación básica hasta que egresan de sexto grado; pero, por un lado es indispensable para la motivación y el ánimo, que se den resultados cada año; además, cada año entran nuevos niños y se presentan nuevas situaciones, lo cual exige modificaciones o adaptaciones del proyecto cada año escolar. La elaboración de un primer proyecto de plantel toma un mínimo de un año escolar.

### 9) Condiciones para la generalización

Si se desea implantar la modalidad de gestión escolar por proyectos de plantel a nivel nacional, habrá que garantizar ciertas condiciones que complementen su puesta en marcha. Las condiciones adecuadas a lograr son:

- La formación de los directores para la animación, los diagnósticos, los acompañamientos pedagógicos, el seguimiento y la evaluación.
- La formación de supervisores y otros agentes de acompañamiento para responder a demandas y a solicitudes emanadas de los proyectos y para orientación, seguimiento y evaluación de los proyectos
- La constitución operativa de los consejos de escuela. Esto es recomendable sobre todo para la supervisión del manejo de fondos.

- La flexibilización de la reglamentación del uso de recursos y fondos de la escuela para la autonomía de la gestión material, sobre todo el mantenimiento y la dotación, pero también la formación continua.
- La adaptación de las normas de gestión del personal docente, para la reglamentación de las inasistencias, por ejemplo.
- La conformación de redes horizontales de apoyo mutuo entre planteles
- La facilitación del apoyo metodológico en el diagnóstico, al establecimiento de prioridades, a la evaluación y al establecimiento de un plan de formación común a todo el personal docente
- Responder a las necesidades de formación del personal

Estas condiciones deberán formar parte de las acciones operativas concretas que siguen a la decisión política de poner en marcha proyectos de plantel. Además, debe considerarse fundamental la postulación voluntaria de las escuelas para incorporarse al proceso. Esta política puede originarse en el nivel central, para lo cual es necesario fortalecer la capacidad de las zonas educativas, especialmente asegurando las condiciones arriba mencionadas, o en el nivel descentralizado estatal o municipal, en el caso de municipios que posean escuelas. Es evidente que en todos los casos debe prepararse un equipo de coordinación capaz de acompañar y colaborar con las escuelas que se incorporen a la política de gestión escolar por proyectos de plantel.

### 10) Limitaciones

Los proyectos de plantel por sí solos no van a solucionar todos los problemas de la educación del país. No son una panacea ni son suficientes sin tomar en cuenta muchos otros factores que afectan el problema. La primera limitación radica en el hecho de que la educación está organizada de manera homogénea a nivel nacional. Los programas son los mismos para cada grado para todas las aulas del país, con excepción de algunos cambios, también prescritos, para la educación rural, fronteriza e indígena. Esto reduce considerablemente el margen de autonomía y limita las posibilidades de los proyectos de plantel.

Otro factor de gran importancia que requiere trabajarse con urgencia y con pertinencia rigurosa es evidentemente, la formación del personal docente, tema objeto de análisis en este mismo evento. Muchos problemas que se plantean y se plantearán como resultado de los diagnósticos elaborados en el marco de los proyectos, tienen sus causas en deficiencias en la formación de los docentes. Igualmente, las soluciones a dichos problemas requieren iniciativas y técnicas que serán más adecuadas en la medida en que la formación de los docentes haya sido de mejor calidad.

Una tercera limitación es el tiempo. Como está planteado en el aparte referido a los métodos de implantación, un problema a solucionar es de dónde sacar tiempo para las actividades que requiere el proyecto. Además, como se sabe, las clases se suspenden por muchos motivos y las inasistencias individuales de los docentes son muy frecuentes. Por esta razón, la postulación voluntaria es crucial para que el compromiso sea deseado y, por tanto, las condiciones de trabajo sean modificadas por la misma movilización del personal. Pero aún así, harán falta mucha inventiva y muchas iniciativas para organizarse y trabajar sin perjudicar el tiempo de aprendizaje de los niños.

El cuarto factor es el de la actitud del director y su relación con su personal. Si el director no es percibido como líder y no es capaz de establecer un

clima de trabajo exigente y cordial, en equipo y responsable, el proyecto institucional tendrá dificultades para llevarse adelante. Aquí también, la decisión voluntaria del director y su deseo de participar pueden constituir caminos de solución. No obstante, las escuelas no son siempre ambientes donde funciona la comunicación y la cordialidad. Casi siempre existen conflictos abiertos u ocultos entre miembros del personal, que limitan la posibilidad de que el proyecto arranque sobre lo esencial, que es lo pedagógico y se requiera al inicio, resolver problemas interpersonales en el colectivo.

No menos importante es la capacidad de dar respuesta a las necesidades y demandas que emanan de las escuelas en proyecto, por parte de las instancias coordinadoras o de acompañamiento. Los proyectos plantean metas que requieren aportes de las autoridades educativas correspondientes, y esto debe preverse para evitar frustraciones, conflictos y contradicciones que pongan en entredicho las expectativas generadas por la gestión participativa. En especial, es necesario que se ofrezcan herramientas y alternativas prácticas para determinados problemas, y en especial, para adaptar los horarios a las actividades no pedagógicas del proyecto.

Otra limitación es la incorporación del personal no docente y de la comunidad educativa. En el primer caso, el personal administrativo y obrero tiende a no participar por razones de diferencias en el nivel escolar, entre otras.

Y en el segundo caso, la situación es más compleja, pero podría plantearse en dos dimensiones. La primera es una dimensión práctica. Los representantes son generalmente los actores de la comunidad educativa que se toman en cuenta al hablar de participación de actores extraescolares. Ahora bien, los representantes suelen disponer de poco tiempo para participar en actividades de los planteles, porque ellos a su vez trabajan y sus horarios son generalmente poco flexibles. La segunda tiene que ver con la desresponsabilización de los docentes. Es decir, al incorporar a la comunidad educativa, los docentes tienden a asignarles a los representantes tareas y responsabilidades pedagógicas, que corresponden al profesional de la docencia y, al mismo tiempo, tienden a comprometerse ellos -los docentes- en tareas no pedagógicas como la solución de problemas del barrio, de la cuadra. Esto, en principio es positivo, pero tiende a desvirtuar la responsabilidad profesional del docente y desviar su concentración desde lo pedagógico hacia lo social. Es evidente que las opciones aquí son complejas. Los docentes son muy estrictos al exigir que se les respete rigurosamente su horario y dedicación. Pero tienden a desprenderse de ciertos problemas pedagógicos atribuyéndoles la responsabilidad de sus causas a la familia o a la comunidad, lo cual pervierte considerablemente la relación escuela-representantes.

La solución a este problema es compleja y debe ser resultado de una actitud de la escuela que se considere y se "venda" como institución garante del bien común y del interés colectivo. Pero en el marco de su responsabilidad institucional específica y de la función profesional del personal docente. En otras palabras, la escuela tiene que preguntarse: ¿Qué podemos hacer nosotros docentes, para ayudarlos a Ustedes representantes a colaborar con su hijo en sus estudios? ¿Qué otra cosa esperan de nosotros?

Existen aspectos específicos en los que la participación de la comunidad en la escuela es indispensable y muy justificada. Un aspecto es la gestión de los recursos materiales y la cogestión en la administración de los programas

sociales que se distribuyen en la escuela. Todo esto supone que en los proyectos se delimite bien el rol de cada actor y se asignen las responsabilidades que correspondan a cada uno.

Por último, como limitación, es necesario plantear que, factores sociales afectan seriamente el funcionamiento de la escuela. El auge de la violencia infantil y juvenil, y en general, el deterioro de las condiciones de vida repercuten sensiblemente en la escuela y no pueden ser resueltos por ésta. Por lo tanto, es demasiado esperar que los proyectos de plantel solucionen ese tipo de situaciones. Igualmente, si se considera que una de las causas de las actividades delictivas de los jóvenes está vinculada al poco tiempo dedicado a la escuela, también es iluso pensar en soluciones inmediatistas cargadas a los proyectos de escuela. Es posible que si la escuela funcionara a un solo turno, la formación sería más completa y habría menos posibilidades de incorporación a bandas violentas o antisociales. Pero se trata de problemas sociales complejos y, sobre todo vinculados al aumento desenfrenado de la pobreza como consecuencia de factores económicos y sociales y no de factores exclusivamente educativos. Lo que sí podría plantearse es la formulación de proyectos comunitarios que comprometan a diversos actores sociales (alcaldías ateneos o centros culturales, etc) para trabajar, *desde* la escuela en la solución de problema comunitarios. Pero el desarrollo de esta propuesta sería el objeto de otra ponencia.

**BIBLIOGRAFIA:** **BAEZ, B.** (1991). "El movimiento de escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa". En: *Revista de educación*. N° 294. Enero-Abril, Madrid. / **BAILLON, R.** (1994). *Styles de direction et fonctionnement des lycées*. Revue internationale d'éducation. Sèvres. N° 4. Paris. pp. 125-138. / **BERGER, G.** (1991). "Pourquoi l'établissement scolaire émerge-t-il aujourd'hui?". En: **Cahiers Pédagogiques**, N° 292-293, Marzo-Abril, París, pág. 14. / **BERLINER, D.C.** (1985). "Effective classroom teaching: the necessary but not sufficient condition for developing exemplary schools". En AUSTIN y GORBER. (1985). *Research on exemplary schools*. Academic Press, Orlando-London, págs. 127-152. / **BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C.** (1977). *La Reproducción*. Ed. Laia, Barcelona, España. / **BRONFENMAJER, G. y CASANOVA, R.** (1986). *La Diferencia Escolar*. Ed. Kapelusz. / **BROOKOVER, W.B.; LEZZOTE, L.** (1979). *Changes in schools characteristics coincident with changes in students achievements*. Michigan State University. / **C.D.D.P. GARD.** (1989 a). *Documents d'aide à la conception du projet d'école*. Ecole Normale de Nimes. / **C.D.D.P. GARD.** (1989 b). *Nouveaux Outils pour le projet d'école*. Ecole Normale de Nimes. / **CARDEMIL, C.; LATORRE, M; FILP, J; GÁLVEZ G.** (1991). *Factores que indican el mejoramiento de los aprendizajes en Educación Básica*. En: *Cuadernos de Educación N° 208*, CIDE, Santiago de Chile. / **CARDENAS A.** (1994): *Presente y futuro de la educación en Venezuela; El programa del Estado Mérida*. En: REFORMA EDUCATIVA: LA PRIORIDAD NACIONAL. CINTERPLAN-COPRE, Caracas. pp.239-263. / **CARVAJAL, L.** (1994). *Apuntes para la transformación educativa*. En: *Encuentro y alternativas*. Publicación del Encuentro Nacional de la Sociedad Civil, Editado por la Conferencia episcopal venezolana y la UCAB. Caracas. / **CENTRE REGIONAL DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUE DE LYON.** (CRDPL) (1990). *Guide pour l'auto-évaluation de l'établissement scolaire*. Lyon. / **CEPAL**, Oficina de Montevideo (1990). *Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay: Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos*, Montevideo, 1990, citado por Tedesco, J.C.: "Nuevas estrategias de cambio educativo en América Latina". UNESCO, Boletín 28, Agosto 1992/ Proyecto principal de educación. / **COLEMAN ET AL.**(1966). Equality of educational opportunity. National Center for Educational Statistics, Washington, D.C. / **CPEIP.** (1988). Serie Estudios No. 81, 1988, citado por Tedesco, J.C.: "Nuevas estrategias de cambio educativo en América Latina". UNESCO, Boletín 28, Agosto 1992/ Proyecto principal de educación. / **CHARLOT, B.; BAUTIER E.; ROCHEX J.Y.** (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues...et ailleurs*. Armand Colin, Paris. / **DAVIS G.; THOMAS M.** (Ed). (1992). *Escuelas eficaces, profesores eficientes*. Edit. La Muralla, Madrid. / **DEAL, T. E.** (1985). "The symbolism of effective schools". En: *The Elementary School Journal*, N°85, págs. 601-620. / **DENZIN, N.K.** (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*.

McGraw-Hill Book Company, New York. / **EDMONDS, R.R.** (1979). "Effective schools for the urban poor" En: *Educational Leadership*, N° 37, págs. 15-27. / **ESTABA E.** (1994). *Estrategia de la descentralización educativa Propósitos e implicaciones*. En: REFORMA EDUCATIVA: LA PRIORIDAD NACIONAL. CINTERPLAN-COPRE, Caracas. pp.141-146. / **ESTE, A.** (1994). *El aula punitiva*. TEBAS-UCV. / **ETHIER, G.** (1989). *La gestión de l'excellence en education*. Presses Universitaires de l'Université de Québec, Québec. / **EZPELETA J. y FURLAN A.** (comp.). (1992). *La gestión pedagógica de la escuela*. UNESCO/OREALC Santiago de Chile. / **FRIGERIO G.** (Compiladora) (1995). *De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección*. Kapelusz, Buenos Aires. / **GENTO PALACIOS S.** (1994). *Participación en la gestión educativa*. Santillana, col. Aula XXI, Madrid. / **GERVILLA, A.** (1986). *Proyecto Educativo de carácter curricular*. Ed. Magisterio. Madrid. / **GOOD, T.I y BROPHY, J.E.** (1986). "School effects". En: WITTRICK, M. (Comp.) *Handbook of research on teaching*, MacMillan, New York, págs. 570-602. / **GOOD, T.I y WEINSTEIN, R. S.** (1986). "School make a difference". En: *American Psychologist*, N° 41, págs. 1090-1097. / **GRELLIER, Y.** (1994). *Modernisation! Professionnalisation? Identité... Éléments de réflexion sur la professionnalité des chefs d'établissement*. En: *Revue internationale d'Education*. Sèvres. N° 4 (1994); pp 105-116. / **GUILLAUME, F.R.** (1993). *Les rôles anciens et nouveaux des chefs d'établissement*. En: *Recherche et Formation* N° 14, 1993, pp. 9-26. / **HALLAK, J.** (1992) "La gestión del sistema educativo para lograr una educación equitativa y de calidad". Ponencia para el Seminario-Taller del Consejo Nacional de Educación sobre objetivos, estrategias y líneas de acción para el Plan Decenal de Educación. Caracas, 27-30 de Julio de 1992. / **HERRERA, F.** (1991). *Cómo elaborar un proyecto pedagógico-didáctico de carácter curricular*. Ed. PPU, Barcelona. / **HERRERA, M.** (1993). *La escuela: de la reproducción a la producción social*. En: *SIC LVI*, 556, julio de 1993, pp.274-278. / **HERRERA, M.** (1994, en prensa). *Las escuelas de prestigio y las redes escolares exitosas en Venezuela: Un estudio crítico*. Convenio CICE-CINTERPLAN, Caracas. / **HERRERA, M. y DIAZ, J.** (1990). "Descripción específica del estudio evaluativo acerca de la gestión y uso óptimo de los recursos en la red escolar Fe y Alegría". UNESCO-CENDES-CICE. Mimeografiado, Caracas. / **HERRERA, M. y LOPEZ, M.** (1993) *Conceptualización y metodología para la gestión de las instituciones educativas a partir del proyecto pedagógico: El proyecto de plantel, características, fases y herramientas*. Editado por CINTERPLAN, Caracas. / **HERRERA, M. y LOPEZ, M.** (1992) "Estudio comparativo de Fe y Alegría y Escuelas Oficiales (Nacionales y Municipales)" BANCO MUNDIAL-CICE. Mimeografiado, Caracas. / **HERRERA, M.** *La gestión escolar en la descentralización educativa: Los proyectos de plantel y la autonomía de las escuelas*. En: 12 Propuestas educativas para Venezuela. Editado por Fundación Polar, UCAB. Caracas. / **HERRERA, M.** (1994). "El proyecto del plantel: Hacia la realización de la democratización, la descentralización y el mejoramiento de la calidad de la educación." en REFORMA EDUCATIVA: LA PRIORIDAD NACIONAL, Ediciones CINTERPLAN-COPRE. Caracas pp.147-162.. / **HIRSCHMAN, A.** (1970). *Exit Voice and Loyalty*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts. / **HURTADO, R.** (1983). "Acción Educativa de la escuela primaria en Venezuela". Caracas, CENDES, mimeo. / **JENKS, C.S.; SMITH, M.S.; AKLSND, H.; BANE, M.J.; COHEN, D.; GINTIS, H.; HEYNS, B. MICHELSON, S.** (1972). *Inequality: a Rassessment of Family and Schooling in America*. Harper and Row. New York. / **KELLERHALS, J. y MONTANDON, C.** (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Delachaux et Niestlé, Neuchatel, Suiza. / **KLITGAARD, R.E. y HALL, G.R.** (1973). *A statistical search for unusually effective schools*. Rand Corporation, Santa Mónica. / **LACUEVA, A.** (1985). "Rutinas Ago(s)tadoras: Enseñando y Aprendiendo en la Escuela". Ponencia presentada en el Congreso del pensamiento Joven, Caracas, Ministerio de la Juventud, Tomo I. / **LOPEZ M.** (1993). *Gestión de escuelas venezolanas*. CICE, Caracas (mimeo). / **LOPEZ, M.** (1994). "La construcción del éxito escolar" Ponencia presentada en el Coloquio "¿Pueden las escuelas mejorar la calidad de la educación"? Organizado por CICE en Caracas, del 4 al 6 de mayo de 1994. / **LOPEZ, M.** (1995). *Los proyectos de plantel en la práctica*. En: *SIC*, N° 572, Marzo 1995. pp. 56-59. / **LOPEZ, M.** (1994b). "La gestión del director eficaz" mimeo, CICE, Junio de 1994. / **LOPEZ, M.** (1992). "El lenguaje escrito (comprensión lectora y expresión escrita) y mejoramiento del rendimiento en Educación Básica". Informe final presentado al CONICIT, Proyecto PC119. Caracas. / **LORENZO DELGADO M; SAENZ BARRIO O.** (1993). *Organización escolar. Una perspectiva ecológica*. Editorial MARFIL, Alcoty (España). / **MAFFEN.** (1990 a). *La Démarche de Projet*. Volume 2: Méthodologies et Pratiques CRDP de Poitiers, Poitiers / **MAFFEN.** (1990 b). *La Démarche de Projet*. Volume I: Théorie et Problématique. CRDP de Poitiers, Poitiers. / **MEIRIEU Ph.** (1993). *Le Choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*. ESF, Lyon. / **MILLER, S.A.** (1985) "Research on exemplary schools: An historical perspectives". En: *AUSTIN y GORBER* (Comp.) *Research on exemplary schools*. Academic Press. Orlando-London. / **MINISTERIO DE EDUCACION.** *Plan de Acción que el Ministerio de Educación presenta al país para superar, con el*



esfuerzo de todos, la gravísima crisis educativa que nos afecta. Caracas, 15 de enero de 1995. / **MORTIMORE, Peter; SAMONS, Pam.** (1988). *New Evidence on Effective Elementary Schools*. En: *Educational Leadership*, Vol. 45, Num. January. / **MORTIMORE, Peter; SAMONS, Pam.** (1988). *New Evidence on Effective Elementary Schools*. En: *Educational Leadership*, Vol. 45, Num. January. / **MUÑOZ IZQUIERDO, C. y LAVIN DE ARRIVE.** (1988). "Estrategias para mejorar el acceso y la permanencia en educación primaria" En : Muñoz Izquierdo C. (1988): *Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria. Estado actual de las investigaciones en América Latina*. CEE-REDUC -CIDE, Santiago de Chile. / **O.C.D.E.** (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza: Informe internacional*. Paidós, Barcelona. / **OBIN J.P. et Cros F.** (1992). *Le projet d'établissement*. Hachette, Paris. / **OBIN J.P.** (1994). *La crise de l'organisation scolaire*. Hachette, Paris. / **OBIN, J.P.** (1995). *La face cachée de la formation professionnelle*. Hachette, Paris. / **OBIN, J.P.** (1993). *La crise de l'organisation scolaire*. Hachette, Paris. / **OBIN, Jean-Pierre.** Conferencia dictada en el Coloquio: *¿Pueden las escuelas mejorar la calidad de la educación?*, Organizado por CICE en Caracas, mayo de 1994 (mimeo). / **OTANO L.** (1988). *Autonomía y gestión de un centro escolar público*. en PASCUAL R.: *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Narcea, Madrid. / **PRAWDA, J.** (1992). "Educational decentralization in Latin America: lessons learned". Papel de trabajo presentado en Annual Conference of Comparative and International Education Society. Marzo 1992. / **PURKEY, S.C. & SMITH, M.S.** (1983). "Effective schools: A review". En: *Elementary school Journal*, N° 83, págs.427-452. / **RIVAS NAVARRO, M.** (1986). "Factores de eficacia escolar: Una línea de investigación didáctica". En: *Bordon.Revista de orientación pedagógica*. N° 264. Sept.-Oct. Tomo XXXVIII. / **RODRIGUEZ, N.** (1989): *La Educación Básica en Venezuela*. Academia Nacional de la Historia, Caracas. / **RODRIGUEZ, B.** (1992). *Pautas para la evaluación de la eficacia de los centros*. Ed. Júcar, Madrid. / **RUTTER, M.; MAUGHAM, B.; MORTIMORE, P. OUSTON, J. & SMITH, A.** (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Harvard University Press. Cambridge, Massachussets. / **SCHIEFFELBEIN E.** (1992). En: *Busca de la escuela del siglo XXI*. OREALC/UNESCO, Santiago de Chile. / **SCHMELKES S.** (1994). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Interamer-OEA, Washington. / **SILVA, M.** (1987). "El carácter diferenciador de la educación media privada". Ponencia presentada en la Conferencia Regional para América Latina y el Caribe sobre Sociología de la Educación. Ateneo de Caracas. / **THÉLOT, C.** (1994). *L'évaluation du système éducatif français*. En: *Revue française de pédagogie*, N° 107, 1994. / **WEBER, G.** (1971). *Inner-city children can be taught to read: four succesfull schools*. Council for Basic Education, Washington D.C.

**HERRERA, Mariano.** Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE) Caracas.

### GESTIÓN PEDAGÓGICA (ESCUELA BÁSICA 25 DE MAYO, CIUDAD DE BARINAS, ESTADO BARINAS, VENEZUELA)

En el Callejón Coromoto de la Ciudad de Barinas se encuentra la *Escuela Básica 25 de Mayo*, cuya gestión pedagógica es ejemplo y baluarte de la educación venezolana. Allí los directivos administran tan eficientemente sus recursos que serían los mejores gerentes del patrimonio nacional, pues han alcanzado fabulosos resultados sólo con la cuota ordinaria de la comunidad educativa.

En esta escuela los maestros orientaron esta experiencia hacia la autogestión para mejorar la planta física y, la reformulación curricular, para mejorar el nivel de rendimiento escolar. En este sentido se dedicaron a cambiar los pupitres por sillas y mesas, a dotar algunas aulas con aire acondicionado y otras con ventiladores; y compraron un equipo de computación. Se consagraron, además, a rediseñar las líneas curriculares de Matemática, Castellano e Inglés. En el área de Matemática, los alumnos reciben seis horas de clases. A las dos horas adicionales se les denomina "Asistencia a Matemática". En ellas las técnicas innovadoras nivelan a los alumnos en los objetivos



deficitarios y estimulan al estudio de la asignatura. En el área de Castellano se dictan dos horas adicionales, dedicadas a realizar un trabajo exhaustivo de lecto-escritura, con materiales llamativos y apropiados para los jóvenes. En Inglés el trabajo está centrado en la redacción y la conversación, además de tener un correo internacional con Institutos Educativos de Los Estados Unidos, a través del cual los alumnos intercambian correspondencia con jóvenes norteamericanos. Por supuesto, los muchachos de Venezuela deben escribir en inglés y los extranjeros en español. Esto propicia el deseo de perfeccionarse en inglés. Además, se ha revisado, también, el programa de Educación para el Trabajo. En esta asignatura, se generan actividades que benefician el mantenimiento de la planta física, con el programa de electricidad, por ejemplo.

**RESULTADOS:** La planta física se encuentra en condiciones excelentes. Los alumnos han mejorado notablemente en Inglés, Castellano, Educación para el Trabajo, Motivación al logro, internalización de valores, y actitud ciudadana.

**IMPORTANCIA:** La comunidad se encuentra integrada a la escuela; los alumnos y maestros han desarrollado un total sentido de pertenencia; la planificación y evaluación se ha adecuado a la nueva formación en saberes y valores y las áreas curriculares se han integrado.

**BIBLIOGRAFÍA:** Proyecto **Las mil caras de la escuela venezolana** (1997) Caracas, Ministerio de Educación.

**ARTEAGA QUINTERO, Marlene.** Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

## GESTIÓN POR OBJETIVOS

Técnica de gestión participativa en la cual el superior y los subordinados identifican juntos los objetivos comunes, determinan las esferas de responsabilidad individual en términos de resultados esperados y utilizan estos objetivos para guiar la acción y evaluar sus colaboraciones recíprocas. Sinónimo: administración por objetivo.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## GIMNASIA DE MANTENIMIENTO, MÁS VIDA CADA DÍA

Cada día vemos la necesidad de ejecutar un programa de ejercicios para mejorar y mantener nuestra salud, pues llevamos una vida sedentaria y automatizada, que conlleva al aumento del stress, de enfermedades cardíacas, musculares y nerviosas. Para contrarrestar lo anterior lo más aconsejable es el ejercicio controlado y constante, que proponemos en el programa de gimnasia de mantenimiento que realizo con los participantes del programa de Educación Continuada de CAFAM.

### **PROGRAMA DE EDUCACIÓN CONTINUADA DE CAFAM**

Desde 1981 CAFAM ha desarrollado el programa de Educación Continuada para los trabajadores, empleados y adultos, en general, que desean alcanzar mejores y más altos niveles de educación.

El programa enfoca la educación del adulto desde un punto de vista humanístico. Tiene en cuenta el desarrollo humano en indicadores como aumento de conocimientos y de destrezas cognoscitivas, conciencia individual de la dignidad humana, conciencia de las responsabilidades consigo mismo, con la familia, con el trabajo y con la comunidad.

El programa comprende cinco grandes etapas de aprendizaje: 1.- Desarrollo de destrezas; 2.- Etapa fundamental; 3.- Etapa complementaria; 4.- Etapa de Áreas Básicas de Interés; 5.- Etapa de Áreas Avanzadas de Interés. Al ingresar, el participante presenta pruebas de ubicación que determinan la etapa y la competencia donde debe ingresar. Cada etapa está a su vez organizada en pequeñas subetapas llamadas competencias que representan unidades de aprendizaje.

A su vez cada competencia cuenta con un material introductorial específico (cartillas o módulos) que es estudiado en pequeños grupos, con apoyo del monitor o independientemente, y con un evaluación de aprendizaje que el participante toma cuando está preparado para pasar a la competencia siguiente. Por lo tanto, el ritmo de estudio depende de cada persona.

### **EL PROGRAMA DE GIMNASIA DE MANTENIMIENTO**

Paralelamente a todas las etapas y competencias, el programa desarrolla con los participantes, una serie de actividades complementarias que van desde talleres de apoyo a las competencias de estudio, hasta trabajos de grupo y conferencias sobre reflexión de los valores, y gimnasia de mantenimiento, brindando de esta manera una educación integral a los adultos.

### **LOS OBJETIVOS QUE PERSIGO EN EL PROGRAMA DE GIMNASIA DE MANTENIMIENTO SON:**

- a. Integrar a los participantes de las diferentes etapas y competencias por medio de la práctica de la gimnasia de mantenimiento.
- b. Mejorar y mantener la capacidad física.
- c. Afirmar la confianza en sí mismo, a través de la práctica de los ejercicios de cada uno de los módulos.
- d. Afianzar el hábito de movimiento, por medio de la repetición de los ejercicios para beneficio de su salud mental y física.
- e. Formar líderes deportivos para proyectarlos a su comunidad, a su lugar de trabajo y a su familia.

El programa se desarrolla por medio de dos libros de los cuales contienen 15 y 18 rutinas respectivamente, para de desarrollo y mantenimiento del estado físico, en beneficio de la salud mental y física.

El libro 1 contiene las rutinas de adaptación, las cuales adaptan al participante al ejercicio de forma agradable, y lo enseña a ejecutar las rutinas, controlando el número de repeticiones en cada ejercicio, su pulsación antes y después del ejercicio, su peso, las medidas corporales de cintura y cadera. El libro 2 contiene las rutinas de mantenimiento físico de acuerdo con su progreso y evolución en el programa. Estas actividades están orientadas a la

recreación y a la aplicación de la gimnasia de mantenimiento a las actividades que se proponen en cada una de las rutinas de dicho libro.

En la actualidad el programa cuenta con 211 alumnos los cuales se han motivado a través de dinámicas de grupo o por invitación directa, en la cual los participantes asisten a una clase y observan o participan de los ejercicios que se proponen en el libro 1 de la rutina 1. También se inscriben por la experiencia que le cuenta otro compañero que está participando en el programa.

Por medio del programa de gimnasia de mantenimiento, los participantes han encontrado un motivo más para asistir al programa académico, puesto que se está entendiendo la importancia de la actividad física como refuerzo del aprendizaje. También se percibe una forma de recreación que los ayuda a olvidarse de las presiones del estudio, del trabajo y de su entorno. El programa da la oportunidad al participante, de vivenciar experiencias motoras, las cuales en la mayoría de los casos fueron escasas en la infancia, en la adolescencia y en la juventud.

Las rutinas se desarrollan por medio de módulos. Cada participante tiene dicho módulo el cual desarrolla una vez en clase con los motivadores y el profesor y otra vez en su casa, ejecutando los mismos ejercicios y anotando el número de veces que los ejecuta, en la tabla de control de la rutina. Esta tabla es revisada por el profesor cada vez que se encuentran para realizar los ejercicios de dicha rutina.

Los ejercicios de las rutinas, logran mejorar y mantener el tono muscular adaptando el cuerpo en forma progresiva, según el participante progresa en la medida de su capacidad.

A través del desarrollo del programa se ha obtenido una integración de los participantes de las diferentes competencias y etapas en beneficio de una comunicación de experiencias, tanto a nivel intelectual como de su actividad física, pues los participantes han adquirido la disciplina de hacer ejercicios, pues se sienten bien, han disminuido sus dolencias y lo toman como una recreación y una terapia para mejorar en su hacer diario, sintiéndose mejor y con más vitalidad. También han logrado un progreso en sus estudios puesto que a través de la práctica deportiva adquieren y superan pequeñas metas progresivas, obteniendo la satisfacción y motivación para enfrentar nuevos retos a corto o largo plazo.

**OVIEDO MORENO, Gabriel.** (1992). Programa de Educación Continuada, CAFAM, Área de Educación física, Colegio CAFAM. En: Enfoques pedagógicos. Santafé de Bogotá, CAFAM, No. 1, octubre 1992, p.53-55.

## GOBERNABILIDAD DEL SISTEMA

La gobernabilidad del sistema para un acto es la relación de peso entre las variables que controla y no controla en relación a su plan.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## GLOBALIZACION

Uno de los términos-concepto más frecuentemente utilizados en la literatura pedagógica contemporánea cuando se trata de enmarcar la educación dentro de su contexto, es el de globalización.

Se usa de muchas maneras, pero estimamos nosotros, quieren la mayoría de ellas hacer referencia a una realidad típica de la sociedad planetaria actual, como es que su interdependencia se ha hecho tan, pero tan acentuada, que cualquier alteración importante de las normalidades (¿crisis?) de una sociedad afecta definitivamente a las otras. También hace referencia con cada vez más intensidad a que esa interdependencia tiene un eje fundamental, o fuente, de las fuerzas que cambian o consolidan los procesos de intercambio mundial: la sociedad norteamericana, la norteamericanización del planeta. Mucho más luego del desplome del socialismo real con epicentro en la extinta Unión Soviética. Sirva la cita que sigue para ilustrar en el plano económico, las consecuencias nacionales de esa realidad a la cual no escapa ni el beneficiario principal de ella cuando los vientos globalizadores soplan adversamente:

“Durante casi toda su historia, la economía estadounidense ha vivido en un placido aislamiento. Con un mercado interno de 270 millones de personas, los políticos y empresarios norteamericanos no se preocupaban de los vaivenes económicos que sacudían a otros países. La crisis monetaria y el déficit de la balanza de pagos no tenían cabida en su territorio. Pero eso era antes. En el mundo globalizado de hoy, donde los miles de millones de dólares que circulan por todo el planeta pueden desestabilizar la divisa de un país en un abrir y cerrar de ojos, ningún país puede permitirse el lujo de vivir aislado de los demás. Los precios de la bolsa de Hong Kong pueden hacer bajar los precios de Wall Street al día siguiente. Los norteamericanos están aprendiendo la lección de la crisis económica mundial: lo que pase en países tan lejanos como Rusia o Indonesia les afecta a ellos también, para bien o para mal”

**BIBLIOGRAFÍA: GWYNNE, S. C.** (1998). *Global. La crisis financiera internacional comenzó en Asia, siguió en Rusia y América latina. Ahora amenaza con extenderse a todo el mundo.* Time-El Nacional. Vol.1 No 23 11 de septiembre. Caracas.

**BRAVO JÁUREGUI, Luis.** Escuela de Educación de la UCV.

## GLOBALIZACIÓN

Expresión empleada por el Dr. Decroly para designar el hecho psicológico de que el niño percibe las cosas en totalidades y no en sus partes y que sus expresiones y realizaciones tienen este mismo carácter global. El fenómeno de la globalización se encuentra según el Dr. Decroly en todos los dominios de la actividad mental. Basándose en estos fenómenos, que ha sido comprobado por la psicología moderna de la Gestalt, Decroly creó el método ideovisual de la lectura, empezando por las frases en vez de por las letras y por las sílabas; asimismo formuló el método de las ideas asociadas por medio de los centros de interés.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## GLOBALIZACION, CONOCIMIENTO Y NUEVAS TECNOLOGIAS DE LA INFORMACION AL SERVICIO DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA

Globalización, Información, Conocimiento, Tecnologías de la Información, son términos de uso frecuente en el lenguaje cotidiano de los profesores universitarios que están pendientes de lo que acontece en el ámbito de la investigación educativa y de la docencia. Estos universitarios prefieren adaptarse a los nuevos requerimientos tecnológicos, antes que la obsolescencia se los trague y los convierta en piezas de museo.

El proyecto GLOSAS (Global Systems Analysis and Simulation), es uno de los típicos ejemplos de globalización en el mundo del conocimiento que se produce en las universidades del globo. Esta institución, funcionará como una gran organización de intercambios educativos y como una red de telecomunicación en todo el planeta.

Las tecnologías de la información permiten a cada investigador o profesor universitario, ejecutar su propio estilo de aprendizaje; buscar conocimientos e información al otro lado del mundo; poseer tutores electrónicos en distintas partes del ámbito de la tecnología y de la universidad. Con ellos, podrá intercambiar opiniones, enfoques, teorías, y lo que es más importante, podrá retroalimentar sus propias investigaciones.

### Globalización

La Globalización es entendida como la participación del mundo total en la solución de los problemas de los pueblos más atrasados, a fin de que puedan incorporarse con posibilidades de éxito al mercado mundial. Los problemas que hace doce años se derivaban de la llamada informatización de la sociedad y de la socialización del hombre, y que formaban parte de los esfuerzos de expertos por entender la trayectoria y desafíos de las tecnologías de la información, lucen ya fuera de lugar. En los días actuales, se usan los términos “globalización” y “Sistemas de Información” para incursionar en la misma dimensión. Algunos investigadores como Peter Drucker (1989), Peter Senge (1990) y Alvin y Heidi Toffler (1995), han venido poniendo a su lado opiniones importantes en cuanto al uso estratégico del conocimiento y de la información, para garantizar el éxito en el desarrollo y consolidación de instituciones de diversos tipos. Simultáneamente se han ampliado las posibilidades de democratización de los mecanismos difusores del conocimiento, mediante el aumento vertiginoso de la participación.

El Proyecto GLOSAS (Global Systems Analysis and Simulation), utilizando un sistema de computadoras y técnicas avanzadas de telecomunicaciones, permitirá que los investigadores de diferentes países contribuyan en el descubrimiento de nuevas e innovadoras soluciones para los problemas y crisis mundiales. Esta institución está concebida como una gran organización de intercambios educativos y funcionará como una red educativa de telecomunicación mundial. En esencia, este es un proyecto de globalización con una filosofía innovadora, pues, se encargará de promover la sabiduría, la virtud y el acercamiento de toda la humanidad.

### Información y Conocimiento

Las sociedades actuales y las del futuro inmediato descansarán en la información, el conocimiento y el aprendizaje, a pesar de que existan en algunos países rezagados las tres olas (agrícola, industrial e informatizada) indicadas por Alvin Toffler (1980). En algún momento, a los sectores atrasados los agarrará la onda expansiva de la telemática, pues, en caso contrario, sus instituciones de educación superior serán marginadas e innecesarias en un mundo globalizante e informatizado, en el cual existe una hipercirculación de datos, información y conocimientos (DIC). En opinión de Eduardo Moros (1997), investigador venezolano de la Universidad de San Luis, Estados Unidos, “Latinoamérica está reaccionando muy lentamente a la ola de proporción cósmica de información..... Mi preocupación se basa en distinciones ya hechas por otros, que recuerdan que la información no es conocimiento, y el conocimiento no es sabiduría”. También, Iván Blanco (1997), catedrático venezolano de la Universidad Barry, en Miami, Florida, manifiesta que “el flujo de información tan rápido e intenso al cual estamos sometidos hoy en día, nos puede formar la idea de que poseemos sabiduría cuando en realidad lo que tenemos es sólo información. Insisto en que debemos entender la secuencia Dato — Información — Conocimiento — Sabiduría”.

Se puede caer en el error de dar más importancia a la circulación o flujo de información que a su utilización efectiva, quizás por la tendencia a creer que las organizaciones modernas se validan más por su capacidad de tomar decisiones en un ambiente competitivo, sin analizar los obstáculos en la transferencia de información y conocimientos. Esta desviación, puede contribuir a crear expectativas virtuales que descansan en el supuesto de que el uso de las fuentes de información por sí solas, transforman al individuo en sentido positivo y que las redes telemáticas permiten a cualquier individuo tener a su alcance a los mejores expertos del mundo.

El conocimiento sobre el hombre y su entorno se ha dividido en segmentos cada más pequeños pero también más especializados. No obstante, lo ideal es una visión inter y transdisciplinaria así como una concepción globalizante y totalizadora del mundo, no sólo en el dominio de las ciencias sino en la necesidad de enfrentar unidos las principales dificultades que limitan el éxito del globo como parte del universo. La tendencia del fin de este milenio está signada por la conquista de nuevos diplomas y títulos, en la consecución de mayores reconocimientos personales y profesionales como aspiración legítima del ser humano. No obstante, la educación superior permanente está caracterizada por una constante búsqueda de conocimientos en la firme convicción de que es fundamental en el hombre de hoy, la capacidad de aprender, reaprender y desaprender permanentemente como única vía para adaptarse al futuro.

Durante varios siglos el conocimiento científico y tecnológico se transformó muy lentamente, ya que se producía en pocos lugares y sitios del globo y para adquirirlo había que trasladarse hasta el sitio de producción, que regularmente eran universidades prestigiosas, institutos de investigación u otra organización similar. Hoy, el conocimiento se amplía a velocidades exponenciales, vertiginosas y se produce en múltiples sitios a la vez, en diferentes países y latitudes. Nunca como hoy, la tierra como conglomerado había estado entrecruzada por la gran telaraña producida por la hipercirculación de DIC (datos, información, conocimientos) que se ha llamado eclosión del conocimiento.



Muchos hombres y mujeres que ejercen de diversas maneras su trabajo intelectual, como los profesores e investigadores universitarios, tienen hoy día la posibilidad cierta de tener su propia página web en el ciberespacio, a través de la cual pueden comunicar y difundir ampliamente sus opiniones, investigaciones y posiciones sobre su área de conocimiento o sobre su línea de investigación. Dicha página tiene, al menos potencialmente, una cobertura aproximada de 30 millones de personas desde distintos puntos del globo terráqueo. Las teleconferencias, los periódicos electrónicos, el correo electrónico y en general, las aplicaciones del lenguaje llamado Hipertext Markup Language (HTML) en el web, han permitido revolucionar el mundo de la información, del conocimiento, de su almacenamiento y difusión. En el transcurso del último tercio del presente siglo, las sociedades desarrolladas y las que están en vías de desarrollo, han tenido que enfrentar los cambios drásticos que han sucedido en el ámbito de la información. La causa principal de esta revolución se ubica en la eclosión de las innovaciones tecnológicas que han aparecido en los países industrializados en los últimos 30 años, período en el que se ha producido más conocimiento que en los 5 milenios anteriores. Cada lustro la información disponible se duplica y en poco tiempo se hará cada cuatro.

### **Nuevas Tecnologías de la Información.**

En los primeros setenta años de este siglo, la producción intelectual estaba en posesión de una élite formada en el devenir del tiempo para la publicación, difusión y conservación del conocimiento por medio del libro. En la década de los ochenta, se acentuó la diversificación y la especialización de las publicaciones, y se democratizaron nuevas vías para la reproducción de documentos. Las facilidades que brindan las nuevas tecnologías de la información y la telemática, para la reproducción y difusión de documentos, aceleraron la hipercirculación de éstos y permitieron la creación de un volumen apreciable de información paralela a la de la industria editorial tradicional y de los servicios bibliotecarios, que se transformaron en productos estructurados comerciales de acuerdo a procesos, sistemas y conocimientos derivados de las tecnologías de la información.

Los cambios obsoletizaron rápidamente equipos y sistemas a velocidad increíbles. La computación dio la magia del ámbito virtual para reemplazar átomos por bits. Ha sido el cambio más violento desde la época de Gutemberg. La educación en opinión de Alfonso Orantes (1997) “tiene tres retos: Un reto tecnológico, un reto pedagógico y un reto social. Nunca antes el pasado había impedido, como ahora, nuestro progreso como nación”. La excesiva avalancha de información que llega de diversos sitios del globo, obliga a analizarla a fin de convertirla en conocimiento para después adquirir los niveles de sabiduría. El manejo de tal volumen de información obliga a cambiar los hábitos de lectura y revisión de materiales disponibles.

Las tecnologías de la información permiten que cada estudiante tenga la alternativa de planificar y ejecutar su propio estilo de aprendizaje. Luego, en vez de descansar su proceso de aprendizaje en libros de texto y clases magistrales, puede tomar como modelo otras fuentes de información de mayor dinamismo para continuar aprendiendo el resto de su vida. Lo importante es destacar que en esta situación, el profesor como facilitador o mediador del

aprendizaje, ayudará a sus participantes a tomar la mejor decisión ante tanta abundancia de información disponible. El peligro existente en opinión de Miguel Casas Armengol (1997) en la ampliación de las nuevas tecnologías, “es que puede tenderse a un consumismo desenfrenado antes que a las necesidades y posibilidades de nuevas formas educativas”.

### Epílogo.

La denominada superautopista de la información, no es más que un conjunto de tecnologías contemporáneas que permiten la distribución electrónica de texto, video, datos y voz, que circulan a través de gigantescas redes telemáticas. La universidad virtual permite que el acto educativo no sólo ocurra en un ambiente cerrado de clase o campus, sino que permite que un estudiante pueda individualizar su aprendizaje utilizando las telecomunicaciones, cuestión que está modificando sustancialmente la educación superior. La universidad virtual es ya una realidad de este siglo; no hay que esperar el próximo.

**BIBLIOGRAFIA: AVILA F, Francisco.** (1997). (favila@iamnet.com). “Las Telecomunicaciones y la Globalización del Conocimiento en Venezuela”. Material de lectura para la discusión producido para el foro educación - ciencia de Internet. Educacion@iamnet.com También disponible en la dirección URL: <http://www.geocities.com/Athens/Acropolis/6708> Maracaibo, Zulia, Venezuela. / **BLANCO, Iván.** (1997). (BLANCO@BU4090.BARRY.EDU). Reply al material para la discusión “Las telecomunicaciones y la Globalización del conocimiento en Venezuela” en el foro Educación-Ciencia, por internet. Unbiversidad Barry. Miami, Florida, Estados Unidos. / **CASAS ARMENGOL, Miguel.** (1996). (mcasas@ven.net). “Impostergable Transformar la Universidad”. Universidad Nacional Abierta. Ponencia presentada en la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. La Habana, Cuba. / **DÍAZ M, Concepción y Otros.** (1996). “Las Nuevas Tecnologías de la Información en la Educación Superior”. Documento de trabajo presentado en la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO-CRESALC. Centro de Información Científico - Técnica, Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba. La Habana, Cuba. / **DÍAZ QUERO, Víctor.** (1997). (vdiaz@epsilon.funtha.gov.ve). “Una Nueva Racionalidad”. Ponencia presentada en la mesa redonda electrónica (REDONDA-L@reacciun.ve) de internet coordinada por el profesor de la UPEL, Froilán Fernández, en el marco de las Jornadas de Investigación Educativa de la UPEL, Núcleo del Estado Trujillo, realizadas durante los días 28, 29 y 30-05-97. Valera, Trujillo, Venezuela. / **DIDRIKSSON, Axel.** (1996). “Reformulación de la Cooperación Internacional en la Educación Superior de América Latina y el Caribe”. Universidad Nacional Autónoma de México. Documento Central presentado en la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. La Habana, Cuba. / **ESCOTET, Miguel Angel.** (1994). (escotet@servms.fiu.edu) “La Formación Universitaria frente a la Explosión del Conocimiento”. UNIVERSITAS 2000 Volumen 18, #3 – 4. Fondo Editorial para el Desarrollo de la Educación Superior (FEDES). Caracas, Venezuela. / **LAFUENTE L, Ramiro.** (1996). “Conocimiento y uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación”. Documento central presentado en la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO-CRESALC. La Habana, Cuba. / **MIRANDA, Antonio.** (1996). “Globalización y Sistemas de Información: Nuevos Paradigmas y Nuevos Desafíos”. Universidad de Brasilia. Documento de trabajo presentado en la Conferencia Regional sobre Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO-CRESALC. La Habana, Cuba. / **MO-ROS, Eduardo.** (1997). (moros\_eg@rophys.wustl.edu). Reply al material de lectura “Las Telecomunicaciones y la Globalización Conocimiento en Venezuela”, difundido a los miembros del foro de internet Educación-Ciencia. Investigador de St Louis University, Estados Unidos. / **ORANTES, Alfonso.** (1997). (aorantes@reacciun.ve). “Los Tres Retos del Futuro de la Educación”. Ponencia presentada en la mesa redonda virtual: Impacto de las Nuevas Tecnologías en la Educación. ¿Estamos preparados para el futuro? con motivo de las Jornadas de Investigación Educativa de la UPEL, núcleo del Estado Trujillo. Valera, Trujillo, Venezuela. / **RODRÍGUEZ GÓMEZ, Jesús.** (1997). (jesus@logicland.com). “Impacto de

las Nuevas Tecnologías en Educación”. Ponencia presentada en la mesa redonda electrónica (REDONDA-L@reacciun.ve) de internet, coordinada por el Profesor de la UPEL, Froilán Fernández, en el marco de las Jornadas de Investigación Educativa de la UPEL, Núcleo del Estado Trujillo, realizadas durante 28, 29 y 30 – 05-97. Valera, Trujillo, Venezuela. / **RODRÍGUEZ G, Roberto**. (1995). “Universidad y Globalización en América Latina”. Educación Superior y Sociedad Volumen 6, #2. UNESCO-CRESALC. Caracas, Venezuela. / **SILVA, Marcos**. (1996). “El Advenimiento de la Nueva Tecnología de Información y redes, y la Organización de Seminarios para Usuarios”. Universidad de McGill. Montreal, Canadá. Documento de Trabajo presentado en la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO-CRESALC. La Habana, Cuba. / **SWOPE, John**. (1996). “Conversación y Tecnología: Uso de Información y Políticas Educativas”. Centro de Información y Desarrollo de la Educación (CIDE). Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC). Santiago de Chile. Documento de Trabajo presentado en la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO-CRESALC. La Habana, Cuba.

**AVILA F. Francisco; Gloria MONTAÑO DE AVILA; Edgar EMIRO SILVA; Luis MATA GUEVARA.** Universidad Nacional Experimental. Rafael Maria Baralt. Venezuela.

## GLOBALIZACIÓN Y SUS EFECTOS EN LA EDUCACIÓN DE AMÉRICA LATINA.

Uno de los principales efectos de los procesos de globalización consiste en situar a la educación en la órbita de las prioridades políticas a corto y a mediano plazo en todo el mundo. Dos razones permiten comprender este resurgir educacional. La primera es que los procesos de globalización colocan en primer plano el valor incluso económico del conocimiento y, por consiguiente, de los mecanismos que permiten su progreso y su disseminación, de la investigación y de la educación en suma. En efecto, una economía en la que el conocimiento puede llegar a ser el principal recurso productor de riqueza plantea a las instituciones de educación nuevas y exigentes demandas de eficacia y responsabilidad. La segunda razón es que los procesos de globalización no serían posibles, con el ritmo y extensión con el que hoy se están dando, sin la concurrencia de la tecnología, incluso porque la capacidad de aprovechamiento y de desarrollo tecnológico de un país depende estrechamente de la formación de sus recursos humanos.

Las razones anteriormente expuestas transforman, pues, a la educación en uno de los elementos cruciales para sacar el mayor partido posible a los procesos de globalización. Y ambas exigen la configuración de sistemas educativos extremadamente flexibles y adaptables a demandas y a contextos rápidamente cambiantes. Incluso es posible que la globalización, gracias a los beneficios de las redes, contribuya al desarrollo cuantitativo y cualitativo de la educación, poniendo al alcance de mayores capas de la población productos y servicios educativos que en parte completarán la labor de los métodos tradicionales de enseñanza y, en parte también, abrirán nuevos caminos. Es posible que la educación se convierta en pocos años, en la industria del conocimiento de mayor potencial de crecimiento.

La educación como fenómeno esencialmente multifacético y multifuncional se ve afectada de una u otra forma por los procesos de globalización en sus funciones económicas, políticas y culturales. Desde un punto de vista económico, la contribución de la educación puede ser crucial en la difusión de conocimientos

y competencias que permiten a un país sacar partido de la globalización aportando los recursos humanos con experticia en el uso de las nuevas tecnologías. Desde el punto de vista político la educación ha de jugar un papel fundamental en la transmisión de valores democráticos y la preparación para combatir los efectos negativos que, en términos de segregación, exclusión y marginación, puede traer consigo el proceso de globalización. En lo cultural, la educación debe ser un baluarte en la defensa de las identidades culturales y, a la vez en la preparación para un mundo más internacionalizado.

Esta labor estratégica de los sistemas educativos en América Latina permitirán que los procesos de globalización sirvan al fin de una sociedad más cohesionada, que preserve las distintas identidades culturales con mayor equidad y con un modelo de desarrollo sostenible.

En este contexto es evidente que la relación entre los procesos de globalización y los sistemas educativos plantean importantes interrogantes, a la vez que sugiere enormes oportunidades para el futuro de los países de América Latina. Interrogantes y oportunidades que son examinados a continuación.

### **La Globalización como fenómeno actual.**

La globalización del sistema mundial es un fenómeno complejo y reciente que ha sido objeto de variadas interpretaciones e intentos de caracterización y conceptualización. Para los efectos tomaremos las aproximaciones hechas por el Grupo de Lisboa (1995) y por Manuel Castells (1996) dada la consistencia teórica de las mismas.

Para el Grupo de Lisboa, la globalización es el resultado de la extensión y profundización de los múltiples vínculos e interconexiones que unen a los estados y a las sociedades y contribuyen a la formación del sistema mundial actual. La Globalización describe los procesos según los cuales los acontecimientos, decisiones y actividades ocurridos en un determinado lugar del planeta, repercuten de forma importante sobre los individuos y colectividades ubicados lejos de ese lugar. El futuro de cada uno de nosotros se decide, cada vez más lejos de nosotros.

“Desde un punto de vista económico, la globalización es el conjunto de procesos que hacen posible la concepción, el desarrollo, la producción, la distribución y el consumo de procedimientos, productos y servicios a escala internacional, a través de medios mundialmente accesibles (patentes, bases de datos, infraestructuras de comunicación y transportes, etc.) que pretenden responder a las necesidades cada vez más diversificadas y personalizadas de los mercados mundiales y que se rigen por normas casi universales; que son desarrollados por organizaciones (como las redes de empresas) que están presentes en todo el mundo y cuyo capital lo detenta, cada vez más, una multitud de accionistas de los más diversos países y cuya cultura obedece a una cultura mundial” (Petrella, 1995;60).

Este proceso fue desencadenado y profundizado por tres factores fuertemente relacionados entre sí, a saber, la liberalización de los movimientos de capitales ocurrida a comienzos de los años 70, el movimiento de las privatizaciones y la no reglamentación.

La declaración de no convertibilidad del dólar en 1971, marcó la liberalización de los movimientos de capitales. Este fue el inicio de la globalización. Los flujos de capitales (monetarios y financieros asociados al comercio in-

ternacional de bienes y servicios, y a la especulación financiera) crecieron enormemente transformándose en un verdadero motor de la globalización. En este marco de liberalización de capitales, las políticas de privatización y de desregulación de las economías derivadas de concepciones liberalizadoras que tienen como norte la no intervención del Estado en la financiación de los mercados y en la seguridad de que la inversión de capitales privados garantizaban una movilización mas adecuada para responder a las exigencias de los mercados, crearon excelentes condiciones para acelerar el proceso de globalización. A esto se une el desarrollo sin precedentes de las tecnologías de la información, constituyendo para algunos teóricos el propio núcleo de la globalización.

Para Manuel Castells (1996) la sociedad y la economía globales se caracterizan, en lo esencial, por su capacidad para funcionar como una unidad, en tiempo real, a escala planetaria.

Caracterizar la globalización supone, para Castells, distinguir entre dos conceptos que se han utilizado indistintamente, “la sociedad de la información” y la “sociedad informacional”.

Para este teórico de la globalización, el término sociedad de la información es irrelevante para la comprensión de la globalización. La información en el sentido de comunicación del conocimiento, es un atributo de todas las sociedades. En algunos casos muy sofisticados y en otras muy rudimentarios pero existentes en todas.

El término “informacional” pretende subrayar el atributo de una forma específica de organización social tecnológicamente avanzada, en el que la generación, procesamiento y transmisión de la información se ha transformado en las principales fuentes de productividad y poder.

En las dos últimas décadas emergió a escala mundial, una sociedad y sobre todo, una economía que es al mismo tiempo informacional y global. Informacional porque la productividad y la competitividad de las unidades (empresas, regiones, naciones) de esa economía dependen fundamentalmente de su capacidad para generar, procesar y aplicar eficientemente información basada en el conocimiento.

Global, porque las actividades de producción, circulación y consumo, así como sus componentes (capital, trabajo, materias primas, gestión, información, tecnología, mercados) están organizados de manera global, tanto directa como indirectamente, a través de redes de conexión entre los diversos agentes económicos.

Así surge una economía capaz de aplicar sus progresos en el conocimiento, en la tecnología y en la gestión, al conocimiento, a la tecnología y a la gestión propios, originando un círculo vicioso que desemboca en un incremento sustancial de los niveles de productividad y eficiencia.

Partiendo del concepto de sociedad informacional, se puede advertir que la globalización si bien supone una economía globalmente interconectada, no supone necesariamente la concreción del ideal de un mundo equitativo y con iguales oportunidades de acceder a los estándar de vida de las sociedades tradicionalmente consideradas como desarrolladas, por el contrario el proceso de globalización es selectivo, asimétrico, segmentado y regionalizado..

El proceso de globalización es selectivo porque la participación de los agentes en el proceso esta condicionado por las exigencias de convergencia tec-

nológica. La selectividad opone barreras a la participación, genera jerarquías participativas, exige una actualización permanente y es potencialmente marginadora en la medida en que no todos los países han podido participar y muchos de los que lo han logrado no han podido mantener el ritmo exigido, ya que para lograrlo se depende del grado de desarrollo alcanzado y de la naturaleza de sus competencias.

A pesar de funcionar a nivel planetario, la estructura actual de la economía global y su *modus operandi* engloban solamente a algunas de las estructuras económicas de los países y regiones, en proporciones que varían según las respectivas posiciones particulares de la división internacional del trabajo. La economía global regionalizada está constituida por tres regiones principales a las cuales se asocian las respectivas áreas de influencia: América del Norte, que comprende los EUA, Canadá y México; la Unión Europea; y la Región de Asia/Pacífico centrada en torno al Japón y que cuenta con la participación significativa de Corea del Sur, Taiwán, Singapur, China e Indonesia. El comercio y la inversión han crecido significativamente tanto dentro de cada uno de los bloques como entre los tres bloques. En contrapartida, otras regiones han sido progresivamente marginadas, tales como América Latina, Centroamérica y el Caribe, así como África. En torno a un triángulo que concentra la riqueza, el poder y la tecnología, el resto del mercado trata de organizarse en redes jerárquicas y asimétricamente interdependientes, lo que lleva a los diferentes países y regiones a competir intensamente para atraer capitales, fuerza de trabajo especializada y tecnología.

### **Consecuencias de la Globalización**

La globalización no es un fenómeno uniforme ni sus consecuencias son uniformemente positivas para el mundo contemporáneo. Siendo portadora de innegables potencialidades que pueden favorecer la vida en sociedad, no garantiza que el mundo futuro esté más unido políticamente, sea más equitativo económicamente, socialmente más solidario y culturalmente más rico. No se trata de un proceso que merezca una adhesión cultural y un apoyo político incondicionales. Muy al contrario, es un proceso que necesita ser sometido a un riguroso escrutinio.

En la actualidad tres grandes problemas pueden ser objeto de reflexión: El declive del estado provisor, la crisis del desempleo y empobrecimiento acelerado en los países en vías de desarrollo.

El Estado-Provisor es un sistema que se basa en un contrato social que garantiza y favorece la seguridad social individual y colectiva, la justicia social y la solidaridad entre los hombres y las generaciones. Está constituido por cuatro elementos fundamentales: el derecho al trabajo; la lucha contra la pobreza; la protección contra los riesgos individuales y sociales; la formación de la igualdad de oportunidades para todos.

Con las primeras señales de la crisis económica en los años 60 y 70, el Estado-Provisor comienza a ser cuestionado, se aducía que era una fuente de burocratización, costosa e ineficaz, de la vida económica y un obstáculo para la libertad de empresa. Se argumentaba que era una fuente de desigualdades y de exclusión social.

Como resultado de estas críticas, el Estado-Provisor fue objeto de políticas que provocaron su progresivo desmantelamiento y llevaron al abandono de



las políticas de pleno empleo, a la disminución de los recursos destinados a aminorar la pobreza, a la disminución de los niveles de protección social y a la disminución de los recursos dedicados a la promoción de la igualdad de oportunidades.

Con el progresivo endeudamiento de los países del tercer mundo a través de créditos concedidos por la banca internacional y la posterior presión para honrar los compromisos contraídos con los acreedores externos, sumado a la aplicación de las recetas económicas impuestas por los multilaterales para poder optar a nuevos créditos, sobrevino el marco adecuado para impulsar toda una ideología que permitiera justificar la no intervención estatal y la privatización de sectores de la economía antes subsidiados por el Estado, subsidios que hacían tolerable la sobrevivencia de los más pobres y las expectativas de movilidad social de los sectores medios de la población. Reducir el gasto social (salud, educación, etc.) para destinar recursos al pago de la deuda externa y dejar paso a la inversión de capitales privados nacionales e internacionales, aceleró el proceso de empobrecimiento y descontento social en los países no desarrollados.

Al eliminar las políticas proteccionistas que protegían a las industrias nacionales a través de subsidios, créditos blandos, etc., y abrir las puertas a los inversiones y productos extranjeros con alta dosis de tecnología incorporada y costos muy por debajo de los nacionales, se crean las condiciones para que los países no desarrollados se incorporen al proceso de globalización con grandes desventajas competitivas.

La desaceleración económica, la quiebra de empresas, y la movilidad de los capitales golondrinas, ha traído para nuestros países una severa crisis de **desempleo** lo cual ha potenciado la criminalidad, la exclusión escolar y la violencia social y política como signo de estos nuevos tiempos.

Finalmente, al cabo de cerca de cincuenta años de políticas de cooperación para el desarrollo, asistimos a la fragmentación de las trayectorias de desarrollo que fueron fijadas para los países del Sur, lo cual contrasta con la creciente integración económica de los países ricos del Norte.

La globalización podrá fragmentar aún más el Sur, puesto que, al ser fuertemente selectiva tiende a marginar y a **empobrecer** a un número creciente de países que no disponen de condiciones para conectarse con la economía global, pudiendo incluso quedar excluidos del proceso. ¿Se verán obligados estos países a volver a la economía de subsistencia?

### **Implicaciones en materia educativa**

Los efectos de la globalización no son sólo de orden económico. Sus implicaciones se dejan sentir también en las restantes esferas de la vida (política, social, cultural), en parte indirectamente por el influjo de los cambios económicos antes señalados, y en parte, cada vez con mayor frecuencia, directamente. Este es el caso como se acaba de ver, de las implicaciones sociales de la educación de la globalización, que pueden verse ampliadas o reducidas, a su vez, por influjo de la educación. Por supuesto los sistemas educativos se ven igualmente influidos por la globalización, principalmente en forma indirecta. En efecto en materia educativa, las consecuencias de la globalización se traducen tanto en la aparición de problemáticas comunes como en la convergencia de las políticas que intentan darles salida.

### **La globalización de las problemáticas**

La configuración de un sistema económico más interdependientes a escala planetaria ha llevado a la aparición de por lo menos tres tipos de distintos de problemáticas educativas, en las que se dejan sentir los efectos de la globalización. Los efectos más directos se hacen presentes en las relaciones entre educación y competitividad económica, por una parte, y en las oportunidades ofrecidas por las nuevas tecnologías. No en menor medida, estos efectos son también muy relevantes en el dominio de la contribución de la educación a la cohesión social y, por consiguiente, en la lucha contra los fenómenos de exclusión que con frecuencia aparecen como inevitables secuelas de los procesos de globalización.

### **Educación, desarrollo económico y competitividad**

La perspectiva de la globalización como un fenómeno esencialmente económico plantea un importante reto a los sistemas educativos contemporáneos. En efecto, tradicionalmente se ha sostenido que la educación es uno de los motores, para algunos el más importante, del desarrollo económico y del bienestar de las naciones.

No cabe duda que los sistemas educativos contemporáneos deben mucho al proceso de industrialización y la consiguiente urbanización de las sociedades modernas. Pero así como se suponía que los sistemas educativos debían dar adecuada respuesta a las necesidades del desarrollo económico a escala nacional, lo cierto es que esta suposición no parece válida en un contexto en el que prima la concurrencia internacional. Es más, existe el riesgo innegable de que los sistemas escolares se conviertan, por encima de todo, en agentes al servicio no de las necesidades del desarrollo económico expresadas a escala nacional, sino de las conveniencias de un sistema económico ajeno a las fronteras nacionales pero que es capaz de atribuir a cada nación un papel distinto. La pregunta es ¿cuál debe ser el sistema educativo más apropiado para un nuevo orden mundial cuyo principal valor de referencia es la competitividad a nivel internacional?, ¿Sería ese sistema compatible con los valores escolares?.

### **Educación y cohesión/exclusión social**

Uno de los grandes problemas que sugiere la globalización en materia educativa es que, por el énfasis en las relaciones entre educación y la competitividad como valor supremo, por una parte, y por el papel crucial que juegan las nuevas tecnologías, por otra, el sistema educativo acabe por transformarse en un agente de socialización diferencial que tendría la función de contribuir a mantener un sistema social debidamente estratificado. Tal estratificación se concretaría con la existencia de circuitos educativos de excelencia con acceso a la punta de la tecnología, actuando en forma paralela a circuitos de educación con severos retrasos tecnológicos. La reducción, en cuanto ingreso real, de los presupuestos dedicados a la educación pública harían de ésta el circuito menos agraciado en términos de incorporar a los educandos al uso de tecnologías que se correspondan a las existentes en el mercado de trabajo, lo cual haría que estos egresados estén en condiciones desfavorables para competir con recursos humanos formados en los ya citados circuitos de excelencia.

### **Educación y nuevas tecnologías**

Las nuevas tecnologías de la informática y de la comunicación son un elemento nuclear de la globalización. Progresivamente se han ido introduciendo también en el ámbito educativo, aunque sin modificar por el momento las formas de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo tal incorporación hará repensar la manera tradicional de abordar la tarea de la enseñanza y obligará a los profesores a una actualización permanente en el área de la informática dada la alta tasa de obsolescencia de equipos y programas. Los nudos problematizadores que inquietan a quienes avizoran este futuro tienen que ver con:

- La posibilidad real de obtener los financiamientos necesarios para una tecnologías con una alta tasa de obsolescencia.
- La resistencia a un cambio de paradigma en el terreno psicopedagógico que suponga la adhesión a las potencialidades de las nuevas tecnologías para el proceso de enseñanza aprendizaje y la necesidad de la actualización permanente por parte de los enseñantes.
- La escasa posibilidad de aceptar la diversidad cultural en programas multimedias diseñados para un mercado globalizado y pensado de manera uniforme. Más allá incluso podría llegarse a la convicción de que por medio de estos productos y tecnologías se vehiculan los valores y contenidos culturales propios de aquellos sistemas y sociedades en que se han diseñado.

### ***La globalización de las políticas educativas***

A medida que el fenómeno de la globalización se va generalizando la posibilidad de dar respuestas a los problemas arriba enunciados de una manera alternativa y ajustada a cada contexto se va reduciendo como si se configurara una única política posible, la que se dicta por la fuerza de los hechos. Esta situación en parte es el resultado de la acción de los organismos multilaterales de crédito, que a través de los financiamientos, consiguen que se lleven a la práctica políticas y estrategias que conducen a cierta uniformidad, sin la oposición de los gobiernos. En este contexto aparece un término crucial: la convergencia hacia un sistema educativo mundializado, es decir, idéntico a escala planetaria. Esta convergencia se hace patente en tres terrenos distintos: el curricular, el estructural y el de gobierno. Los examinaremos a continuación.

### **La convergencia curricular**

Los componentes de tal convergencia son los siguientes:

- La definición de áreas de contenidos equivalentes en todas las culturas, pero con un claro origen norteamericano.
- La identificación de ciertos número de contenidos considerados patrimonio imprescindibles de cualquier ciudadano en una economía globalizada, como por ejemplo la lengua inglesa y la informática.
- La difusión de un marco psicopedagógico único, centrado en las actividades de enseñanza-aprendizaje concebidos como procesos esencialmente psicológicos que tienen lugar independientemente de las variables de contexto en que se producen, sean estas culturales, sociales y económicas.

### **La convergencia estructural**

Las reformas estructurales introducidas en los sistemas educativos de todas las regiones del mundo parecen consolidar la idea de que sólo es posible una única fórmula estructural. La consecuencia es la universalización de una determinada estructura del sistema escolar de tal manera que sea posible la circulación de ciudadanos entre países distintos y el reconocimiento de las cualificaciones alcanzadas.

El proceso de convergencia estructural puede tener importantes consecuencias para el gobierno y la administración de los sistemas educativos.

### **La convergencia en el gobierno y la administración de la educación**

Los procesos de convergencia estructural de los sistemas educativos hacia un sistema único mundial pueden ser considerados como un síntoma de un fenómeno de mayor amplitud: la convergencia con respecto a las concepciones del servicio público de la educación y acerca del modo en que éste debe ser gestionado.

Las nuevas políticas sobre el gobierno y la administración de la educación intentan replicar aquellos principios en los que se basa el nuevo orden económico: desregulación y competencia.

La desregulación como principio sugiere que el Estado debe reducir su presencia en la educación al mínimo. La otra cara de esta moneda es la competencia, según la cual la competitividad entre ofertas distintas de educación (pública y privada) es lo único que puede conseguir verdaderamente una mejora sustancial de la calidad de la educación.

Esta perspectiva puede ser presentada como la única viable en el contexto de la crisis del Estado de Bienestar, pero sus efectos a largo plazo pueden ser perniciosos en cuanto a la equidad en el acceso al sistema educativo.

### **ALGUNAS ESTRATEGIAS COMO RESPUESTA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS LATINOAMERICANOS A LOS DESAFÍOS DE LA GLOBALIZACIÓN**

En una situación de amenazas y oportunidades, la globalización obliga a los países de Latinoamérica a establecer un conjunto de estrategias que permitan reducir los eventuales efectos negativos de este fenómeno mundial y por el contrario aprovechar los positivos. Algunas propuestas son las siguientes:

- a) Se debe garantizar que los currículos escolares hagan compatible la profundización en la identidad cultural con la comprensión y la participación activa en los procesos de integración regional y de globalización.
- b) Apostar por la investigación y la experimentación en materia de aplicaciones de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, para hacer compatible su potencial de desarrollo con contextos sociales y económicos caracterizados por su alejamiento con respecto a estas tecnologías.
- c) Profundizar en el significado y las implicaciones de la sociedad del conocimiento en la educación y de que modo la escuela y los profesionales de la educación puedan contribuir a formar ciudadanos activos en este nuevo contexto.
- d) Insistir en la función social básica de integración que tienen los sistemas educativos y, particularmente, su responsabilidad en la preservación y el progreso de aquellos valores que configuran las sociedades democráticas.

ticas como sociedades basadas en el principio de la equidad, apoyadas en un modelo de desarrollo económico sostenible.

- e) Profundizar en el establecimiento de vínculos y programas compartidos en materia de educación que promuevan los procesos de integración regional. La cooperación económica debe consolidarse con la cooperación en materia de investigación y educación.

En conclusión, aunque la globalización es, simultáneamente, un fenómeno tanto económico como tecnológico, sus implicaciones culturales y educativas son indudables. Tanto es así que puede afirmarse que se está configurando un contexto completamente nuevo para los sistemas educativos latinoamericanos, un contexto que llegaría a trascender los procesos de integración regional. La educación no puede ni debe ignorar la realidad de los procesos de globalización, pero tampoco debe rendirse, sin más, a sus dictados.

**BIBLIOGRAFÍA:** CASTELLS, M. (1996). *La Sociedad Globalizada*. Blackwell, Oxford. / PEDRÓ, F. y ROLO, J.M. (1998). *Los Sistemas Educativos iberoamericanos en el Contexto de la Globalización*. Serie Documentos. Nro. 4, Madrid. / PETRELLA R. (1995). *Los Límites de la Competitividad. Por un Nuevo Contrato Mundial*. Edit. Labor, Bruselas. / RAMÍREZ, T; BRAVO, L y E. PERNÍA. (2.000). *El Sistema Educativo Venezolano. Descentralización, Reforma y Trabajo Docente*. Edit. Panapo, Caracas.

**RAMIREZ, Tulio.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## GRADO

Un grado (curso, año, etc.) es un escalón dentro de la escuela, de un año escolar de duración.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## GRADO ACADÉMICO

Título adquirido en una escuela superior, generalmente, tras la realización de los correspondientes estudios superiores.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## GRADO UNIVERSITARIO

Es un título conferido por la universidad, que certifica que el estudiante ha logrado un cierto nivel en una rama determinada de estudio.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## GRATUIDAD

Es indudable que este principio representa una de las formas que configuran al Estado Docente. Ciertamente el estado al asumir la responsabilidad, la formación espiritual de la ciudadanía no puede menos que ofrecer la posibilidad de que el pueblo en general pueda ser objeto de los beneficios del sistema educativo en general y del sistema escolar en particular.

En tal sentido el Estado ha establecido referente a los medios (Instituciones y Servicios) que permiten el acceso de todos a la educación. Sin embargo, quienes justifican la deserción, el ausentismo escolar y la repitencia detrás de las llamadas diferencias individuales no pueden soslayar que existen en teoría el derecho y la gratuidad del estudio para todos, pero los fracasos son justificados por los ideólogos del sistema en términos individuales (diferencias de inteligencia, de capacidad, de motivación, de interés, de dedicación, de esfuerzo). Pero nunca de clase. Así la sociedad, el régimen de clase y el estado no son responsable de sus fracasos y deserciones y cuando más se responsabiliza al sistema educativo en abstracto, pero no a la estructura de dominación, desigualdad e inequivalencia que caracteriza a la sociedad venezolana.

**PULIDO, Ylse N.** Maestría en Planificación de la Educación Facultad de Humanidades y Educación. Universidad central de Venezuela.

## GRATUIDAD DE LA ENSEÑANZA

Es el derecho que tiene todo ciudadano a recibir la educación que se imparte en las instituciones destinadas para tal fin, al menos en el caso venezolano.

**BIBLIOGRAFÍA:** Constitución Nacional. 1961 Editorial La Torre.

**MATA, Lisset.** Maestría en Diseño de Políticas Educativas de la Facultad de Humanidades y Educación/UCV.

## GRUPO DE CONTROL

Grupo que, para una investigación, se forma al igual que el grupo experimental, pero que no es sometido a la experiencia. La comparación entre ambos grupos permite medir la eficacia de la experiencia. Sinónimo: grupo testigo.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## GRUPO DE NIVEL

Grupo (set) homogéneo de alumnos desde el punto de vista de los resultados escolares en determinadas materias.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París



## GRUPO DE SENSIBILIZACIÓN

---

Técnica de dinámica de grupo consistente en reunir un pequeño grupo de personas que no se conocen, durante varios días sin otra finalidad que centrarse sobre el grupo mismo. Su finalidad es aumentar la sensibilidad de los participantes en cuanto al modo que los otros perciben su comportamiento, y desarrollar la capacidad de diagnóstico en lo que se refiere a la percepción interpersonal. Sinónimo: grupo de base; grupo de diagnóstico.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## GRUPO DE TRABAJO

---

Grupo constituido por personas competentes, reunidas para investigar y proponer la solución de un problema particular, resolver las dificultades vinculadas a un proyecto específico, o efectuar un trabajo especial.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## GRUPO EXPERIMENTAL

---

Conjunto de individuos que forman un grupo que es objeto de un tratamiento experimental.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## GRUPOS APAREADOS

---

Grupos formados por pares equivalentes, cada par está compuesto de dos alumnos lo más parecidos posible (edad, nivel de conocimiento, cociente intelectual, etc.) uno asignado al grupo experimental y el otro al de control. Sinónimo: grupos emparejados.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## GUARDERIAS

---

Al tratar de definir estos servicios la primera dificultad que encontramos es la del cuál es el término que debemos utilizar. La denominación que los identifican, sean públicos o privados, varía mucho de un país a otro, e incluso dentro de un mismo país.

Para las Naciones Unidas, una guardería es un servicio organizado para cuidar a los niños que se ven obligados a pasar fuera de su casa una parte del día, siempre que las circunstancias exijan que se complete la asistencia dada en el hogar.

La Real Academia Española de la Lengua, define guardería, como un establecimiento benéfico en el que se atiende a niños de los trabajadores, durante la horas en que estos están dedicados a sus faenas.

Por su parte, la Organización Mundial de la Salud, utiliza el término guardería como la institución para el cuidado de niños sanos que no pueden ser atendidos en el hogar durante una parte considerable del día... Se recibe en las guarderías a los lactantes y a los niños en edad preescolar.

Se puede concluir entonces, que una guardería, es una institución que atiende durante el día niños sanos en edad preescolar, hijos de padres que trabajan o estudian. Su objetivo principal debe estar orientado a propiciar actividades que permitan el desarrollo integral de los niños que asistan a ella con una doble finalidad, asistencial, cuidando del alimento, higiene, vestido, el aspecto afectivo, entre otros; y educativa, formando en el niño hábitos correctos de vida social e iniciando la instrucción propia de su estadio evolutivo.

Gracias a las guarderías, los niños de las madres que trabajan no quedan mal cuidados, o abandonados en mano inexpertas, desarrollándose así una labor social.

**BIBLIOGRAFÍA: ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD.** (1965). "El Cuidado del Niño en las Guarderías" En: *Cuadernos de Salud Pública*, No.24. Ginebra , / **ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS.** (1957). "Organización y Administración de Servicios de Protección a la Infancia," En: *Revista Internacional de Servicio Social.* / **REAL ACADEMIA ESPAÑOLA.** (1970). "Diccionario de la Lengua Española". Editorial Espasa-Calpe. Madrid.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE.* Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## GUARDERÍAS INFANTILES

Instituciones dedicadas al cuidado de los niños pequeños, desde los primeros meses de su nacimiento hasta que comienza la educación preescolar en los jardines de infantes y escuelas maternas o primarias. Su función es esencialmente social: El cuidado de los niños mientras las madres trabajan fuera de su domicilio. Pero en la actualidad tienen también funciones educativas, ya que como es sabido en estos primeros años se constituye la vida psíquica del niño.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación.* PANAPO. Caracas.

## GUÍA

Documento escrito que resume los aspectos básicos de un contenido o área temática, presentado de manera organizada y sistemática. Empleado por el docente, la guía constituye un importante **recurso** para orientar las actividades del estudiante.

**AMÉZQUITA, Colombia.** (1997). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema de la Didáctica en el DLAE.* Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## GUÍA DE TRABAJO

Conjunto de instrucciones impresas que los estudiantes deben seguir al realizar cualquier trabajo o actividad. Con frecuencia se dejan espacios en blanco que los estudiantes deben llenar con observaciones, conclusiones, etc. y que posteriormente entregan o revisan con el profesor.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## GUÍA CURRICULAR

Texto descriptivo del conjunto o de una parte del sistema escolar y de las orientaciones del currículo: filosofía de conjunto, líneas de acción, metas, objetivos, disciplinas, recursos y actividades.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París

## GUÍA DIDÁCTICA

“Especial importancia debe concederse a la elaboración de guías didácticas amplias, dada la ayuda que ellas pueden deparar al maestro, tanto para el desarrollo del programa como para atender a otros aspectos sustanciales de organización y realización de la obra educativa. De un modo sumario y general se indican a continuación los puntos fundamentales a que debieran ajustarse dichas guías:

- a) Explicación de la estructura y características principales del programa;
- b) Análisis de los fines y objetivos que contienen los programas;
- c) Aspectos y orientaciones que permitan al maestro dirigir mejor el proceso de aprendizaje del niño;
- d) Métodos más recomendados para dirigir el aprendizaje de modo general, y especial para cada materia o asignatura, considerando, entre otros los siguientes aspectos:
  1. Procedimiento para atender a las diferencias individuales;
  2. Organización del trabajo en grupos;
  3. Planes de trabajo desarrollados a modo de sugerencias;
  4. Normas para la evaluación del rendimiento escolar (cuestionarios, pruebas objetivas, etc.);
  5. Utilización oportuna y económica de los materiales didácticos (ayuda audiovisual y otros);
  6. Textos y otros auxiliares de la enseñanza;
  7. Bibliografía general para maestros y alumnos.
- e) Sugestiones para la organización de actividades extra-programáticas;
- f) Orientaciones para extender las actividades sociales y culturales de la escuela a la comunidad”. (UNESCO-OEA. Seminario de Planes y Programas de Estudios de Educación Primaria en América Latina. Huampani, Perú 1956. Véase: Informe final.)

Son “instrucciones metodológicas que, recordando al maestro los fines que se persiguen le proporcionan los datos necesarios para su aplicación prácti-

ca”. (BIE-UNESCO. Vigésima Primera Conferencia Internacional de Instrucción Pública. Ginebra, 1958. Véase: Recomendación N° 46, en BIE: Conferences Internationales de l' Instruction Publique, Geneve. “Recommandations 1934-1960”).

Guías de trabajo (en el planeamiento integral de la educación): “Detalla los objetivos del planeamiento, sus requisitos y el procedimiento específico a que deben ceñirse los encargados de realizarlo”. (OEA-UNESCO. Seminario Interamericano sobre Planeamiento Integral de la Educación. Washington, 1958. Véase: Revista “La Educación”. N° 11. Unión Panamericana).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico.** BIOSFERA. Caracas.

### GUÍA PARA ALUMNOS

Se dirige a los beneficiarios del programa y contiene las normas a seguir antes, en y después de la audición, para aprovechar correctamente ese programa.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

### GUÍA PARA TÉCNICOS

Preparada para los realizadores o montadores de un programa, contiene el conjunto de normas a seguir en la grabación de los programas para que estos cumplan los objetivos que se les trazaron. Es el complemento de las actuaciones técnicas del libreto.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

### GUÍA PRACTICA DE ACTIVIDADES PARA EL NIVEL DE PREESCOLAR

La Dirección de Educación Preescolar del Ministerio de Educación ofrece a los maestros del nivel de todo el país esta posibilidad, la cual forma parte del proceso sistemático de transición hacia el nuevo currículum. La necesidad de desarrollar un nuevo currículum para el nivel de preescolar se ha hecho evidente en los últimos años. Las modificaciones que a ésta guía se le han dado, han ido ocurriendo en forma espontánea, y por lo mismo, no sistemáticas, como por ejemplo las consideraciones que se han tomado al “Aula Abierta”, las cuales se han ido extendiendo en forma amplia pero sin la organización ni sistematización requerida.

La Guía práctica, propone un conjunto de orientaciones, estrategias y actividades prácticas para utilizar con los niños, en un marco de flexibilidad que

confiere al maestro un papel activo y creativo en la búsqueda de las mejores formas para trabajar en cada caso particular, considerando siempre los principios filosóficos, légal, educativos y psicológicos centrados en las necesidades e intereses del niño. Este nuevo curriculum se apoya en la idea de estimular la iniciativa, creatividad del docente para enriquecerlo constantemente y darle la flexibilidad acorde con las particularidades de los niños a los que les corresponda atender.

**BIBLIOGRAFÍA: ANDERSON , Leonor y colaboradores.** (1989). *Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares*. Dirección de Educación Preescolar Tercera Edición. Caracas.

**FERNANDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GÓNZALEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.*

## GUÍAS

Conjuntos de normas dirigidas a los usuarios del programa. Son tres: Para técnicos, para monitores y para alumnos.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## GUIÓN

Texto en el que se expone con los detalles necesarios para su realización, el contenido de una película o de un programa de radio o televisión.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París

## GUIÓN

1. Pasos que deben darse antes de la elaboración de un libreto. Son tres: literario, técnico y didáctico. En ellos se concreta lo que se va a decir o hacer y la forma cómo se va a decir o hacer en el programa que deseamos realizar.
2. Especificaciones escrita para la producción de una película, programa de televisión o cualquier otra forma de representación.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## GUIÓN DE DOBLAJE

Especificaciones sobre forma como se va a incorporar el sonido a una película.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

### GUIÓN DIDÁCTICO

Consiste en el conjunto de normas pedagógicas que se deben tener en cuenta en la elaboración del libreto, para conseguir el objetivo marcado al programa.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

### GUIÓN GRÁFICO

Bosquejo pictórico del contenido de una película, compuesto por dibujos esquemáticos que describen las tomas principales. Los dibujos se hacen en tarjetas que se colocan en un tablero en el orden en que han de aparecer en la película definitiva. Sinónimo: Tablero de planificación, sinopsis pictórica.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

### GUIÓN LITERARIO

Es la redacción literaria del mensaje con el lenguaje que se quiere usar en el programa.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

### GUIÓN TÉCNICO

Es el conjunto de recursos y efectos que se quieren usar en el programa, expuesto en forma ordenada cronológicamente, con indicaciones de los efectos que quieren lograr con ellos.

**CHADWICK, CLIFTON Y ALICIA MABEL ROJAS.** GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas, 1980.



**GUIONIZACIÓN**

Proceso que conduzca a la elaboración de un programa para un medio de comunicación de masas (radio o televisión). Incluye: selección de mensaje, selección del medio, elaboración de los guiones, el libreto y las guías.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

**Índice letra G**

<b>GARABATEO</b>	<b>1758</b>
<b>GATEO</b>	<b>1758</b>
<b>GENEALOGIA DE LA ESCOLARIDA</b>	<b>1759</b>
<b>GENERACIÓN DE LOS NIÑOS MIMADOS DE LA HISTORIA</b>	<b>1761</b>
<b>GENERALIZACIÓN</b>	<b>1763</b>
<b>GENERALIZACIÓN DE LA RESPUESTA</b>	<b>1763</b>
<b>GENERALIZACIONES DEL ESTÍMULO (Pavloviano)</b>	<b>1763</b>
<b>GÉNERO FEMENINO COMO UN NUEVA OPCIÓN</b>	<b>1764</b>
	<b>1770</b>
<b>GEOGRAFÍA</b>	<b>1770</b>
<b>GEOGRAFÍA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA</b>	<b>1771</b>
<b>GEOGRAFÍA Y EDUCACIÓN</b>	<b>1773</b>
<b>(EDUCACIÓN GEOGRÁFICA EN COLOMBIA)</b>	<b>1773</b>
<b>GEOMETRÍA EN NIÑOS Y MAESTROS</b>	<b>1782</b>
	<b>1786</b>
	<b>1789</b>
	<b>1789</b>
	<b>1790</b>
	<b>1792</b>
	<b>1793</b>
	<b>1794</b>
	<b>1794</b>
<b>GERENCIA DE LA INSTRUCCIÓN</b>	<b>1794</b>
	<b>1794</b>
<b>GENOMA HUMANO</b>	<b>1794</b>
<b>GENOTIPO</b>	<b>1795</b>
<b>GERENCIA Y LA CALIDAD EN EDUCACION,</b>	<b>1795</b>
<b>EL MARCO DE LOS NUEVOS TIEMPOS</b>	<b>1795</b>
	<b>1812</b>
<b>GERONTOLOGÍA EDUCATIVA</b>	<b>1812</b>
<b>GESTIÓN ADMINISTRATIVA EN CENTROS EDUCATIVOS</b>	<b>1813</b>

<b>GESTIÓN EDUCATIVA</b>	<b>1814</b>
<b>GESTIÓN ESCOLAR EN LA DESCENTRALIZACIÓN EDUCATIVA.</b>	<b>1815</b>
<b>GESTIÓN PEDAGÓGICA (ESCUELA BÁSICA 25 DE MAYO, CIUDAD DE BARINAS, ESTADO BARINAS, VENEZUELA)</b>	<b>1830</b>
<b>GESTIÓN POR OBJETIVOS</b>	<b>1831</b>
<b>GIMNASIA DE MANTENIMIENTO, MÁS VIDA CADA DÍA</b>	<b>1831</b>
	<b>1833</b>
<b>GOBERNABILIDAD DEL SISTEMA</b>	<b>1833</b>
<b>GLOBALIZACION</b>	<b>1834</b>
	<b>1834</b>
<b>GLOBALIZACIÓN</b>	<b>1834</b>
<b>GLOBALIZACION, CONOCIMIENTO Y NUEVAS TECNOLOGIAS</b>	<b>1835</b>
<b>GLOBALIZACIÓN Y SUS EFECTOS EN LA EDUCACIÓN</b>	<b>1839</b>
	<b>1847</b>
<b>GRADO</b>	<b>1847</b>
<b>GRADO ACADÉMICO</b>	<b>1847</b>
	<b>1847</b>
<b>GRADO UNIVERSITARIO</b>	<b>1847</b>
<b>GRATUIDAD</b>	<b>1848</b>
<b>GRATUIDAD DE LA ENSEÑANZA</b>	<b>1848</b>
<b>GRUPO DE CONTROL</b>	<b>1848</b>
	<b>1848</b>
<b>GRUPO DE NIVEL</b>	<b>1848</b>
<b>GRUPO DE SENSIBILIZACIÓN</b>	<b>1849</b>
<b>GRUPO DE TRABAJO</b>	<b>1849</b>
<b>GRUPO EXPERIMENTAL</b>	<b>1849</b>
<b>GRUPOS APAREADOS</b>	<b>1849</b>
<b>GUARDERIAS</b>	<b>1849</b>
<b>GUARDERÍAS INFANTILES</b>	<b>1850</b>
<b>GUIA</b>	<b>1850</b>
<b>GUIA DE TRABAJO</b>	<b>1851</b>
<b>GUÍA CURICULAR</b>	<b>1851</b>
<b>GUÍA DIDÁCTICA</b>	<b>1851</b>
<b>GUÍA PARA ALUMNOS</b>	<b>1852</b>
	<b>1852</b>
<b>GUÍA PARA TÉCNICOS</b>	<b>1852</b>
<b>GUÍA PRACTICA DE ACTIVIDADES PARA EL NIVEL DE PREESCOLAR</b>	<b>1852</b>
<b>GUÍAS</b>	<b>1853</b>
<b>GUIÓN</b>	<b>1853</b>
<b>GUIÓN</b>	<b>1853</b>
<b>GUIÓN DE DOBLAJE</b>	<b>1853</b>
	<b>1854</b>
<b>GUIÓN DIDÁCTICO</b>	<b>1854</b>
	<b>1854</b>
<b>GUIÓN GRÁFICO</b>	<b>1854</b>
	<b>1854</b>
<b>GUIÓN LITERARIO</b>	<b>1854</b>
	<b>1854</b>

**1857**

**GUIÓN TÉCNICO**

**1854**

**GUIONIZACIÓN**

**1854**

**1855**

# H

## HABILIDAD - HUMANISTA

### HABILIDAD

1. Destreza adquirida por observación, estudio o experiencia para realizar algo (manual o intelectual); 2. Nivel excepcional de destreza o capacidad.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### HABILIDAD

Capacidad de realizar determinadas tareas a resolver determinados problemas. No es solamente la disposición o la aptitud, sino que incluye la facultad de resolver o ejecutar del mejor modo posible con destrezas.

**ARMAS, Yamel y Faviola HERNÁNDEZ.** Escuela de Educación. Universidad central de Venezuela. En: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (1989). *Desarrollo de Habilidades Cognoscitivas I*. Caracas.

### HABILIDADES INTELECTUALES Y ACTITUDES EN LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA

El propósito de este trabajo fue determinar en qué medida la formación docente universitaria ejercita o incrementa ciertas habilidades intelectuales y forma o modifica ciertas actitudes consideradas importantes para la función docente. Nuestra preocupación es que nuestro trabajo como formadores de educadores sea capaz de garantizar logros académicos y humanos más allá de “buenas calificaciones” que no siempre representen buen rendimiento ni son indicadores de que nuestros estudiantes obtienen una adecuada formación que los prepara para asumir responsablemente el reto que significa hoy, ser docente en el Perú. Partimos de ciertas consideraciones teóricas para señalar ciertas habilidades intelectuales y ciertas actitudes indispensables en un buen docente, es decir, en un educador.

Las hipótesis fueron:

- a) Ciertas habilidades intelectuales y ciertas actitudes consideradas importantes en el docente sufren un significativo incremento o progresión a través de la formación docente universitaria.
- b) Existe correlación positiva significativa entre ciertas habilidades intelectuales y ciertas actitudes durante la formación docente universitaria.

La muestra estuvo constituida por 205 sujetos matriculados en 1ro, 3ro y 5to. años en las facultades de Educación de cinco universidades de Lima Metropolitana, dos estatales y tres privadas. El muestreo fue aleatorio, estratificado y proporcional. Se utilizaron los instrumentos: Prueba de habilidades cognoscitivas (5 compuestos) de la Batería Woodcock Psico-educativa en español, Escala de actitudes Docentes F-37 y, finalmente una encuesta construida con la finalidad de caracterizar a los sujetos de la muestra.

Los datos fueron procesados utilizando el procedimiento Stepwise en un computador. Se utilizó correlación y regresión lineal múltiple. Se obtuvieron los siguientes resultados:

- No se produce incremento significativo en las puntuaciones promedio de habilidades intelectuales ni de actitudes del docente, a través de los estudios universitarios docentes.
- Los más altos puntajes de correlación positiva se dan en las habilidades intelectuales y las actitudes entre sí.
- Algunas habilidades intelectuales docentes correlacionan positiva y significativamente con algunas actitudes docentes durante la formación docente universitaria.

**ACEVEDO TOVAR, Luz Marina.** Universidad Nacional Mayor de San Marcos Facultad de Educación. Instituto de Investigaciones Educativas.

## HÁBITO

Término usado formal e informalmente para referirse al resultado que el entrenamiento produce en el organismo. A veces se le emplea como sinónimo de aprendizaje.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## HABITOS

Es una disposición adquirida por la experiencia, relativamente estable, que tiende a reproducir los mismos actos o a percibir las mismas influencias. El hábito implica la supresión de obstáculos impeditivos de una acción y la formación de una disposición positiva. En general, los hábitos se forman con mayor facilidad cuando encuentran en el individuo mejores disposiciones y un conjunto de circunstancias favorables para ir constituyendo las asociaciones y complejos que facilitan las operaciones en tiempo y calidad.

Es la tendencia a repetir un acto anteriormente realizado. Es una manera de conducirse, pensar o sentir que una vez establecida, es fácil de seguir. Los hábitos se adquieren, no se heredan, y una vez adquiridos ahorran mucho tiempo. Los buenos hábitos deben comenzar desde los primeros días de la vida y especialmente durante la edad preescolar, a partir de los dos años, es cuando más importa la fundación sólida de los buenos hábitos.

Acostumbrar a un niño a una situación, habituarle a una actuación, es crear

en él una serie de asociaciones psíquicas más o menos alejadas de la conciencia, de tal manera que la presencia de un estímulo no relacionado directamente con la respuesta provoque en él el desencadenamiento de un sentimiento, un impulso o una actuación deseados, y ello se logra mediante la repetición de la asociación del estímulo al sentimiento o reacción anímica. Los hábitos higiénicos guardan relación con las demás actividades fundamentales que a diario ocupan al niño: comer, dormir, jugar, control de esfínteres y mantener el cuerpo limpio y convenientemente vestido.

La mayor parte de estos hábitos deben ser adquiridos en los primeros 3 ó 4 años de vida, y una vez establecidos no se olvidan más.

Obtener hábitos presenta ventajas, entre las cuales podemos citar: colaboran en el bienestar psíquico del niño, contribuyen al bienestar físico del organismo, son elementos esenciales en el comportamiento adecuado del individuo y permiten economizar tiempo y esfuerzo intelectual en el cumplimiento de una serie de actos rutinarios de la vida diaria.

**BIBLIOGRAFÍA:** **GARCÍA, Emilia y otros.** "Biología, Psicología y Sociología del Niño en Edad Preescolar". Ediciones CEAC. España, 1987. / **PLAZA MONTERO, Joaquín.** "Puericultura". Editorial Jims. Barcelona-España, 1978.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## HARDWARE

Palabra inglesa usada para significar elementos mecánicos de un sistema, en contraposición con el software o elemento de contenido o programación. Hardware incluye máquinas de enseñar, proyectores, computadoras, etc.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## HERMENÉUTICA

Arte o ciencia de la interpretación de literatura, sobre todo con el fin de establecer o fijar su verdadero sentido.

**BLANCO, Carlos Eduardo.** Escuela de Educación de la UCV.

## HETERONOMÍA

Ética: La determinación de la voluntad moral por una ley ajena (p.ej. una autoridad), no otorgada por la propia razón (moral heterónoma).

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.



## HEURÍSTICA

Doctrina sobre las vías y los medios para hallar conocimientos científicos. Principio heurístico: suposición no demostrada para facilitar la comprensión de relaciones y hechos científicos.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## HIGIENE

Doctrina y práctica de la conservación de la salud y de la prevención contra enfermedades y perjuicios derivados de las enfermedades físicas; incluye también el fomento positivo de la salud y el bienestar corporal de individuos y comunidad. Su radio de acción se extiende a todas las manifestaciones de la vida, tanto individual como social.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## HIGIENE ESCOLAR

Misión que corresponde jurídicamente a las entidades sanitarias oficiales; comprende todas las medidas de atención médica a través del medio escolar p. eje.: los exámenes médicos al escolarizar a los niños, orientación y asesoramiento de los profesores en cuestiones relacionadas con el cuidado de salud, inspección de la higiene en el edificio escolar y cuidados odontológicos. La higiene escolar abarca así todos los aspectos de la educación.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## HIPERVENTILACIÓN

Movimiento excesivo del aire hacia los pulmones y desde éstos, causado por un aumento de la profundidad y la frecuencia de la respiración que suele originar la eliminación de dióxido de carbono.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## HIPNOPODIA

Enseñanza durante el sueño (por ejemplo, con la ayuda de un altavoz situado cerca de la persona que duerme).

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## HIPÓTESIS

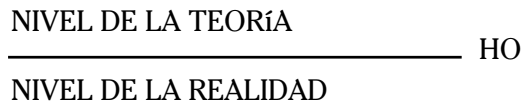
Suposición de una cosa posible, para sacar de ella una consecuencia.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## HIPÓTESIS

La hipótesis es un supuesto sobre el comportamiento de la realidad que tiene como finalidad su comprobación. Para Bunge (1966) "... es un enunciado protocolario", lo que objetiviza su cierta procedencia empírica. Abouhamad (1966) la define como "... una proposición, condición o principio que se supone sin certeza, con el fin de derivar sus consecuencias lógicas y, por este método comprobar su concordancia con hechos conocidos o que pueden determinarse. Dentro de la concepción del método teórico-formal, toda investigación define una hipótesis, siendo el objetivo final someter a prueba la hipótesis.

La hipótesis es un supuesto, una conjetura acerca de las relaciones que se establecen entre los fenómenos. Es elaborada a nivel de la teoría (ver esquema) e intenta definir elementos del nivel de la realidad.



En este sentido, la naturaleza primaria de la hipótesis es de tipo conceptual: "1) Es desarrollada por razonamiento y por lo tanto contiene elementos conceptuales. 2) Los nuevos aspectos de una hipótesis son conceptuales por naturaleza. Algunos problemas o elementos de la hipótesis son perceptuales por naturaleza; la relación postulada para los elementos es conceptual" (GHISELLI, s.f).

### Funciones

En general las hipótesis facilitan la focalización del problema, evita la dispersión, dirige y orienta la recolección de información y permite la elaboración de la teoría. Según Kerlinger (1966):

1. Son los instrumentos a través de los cuales el científico trabaja con la teoría; por lo tanto, son el puente entre la teoría y la investigación. La hipótesis se deducen de la teoría: ion la forma de plantear las deducciones a partir de ella, y permitir una prueba empírica.
2. Pueden ser puestas a prueba para verificar su veracidad o falsedad.
- 3: Son instrumentos efectivos en el avance del conocimiento, pues permiten al hombre salirse de sus propios límites. Dadas su formulación y características logran que los juicios subjetivos y opiniones particulares sean aportados un poco más del esfuerzo científico" (KERLINGER, 1966).

### Formulación de Hipótesis

Las hipótesis median entre el nivel de la teoría y de la realidad, en el sentido de que siendo un supuesto diseñado a nivel de la teoría tiene su origen en el

nivel de la realidad. Gráficamente el proceso de investigación tiene la forma de dos pirámides truncas cuyo conectivo es el sistema hipotético.

Es por ello que el proceso de formulación de hipótesis parte de una elaboración teórica previa y continua con:

- a) Definición del aparato conceptual (testo es, las variables);
- b) Enunciado de la hipótesis general;
- c) Enunciar las hipótesis derivadas, secundarias o específicas;
- d) Definir los indicadores, y
- e) Construir la hipótesis operante u operacional.

La hipótesis general trata de responder en forma amplia la idea o la duda que el investigador tiene sobre el comportamiento o las relaciones entre las variables. La hipótesis general debe enunciarse como resultado de un análisis cuidadoso de las observaciones practicadas, partiendo de los términos que delimitan el problema, y la posición que asuma el investigador respecto al contenido y relaciones que presuma existen en dichos términos y variables. En este sentido la hipótesis general va a ser el supuesto teórico enunciado en cuanto a la forma de reproducirse determinado fenómeno en estudio, de acuerdo con cierto tipo de relaciones lógicas que se supone existen entre los elementos que intervienen en la producción de dicho fenómeno.

Las hipótesis especificadas o derivadas definen o tratan de concretizar a la hipótesis general “en términos de las variables significativas para la investigación”; se refieren a la presentación de supuestos derivados de la hipótesis general, que tiene por finalidad ayudar a clarificar su contenido, haciendo más explícito los distintos aspectos que ella encierra; las hipótesis específicas son construcciones teóricas derivadas de la hipótesis general, que tratan de hacer explícitas las orientaciones concebidas para resolver la investigación.

Las hipótesis operacionales expresan a las hipótesis específicas o a la hipótesis de trabajo en términos de instrumentos y/o de unidades de investigación y/o en términos de indicadores.

La hipótesis operacional se debe a la necesidad de prever los medios y decisiones posibles para llevar a cabo operaciones que demuestren el comportamiento de las hipótesis planteadas (general y específicas) en el terreno de la experiencia.

Se basa en un diseño instrumental -de recursos y operaciones- que al aplicarse permite analizar el comportamiento de la hipótesis general o de las específicas, sobre determinada experiencia.

Su uso debe estar precedido de pruebas que indiquen el valor de su contenido operacional respecto a las hipótesis (general o específicas) que va a representar. Es decir, la hipótesis operacional expresa lo que tiene que expresar e indica como se produce tal expresión. De esta manera, el diseño de operaciones que vamos a ejecutar como prueba del comportamiento de las hipótesis (general o específicas) contendrá en su conjunto los elementos y las relaciones que de manera fundamental las constituyen. La hipótesis operacional es el supuesto instrumental que nos permite construir un criterio externo objetivo, como lo es el demostrar los contenidos de las hipótesis general o específicas de la investigación.

Con el objeto de precisar en mayor grado de orientación de la investigación, y el contraste de sus resultados como supuestos teóricos que la guían, debemos establecer una hipótesis operacional que comprenda:

- Una definición operativa de las variables en estudio, en términos de su medición.
- Una definición experimental que describa como se van a comportar esas variables en nuestro procedimiento de constatación desde el ángulo de nuestra metodología científica.
- Un manual de instrucciones o de normas para que el investigador proceda a evaluar las variables conforme a determinada expresión de medida, según tal o cual comportamiento experimental -
- Un grado de significación con respecto a ciertos criterios abstractos que se hayan generalizado en el plano de la teoría científica.

A partir de este conjunto de ideas intentaremos explicar algo más sobre los fundamentos de la elaboración de este tipo de hipótesis . Entendemos por hipótesis operacional la forma supuesta de representar los conceptos establecidos en el sistema de hipótesis generales y específicas de una investigación en términos de instrumentos o maneras de operar en lo fáctico que permitan evaluarlos con cierta evidencia objetiva y clasificarlos en determinada escala de medidas o utilizando una determinada simbología.

Se trata de asignar a las distintas variables y sistemas de relaciones comprendidas en las hipótesis conceptuales (generales y específicas), algunos instrumentos que por su construcción y relación identifiquen, en operaciones prácticas, su comportamiento real, evaluando objetivamente la experiencia y reflejando sus resultados en expresiones cuantificables.

Si damos como supuesto que:

Y (concepto de variable dependiente) es función de X (concepto de variable independiente), hemos de presupuestar una Y instrumental que esté en función de una X instrumental.

En cuanto Y, debe ser expresada en forma de un instrumento de recolección de los datos que en la realidad sean las manifestaciones del concepto teórico correspondiente: instrumento que debe reunir todas las características básicas que exige la investigación científica: confiabilidad, validez, normas de medición y calificación, etc. para hacer pertinentes con los resultados de su aplicación, los conceptos teóricos que se pueden abstraer y los hechos que constituyen lo fáctico.

De igual manera debemos operar con respecto al valor teórico de X y su correspondiente valor instrumental; lo que nos plantea

la siguiente expresión:

Instrumento Y = f (instrumento X)

De la cual se pueden derivar todas las relaciones funcionales posibles entre dos o más variables, con tantos instrumentos y relaciones como sea necesario adecuar.

Tomados estos instrumentos como formas operativas de carácter objetivo, permiten presuponer los datos reales en términos de expresiones numéricas calculables, expresables en escalas de medida, según la naturaleza de sus elementos, sean nominales, ordinales, de intervalo o de razón, en cuanto correspondan a variables tipificadas dentro de cada uno de esos niveles de medición.

## Clasificación de las hipótesis.

### 1. Según su cualidad

#### 1.1 Descriptivas.

##### 1.1.1 Uniformidades empíricas

##### 1.1.2 Tipos ideales

#### 1.2 Tipo General

#### 1.3 Explicativas

##### 1.3.1 Reversibilidad

##### 1.3.2 Irreversibilidad

##### 1.3.3 Interdependencia

##### 1.3.4 Determinística

##### 1.3.5 Probabilística

### Según su función

#### 2.1 Hipótesis generales

#### 2.2 Hipótesis operacionales

#### 2.3 Hipótesis estadísticas

### Según la posibilidad de contrastar (BUNGE, 1966)

#### 3.1 De ocurrencias

#### 3.2 Empíricas

#### 3.3 Plausibles

#### 3.4 Convalidadas.

Se denominan hipótesis de ocurrencias aquellas elaboradas a niveles elementales del trabajo teórico: son hipótesis sin fundar ni contrastar.

Las hipótesis *empíricas* son supuestos o conjeturas que no presentan ninguna fundamentación pero que se encuentran convalidadas empíricamente. Bunge (1969) las califica como carentes de convalidación.

Son *hipótesis plausibles* aquellas que se encuentran fundamentadas en un conocimiento previo pero que no están contrastadas.

Las *hipótesis convalidadas* son hipótesis bien formuladas y empíricamente confirmadas (BUNGE, 1969).

**BIBLIOGRAFÍA:** **ABUHAMAD, Jeanette.** (1966). Apuntes de introducción a la Sociología. UCV. Caracas. / **BUNGE, Mario.** (1966). La Ciencia su Método y su Filosofía. Edic. Siglo XX. Buenos Aires. / **BUNGE, Mario.** (1972). La Investigación Científica. Edit. Ariel. Buenos Aires. / **GHISELLI, Brown.** (s.f). El Método Científico en Psicología. Sin más datos. / **KERLINGER, Fred.** (1966). Foundations of behavioral research. Holt and Rinehart. New York.

**BIGOTT, Luis.** (1982). Modelos de Análisis de Sistemas Escolares. Edic. de la Facultad de Humanidades y Educación Universidad Central de Venezuela. Caracas.

## HIPÓTESIS

La hipótesis es la presunción, conjetura o anticipación lógica que se da el razonamiento humano para explicar provisionalmente los hechos observados o ideados. Entre el momento inicial y la solución definitiva del trabajo científico media la hipótesis. Una condición esencial de la hipótesis es que no contradiga ninguna verdad de la experiencia ni se oponga a las leyes esenciales de la razón. En la elección de la hipótesis se manifiesta el genio del investigador, la originalidad y creatividad contribuyen a la correcta interpre-

tación de la experiencia con más empuje quizás que las mismas leyes y métodos experimentales observados. La hipótesis así entendida dirige la experimentación. La hipótesis puede tratar sobre toda materia de investigación, y tiene un doble valor en la metodología inductiva ya que dirige la investigación y provoca el invento. Siendo al mismo tiempo un poderoso instrumento de coordinación y de síntesis que contribuye a preparar una concepción unitaria del Universo.

**BIBLIOGRAFÍA:** Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo-Americana. (1979). Tomo XXVII. Madrid: Editorial Espasa-Calpe.

**LEONARD, Franklin.** (1999). *EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION*. Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

## HIPOTESIS EN LA INVESTIGACION EDUCATIVA

Todo docente formado en el área de las ciencias trabajará constantemente con experimentaciones e investigaciones dada distintas fracciones de la realidad en estudio. Toda investigación supone la elaboración de supuestos sobre el comportamiento de la realidad con la finalidad de su pronta comprobación. “Una hipótesis científica es, en general, suposiciones, enunciados teóricos científicos, probables y no verificados, referente a las relaciones entre variables y como tales establecen afirmaciones o negaciones sobre las características o variables de unidades de observaciones o sobre sus relaciones”. (BRAVO SIERRA, 1983) permitiendo la localización del problema y el tratamiento adecuado por parte del investigador (que en este caso es el docente ).

“Las hipótesis median entre el nivel de la teoría y de la realidad, en el sentido de que siendo un supuesto diseñado a nivel de la teoría tiene su origen en el nivel de la realidad. Es por ello que el proceso de formulación de hipótesis parte de una teoría previa y continua con:

- Definición aparato conceptual ( variable ).
- Enunciado de la hipótesis general.
- Enunciar las hipótesis derivadas, secundarias o específicas
- Definir indicadores.
- Construir la hipótesis operante u operacional” ( BIGOTT, 1979)

La hipótesis trata de dar respuesta en forma amplia a las dudas que presenta el investigador, de hecho es uno de los elementos esenciales dentro del proceso de investigación independientemente del área de la ciencias en estudio, por lo tanto, un profesor que imparta conocimiento o trabaje en otros ámbitos de la enseñanza deberá manejar estos planteamientos.

**BIBLIOGRAFÍA: BRAVO SIERRA, R.** (1983). *Ciencias Sociales: Epistemología, Lógica, y Metodología*. Ed. Paraninfo. España / **BIGOTT, Luis A.** (1979). *Introducción al Análisis de Sistemas Educativos*. Ediciones de la Facultad de Humanidades y Educación. U.C.V. Caracas.



**AVENDAÑO, Yunami.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## HISTORIA

Es aquello que los historiadores han conseguido evocar del pasado. Pero hay que agregar que también consiste en las interpretaciones que han dado de ello.

Sin duda la historia progresa y se afirma mediante la acción de las críticas recíprocas de los historiadores y gracias a los pacientes trabajos de los investigadores de archivos y de los arqueólogos. La historia será siempre incompleta y en gran parte subjetiva, porque siempre la formará el juicio que el hombre de hoy, con sus preocupaciones, sus opiniones, sus principios, su experiencia, lanza sobre el pasado.

La historia es una ciencia llena de lagunas, indeterminada, cambiante, es una ciencia que se hace y se precisa sin cesar y que modifica más o menos rápidamente los puntos de vista. (Leif, 1961).

La historia está idealmente considerada como el estudio de la estructura y de proceso de la acción e interacciones humanas, tal como se han producido en los contextos socioculturales del pasado de que tenemos noticias.

Las fuentes de la historia social son prácticamente omnimodas comprenden materiales tan diversos como informes oficiales, documentos jurídicos, periódicos, obras literarias, entre otras. (Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales, 1974).

**BIBLIOGRAFÍA: LEIF, J.** (1961). *Didáctica de la Historia y de la Geografía*. Editorial Kapelusz. Argentina. / **ENCICLOPEDIA INTERNACIONAL DE LAS CIENCIAS.** (1974). Ediciones Aguilar, S.A. España.

**MIJARES, Mariana.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## HISTORIA EXTERNA

Aspecto perteneciente al estudio histórico del desarrollo científico y según el cual es importante el papel de los factores no intelectuales, particularmente los institucionales y los socioeconómicos en el desarrollo de la ciencia (Cf. Kuhn, 1982).

**BLANCO, Carlos Eduardo.** Escuela de Educación de la UCV.

## HISTORICISMO

Visión de la ciencia que plantea una epistemología especializada o aplicada (p. e. a las ciencias sociales) y reconoce el papel de factores externos a la ciencia misma (sociales, políticos, humanos) en la estructura del desarrollo científico. Esta visión toma fuerza a partir de T. S. Kuhn al criticar el racionalismo crítico de Karl Popper.

**BLANCO, Carlos Eduardo.** Escuela de Educación de la UCV.

## HISTORIOGRAFÍA DE LA CIENCIA

Los docentes capacitados en el área de las ciencias deben tener un panorama completo de las propuestas metodologías científicas que han surgido a lo largo de la historia, ya que como docentes deben mostrar a los alumnos un panorama real de la actividad de los científicos a través de la explicación de las metodologías que éstos utilizaron para llegar a descubrir tales conocimientos.

La historiografía constituye una de las metodologías más usadas por los científicos durante los años sesenta. Hace referencia al análisis histórico en torno al desarrollo de las teorías científicas que permite precisar con detalle la evolución del conocimiento, la interacción entre diferentes disciplinas y el papel central que las comunidades científicas juegan para la legitimación de la verdad en diferentes épocas (Suárez Laura y López Guazo, 1993).

El marco de la historiografía como propuesta para la construcción de las teorías científicas ha sido desarrollado por Thomas S. Khun, en su obra *La Estructura de las Revoluciones Científicas*, este autor sostiene “un esquema distinto, una historia de la ciencia que registre y advierta que en cada disciplina se viven distintas etapas: una de relativa calma, la “ciencia normal”, en la cual la comunidad científica se limita a aplicar el paradigma compartido y una etapa de crisis, de cambio, de “revoluciones” en la que el viejo paradigma, ya insuficiente para atender las anomalías acumuladas, es sustituido por otro más explicativo” (Briceño Francisco, 1994).

Entre unos de los aspectos más relevantes de la propuesta historiográfica de Khun están: la importancia del carácter revolucionario del avance científico, en que una teoría es abandonada y reemplazada por otra que es incompatible con la anterior; y el haber observado que las concepciones inductivistas y falsacionistas propuestas como esquemas tradicionales para la construcción de las teorías científicas, no corresponden con la realidad que se puede obtener gracias al análisis histórico de las mismas (Suárez Laura y López Guazo, 1993). De lo anterior se podría establecer que la Historiografía permite conocer las teorías que fueron abandonadas en una época por otras que de alguna manera se destacaban y que incluso llegaron a convertirse en paradigmas dominantes. En fin, que constituye una opción de construcción de las teorías científicas que da a conocer la actividad de los científicos y los logros que han alcanzado durante el devenir de la historia.

**BIBLIOGRAFÍA: BRICEÑO, Francisco.** (1994). Filosofía y Didáctica de la Ciencia. En: Revista: UNIVERSITAS 2000. N° 1. Vol.18. Caracas-Venezuela. / **SUÁREZ, Laura y LÓPEZ, Guazo.** (1993). Metodología de la Enseñanza de las Ciencias. En: Revista: Perfiles Educativos, N° 62. p. 35.

**DE ALMEIDA, Alicet.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## HISTORIETA

---

1. Sucesión de dibujos presentados en secuencia que narran una historia. A menudo, los dibujos van acompañados de textos inscritos en burbujas: 2. Ubicación que contiene historietas.  
Sinónimo: tiras cómicas.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## HOGARES DE CUIDADO DIARIO (VENEZUELA)

---

Es una modalidad no convencional de atención al niño en edad preescolar. Tiene sus antecedentes en una práctica que tradicionalmente han utilizado las madres trabajadoras especialmente en barrios, de dejar a sus niños con alguna vecina mientras salían a trabajar, ofreciendo algún aporte económico a cambio de esta ayuda.

El objetivo general de este programa es proporcionar atención integral a niños menores de seis años, hijos de madres trabajadoras de escasos recursos económicos.

Para iniciar un Hogar de Cuidado Diario se requiere de una vivienda con condiciones mínimas de seguridad en cuanto a la construcción, dotación de servicios básicos y un área de expansión para los niños.

**BIBLIOGRAFÍA: PLACERES, Omaira y Silva, BLANCA.** (1991). "Guarderías Infantiles. Manual de Funcionamiento". Litopar. Caracas.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE.* Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## HOJA DE EJERCICIOS

---

Hojas separadas o página separable de un libro, con ejercicios para el alumno.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## HOLÍSTICO

---

Es la formación integral y global de un individuo dentro de un contexto determinado, tomando en cuenta el perfil profesional que se requiere.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## HONDURAS, INVESTIGACION E INFORMACION EDUCATIVAS EN

La investigación educativa en Honduras se realiza principalmente a través de dos instituciones: la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Nacional Autónoma, las cuales contemplan dentro de sus funciones la investigación científica, como una actividad inherente a su propio proceso de desarrollo.

Además de estas instituciones, realiza investigación educativa el propio Ministerio de Educación, el cual es responsable de formular y regir las políticas educativas nacionales. La Secretaría de Educación Pública ha realizado y promovido una gran cantidad de investigaciones educativas, cuyos resultados sirven de base para la toma de decisiones y para buscar respuestas la problemática educativa existente en el país.

Los temas objeto de investigación y su frecuencia, se revelan en el cuadro que se incluye continuación:

El modelo educativo de la Escuela Morazánica, anteriormente señalado, plantea como política relativa a la investigación “estimular la investigación científica y la innovación tecnológica así como el desarrollo del pensamiento lógico, la capacidad de solución de los problemas y el desarrollo de la capacidad creadora”. Se plantea también la realización de estudios que identifiquen las demandas de carreras y perfiles de formación media que requiera el sistema productivo nacional, así como estudios que atiendan el seguimiento del nuevo modelo educativo.

**BIBLIOGRAFÍA:** Desarrollo de la educación. Informe Nacional de Honduras. (documento elaborado por A.M. De Chavarria). Informe presentado ante la Cuadragésima Quinta Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, 1996. / **INVESTIGACION E INFORMACION EDUCATIVAS EN URUGUAY.** UNESCO. Anuario Estadístico. París, 1996. / **UNESCO/Oficina Internacional de Educación (IBE) / INODATA/WORLD DATA ON EDUCATION/**Second edition.1998  
Bajado de la siguiente dirección: [www.unicc.org/ibe/](http://www.unicc.org/ibe/)

## HORARIOS

Determinación del tiempo dedicado a cada una de las actividades de la vida escolar. Durante mucho tiempo fue muy debatido el problema de horarios y jornada escolar, por basarse la escuela en una concepción intelectualista. Pero en la actualidad, en que ésta tiene un carácter eminentemente activo, el horario no presenta la importancia que antes tenía.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación.* PANAPO. Caracas.

## HORIZONTE TEMPORAL

---

Es el período para el futuro que se toma como referencia para elaborar el Plan. En Venezuela el horizonte temporal de los planes operativos es de un año y el de los Planes de la Nación de cinco (5) años.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## HUMANIDADES

---

Formación escolar en la cual un elemento esencial lo constituye el estudio de las lenguas latinas y griegas y el conocimiento de su literatura.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## HUMANISMO

---

Movimiento moral e intelectual tendente a desarrollar en el hombre las facultades propiamente humanas y a multiplicar las instituciones culturales.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## HUMANISTA

---

Aplicado a las cosas: Concerniente al humanismo, principalmente al de l Renacimiento. El movimiento humanista, la ética humanista. Aplicado al hombre: Docto de gran cultura, particularmente versado en el conocimiento de la civilización grecorromana. Se habla sobre todo de los humanistas del Renacimiento.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas. Formación escolar en la cual un elemento esencial lo constituye el estudio de las lenguas latinas y griegas y el conocimiento de su literatura.

## HUMANISMO

---

Movimiento moral e intelectual tendente a desarrollar en el hombre las facultades propiamente humanas y a multiplicar las instituciones culturales.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

**HUMANISTA**

Aplicado a las cosas: Concerniente al humanismo, principalmente al de l Renacimiento. El movimiento humanista, la ética humanista. Aplicado al hombre: Docto de gran cultura, particularmente versado en el conocimiento de la civilización grecorromana. Se habla sobre todo de los humanistas del Renacimiento.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

**Indice letra H**

<b>HABILIDAD</b>	<b>1856</b>
<b>HABILIDAD</b>	<b>1856</b>
<b>HABILIDADES INTELECTUALES Y ACTITUDES EN LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA</b>	<b>1856</b>
<b>HÁBITO</b>	<b>1857</b>
<b>HABITOS</b>	<b>1857</b>
<b>HARDWARE</b>	<b>1858</b>
<b>HERMENÉUTICA</b>	<b>1858</b>
<b>HETERONOMÍA</b>	<b>1858</b>
<b>HEURÍSTICA</b>	<b>1859</b>
<b>HIGIENE</b>	<b>1859</b>
<b>HIGIENE ESCOLAR</b>	<b>1859</b>
<b>HIPERVENTILACIÓN</b>	<b>1859</b>
<b>HIPNOPODIA</b>	<b>1859</b>
<b>HIPÓTESIS</b>	<b>1860</b>
<b>HIPÓTESIS</b>	<b>1860</b>
<b>HIPÓTESIS</b>	<b>1863</b>
<b>HIPOTESIS EN LA INVESTIGACION EDUCATIVA</b>	<b>1864</b>
<b>HISTORIA</b>	<b>1865</b>
<b>HISTORIA EXTERNA</b>	<b>1865</b>
<b>HISTORICISMO</b>	<b>1866</b>
<b>HISTORIOGRAFIA DE LA CIENCIA</b>	<b>1866</b>
<b>HISTORIETA</b>	<b>1867</b>
<b>HOGARES DE CUIDADO DIARIO (VENEZUELA)</b>	<b>1867</b>
<b>HOJA DE EJERCICIOS</b>	<b>1867</b>
<b>HOLÍSTICO</b>	<b>1867</b>
<b>HONDURAS, INVESTIGACION E INFORMACION EDUCATIVAS EN</b>	<b>1868</b>
<b>HORARIOS</b>	<b>1868</b>
<b>HORIZONTE TEMPORAL</b>	<b>1869</b>
<b>HUMANIDADES</b>	<b>1869</b>
<b>HUMANISMO</b>	<b>1869</b>
<b>HUMANISTA</b>	<b>1869</b>
<b>HUMANISMO</b>	<b>1869</b>
<b>HUMANISTA</b>	<b>1870</b>





## IATROGENIA - IZQUIERDA

### IATROGENIA DOCENTE, IDENTIFICANDO ELEMENTOS DE LA PEDAGOGÍA DE LA OBSTRUCCIÓN EN LA SUBCULTURA DE LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA

Este trabajo intenta poner al descubierto elementos de una subcultura de la enseñanza de la Matemática que parte de dos premisas: la dificultad intrínseca de esta disciplina y el carácter aptitudinal de su aprendizaje.

#### Síntesis Metodológica:

En este trabajo se identifican algunos factores que innecesariamente obstaculizan la resolución de problemas literales de Matemática, específicamente los que se derivan de la forma enrevesada de enunciar el planteamiento del problema. Estas prácticas son parte de una subcultura - dentro del contexto de la enseñanza de la Matemática - que como resultado hacen más difíciles de lo requerido las tareas de esta asignatura.

La base de este trabajo la constituye una serie de estudios derivados de los hallazgos de Reverand (1986) sobre el análisis de los errores cometidos por estudiantes de Educación Media al resolver problemas literales de Álgebra. Posteriormente se realizaron otros estudios que exploraron la influencia del nivel de formalidad del lenguaje en problemas de Aritmética (Rivero Vásquez y Vilorio, 1988) y el papel de la correspondencia entre los niveles estructurados del enunciado (Ramírez, Pacheco y Orantes 1989). Asimismo, en el dominio de Álgebra, se exploró la producción de ecuaciones a partir de enunciados formales y coloquiales (Anato, Díaz y Reverand 1992) poniéndose de manifiesto los efectos que simplifican el lenguaje de los enunciados en la resolución de este tipo de problemas. También se exploró el grado de correspondencia entre los niveles semánticos, sintácticos y operativos del enunciado de problemas literales de suma y de resta. Este trabajo se basó en los planteamientos de Erlich (1989) según los cuales a menor correspondencia entre estos niveles de un problema, mayor dificultad. Se seleccionó una muestra de 21 niños de tercer grado que habían aprobado un examen de suma y resta. Fueron asignados a tres condiciones que diferían en el grado de correspondencia entre el enunciado del problema (lo semántico), la secuencia de eventos descrita (lo sintáctico) y el orden de las operaciones a realizar (lo operativo).

#### Síntesis de resultados:

Los resultados, para un máximo de 18 puntos, favorecieron a los problemas de correspondencia de los tres elementos ( $Mx = 14.57$ ). Seguidamente los de correspondencia de dos elementos ( $Mx = 10.43$ ) y, por último los que no tenían ninguna correspondencia entre estos niveles ( $Mx = 5.29$ ). La diferen-

cia entre los tres tratamientos fue significativa a un 0,01. Lo importante de estos resultados es que permiten establecer que un mismo planteamiento de un problema de Matemática que representa una sola estructura de solución, puede ser descrito mediante diferentes enunciados que pueden facilitar o dificultar la solución del problema. Así, es imprescindible señalar que los docentes deben enunciar los problemas en forma consistente en relación con el orden de sus componentes sintácticos, semánticos y de las operaciones a realizar, con la finalidad de que los enunciados de problemas de Matemática no se conviertan en un obstáculo para el aprendizaje.

#### **Autores de la Investigación:**

Alfonso Orantes. [aoorantes@dino.conicit.ve](mailto:aoorantes@dino.conicit.ve). Psicólogo, Profesor de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, Coordinador del Postgrado en Psicología de la Instrucción (UCV).

Eva Reverand. [Ereveren@dino.conicit.ve](mailto:Ereveren@dino.conicit.ve). Profesora de Matemática y Física del Instituto Pedagógico de Caracas. Docente Investigador de la Universidad Simón Rodríguez.

Autor de la reseña:

Maira García. [mgarcia@upel.edu.ve](mailto:mgarcia@upel.edu.ve). Profesora adscrita al Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Esta investigación fue extraída de la Revista *Investigación y Postgrado* Volumen 10, Número 2, del mes de Octubre de 1995, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

## **ICONICIDAD**

Grado de semejanza entre un objeto y la imagen que lo representa, por ejemplo, entre el objeto y su fotografía.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## **ICONOGRAFÍA**

1. Representación de una persona mediante dibujos, pinturas, etc.; 2. Estudio de esas representaciones.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## **IDEAL**

Modelo concreto o imaginado (persona, obra, conducta) que tiene una influencia tal como guía y meta del obrar que es capaz de desplazar los propios intereses a un segundo plano.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## IDEAL EDUCATIVO

Constituye el objeto final de la educación, aquel que sirve de orientación en una forma general y colectiva. En esencia son ideas proyectadas para la acción y tiene por lo general un carácter emotivo. Son producto de la concepción de la vida y del mundo de cada pueblo y se hallan arraigados en lo más profundo de la vida de estos. Tiene por lo tanto un carácter. En la educación moderna éste debe consistir en preparar al niño para participar de modo consciente y activo, según su edad y grado de desarrollo, en la vida de la familia, de la colectividad y de la nación, así como en el establecimiento de una comunidad mundial más fraternal, rica en aspectos diversos, pero unida en la consecución de fines comunes: paz, seguridad y fecunda colaboración entre todos los seres humanos.

Ideología: Etimológicamente, ciencia de las ideas, del pensamiento. Actualmente: (en sentido peyorativo): Construcción mental hecha de abstracciones, sin relación con la realidad. Más corrientemente: Construcción intelectual con una pretensión racional o científica, pero que, de hecho, es el producto de las aspiraciones interesadas del grupo social que las invoca.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador). (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.**

## IDEAL EDUCATIVO DE PLATON

Platón (427-357 a de c.) filósofo griego, su verdadero nombre era Aristocles, pero fue apodado Platón, que significa el de “anchos hombros”, fue uno de los más grandes pensadores de todos los tiempos. Sus opiniones han tenido influencia a lo largo de toda la historia y sus ideas forman parte de la herencia del hombre occidental. Junto a su teoría del estado ideal desarrollo una amplia concepción de la educación del ciudadano y su influencia en el modo de acción política que conforma la ciudad-estado griega.

Platón edifica todo su sistema educativo sobre las nociones fundamentales de la verdad y del bien común a toda la sociedad, asume la palabra episteme: ciencia verdadera fundada en la razón y la contrapone a la palabra doxa: opinión vulgar. Fue fundador de una institución llamada academia que jugó un papel importante en la enseñanza de la doctrina platónica.

El ideal platónico tuvo un extraordinario apogeo y ejerció una profunda influencia en la educación antigua, una de sus preocupaciones centrales fue la educación de los guardianes, llamados a ejercer la dirección del estado ideal. Por otra parte el ingreso en la clase de los guardianes debía estar abierto a todos y era preciso prestar atención a los rasgos característicos manifestados por los niños con el fin de proceder con una selección adecuada. Para Platón asumir la dirección del estado es consecuencia de la comprensión y esta a su vez es el resultado de una educación adecuada y de una constante exposición al bien.

En tal sentido desde la temprana infancia los futuros guardianes deben quedar solamente expuestos a los mejores preceptos y elementos de la sociedad, y puesto que la educación griega tradicionalmente se iniciaba con la enseñanza de la poesía y de la música, era preciso erradicar de ambas sus posibles elementos inmorales y debilidades. En el diálogo de Adimanto y Sócrates, el primero

hablando del ciudadano y del estado, intenta establecer un orden de importancia y Sócrates le responde que solo hay un único punto importante, a lo que Adimanto responde: cual es? y Sócrates le dice: la educación de la juventud y de la infancia, si nuestros ciudadano son bien educados y se hacen hombres en regla verán por si mismo la importancia de todos los puntos. Finalmente en lo mejor de la tradición griega el ideal educativo platónico debe estar consagrado tanto al desarrollo del cuerpo como del espíritu.

**CEDEÑO, Noel.** Maestría en Diseño de Políticas y Planificación Educativa. Facultad de Humanidades y Rducación de la Universidad Central de Venezuela.

### IDEAS-CONCEPCIONES ERRONEAS (MISCONCEPTIONS)

“En las últimas décadas tanto investigadores cognitivos como educativos han podido hacer un inventario ... de las ideas previas . . primitivas que poseemos ... sobre . . los fenómenos físicos que nos rodean, incluyendo los más conocidos y esenciales (evolución de las especies, ..., composición de la materia, etc.) (Gil y Guzmán, 1993; Gil y otros, 1991). Esto es lo que se ha conocido como “misconceptions” que suele traducirse como ideas erróneas o alternativas. Habida cuenta de que el dominio de las .. ideas correctas es responsabilidad de la institución escolar, al menos en las sociedades occidentales, parece que en realidad tampoco le debemos mucho al aprendizaje. Es decir, la ciencia enseñada en la escuela quedaría como una especie de barniz ... puramente superficial que no implicaría comprensión sino simplemente un verbalismo huero (sic). ... la investigación sobre las “misconceptions” ha sido ... uno de los pilares más sólidos en la crítica a la llamada “enseñanza tradicional” y sus planteamientos renovadores (Giordan, 1978; Fumagalli, 1993; Polán, 1993; Pozo, 1987; Minnick Santa y Alverman, 1994; Weissman, 1993).”

“... si suponemos que la escuela enseñara la ciencia de forma adecuada de forma que combatiera las ideas previas equivocadas. ¿son capaces los alumnos de utilizar las habilidades lógicas para dicha empresa?. Esta ha sido ... la preocupación de los investigadores en los últimos años, si ... se ha enfocado de manera ... distinta a como la investigación evolutiva lo afrontó en los 70 y comienzo de los 80. ... es creciente la convicción de que para comprender la ciencia son tan precisas habilidades lógico-formales o de pensamiento de carácter general como conocimientos específicos sobre cada materia en cuestión. Las primeras las posibilita el desarrollo cognitivo ... se dominan progresivamente y se consolidan al calor de la comprensión de los contenidos específicos. ... investigaciones recientes muestran unas capacidades lógicas mucho más precoces de lo que hubiéramos sospechado hace años, que comienzan ... en preescolar, pero que sólo se aplican adecuadamente si se tiene suficiente conocimiento de base.

... A este tipo de ideas o concepciones es a las que hace referencia la terminología que frecuentemente se encuentra en los trabajos recientes sobre el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias naturales: ... “concepciones erróneas”, “concepciones alternativas”, etc.” (Carretero, 1997, PP. 11, 12 y 20). Desde el punto de vista científico y de lo que se pretende que el estudiante aprenda en su formación docente, es que los alumnos pueden emitir respuestas incorrectas, aunque verdaderas para ellos, basadas en su experiencia cotidiana y su capacidad de observación

**BIBLIOGRAFÍA: CARRETERO, M.** (1997). *Construir y Enseñar las Ciencias Experimentales*. Ed. Transformación Aique.

**AVENDAÑO, Yunami.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## IDEAS PEDAGÓGICAS EN CARACAS A FINALES DE LA COLONIA

Durante las tres últimas décadas del siglo XVIII y primera del XIX, Caracas Capital de la Capitanía General de Venezuela y centro importante de exportación agrícola, era una ciudad en ascenso en todos los órdenes.<sup>1</sup> La cultura intelectual corría pareja con la categoría política y social, el progreso económico y el aumento acelerado de la población. Un pequeño grupo de universitarios, sacerdotes, funcionarios y maestros, que habían leído lo más destacado del pensamiento ilustrado español y europeo,<sup>2</sup> y que, penetrado de la insuficiencia de su educación, trataba de completarla bebiendo con avidez en los libros extranjeros aquello que faltaba en su instrucción<sup>3</sup> -minoría descrita por A. Humboldt y F. Depons con toda precisión,<sup>4</sup> se preocupaba por los mismos problemas y hacía las mismas críticas a la realidad social, así como las mismas proposiciones de reforma, que la llamada Minoría Ilustrada de la Península y del resto de las Colonias.<sup>5</sup>

Uno de los problemas que más preocupó a esta Minoría dirigente fue el de la educación. Y las nuevas ideas sobre educación, difundidas en Europa durante el siglo XVIII y acogidas con entusiasmo, parcialmente modificadas, por los reformadores españoles de uno y otro Continente, aparecen en Caracas en numerosos testimonios.

Desde el momento de la consulta Real sobre el destino de las rentas de los Jesuitas expulsos - en 1768- se puede apreciar en Caracas una auténtica efervescencia en torno a la educación, equivalente a la pasión universal de

1. Su población, por ej., se duplicó en 40 años, pasando de 24.000 habitantes en 1772 a 42.000 en 1812. (Anes, 1979: 442)
2. Véase la bibliografía citada.
3. Depons 1930: 85.
4. “Existen en Caracas, escribe Humboldt, como en todas partes donde se prepara un gran cambio de ideas, dos especies de hombres, podría decirse dos generaciones muy diferentes. “Una totalmente apegada a la tradición. “La otra, menos preocupada del presente que del porvenir, tiene una inclinación a menudo irreflexiva por los hábitos y las ideas nuevas. Cuando a esta inclinación une el amor a una sólida instrucción, cuando está contenida y dirigida por una mentalidad fuerte e ilustrada, sus efectos son muy útiles para la sociedad. He conocido en Caracas, en esta segunda generación, varias personas distinguidas, tanto por su gusto como por el estudio, la suavidad de sus maneras y la elevación de sus sentimientos.” Planchart, 1951: 52. Observación parecida en F. Depons, O.C.:84-85.
5. Los temas que polarizaron la discusión fueron: Producción, comercio, población, comunicaciones, trabajo, nobleza, riquezas de la iglesia, excesos de la religiosidad exterior, mendicidad, salud pública, aseo y ornato de las calles; aristotelismo, racionalismo, necesidad de las ciencias útiles; sentido secular de la vida, y felicidad social. (Sobre la existencia en Caracas de esta discusión hay abundantes huellas documentales cuyas fuentes no es posible resumir en una nota.)

que habla Chaunu <sup>6</sup> al comentar el mismo fenómeno en la Europa de mediados de siglo. Esta efervescencia o pasión se manifestó a lo largo de estas décadas con motivo de una serie de pequeños acontecimientos, de la mayoría de los cuales fue protagonista, directa o indirectamente, el Cabildo. Miembros del Ayuntamiento y la Real Audiencia, así como profesionales de la talla de Miguel J. Sanz y Juan A. de la Torre, sacerdotes como Fray Francisco de Andújar y Fray Manuel Zidaldia, y maestros como Simón Rodríguez consideraron la educación como el asunto más importante “en cualquier bien gobernada república”,<sup>7</sup> de cuyo arreglo se esperaba- mediante la formación de niños y jóvenes en los principios básicos para la vida en sociedad y la preparación para el trabajo- el progreso económico, el bienestar social y la corrección de todos los vicios. Estas ideas fueron complementadas con la defensa, hecha por el Cabildo y Simón Rodríguez, del Magisterio como Profesión que debía, además, - según algunos cabildantes y Simón Rodríguez - ser ejercida por seculares, y en escuelas que estuvieran bajo el control de las autoridades. Las críticas a la educación de la época son constantes desde la solicitud de nombramiento para Maestros de la Escuela Pública que Manuel Domínguez Saravia hace en 1767 - el mismo año de la expulsión de los Jesuitas -.<sup>8</sup> Simón Rodríguez dedica la primera parte de su Memoria al Ayuntamiento - titulada Reflexiones sobre los defectos que vician la Escuela de Primeras Letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento-<sup>9</sup> a analizar y criticar en seis reparos el estado actual de la Escuela; reparos en los que se resumen las críticas que en esos momentos se hacía a la misma. Para él, la Escuela “no tiene la estimación que merece”; “pocos conocen su utilidad”; “todos se encuentran capaces de desempeñarla”; “le toca el peor tiempo y el más breve”; “cualquier cosa es suficiente y a propósito para ella”; “se burlan de su formalidad y de sus reglas, y su preceptor es poco atendido”.<sup>10</sup> Críticas que adquieren, en su apretado desarrollo, una gran causticidad - así cuando caracteriza a la mayoría de las escuelas como de “leer y peinar” y de “escribir y afeitarse”. El Licenciado Miguel J. Sanz, después de revisar desde los objetivos de la Escuela hasta los libros de texto - “libros de mal forjados cuentos, de milagros espantosos o de devoción sin principios”- concluye que “en Caracas el sistema de instrucción es generalmente malo”, que solo sirve para hacer al individuo “hipócrita o falso” y que es responsable de todos los vicios que existen en la sociedad.<sup>11</sup>

En 1768, ante consulta Real, el Cabildo se pronuncia por que con las rentas de los Jesuitas expulsos se cree un Colegio para enseñar Ciencias naturales, especialmente Matemáticas; y su Procurador General, Manuel Suárez de Urbina, por la dotación de una Escuela de Primeras Letras, ampliación en la Universidad de las Cátedras de Latinidad y Filosofía, y creación de una Cáte-

---

6. Chaunu, 1982.

7. Actas 1768-69, fol. 85v.

8. Actas 1767, fls. 211-213.

9. Más conocida por el título abreviado que tiene la copia que se conserva en el A.H.A.C.: Estado actual de la Escuela y nuevo Establecimiento de Ella. Puede consultarse en Simón Rodríguez, 1975: 197-222.

10. Estos son los títulos de los seis capítulos dedicados al tema.

11. Discurso introductorio a la Ordenanza sobre Educación. en F. Depons, O.C. T. I, p. 80.



dra de Matemáticas, “tan útil y conveniente para la instrucción de la juventud”<sup>12</sup>.

En 1787, el Síndico Procurador Juan Bautista de Echezuría sostiene que “la enseñanza de las primeras letras y la educación de los Niños en las Leyes de la mejor civilidad y buenas costumbres” es indispensable para “hacer felices a sus naturales”. Y añade: “El que no logra hacerse de unos principios como estos ni puede ser buen Ciudadano ni buen político mucho menos buen vecino ni buen hombre de provecho al estado y a la República que por esta falta se verá llena de vicios y de malhechores que infestarán hasta las entrañas de la tierra.”<sup>13</sup>

En 1788, con motivo del cambio de financiamiento para la Escuela de Primeras Letras - financiamiento que pasó, por decisión Real,<sup>14</sup> de las Rentas de Temporalidades a los Fondos de Propios de la Ciudad - hubo un verdadero torneo conceptual entre el Ayuntamiento y la Real Hacienda sobre la importancia de la educación. El Cabildo sostenía, con toda suerte de razonamientos, que debían mantenerse los sueldos devengados por los maestros “por ser bien moderados y equitativos”. La Real Hacienda, apoyada en el dictamen del Procurador General- quien afirmaba que la ciudad no contaba con fondos suficientes para ello, aunque bajo protesta de que “no fuese de su cuenta y cargo la carencia de Escuelas de Primeras Letras, y Estudio de Gramática”- mantenía el criterio de que, estando, por supuesto, de acuerdo con el Ayuntamiento “en el perjuicio que resultaría en la instrucción de los Niños con la extinción de la Escuela pública por falta de salarios a sus maestros”, debían rebajarse éstos y tomarse como complemento del aporte de los padres por la “forzosa obligación” de estos de educar e instruir a sus hijos, “mientras se establecen las escuelas que se necesitan con la formalidad que corresponde”.<sup>15</sup> El Cabildo se mantuvo inflexible en su proposición, “considerando necesario e indispensable la enseñanza pública de la juventud”, y propuso que se suspendieran “las obras públicas comenzadas” por no ser “de tanta necesidad y recomendación como la instrucción de la juventud”.<sup>16</sup>

En 1781 y 1783 el Cabildo intentó destituir al Maestro de la Escuela Pública de Primeras Letras, Guillermo Pelgrom, con el argumento de que, siendo “holandés de Nación,” “no es regular que tenga las mejores reglas para instruir en los Dogmas de nuestra santa Fe católica, quien ha tan poco tiempo se reconcilió con nuestra Madre la Iglesia, ni tampoco en las máximas del estado y Policía, para que la juventud se ilustre, como es debido, y cuyos principios son tan necesarios, como que de ello depende la felicidad de la República.”<sup>17</sup>

---

12. Actas 1768-69, fols. 84-86v.

13. Actas 1787. fols. 30-30v.

14. La decisión fue por partida doble: Por la disposición 34 de las Ordenanzas para los Intendentes de Nueva España, mandadas aplicar por R.O. de 25-5-87; y por R.O. de 16-4-88 sobre el cambio de destino de las rentas de los Jesuitas expulsados de Caracas.

15. Escuelas 1778-1799.

16. Actas 1788. Fols. 140-142; 146-150v.; 169-180v.; 191v.-194v.; y Escuelas 1778-1799.

17. Actas 1781, fol. 48v. Guillermo Pelgrom había sido nombrado por el Gobernador en 1778 y, a los dos meses, el Cabildo, “deseando lo más conveniente a la mejor instrucción de la Niñez en que tanto se interesa el estado y la Religión”, (ver Actas fol. 48v.), intentó sustituirlo. En ninguna de las oportunidades logró el Cabildo su objetivo.

Esta tesis - importancia de la escuela para la formación en los valores religiosos y sociales - se repite, ampliada en la discusión sobre la adopción por parte del Cabildo de la Escuela del Convento de San Francisco, solicitada por su maestro Fray Manuel Zidaldia en 1792; en la aprobación de la Memoria de Simón Rodríguez en mayo de 1795 - así como en las observaciones a la misma de parte del Fiscal de la Real Audiencia dos meses después -; en el Discurso sobre la Educación de Miguel J. Sanz en 1804, y, en 1805 en la solicitud de un grupo de Pardos para que una escuela que se iba a fundar, subvencionada por ellos, para sus hijos, fuera declarada Pública.<sup>18</sup>

A partir de estas nuevas ideas sobre la relación existente entre educación y progreso, tanto individual como social - entendido lo social en su sentido más amplio-, en cada uno de los pensadores aludidos encontramos declaraciones expresas sobre los nuevos objetivos de la Escuela. Objetivos que no pueden limitarse ya a la enseñanza de los instrumentos de la comunicación - leer, escribir y contar -, que ahora deben alcanzarse con una “enseñanza perfecta” sino que van desde “disponer el ánimo de los niños para recibir las mejores impresiones, y hacerlos capaces de todas las empresas”, según Simón Rodríguez,<sup>19</sup> hasta la formación de “ciudadanos virtuosos” que sean “gala del país y agentes de la prosperidad pública” porque han aprendido “la religión que profesan y sus deberes de hombre y vasallo”,<sup>20</sup> según Miguel J. Sanz y otros.

Hubo varias proposiciones de organización de un sistema de Escuelas Públicas para la Ciudad. En 1787, la del Síndico Procurador del Cabildo, Juan Bautista de Echezuría, quien “no podía menos que representar a su Señoría Muy Ilustre cuán doloroso le era ver que una Ciudad como Caracas que en el día podía numerarse entre las que se titulaban magníficas en la vasta extensión de los Dominios que abrazaba la Monarquía careciera enteramente de los primeros rudimentos que debían hacer felices a sus naturales”.<sup>21</sup> La de Miguel J. Sanz, quien, en el Discurso Introductorio a la Ordenanza sobre educación, cimenta ésta en los principios fundamentales de la nueva corriente pedagógica. Y la más completa, la del joven Maestro Simón Rodríguez quien, a una solicitud del Cabildo -en 1794- para que opinara sobre la posibilidad de aplicar en la Escuela Pública los métodos de enseñanza seguidos en las Reales Escuelas de Madrid, contestó con un extraordinario plan de Escuelas Públicas para toda la Ciudad, porque, afirmaba, “el no lograr el fruto que promete el método estriba única y precisamente en no estar la escuela en el pie de formalidad que corresponde”, cosa que él había experimentado personalmente, pues había usado esa metodología desde el primer día que entró a servir la escuela.<sup>22</sup> Plan en el que se condensan las ideas más avanzadas que sobre educación y organización escolar, profesionalización del magisterio y experimentación sistemática en las escuelas por parte de los propios maestros, se defendían en la Península y en las Colonias de América.

---

18. Actas 1792, fls.131v-135; Actas 1795, fls. 1654-168; Escuelas 1778-1799, M. J. Sanz en Doc. cit. ; Escuelas 1803-1810.

19. Simón Rodríguez, Doc. cit.

20. Miguel J. Sanz, Doc. cit.

21. Actas 1787, fols. 30-3v. (En el texto los verbos están en presente).

22. Actas 1794, fols. 220- 222.

Al finalizar el período -en 1809- las autoridades -"teniendo presentes el crecido número de Escuelas existentes en la ciudad en que los que llevaban la representación de Maestros estaban practicando la enseñanza de la juventud sin que constasen los permisos con que lo ejecutaban"- <sup>23</sup> tomaron algunas decisiones para el control y organización de las mismas.

Y al menos dos maestros - Simón Rodríguez en la Escuela Pública y Fray Manuel Zidaldia en la Escuela del convento de San Francisco - aplicaron en su quehacer educativo cotidiano las orientaciones de la nueva Pedagogía con gran éxito, y aprobación expresa y entusiasta del Cabildo de la Ciudad. Limitándonos, en lo general, a las ideas básicas y, en lo concreto, a las referentes a las Escuelas de Primeras Letras, podemos terminar afirmando que en Caracas, como en el resto de las Monarquía, se hizo una crítica despiadada de la educación del momento, se proclamaron las mismas nuevas ideas sobre su importancia social, y específicamente sobre la importancia social de la educación pública, se hicieron proposiciones semejantes de creación de nuevas instituciones, y de reforma y organización de las existentes, se tomaron algunas decisiones al respecto, y fueron llevadas a la práctica diaria del aula, al menos por dos maestros.

---

23. Actas 1809, fol. 124 v. (En el texto los verbos están en presente).

**BIBLIOGRAFIA:** Archivo Histórico del Ayuntamiento de Caracas. **Actas y Escuelas.** / **AMEZAGA ARESTI, Vicente** de. **Hombres de la Compañía Guipuzcoana**, Banco Central de Venezuela, Caracas, 1963. / **ANES, Gonzalo.** **Historia de España**, Alfaguara IV, Alianza Universidad, Madrid, 1979. / **BASTERRA, Ramón** de. **Los Navíos de la Ilustración**, Ediciones de la Presidencia de la República, Caracas, 1954. / **CHAUNU, Pierre.** **La civilisation de l'Europe des Lumières**, Flammarion, París, 1982. / **DEPONS, Francisco.** **Viaje a la Parte Oriental de Tierra Firme**, Tipografía Americana, Cascaras, 1930. / **LEAL, Ildefonso.** **Libros y Bibliotecas en Venezuela Colonial**, dos tomos, Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia, Caracas, 1978. / ————. **Documentos para la Historia de la Educación en Venezuela** B.A.N.H. , Caracas, 1968. / **PEREZ VILA, Manuel.** "Introducción General" a **Escritos del Libertados**, Sociedad Bolivariana de Venezuela, Caracas, 1964. / **PLANCHART, Enrique.** **Crónica de Caracas**, ns. 4 y 5, Abril-Mayo 1951. / **RODRIGUEZ, Simón.** **Obras Completas**, Ed. Universidad Simón Rodríguez, 1975.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## IDEAS PREVIAS

“Las mentes de nuestros alumnos distan mucho de parecerse a pizarras limpias, y la concepción constructivista asume este hecho como un elemento central en la explicación de los procesos de aprendizaje y enseñanza en el aula. Aprender cualquiera de los contenidos escolares supone desde esta concepción, atribuir un sentido y construir los significados en dicho contenido, ...esta construcción no se lleva a cabo partiendo de cero... El alumno construye un significado ( o lo reconstruye...) sobre la base de los significados que ha podido construir previamente. Justamente gracias a esta base es posible continuar aprendiendo, continuar construyendo nuevos significados.”( Miras, M. 1996, p. 47 y 48).

Parece lógico que estas ideas se dejen guiar por lo perceptivo y por el conocimiento cotidiano. Cuando recibimos información nueva sobre un fenómeno específico... , elaboramos representaciones simplificadas y normalmente basadas en la comparación con aquellas situaciones o nociones de la vida cotidiana o de otros contextos... De ahí que la utilización de analogías en la enseñanza de la Ciencias Naturales haya sido una de las técnicas estudiadas para la introducción de conceptos científicos o la modificación de estas ideas previas. .”( Miras, M. 1996)

“Estas ideas previas de los estudiantes no tienen todas el mismo nivel de especificidad/generalidad, por lo tanto, las dificultades de comprensión que ocasionan a los estudiantes no son igual de importantes.” ( Carretero, M. 1997, p 24).

En años recientes, el constructivismo, ha hecho significativos aportes para el conocimiento de algunos modos de funcionamiento, y características que identifican las formas mediante las cuales los estudiantes integran y/o reconstruyen sus objetos de conocimiento. El asumir que las ideas previas pueden ser potenciadas para el mejor logro de los proceso de enseñanza aprendizaje es parte significativa del perfil de los nuevos docentes.

Las ideas previas para algunos autores (antes citados) , no siempre conducen a presentar *dificultades de comprensión*, pero con ellas mediante su canalización o aprovechamiento se pueden construir o reconstruir componentes conceptuales pertinentes y válidos correspondientes a aprendizajes en el área de Ciencia que pueden ser útiles para los educandos y la comunidad.

**BIBLIOGRAFÍA: CARRETERO, M.** (1997). Construir y Enseñar las Ciencias Experimentales. Ed. Transformación Aique. / **MIRAS, M.** (1996). **Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos.** En: El constructivismo en el aula. (PP. 47-63). Graó. Barcelona.

**FERNÁNDEZ DE C., Luisa.** Trabajo Individual, aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## IDEAS PREVIAS

Es importante que el profesor reflexione sobre dos características esenciales de las ideas previas: son funcionales para el alumno y son resistentes al cambio, un profesor debe saber cuáles son los procesos implicados en el cambio conceptual para organizar su enseñanza de modo que pueda favorecer el aprendizaje de sus alumnos, además de tener una idea de cómo aprenden para así decidir la metodología de enseñanza a desarrollar.

Al iniciar el proceso de aprendizaje los alumnos poseen ideas previas relacionadas con aquello que van a aprender. la importancia que estas ideas tienen ha llevado a algunos autores a definirla como el factor más importante que influye en el proceso de aprendizaje.

“La necesidad de partir de los conocimientos previos de los alumnos es sostenida desde diferentes posturas didácticas basadas en otras teorías del aprendizaje. Este consenso es aparente, y las diferencias se ponen de mani-

fiesto cuando se analiza el tratamiento que los conocimientos previos tienen en el proceso de aprendizaje escolar.

En todos los casos se trata de modificar esos conocimientos previos para acercarlos a los conocimientos científicos que se pretende enseñar; sin embargo, existen diferentes estrategias didácticas para lograrlo. Estas estrategias didácticas tienen supuestos epistemológicos psicológicos diferentes y, en virtud de ellos, es que se retrabajan los conocimientos previos”.(MENDEZ, 1971).

**BIBLIOGRAFÍA: MENDEZ, Humberto.** (1971) **Didáctica de las ciencias Biológicas** Tomo II Editorial Oasis. México.

**ANDRADE, Maribel.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA:PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

### IDEAS PROPIAS DE LOS NIÑOS (RESPECTO AL QUÉ HACER CIENTÍFICO)

En lo que respecta a la enseñanza de la ciencias el niño que tenemos enfrente no es un saco al cual hay que llenar de ideas interesantes. El tiene ideas y se comporta en consecuencia. Tiene ideas respecto a lo que es la naturaleza, y a lo que ella significa para él. Veamos una referencia interesante al respecto que bien puede ser de utilidad para modular nuestra actitud pedagógica la respecto:

Hay un amplio conjunto de investigaciones (...) que demuestran que las ideas de los niños sobre el mundo que los rodea se construyen durante los años de enseñanza primaria, con independencia de que se les enseñen ciencias o no. Sin embargo, si no se interviene para introducir un enfoque científico en su exploración del mundo, es fácil que las ideas que elaboren los niños sean acientíficas y dificulten el aprendizaje en la enseñanza secundaria. Diversas investigaciones de distintos grupos de Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Francia, Australia y Nueva Zelanda que han trabajado, sobre todo durante los años ochenta, con alumnos de secundaria llegaron a conclusiones notablemente similares respecto a las ideas que tienen los alumnos cuando acceden a la educación científica en secundaria.

Al principio, estas ideas se denominaron “concepciones erróneas” (por ejemplo: JOHNSTONE, MACDONALD y WEBB, 1977), pero pronto pareció más adecuado y aceptable denominarlas “marcos alternativos de referencia” (DRIVER, 1985) o “ideas infantiles” (OSBORNE y FREYBERG, 1985), cuando los estudios revelaron que eran el resultado del pensamiento y el razonamiento de los niños y, en realidad, tenían sentido para ellos. Por eso mismo era difícil cambiarlas y, sin duda, no se modificaban al enseñarles las ideas “correctas”. Por supuesto, a los profesores de ciencias no es preciso que se les diga lo difícil que resulta llevar a muchos niños a la comprensión de los principios científicos, pero estas investigaciones les ayudan a descubrir por qué ocurre así e indican algunas formas de tratar el problema. Los hallazgos de los grupos neozelandeses muestran lo que se descubre al entrevistar a los alumnos y al observarlos en las clases de ciencias (OSBORNE y FREYBERG, 1982). Sus tres principales hallazgos pueden resumirse así:

- \* Los niños enfocan los temas de sus clases de ciencias a partir de ideas propias muy firmes y no libres de prejuicios ni dispuestos a aceptar las nuevas ideas suministradas por el profesor.
- \* Las ideas de los niños a menudo son diferentes de las científicas sostenidas por sus docentes y podrían adaptarse mejor a la comprensión del mundo y parecer más útiles para los niños (por ejemplo, el principio científico de que los objetos en movimiento continúan haciéndolo si no hay una fuerza que tienda a frenarlos, parece una forma menos útil de explicar las observaciones cotidianas que la idea de que los objetos en movimiento se paran si no hay una fuerza que los impulse a seguir).
- \* Las lecciones formales de ciencias de la enseñanza secundaria a menudo dejan a salvo las ideas propias de los niños y gran parte de lo que se les enseña tiene poco sentido para ellos". (HARLEN, 1998).

**BIBLIOGRAFÍA:** HARLEN, W. (1998). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Morata. Madrid. / JOHNSTONE, A. H., MACDONALD, J. J. y WEBB, G. (1977). Misconceptions in school thermodynamics, *Physics Education*, n.12, págs. 248-251. / OSBORN Y FREYBERG, P. (1982). *Learning in Science Project (Forms 1-4) Final Report*, Science Education Research Unit, University of Waikato, Hamilton, Nueva Zelanda. / OSBORNE Y FREYBERG, R. (1985). *Learning in Science: The Implications of 'Children's Science'*, Heinemann, Nueva Zelanda. (Trad. cast.: *El aprendizaje de las ciencias.*).

**BRAVO JÁUREGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## IDENTIDAD

Es un proceso que abarca las concepciones que el niño tiene de sus propias características y de las diferencias y similitudes que existen entre sí y los demás. Universidad Nacional Abierta. (1.986)

Concebida como la imagen que el niño tiene de sí mismo en relación a sus características físicas. De Brito, M. y Requena C. (1.993).

**BIBLIOGRAFÍA:** DE BRITO, M. y REQUENA C. (1.993). *Procesos Evaluativos en la Docencia Preescolar*. Caracas. Fondo Editorial IPAS-ME / UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA. (1.986). *Desarrollo del Niño Preescolar*.Caracas). (p.p. 138).

**ARMAS, Yamel y Faviola HERNÁNDEZ.** Escuela de Educación. Universidad central de Venezuela.

## IDENTIDAD

Consiste en la imagen o representación que el niño tiene de sí mismo; de sus características personales y de la valoración tanto positiva como negativa de esas características. Esta identidad se configura durante la niñez y en ella influyen de manera relevante las experiencias de relación interpersonal en que participan.

Esta representación abarca varios aspectos, entre los que destacan: La representación de la propia imagen corporal, la percepción de sus características y capacidades en el plano físico, la percepción de sus habilidades para



desenvolverse en el ambiente tanto intelectual como socialmente, la representación del género masculino o femenino, la percepción de su contexto personal (Nombre, edad, familia, pertenencia, acontecimientos).

**BIBLIOGRAFÍA: ANDERSON , Leonor y colaboradores.** “ Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares”. Dirección de Educación Preescolar Tercera Edición. Caracas, 1989.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE.* Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## IDENTIDAD CULTURAL

Con motivo de la celebración de los quinientos años del encuentro cultural entre Europa y América y con el despertar de la problemática histórica que ese acontecimiento significó, algunos hablaban de celebración, otros de genocidio, otros del encuentro de dos mundos y otros del encuentro de tres culturas, amerindia, española y africana. Nosotros nos preguntamos: ¿Qué celebramos? ¿Qué papel estamos llamados a desempeñar en esta sociedad del mundo contemporáneo?

Múltiples cuestionamientos se hacen y son muchos los motivos de reflexión sobre los efectos de este acontecer histórico.

Desde el primer cuarto del siglo XIX nos constituimos en independientes y conformamos un grupo de repúblicas democráticas, integradas por una población en la que se destaca notablemente su herencia colonial. Finalizada la segunda guerra mundial, es nota característica la descolonización de una gran cantidad de países asiáticos y africanos, que se convirtieron en estados libres, dando origen a un conjunto de naciones conocidas como el “tercer Mundo”, muy diferentes a los países industrializados. América Latina por su condición de pobreza y subdesarrollo, también hace parte de esos países del Tercer Mundo, con la real condición neocolonialista.

¿Por qué nos referimos a estas circunstancias? Porque Colombia es un país latinoamericano que no puede sustraerse a ellas.

Por eso nosotros también debemos preguntarnos: ¿Quiénes somos? ¿Tenemos los latinoamericanos nuestra propia cultura? ¿Podemos hablar de autenticidad de la cultura latinoamericana? ¿Qué de las sustituciones y falsas imitaciones occidentalizadoras?

Cabe afirmar que después de muchas discusiones y reflexiones, estamos entrando por los caminos del reencuentro. Han sido los humanistas, los que han trabajado en el campo de la historiografía, la antropología, la filosofía, la sociología y las ciencias económicas, los que han corrido muchos velos acerca del pasado y del presente de la historia de la cultura latinoamericana, despertando una conciencia crítica sobre la misma.

Por esto, la búsqueda de identidad constituye una de las grandes preocupaciones actuales, y tal vez la más fundamental es la del pensamiento latinoamericano. Identidad que necesitamos obtener en sus diferentes manifestaciones, pues la seguridad psicológica y cultural de los pueblos radica específicamente en su conciencia de identidad y pertenencia.

Los defensores del latinoamericanismo surgen a través de la tarea de encontrar autenticidad y originalidad en nuestra cultura, dedicándose a la búsqueda de nuestras raíces étnicas y culturales, ya que el ser de un pueblo lo define su cultura y ésta es obra del hombre a través de la historia.

El concepto de Latinoamérica está ligado a la significación histórico cultural de los pueblos que conforman este espacio geográfico. En consecuencia, necesitamos conocer lo que corresponde a ella, sus lenguas, sus creencias religiosas, sus costumbres y el desenvolvimiento de las estructuras políticas y económicas.

Como países de la periferia y convencidos de que somos artífices de nuestro propio destino, creemos que los problemas de América Latina deben ser resueltos por latinoamericanos. En el renacer democrático de estos estados, cada día se hace más fuerte la urgencia de una verdadera justicia social; de la autodeterminación ante los problemas del subdesarrollo; del camino de las relaciones de poder, de propiedad y en las relaciones culturales, para que los países del centro, como los llama Dussel, nos reconozcan como un bloque, fuerte, conocedor de nuestras necesidades, de nuestros proyectos y con capacidad de afrontarlos.

¿Cuál ha sido nuestro mayor error histórico? La imitación, decía Rodó. Hemos imitado la superioridad y el prestigio de otros países y hemos creado una América deslatinizada.

Debemos superar la improvisación, que según Alfonso Reyes, sólo puede corregirse, mediante la inteligencia americana, su visión de la vida y su acción en la vida, para que por lo menos podamos definir aunque sea provisionalmente el matiz de América Latina.

Estamos en perfecto acuerdo en que a veces es necesario imitar algunas experiencias de otros, pero debemos realizar una inteligente imitación y buscar lo benéfico para nuestros pueblos, sin perder el horizonte de nuestra propia cultura y sin olvidar que hemos dicho, la obra del hombre, su quehacer cotidiano, que en esencia es donde se acumulan sus verdaderos valores. ¿Y qué hechos determinan el acontecer histórico de los pueblos latinoamericanos?

El elemento triénico, la trasculturización, el sometimiento colonial, la búsqueda de identidad política de la metrópolis, el intento de integración y posteriormente el de recuperación nacional y definición fronteriza, la inestabilidad política y socioeconómica y el continuo neocolonialismo en que hemos vivido. Fueron muchos los años en que se nos consideró inferiores, en los que se castró el desarrollo de la inteligencia, sometiendo vilmente nuestra cultura aborigen.

Es el momento de impulsar nuestros valores, de encontrarnos a nosotros mismos y como lo piensa Hernández Ureña, los elementos fundamentales para empezar a conseguir esa identidad que nos une como pueblo, son la cultura y el nacionalismo, una cultura social fundada en el trabajo, con un mismo propósito político e intelectual.

Leopoldo Zea nos invita también a reflexión, para ir encontrando solución a nuestros problemas, para dejar de ser lo que somos y ser distintos. Esta debe ser nuestra directriz y hacia ella debe converger nuestro esfuerzo cultural y nuestra mayor preocupación en la búsqueda de ser auténticos latinoamericanos.

Para poder fundamentar y cimentar nuestra identidad cultural, nosotros los maestros debemos propiciar un reencuentro con la tarea de comprender las

distintas etapas vividas en nuestra historia, para mediante la dinámica de causa y efecto, proyectarnos con claridad hacia un gran futuro con esperanzas renovadoras y positivas.

Comprendiendo las dimensiones humanas y culturales de nuestros pueblos, racionalizando los acontecimientos en forma inteligente y humanizada, buscando el encuentro con el otro no solamente en su pasado, sino en su ahora, en este instante histórico lleno de grandes trascendencia políticas y socio-económicas, es donde urge nuestra presencia como formadores de hombres del mañana. Para que nuestros jóvenes sean cada día más ellos mismos y puedan formar estados sólidos e independientes, bloques de países latinos compactos, capaces de liderar y mantener su propia imagen en el escenario mundial de hoy. Intervengamos como formadores por una sociedad con valores auténticos, con fidelidad a nuestro origen y a nuestras raíces, cultivando la firmeza, los principios organizativos, valorando los logros científicos y tecnológicos, pero, - como hemos dicho- sin olvidarnos de la humanización de los mismos.

**GÓMEZ DE RUEDA, Jermimah.** (1993). Área de sociales, Colegio CAFAM. En: Enfoques pedagógicos. Santafé de Bogotá, No.1, Vol. 2, abril, 1993, p.67-69. CENESEDA/República de Cuba.

## IDENTIDAD CULTURAL (DE LA) A LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL DOCENTE

Al hablar de la docencia, cabe la reflexión acerca de si lo que existe es una identidad profesional o un status profesional. Todo parece indicar que en Venezuela, se trata más de un status que de una profesión. El status profesional, paradójicamente, no es un nivel social estático. Si se aceptan como ciertos los relatos y las anécdotas históricas, un docente (“el maestro del pueblo”) llegó a tener un alto status social. Se trataba de personas respetadas por su comunidad y de un trabajo prestigioso. Hoy en día, aparentemente, el status ya no es tan alto, si se toman como indicadores los ingresos de los docentes o el número de aspirantes a la carrera de educación. También hay quienes plantean que es una “carrera”, es decir, un tránsito individual de muchas personas, recorriendo eslabones y escalafones de un servicio administrativo. Incluso, el reglamento del ejercicio de la profesión docente, es el de una carrera, más que de una profesión, porque se centra en los aspectos administrativos que deben regir la carrera, más que en las competencias que definen y en las responsabilidades que implica la profesión.

Por otro lado está el enfoque que se centra en la profesión como nivel. Se trata simplemente de status académico, es decir, si se es o no universitario. Pareciera que la docencia como ejercicio, estuviera más orientada por lo estatutario que por lo identitario.

Y ¿Qué es lo identitario? En otras palabras, de qué se habla cuando se plantea el tema de la identidad profesional del docente?

Para responder esta pregunta, se requiere quizás ubicar la identidad cultural un contexto más amplio. Si tomamos el ejemplo de un país, ¿Qué es lo que caracteriza su identidad cultural? Pues en general, los rasgos presentes en las manifestaciones musicales, culinarias, artísticas en general, y también

los comportamientos comunes de sus habitantes, si son alegres, si son individualistas, si son generosos, hospitalarios, o si no lo son y poseen otros rasgos comunes. Obviamente, todo lo anterior está condicionado por dos elementos aparentemente contradictorios: Por un lado, la tradición y la historia, y, por otro lado, la utopía y los proyectos.

La historia de un país, incluyendo sus tradiciones, requieren ser conservadas y revalorizadas sin cesar, porque constituyen el acervo cultural en todas sus dimensiones y en todas sus manifestaciones. En el caso venezolano, se trata de una historia en la que el origen pluri-étnico tanto como el mestizaje, constituyen elementos importantes en cuanto a los orígenes de la identidad cultural de los venezolanos.

Por otro lado, las opciones políticas y sociales que la sociedad ha ido delineando, constituyen elementos que van generando cierta identificación por parte de los habitantes, la cual se va poco a poco transformando en identidad. Es decir, la apropiación de aquello con lo cual nos identificamos, que deseamos ser, puede volverse, si de hecho lo hacemos nuestro, parte de nuestra identidad profunda. Los proyectos sociales, eso que se ha llamado “el proyecto de país” puede entenderse como un escenario de construcción de identidades. En este caso, se debe analizar cuidadosamente esas opciones y proyectos, porque, en lo social, quizás más que en lo cultural, se trata de procesos en los cuales el conflicto, las relaciones de fuerza y de poder, determinan no pocas veces la orientación de los proyectos y de las utopías, y las hegemonías hasta manipulan la historia escrita para que parezca que existe coherencia entre los orígenes culturales y el proyecto social. Pero, con todo lo indeseable que tales procesos nos parezcan, son hechos, es decir, lo que hoy tenemos como identidad no es ajeno a lo que se nos ha venido imponiendo como resultado de las fuerzas sociales y del poder desigual que han tenido distintos sectores y clases sociales. La sociedad urbana, industrial y culturalmente occidentalizada que tenemos y que está presente en la organización institucional del estado y de todos sus componentes (especialmente en el sistema educativo), no resulta de la opción popular, multi-étnica ni mestiza, sino del poder de los sectores sociales y políticos que han dominado históricamente a la sociedad.

Lo anterior nos lleva a argumentar la importancia que tiene la identidad como resultado de procesos ligados a proyectos y a responsabilidades históricamente asumidas. Para que un proyecto de país tenga arraigo real y genere sentido propio, es decir, sentido de que el proyecto es colectivamente nuestro, es nuestro propio proyecto, quizás sea necesario asumir de donde venimos con seriedad y apuntar hacia donde vamos con responsabilidad.

En el caso de la docencia, de la identidad profesional de los docentes, no es posible negar que el origen de la profesión está íntimamente ligado a varios procesos históricos y a, como mínimo, dos proyectos de país. Los proyectos de país a los que me refiero son: la modernización y la democracia, y los procesos históricos muestran cómo ninguno de los dos tomó demasiado en serio el problema de nuestro origen cultural. Es decir, dado que la educación, como sistema educativo nacional, es una réplica de las concepciones, de la organización y de los contenidos europeos, los procesos educativos en las escuelas obviaron al menos en la práctica, la enseñanza, la conservación y la valorización de las culturas tanto étnicas como mestizas presentes en

nuestra población. Los docentes como agentes del cambio, de una sociedad analfabeta a una sociedad letrada, por ejemplo, no han sido promotores sino de algunos de los valores culturales del país. Y cuando hablo de valores culturales no me refiero a cierto relativismo cultural, sino al conocimiento de las culturas que conformaron y conforman este país. El proyecto modernizador tanto como esta democracia, requieren de un sentido de identidad en la población y de cierta cohesión social, por lo cual, el mandato más claro que se le da a la escuela es el de la socialización. La modernización y la democracia parecen que sí lograron transmitir valores, no sólo a través de la escuela, sino también fuera del sistema educativo. Creo que, nos guste o no, así han sido los procesos históricos.

Pero el proyecto educativo no resulta exclusivamente de un mandato de la sociedad hacia la escuela para la socialización. Corriendo el riesgo de un exagerado simplismo, nos atrevemos a avanzar que la misión de la escuela puede sintetizarse así:

- 1) Transmitir una cultura, muchos saberes.
- 2) Formar al ciudadano, para construir un país y su identidad.
- 3) Favorecer entre todos los alumnos el máximo de equidad social.
- 4) Preparar para la vida social, laboral y profesional, con todo lo que ello implica en términos de “saber-hacer” y de “saber-ser”.

Esta misión, que constituye la referencia futura, el encargo social de la escuela, articulada con el origen histórico de la docencia, constituyen los fundamentos para la construcción de la identidad profesional del docente.

El sistema educativo nacional como garante de la cohesión social, de la conservación y valorización de la cultura y el docente como sujeto responsable de la formación del ciudadano y de la equidad social en la escuela, apuntan hacia la docencia como status, sino como profesión. Para cumplir con la misión social es necesario dominar competencias, es decir, capacidades, habilidades, métodos, técnicas, contenidos que constituyen las herramientas conceptuales y metodológicas para el trabajo docente. Sin embargo, muchas veces, al tratar de justificar por qué esta misión no se cumple, se plantean generalmente dos argumentos: Uno que es necesario también un cambio de actitud, y otro, que para el logro de tal misión, es necesario tomar en consideración el contexto social y económico de los alumnos y sus familias. En otras palabras, sin cambio de actitud, no hay profesión que valga y sin el mejoramiento de las condiciones sociales y económicas, los docentes no pueden hacer nada.

Con respecto al primer “obstáculo” es decir, el supuestamente necesario cambio de actitud del docente, es necesario aclarar que sobre esto no hay recetas claras. Nosotros sostenemos que el cambio de actitud no se logra mediante una formación especialmente destinada al cambio de actitud, en base a talleres de tilde psicológica, por ejemplo, como los que tanto abundan. Pensamos que de lo que se trata es de un cambio en la acción institucional y en la formación general y especializada de los docentes. En primer lugar, la acción del docente en la escuela, como lo plantea el profesor Obin, es similar a la de un oficio liberal. Así como los médicos, los abogados y otros profesionales despachan individualmente en sus consultorios a cada paciente, sin que haya más vinculación institucional con la clínica o el bufete que el pago de sus cuotas y sus alquileres, así mismo cada docente “da” su

materia o su grado, de manera aislada, sin articulación explícita con el colectivo de colegas que trabajan con otras asignaturas o en otros grados. Es una profesión liberal sui-generis. Si esta situación cambiara y cada escuela se propusiera dar lugar al intercambio colectivo institucional, quizás las actitudes cambiarían como resultado de los procesos de discusión colectiva, de intercambio, de análisis compartido, de conflicto y de negociación seria y responsable. La potencia de la escuela equivaldría a mucho más que la sumatoria de las capacidades de los docentes aislados.

En cuanto al “obstáculo” que se supone que constituye el contexto de pobreza económica y de los bajos niveles educativos de las familias de los alumnos en muchas escuelas oficiales, es necesario considerar algunos aspectos. Si bien nadie puede negar que el entorno social y familiar es y ha sido factor esencial para explicar el éxito escolar de ciertos alumnos, y en particular de muchos que cursan sus estudios en colegios privados, y el fracaso de una gran mayoría que cursa en planteles públicos, no menos cierto es que tal situación es inaceptable. No sólo es inaceptable que existan diferencias sociales tan marcadas causadas por desigualdades económicas, sino que es inaceptable sobre todo que la escuela sólo sea aprovechable por una clase social y no lo sea por el resto. Y justamente porque la misión de la escuela es garantizar, en su interior, el máximo de equidad. Y la equidad sólo se alcanza cuando esa gran mayoría de alumnos cuyo contexto familiar no contribuye a su éxito escolar, pueda contar con la escuela para aprovechar los aprendizajes que ella ofrece, ejerciendo así un derecho cívico, social y humano, que no tiene equivalente.

No tiene equivalente porque la escuela es el único espacio institucional por el cual efectivamente transitan prácticamente todos los niños en edad escolar, de todas las regiones, de todos los sectores y de ambos sexos. Si de lo que depende el aprovechamiento de ese derecho es casi exclusivamente, o al menos predominantemente de la familia, ¿en qué consiste la profesionalidad de la docencia? Si sólo aprovechan la escuela los alumnos cuyas familias poseen el capital cultural necesario, que los padres le transmiten casi que hereditariamente a sus hijos, entonces quienes no pertenecen a familias con ese capital cultural, ¿no podrán jamás aprovechar su tránsito por la escolaridad? Si tal fuera el caso, entonces ¿el rol de la docencia sería sólo el de reforzar lo que los niños ya traen de sus casas? ¿Eso sería todo el espacio de la pedagogía?

Equivaldría casi a creer que algunos niños son educables y otros no.

Me parece que justamente hay que rebelarse contra tales ideas reconfortantes que liberan la conciencia de los docentes. Justamente la responsabilidad profesional es la de añadir cierto “valor agregado” en términos de aprendizaje a la experiencia y a los aprendizajes cotidianos de los niños, cuya riqueza impulsa con potencia el rol de la escuela, pero no la exonera de responsabilidad. Los docentes deben ser capaces, profesionalmente eficaces, en lograr aprovechamiento escolar por parte de quienes menos disponen del capital socialmente heredado. Y para ello su especificidad profesional es la pedagogía. Y tales deben constituir las bases de la construcción de la identidad profesional.

El docente es un pedagogo, y la pedagogía se fundamenta en la “educabilidad” del niño y de uno mismo. Y el principio de “educabilidad” no tiene ningún senti-



do si cada docente no está convencido, de que cada sujeto de aprendizaje puede lograr, aprovechar y tener éxito en lo que la pedagogía le propone aprender. Si no está convencido de que él, como docente, y él solo, como profesional, es capaz de contribuir a que cada sujeto lo logre. El principio de educabilidad que rige la pedagogía, se desintegra, si los docentes no se lo apropian totalmente, frente a sujetos concretos, y si no cree que éstos lograrán con éxito realizar lo que el docente tiene como misión enseñarle, y que él, como profesional de la educación, es el único responsable de tales aprendizajes.

Eficacia pedagógica y responsabilidad social me parecen las bases desde las cuales construir la identidad profesional de los docentes, para que en las escuelas se formen ciudadanos que, a su vez, construirán al país y a su identidad.

**HERRERA, Mariano.** Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE) Caracas.

## IDENTIFICACIÓN

Término general que se usa para describir el proceso de integración de las metas, maneras y formas de otra persona a través de una identificación con él. (véase Imitación).

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES

Metodología sistemática para determinar las necesidades educativas y las metas de aprendizaje y sociales de un grupo o comunidad en particular.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## IDEOLOGÍA

Categoría científica de gran importancia en las ciencias sociales, constituida por el conjunto de representaciones, valores y pensamientos que surgen de la vida social, integrándola de manera esencial. Es inseparable de la política.

**BLANCO, Carlos Eduardo.** Escuela de Educación de la UCV.

## IGLESIA FRENTE A LAS REFORMAS EDUCATIVAS DE LOS AÑOS TREINTA EN MÉXICO Y COLOMBIA

“El gobierno tiene una frase consagrada para justificar sus acciones. Hay que desfanatizar a este pueblo”. Y por desfanatizar entiende arrebatarse a Cristo de la escuela, paganizar la juventud, corromper con la escuela mixta, las lecturas procaces, las láminas indecentes. Y cuando a un pueblo se le quita

el freno de la religión y se le educa en el materialismo crudo, no hay que esperar más que una generación de asesinos e incendiarios”.<sup>1</sup>

Así se expresaba el periódico Veritas, con relación a las reformas educativas que pretendió llevar a cabo el gobierno del presidente Alfonso López Pumarejo, durante su primera administración (1934-1938), una de las pocas que, al decir de Gerardo Molina, no constituye como la mayoría de las que hemos tenido, polvo de la historia.<sup>2</sup>

Sin embargo, este gobierno de López Pumarejo, no era un experimento aislado sino que correspondía a algo que fue característico de la década del 30 en algunos países latinoamericanos: el surgimiento de fuerzas económicas y políticas, básica pero no exclusivamente, como respuesta a la crisis capitalista de 1929, crisis que puso en duda la vigencia del modelo agroexportador en los citados países. Fue entonces cuando se pretendió hacer “un desarrollo hacia adentro”, con el fin de lograr un Estado Nacional fuerte, la independencia del comercio exterior y el desarrollo autosostenido.

Dentro del anterior contexto, el Estado asumió prácticamente la función de director de los procesos económicos y sociales.

En el caso de Colombia, el Liberalismo, partido de gobierno, se comprometió en su programa de 1935, al hacer un gobierno con intervención de estado no solamente para “realizar la igualdad ante la ley sino para (asegurar) la igualdad ante la vida”. También declaraba su carácter revolucionario, entendida la revolución como “la creación de un orden nuevo” y reconocía al trabajo “como fuente primordial de la propiedad privada”.<sup>3</sup>

Muchos se asustaron con estas políticas intervencionistas, creyendo que el socialismo había llegado al poder. La cuestión tomaba más seriedad ya que, en México por ejemplo, el gobierno trató de imponer el marxismo con su doctrina de la lucha de clases, como doctrina oficial de la educación pública. Y en Colombia, el partido de gobierno llegó a afirmar que para obtener un mayor nivel cultural de las masas era necesario “modificar los modos de producción actuales y alcanzar previamente las formas superiores y más variadas de trabajo”.<sup>4</sup>

Pero no había tal socialismo en el poder. Eran gobiernos intervencionistas, con carácter reformista. Y este intervencionismo estatal, surgió como respuesta a la crisis constantes y progresivas del liberalismo lesseferiano, al no aparecer por ninguna parte, la “mano invisible”, que debía regular el proceso económico.

Ahora se le asignaba a la propiedad privada, una función social, y al estado, el papel de árbitro (supuestamente neutral) de los conflictos sociales.

Entonces, todo lo que el estado trató de hacer, fue cumplir con su nuevo papel de racionalizador de los intereses de la burguesía, buscando que el sistema ofreciera una eficacia que, sin su auxilio, no podía ofrecer. Y, además, postular proyectos de desarrollo que se presentaban como la

---

1. Veritas, Órgano del Santuario de Nuestra Señora de Chiquinquirá, 22 de septiembre de 1937, p.3.

2. Gerardo Molina. Las ideas liberales en Colombia, Bogotá, Tercer Mundo, 1981, Vol. III, p.11.

3. Ibidem., p.15.

4. Ibidem., p.16.

objetivación de los intereses generales de toda la sociedad. En el caso concreto de Colombia, lo que buscaba López Pumarejo con sus reformas económicas y educativas era industrializar el país, ampliando el mercado interno. Sin embargo, las citadas reformas educativas, produjeron un enfrentamiento entre la Iglesia y el Estado, en el cual éste último, reivindicaba para sí el derecho a legislar sobre educación mientras que la Iglesia, amparándose en la llamada autoridad divina, en las sagradas Escrituras y en el caso de Colombia, en el Concordato, afirmaba que era ella y, únicamente ella, quien tenía derecho a educar a los pueblos.

Lo curioso es que, en esta época, y con los mismos principios, la Iglesia luchaba en México para evitar que se cambiara el laicismo por el socialismo, como doctrina orientadora de la educación, y en Colombia, para evitar que se cambiara el catolicismo por el laicismo.

En Colombia se había impuesto la neutralidad religiosa desde la Reforma Radical de 1870,<sup>5</sup> en México, en 1874 quedaba establecido el laicismo como doctrina de la educación.<sup>6</sup> En Colombia, se volvió al catolicismo con la Constitución de 1886. En México perduró el laicismo. La Constitución Revolucionaria de 1917, lo ratificó, a pesar de que algunos querían instaurar el racionalismo como doctrina orientadora ya que les parecía que no era conveniente una doctrina neutral como era el laicismo.

De todas maneras, la Revolución Mexicana, que había despertado la esperanza de las masa trabajadoras, fue desilusionándolas en la década del 20 y, cuando llegó la crisis mundial de 1929-1930, la situación se puso más difícil y surgió el descontento popular. En este contexto, en 1933, fue lanzada la candidatura presidencial del joven general reformista Lázaro Cárdenas quien llegó al poder en 1934.

Los sectores descontentos, especialmente los agraristas, veían en Cárdenas una posibilidad de avance en las transformaciones sociales.

Con relación al campo educativo, comenzó a agitarse en 1933 la idea de establecer el socialismo como doctrina de la educación. Después de intentos debates en que participaron todos los sectores sociales, se impusieron los defensores del socialismo y, el Congreso en 1934, aprobó la reforma del Artículo Tercero de la Constitución que quedó así:

Artículo 3. La educación que imparta el estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios para lo cual organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social...<sup>7</sup>

La oposición a esta reforma fue furibunda y vino especialmente de los sectores católicos en general, y de la iglesia en particular. En varias partes del país estallaron mítines de protesta al grito de “viva Cristo rey”.<sup>8</sup>

- 
5. Jaime Jaramillo Uribe, “El proceso de la Educación del Virreinato a la Época Contemporánea” en Manual de historia de Colombia, Bogotá, Colcultura, 1978-1980, tomo III, p.264-265.
  6. Josefina Zoraida Vásquez, Nacionalismo y educación en México, México, El Colegio de México, 1970, p.57.
  7. Ver Jorge Mora Forero, Historia de una reforma educativa socialista, Bogotá, Cooperativa Universitaria Pedagógica Nacional, 1982, p.72.
  8. El Hombre Libre, 15 de octubre de 1934, p.1 y 4.

Por su parte, Monseñor Ruíz y Flórez, Delegado Apóstolico y Arzobispo de Michoacán, le escribía a un amigo:

Quien hubiera dicho entonces, que la iglesia llegaría al estado de esclavitud y de humillación en que actualmente se encuentra? Nadie se hubiera podido imaginar que habría tal número de desertores, suficientes para formar un Congreso, un Senado, un cuadro de gobernantes y empleados que a una voz habrían de aplaudir, aunque no sea más que por conveniencia propia, leyes tan inicua y propósitos tan infernales como las que se han atrevido a declarar e imponer los corifeos de esta Revolución.<sup>9</sup>

La cuestión se aplicaba aún más ya que en la Ley de Reforma del Artículo Tercero, se consagraba al socialismo como doctrina de la educación pero en los párrafos aclaratorios se decía que dicho socialismo debía estar inspirado en los postulados de la Revolución Mexicana, y por lo tanto, en el espíritu de la Constitución de 1917.

Sin embargo, al reglamentar dicha Ley, la Secretaría de Educación Pública declaró que el socialismo que debía orientar la educación era el socialismo científico, inspirado en las doctrinas de Marx y Engels. La educación debía estar al servicio de la clase trabajadora y despertar en los niños un sentimiento nacional antiimperialista.<sup>10</sup>

Consecuentemente con esta declaración, la secretaría de la Educación Pública elaboró textos para las escuelas urbanas y rurales, con base en la lucha de clases y utilizando los versos como método didáctico. Por ejemplo, los niños de las escuelas urbanas de cuarto año, debían aprender en su texto respectivo, el poema “Camarada” de Carlos Gutiérrez Cruz:

Camarada,  
 la mano ensortijada  
 no es de tu hermano.  
 Es la mano de un pillo,  
 de un acumulador  
 porque cada anillo  
 es un cerco de tu sudor  
 Hermano  
 No estrechez la mano del explotador.  
 Huye de la mano fina  
 que es del tirano  
 que te asesina.  
 Busca la callosa mano  
 que es de tu hermano  
 De aquella brota la espina  
 y de esta florece el grano.<sup>11</sup>

---

9. El Nacional, 28 de octubre de 1934, segunda sección, p.2.

10. Véase: Secretaría de Educación Pública, Programa de educación 1935 de acuerdo con los postulados del plan Sexenal, México, Oficina de Publicaciones de la secretaría de Educación Pública, marzo de 1935, p.6. Y Luis Alvarez Barret “El trabajo escolar” en el libro colectivo Hacia una educación al servicio del pueblo, México, Imprenta Mundial, 1938, p.104-105.

11. Secretaría de Educación Pública D.A.P.P., Lectura oral, cuarto libro, México, Comisión Editora Popular, 1938, p.202.

Y los niños del campo, aprendían versos cuya temática era la situación del campesino explotado:

Si eres hombre de campo, compañero  
 lucha contra la sombra como el sol mañanero,  
 más si es pobre tu fuerza para vencer su encono,  
 prende fuego a la casa del patrono.  
 Y ya verás que entonces se ilumina el potrero,  
 y verás que las llamas son el mejor abono,  
 COMPAÑERO.<sup>12</sup>

Era comprensible que dentro de este contexto, la Iglesia reaccionara en forma radical. Defendía el derecho natural que tenían los padres para educar libremente a sus hijos sin la intromisión del estado. Además, condenaba al socialismo para atentar contra el derecho natural de la propiedad privada y por fomentar el odio y la lucha impuesta de clases. Por eso en una Carta pastoral Colectiva, ocho arzobispos, veintinueve obispos y dos vicarios de la Iglesia Católica de México, establecieron que los padres de familia no podían “poner a sus hijos en ningún colegio o escuela que enseñe el socialismo, lo admita o aparente admitirlo; y pecan mortalmente y no pueden ser absueltos si no los sacan de tales establecimientos o si sinceramente no prometen sacarlos. Lo que se dice de los padres de familia, entiéndase de los que hacen sus veces”.<sup>13</sup>

Hubo entre los clérigos algunas excepciones como la del sacerdote Esteban Parmenas, de Villa Alvaro Obregón, D.F., que se declaró partidario del socialismo y, aunque rechazaba a Marx y a Engels por su ateísmo, los apoyaba en el resto de su doctrina. Este sacerdote, después de citar a varios padres de la Iglesia que condenaban la propiedad privada, decía que el clero católico de México se había separado de la verdadera doctrina de Jesucristo que había sido el “primer socialista”.

Parmenas hacía un llamado al gobierno para que fomentara la formación de un clero socialista y revolucionario que trabajara de acuerdo con los ideales del gobierno en favor del pueblo.<sup>14</sup>

En Colombia, mientras tanto, el debate en el Congreso comenzó en 1934, con un Proyecto de Ley para reformar la educación, redactado por el representante Diego Luis Córdoba quien había presentado otro en 1933, propugnando la educación laica, pero ese proyecto había sido archivado sin ser llevado a discusión.

En el proyecto de 1934, Córdoba consideraba que no habría instrucción y educación públicas, mientras no se disfrutara de la enseñanza laica en todos sus grados.<sup>15</sup>

En el fragor del debate que se suscitó, Córdoba era consecuente de lo que más escandalizaba de su proyecto, era la afirmación de que:

En Colombia no habrá nunca verdadera educación e instrucción, mientras no se hagan completamente laicas, para lo cual, lo proclamo también, tiene que

12. Miguel Bustos Ceredo, Un sindicato escolar (novela infantil), México, Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública (s.f.), p.30.

13. El Hombre Libre, 13 de febrero de 1935, p.4.

14. Archivo General de la nación, R.C.; p.430-533/20.

15. Anales de la Cámara de Representantes, Bogotá, 31 de julio de 1934, p.103.

desaparecer el Concordato celebrado en la Santa sede y sus corolarios y reproducciones, como el convenio sobre misiones católicas para la evangelización de los indios de la Guajira, del Putumayo, del Caquetá, etc., y de los negritos del Chocó y de San Andrés y Provincias... De estos mismos indios y negros que vosotros llamáis raza inferior y que continúan hoy tan esclavos como lo estuvieron en tiempos de la conquista y de la colonia española.<sup>16</sup>

Por otro lado, la educación fue uno de los problemas prioritarios para el presidente López Pumarejo. El quería democratizar y tecnificar la educación y establecer el control del Estado sobre ella. En este sentido, su mayor realización, como dice Aline Helgs, fue la reforma de la constitución de 1936, con la cual se suprimió la referencia a la religión católica, como la oficial del país y se garantizó la libertad de cultos.<sup>17</sup>

Todo lo anterior trajo como consecuencia el enfrentamiento con la Iglesia y con los sectores conservadores.

El 14 de octubre de 1935, el episcopado colombiano publicaba un “Memorial sobre Instrucción Pública” para protestar por el Decreto 1283 del 17 de julio de ese año, por medio del cual el presidente López había aprobado los planes de estudio elaborados por el Ministerio de Educación. La Iglesia consideraba que con ello se violaba la libertad de enseñanza y, según su concepto, “Esta libertad no podría desconocerse ni abolirse, sin escapar de un tajo de las instituciones republicanas” pues esto llevaría al socialismo o era una de sus manifestaciones.<sup>18</sup>

Los obispos criticaban el naturalismo de que estaban impregnados los programas del Ministerio, pues creían que al suprimir prácticamente el influjo de la religión se descartaba el más importante factor educativo, pues dejaba sin defensa al joven educando, “entregándole al desenfreno de sus instintos”.<sup>19</sup>

En cuanto al programa de fisiología e higiene, por ejemplo, los obispos consideraban que “dicho programa causará la más desagradable impresión en las familias; como lesivo del pudor cristiano, es una amenaza contra las buenas costumbres, pervierte la juventud -so pretexto de precaverla contra las consecuencias del vicio- y se opone diametralmente a la doctrina de la Iglesia”.<sup>20</sup>

En cuanto al Programa de Literatura Universal, decían los obispos, que estaba recargadísimo de autores prohibidos por la autoridad eclesiástica y cuya lectura era un extremo perjudicial para la juventud.<sup>21</sup>

Los obispos terminaban su Memorial, invocando las normas del Concordato para exigir al gobierno que no aplicara dichos programas.<sup>22</sup>

---

16. Suplemento de los Anales, op. Cit., p.89.

17. Aline Helg, “la educación primaria y secundaria durante el primer Gobierno de Alfonso López Pumarejo (1934-1938), Proyecto y Realizaciones”, en Revista Colombiana de Educación, No. 6, Bogotá, Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica nacional, 1980, p.30.

18. “Memorial del Episcopado de Colombia sobre instrucción pública”, 14 de octubre de 1935, enviado al señor Ministro de Educación Nacional, en Boletín Diocesano de Tunja, Año XXVII, octubre-noviembre de 1935, No. 557-558-559, p.242-243.

19. *Ibidem.*, p.246.

20. *Ibidem.*

21. *Ibidem.*, p.247.

22. *Ibidem.*, p.248-249.



El Ministro de Educación, Darío Echandía, contestó a los obispos citando el numeral 15 del Artículo 120 de la Constitución que atribuía al Presidente de la República la función de “reglamentar, dirigir e inspeccionar la educación pública nacional”. Y citaba también otras leyes para respaldar sus argumentos.<sup>23</sup> Les hacía ver cómo la educación se había convertido en un vulgar negocio y cómo ellos, los obispos, no debían defender esa libertad de enseñanza que “deforma o aniquila las capacidades físicas e intelectuales (del educando) que necesitará más tarde para cumplir su destino y lo sitúa ante la vida, es una injusta posición de inferioridad, con lo que no sólo resulta perjudicando él mismo sino resentida la sociedad entera”.<sup>24</sup>

Pero la iglesia no estaba dispuesta a admitir razones del gobierno. En su “Mensaje Pastoral” enviado a los fieles, con motivo de la clausura del “Congreso Eucarístico” de Medellín, los obispos condenaban “con entereza todas esas aberraciones” y pedían a todos cuantos abrigaban sentimientos cristianos y aún simplemente patrióticos que se unieran para frustrar “tan perniciosos atentados, que constituyen un verdadero crimen de lesa religión y de lesa patria”.<sup>25</sup>

Los obispos se manifestaban abiertamente contra la política del gobierno de imponer la escuela laica, única, gratuita y obligatoria y explicaban por qué: Laico era sinónimo de “seglar”; se decía de lo que era propiamente eclesiástico. Hoy, en la citada frase, equivale a irreligioso. Laica es la escuela en donde teoría se prescinde de la religión y en la práctica se la combate, la neutralidad de los laicistas es un sofisma que a nadie engaña.

Única quiere decir que no se permitirá el establecimiento de otras escuelas que no estén vaciadas en ese molde e informadas en ese espíritu. La escuela laica quiere ser única porque resulta en la práctica tan mala, que no resiste competencia. Es un atropello contra el progreso de la educación.

El Estado no es infalible en materias pedagógicas, ni es maestro por naturaleza, ni legislador sobre aquellas es propiamente la misión que la incumbe. La competencia estimula vivamente la emulación con ventaja para el adelanto de los sistemas escolares, cuyo desarrollo no debe ser aniquilado por el exclusivismo de los métodos oficiales.

Gratuita, es un equívoco. Vale tanto como decir que con las contribuciones que pagan los ciudadanos católicos se les combatirá a sus hijos la fe y se les matará el alma, cubriéndola con fuerte baño de impiedad y con barniz, superficial apenas, de instrucción elemental, sin verdadera educación.

Obligatoria: en fin, significa que ni siquiera se concedería a los católicos la libertad de evitarle a sus hijos la perversión que los espera en tales establecimientos.

Los obispos terminaban su mensaje dejando muy en claro que en esta política educativa del gobierno, se veía muy a las claras el “influjo de la masonería”.<sup>26</sup>

La Iglesia, en todas sus intervenciones, sostenía que estaba por encima del Estado, el cual, para ella no debía ser más que su defensor y colaborador,

---

23. Darío Echandía, “Carta del Ministro Darío Echandía a los Obispos”, 7 de diciembre de 1935, en Educación, Órgano de la Facultad de Ciencia de la Educación de la Universidad Nacional, año III, julio-agosto, 1935, 1935, No. 24-25, p.18.

24. *Ibidem*, p.20.

25. “El Mensaje Pastoral de los Prelados de Colombia” en Revista Acción Católica Colombiana, No. 21, Bogotá, 1935, p.7.

26. *Ibidem*, p.7-8.

para que así pudiera cumplir fielmente con los mandatos divinos, pues, según los obispos, no había que perder de vista que la autoridad de la Iglesia es más alta y noble que la del Estado, ya por su fin que son los bienes eternos, ya por su origen, que es la intervención directa y personal del mismo Dios hecho hombre, el cual fundó su iglesia, dejóle en el sucesor de Pedro su misma autoridad y prometió estar con ella y asistirle hasta la consumación de los siglos.<sup>27</sup>

Era un enfrentamiento político e ideológico entre la Iglesia y el estado liberal. A través de las reformas educativas, el Estado quería quitar directamente a la Iglesia, poder político e ideológico e, indirectamente, al partido conservador al cual la Iglesia estaba ligada, incondicionalmente. El Estado liberal quería, al mismo tiempo, imponer su ideología de laicismo en la educación, ideología que estaba plenamente de acuerdo con la doctrina liberal sobre la libertad de pensamiento.

Al final en este enfrentamiento, el gobierno tuvo que ceder. Las circunstancias económicas y políticas, no hacían propicio un enfrentamiento con la Iglesia. Los fracasos de la Revolución en Marcha para llevar a cabo una reforma que activara la industria nacional y llevar a un proceso de desarrollo autosostenido, imposibilitaron la creación de un Estado auténticamente liberal, tanto en lo político como en lo ideológico.

En México, la política del general Cárdenas, de profundizar la reforma agraria, de apoyar a los sindicatos y la nacionalización del petróleo, unido a esto al hecho de que muy pocos sabían que era socialismo, echaron por tierra los intentos por cambiar las doctrinas educativas.

Al final, los sectores más conservadores del partido de gobierno, al igual que en Colombia, se hicieron al control del Estado.

En Colombia, la Iglesia volvió a tener en la educación, la influencia legal que tuvo antes. En México, a pesar de no tener influencia legal continuó progresando con la influencia de hecho, bajo la tolerancia del gobierno.

---

27. Ismael Perdomo, "Pastoral del Arzobispo de Bogotá, Ismael Perdomo" en Revista Acción Católica Colombiana, Órgano Oficial, Año II, No. 19-20, Bogotá, 1935, p.5.

**MORA FORERO, Jorge.** (1995). Profesor del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad pedagógica nacional. En: Revista Colombiana de Educación. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, No. 30, primer semestre de 1995, p.41-50.

## IGLESIA Y RENOVACIÓN: EDUCACIÓN Y SINDICALISMO EN RÍO GRANDE DEL NORTE (1945-1964)

Es un estudio sobre la **acción educativa** de la Iglesia Católica, en Río Grande del Norte/Brasil, en el período comprendido entre finales del año 40 y los primeros años de la década de los 60, época que se caracterizó por significativos cambios en la conyuntura histórica brasilera. La Iglesia adecuándose a esos cambios, desarrolló, en ese período, una trayectoria de acción conocida como **Movimiento Natal**, donde dos momentos se destacaron: el primero, corresponde a los años 50, donde sus actividades estaban dirigidas a la organización y desenvolvimiento de comunidades, sobresaliéndose allí las

Misiones Rurales y las Semanas Ruralistas. El segundo momento, que va desde el final de los años 50 al inicio de los años 60, cuando se dirigió para la educación (Escuelas Radiofónicas y Movimientos de Educación de Base - MEB) y para los sindicalismos rurales. Evidencia una Iglesia en constante organización donde los laicos de la Acción Católica - hicieron frente a aquel mundo para transformarlo en nuevos cambios, proponiendo como modelo una Sociedad donde reine el orden, el equilibrio, la armonía entre las clases. En fin, un mundo moldeado en el ideal de su **doctrina social**, donde se visualiza los principios de un **capitalismo atenuado**. El golpe de Estado de 1964 desmanteló ese **movimiento**, persiguiendo a los líderes sindicales y militares de la Acción Católica, restando así una acción incipiente centralizada en el MEB, perdiendo, por tanto, su importancia inicial.

**BIBLIOGRAFÍA:** CAMARGO, Cândido Procópio F. (1971). *Igreja e Desenvolvimento*. São Paulo: CEBRAP/Ed. Brasileira de Ciências. / GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. / SOUZA, Luiz Alberto G. A JUC. (1984). *Os estudantes católicos e a política*. Petrópolis: Vozes / CALAZANS, Maria Julieta Costa. (1969). *Le syndicat paysant comme instrument institutionnel de participation: Le cas du Nord - Est du Brésil - memoir EPHE*, Paris.

**PAIVA, Marlúcia.** Departamento de Educación/Base de Investigaciones Educativas. Universidad Federal de Rio Grande del Norte, Natal/RN/Brasil.

## IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

Se refiere a la adopción de una Política de libre ingreso, que compense las diferencias socio-culturales, contribuyendo al libre ingreso y la excelencia académica.

**BIBLIOGRAFÍA:** SILVA, Moravia y otros. (1987). *Administración de la Educación Superior en Venezuela*. CNU-OPUS. Noviembre, 1987.

**MATA, Carmen.** Maestría en Diseño de Políticas Educativas de la Facultad de Humanidades y Educación/UCV.

## IGNORANCIA EDUCADA

Históricamente algunas nociones, conceptos y categorías se han tenido como relevantes y otras se han obviado. De las primeras son ejemplo: educación y escolaridad, enseñanza y aprendizaje, instrucción y formación; de las segundas, un ejemplo es la ignorancia, la cual amerita de un nuevo registro hermenéuticoepistemológico para comprender e interpretar la Ignorancia Educada que emerge en lo real como producto de la crisis educacional. El común de las personas actúa «como si» todo lo sabe, o no les importa lo que ignoran porque creen saberlo todo. Este comportamiento no es casual ni inocente, es expresión del clima cultural y de la atmósfera civilizacional de nuestros días. La ignorancia es el magma civilizacional mejor repartido que hoy existe.

Es paradójico que contando hoy con los más sofisticados medios de información y un gran aparataje para la comunicación, la ignorancia aumenta cada vez más. Es paradójico que, viviendo en un mundo con avanzada tecnología educativa, tengamos legiones de analfabetas vitales, esos que transcunen por la vida sólo para vivir muriendo.

La ignorancia es un saber con doble contenido: la ignorancia socrática (saber que se ignora<sup>1</sup>) y la ignorancia como problema socio - histórico, en un doble sentido: a) por ausencia de voluntad (le saber; b) por presencia de la voluntad de no saber (no saber lo que debería saber, saber mal lo que se sabe, saber lo que no debería saber). Para Sócrates, De Cusa, y Descartes, hay una sapiente ignorancia. Sé que no sé: ergo, sabe algo. Hoy nos enfrentamos a una **ignorancia sapiente**: se cree saber lo que se **ignora**.

La ignorancia constituye un constructo marginal del discurso pedagógico, a pesar de ser un momento constitutivo en la trayectoria del saber. La ignorancia tiene «un lugar» en el proceso de producción de conocimiento. Si le damos ese lugar, en el discurso pedagógico, podemos considerar que la educabilidad y la educatividad, en el acto pedagógico, son actos y acontecimientos donde la Teoría se materializa y la Práctica se idealiza.

«Digamos que la filosofía del acontecimiento debería avanzar en la dirección paradójica a primera vista,

de un materialismo de lo incorporal.» (Foucault. El Orden del Discurso, pág.48). Esta problemática abre un «campo teórico sustantivo» (Guattari), donde no ameritamos la homogeneidad de los discursos sino comprender que se producen diferentes discursos recíprocamente.

En el par saber/ignorar, la ignorancia ha sido dejada al margen o dada por tácita. Evidenciar lo que es ignorado -en el contenido discursivo- es asumir lo real constituyéndose, y no constituido, como la lectura clásica asumió al discurso pedagógico al darle un contenido fundado en el «deber ser» de la actividad escolar, cuando se trata es de evidenciar (y no evadir) lo que estamos siendo.

La Ignorancia Educada, como registro cognitivo conjugado en el sistema de representaciones, constituye al escolarizado como prototipo de la Modernidad, ese que «impulsa el progreso al capacitarse», encarnando por derivación al sujeto educado que cambia la sociedad gatopardianamente.

La Ignorancia y su sentido en el discurso escolar, implica: cómo se lee, escucha, mira y se dice un saber. Eso depende de la producción, circulación y consolidación del contenido escolar. Es iniciar un discurso de lo pedagógico como la Teoría de lo que hacemos. No una teoría de lo que debería ser. No es **plantear por** qué se educa sino cómo se ignora.

La Ignorancia Educada no es la «docta ignorancia» o la «sapiente ignorancia»; en la que el «sapiente» actúa a motu proprio para la obtención del conocimiento; «apertura del alma frente al conocimiento» dirá Sócrates, lo cual equivale a una «disposición»; o en el caso de Nicolás de Cusa, para quien «el saber comienza sólo cuando un intelecto sano y libre aspira a buscar la verdad según el deseo innato que en él reside y lo aprehende mediante un abrazo amoroso.» ( La Docta Ignorancia. Cap. 1). Mientras que, la Ignorancia Educada es consecuencia del sujeto educado en la jaula **escolar**.

Ahora bien ¿ por qué se produce una ignorancia educada y no un proceso de producción del conocimiento en el aparato escolar? Hay por lo menos tres

componentes relevantes de este problema:

En primer lugar, lo académico-administrativo induce sólo al cumplimiento de tareas. Los maestros a su labor de clases y evaluación. Los alumnos cumpliendo con las diferentes asignaciones. Unos y otros desempeñan labores reglamentadas por el programa oficial, siendo poco o nulo lo que pueden aportar en tanto cumplen la convención. Para ambos, predomina el conocimiento de lo administrativo sobre lo académico, vale decir, intercambio de formalismos sobredeterminando la formación.

En segundo lugar está lo jurídico-académico, maestros y alumnos se esmeran en cumplir las normas de avance o retención en un nivel educacional, según lo pauta el reglamento del sistema que regula la relación educacional, esto equivale a plantearse como prioridad, por parte del maestro, «pasar el programa» y de los alumnos, «aprobar el curso».

Y finalmente lo programático-cognoscitivo, al privilegiar la repetición mecánica del contenido programático sin importar la creatividad. Aquí destaca el hecho de que cada asignatura es considerada como un compartimiento estanco generando una in-formación del espíritu científico, tanto del maestro como del alumno. El pensar y los saberes, pretendidamente subyacentes en las asignaturas son informados al alumno dando como tácito que la formación vendrá por añadidura. Esta praxis pedagógica no «forma» para la liberación., «enseña» para la dominación.

- BIBLIOGRAFÍA:** **ADORNO, T. y otros.** (1986). *Teoría Crítica del Sujeto*. Edit. Siglo XXI. México, / **APPEL, Michael.** (1982). *Educación y Poder*. Edit. Paidós./M.E.C. Barcelona - España. / \_\_\_\_\_.(1986). *Maestros y Textos*. Edit. Paidós/ M.E.C. Barcelona - España. / **BAGU, Sergio.** (1980). *Tiempo, Realidad Social y Conocimiento*. Edit. Siglo XXI. México. / **CASSIRER, Ernst.** (1984). *La Filosofía de la Ilustración*. F.C.E. México. / **CERUTI, Mauro.** (1994). *Hombre, Conocimiento y Pedagogía*. Edit. Trillas, México. / **DELEUZE, Gules.** (1988). *Diferencia y Repetición*. Ediciones Juglar, España. / \_\_\_\_\_. (1969). *Lógica del Sentido*. Edit. Paidós. Barcelona - España./ **DELEUZE, Gilles; y Félix GUATTARI.** (1993). *¿Qué es la Filosofía?*. Edit. Anagrama. / **FERNANDEZ E., Mariano.** (1992). *Poder y Participación en el Sistema Educativo*. Edit Paidós. Educador, España. / **FERRY, Gilles.** (1991). *El Trayecto de la Formación*, Edit. Paidós, Educador, España. / **FOUCAULT, Michel.** (1990). *El Orden del Discurso*. Tusquets Editores. Barcelona. / \_\_\_\_\_. (1972). *La Arqueología del Saber*. Edit. Siglo XXI. México, / \_\_\_\_\_. (1978). *Microfísica del Poder*, Edic. La Piqueta, España, / \_\_\_\_\_. (1988). *Un diálogo Sobre el Poder*. Edit Alianza, Madrid. / **GADAMER, Hans G.** (1991). *Verdad y Método*, Ediciones Sígueme. España. / **GARAGALZA, Luis.** (1990). *La Interpretación de los Símbolos*, Edit Anthropos, Barcelona, España. / **GARDNER, Howard.** (1988). *La Nueva Ciencia de la Mente*. Edit Paidós. Barcelona. / **GARGANI, Aldo.** (1983). *Crisis de la Razón*. Edit. Siglo XXI. México. / **GIROUX, Henry.** (1988). *Los Profesores como Intelectuales*. Edit. Paidós. Barcelona. / **HABERMAS, Jurgen.** (1990). *La Lógica de las Ciencias Sociales*. Edit. Tecnos. / \_\_\_\_\_. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Edit Taurus. Madrid. (Dos Tomos). / \_\_\_\_\_. (1996). *Conocimiento e Interés*. Edit Taurus. Madrid. / **IBAÑES, J.** (1995). *Del Algoritmo al Sujeto. Perspectivas de la Investigación Social*, Edit Siglo XXI, Madrid, España. / **ILLICH, Iván y otros.** (1977). *Un Mundo sin Escuelas*. Edit. Nueva Imagen. México. / **JAEGER, Werner.** (1992). *Paideia*, F.C.E. Segunda Edic. Bogotá, Colombia. / **JEAN, Georges.** (1989). *Bachelard, La Infancia y la Pedagogía*. Edit. México. / **LANZ, Rigoberto.** (1992). *El Pensamiento Social Hoy*. Edit. Tropykos, Caracas. / \_\_\_\_\_. (1988). *Razón y Dominación. Contribución a la Crítica de la Ideología*. C.D.C.H. U.C.V. Caracas. / **LUHMANN, Nildas.** (1990). *Sociedad y Sistema: La Ambición de ja Teoría*. Edit. Paidós. Barcelona - España. / **MAFFESOLI, Michel.** (1993). *El Conocimiento Ordinario*. F.C.E. México. / **MARTIN-BARBERO, Jesús.** (1987). *De los Medios a las Mediaciones*. Edit Gustavo Gili, S.A., Barcelona. / **MARTIN Serrano, Manuel.** (1978). *La Mediación Social*. Akal Editor. España. / **MOLES, A.** (1978). *Sociodinámica de la Cultura*. Edit Paidós. Buenos Aires. / **MORA, José Pascual.** (1996). *Del fin de la Historia a la Postmodernidad*. U.LA.-Táchira. / **MORIN, Edgar.** (1981-94). *El Método*. Vol. 1 al IV Edit. Cátedra. Madrid-España. / **PALACIOS, Jesús.** (1980). *La Cuestión Esco-*

lar. Edit Laia. Barcelona. / **NIETZSCHE, F.** (1980). *Sobre el Porvenir de Nuestras Escuelas*, Edit. Marginales. Tusquets, Barcelona. / **MIRES, F.** (1996). *La Revolución que Nadie Soñó o la otra Postmodernidad*. Edit. Nueva Sociedad, Venezuela. / **OLIVÉ, Leon.** (compilador). (1988). *Racionalidad. Ensayos sobre la Racionalidad en Ética y Política, Ciencia y Tecnología*. Edit. Siglo XXI. México. / **PANIKER, Salvador.** (1982). *Aproximación al Origen*, Edit. Kairós, España. / **RODRÍGUEZ, J. L.** (1988). *Educación y Comunicación*. Edit. Paidós. Barcelona, España. / **VENTOS De, Rubert.** (1982). *De la Modernidad*. Edit. Península. Badalona. / **VERON, Eliseo.** (1987). *La Semiosis Social*. Edit. Gedisa. Buenos Aires. / **VILLORO, Luis.** (1982). *Crear, Saber, Conocer*. Edit. Siglo XXI. México.

**UGAS FERMIN, Gabriel.** (1997). *La ignorancia educada y otros escritos*. Universidad de los Andes. Núcleo del Táchira. Venezuela.

### IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

Preparación de la situación básica de escolares y de cualquier otra persona que desee recibir una formación mediante la supresión de la influencia de factores externos sobre el rendimiento individual, de tal manera que cada individuo sea promovido al máximo de acuerdo con sus aptitudes.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### IMAGEN

1. Escena recreada que se obtiene mediante una lente; 2. Representación invertida sobre un espejo de un objeto que se refleja en él; 3. Representación de un tema o de una escena sobre cualquier soporte: pantalla, papel, película; 4. Conjunto completo de líneas horizontales que aparecen en una pantalla de televisión; 5. Un cuadro de una película o de una filmina. Sinónimo: fotograma; 6. Representación mental de una realidad en ausencia del objeto que le dio origen; 7. Representación analógica de una realidad, por ejemplo: símbolo, alegoría, metáfora.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa*. París.

### IMAGEN ANALOGICA

Representación visual de la información mediante una función continua de variable continua, que varía en forma análoga al fenómeno físico al que se refiere.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa*. París

### IMAGEN OBJETIVO

Es la situación general escogida como un objetivo de referencia que está más allá del horizonte de tiempo del plan.



**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

### IMAGEN OBJETIVO

Es la situación general escogida como un objetivo de referencia, que está más allá del horizonte de tiempo del plan.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

### IMAGINACION

Es la posibilidad que tiene el psiquismo del individuo de hacer presentes a la conciencia objetos y experiencias que no están ahora ante los sentidos, es la capacidad verdaderamente creadora y en la que después han de basarse, en mayor o menor grado, las restantes que aparecen en el curso del desarrollo del niño.

También es posible que la imaginación construya a partir de las imágenes o representaciones que posee, otras nuevas; con la imaginación tiene el hombre poder para forjar un mundo personal, subjetivo, más o menos próximo a la realidad.

La imaginación como fantasía dramática, consiste al principio en la imitación en monólogos de los actos que la madre realiza cotidianamente en el cuidado personal de su hijo, trasladándolo a las muñecas u otros objetos inanimados. Este tipo de imaginación persiste durante toda la edad preescolar manifestándose de forma continua en los juegos a los que prácticamente el niño dedica todas sus horas de vigilia, esta etapa preescolar está dominada por intereses lúdicos, se desprende que la imaginación está fuertemente vinculada al juego; el juego imaginario, prestando a los seres atributos, cualidades y notas que no tienen o tendrían lógicamente. El niño goza jugando con sus fantasías, y protesta ante los adultos cuando estos pretenden despojar a estos juegos fantásticos de la seriedad que él les confiere.

En la imaginación infantil encuentra el niño una posibilidad de expresión de su estado anímico así como una posibilidad de juegos de actividades no vividas en busca de la realidad. En la fantasía del púber y del adolescente no se ve otra cosa que la consecuencia de sus tensiones anímicas y a veces una evasión de su lucha por la conquista del mundo.

**BIBLIOGRAFÍA:** **Montero Plaza, Joaquín.** (1978). *Puericultura*. Editorial Jims. Barcelona-España.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## IMITACIÓN

La imitación es una forma de conducta que adopta el sujeto al reproducir lo que le gusta de otros. La imitación está muy relacionada con la causalidad ejemplar, en el sentido de que se imita aquello que, estando al alcance, se propone como modelo. Por parte de los educadores, la imitación es un instrumento natural de gran valor en la adquisición de hábitos que constituye la mayor parte de la educación; imitación y ejemplaridad mutua entre compañeros, y sobre todo imitación de los educadores que están colocados ante el educando como modelos.

No es hereditaria ni automática. La imitación es una conducta inteligente. Al hablar de inteligencia se ve que ésta se logra cuando existe equilibrio entre la asimilación y la acomodación. Pero según sea el momento del desarrollo y la conducta del niño, puede prevalecer la una sobre la otra y, entonces, la actividad será en un caso imitación y en otro juego.

La evolución del juego, de la imitación y de la representación se entrelazan continuamente pero es necesario el análisis separado de cada una para comprender su importancia en el desarrollo inteligente.

**BIBLIOGRAFÍA: BOVONE, Elida y otros.** (1986). *El Jardín Maternal*. En: Enciclopedia Práctica Preescolar. Editorial Latina. Buenos Aires, 1986.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## IMITACIÓN

Acto de modelar la conducta de otra persona mediante el uso de un patrón.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## IMPLEMENTACIÓN DE CURRÍCULUM

Elaboración de planes operativos y dotación de medios para su ejecución. (Departamento Nacional de Currículum; Ministerio de Educación y Cultura. Bolivia).

Activación de los procesos de desarrollo y ejecución del currículum. (Dpto. de Enseñanza Fundamental; Comisión Central de Currículum; Ministerio de Educación y Cultura. Brasil.)

Es la última etapa del planeamiento curricular en la que se objetiva la posibilidad de ejecución del currículum. (Centro de Operación del Curso de Post Grado de Educación; Convenio MEC-OEA-UFSM: Brasil.)

Es la puesta en marcha de los planes de estudio y de los programas de aprendizajes a nivel nacional, que requiere de los siguientes aspectos:

1. Análisis e interpretación del diagnóstico situacional, sociocultural, económico y político del país.

2. Asesoramiento y participación en la implementación.
  - 2.1. Sensibilización del potencial humano comprometido en el proceso.
  - 2.2. Actualización o capacitación del personal.
  - 2.3. Preparación de materiales.
  - 2.4. Seguimiento (supervisión, evaluación y retrocomunicación).
3. Recursos de la Tecnología Educativa (estrategias idóneas). (Consejo Nacional Técnico de la Educación. México.)

Es llevar a la práctica todo un conjunto de actividades a través de una organización académica y administrativa adecuada. (Dpto. de Curriculum y Administración Educativa; Universidad de Oriente. Venezuela.)

Proceso que involucra, con base en los lineamientos establecidos en la etapa de diseño, la construcción y/o aplicación de los instrumentos y materiales que la estrategia curricular seleccionada requiere para su adecuado funcionamiento. Igualmente implica la selección, capacitación, clasificación y/o distribución de los recursos humanos, materiales, financieros y temporales que, de acuerdo también con los criterios definidos en la planificación, sean necesarias para ese mismo fin. (Instituto de Investigaciones Educativas; Universidad Simón Bolívar. Venezuela).

**GLOSARIO DE TERMINOS UTILIZADOS EN AMÉRICA LATINA EN MATERIA DE DESARROLLO CURRICULAR. PROYECTO MULTINACIONAL DE CAPACITACION PARA PROFESORES DE AMERICA LATINA EN EL AREA DE CURRICULUM. OEA/ MINISTERIO DE EDUCACION/UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR. CARACAS, 1976.**

## IMPREGNACIÓN, APRENDIZAJE POR

Acción ejercida sobre el subconsciente del alumno o de otros, por un sistema de débiles excitantes a los cuales no se presta ninguna atención, pero no dejan de impresionar a la larga: fondo sonoro o decorativo, texto difundido durante el sueño, etc.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador). (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.**

## IMPRESA OFFSET

Máquina de imprimir que emplea el procedimiento offset, derivado de la litografía, en el cual la plancha entintada imprime un cilindro de caucho que transfiere la impresión al papel; las planchas para impresión offset se obtienen generalmente por procedimientos fotomecánicos. La imprenta offset es la forma más común de impresión en las instituciones educativas.

**UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.**

## IMPRESO

Forma de representar información usando símbolos, como tipos alfanuméricos, pictógrafos, logogramas, ideogramas, jeroglíficos y escritura. No incluye gráficos o láminas.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## INTELIGENCIA EMOCIONAL Y MUJER

*«Es con el corazón como vemos correctamente,  
lo esencial es invisible a los ojos».*  
Antoine de Saint-Exupéry

Queremos presentar nuestro trabajo con esta frase, porque consideramos que en la esencia humana, lo que en verdad le da sentido a la vida son los sentimientos y es con el corazón que se hace tangible.

El tema de Las Emociones se ha posicionado en los últimos años en sitios relevantes a nivel de la psicología, muchos estudios serios han demostrado viven más felices y reconocen y controlan sus emociones. Ya desde la Antigua Grecia se estudiaba las emociones y en nuestros días los estudios de carácter científico, biológico, psicológico y social también han demostrado su importancia como tema de investigación humana.

En el caso especial de las mujeres, se ha reconocido que estas tienen mayores capacidades para desarrollar la Inteligencia Emocional como claves para el éxito personal y profesional.

Es por eso que el presente trabajo se organiza sobre la base epistemológicas y pragmáticas de unas entradas dirigidas al (DLAE) Diccionario Latinoamericano de Educación con el fin de contribuir al desarrollo del tema de las mujeres, producto de los encuentros instruccionales en el Seminario: Mujer y Educación y Proyectos Educativos no Escolarizados de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

Estamos seguros que el tema es apasionante, pero invitamos a los lectores a reflexionar, pensar y actuar de acuerdo a sus intereses y emociones.

Desarrollo de las investigaciones sobre el tema Emociones:

Con respecto al proceso de desarrollo de las investigaciones sobre emociones encontramos que ya en la Grecia antigua, el cosmólogo Empédocles (hacia 450 a.C.) formulaba a grandes rasgos la teoría de los cuatro temperamentos: colérico, melancólico, sanguíneo y flemático. Establecía que el cuerpo humano como todas las formas terrenales se componían de cuatro elementos: fuego, tierra, agua y aire. Relacionó estos cuatro elementos con los cuatro humores corporales: la bilis roja y la negra, la sangre y las mucosidades. Además estableció las bases para una psicología, determinada de manera primordial por los humores corporales. La excesiva expansión de estos humores por el cuerpo se consideraban causa de determinados estados anímicos y predisposiciones del carácter. todavía son conceptos actuales el irritable y explosivo colérico, el pesimista y deprimido melancólico, el abier-

to y divertido sanguíneo y el lento y apático flemático.

Seguidamente la psicología del Renacimiento, encabezada por Robert Burton con su obra en tres tomos de *Anatomy of Melancholy*, amplió y perfeccionó esta sistematización. Elaboraron una tesis según la cual la composición de los humores corporales, y en consecuencia el equilibrio anímico del ser humano, era sensible a las influencias externas como la alimentación, la edad y las pasiones. Supusieron por ejemplo, que las pasiones frías y secas como la tristeza y el temor provocaban que el bazo generara una hipersecreción del humor biliar negro y al mismo tiempo encogían el corazón. En oposición a estas facultades anímicas, inferiores y animales, estaba la razón, que capacitaba a los seres humanos para el enjuiciamiento de las cosas y el discernimiento entre el bien y el mal.

Otro hito en la psicología de las emociones fue la publicación de Charles Darwin: *La expresión de las emociones en el hombre y los animales* (1872). Darwin intentaba demostrar que existen esquemas de comportamientos congénitos para las emociones más importantes como la tristeza, la alegría, la indignación o el miedo. Observó que determinadas emociones desencadenan parecidas reacciones mímicas, anímicas y psicológicas en todas las personas. Por ejemplo en la mayoría de los seres humanos la temperatura de la piel desciende cuando están tristes o deprimidos, mientras que la ira y la agresividad hacen su aparición acompañadas de oleadas de calor. Por lo tanto, también Darwin estableció una relación entre experiencias emocionales y componente biológicos.

Con el nacimiento de la psicología como ciencia, durante la segunda mitad del siglo XIX, esta teoría biológica de la investigación de las emociones quedó relegada, durante mucho tiempo, a un segundo plano. Hasta hace poco la psicología no se ha interesado más que de modo marginal por establecer cómo y en qué medida los procesos anímicos son atribuibles a procesos físicos y bioquímicos, sino que se ha dedicado a estudiar ante todo el comportamiento que puede observarse externamente. Desde Freud, el entorno y la educación, las experiencias de la primera infancia y la socialización cultural se han considerado los factores decisivos para la formación de la personalidad y del carácter. En casi todas las teorías sobre las emociones, la neurobiología de las emociones juega un papel secundario.

Sin embargo existen diversos sectores de la ciencia que consideran estos principios como acientíficos, aún así lo que consideramos aquí son las personas. Y es sobre estos que se construyen estas premisas sobre la inteligencia emocional.

La naturaleza de la inteligencia emocional es relativamente nueva al surgimiento de la diversidad de inteligencia humana. Las modernas investigaciones reconocen el importante papel del conocimiento de uno mismo y la sensibilidad frente a los otros. Lo que Gardner citado en Goleman (Ob. cit.) denomina inteligencia interpersonal e intrapersonal. A la vista de la importancia de la inteligencia personal, tanto en la vida profesional como en la privada, Gardner se plantea si no debería incluso situarse por encima de otras formas de inteligencia. Como una forma inteligente más amplia, una inteligencia verdaderamente nueva, una forma destinada en definitiva a asumir el control sobre las inteligencias de orden primario.

A principio de los años noventa del siglo XX el psicólogo de Yale Peter Salovey

y su colega John Mayer de la Universidad de New Hampshire acuñaron para la inteligencia interpersonal e intrapersonal el gráfico nombre de Inteligencia Emocional. ( Goleman Ob. cit).

En este orden de ideas podemos asumir que las emociones son la fuente directriz de la conciencia y el comportamiento. Son causa y producto de los actos humanos y son productos del estímulo externo desde la infancia hasta nuestra muerte.

Este planteamiento nos permite reconocer que en el ámbito de la educación es necesario valorar este proceso histórico de las investigaciones sobre sentimientos humanos, ya que en el mundo actual; marcado por la diversidad y cambio constante de las situaciones se hace imprescindible educar no solo para el cerebro, sino también para el corazón.

Por tanto la educación de las personas, también es educación de sus emociones, y tanto las escuelas formales como informales cumplen un rol protagónico en la constitución interna de mecanismos humanos para el reconocimiento y aplicación de las emociones a partir de la educación en valores.

La naturaleza de la Inteligencia emocional en las mujeres:

Muchas personas se preguntan ¿ Por qué unas mujeres son más capaces que otras al enfrentar contratiempos, superar barreras y solventar dificultades?

Quizás la respuesta sea muy compleja, porque existen múltiples factores que influyen en ella, sin embargo tomaremos a la Inteligencia Emocional como uno de los grandes factores que determina el éxito o no de estas mujeres.

En este sentido la Inteligencia Emocional es la capacidad de sentir y expresar las emociones en forma adecuada, a fin de lograr metas preestablecidas en armonía con el ambiente. Según Spangher (1998) es: la capacidad de sentir y reflejar adecuadamente las emociones para lograr las metas establecidas”

Goleman (1996) expresa que:

“... la Inteligencia emocional es la que nos permite tomar conciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustraciones que no soportamos en el trabajo, acentuar nuestra capacidad de trabajar en equipo y adoptar una aptitud empática y social que nos brinde más posibilidades de desarrollo personal.”

La inteligencia emocional en las mujeres esta dada por su capacidad para comprender y reconocer sus sentimientos, para decidir y actuar adecuadamente en diferentes situaciones y entornos, pero vale aclarar de donde surge esta habilidad intelectual de controlar estos sentimientos y encontramos que la inteligencia académica tiene muy poco que ver con la inteligencia emocional.

Según Goleman, las personas más brillantes pueden hundirse en los peligros de las pasiones desenfrenadas y de los impulsos incontrolables; personas con un coeficiente intelectual elevado pueden ser pilotos increíblemente malos de su vida privada.” Esto alimenta nuestra posición sobre la incongruencia entre ambos coeficientes y permite apreciar que la inteligencia emocional se desarrolla sin necesidad de poseer altos grados de complejidad en el pensamientos divergente humano, lo que implica que la naturaleza de la inteligencia emocional deriva de la educación en valores para el reconocimiento y control de las emociones y no de las habilidades cognitiva únicamente. También indica “aun no se puede decir exactamente hasta que punto varia de una persona a otra, pero los datos existentes sugieren que puede ser tan poderoso y a veces más que el coeficiente intelectual...”, por



lo tanto las aptitudes emocionales fundamentales pueden ser efecto de aprendizaje y reaprendizaje en los niñas y mujeres, así como en los niños y hombres, al respecto el mismo autor expresa:

“ Muchas personas que poseen un coeficiente intelectual de 160, trabajan para personas cuyo coeficiente intelectual es de 100, si el primero tiene escasa inteligencia intrapersonal y la del último es elevada. Y en el mundo cotidiano ninguna inteligencia es más importante que la interpersonal. Si uno no la tiene elegirá inadecuadamente con quién casarse, qué trabajo aceptar, etc. Debemos entrenar a los niños en la inteligencia interpersonal desde la escuela.”

Sobre esta podemos inferir que la inteligencia emocional tiene que ver con relaciones interpersonales y en la cual la familia, la escuela y la comunidad tiene un papel muy importante como impulsoras del desarrollo de estas aptitudes. En este sentido es importante que en el estudio sobre la inteligencia emocional en las mujeres se considere que existen mujeres que aunque poseen altos niveles intelectuales presentan un desequilibrio en su vida privada. Al respecto Goleman , dice:

“ ... las mujeres que pertenecen exclusivamente al tipo de coeficiente intelectual elevado tienen la seguridad intelectual esperada, expresan fluidamente sus ideas, valoran las cuestiones intelectuales y poseen una amplia variedad de intereses intelectuales y estéticos. También suelen ser introspectiva, son propensas a la ansiedad, a la reflexión, a los sentimientos de culpabilidad y vacilan cuando se trata de expresar abiertamente su ira ( aunque lo hacen indirectamente).”

Mientras que las mujeres de bajo coeficiente intelectual suelen ser positivas y expresan sus sentimientos abiertamente, para ellas la vida tiene significado. Al respecto diversos estudios sobre esta inteligencia, especialmente los que se realizaron en la Universidad de Illinouys en Urbana, consideran que en general las mujeres experimentan emociones positivas y negativas con más fuerza que los hombres, mientras que estos son de poca expresión de sus emociones y en algunos casos sufren de una enfermedad denominada Alexitimia, que aunque nadie puede decir con certeza qué la provoca, el Dr. Sifneos plantea la posibilidad de una desconexión entre el sistema límbico y la neocorteza cerebral, sobre todo en sus centros verbales, producto de intervenciones quirúrgicas en esa conexión, esta enfermedad les provoca inactividad en la expresión de sus sentimientos.

Entre otros que apoyan esta proposición neurocientífica se encuentra el neurólogo estadounidense Antonio Damasio. Uno de los pacientes de Damasio ; Elliot era el prototipo de americano lleno de éxito, pero un día descubrió que tenía un tumor cerebral, pudo ser estirpado pero afectó sus lóbulos frontales de la neocorteza cerebral , lo que le ocasionó un desequilibrio total en su vida, ya no era capaz de distribuir su tiempo, se perdía en detalles secundarios intrascendentes, perdió un trabajo tras otro, se endeudó como consecuencia de aventuras financiera, sus dos matrimonios fueron un fracaso, aunque poseía un nivel de coeficiente intelectual por encima de la media, se encontraba en la tragedia de saber, sin sentir, conocido también como alexitimia.

Por supuesto, estas descripciones son extremas; pues existen condiciones biológicas que pueden garantizar un buen desarrollo de las emociones. Ade-

más en todos nosotros hay una mezcla de ambas inteligencias, sin embargo la inteligencia emocional es la que añade más cualidades para el éxito humano. Todo lo anterior nos permite reconocer que se debe producir un cambio en los sistemas emocionales de las mujeres, y es a través de la educación que se puede lograr, por tanto que las maestras son a la vez madres y modelos de la formación de conductas emocionales en sus alumnas, que le determinan su vida futura, como trabajadora, madre y esposa y por ende son causales del desarrollo de estas habilidades emocionales como herramientas del éxito personal.

**BIBLIOGRAFÍA:** **GOLEMAN D.** (1996). *Inteligencia Emocional*. Javier Vergara Editor. Madrid- España. / **MÁRTIN Doris y BOECK Karin.** (1997). *¿Qué es Inteligencia emocional?* EDAF / Psicología y Autoayuda. Madrid-España. / **MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE.** (2000). *Cuadernos para la Reforma Educativa Venezolana*. Librería Editorial Estudios- Alauda -Anaya. Caracas- Venezuela. / **SPANGHER C., MOYA G.** (1999). *Inteligencia Emocional de las mujeres*.

**LOBO , Osmerly y MORALES, William.** Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Asignatura: Mujer y Educación y Proyectos Educativos no escolarizados. 4º año Educación. Mención Desarrollo de los Recursos Humanos.

#### INCE (INSTITUTO NACIONAL DE COOPERACIÓN EDUCATIVA)

Institución educativa del Estado creada “con el objeto de estimular, canalizar y coordinar el aporte financiero de empresas comerciales, industriales y de cualquier otro género” para la educación técnica de los obreros y empleados.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

#### INCE (INSTITUTO NACIONAL DE COOPERACION EDUCATIVA)

La crisis mundial de 1930 trastrocó dramáticamente los términos en que los países de América Latina y el Caribe estaban insertos en la economía mundial. El impacto de la reducción de las exportaciones, básicamente de materias primas de origen agropecuario y minero, que provenían los ingresos necesarios para solventar las importaciones de productos manufactureros, tuvo lugar, con las consecuencias ya conocidas, por el grado de apertura de las economías nacionales y su alta vulnerabilidad a las crisis y transformaciones del comercio internacional.

La estrategia de desarrollo bautizada oportunamente por la CEPAL como de “sustitución de importaciones”, consistió básicamente en una reacción a las nuevas condiciones. El fortalecimiento y expansión de la acción estatal, como promotor y protagonista de la nueva estrategia de desarrollo, fue entonces un componente adecuado e inevitable, ya que nuestros países no contaban con un sector empresarial moderno, ni con los recursos humanos calificados, ni con los mercados de consumo interno lo suficientemente amplios como para protagonizar, por sí solos, el proceso que se ponía en marcha.

Es a partir de entonces que con diferencias según el momento y las condiciones en que comienza dichos esfuerzos industrializadores los distintos países y regiones se comienzan a configurar las formas sociales, políticas e institucionales que hoy conocemos como rasgos distintos o identificatorios en varios planos y muy especial, el de las relaciones laborales y en el de la formación de recursos humanos.

En base a esta referencia se plantea la necesidad de crear instituciones de formación para dar respuestas idóneas a las nuevas estrategias de desarrollo: la mano de obra calificada y semicalificada para la incipiente industria nacional.

Vieja en el mundo, la formación profesional sistemática sólo comienza a desarrollarse en Venezuela, en profundidad y extensión, una vez creado el Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE).

La creación del INCE obedece en primer lugar por la necesidad que tiene el país de formar mano de obra calificada en los diferentes oficios de ocupación requerida por el mercado de trabajo, en segundo lugar para llevar a cabo la formación profesional en función de las necesidades e intereses del país.

El fin fundamental del INCE es la capacitación del trabajador venezolano, integrado al proceso productivo o a punto de ser incorporado, mediante cursos de formación, especialización y perfeccionamiento, en los variados oficios u ocupaciones y a distintos niveles, para jóvenes y adultos.

El 15 de abril de 1959 fue presentado ante el Senado de la República el Proyecto de Ley sobre el INCE por los entonces senadores Luis Beltrán Prieto Figueroa (redactor); J.M. Siso Martínez Luis Tovar, Alfredo Celis Ismael Ordaz y Ramón Vicente Casanova.

El ejecutarse de la Ley fue Sancionada por el Congreso Nacional el 27 de julio y recibió el ejecutarse el 22 de agosto de 1959.

El 11 de marzo de 1960 el Ejecutivo Nacional Reglamenta la ley del INCE. A través de CORDIPLAN, de una comisión de expertos de la Oficina Internacional del Trabajo (O.I.T.) para llevar a cabo una primera evaluación de los planes, metas y modas de acción del organismo nacional.

Los expertos internacionales realizaron una investigación seria e interesante que permitió orientar los primeros pasos del instituto.

La ley del INCE a lo largo del tiempo sufre modificaciones mediante la Ley del INCE, promulgada el 19 de diciembre de 1969, la cual se reglamenta a través del decreto ejecutivo #239 del 11 de marzo de 1960.

Dicho reglamento de la ley del INCE, obliga de nuevo a reformarse por la nueva situación económica y social que vive el país y el 28 de septiembre de 1990, fue publicada en la gaceta oficial #34563, cuyo fines llevar a cabo la reorganización del instituto, para ajustarse a los nuevos intereses del país y al proceso industrial conjugando los esfuerzos de los tres elementos claves: El Estado, los trabajadores y el empresario Nacional.

El INCE para llevar a cabo su filosofía establece los siguientes objetivos.

Objetivos del INCE

- “1. Promover y ejecutar la eficiente formación y **capacitación profesional** de la fuerza laboral del país y contribuir a su especialización mediante programas y cursos, en los más variados niveles
2. Complementar el sistema de educación formal venezolano, con el propósito de que la formación y capacitación impartida por el Instituto representen opciones válidas dentro de las opciones educativas disponibles en el país.

3. Establecer con el Ministerio de Educación un sistema de equivalencias que le permita a los egresados del Instituto incorporarse a los programas de educación formal.
4. Impulsar la formación y capacitación de la población proveniente de sectores de escasos recursos, mediante **programas de formación profesional** acelerada, dirigida a personas desempleadas y la posibilidad de alto empleo, incorporando esta población al proceso productivo del país.
5. Orientar el diseño de los programas de capacitación y entrenamiento de los trabajadores hacia el logro de las metas económicas y sociales del país.
6. Organizar, desarrollar y fomentar, con la cooperación de los patronos, el aprendizaje de los jóvenes trabajadores mediante el establecimiento de escuelas o centros de capacitación y de programas de prácticas dentro de la empresa.
7. Contribuir a la capacitación agrícola de los egresados de las escuelas rurales, con el objeto de formar agricultores aptos para una eficiente utilización de la tierra y de los recursos naturales.”
8. Colaborar en la lucha contra el analfabetismo y contribuir al mejoramiento de la Educación del país, en cuanto favorezca a la **Formación Profesional.**” (INCE. Manual del Empresario. s/a: 8)

Dichos objetivos los vemos contemplados dentro de las políticas y planes a ejecutar.

### Políticas y planes

La finalidad fundamental del INCE es organizar, desarrollar y fomentar la formación profesional de los trabajadores, en proporciones y calificaciones exigidos en el proceso de desarrollo nacional. Dirige su acción a dar respuestas oportunas y eficientes a las necesidades de dicho proceso, para la cual toma en consideración las orientaciones políticas del Ejecutivo Nacional a través de los entes responsables de la educación en Venezuela. Trata de conjugar, además, los requerimientos nacionales y regulaciones de los sectores productivos y las necesidades de la población de menores ingresos, con el objeto de contribuir a su mejoramiento individual y colectivo.

El INCE constituye una gran alternativa para capacitar rápidamente recursos humanos técnico en un oficio u ocupación e incorporarlos al sector productivo. Igualmente el INCE tiene un compromiso ineludible que es el de estimular el desarrollo económico y social de los venezolanos a través de la formación de los trabajadores, así como contribuir al desarrollo empresarial mediante la preparación de los medios y la asesoría a la pequeña y mediana empresa. También dirige su acción al sector informal de la economía, especialmente subempleados y desempleados para que esta población pueda integrarse en forma dinámica al sistema social y económico del país.

En tal sentido, el INCE define como su política primordial “el mejoramiento de la calidad de formación profesional” para lo cual tomará los siguientes criterios:

- Modernización de la formación profesional mediante la integración armónica y progresiva de políticas dirigidas a intensificar reformas cualitativas del sistema enseñanza-aprendizaje.
- Consolidación y actualización del proceso de sensibilización del personal docente.

- Ejecución de programas tendientes a propiciar un clima de estímulo al personal docente.
- Revisión y actualización del recurso tecnológico.
- Mejoramiento de los mecanismos de selección de los participantes.
- Desarrollo de una programación docente donde se de preferencia a cursos de larga duración, esencialmente en el nivel de formación.
- Extensión del Programa Nacional de Aprendizaje para dar cumplimiento a los objetivos fundamentales del Instituto.
- Diseño de programas y proyectos, en cooperación con otros organismos del Estado, dirigidos a la promoción y constitución de cooperativas y empresas juveniles, con la finalidad de propiciar al desarrollo de la pequeña y mediana empresa y, al mismo tiempo, incentivar la artesanía regional.
- Desarrollo de medidas tendientes a propiciar el mayor o mejor uso de los recursos tecnológicos y físicos del Instituto.
- Ejecución de programas de formación profesional dirigidos a capacitar la mano de obra requerida en proyectos y áreas prioritarias de la economía, de acuerdo con las políticas y estrategias del Ejecutivo Nacional, como es el caso, por ejemplo del área de mantenimiento.
- Diseño de una programación dirigida a capacitar la mano de obra requerida en proyectos de inversión y en los sectores público y privado.
- Asistencia y asesoría a la administración pública para la capacitación de los recursos humanos.
- Incorporación en el programa de formación industrial y artesanal de la materia de higiene y seguridad industrial.
- Mayor acercamiento a los sectores empresariales e interacción con los organismos del Estado encargados de la planificación del desarrollo nacional y regional.
- Mayor divulgación de la gestión institucional, para que la población este mejor informada en lo que respecta a la acción formativa del INCE.
- Adecuación y modernización de los sistemas administrativos, especialmente dando mayor impulso al proceso de regionalización administrativa.

Para la consecución de dichas políticas y planes se insertan en el proceso de planificación que a continuación se expone.

### **El proceso de planificación.**

La planificación o el proceso de planificación que ejecuta el INCE esta íntimamente vinculado con las políticas del gobierno.

En tal sentido, es necesario compatibilizar **la planificación de la formación profesional** con los lineamientos políticos emanados del ejecutivo nacional y regional, buscando de tal forma la coherencia de los objetivos y metas de formación y las necesidades de capacitación, logrando una dimensión nacional, regional y local. Esto ha traído como consecuencia que el INCE ponga en practica la regionalización administrativa descentralizando funciones tales como la planificación, las finanzas y la administración de personal..

La planificación en el INCE abarca tres subsistemas, el de investigación, el de planificación operativa y el de control y evaluación.

#### **a. Subsistema de Investigación.**

Su objetivo se basa en proporcionar un conjunto de información que permi-

tan al nivel técnico y gerencial hacer previsiones tendientes a general cambios en la programación que se realiza para un determinado período.

Dicho subsistema realiza las siguientes actividades:

- La elaboración de diagnóstico sobre necesidades de capacitación de los recursos y sociales del país.
- El diseño de técnicas, normas y procedimientos que facilitan el desarrollo de las acciones
- El suministro de información para la evaluación de ellas.

#### **b. Subsistemas de planificación operativa.**

El plan operativo se realiza anualmente, este contiene lineamientos políticos y de estrategias general y específica donde se plasma la programación docente como la gestión de apoyo a la formación profesional.

Este plan goza de gran relevancia, ya que, es la guía fundamental que orienta la acción del INCE y registra a su vez los principales programas y proyectos a realizar en un período determinado, abarcando sus objetivos y metas, en función a la **formación profesional**.

#### **c. Subsistema de control y evaluación.**

Mediante los parámetros de este subsistema se pretende controlar y evaluar el cumplimiento de las metas establecidas en los distintos programas de formación profesional.

El proceso de planificación abarca a su vez el tipo de formación y los programas del I.NCE a continuación se mencionan cada uno.

#### **Tipo de formación y programa de formación**

El INCE juega un papel fundamental en la capacitación del recurso humano, ya que, es el organismo rector de la formación profesional en Venezuela. Este instituto tiene el compromiso de preparar el personal requerido por el aparato productor y a su vez desarrollar las estrategias más idóneas capaz de estimular a los empresarios a impulsar y mantener e incrementar la capacitación de sus trabajadores.

Para la consecución de esta acción el INCE cuenta con políticas, planes, estrategias, programas, etc. para cumplir con sus objetivos propuestos.

Hoy día lleva a cabo su gestión mediante los tipos de formación y programas que se establecen a continuación.

- Formación INCE Rector  
Integrado por los siguientes programas.  
Programa de Capacitación para el Personal Docente  
Programa de Desarrollo del Personal Administrativo
- Formación Descentralizada  
Abarca los siguientes programas  
Programa de Formación Industrial y Artesanal  
Programa de Formación Comercial y Servicios  
Programa de Formación Comercial y Servicios  
Programa Nacional de Aprendizaje  
Programa de Formación en Empresas  
Programa de Habilitación Ocupacional  
Programa de Formación Bancaria  
Programa de Formación en el Area de Seguros



- Formación Delegada

Mediante la misma se imparten formación profesional en institutos sectoriales, convenios docentes y por las propias empresas, bajo la supervisión y financiamiento parcial del instituto.

**Financiamiento**

De acuerdo a lo dispuesto en la ley del INCE, en el artículo No.10 los recursos financiados de este instituto están constituido.

- “a. Una contribución de los patronos, equivalente al dos por ciento del total de los sueldos, salarios, jornales y remuneraciones de cualquier especie, pagados al personal que trabaje en los establecimientos industriales o comerciales no pertenecientes a la Nación, a los Estados ni a las Municipalidades.
- b. El medio por ciento (1/2%) de las utilidades anuales, pagadas a los obreros y empleados y aportadas por éstos. Tal Cantidad será retenida por los respectivos patronos para ser depositada a la orden del instituto, con la indicación de la procedencia.
- c. Una contribución del Estado equivalente. “(INCE. Manual del Empresario. s/a: 19-20).

**URDANETA BASTIDAS, Arelis.** Maestría en Diseño y Planificación de Políticas Educativas. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

**INCERTIDUMBRE**

Es la imposibilidad de decidir o calcular con certeza sobre lo que ocurrirá en el “mañana”. Se refiere siempre al futuro donde ningún actor tiene la seguridad de lo que ocurrirá.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACION.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA

**INCERTIDUMBRE MAL DEFINIDA**

Es una incertidumbre donde el universo de posibilidades está definido, no todos los eventos posibles son definibles y sólo se puede asignar probabilidades a algunos o ningún evento. Es un extremo, sólo una posibilidad es identificable: la continuación del presente, pero la probabilidad de esa continuidad es desconocida.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## INDICADOR

1. Instrumento que sirve para suministrar informaciones; 2. Elemento o fenómeno significativo que ayuda a definir y a explicar una situación o un fenómeno y permite establecer previsiones sobre su situación futura. Puede servir como instrumento de evaluación. Un indicador debe ser pertinente, sensible y fácilmente disponible.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## INDICADOR

Fenómeno mensurable, seleccionado convencionalmente para caracterizar una situación institucional sometida a proceso de evaluación.

**MUÑOZ, Luis.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## ÍNDICE

1. Lista de referencia ordenada de los contenidos de un documento o de actas con indicaciones para la identificación o localización de esos contenidos; 2. Coeficiente característico de las variaciones en el espacio o en el tiempo de una magnitud directamente observable, o de magnitudes simples consideradas como representativas de un conjunto.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## ÍNDICE DE ACIERTOS

Porcentaje de respuestas satisfactorias en una prueba.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## ÍNDICE DE ERRORES

Porcentaje de respuestas incorrectas a un ítem, a un conjunto de ítems o a todo un programa.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## INDICIO

Indicación involuntaria o no deliberada que sirve de orientación o guía para encontrar la solución de un problema.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## INDIVIDUAL, EDUCACIÓN

Constituye la educación que realiza un educador con un alumno en particular. Durante mucho tiempo éste fue el tipo de educación que prevaleció en las grandes familia de la nobleza y después de la burguesía.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## INDIVIDUALIDAD (LA) COMO FUNDAMENTO DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES: BASES PARA UNA PROPUESTA CURRICULAR

El debate actual debe moverse en torno a la individualidad contemplada desde la gran riqueza de la diversidad. Lo importante es buscar lo distinto, en cuanto que esto es el signo diferencial de la naturaleza y el hombre no tiene porqué ser ajeno a esta realidad llena de signos distintos que, como tales signos, comunican que la tendencia natural se encamina hacia la diversidad. Recuerdo una mañana cálida en Monterrey, en pleno desierto del norte mexicano; estaba leyendo el diario *El norte*, absorto en las ideas de la columna habitual de Catón; en un momento de la ensimismada lectura, sonreí y volví a releer el mensaje. Venía a decir esto:

Descansaba Adán en el paraíso cuando comenzó a nevar. Los copos blancos caían lentamente. Absorto en su primera observación de la nieve no se percató de la presencia de su Creador. Una tosecilla en el silencio halado le hizo volver a la realidad.

-¡Oh señor! ¡Qué magnífica es tu obra! Cómo caen los copos de nieve, todos iguales y blancos, sin prisa, como si hubiese un solo impulso que los empujara en su caída.

No, no, buen Adán. Estas muy equivocado. Cada copo de nieve tiene una forma y un diseño muy personal. Totalmente distinto a los demás, aunque nacen de la misma nube. Tampoco caen igual; cada uno lo hace de acuerdo con su peso.

Quedó Adán asombrado y, extendiendo la palma de la mano, fue contemplando cada uno de los copos de nieve que caían. ¡Todos eran distintos! ; cada uno tenía su belleza y desde esta individualidad creaban la ancha y larga planicie blanca, uniforme y monótona en su blancura.

Aún estaba Adán anonadado en su contemplativa postura cuando oyó, en tino tono de reproche prospectivo, la voz anterior:

- De ti nacerá una especie en donde todos serán diversos. Cada uno tendrá su individualidad; gracias a ella, formará grupos también diversos. Lo malo del caso es que siempre saldrá algún iluminado que usará toda su fuerza para que los demás piensen igual que él.

Algunos meses después, delante de un televisor oí y vi un precioso reportaje sobre las tormentas y los rayos. Sobre un fondo oscuro, gris y lila, alguien fotografió la caída de varios rayos. Todos eran distintos. Nunca hay un rayo igual al caído junto a él, ni al que cayó hace siglos.

Muchas veces se me ha ocurrido sentarme en un banco callejero y ver pasar a la gente. También son todos distintos. Fui amigo de dos gemelos univitelinos, allá por los años cincuenta; nunca confundí sus nombres y, aún hoy, los que

están a mi alrededor se admiran de que a cada uno le llame por su nombre, sin duda ni equívoco. La convivencia en el juego me hizo descubrir pequeños detalles que los hacían diferentes. Eran diversos gracias a detalles individuales de pequeña importancia.

No voy a continuar intentando demostrar lo evidente; mucho menos entraré en el manido discurso de herencia y ambiente; voy a olvidar la ontogénesis y la filogénesis. Son temas interesantes, pero no ahora y aquí, donde quiero llegar a una propuesta que dé un rayo de esperanza a quienes trabajan día a día en las aulas de integración escolar partiendo del conocimiento de la individualidad de todos y cada uno de los que allí conviven diariamente, año escolar tras ciclo escolar.

### 1. La alteridad y la diversidad

Entender estos dos conceptos y lograr su justo punto medio es llegar al inicio del discurso con alguna posibilidad de salir bien parado al final del mismo. Por esta razón, usaré el análisis, duro y frío, para que posteriormente caminemos con buen pie, gracias a la posibilidad de acudir cuando sea necesario a los referentes teóricos que ahora se definen, se describen o simplemente se comentan. La diversidad semánticamente parece que es el polo opuesto a la igualdad; pero no se puede entender aquélla, como valor del humanismo, sin racionalizar la univocidad de la igualdad desde el mismo plano axiológico.

Es difícil encontrar hoy a alguien con talante democrático que no abogue por la igualdad de todos los ciudadanos. Se habla de igualdad de todos ante la ley, de igualdad de oportunidades, de igualdad en cuanto a derechos, etc. Desde el mismo plano discursivo, tendríamos que hablar de desigualdad ante la ley, desigualdad de oportunidades o desigualdad en cuanto a derechos, lo cual no es equiparable a pensar sobre la diversidad ante esas mismas situaciones desde el ámbito de las diferencias. Cuando se habla de «igualdad ante...» no se excluyen las diferencias, sino que éstas son las que garantizan la posibilidad de reclamar el derecho de «ser iguales ante...». La alteridad, pues, que nace de la diversidad, es la base de la educación para la igualdad.

Procurando ese discernimiento, educar para la igualdad es educar para el mestizaje, en el respeto a la alteridad que hace posible el mutuo enriquecimiento desde las diferencias. Si logramos educar en la igualdad que desde el punto de vista de la humanidad interesa, estaremos avanzando por el mejor camino hacia la justicia, el que conduce a la libertad de todos y a que nadie vea frustradas de raíz, por el azar de la naturaleza o por determinada ubicación social sobre la que recae la carga opresiva de la historia, sus posibilidades de autorrealización (Pérez Tápies, 1996:142).

La alteridad y la diversidad hay que estudiarla desde la individualidad y no desde los grupos. Ha sido, y aún queda mucho por hacer, una costumbre de la pedagogía del siglo xx «colocar» a los individuos en niveles, compartimentos estancos o escalas de clasificación; es decir, ha habido una tendencia a estructurar los colectivos de personas en grupos diferenciales. De este modo, la diversidad era algo con visos de universalización; pero resulta que, cuando esto sucede en la educación, se arma todo un entramado perennialista y esencialista que lleva a la generalización de las acciones educativas. Esta idea requiere más espacio para analizarla que la anterior.

La educación para la diversidad no se ha desarrollado en su justo medio por

culpa de esta tendencia habitual de las acciones pedagógicas. Se ha pensado en lograr un buen elenco de principios educativos para las personas con necesidades especiales (sensoriales, motrices, psíquicas, de comportamiento social, etc.). Es decir, se ha huido del sentido genuino de diversidad (y mucho más de alteridad) para refugiarse en el concepto de *grupo de incidencia*. ¿Cuál es la razón? La contestación es arriesgada, pero no eludible, aunque sólo sea por plantear las bases para un futuro estudio. Intentaré explicarme desde distintos planos discursivos para dar mayor número de salidas al pensamiento, a la reflexión o a la investigación.

La práctica educativa no puede ser ajena (o no quiere serlo), hoy por hoy, a las *referencias de eficacia y eficiencia* si el referente es la realidad de los recursos disponibles y los objetivos que se plantea. Este principio es clave para la Administración, así como es la piedra angular para el discurso que, desde la utopía quiere modificar la realidad actual. Tenemos, por lo tanto, una doble posición: quienes dominan la maquinaria política y administrativa tienden a definir grupos *de alguna manera homogéneos* para rentabilizar los recursos disponibles. Sin embargo, ante la imposibilidad de homogeneización total, los definen en función de categorías diferenciales excluyentes (invidentes, sordos, psicóticos, deficientes motóricos, etc.). La imposibilidad de universalidad los enruta a una homogeneidad parcial. Tal situación es una falacia insalvable porque a cada una de estas categorías habría que añadir otras que eliminarían la homogeneidad buscada y reclamarían la inalienable heterogeneidad natural.

Parece oportuno defender la heterogeneidad, es decir, la diversidad nacida de la propia «eseidad», y la alteridad que proviene de reconocimiento por otro de que soy distinto a él. A pesar de esta realidad tan candente, se buscan refugios demagógicos para no olvidarse del principio de eficacia y eficiencia al que tanto aprecio tiene el poder político y la consecuente administración e inspección.

¿Cuál podría ser el inicio para pensar en una solución que se rigiera por la heterogeneidad y abandonara las tentaciones hacia la homogeneización? Creo que pueden existir cuatro posiciones iniciales que están condenadas a un propósito convergente:

1. La primera comienza por aceptar la necesidad de la adecuación del diseño curricular de aula, pero modificando su estructura. Para ello hay que abandonar esa querencia a convertirlo en prescriptivo en función de los tres niveles de adaptación, que algunos se empeñan en aplicar, y «estirar» el desarrollo curricular hasta hacer que la adaptación sea el cuarto nivel de concreción del currículo. De este modo, a la negación del carácter prescriptivo hacia la homogeneidad se contraponen la afirmación de su impronta genuina: *flexibilidad y polivalencia*. Estas dos deberán ser las características radicales de este cuarto nivel de concreción curricular, de acuerdo con la propuesta.
2. El reconocimiento de la comunidad educativa (y sobre todo del profesor) de que en el aula no hay dominancia y tendencia hacia la homogeneidad, sino hacia la heterogeneidad. Esta, a su vez, exige la actitud positiva y clara para aceptar la alteridad como principio rector de todo lo que gire entorno al Proyecto educativo de centro y al Proyecto curricular, como documentos básicos de los que nacen todos los demás.

Si nos referimos a toda la comunidad educativa, lo hacemos porque allí

puede radicar el origen del problema; además, allí se puede refugiar el maestro cuando no está de acuerdo con el plan de integración escolar. Sería un buen escudo para seguir haciendo lo mismo de siempre: homogeneizar. Todavía así no descamparía el temporal dada la situación social hacia los etnocentrismos irracionales o hacia la eliminación de las diferencias extremas. El clima social tampoco es un caldo de cultivo adecuado para caminar tranquilos por las veredas de la reforma educativa en el terreno concreto de la integración escolar. Algo más veremos después al respecto.

3. Existe una tercera posición de carácter axiológico cuyo análisis es complejo, pero totalmente imprescindible como base del cambio en el aspecto que nos preocupa. Nada se conseguiría si se produjera un cambio social respecto a la consideración de personas diversas, por principio esencial, que siguen siendo próximas en cada momento de su vida si, a la vez, cada persona no reconoce, y menos aun acepta, las características propias de su diversidad. De aquí nace un viejo principio pedagógico: la acción educativa sigue los cauces de normalidad en las interacciones cuando se parte de una sólida situación de autoestima. ¿Qué se hace en la institución educativa para, desde la infancia, racionalizar y fortalecer esta autoestima? ¿Hace algo la familia? ¿No estamos en medio de un universalismo de conductas, sentimientos y tendencias cada vez menos personal y, por lo tanto, más deshumanizante? En este punto las preguntas pueden llegar a la infinitud, signo evidente de que el problema no ha sido tratado con suficiente rigor.
4. Hemos dicho que el clima social actual no es el más propicio para aceptar las tesis en torno a la individualidad y, sobre todo, las que hablan de admitir la alteridad como riqueza de una sociedad fundada en la diversidad. Se habla hoy de los irracionales nacionalismos, de las pensadas dominancias de nuevas castas económicas, en fin, de la «socialización pautada», gracias a la que todos tienen que pensar, sentir, hacer y estar dentro del mismo pentagrama y orquestados en la misma clave de sol.

## 2. Alteridad-diversidad y sociabilidad

Admitida la diversidad, es preciso reflexionar sobre el significado que esto tiene respecto a la sociabilidad, la otra cara necesaria para alcanzar los mínimos de «persona humana». Con esto llegamos a una hipótesis clave: individualidad y sociabilidad son dos acciones didácticas, y por lo tanto pedagógicas, que convergen en la formación de la personalidad.

Existe un problema dialéctico que es necesario solventar previamente y, si no fuera posible, tomar alguna decisión con el fin de que el currículo tenga alguna línea de viabilidad. Hay, más que nunca, una excesiva creencia, y tendencia práctica, hacia el trabajo escolar socializado (trabajo en grupo, modelo Jena, trabajo colaborativo o cooperativo, etc.); algunos han sido defensores a ultranza de esta modalidad, olvidando o reduciendo al ridículo, el trabajo individualizado en la enseñanza. Sin embargo, el pensamiento práctico tiene que regirse por un equilibrio ajustado al desarrollo biológico y a las advertencias que dimanan de la práctica anterior. Veamos uno y otro para calibrar el punto justo de aplicación en la adaptación curricular (el propuesto cuarto nivel de concreción).

El desarrollo madurativo del individuo es un juego constante entre lo indivi-



dual y lo social. Ahora bien, parece que las cotas de socialización se alcanzan en función de una potenciación de las capacidades individuales; estoy pensando dentro de los estrictos cánones del desarrollo biológico, es decir, cuando la influencia intencional y sistemática de la educación es minúscula, inexistente o de poco peso específico. Potencia el individuo su personalidad defendiendo su ego de las presiones del grupo que le rodea; sufre etapas de egocentrismo, manifiesta en situaciones monistas, antes de lograr la superación del *egocentrismo social*, momento en que comienza a funcionar el juego de «papeles» en la división de funciones y acciones en el interior del grupo. Esta situación madurativa llega a su emergencia si antes ha existido una potenciación de la individualidad; de otro modo, seguirá existiendo el predominio de la dependencia y el estancamiento en situaciones egocósmicas. Si esto acontece así en los cinco o seis primeros años de vida, sigue después manifestándose de forma similar aunque con distinto componente psicológico. Tal sucede, por ejemplo, en el momento de superación del *egocentrismo intelectual*. El proceso de maduración intelectual, de corte personal, ha tenido que superar el pensamiento operativo concreto y comenzar a adentrarse en las exquisiteces cognitivas del pensamiento operativo formal. Es en ese momento de la epistemología genética cuando el individuo es capaz de dar ideas y opiniones personales, nacidas de la reflexión individual que, a su vez, se basa en los parámetros de interpretación del mundo, la vida, la sociedad, etc. de corte personal. Del mismo modo puede pedir ideas, opiniones o maneras de hacer de acuerdo con sus necesidades personales y grupales; puede reflexionar gracias a encontrarse en una situación de conflicto sociocognitivo; es capaz de rechazar o de aceptar ideas, opiniones, aspectos valorativos o comportamientos de marcada tendencia actitudinal. Es decir, se llega a comportamientos sociales y socializadores gracias a que existe una posición crítica de corte individual. Todo lo que se aleje de este principio se acercará al principio de alienación.

Basta pensar que la base de la práctica de los modelos de alienación (formación militar, formación religiosa, educación sectaria, etc.) es grupal: todos deben pensar igual, actuar igual, vestir igual. Se elimina, por principio, el pensamiento individual, la crítica personal y hasta la interpretación racional para llegar a la masificación del pensamiento, de los sentimientos, del quehacer cotidiano.

La verdadera educación fortalece el pensamiento crítico personal y, junto a él, se aprovechan las aportaciones individuales que llegan al grupo en cuyo seno se genera ese conflicto sociocognitivo que obliga al juicio crítico y a la toma de decisiones.

Como puede observarse en el devenir de este discurso, en ningún momento se quiere eliminar la sociabilidad y, por consiguiente, cualquiera de sus manifestaciones en el quehacer pedagógico. Sólo queremos racionalizarla desde el plano de la individualidad. Además, al plano social se llega desde una alternativa de carácter ético, lo cual conlleva un compromiso personal nacido de la individualidad.

¿Qué repercusiones tiene este discurso en la práctica educativa? En primer lugar, parece evidente que la base de las adaptaciones curriculares será la individualidad y no la referencia a grupos con características diferenciales; pero se puede ir más allá: en cualquier situación educativa el punto de arranque es el elenco de los aprendizajes individuales que ya domina el sujeto. No

tiene sentido que el fundamento de la enseñanza, sobre todo la obligatoria, tenga su apoyo en las estructuras epistemológicas de las ciencias, los saberes, las técnicas o las artes. Lo lógico es que la referencia, como vengo insistiendo, sea la individualidad de los sujetos con toda la riqueza semántica que este término incluye: su nivel madurativo, sus aprendizajes anteriores y sus consecuentes inclusores, sus procedimientos para dominar otros aprendizajes, sus intereses, etc. Vuelvo a insistir:

1. El referente es la individualidad de los sujetos que constituyen el grupo de aprendizaje (grupo diana).
2. La individualidad, desde la autonomía personal y la consecuente responsabilidad asumida críticamente, garantiza el trabajo socializado en todas sus dimensiones.
3. La individualidad, en cada momento vital, está constituida, en su estructura interna, por los aprendizajes adquiridos, tanto en acciones formales, no formales como informales. Todo ese elenco de aprendizajes integrados configuran la personalidad de cada sujeto. El sujeto es quien aprende, y lo hace desde esas estructuras previas, porque otras, ajenas a su individualidad, provocarán fracaso académico, aprendizajes “bancarios” (según Freire), memorismo o actitudes negativas hacia la escuela, el currículo o el aprendizaje en general.

Siendo ésta la realidad, ¿qué es lo que hay que evitar como principio teórico previo a la práctica?

1. Confundir la planificación con el proceso de enseñanza porque la planificación puede ser prescriptiva en tanto que el proceso renuncia a cualquier tentación de generalización. No cabe duda que existe la necesidad ineludible de planificar (Proyecto curricular en cada una de sus concreciones); pero el proceso está sujeto al principio de momentaneidad que provoca la impredecibilidad. De aquí su imposibilidad prescriptiva. Aquí subyace un viejo vicio didáctico nacido de los modelos conductistas y afianzado por una práctica que no ha roto los antiguos esquemas de planificación, aunque haya cambiado el lenguaje o la terminología. La práctica sigue siendo conductista a pesar de unos conceptos, términos primitivos y lenguaje propio del aprendizaje significativo y del constructivismo: lo planificado está sujeto a cambio, aunque se supone que no será substantivamente, so pena de dudar de la validez curricular de la citada planificación.
2. La tendencia a la homogeneización (aulas, ciclos, cursos, grupos) ha hecho que la enseñanza individualizada se lleve a término sin pensar en lo genuino de cada individuo, es decir, sin considerar lo heterogéneo como base fundamental; vista así, no es extraño que las editoriales puedan lanzar «paquetes individualizados» para el curso x o y sin la mínima referencia al grupo constitutivo de tales cursos.

Es difícil pensar hoy en un diseño curricular de este calado didáctico sin partir de un adecuado diagnóstico. Veamos aquí la palabra *diagnóstico* en su genuino sentido de cabeza de puente entre la situación anterior y los requisitos que los objetivos plantean; por lo tanto, es la configuración actual de los aprendizajes habidos para poder determinar el desarrollo del currículo posterior y para poder orientar el momento interactivo. Véase, por lo tanto, como se está abogando por un diagnós-

tico del grupo de aprendizaje (diagnóstico desde la homogeneidad) y por un diagnóstico individual (diagnóstico desde la heterogeneidad y, como concreción, desde la diversidad).

3. La enseñanza individualizada, si se busca la aplicación de la misma con pleno sentido, exige unos fundamentos que garantizan la calidad, y aún la posibilidad de su aplicación. Hace ya muchos años que escribí sobre este tema y, aunque nadie lo ha rebatido ni nadie lo ha ampliado, me parece adecuado ahora volverlo a estudiar desde la realidad curricular actual.

**BIBLIOGRAFÍA.** BOUCHET, T.H. (1948). *L'individualisation de l'enseignement*. París: PUF DEWEY, J. (1957). *Las escuelas de mañana*. Buenos Aires: Losada. / DEWEY, J. (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada. / FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1968). «La enseñanza programada y las máquinas de enseñar». *Tiempo y educación*, tomo II, fascículo 9. Madrid: COMPI. / FREINET, C.; BERTELOOT, M. (1966). *Trouvades individualisées et programmation*. Cannes: Bibliothèque de l'école moderne. / GARCÍA Hoz, V. (1970). *Educación personalizada*, Madrid: CSIC. / JONES, A.J.; GRIZZELL, E.D.; GRINSTEAD, W. J. (1964). *El sistema de unidades de/trabajo escolar*. México: UTHEA. / LEGRANO, L. (1971). *Une méthode active pour l'école d'aujourd'hui*. Delachaux-Niesttler, Neuchâtel, Suiza. / LYNCH, A.J. (1966). *El trabajo individual según el plan Dalton*. Buenos Aires: Losada. / MORANDO, DANTE. (1961). *Pedagogía*. Barcelona: Luis Miracle. / MORY, F. (1964). *Enseñanza individual y trabajo por equipos*. Buenos Aires: Kapelusz. / REMPLEIM, H. (1966). *Tratado de psicología evolutiva*. Barcelona: Labor. / WASHBURNE, C.W. (1962). *Wttnnetka: Historiaysignificación de un experimentopedagógico*. Buenos Aires: Losada.

**FERRÁNDEZ ARENAZ, Adalberto.** Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. España. Adaptado de la versión original por Luis Bravo Jáuregui bajo autorización del autor.

## INDIVIDUALISMO METODOLÓGICO

Jon Elster se define a sí mismo como miembro del individualismo o reduccionismo metodológico. Esta posición, en sus palabras, debe ser entendida como:

La doctrina de que todos los fenómenos sociales -su estructura y su cambio- son en principio explicables de un modo que sólo implica a los individuos, sus propiedades, sus objetivos, sus creencias y sus acciones. Pasar de las instituciones sociales y las pautas globales de comportamiento a los individuos es el mismo tipo de operación que pasar de las células a las moléculas” (1. Elster *Making Sense of [Ma]*. Cambridge University Press. 1985. p.5).

El individualismo metodológico se presenta, por una parte, Crítico a todo holismo; en especial al holismo estructuralfuncionalista y, por la otra, como superación del atomismo; en especial de aquel inherente a las tesis de la Economía tradicional. En relación a lo primero abundan los textos declarativos de Elster. De ellos escogemos el siguiente de tuercas y tornillos:

He estado diciendo que las instituciones ‘hacen’ o ‘intentan’ esto o aquello pero en términos estrictos esto es una insensatez. Sólo los individuos pueden actuar o intentar. Si pensamos en instituciones como mandamientos y olvidamos que están compuestas por individuos con intereses divergentes podemos desorientarnos desesperadamente En particular las quiméricas nociones de “la voluntad popular” “el interés nacional’ y la “planificación social” le deben su existencia a esta conclusión.” (p.53 ).

En relación a lo segundo, lo afirmado por Elster en la cita anterior podría no tener nada de novedoso. Por ejemplo, en las teorías económicas convencionales es un lugar común aceptar como hipótesis de comportamiento individual a la teoría de la elección racional. En esta teoría el actor social individual -individuo físico, jurídico o instituciones etc.-, es descrito como poseedor de un conjunto de creencias y de un conjunto ordenado de deseos o preferencias; ambos conjuntos posibles de ser representados matemáticamente. El primero de ellos mediante la distribución de probabilidades en relación a los posibles estados del mundo en el cual se desarrolla la acción, mientras el segundo viene representado mediante una función de utilidad. En este sentido, la economía convencional, apoyada en la teoría de la decisión paramétrica, asume al actor social en cuanto poseedor de un conjunto de cursos de acciones posible, sólo limitadas por factores y circunstancias imputables al actor en cuestión. En consecuencia, un actor social decidirá racionalmente cuando elige, teniendo en cuenta sus creencias y restricciones, aquel curso de acción capaz de permitirle maximizar la satisfacción de sus deseos. Esta propuesta frecuentemente es asimilada al individualismo metodológico, cuando lo correcto sería calificarla de atomismo metodológico por la siguiente razón: en ella el conjunto de restricciones posibles a la acción del actor social, sólo vienen imputadas al actor en cuestión. Esta limitación de las teorías económicas clásicas le impide, a sus limpios modelos matemáticos de explicación, dar cuenta de los problemas de disfunción económica tal como ellos se presentan en la realidad.

Lo novedoso del individualismo metodológico preconizado por Elster, frente al atomismo, consiste en considerar a las relaciones entre individuos como realmente explicativas. Ahora bien, tomar en consideración conceptos relacionales entre individuos obliga, al investigador de los fenómenos sociales, a elegir un instrumento matemático diferente a aquel tradicionalmente utilizado -como lo ha sido el análisis matemático infinitesimal clásico-. Un instrumento capaz de dar cuenta de la acción de un actor social siempre inmerso en situaciones donde también actúan otros actores; ninguno de los cuales debe suponerse menos racional o sofisticado que él mismo. Un instrumento matemático, en suma, con poder para dar cuenta de intenciones y estrategias diferentes para cada uno de los actores. e, incluso, intenciones y estrategias encontradas. Para Elster, tal instrumento podemos encontrarlo en la teoría de los juegos matemáticos. En suma, el homo economicus, visto a través del ojo de la urraca, (tú) siempre se encuentra inmerso en un campo de estrategias encontradas; incluso en aquellas situaciones donde la acción intencional puede ser tratada mediante la teoría de juegos cooperativos.

En referencia a la relación de Elster con la sociología tradicional, éste se nos presenta, en primera instancia, como un sociólogo interesado en explicar racionalmente, mediante la teoría de la elección racional, los hechos y fenómenos sociales. Sin embargo, en segunda instancia es profundamente crítico a tal teoría, no obstante reconocerla como la mejor opción a falta de otra mejor. Su criticidad se evidencia por cuanto el “grueso” de su obra está dedicado, precisamente, al tratamiento de aquellas situaciones sociales donde fracasa toda elección racional posible. Esta será, por ejemplo, la cuestión central de su conocida trilogía: *Ulises y las sirenas*, *Uvas verdes* y *juicios salomónicos*.

El asunto de la primera de las tres obras es el problema de la racionalidad imperfecta, es decir: aquellas situaciones donde el individuo -análogamente a como hizo Ulises con las sirenas-, se constriñe a sí mismo para obligarse a una conducta racional. Por su parte, en *Uvas verdes* aborda aquellas situaciones análogamente a la fábula de la zorra, quién al no poder alcanzar la uvas maduras se convence que están verdes y sigue su camino-, donde las constricciones externas a la voluntad del actor social, terminan por modelar sus propias preferencias y creencias. En todo caso, ambas situaciones se presentan como escándalo para la teoría de la elección racional.

lero será en *Juicios salomónicos* (Las limitaciones de la racionalidad como principio de decisión) donde Elster se dispone a mostrarnos las limitaciones de la teoría de la elección racional, no sólo a nivel de explicación positiva sino también a nivel normativo. Por un lado, dedica parte de esta obra a mostrar aquellos casos en los cuales la decisión racional fracasa, por incapacidad de los actores sociales para ceñirse a las prescripciones de la teoría misma. Por el otro, -y en esto reside el interés central de la obra-, Elster está interesado en mostrarnos la indeterminación propia de tal teoría; es decir, la teoría en muchos casos se muestra incapaz de determinar un único resultado o, incluso, se muestra incapaz de arrojar resultado alguno. En la introducción coloca las cartas sobre la mesa:

“Aquí no me interesan las teorías científicas en general, sino los fallos de la teoría de la elección racional. Como argumentaré más abajo, la teoría de la elección racional es ante todo un enfoque normativo, y sólo secundariamente explicativo. indica como actuar y predice que las personas actuarán como ella indica. En la medida en que no brinda recetas inequívocas, es indeterminada. En la medida en que las personas no siguen sus recetas -es decir, en la medida en que se comportan irracionalmente- la teoría es impropia. En este libro enfatizamos la indeterminación de la teoría de la elección racional. La impropiedad de la teoría es también un tema constante, estrechamente entrelazado con la indeterminación. Argumento, en realidad, que la incapacidad para reconocer la indeterminación de la teoría de la opción racional puede conducir a la conducta irracional”. (*Op.cít.* p.11).

El último capítulo de esta obra lo dedica al análisis y exposición de las limitaciones de la teoría de la elección racional, en cuanto referida a la posibilidad de acciones racionales colectivas o, en otra palabras, en cuanto referida a la posibilidad de una política racional. Aquí, consecuentemente con su individualismo metodológico, rechaza toda analogía entre actor social individual y actor social colectivo:

No me preocupa quienes creen (si hay alguno) que esta visión del proceso político es literalmente cierta, es decir, que la elección política se puede entender en términos de los deseos, creencias y acciones (le una entidad supraindividual, la “sociedad”. Me preocupa quienes, aun aceptando los cánones del individualismo metodológico, se suponen o sostienen que podemos actuar como si dicha Visión fuera atinada, En otras palabras, dan por sentado que se causa poco daño tratando la entidad política como un actor unitario, con vibres coherentes y estables, creencias bien cimentadas y capacidad para llevar a cabo sus decisiones. Este concepto ha alcanzado suma prominencia en el estudio de las relaciones

internacionales y en la teoría de la planificación económica. Por razones obvias, ha sido menos pronunciada en el estudio de la política interna de las democracias pluralistas. Pero aun aquí, la tentación de usar el lenguaje del actor puede ser fuerte. Esta sección argumenta que este lenguaje, aunque tentador, puede ser traicionero y equívoco” (*ibid.* p. 150). La consecuencia del rechazo de esta analogía, lo constituye la imposibilidad de usar el criterio de la elección racional -a pesar de ser el único criterio más o menos viable- para explicar las acciones políticas a nivel global. Tal imposibilidad viene dada, a su juicio, por cuanto una conducta global no puede ser guiada por criterio racional alguno. Para que esto fuese posible, los cuerpos políticos deberían estar en condiciones, antes de emprender la acción deseada, de recabar un cúmulo de información imposible de obtener; como bien lo muestran, a su juicio, los argumentos de Hayek. Para Elster la única posibilidad de reformas sociales a gran escala son aquellas guiadas, no por un criterio consecuencialista, sino por un criterio deontológico de justicia; es decir, por un criterio de justicia capaz de admitir como bueno normas o derechos, independientemente de las consecuencias implicadas en el emprenderlos o acatarlos. Al respecto nos dice:

“Aquí quiero apartarme del enfoque de la teoría de la decisión y argumentar que la justicia brinda otra motivación para la reforma política. No creo que las principales reformas políticas del estado se hayan basado ante todo en consideraciones instrumentales. En cambio fueron implantadas por movimientos sociales inspirados en una concepción de Justicia. (...) la concepción de justicia de la que partiré es no instrumental, el derecho a igual consideración y respeto que de diversas manera subyace a los escritos de John Rawls y Roland Dworkin” (*ibid.* p.70).

En otras palabras, si todos los ciudadanos de un Estado comparten una concepción deontológica de la *justicia*, estarán en mejores condiciones de soportar los resultados no esperados de las reformas políticas implementadas. Como veremos a partir de ahora, el individualismo metodológico de Físter, así como sus críticas a la teoría de la elección racional, van a determinar en gran medida su enfoque del problema de la *explicación científica* en las investigaciones sociales e históricas. De forma explícita, Físter se plantea el problema de la explicación científica en la Primera parte de su obra *El cambio tecnológico*. Allí distingue entre *explicaciones causales, funcionales e intencionales*, haciendo énfasis en cada caso en la aplicabilidad de las mismas en las investigaciones sociales.

**BIBLIOGRAFÍA:** ALEXANDER, Jeffrey. C. (1974). *Las Teorías Sociológicas*. Edit. Gedisa, Barcelona. 1992. / ALSTON, W.R. *Filosofía del lenguaje*. Edit. Alianza. Mad. / AUSTIN, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Edit. Paidós. Barcelona. / AYER, A. J. (1981). *El Positivismo Lógico*. F.C.E. Mex. / BARRY, B. (1986). *TS. Kuhn y las Ciencias Sociales*. F.C.E. Mex. / BERNSTEIN, R.J. (1983). *Ja Reestructuración de la Teoría Social y Política*. EC.E. Mex. / BETTI, E. (1955). *Teoría generale della interpretazione*. Milán. / BINMORE, K. (1968). *Teoría de juegos*. Edit. McGraw-Hill. Mad. 1993. / BLUMER, H. *Symbolic Interactionism*. Prentice Hall. Englewoods Cliffs. / BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.C.; PASSERON, J.C. (1987). *El Oficio de Sociólogo*. Edit. Siglo XXI. Mex. / CASSIRER, E. (1965). *El Problema del Conocimiento*. F.C.E.. Mex. / COHEN, M. y NAGEL, E. (1979). *Introducción a la Lógica y al Método Científico*. Vol. II. Edit. Amorrortu. B/A. / CORETH, E. (1972). *Cuestiones fundamentales de la hermenéutica*. Edit. Herder. Barcelona. / DAVIDSON, D. (1990). *De la Verdad y de la Interpretación*. Edit. Gedisa. Barcelona. / DAMIANI, Luis E. (1994). *La Diversidad Metodológica en la Sociología*. Fond. Edit. Tropykos. Caracas. / DOMÉNECH, Antoni.



(1991). *Introducción a la obra de J. Elster. En Do mar la Suerte*. Edit. Paidós. Barcelona. / **DRAY, W.** (1964). *Philosophy of History*. Prentice Hall. Englewood Cliffs. / **ELSTER, J.** (1990). *El Cambio Tecnológico*. Edit. Gedisa. Barcelona. / \_\_\_\_\_ (1991). *Juicios Salomónicos*. Edit. Gedisa. Barcelona. / \_\_\_\_\_ (1991). *Cemento de la Sociedad*. Edit. Gedisa. Barcelona. / \_\_\_\_\_ (1983). *Sour Grapes*. Cambridge. University Press. / \_\_\_\_\_ (1984). *Ulysses and the Sirens*. Cambridge University Press. / \_\_\_\_\_ (1994). *Lógica y sociedad*. Edit. Gedisa. Barcelona. / **FOUCAULT, M.** (1984). *Las palabras y las cosas*. Edit. Siglo XXI. Mex. / **GADAMER, H. G.** (1977). *Verdad y Método*. Edit. Sígueme. Salamanca. / **HINTIKKA, J.; MACINTYRE, A.; WINCH, P. y otros.** (1980). *Ensayos sobre explicación y comprensión*. Edit. Alianza. Mad. / **KANT, E.** (1961). *Crítica de la Razón Práctica*. Edit. Losada. B/A. / \_\_\_\_\_ (1978). *Crítica de la Razón Pura*. Edit. Alfaguara. Mad. / **KOLAKOWSKI, Leszek.** (1981). *La filosofía positivista*. Edit. Cátedra, Mad. / **KUHN, Th. S.** (1986). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. F.C.E. Mex. / **LAKATOS, L.** (1989). *La Metodología de los Programas de Investigación Científica*. Edit. Alianza. Mad. / **LAUDAN, L.** (1978). *Progress and its problems..* University of California Press. / \_\_\_\_\_ (1978). *Un enfoque de solución de problemas al progreso científico*. En Ian Hacking, *Revoluciones científicas* (cit). / **MC. CARTHY, Th.** (1978). *The Critical Theory of Jürgen Habermas*. Boston M.I.T. / **MARDONES, J. M. y URSÚA, N.** (1982). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*. Edit. Fontamara. / **MARDONES, J. M.** (1985). *Razón Comunicativa y Teoría Crítica*. Univ. País Vasco. Bilbao. / **MUGUERZA, J.** (1974). *La Concepción Analítica de la Filosofía*. Edit. Alianza. Mad. / **NIDDH, P.H.** (1975). *Filosofía de la Ciencia*. EC.E. Mex. / **PIAGET, J.; MACKENZIE, W. J. M.; LAZARSFELD, R. F.** (1975). *Tendencias de la Investigación en las Ciencias Sociales*. Edit. Alianza. Mad. / **POPPER, K.** (1985). *La Lógica de la Investigación Científica*. Edit. Tecnos. Mad. / \_\_\_\_\_ (1988). *La Miseria del Historicismo*. Edit. Alianza. Mad. / **POPPER, K.; ADORNO, Th. W.; HABERMAS, J.** (1972). *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. Edit. Grijalbo. Barcelona. / **QUINE, W. V. O.** (1984). *Desde un Punto de Vista Lógico*. Edit. Orbis. Barcelona. / **RABOSI, E. A.** (1972). *Locuciones e ilocuciones: Searley Austin*. Edit. Crítica. Mex. / **SEARLE, J. R.** (1980). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Edit. Cátedra. Mad. / \_\_\_\_\_ (1992). *Intencionalidad*. Edit. Tecnos. Mad. / **SCHÜTZ, A.** (1972). *Fenomenología del mundo social*. Edit. Paidós. B/A. / **STEGMÜLLER, W.** (1983). *Estructura y Dinámica de Teorías*. Vol.II. Edit. Ariel. Barcelona. / **SUPPE, F.** (1979). *La Estructura de las Teorías Científicas*. Edit. Nacional. Mad. / **TAYLOR, Ch.** (1964). *The explanation of Behaviour*. Humanities Press. N.Y. / **TIERNO GALVÁN, E.** (1973). *Conocimiento y Ciencias Sociales*. Edit. Tecnos. Mad. / **ZEITUN, L.** (1982). *Ideología y Teoría Sociológica*. Edit. Amorrortu. B/A. / **VAN DIJK, T. A.** (1993). *Texto y Contexto*. Edit. Cátedra. Mad. / **VON WRIGHT, G. H.** (1987). *Explicación y Comprensión*. Edit. Alianza. Mad. / \_\_\_\_\_ (1970). *Norma y acción*. Edit. Tecnos. Mad. / **WINCH, P.** (1972). *Ciencia social y filosofía*. Edit. Amorrortu. B/A. / **WRIGHT, E. Olin.** (1983). *Clase, Crisis y Estado*. Edit. Siglo XXI. Mad. / **WRIGHT, E. O.; SOBER, E.; LEVINE, A.** (1988). *Marxismo e individualismo metodológico*. En: Zona Abierta, octubre 1987-marzo de Mad. / **WITTGENSTEIN, L.** (1957). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Edit. Revista de Occidente. Mad. / \_\_\_\_\_ (1988). *Investigaciones filosóficas*. Edit. Grijalbo. Barcelona.

**ALAYON GARCIA, Angel Guillermo.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Seleccionado de: ALAYON G., Guillermo A. (1997) *Dos Modelos Explicativos en la Teoría Social Contemporánea*. Fondo Editorial de Humanidades y Educación. Asociación de Profesores de la UCV. Caracas.

## INDIVIDUALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Reacción contra la enseñanza colectiva, dirigida a un alumno abstracto (el alumno medio o, más a menudo, el buen alumnos). Se puede distinguir: Una enseñanza individual propiamente dicha, que concierne a un solo individuo (lecciones particulares, preceptor), y que tiende a adaptarse a su nivel escolar e intelectual, a su ritmo, a sus gustos, a su carácter, etc.; una enseñanza parcialmente individualizada que, en un marco colectivo, introduce elementos de individualización, inspirándose en intereses característicos de la clase, de un grupo de alumnos, e incluso de tal o cual alumno en particular; una enseñanza individualizada en el sentido de que, habiendo sido repartidos

los alumnos en varios grupos según su nivel intelectual y escolar, se acumulan en gran medida las ventajas de la enseñanza individual a las bases de la enseñanza colectiva; y una enseñanza totalmente individualizada, pero en un marco en el que cada alumno, con la ayuda de juegos de fichas escalonadas o de máquinas de enseñar, progresa a su propio ritmo.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## INDUCCIÓN

La Inducción es el proceso mediante el cual se va de lo particular a general. No obstante se plantea un problema en el procedimiento inductivo ya que partiendo de argumentos de la experiencia no se puede probar que el pasado sea semejante al futuro; en otras palabras, no se puede demostrar que con respecto al presente el futuro continuara así. Para este problema se ha tratado de dar tres (3) soluciones fundamentales, estas son:

1. La solución objetivista que permite considerar la uniformidad de la naturaleza lo cual conlleva a la generalización de las experiencias uniformes. Un ejemplo de esta solución es según Abbagnano (1974) la siguiente:  
Del hecho de que todos los hombres de nuestra experiencia - decía Filodemo - son similares también con respecto a la mortalidad, inferimos que todos los hombres están universalmente sujetos a la muerte, dado que nada se opone a esta inferencia o nos muestra que los hombres no sean susceptibles de morir. Haciendo un llamado a esta semejanza declaramos que, con referencia a la mortalidad, los hombres fuera de nuestra experiencia son similares a los que se manifiestan en nuestra experiencia (pp. 656).  
En este ejemplo es claro que el derecho de la inferencia inductiva se funda en la uniformidad mostrada por las semejanzas.
2. La solución subjetivista o crítica que consiste en proponer la uniformidad de la estructura categorial del entendimiento y a esta estaría sujeta la forma general de la naturaleza. Según Abbagnano (1974):  
Dice Kant: "Toda percepción posible, por lo tanto, todo lo que puede llegar a la conciencia empírica - esto es, todos los fenómenos de la naturaleza, en cuanto su significación, están sujetos a las categorías de las cuales depende la naturaleza, considerada simplemente como naturaleza en general, así como del principio originario de su necesaria conformidad a leyes (como natura forma liter spectata). Pero tampoco la facultad pura del entendimiento llega a prescribir, mediante las categorías solamente, más leyes que aquellas sobre las cuales reposa una naturaleza en general como regularidad de los fenómenos en el espacio y el tiempo". Las leyes particulares, por lo tanto, deben ser deducidas de la experiencia..... Esto significa que la naturaleza en su conformidad con las leyes o sea en su uniformidad, depende de las categorías, esto es, de la estructura uniforme del entendimiento y que, por lo tanto, las uniformidades o leyes que se pueden encontrar en la experiencia están garantizadas por la uniformidad de la forma común (entendimiento - naturaleza). (pp. 657).

3. La tercera solución al problema de la inducción es, la pragmática, en esta si un específico carácter se da en cierta proporción de las muestras examinadas, se puede suponer que esta proporción es válida para todos los otros ejemplos del caso, salvo prueba que lo niegue. Cuando la proporción es de un ciento por ciento de las muestras examinadas, el carácter se da en todos, se puede hablar de una generalización uniforme o completa. Ahora si la proporción no es del cien por ciento y su valor numérico se toma como medida de la posibilidad de que el carácter en cuestión se de en un nuevo ejemplo estaríamos en presencia de un juicio de probabilidad. Tanto la generalización completa como el juicio de probabilidad son aspectos de la generalización estadística. De aquí que el punto de vista pragmático se puede justificar aduciendo que la Inducción es el único medio de obtener provisiones y que es el único método susceptible de autocorrección. Precisamente la autocorrección es una propiedad que caracteriza al método científico .

Para finalizar se puede señalar que la Inducción es un tipo de razonamiento en que se han basado las Ciencias Fáticas, como la Física, la Química y la Biología para elaborar sus leyes. El Método Inductivo una vez adquirido por los docentes de ciencias, debe ser enseñado a los estudiantes especialmente a través de las actividades experimentales.

La Inducción junto a la Deducción son los tipos de razonamientos fundamentales en el quehacer científico.

**BIBLIOGRAFÍA:** **ABBAGNANO, Nicola.** (1974). *Diccionario de Filosofía.* (A.N. Galleti, Trad.). México. Editorial: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1961). / **BARKER, S.F.** (1963). *Inducción e Hipótesis.* Buenos Aires. Editorial: Universitaria de Buenos Aires.

**LEONARD, Franklin.** (1999). EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION. Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

## INERCIA

Es la resistencia de un cuerpo para mudar, parar o entrar en movimiento. Un cuerpo en descanso tiende a permanecer en ese estado y un cuerpo en movimiento tiende a permanecer en movimiento.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## INFANCIA

Es el período de la vida humana comprendido entre el nacimiento y el comienzo de la adolescencia. Es una fase con individualidad propia dentro de la vida humana.

En lo somático y funcional el niño difiere del adulto con características propias, porque es evidente que el niño no es una simple reducción del adulto. En un primer intento de clasificación de la infancia se puede dividir en perío-

dos de acuerdo a la edad de desarrollo: Primera Infancia, que comprende los niños desde el nacimiento hasta los tres años. En ella tiene lugar la máxima aceleración del crecimiento y la aparición de nuevas funciones psicomotoras; segunda infancia, que se extiende durante el resto del primer decenio de la vida. Durante ella tiene lugar la maduración y desarrollo de las funciones ya aparecidas; pubertad, hasta los 14 ó 15 años, durante la que ocurre la preparación y eclosión de la función sexual y la diferenciación definitiva entre ambos sexos; adolescencia, o período de transición con la madurez.

**BIBLIOGRAFÍA: PLAZA MONTERO, Joaquín.** (1978). *Puericultura*. Editorial Jims. Barcelona-España.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## INFORMACIÓN

1. Secuencia de señales con reglas de combinación precisas, transmitidas entre un emisor y un receptor por medio de un canal que sirve de soporte de la transmisión; 2. Carga informativa de un mensaje visual: por ejemplo de una imagen dada; 3. Significado asignado convencionalmente a un «dato»; 4. En informática, elemento de conocimiento susceptible de ser conservado, tratado o comunicado.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## INFORMACIÓN

Pasquali, Antonio (1970), expone que por información debe entenderse: "Todo proceso de envío unidireccional o bidireccional de información-orden a receptores predispuestos para una descodificación-interpretación excluyente y para desencadenar respuestas pre-programadas". (Pág. 50)

La información hace referencia a los mensajes dados por un emisor a un receptor para notificar hechos o sucesos a través de diversos medios, como pueden ser: voz, gestos, televisión, radio, cine, etc, a fin de mantener a la audiencia enterada de lo acontecido en una situación o sobre un tema en particular.

**BIBLIOGRAFÍA: DICCIONARIO BÁSICO ESCOLAR LAROUSSE.** (1987). España-Buenos Aires: Editorial Larousse. / **MC BRIDE, Sean y otros.** (1988). *Un solo mundo, voces múltiples*. UNESCO. *Comunicación e información de nuestro tiempo*. México: Editorial Fondo de Cultura Económico. / **PASQUALI, Antonio.** (1970). *Comprender la comunicación*. Venezuela: Editorial Monte Avila.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema de la Didáctica en el DLAE*. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## INFORMACIÓN CIENTÍFICA

Se refiere a la comunicación de resultados, hechos, cifras, anécdotas, etc., acerca de la ciencia. Por lo general, tiene propósitos meramente documentales o enciclopédicos.

Descripción oral o escrita que reseña las actividades científicas o tecnológicas.

**SECRETARIA EJECUTIVA PERMANENTE DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.** (1985). Seleccionado y modificado por CLARA FLORES (Escuela de educación de la Universidad Central de Venezuela) del: *Manual para el fomento de las actividades científicas y tecnológicas juveniles*. Serie: CIENCIA Y TECNOLOGIA. SECAB/UNESCO. Bogotá. Colombia.

## INFORMACIÓN PARÁSITA

Información innecesaria y no deseada en la memoria de la computadora. Sinónimo: información inservible.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## INFORME DE UN PROYECTO CIENTÍFICO, CÓMO PRESENTARLO

*Título:* debe ser breve y claro e informar acerca del objetivo fundamental de la investigación.

*Nombre del autor:* se escribe completo, seguido de sus títulos y del nombre de la institución a la que pertenece.

*Resumen:* describir en forma breve y clara el contenido y las conclusiones de la investigación. Habitualmente los resúmenes tienen una extensión aproximada de 100 palabras. El resumen sirve para dar al lector una idea completa sobre el artículo y decidir si lo leerá completamente o no.

*Introducción:* en ella se exponen brevemente la razón que motivó el trabajo y los objetivos de la investigación.

*Materiales y métodos:* se describen los procedimientos o técnicas para obtener los datos experimentales, se mencionan los materiales empleados: minerales, cristales, textiles, metales, células, órganos, plantas, animales, etc.

*Diseño de las experiencias:* se describe aquí cómo fueron planeadas y realizadas las experiencias usando los métodos y los materiales mencionados.

*Resultados:* se exponen los datos y valores numéricos obtenidos. En muchos casos esa información se presenta en forma de tablas de valores numéricos o gráficos. Es importante que la presentación sea muy clara para que el lector pueda comparar los datos entre sí y verificar las conclusiones.

*Discusión de los resultados:* el participante describe la forma como fueron analizados los resultados y el por qué de esas conclusiones. (En esta forma el joven se inicia en el análisis estadístico).

*Conclusiones:* es la parte final de un informe científico. Esencialmente constituye la respuesta que propone el investigador para el problema que originó su trabajo de acuerdo con los datos recogidos y la teoría elaborada o aplica-

da. Debe redactarse en forma sencilla, exhibiendo la concordancia entre las hipótesis aceptadas y las mediciones realizadas.

*Agradecimiento:* al final del artículo se acostumbra expresar el agradecimiento del autor a las personas que le hicieron sugerencias o le proporcionaron asesoría o ayuda, mencionando sus nombres y las instituciones donde trabajan.

*Bibliografía:* al comenzar un trabajo de investigación un científico reúne la mayor cantidad posible de información sobre el tema. Al finalizar su artículo escribe una lista del material consultado. Las referencias bibliográficas se escriben de acuerdo con un modelo utilizado universalmente: apellido del autor seguido de sus iniciales en mayúsculas. Título del libro (o del artículo y de la revista en que se publicó), indicando número o volumen y página, editorial, lugar y año de edición.

*Lugar y fecha:* mencionar claramente la localidad o ciudad, provincia o departamento en que reside el informante. Si lo estima conveniente puede agregar su dirección postal. Finalmente, se escribe la fecha de presentación del informe.

**SECRETARIA EJECUTIVA PERMANENTE DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.** (1985). Seleccionado y modificado por CLARA FLORES (Escuela de educación de la Universidad Central de Venezuela) del: *Manual para el fomento de las actividades científicas y tecnológicas juveniles*. Serie: CIENCIA Y TECNOLOGIA. SECAB/UNESCO. Bogotá. Colombia.

## INGENIERÍA DE PROGRAMACIÓN

---

Concepción, racionalización y validación de la programación de los sistemas informáticos.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## INNOVACIÓN

---

Proceso interactivo y acumulativo de información, transformación y experiencias. Las empresas innovadoras son las que saben gerenciar las interacciones entre ciencia y técnica y hacer o más rápidamente posible las aspiraciones del mercado con la oferta tecnológica.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

## INPUT

---

Entrada. Aquello que se convierte en sujeto del sistema, o el material sobre el cual opera el sistema.



**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

### INSERCIÓN DE ESTIMULOS

1. Operación de insertar estímulos suplementarios durante el proceso de aprendizaje para hacer más probable la respuesta correcta; 2. Operación de insertar puntos de referencia en una grabación.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### INSERTO

1. Secuencia filmada que se añade a un documento ya terminado (por ejemplo a un programa de televisión); 2. Plano que se inserta en una película o programa de televisión y que proporciona una información suplementaria.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### INSINUACIÓN

Estímulo agregado al estímulo final, para hacer que la respuesta correctas sean más factible a medida que el estudiante aprenda. Puede ser gráfica o verbal. Las insinuaciones ('promptings') son fuerzas diversas; por ejemplo, la probabilidad con que evoquen la respuesta correcta en una población estudiantil dada. El término se emplea como sinónimo de indicación y suele ser generalmente sinónimo del término, nada técnico, sugerencia. Las insinuaciones fueron clasificadas por Skinner en dos tipos principales: Insinuaciones formales, que proporcionan, en relación con la forma de la respuesta esperada, conocimientos como el número de letras, la letra inicial o la melodía (Insinuada por una rima); insinuaciones temáticas, que dependen de asociaciones significativa, las cuales aumentan la probabilidad de que el estudiante dé la respuesta esperada. Algunos escritores han establecido una distinción entre insinuación e indicación. Insinuación define la función de un modelo de la respuesta que el estudiante ha de copiar, mientras que una indicación es una sugerencia de tipo más débil (Skinner excluyó específicamente de la categoría de 'insinuación' los estímulos que habrían de ser imitados).

Nota:

Puesto que un empleo del término excluye específicamente lo que incluye el otro empleo, el lector debe determinar cuál es el sentido que el autor le da antes de definir si una serie de resultados está en oposición con otra.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## INSTALACIÓN (ELEMENTO DE LA ORGANIZACIÓN)

Tal cual nos señala Melinkoff R. (1990), “Toda organización necesita una sede o asiento de sus operaciones o funciones...Corresponde a ella instalar en un ambiente adecuado el cuerpo material, instrumentos de trabajo y objeto del mismo...”

**BIBLIOGRAFÍA: MELINKOFF Ramón V.** (1990). *Los Procesos Administrativos*. Editorial Panapo. Caracas.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## INSTINTO

Concepto procedente de la investigación de la conducta aplicado a las actividades de los animales; aparentemente organizada y dirigida a un fin tendiente a la conservación del individuo o de la especie, están desencadenadas y dirigidas por factores externos (descubrimiento de un individuo de la misma especie o de un enemigo, materias olorosas, etc.), y por factores internos (hormonas, estímulo nerviosas). En el ser humano sólo se encuentran fragmentos de instintos, que solos no le capacitan para realizar una “existencia humana”; es más, estos instintos necesitan un “molde cultural” con el que el modo de vida humano no solo está regulado por procesos de control genéticos, sino principalmente por muestra de conducta culturales. A diferencia de la vida animal, la conducta humana es perturbable y está expuesta a más peligros a consecuencia de su pobreza instintiva.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## INSTITUCIÓN

Acción de instituir, es decir, de establecer de un modo duradero cualquier cosa nueva. Institución de las clases de esquí, del bachillerato profesional, etc. Lo que ha sido instituido: En particular, establecimiento privado de educación (denominación que va cayendo en desuso). Modo y normas de conducta de un grupo social reconocida o pulsadas por la sociedad y que están formalmente configuradas y expresamente formuladas y organizadas (“institucionalizadas”); así p. ej. la institución del matrimonio, del derecho. Organismo público o privado que satisface alguna necesidad determinada de los miembros de una sociedad.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## INSTITUCIÓN ESCOLAR

Es todo centro o casa de estudio, creada por la sociedad para educar y enseñar a sus miembros con el propósito de resguardar su tesoro cultural, conformado por sus valores, saberes, ideología, descubrimientos, tecnología, entre otros, que le garantizan su crecimiento económico, social y cultural. Cada institución escolar tiene una estructura interna, una organización y dirección que le permite funcionar y realizar su labor educativa, inspirada en las políticas educativas del país, de donde emanan los reglamentos y normas que lo rigen.

En ella se concentran los educadores, alumnos, personal administrativo y mantenimiento, cuenta también con instalaciones mobiliarias que le permiten operar y funcionar. Dependiendo de su situación y organización va a depender la calidad del trabajo escolar.

**BIBLIOGRAFÍA:** **MAILLO, Adolfo.** (1973). *Enciclopedia de didáctica aplicada*. Tomo I. España: Editorial Labor, S.A. / **MELLO C., Irene.** (1974). *El proceso didáctico*. (Eguibar María C. Trads). Argentina: Editorial KAPELUSZ, S.A.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). *Escuela de Educación*. Universidad Central de Venezuela En: *El Tema de la Didáctica en el DLAE*. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## INSTITUCIONES DE FORMACIÓN DE PERSONAL DOCENTE

Se entienden todas las escuelas, establecimientos e institutos, o cualquier facultad o departamento de una universidad, creada exclusivamente para la formación de personal docente.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## INSTITUTO

Establecimiento de enseñanza media o superior.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO

Es una organización formada por la formación profesional de maestros en cualquier nivel de enseñanza. Se entiende que son todas las escuelas, establecimientos e institutos, o cualquier facultad o departamento de una universidad, creadas exclusivamente para la formación del personal docente. Fue creado en 1950 y más tarde fue transformado en Centro Universitario de Formación Docente, hoy día esta integrado a la Universidad Pedagógica Libertador.

El Instituto tiene como funciones primordiales elevar el nivel de formación y

preparación del magisterio mediante una orientación integral que abarque la personalidad y la cultura general del maestro, y dominio de las técnicas didácticas; organizar cursos para preparar a los maestros en las distintas especialidades educativas y capacitarlos para el desempeño de funciones directivas; y preparar al maestro para que contribuya más eficazmente al mejoramiento de la comunidad en el aspecto social, cultural y económico. El Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio tiene una gran importancia porque se ha ocupado de la formación y el perfeccionamiento del docente que aunque son etapas distintas, tienen de común el hacer eficiente - o más eficiente - la acción del maestro; ya que la formación proporciona un nivel de cultura y de capacitación técnica indispensables para hacer del futuro educador un profesional en condiciones de actuar con dominio y certeza y el perfeccionamiento responde a la necesidad del maestro, titulado o no, de revisar constantemente sus principios y renovar sus técnicas.

**BIBLIOGRAFÍA:** Marrero, José Rafael. (1987). *Teoría y Realidad de la Educación Básica en Venezuela*. Caracas: Fenateu.

**RAMÍREZ, Marina.** Maestría en Diseño y Planificación de Políticas Educativas. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

## INSTITUTO DE PERFECCIONAMIENTO Y CAPACITACIÓN DEL MAGISTERIO

Instituto de educación superior que tiene las funciones siguiente: Elevar el nivel de formación y preparación del magisterio mediante una orientación integral que abarque la personalidad y la cultura general del maestro, y dominio de las técnicas didácticas. Organizar cursos para preparar a los maestros en las distintas especialidades educativas y capacitarlos para el desempeño de funciones directivas. Preparar al maestro para que contribuya más eficazmente al mejoramiento de la comunidad en el aspecto social, cultural y económico.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## INSTRUCCIÓN

Conjunto de eventos externos planificados para influir en los procesos de aprendizaje y que, por lo tanto, promueve el aprendizaje.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## INSTRUCCIÓN

Acción de instruir, es decir, de comunicar unos conocimientos y de formar la inteligencia. Resultado de la acción de instruir: los que caracteriza al hom-

bre instruido, es decir, cuyos conocimientos son de un nivel relativamente elevado. Tener instrucción, una buena instrucción.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## INSTRUCCIÓN

Es un proceso que tiene por finalidad el logro de los objetivos propuestos, en concordancia con unas estrategias previamente determinadas en relación directa con los componentes curriculares.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## INSTRUCCIÓN

La instrucción es definida por Elena Dorrego como: Un proceso mediante el cual se orienta el aprendizaje de un individuo, tomando en cuenta las características del que aprende y los resultados expresados del aprendizaje, así como las características y fases de este último proceso. (Pág. 12)

Se ha de señalar que el proceso de instrucción es sistemático, intencional y previamente planificado con un fin determinado, lograr que la persona o alumno construya sus conocimientos de una manera organizada y estructuradamente para que sea más eficaz. Se dice que una verdadera instrucción siempre logra resultados positivos, ya que proporciona experiencias enriquecedoras que favorecen el proceso de aprendizaje, porque no sólo actúa en función de transmisión de contenidos o información, se preocupa también porque el alumno asimile e internalice la información.

En tal sentido Paulo Freire expone que “la instrucción presupone la participación activa y espontánea de los alumnos, el interés, el dialogo continuo” (Francisco Leiva. Pág. 130). Es decir, el empeño e interés y el esfuerzo que haga el alumno es fundamental, porque dependiendo de estas condiciones, es que va a producir el aprendizaje.

A través de esta definición se pueden evidenciar las fases de la instrucción tal como expresa Ferrández Sarramona: “La enseñanza o transmisión y el aprendizaje o recepción” (Pág. 40), es decir, enseña y se percata que el alumno aprenda. Alejandra Fernández y César Villarroel ubican a la instrucción en un ámbito del curriculum, para ellos la instrucción constituye la parte activa y práctica del mismo, donde se planifica y operacionaliza el curriculum.

Para César Villarroel “es la acción para la consecución curricular, es decir, del proceso enseñanza-aprendizaje como ejecución” (Pág. 29); también dice que la instrucción tiene que ver con los medios donde se ubica la organización y selección de recursos y el desarrollo del plan, para lograr los objetivos del curriculum. Se puede decir que la instrucción es un acto deliberado, porque estudia determinadamente los pasos, métodos y estrategias más adecuadas para transmitir conocimientos y educar a los alumnos, porque activa y cultiva la inteligencia gracias a su intervención y participación activa en pro de su educación.

**BIBLIOGRAFÍA: DORREGO, E. y GARCIA, A.** (1991). *Dos modelos para la producción y evaluación de materiales instruccionales*. Venezuela: Fondo Editorial Facultad de Humanidades y Educación U.C.V. / **FERNÁNDEZ, Alejandra.** (s/f). *El currículum como proyecto educacional. Material instruccional para uso de los estudiantes*. Material no publicado. Universidad Central de Venezuela-Escuela de Educación. Caracas. / **FERRÁNDEZ, A. y SORRAMONA, J.** (1977). *Tecnología didáctica. Teoría y práctica de la programación escolar*. (2ª ed.). España: Editorial CEAC. / **LEIVA, Francisco.** (1981). *Didáctica general para una educación comprometida con el cambio social*. Quito-Ecuador: Editorial Tipoffset "ORTIZ". / **VILLARROEL, César.** (1990). *El Currículum de la Educación*. Venezuela: Editorial Dolvia.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: El Tema de la Didáctica en el DLAE. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## INSTRUCCIÓN

Proceso organizado de estímulos y situaciones que permiten al estudiante alcanzar nuevas conductas. Constituye una doble acción que se cumple de manera conjunta y que involucra por una parte un dar a facilitar y por otro, participar y formarse. La instrucción como componente curricular, exige algún tipo de instrucción entre el docente y el alumno en base a los materiales, medios y tecnología diseñada para el logro de objetivos instruccionales. Potenciado el principio de totalidad tenemos que:

“La Instrucción Escolar... es una síntesis de muchos procesos que ocurren en esta Institución Educativa: socialización, humanización, creación de nuevos conocimientos y usos sociales, control de la población, y en general todos los procesos que tienen que ver con el desarrollo del individuo y la cultura. Pero que pueden simplificarse en tres procesos: Enseñanza / acción deliberada para producir aprendizaje.

Aprendizaje/ cambio, consolidación, maduración, etc.

Comunicación/ proceso psicológico, biológico y cultural de relación entre quien aprende y los agentes de enseñanza” (Bravo, 1990, p.69).

**BIBLIOGRAFÍA: INSTITUTO UNIVERSITARIO DE TECNOLOGÍA “ANTONIO JOSÉ DE SUCRE.”** *Lineamientos teóricos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Unidad Y, Extensión Maracay. / **BRAVO JAUREGUI, Luis.** (1990). *Temas de educación, currículum y tecnología educativa*. Ediciones Dolvia. Caracas.

**HERRERA, María Antonieta y Marbella PINEDA.** Escuela de Educación EUS-UCV. Apuntes para un Diccionario de Educación para la Paz.

## INSTRUCCIÓN ASISTIDA POR COMPUTADORAS

Sistema que emplea o usa la computadora para presentar materiales instruccionales, recibir y evaluar respuestas de estudiantes, archivar resultados, hacer asignaciones diferenciales en base a respuestas de alumnos, etc. Normalmente es una forma de instrucción programada que utiliza las características del computador.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.



## INSTRUCCIÓN AUTOMATIZADA

Cualquier medio, dispositivo o materiales que asuman las funciones del maestro o tutor. Secuencia de unidades instruccionales total o parcialmente automatizada, preparada con anterioridad y capaces de instruir efectivamente cuando son presentadas, sin intervención directa del maestro.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## INSTRUCCIÓN, FASES DE LA

Las fases constituyen los momentos sucesivos que se determinan para ejecutar, de forma organizada y sistemática el proceso de enseñanza-aprendizaje, para cumplir con los objetivos. Las mismas se desarrollan dentro de un ambiente adecuado, con condiciones favorables que induzcan a la producción del aprendizaje.

Dentro del proceso de instrucción se dan las siguientes fases:

- Fase preactiva: Se vincula a la planificación y organización del proceso instruccional, donde se establecen los objetivos, se clasifican y distribuyen los contenidos, se seleccionan las estrategias, se considera el tiempo necesario y además se preparan los materiales instruccionales y cómo se va a evaluar.
- Fase interactiva: Momento cuando se desarrolla o se hace efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje, implica la acción práctica y dinámica entre profesores y alumnos.

La fase interactiva se dividen en:

- Fase de apertura es:  
Una destreza técnica de la enseñanza que consiste en: inducir al alumno a entender y aprender, en dirigir la atención del alumno hacia una actividad específica o secuencia de aprendizaje, a motivar (Taller de microenseñanza. Pág. 13)  
En esta fase se prepara al alumno para participar en clase y recibir la información de manera significativa, y se involucra a través de estrategias de incentivación y motivación que despiertan el interés, atención y participación en la clase.  
Se tiende en esta fase anunciar el tema, presentar y discutir los objetivos, relacionar los temas, propiciar un ambiente favorable y se recomienda hacer sondeo para conocer sus ideas previas.
- Fase de desarrollo: En esta fase se desarrollan los contenidos y se efectúa la ejercitación por parte del alumnado, se ponen en práctica las técnicas, actividades y recursos para propiciar el aprendizaje, es el momento donde el docente guía u orienta la clase, aclarando las dudas, profundizando en el tema. etc.
- Fase de cierre o culminación: En esta fase se integran todos los aspectos y contenidos tratados en la fase del desarrollo para que los alumnos puedan consolidar y fijar lo aprendido. Se debe también hacer una revisión de lo estudiado destacando los aspectos más importantes y estableciendo conexiones con los temas vistos anteriormente y los a estudiar posteriormente.

- Fase postactiva o evaluación del proceso: Permite hacer una revisión para detectar si los alumnos han aprendido; la cual debe estar acorde con los objetivos. La misma puede ser sumativa o formativa.

**BIBLIOGRAFÍA:** **ELI Montoya, Guillermo.** (1990). Estrategias y recursos instruccionales. Trabajo no publicado. UPEL. Pedagógico de Caracas. Caracas. / **UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA. ESCUELA DE EDUCACIÓN.** Dpto. de Didáctica. (1984). Taller de microenseñanza. Material no publicado. Caracas.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: El Tema de la Didáctica en el DLAE. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

### INSTRUCCIÓN CÍVICA

Disciplina que tiene como finalidad preparar a los alumnos para su papel de ciudadanos, informándolos de la organización administrativa y política del país, de la distribución de los grandes servicios públicos, de los principales problemas económicos, etc.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación.* PANAPO. Caracas.

### INSTRUCCIÓN INDIVIDUALIZADA

Adaptación de la instrucción a los requerimientos de cada alumno, para promover el auto-progreso, el auto-aprendizaje, la selección independiente de objetivos, medios, etc.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

### INSTRUCCIÓN O DIRECTIVA

Acto de habla que ordena a otras personas que hagan cosas, como en las órdenes, dictámenes, disposiciones y sentencias.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA

### INSTRUCCIÓN PREMILITAR

La instrucción pre-militar es el entrenamiento en actividades militares mínimas necesarias que se le da a un ciudadano antes de su alistamiento, a fin de prepararlo para una rápida adaptación a las Fuerzas Armadas en caso de ser necesario su llamado a filas. Esta preparación puede variar de un país a otro de

acuerdo a los objetivos nacionales y a las circunstancias que puedan afectarlo. Las políticas y objetivos fundamentales de la Nación venezolana impuestos por la normativa constitucional excluyen inquietudes imperialistas, agresivas o expansionistas, tanto desde el punto de vista ideológico como territorial, por ello nuestras Fuerzas Armadas conforman una organización limitada, adecuada para defender las instituciones y preservar la soberanía y defensa nacional; esta limitación origina que una parte de la población no tenga oportunidad de intervenir en su conformación no sólo activa, sino también desconociendo las actividades que deben realizar aquellos, igualmente no todos nuestros compatriotas tienen la oportunidad de conocer o profundizar sobre sus responsabilidades ante los problemas de soberanía, seguridad y defensa nacional.

En vista de este vacío y con el fin de satisfacer los requerimientos de la normativa constitucional que responsabiliza a todos los venezolanos en la defensa de la patria fue instituida la Instrucción Pre-Militar para los jóvenes que cursan la Educación Media, Diversificada y Profesional en todo el país, como un paso para preparar un alto número de ellos en actividades militares, fortalecido con el argumento de que todo el país, por más pacífico y menos problemas internacionales que confronte, debe tomar las precauciones militares mínimas necesarias para afrontar la peor eventualidad que pueda perturbar su desarrollo, su soberanía e integridad y para ello debe preparar a su población. La Instrucción Pre-Militar contribuirá a lograr este propósito al afianzar los sentimientos patrios así como las responsabilidades del joven ante la identidad nacional y ante los intereses fundamentales del país y además porque contribuye a su formación integral tomando en cuenta que muchas actividades incluidas en este Programa tendrán una aplicación práctica, útil para su desempeño como adulto.

La Instrucción Pre-Militar, también entre otros de sus objetivos, plantea la necesidad de elevar el promedio de instrucción del futuro alistado en nuestras Fuerzas Armadas, ya que la misma en su programación y ejecución tratará de ser motivante para que los jóvenes venezolanos que han cursado la Educación Media, Diversificada y Profesional y por ende la Instrucción Pre-Militar, consideren un honor y una obligación cumplir en su oportunidad con el servicio militar, lo cual contribuiría a conformar unas Fuerzas Armadas más sólidas y preparadas.

Bajo esta normativa y premisas lógicas se cumple el Programa de Instrucción Pre-Militar, que fundamentado en el estudio de sus bases filosóficas, doctrinarias, legales, pedagógicas y normativas, establece tres objetivos generales:

1. Crear conciencia en los jóvenes venezolanos sobre los conceptos de soberanía, seguridad y defensa nacional.
2. Satisfacer las expectativas que tienen los jóvenes venezolanos sobre el conocimiento y prácticas de las actividades de las Fuerzas Armadas en la Defensa Nacional.
3. Desarrollar en la juventud venezolana habilidades, destrezas y aptitudes que les permita una rápida adaptación a las Fuerzas Armadas en el caso de ser necesario su alistamiento.

**FUNDAMENTACIÓN LEGAL DEL PROGRAMA DE I. P. M.**

La Constitución Nacional. (Preámbulo, artículo 80 y 51)

La Ley Orgánica de Educación. (Artículos 3 y 23)

La Ley Orgánica de las Fuerzas Armadas Nacionales. (Artículos 1 y 2)

La Ley Orgánica de Seguridad y Defensa. (Artículo 1)

La Ley de Conscripción y Alistamiento militar. (Artículos 70, 71, 72 y 73) y su Reglamento (Artículos 159, 160, 161, 162 y 163)

Resolución Conjunta: Ministerio de la Defensa y Educación Nros. DG-6680 y DG-458, respectivamente, del 23 de Abril de 1992.

**GAVIDIA, Winston.** Una alternativa para el cumplimiento del Servicio Militar: La Instrucción Pre-Militar y un Programa conjunto de Formación Militar. Cursos Nº 17. Instituto de Altos Estudios de la Defensa Nacional. Tesis de Grado. Caracas.

**INSTRUCCIÓN PROGRAMADA**

La instrucción programada consiste en la presentación gradual y en pequeñas dosis de la materia a enseñarse, organizada de tal manera que se pueda obtener del alumno una reacción inmediata que permita darse cuenta de hasta que punto ha comprendido.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

**INSTRUCCION PUBLICA DE GUZMAN BLANCO DE 1870 (DECRETO DE)**

El conocimiento de los antecedentes es decisivo para obtener una visión amplia y profunda del contexto y tiene también gran importancia para una mejor comprensión de los contenidos y alcances del Decreto.

El estudio de los antecedentes se justifica plenamente. Las limitaciones de la historiografía venezolana sobre esa época dificulta llegar a ciertas precisiones sobre tópicos específicos de la actividad educativa. Se aprecia, en especial, una notable escasez de estudios que desde una perspectiva global integren las diferentes dimensiones que contribuyen a explicar la dinámica de la sociedad como una totalidad compleja que condiciona y determina los procesos educativos. La comprensión de lo educativo es incompleta si se abstrae de su medio socio-cultural y político.

Los autores se han ubicado en esta perspectiva para estudiar el Decreto. El resultado del estudio se presenta en dos trabajos. El primero, que hoy presentamos, analiza lo que denominamos antecedentes sociopolíticos e ideológicos y el segundo aborda directamente el estudio del Decreto en sus contenidos y proyección. La argumentación del primer trabajo desarrolla aspectos generales y específicos del pensamiento ilustrado, corriente precursora y soporte de todo el "ideario educacionista venezolano entre 1770 y 1870." (Fernandez Heres, 1995) La educación pública, universal, gratuita y laica que propugna el Decreto es posible en Venezuela por la legitimación en nuestro medio del ideario ilustrado. En todo caso este estudio es, en primer término, un esfuerzo por integrar información dispersa y parcial sobre esta temática y sobre todo un intento por ofrecer una visión más amplia del contexto en el que se desenvuelve la educación popular en Venezuela.

## EL PENSAMIENTO DE LA ILUSTRACION

La educación venezolana entre 1770 y 1870 evoluciona “bajo el signo de la ilustración”. El Decreto de Instrucción Pública del 27 de Junio de 1870 de Guzmán Blanco, que consagra la educación universal, gratuita, obligatoria y laica es fruto maduro del talante ilustrado. El Decreto resume la cristalización en el caso venezolano de tendencias que se originaron en Europa y que progresivamente se fueron extendiendo a los países americanos. “La preocupación existente en toda Europa pasó a América y logró realizaciones tempranas y positivas en Argentina y los Estados Unidos. En Venezuela, en cambio, el proceso evolutivo de la educación popular fué lento y laborioso, al igual que en otros países latinoamericanos. Diferencias explicables históricamente en razón de nuestra estructuración social, económica y política”. (Lemmo, 1976).

Desde un punto de vista cronológico, este Decreto fué de los primeros a nivel mundial: “...Venezuela fué de los primeros países que estableció la educación primaria, gratuita y obligatoria, únicamente México que la decretó en 1867, se le adelantó. El Reino Unido de la Gran Bretaña la estableció en el mismo año que nuestro país (1870), en Francia se logró en 1882, dos años después en Argentina (1884), y en 1889 en Alemania” (Molins, 1987) Mientras en muchos de estos países la providencia legislativa simplemente consagra exigencias, necesidades y hechos de sus respectivas realidades sociales, en el caso venezolano como veremos existía una marcada “asincronía entre la ley y la realidad” (Weimberg, 1984).

El siglo XIX recoge los principios de libertad e igualdad que se fueron gestando a lo largo de la historia. El enfrentamiento secular entre la concepción absolutista y la que confiere al pueblo la fuente del poder culminó con la adopción de esta última como ideal dominante. La Revolución Francesa es uno de los movimientos que con mayor vigor consagra este principio y los ideales y acciones vinculados a él. Los revolucionarios americanos asumieron estos principios como norte en los procesos de emancipación en primer lugar y posteriormente como base para la construcción de las nuevas realidades nacionales del continente.

La Declaración de los Derechos del Hombre (1789), los *Bill of Rights* (1776), constituyen, entre otros, documentos esenciales que legitiman estos nuevos principios y sientan bases diferentes para la organización política y social. Entre los movimientos que inspiraron estos procesos de transformación sociopolítica y cultural destaca en primera instancia la Ilustración (Iluminismo, Siglo de las Luces...etc.), que invade toda Europa a lo largo del siglo XVIII y que tiene profundas repercusiones en los distintos ámbitos de la vida social y en la esfera educativa y pedagógica. Los rasgos que caracterizan a este movimiento son, entre otros, someter a crítica los principios tradicionales que sustentaban la vida social (absolutismo, autoridad, religión), transformación de la vida individual y colectiva mediante la aplicación de criterios de racionalidad científica, los cuales se proyectarán a todos los planos (religión, política, educación, derecho). “La actitud ilustrada afirma, pues, el libre pensamiento, la conducta crítica y el ejercicio de la racionalidad científica natural frente al acatamiento, a la tradición, la aceptación de la autoridad y el oscurantismo” (Escolano, 1984).

En virtud de su carácter crítico, el pensamiento de la ilustración contribuyó a la configuración de un clima mental colectivo favorable al desarrollo de los

movimientos revolucionarios en la Europa del siglo XVIII y en Hispanoamérica durante el siglo XIX en particular.

Son las ideas de Locke y Newton principalmente las que fundamentan el desarrollo de un cuerpo de ideas y teorías que van a incidir no sólo en el plano político y social, sino también en el pedagógico. En este último plano se postulan concepciones distintas acerca del conocimiento y su proceso y acerca de los valores, lo que repercute en la escuela e impacta la organización escolar y las metodologías de la enseñanza.

Los ilustrados asumían los principios y postulados de la tolerancia y el laicismo sobre la base de una religión y una moral naturales (deísmo) que se oponía al autoritarismo y al dogmatismo que caracterizaba la existencia de una religión y una moral trascendentes, de la que era principal representante la Iglesia Católica.

Las ideas ilustradas emergen casi simultáneamente en diversos países de Europa (Dupront y Chanou, cit. por Escolano; 1984) entre 1680 y 1715, principalmente en Inglaterra, Holanda y Francia. Es Francia, sin embargo, el país que tuvo mayor éxito en la difusión de estas ideas que se expanden primero en Europa y posteriormente en el continente americano.

La educación adquiere en el siglo de las luces una importancia trascendental. Se considera que por su intermedio los individuos y las sociedades alcanzarían en suma la felicidad y lograrían el progreso y la liberación. Los monarcas ilustrados y posteriormente los revolucionarios se ocupan de la extensión de la enseñanza y de la reorganización de la instrucción nacional con base a las nuevas orientaciones. “Un optimismo pedagógico sin precedentes invade la “Europa de las luces” (Escolano, 1984).

Este movimiento revoluciona la enseñanza formalista tradicional (literaria, especulativa, muy poco práctica) y fomenta un realismo pedagógico más en consonancia con necesidades y exigencias nuevas y diferentes. “En definitiva la ilustración además de contribuir a la demolición, mediante la crítica de las estructuras tradicionales, suscitó un nuevo clima mental, una nueva racionalidad científica y pedagógica y unos frentes también nuevos para el desarrollo de la cultura y de la educación contemporánea” (Escolano, 1984). Las ideas de la ilustración se difunden lentamente y con algún retraso en España. Después de una primera etapa de carácter “receptivo y crítico”, se produce en la segunda mitad del siglo XVIII,- dentro de un clima favorable propiciado por el monarca (Carlos III), una etapa “activa y reformista”.

Estas ideas cristalizaron en acciones concretas en el plano pedagógico. Por una parte la crítica a la educación tradicional (especulativa, intransigente, clerical y dogmática), mientras que progresivamente, por otra parte, se va asumiendo e incorporando al desarrollo de la educación las ideas racionalistas, empiristas, utilitaristas y positivistas que divulgan los textos escritos de autores ilustrados europeos y sobre todo franceses.

Como ocurriera en otros países de Europa la acción educativa de la ilustración en España no se realizó a través de las instituciones educativas tradicionales, dominadas por lo general por los sectores más conservadores, sino mediante nuevas instituciones y entidades de difusión científica y cultural (academias, ateneos, tertulias, prensa, sociedades), a menudo conectadas con programas de fomento económico que paralelamente propician el comercio y la industria.



En el siglo XVIII con los monarcas ilustrados se desarrolla la escuela pública estatal que será la base de la escuela pública nacional que se comienza a instaurar a partir de las revoluciones francesa y americana y que finalmente desemboca durante el siglo XIX en la creación de la escuela pública, universal, obligatoria gratuita y laica. El estado y la sociedad en su conjunto asumen su control y organización.

Es evidente que los principios e ideales que luchan por imponerse son también a su vez la expresión de la lucha entre intereses de distinto orden y muy en particular de los intereses de naturaleza socioeconómica. En el fondo estos ideales alimentan el discursos que la burguesía en Europa y las oligarquías emergentes en Hispanoamérica utilizan como bandera para acceder al poder. Este proceso no tiene un origen único, tiene más bien un carácter global y plural.

### LA ILUSTRACION EN AMERICA Y EN VENEZUELA

Durante el siglo XVIII, Hispanoamérica no permaneció al margen de las directrices ilustradas de los gobiernos borbónicos peninsulares, ni de otras influencias españolas, europeas y norteamericanas de la época”(Ossenbach, 1984) Las ideas ilustradas contribuyeron a concientizar a los países hispanoamericanos acerca de su propia realidad y sus necesidades. A pesar de algunos proyectos de instrucción pública que se formularon durante el siglo XVIII, fué durante el siglo XIX cuando se crean los sistemas educativos nacionales en Hispanoamérica.”El despertar de las ideas fué general en América.... No fué una chispa encendida en un punto y de allí extendida a todo el continente. Fué una idea que, en forma simultánea, aparece en mil sitios a la vez. Hombres que nunca habían oído hablar uno del otro pensaban y obraban de la misma manera. Es indudable que había en todas partes una causa común. Unos hombres respondían a un mismo llamado y, simultáneamente, otros hombres se ponían en contra. Descubrimos que se trataba de principios políticos...Los intereses de unos y de otros si no eran opuestos eran muy diferentes. Hubo, pues, algo que movió a todos por igual, un ideal que movió a pobres y ricos, a clericales y anticlericales, a españoles y a nativos en contra de otros seres semejantes con ideas distintas. La lucha fué de principios y, como tal, llevó a las armas y al odio”. (De Gandía, 1985).

Las guerras de independencia constituyen el síntoma y resultado de esta confrontación de ideales y de los intereses asociados a ellos. Este proceso fué liderizado por las oligarquías cuyos intereses se contraponían a los del régimen colonial. “Las revoluciones independentistas surgieron de las clases cultas, permaneciendo el pueblo ajeno a las nuevas ideas y en ocasiones oponiéndose a la emancipación” (Ossenbach, 1984) En estas guerras resultaba difícil lograr la participación de unas masas depauperadas y con escasos niveles de concientización. El “pueblo” comienza a intervenir cuando percibe los beneficios que le podrá reportar su participación, y está animado en lo fundamental por las promesas de igualdad, libertad y propiedad de la tierra. Su alianza con las oligarquías está sustentada en las expectativas de transformar las viejas estructuras coloniales y sobre todo por transformar las desfavorables condiciones de vida y trabajo que en ellas prevalecían.

“El Libertador convierte en banderas centrales las promesas de tierras y el ofrecimiento de libertad a los esclavos. Ve que para una república firme y

estable es necesaria la integración social y la libertad de todos los ciudadanos” (Troconis, 1988) Influído por la ilustración y la revolución francesa el Libertador adoptó “la idea de la educación popular como medio de consolidación de la independencia y emancipación de las mentes. La introducción en Hispanoamérica del sistema Lancasteriano de enseñanza se inscribe en este primer período de independencia” (Ossenbach, 1984).

En este proceso las oligarquías percibieron a la educación como un instrumento para difundir las nuevas ideas, que era esencial para consolidar el orden emergente. Por lo general este “optimismo pedagógico” tuvo vigencia en el plano ideal más que en las realizaciones concretas, máxime en el contexto de conflicto permanente que caracterizó a la lucha por la emancipación política. La función primordial que se le asigna a la educación en los proyectos independentistas es la de servir de medio para la “acción política”.

Culminada la gesta de la independencia se producen nuevas confrontaciones internas que están animadas en gran medida por las expectativas insatisfechas una vez que se ha obtenido la emancipación, así como por los enfrentamientos entre los grupos oligárquicos que aspiran a ser hegemónicos. “Tras los acontecimientos más propiamente políticos de la independencia se suceden en prácticamente todos los países hispanoamericanos fuertes luchas entre las fuerzas conservadoras y las nuevas fuerzas liberales” (Ossenbach, 1984).

En el caso venezolano esta confrontación fué muy prolongada y cruenta. A título ilustrativo, entre 1830 y 1888 hubo en Venezuela 26 “revoluciones” de repercusión nacional. La situación política la resumía con gran propiedad la célebre frase de Guzmán Blanco: “El país es como un cuero seco, usted lo pisa por un lado y se levanta por el otro”. Este carácter inestable, conflictivo y caótico de la historia venezolana del siglo XIX dificulta el análisis y la comprensión de sus rasgos y orientaciones dominantes.

El interés principal de las oligarquías estaba orientado hacia el aspecto político militar y el estado de la educación era precario. Una vez desmembrada y desarticulada la estructura colonial y la educación vinculada a ella, no se tienen al principio alternativas consistentes de sustitución en consonancia con los nuevos ideales y necesidades.

Todos estos fenómenos confluyen en Venezuela durante el período comprendido entre 1830 y 1900. La cruenta y prolongada confrontación entre los grupos oligárquicos sumió al país en una situación de caos y conflicto permanente que dejaba escaso margen a las preocupaciones relativas a la educación y a los derechos fundamentales del hombre. Abunda sobre la situación reinante en el país lo que Gerstaker (1968) escribía en el diario de su visita a Venezuela en el año 1868... “unos cuantos hombres ambiciosos y ávidos de dinero llevan la sangre y la ruina a un paraíso, sólo en beneficio de sus propios intereses mezquinos. Y a pesar de todo a esto no se le puede prever un fin, pues si realmente se apacigua una vez más la insurrección y se pacta la paz, ello no sería de todos modos más que por un breve plazo, que apenas le da a los afectados el tiempo de reponerse”.

Sólo cuando se consolidaron ciertos grupos oligárquicos con un control suficientemente efectivo del poder y se logra una pacificación relativa en todo el territorio es cuando la educación comienza a constituir un objeto de preocupación para estos grupos. El estado ha adquirido ciertos niveles de organización y el sector productivo comienza a estructurarse. En Venezuela este

proceso ocurre en la presidencia de Guzmán Blanco quien logra imponer su autoridad a los caudillos regionales y centraliza el aparato político y administrativo; impone su voluntad y sus decisiones y ejerce su autoridad por encima de lo que él mismo denominaba oligarquía y contra lo que llamaba derechos populares. Malavé Mata(1974) señala que según el criterio de Guzmán la anarquía sembrada en las entrañas de la vida republicana no era posible superarla sin un régimen de fuerza. El orden por el orden era la regla por la que Guzmán se erigía en autócrata. Con Guzmán la anarquía declina en ímpetu y frecuencia; se reduce la violencia y se sacrifica la libertad política; la administración pública se organiza y centraliza.

Guzmán Blanco participa como factor decisivo en la vida política venezolana entre 1858 y 1889. Gobernó el país durante tres períodos: el “Septenio” (1870-1877), el “Quinquenio” (1879-1884) y el gobierno de la “Aclamación” (1886-1888). “Analizando de acuerdo con los cánones del denominado sistema oligárquico no parece tener explicación la complicada trama política que lo lleva al poder en 1870, que reacciona violentamente contra él en 1877, que lo recibe triunfal en 1879, que lo vuelve a rechazar en 1884 para de nuevo recibirlo con la “Aclamación” en 1886 y finalmente lo sitúa en una posición de poder controvertida, en cuanto en medio de tantos azares continúa siendo el eje del Partido Liberal “amarillo” hasta los albores del siglo XX. Tenemos aquí una de las grandes lagunas de la historiografía venezolana para la cual ese período solamente ha sido objeto de estudio desde una perspectiva meramente descriptiva”. (Carvallo, Ferrigni y Ríos, 1987).

Con el ascenso al poder de Guzmán Blanco se instaura un modelo económico-político-cultural que se mantuvo vigente hasta la llegada de Juan Vicente Gómez. Con Guzmán se produjo el primer intento de “modernización” de la sociedad venezolana que algunos analistas relacionan más directamente con procesos internos, mientras que otros lo consideran en lo fundamental como una respuesta mimética a factores de orden externo, ligado coyunturalmente a la expansión del capitalismo. A nuestro juicio en este proceso pueden advertirse la confluencia de ambos factores tomando en cuenta la situación del país, tanto económica como social.

El precario desarrollo de las fuerzas productivas internas impulsa a Guzmán a recurrir al capital foráneo; está convencido de que el progreso económico venezolano depende de la concurrencia del capital y el recurso humano de los países más avanzados que disfrutaban de los beneficios del progreso. En tal sentido se propone facilitar y promover la participación y desenvolvimiento en forma plena e ilimitada del capital y del trabajo de dichos países en Venezuela. En esta apreciación de Guzmán se observa, por una parte, su desconocimiento de los factores internos de poder, que no por éllo dejan de operar, y la subestimación que tiene de sus potencialidades para lograr el progreso; por otra parte contrasta su fe casi ilimitada en los ideales y realizaciones de los países avanzados y el potencial de sus recursos, visión que es consecuencia directa de su formación y contactos con la cultura europea y francesa en especial. Su principal aspiración es “transplantar” capital y población foránea en forma ilimitada e irrestricta, subestimando el potencial y las capacidades del recurso nativo, en especial el recurso humano. Es precisamente esta subestimación de las fuerzas internas lo que parcialmente neutraliza la ejecución exitosa de muchas de sus políticas.

Con su política de apertura incondicional al capital extranjero pretende dinamizar la economía al nivel de los países más avanzados para la época, aunque en realidad lo que va a lograr con esta apertura es impulsar a la economía venezolana a un crecimiento “hacia afuera” muy en consonancia con las orientaciones que se alentaban desde el exterior por las exigencias de la efusión capitalista europea. “La república, conforme a este modelo, debía concentrar los recursos de financiamiento disponibles -inversiones extranjeras y nacionales- en la producción de materias primas requeridas como insumo básico en los centros capitalistas industriales” (Malavé Mata, 1974).

Abad y otros(s/f) resumen la política seguida por Guzmán en tres polos de acción: en lo político caracterizada por la creación de un estado central de naturaleza autárquica y con autoridad en todo el territorio y que pudiera ser garante de la paz y del orden necesarios para la transformación del país; en lo económico, se concibe la apertura al capital y al recurso foráneo como la estrategia básica; se orienta, en consecuencia, al servicio de los intereses del comercio exterior. En lo cultural se promueve la promoción y asimilación de los valores de la cultura europea, legítima portadora de las ideas de la ilustración, cristalizadas en el positivismo y en el liberalismo y en conceptos e ideales que se asocian a estas corrientes, tales como orden, paz, progreso, vida urbana, educación.

El modelo, pese al entusiasmo que despertó en determinadas esferas, no daba respuestas ni soluciones a los verdaderos problemas que el país tenía planteados. Beneficia a financistas y prestamistas, mientras la mayoría de la población permanece en un estado de indigencia similar al de los comienzos de la república. Deja sin resolver los problemas económico sociales y ni siquiera logra la paz y el orden, pues sus constantes enfrentamientos a los poderes y a fuerzas internas sólo neutralizadas temporalmente hacen que “el país a finales de siglo se encontraba una vez más abrumado por la discordia y las guerras civiles”. (Malavé Mata, 1974).

Según Molins (1987) el interés de Guzmán por la educación popular viene influida muy especialmente por su adhesión al partido liberal. Una de las ideas rectoras del liberalismo era la educación popular como factor determinante en el progreso de los pueblos. En Europa y en el continente latinoamericano las ideas liberales ejercieron una influencia notable en la institucionalización de la educación y en la responsabilidad que el Estado asumiera con respecto a ella, es decir, que aquél la estableciera como una de sus obligaciones fundamentales.

La institucionalización de la escolarización más que un continuo aparece históricamente como producto de la ruptura del antiguo régimen y de las revoluciones liberal burguesas e independentistas que se sucedieron. Aunque es verdad que la escuela es un hecho social constatable desde las civilizaciones antiguas no es menos evidente que la incorporación generalizada de los colectivos más jóvenes a los establecimientos escolares es “un fenómeno relativamente reciente y todavía no logrado plenamente en algunas sociedades de nuestro tiempo” (Escolano, 1984).

Es en los cambios y transformaciones sociales del siglo XVIII donde se encuentran los principales elementos que explican la institucionalización de la escolarización. Con el nuevo orden la educación y la escuela pasan a ser “un servicio público nacional, públicamente controlado..., como consecuencia

del derecho universal de todos los ciudadanos a la educación elemental” (Escolano, 1984) La proclamación de estos principios es un logro de la política formal de las revoluciones burguesas, aunque su efectividad con los aditamentos de universalidad, obligatoriedad y gratuidad haya tardado centurias en materializarse y constituya todavía, como señala Escolano, “una meta por alcanzar en muchos países”(op cit).

En el hecho de la institucionalización de la educación popular radica el mérito fundamental del Decreto de Guzmán Blanco, por cuanto él culmina en Venezuela el largo proceso histórico que arranca desde el propio período colonial, tiene como hito las constituciones y leyes promulgadas durante el proceso emancipador y que finalmente se consolida con el reconocimiento de la necesidad de una educación popular, gratuita y obligatoria a cargo del Estado, tal como se establece en dicho decreto.

La legitimación de la educación popular, gratuita y obligatoria es , en consecuencia, un fenómeno complejo en cuya determinación confluyen los más variados factores de naturaleza demográfica, económica, social, política y cultural que tienen su raíz en los cambios y transformaciones que se venían operando a partir de las grandes revoluciones burguesas.

**BIBLIOGRAFIA: ABAD, Luís y Otros.** (s/f.) Organización y Consolidación del Sistema Educativo. (1830-1935) CERPE. Caracas. / **CARVALLO, Gastón; Josefina RIOS y Yoston FERRIGNI.** (1987). *Estrategia de Crecimiento y Coyuntura Política en Venezuela. 1873-1879.* Revista Tierra Firme. Año 5, Vol 5., Enero Marzo. / **DE GANDÍA, Enrique.** (1985). Nueva Historia de América. Las Epocas de Libertad y Antilibertad desde la Independencia. Academia Nacional de la Historia. Caracas. / **ESCOLANO BENITO, Agustín.** (1984). *Ilustración y educación.* En: Diccionario de Hitoria de la educación. Volumen I. Edit. Anaya. . Madrid. / —————. (1985). *Intruducción.* En: Diccionario de Historia de la educación, Volumen II Edit. Anaya. Madrid. / **FERNÁNDEZ HERES, Rafael.** (1995). *La educación venezolana bajo el signo de la ilustración,* Academia Nacional de la Historia, Caracas. / **GERSTACKER, Friedrich.** (1968). *Viaje por Venezuela en el Año 1868.* Imprenta Universitaria. Caracas. / **LEMMO, Angelina.** (1976). La Educación en Venezuela en 1870. Ediciones de la Facultad de Humanidades. UCV. Caracas. / **MALAVÉ MATA,Héctor.** (1974). *Formación Histórica del Antidesarrollo de Venezuela.* Editorial Casa de las Américas. La Habana. / **MOLINS PERA, Mario.** (1987). *Antonio Guzmán Blanco y el Decreto de Instrucción Pública Gratuita y Obligatoria del 27 de junio de 1870.* Revista Tierra Firme. Año 5, Vol. 5 Caracas. Enero-Marzo.1987. / **OSSENBACH S., Gabriela.** (1984). *Ilustración y educación ( América Latina),* En: Diccionario de Historia de la educación. Edit. Anaya, Madrid. / **TROCONIS, María G.** (1988). *Venezuela Republicana Siglo XIX. Cen tro Gumilla.* Caracas. / **WEINBERG, Gregorio.** (1984). *Modelos Educativos en la Historia de America Latina.* Edit. Kapelusz. Buenos Aires.

**ESCONTRELA, Ramón y Amadeo SANEUGENIO.** (1996). Escuela de Educación de la UCV. En: REVISTA DE PEDAGOGIA VOL. XVII Nº 46. ESCUELA DE EDUCACION UCV.

## INSTRUCCIÓN VALIDADA

Instrucción que ha cumplido con el objetivo que se le prepuso para cambiar la capacidad de actuación de acuerdo con las especificaciones incluidas en los objetivos del entrenamiento.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## INSTRUMENTO

Es la norma, acción concreta o medida específica dentro de una política, que se emplea en el proceso, con el propósito de lograr los objetivos y metas previamente definidos.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## INSTRUMENTO DE ANALISIS

En estos se interpretan conductas registradas en los instrumentos de observación permitiendo la formulación de juicios y la toma de decisiones en cuanto a la planificación del docente.

**ARMAS, Yamel y Faviola HERNÁNDEZ.** Escuela de Educación- Universidad central de Venezuela.

## INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

Para que la observación sea utilizada con fines evaluarivos debe ser registrada en instrumentos diferentes según sea el caso, donde será depositada toda la información generada durante el proceso mismo de la información.

**ARMAS, Yamel y Faviola HERNÁNDEZ.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: De Brito, M. Y Requena C. (1.993). *Procesos Evaluativos en la Docencia Preescolar*. Caracas. Fondo Editorial IPAS-ME.

## INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN

Son todos aquellos donde se tomará nota, describirá y señalarán conductas realizadas por el niño en determinado momento.

### Tipos:

**Registros Anecdóticos:** Es el más utilizado en las obsevaciones no sistematizadas. Consiste en la descripción de un hecho significativo protagonizado por el niño.

**Registros Descriptivos:** Es parecido al anterior con la diferencia que el docente determina con anterioridad en que situación va a evaluar y por lo que tiene un esquema predeterminado de qué observará.

**Fichas de Cotejos:** Consiste básicamente en catalogorar con un SI o NO, la adquisición de ciertas conductas por parte del niño.

**Escala de calificación:** Son instrumentos similares a la lista de cotejo, con la diferencia de que estos permiten diversas categorías para la evaluación del niño.

**ARMAS, Yamel y Faviola HERNÁNDEZ.** Escuela de Educación. Universidad central de Venezuela.



## INSUMOS

Son los recursos humanos o físicos que se requieren para producir un bien. Se expresa en unidades físicas o en valores monetarios.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## INSUMOS

Los bienes, servicios u otros recursos que se aportan a una actividad con la esperanza de lograr los resultados esperados y alcanzar los objetivos de la actividad dentro de los límites del tiempo especificado. Sinónimo: aportaciones.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## INTEGRACIÓN

Procedimiento a través del cual se realiza la función dirigente de coordinación, consistente en la determinación de un sistema de contactos entre una multiplicidad de individuos interesados en determinados problemas operativos, a fin de llegar a formulación de una solución que sea la resultante de una valorización colectiva.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## INTEGRACIÓN DEL NIÑO SORDO AL AULA REGULAR

En los últimos años las políticas de integración escolar han hecho que las asociaciones de personas sordas, los padres de niños sordos, los educadores, asuman nuevos retos y se cuestionen sobre aspectos tales como:

¿Qué consideraciones se deben hacer antes de elegir integrar a un niño sordo al aula regular? (Se entiende por aula regular aquella a la que asisten escolares que no presentan ningún tipo de limitación):

¿Cómo se implementa un buen programa de integración?

¿Con qué personal de apoyo debe contar un niño sordo integrado?

En el desarrollo de los anteriores interrogatorios se han encontrado los siguientes ejes fundamentales:

- La integración en el campo educativo es un proceso importante.
- En la práctica es una experiencia única, ya que las necesidades y las aptitudes de cada niño son diferentes.
- Responde a una política educativa; como casi todos los cambios educativos, la integración responde a innovaciones educativas propuestas en leyes gubernamentales. Un programa de integración debe tener en cuenta que el sistema escolar y especialmente el profesor en el aula de clase

deben proveer un desarrollo social, afectivo y académico que satisfaga las necesidades educativas de cada escolar integrado.

Es importante resaltar que ni la educación ni el desarrollo de los niños es estático; las necesidades de los niños cambian; por eso los programas educativos deben ser revaluados frecuentemente y, si es necesario, varias veces al año se deben contrastar los objetivos a corto plazo con los resultados obtenidos.

Definir la sordera y la pérdida auditiva es complicado; estos términos pueden definirse de manera psicológica, audiológica, educativa, cultural y legal. En Estados Unidos la Asociación de Educación de Individuos con discapacidad los define así:

### **NIÑO SORDO**

Tiene un impedimento auditivo tan severo que le impide procesar información lingüística a través de la audición, con o sin amplificación, lo que conlleva a efectos adversos en el desempeño educativo.

### **NIÑO HIPOACÚSTICO**

Tiene un impedimento auditivo permanente o fluctuante con efectos adversos en el desempeño educativo.

La distinción básica entre sordo e hipoacústico se centra en la modalidad primaria de acceso comunicativo: mientras que para los niños hipoacústicos el canal secundario es la visión, para los sordos el canal primario de comunicación es el uso de estrategias visuales para acceder a la información.

### **¿QUÉ ES LA INTEGRACIÓN?**

Este término ha pasado por una serie de definiciones; entre las más importantes tenemos:

- “Opción educativa exitosa para algunos niños sordos e hipoacústicos”.
- “Un esfuerzo de equipo que requiere la confianza muy fuerte entre todos los involucrados. (Padres de familia, profesionales de apoyo, profesores, alumnos, sordos y oyentes)”.
- “La participación de estudiantes sordos e hipoacústicos en clases y actividades con niños oyentes”.

La integración escolar puede ser facilitada por el profesor al programar actividades extraclases, trabajos en grupos pequeños y otras estrategias que promuevan la integración entre los escolares.

Retirar a un niño sordo o hipoacústico del aula regular debe ocurrir únicamente cuando la educación regular y el uso de ayudas y servicios complementarios no pueden proveer resultados satisfactorios.

Es importante subrayar que la interacción puede ser apropiada por un período de la vida del niño, pero no para otro (por ejemplo, el niño puede estar bien adaptado durante la infancia, pero no cuando llega a la adolescencia) ya que las habilidades individuales de cada estudiante deben ser consideradas y cada decisión debe ser individualizada.

### **TRABAJO DEL INTÉRPRETE**

Es fundamental para el profesor ponerse de acuerdo con el intérprete antes de iniciar el trabajo conjunto en el aula para clarificar roles y responsabilida-

des. La responsabilidad del intérprete en el salón de clase se dirige a su rol como intermediario entre el niño sordo y sus compañeros oyentes; el intérprete debe traducir toda la información oral que suceda en el salón, al escolar sordo. Es importante que el intérprete se ubique cerca del profesor, al frente del salón, pero siempre en un sitio bien iluminado.

En un principio el intérprete será un distractor para los estudiantes oyentes, pero rápidamente será asumido como parte de los elementos del aula de clase. Es importante recalcar que la interacción sin un intérprete adecuado da como resultado un pobre desempeño educativo por parte del escolar integrado.

### NECESIDADES ESPECÍFICAS

Dentro de las necesidades específicas que se deben tener en cuenta al integrar a un niño sordo o hipoacústico al aula regular, tenemos:

- Trabajar en forma conjunta con los padres: los padres de los alumnos que llevan más tiempo integrados tienen el conocimiento y la experiencia, por esto pueden hacer una contribución significativa al desarrollo del programa.
- Consultar a los expertos para obtener información sobre las necesidades de los niños.
- Proveer un servicio de información para los padres, profesores y los escolares oyentes y sordos integrados.
- Hablar con profesores que hayan trabajado previamente con estudiantes sordos, provee información sobre estrategias de manejo útiles para los profesores que inician su trabajo en los programas de integración, además de clarificar su visión sobre las necesidades de los estudiantes.
- Consultar experiencias con niños sordos o hipoacústicos que hayan vivido el proceso de integración. Las personas que hayan vivenciado la integración pueden compartir conocimientos valiosos sobre su vida adulta y sus experiencias educativas pasadas.
- Contar con el equipo de apoyo necesario: audiólogo, psicólogo, patólogo de habla y lenguaje, profesor de sordos y anotador.

Dentro del equipo de apoyo, el trabajo es definido de la siguiente manera:

**Audiólogo:** Hace recomendaciones sobre el audífono que maximice los restos auditivos del niño hipoacústico.

También hace recomendaciones sobre el control acústico del salón y el sistema de ampliación que debe usar el educador.

**Psicólogo y Trabajador social:** entrenados específicamente en el áreas de la sordera. El objetivo de su trabajo es sensibilizar a padres de familia, profesores y escolares antes y durante el proceso de integración.

**Intérprete:** sirve como puente de comunicación entre los niños sordos e hipoacústicos y los estudiantes y el educador oyente.

**Patólogo del habla y del lenguaje:** Debido a que el grado de pérdida auditiva tiene relación directa con la calidad del habla, el patólogo trabaja con metas de comunicación oral específicas para cada estudiante integrado.

**Profesores de sordos:** desempeña varios roles: desde profesor de aula, intérprete, hasta coordinador de los servicios que se deben prestar a los escolares integrados.

**Anotador:** debido a que los estudiantes sordos e hipoacústicos dependen básicamente de la información visual, es difícil para ellos tomar notas. Un

apuntador o anotador puede ser otro estudiante de la clase que tome en forma clara y organizada las notas para su compañero sordo e hipoacústico.

### PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN

Un programa de orientación debe proveer un mejor entendimiento y sensibilización sobre el tema de la sordera y de la integración. Cada programa debe incluir respuestas a temas como:

¿Qué es una pérdida auditiva?

¿Cuáles son las posibilidades y limitaciones de la persona con pérdida auditiva?

¿Cuál es el impacto de la pérdida auditiva sobre el habla y el lenguaje?

¿Cuáles son las diferencias y similitudes entre las personas sordas e hipoacústicas?

¿Cuándo es necesario el uso del intérprete?

¿Cuáles son las estrategias de comunicación que más se deben utilizar en la interacción comunicativa entre personas sordas y oyentes? además de las informaciones relativas a las actividades sociales, económicas, políticas y culturales de las personas sordas.

Los programas de integración que proveen esta información ofrecen una excelente oportunidad a los padres de los niños sordos e hipoacústicos, quienes encuentran diferentes caminos para brindar experiencias positivas a sus hijos sordos.

De igual manera, es importante que los estudiantes oyentes vivan un proceso de instrucción y de integración paulatina con los estudiantes sordos. Cuando los oyentes entienden las similitudes y las diferencias en cuanto a aprendizaje y sistemas de comunicación entre sordos y oyentes, se establece el clima positivo para la integración social.

Este tipo de programas incluye información sobre tipos de pérdida auditiva, modelos de comunicación, personas sordas famosas, cultura sorda, organizaciones de personas sordas, ayuda tecnológica para personas sordas: subtítulos de cine y T.V., servicio telefónico, alarmas, timbres... , cursos de ASL (American Sign Language) para los oyentes, actividades extracurriculares a toda la comunidad educativa.

En síntesis, la integración es un proceso complejo que se basa en el trabajo de equipo interprofesional, que requiere de óptimos procesos de evaluación y eficaces dinámicas de seguimiento.

En Colombia, tradicionalmente los escolares sordos han estudiado en programas de educación especial; esta ha sido considerada una forma de enseñanza paralela al sistema educativo regular. Esto quiere decir que en el país se han ofrecido dos tipos de educación:

- La regular, donde se inscriben los estudiantes que no presentan problemas de aprendizaje; y la educación especial que ofrece sus servicios a los niños que presentan alteraciones en su desarrollo físico, emocional, intelectual o social.

Documentos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) confirman que desde finales del siglo pasado, hasta comienzos de la década de los 60, la tendencia predominante fue la de ofrecer servicios educativos segregados para los limitados auditivos y visuales, con un carácter más médico asistencial que educativo-laboral.

Siguiendo esa misma tendencia, se crearon durante los años 60 y 70 muchos

de los centros que hoy existen para la atención de niños con parálisis cerebral, con limitación auditiva y con retardo mental.

En 1986, el MEN, realizó un diagnóstico de la situación de la educación especial en el país y formuló un Plan Nacional para el Desarrollo de la Educación Especial; el principal avance de este plan fue el reconocimiento que se hizo a la educación especial como aquella orientada a facilitar el desarrollo de las potencialidades de las personas excepcionales, su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo”.

Como parte de este plan el gobierno inició el desmonte de las aulas remediadas y de las diferentes instituciones de educación especial para dar paso a la integración. Según MEN una educación integrada es la que acoge a todos los niños, incluyendo aquellos que por sus características físicas o psicológicas han estado designados tradicionalmente a educarse en escuelas especiales. “Una escuela integrada es una escuela democrática que responde a los intereses y necesidades de los niños”.

Las estadísticas del Instituto Nacional para Sordos (INSOR) de 1990, muestran que desde 1970, año en que se dio inicio a los programas de integración, hasta 1995, se han integrado un total de 1033 niños sordos a la básica primaria. Para INSOR el éxito de la integración depende de factores como el grado de pérdida auditiva, grado de sociabilidad, desarrollo cognitivo, ambiente familiar, integración temprana, experiencia del docente y el equipo de apoyo, entre otros.

Para hacer posible que los niños puedan acceder al desarrollo de la educación, se hace necesario que la escuela tome conciencia de que ella tiene que ejercer el respeto por las diferencias, que todos los niños no aprenden de igual manera y que ciertas limitaciones hacen difíciles ciertos aprendizajes y destrezas, pero que no impide que un niño pueda desarrollarse al lado de sus congéneres.

Esta nueva concepción de la escuela supone cambios profundos en la actitud de directivos y padres de familia, además de modificaciones en la organización escolar. Los caminos hacia la integración suponen un ejercicio de reflexión por parte de las personas vinculadas al sector educativo, quienes deben tener un convencimiento profundo sobre su papel como punto de apoyo no sólo en el aula integrada, sino en la comunidad y en la sociedad integrada.

A partir de la nueva constitución que consagra igualdad de derechos para todos los niños y de la Ley General de Educación que promueve el derecho a la educación y rechaza la segregación, el gremio docente se ha visto abocado a recibir en sus aulas a escolares con una u otra limitación. Las actitudes de los docentes frente a los niños integrados, la poca información respecto al lenguaje de la comunicación sorda, a las estrategias de integración, las dificultades para desarrollar el mismo currículo para todos los escolares, la ausencia de profesionales de apoyo en el aula de clases, son algunas de las dificultades que se presentan en el proceso de integración.

Pero estas dificultades no se han presentado en nuestro país; el mismo proceso difícil se ha vivido en otros países, de ahí la necesidad de que los diferentes profesionales implicados en programas de integración se documenten sobre los intentos que se han hecho en otros países y en Colombia para lograr los máximos beneficios del proceso de integración.

A continuación, un extracto de la Carta de los Derechos de la Integración:

### LA CARTA DE LOS DERECHOS DE LA INTEGRACIÓN\*

La integración no es un fenómeno polar. Un niño nunca estará ni totalmente integrado, ni totalmente segregado. Los niños pueden ser integrados para actividades académicas y extraescolares. Esto no implica que sólo las experiencias de integración sean valiosas. Todo, sin embargo, se vuelve relevante según las habilidades y necesidades de cada niño.

Las opciones educativas para los niños sordos e hipoacústicos deben incluir un rango de alternativas con criterios objetivos. Algunos niños pueden ser integrados totalmente con servicios de apoyo, otros requerirán sitios especializados.

Las consideraciones psicosociales son tan importantes como los objetivos académicos y comunicativos. Llegar académicamente a niveles superiores a costa de un niño triste y aislado no vale la pena. Una adecuada administración educativa, sensible a los problemas psicosociales, podría eliminarlos, pues estos no son en otras palabras consecuencia inevitable de la integración.

El profesor de aula regular es la figura educativa central para la integración de niños sordos e hipoacústicos. El profesor debe recibir entrenamiento previo a la ubicación del niño sordo en el aula, y este entrenamiento debe continuar durante el tiempo que el niño permanezca en el salón de clase.

La terapia y la educación son procesos interactivos. El escuchar lo que los padres y los niños cuentan aproximan a una visión real que ayuda a contrastar las necesidades objetivas con el servicio que se está prestando.

\* Tomado de Lebuffe James (1988).

**BIBLIOGRAFIA:** **ACERO, E.** (1989). Simposio sobre investigación y formación profesional. En: *Fonoaudiología-terapia de lenguaje*. Serie de memorias de eventos científicos colombianos. Bogotá, ICFES. / **CAJIAO, F.** (1991). Nuevas tendencias en educación especial. Memorias sociedad italiana de Cooperación Técnica y Científica. Santafé de Bogotá. / **HOLCOM, Coryell et al.** (1992). Designing a supportive maintream enviroment, perpective in education and deafess. March- April 1992. / **INSTITUTO NACIONAL PARA SORDOS- INSOR.** (1990). Integración escolar: Una alternativa pedagógica para sordos. Santafé de Bogotá- INSOR. / **INSTITUTO NACIONAL PARA SORDOS.** (1995). Seminario de integración escolar. Santafé de Bogotá-INSOR. / **LEBUFFE, R. A.** (1988). Clarification of the roles and responsibilities of teacher, student and interpreters in a mainstream setting. Perspectives in education. March-April. / **MAINSTREAMING.** (1991). Deaf and hard hearing students: Questions and answers. National Information Center on Deafness. Gallaudet University. Washington, D.C. / **PEÑA, M.** (1991). Foro nuevas tendencias en eduación especial. Memoria sociedad italiana de Cooperación Técnica y Científica. Bogotá.

**BORDA M, Claudia M.** (1995). Terapeuta de Lenguaje Universidad Nacional. Corporación Universitaria Iberoamericana. En: *Arte y Conocimiento*. Santafé de Bogotá, Corporación Universitaria Iberoamericana, No. 16-17, ene.-dic. 1995., p.89-93.

## INTEGRACIÓN LATINOAMERICANA: INTEGRACIÓN, DISCURSO, REALIDADES.

Los sueños integracionistas de nuestros próceres independentistas, el ideal Bolivariano, están aún por realizarse, a pesar de que con el inminente advenimiento del siglo XXI cumplirán casi dos siglos de plasmados. En el discurso



intelectual contemporáneo sobre la historia, el desarrollo y el futuro, en cualquier campo del conocimiento, es un lugar común la alusión al advenimiento del siglo XXI, y en el contexto académico latinoamericano y caribeño, las referencias a la crisis, los nuevos roles, los conflictos, desafíos y consensos inherentes al desarrollo de la educación, sus formas, niveles e instituciones. Sin embargo, tal discurso no aborda, en toda su dimensión y relevancia, el tema de la integración, si bien es cierto que en los últimos años el mismo ha cobrado una presencia mayor en la actividad y en los manifiestos políticos y económicos de la región. Baste recordar, como un solo ejemplo, las Cumbres Iberoamericanas. Lo más significativo es que, siendo hasta ahora la integración integral la única alternativa verdaderamente cierta, seguimos engañados con los eufemísticos planteos de insertarnos con equidad en la economía mundial, cuya accesibilidad y asequibilidad plena nos están negadas, mientras no rebasemos el estadio de un rompecabezas, y continuemos congratulándonos sólo con relaciones bilaterales, o a lo sumo con tratados, pactos o subgrupos, haciendo las delicias de los países “centrales”, de los grandes bloques y organismos hegemónicos mundiales.

Por otro lado es lamentable asistir a un panorama de desunión y conflictos internos superables, coexistiendo con una historia similar, una casi total homogeneidad lingüística, y los mismos problemas fundamentales; a pesar del ejemplo y el significado que ofrece la Comunidad Económica Europea; sin abogar en lo absoluto por una nueva copia fiel de una experiencia del Primer Mundo, aunque si por su estudio y por la consiguiente elaboración de una estrategia propia.

Urge que el acervo histórico y el discurso integracionista se materialicen, y se haga presente esta exigencia en las Cumbres y Foros continentales. Para ello es preciso que los actores sociales, los educadores entre los primeros, sintamos que la solución de aquellos conflictos nos son inherentes, y los tomemos como desafíos para el logro de consensos, nacionales y continentales, en pos de acciones prácticas para una integración verdadera. Es necesario pasar de las intenciones a las acciones. Sólo así la solución factible rebasará la utopía de los sueños.

Los educadores, portadores de un vasto potencial de inteligencia y conciencia de los problemas sociales, así como por el esfuerzo en el incremento del protagonismo como agentes transformadores sociales de primer orden, debemos asumir la responsabilidad de coadyuvar en el proceso de integración de América Latina y el Caribe.

No obstante, la autoconciencia individual debe indicarnos que, para el logro de ese empeño, que trasciende con mucho los marcos escolares, universitarios y nacionales, deberemos primero lograr la integración de nosotros mismos, incluyendo, como un todo las comunidades magisteriales y académicas.

En lo universitario, el conocimiento de nuestro medio académico es expresivo, en gran medida, de la existencia de pugnas entre las instituciones y los organismos nacionales de coordinación, entre las mismas instituciones, y más aún en el seno de cada una de ellas; como consecuencia de sus contradicciones internas, de políticas partidistas, y de tergiversadas manifestaciones de autonomía, entre otras. Es prácticamente inexistente, en el discurso universitario, la problemática de los maestros y la vinculación Escuela-Universidad.

Se evidencian así nuevos conflictos, que devienen en nuevos desafíos para el

logro de consensos, esta vez al interior de las universidades, sin cuya superación les será imposible alcanzar posiciones fuertes y coherentes para hacerse oír por sus sociedades, y mucho menos -como debiera ocurrir- que sus genuinas autoridades hablen y sean escuchadas por sus respectivos países.

En el caso de la escuela, no estoy en capacidad de sostener impresiones tan elaboradas como sobre las universidades, aunque sí creo que el magisterio público, latinoamericano y caribeño, por su composición social y por su historia, tiene una cohesión que le ha permitido y permite, aún en nuestros tiempos, no renunciar a su ejercicio, a pesar de que, salvo excepciones de discursos oficiales, retóricos, y en algunos casos demagógicos, nunca -en mi modesta opinión- les ha sido reconocido realmente el valor de su apostolado. Sin pretender resumir el conjunto de reflexiones antes expresadas, ni tampoco brindar como un recetario un grupo de recomendaciones derivadas de la mismas, creo adecuado integrar en síntesis algunos ejes de lo antes tratado, aunque sea de forma telegráfica.

Ante todo, lo imprescindible de la UNIDAD, la necesidad de un ESTUDIO profundo de los problemas, con visión crítica y AUTOCRÍTICA, la comprensión de la importancia de que nuestros movimientos se conviertan en un VANGUARDIA cultural y POLÍTICA, a partir de la INTEGRACIÓN SOCIAL y el vínculo con las "MINORÍAS" MAYORITARIAS, así como ganar el consenso para potenciar a la AELAC como estructura de conciliación e INTEGRACIÓN, capaz de unir sin uniformar, y acorde con su condición de Organización No Gubernamental:

- El capitalismo en 500 años no ha demostrado ser la solución de los problemas del Tercer Mundo, tal vez si, actualmente, para la opulenta Europa, para una buena parte de los estadounidenses, para Japón, los tigres y dragones de Asia, Australia y Nueva Zelanda, pero no para nosotros.
- Hay que lograr la solución de la crisis de síntesis que padecemos, enfrentándola en todas sus dimensiones (económica, social, política), abordando sistémicamente la elaboración de enfoques y políticas coherentes dentro de una estrategia de desarrollo.
- Vincularnos a las grandes masas populares, resignadas o no, contestatarias o no, beligerantes o no, siempre protagónicas, convertirse en sus voces -ganando el derecho de hablarles- y desde ellas poder hablar y ser escuchados por los países, los gobiernos y el mundo.
- Forjemos la unidad total, pero no sólo sumando sino integrando. La integración es demasiado vital como para dejarla exclusivamente en manos de economistas, gobiernos y agencias oficiales.
- En la estrategia por preservar nuestros ideales, es preciso velar porque las políticas cortoplacistas no comprometan objetivos sustantivos, así como también evitar rigideces que imposibiliten gestiones tácticas inmediatas.
- Un primer paso real, ahora a nuestro alcance, es la consolidación de la asociación de la Asociación de Educadores de Latinoamérica y del Caribe (AELAC).

## INTEGRACIÓN SOCIAL

Se refiere al proceso de socialización que el niño comienza a adquirir desde el momento de su nacimiento.

Durante el período de concurrencia a la institución preescolar, la integración social se definirá específicamente como el proceso por medio del cual el niño busca o evita interacción social, disputa o rechaza la compañía de sus iguales, comparte materiales espontáneamente, participa en actividades en grupos pequeños y con todo el grupo, aportando y corpartiendo opiniones, sugerencias, ideas, planes y proyectos; participa en la elaboración y práctica de normas de convivencia social, resuelve sus conflictos entre los niños y se hace cada vez menos dependiente de la ayuda y elogio del adulto buscándolo sólo cuando esto sea necesario. Todo lo relacionado con el aprendizaje de las normas, valores y tradiciones sociales.

**ARMAS, Yamel y Faviola HERNÁNDEZ.** Escuela de Educación. Universidad central de Venezuela. En: Universidad Nacional Abierta. (1986). *Desarrollo del Niño Preescolar*. Caracas.

## INTELLECTUAL, EDUCACIÓN

Constituye el cultivo y desarrollo de la capacidad mental, en la cual se incluye no sólo la inteligencia, sino además otras actividades anímicas, como la memoria, la imaginación, el pensamiento, la razón.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## INTELLECTUAL, FACULTAD

Capacidad de comprender, es decir, de interpretar los signos y percibir las relaciones gracias a las cuales se explican, por la causa o por la razón, los hechos observados, así como la naturaleza de las cosas.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## INTELIGENCIA

De ordinario se entiende por inteligencia la capacidad de comprender. Es la capacidad de resolver por el pensamiento problemas nuevos. La capacidad general de un individuo para dirigir conscientemente su pensamiento a la solución de problemas. Es la capacidad de pensamiento concreto o abstracto, verbal, numérico o temporal-espacial. La inteligencia hace posible la superación de muchas y complejas situaciones y tareas; con ayuda de grupos especiales de capacidades, también logra resolver nuevas situaciones y tareas específicas.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### INTELIGENCIA ABSTRACTA E INTELIGENCIA CONCRETA

La inteligencia abstracta comprende el antecedente de la experiencia descubriendo en él un caso particular de un hecho general (o sea, abstracto) ya conocido y explicado, una aplicación particular de una ley o de un principio: es la manera de comprender del sabio o del intelectual. Por el contrario, la inteligencia concreta, sin desviarse en generalidades, comprende el antecedente de la experiencia gracias a otro antecedente, particular y concreto como él, que le es más o menos análogo: es, en gran medida, la manera de comprender que procede en el hombre al ejercicio del pensamiento crítico; a él se reduce la inteligencia animal, así como la del bebé.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Capacidad de una computadora para realizar operaciones lógicas, análogas a las que puede realizar el ser humano: aprender, adaptarse, razonar, autocorregirse y tomar decisiones.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa*. París.

### INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Capacidad de una computadora para realizar operaciones lógicas, análogas a las que puede realizar el ser humano: aprender, adaptarse, razonar, autocorregirse y tomar decisiones.

### INTELIGENCIA Y EDUCACIÓN

La educación no aumenta la capacidad propiamente intelectual de los sujetos; pero desarrolla unas virtualidades secundarias que sin ella no se actualizarían; además, y sobre todo, aprendiendo a utilizar racionalmente sus capacidades naturales, proporciona un desarrollo funcional de las aptitudes congénitas.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### INTELIGENCIA Y SABER O INSTRUCCIÓN

La instrucción, el saber, los conocimientos, permiten la solución de unos problemas que son incapaces de solucionar los ignorantes; por otra parte, inteligentemente organizada, la adquisición de este saber ejercita las capaci-

dades naturales, y de ahí un desarrollo funcional; pero la estructura congénita de la inteligencia parece no sufrir variaciones.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Durante largo tiempo los científicos han buscado maneras de definir y medir la inteligencia humana. Y aunque las teorías acerca de la inteligencia han evolucionado desde la década de 1800, cuando algunos creían que la capacidad mental estaba determinada por el tamaño de la cabeza de la persona, los investigadores aún no se ponen de acuerdo en lo que refiera a ciertos principios fundamentales del pensamiento humano. Por lo tanto, se siguen discutiendo cuestiones básicas como si es la herencia o el medio ambiente lo que influye de manera más importante en la formación de la inteligencia.

### La experiencia y la teoría de Gardner

El psicólogo Howard Gardner, de Harvard, ha ideado una medida de inteligencia que difiere mucho de estas pruebas tradicionales. Trabajó con niños normales y niños superdotados en el proyecto cero, donde trataba de conocer cómo se desarrollan las capacidades artísticas y cognoscitivas de tales niños, así como también con pacientes dañados cerebralmente en la Universidad de Boston. Esta doble experiencia con niños talentosos y adultos enfermos ayudó a moldear la percepción que tiene Gardner de la mente humana.

Gardner y Feldman, sicólogo de la Universidad de Tufts, estaban impresionados por la temprana edad en que algunos niños manifiestan habilidades especiales. En el hospital, Gardner también se sintió sorprendido por la cruel y delicada forma en que la enfermedad y la lesión pueden dañar la mente. Pacientes con una lesión del hemisferio izquierdo podían perder la facultad del habla pero aún así cantar las letras de canciones porque el hemisferio derecho podían leer perfectamente pero ser incapaces de interpretar lo que leían. Estas experiencias convencieron a Gardner de que la inteligencia, lejos de ser una facultad unitaria de la mente, consiste en un conjunto de habilidades mentales que no solo se manifiestan independientemente, sino que tal vez provengan de diferentes regiones del cerebro. En su libro "Estructuras de la mente. La teoría de las Inteligencias Múltiples", expone la hipótesis de que existen al menos siete categorías amplias de inteligencia. Estas son:

1. Inteligencia LINGÜÍSTICA, la poseen las personas que dominan lenguaje oral, lenguaje escrito tales como escritores y poetas.
2. Inteligencia MUSICAL, la poseen los compositores, los cantantes, los músicos.
3. Inteligencia LOGICO-MATEMATICA, la poseen aquellos que son capaces de seguir una larga cadena de razonamientos tales como los matemáticos.
4. Inteligencia ESPACIAL, la poseen los escultores y los topógrafos, quienes son capaces de percibir la similitud de formas y posiciones, etc.
5. Inteligencia CINESTESICO-CORPORAL, la poseen los que dominan la danza, el atletismo, las artes, etc.
6. Inteligencia INTERPERSONAL, la poseen los que saben comportarse ade-

- cuadramente con otras personas, saben motivar, organizar y son líderes.
7. Inteligencia INTRAPERSONAL o autoconocimiento, la poseen aquellas personas capaces de captar sus propios sentimientos y que utilizan el conocimiento propio de un modo útil y productivo, por lo tanto se conocen muy bien a sí mismos, tienen un sentido infalible de sus fuerzas y son muy tenaces. Además saben muy bien cómo eludir problemas que no pueden resolver.

Esta teoría han suscitado controversias porque se sale por completo del terreno de la que usualmente se entiende por inteligencia.

Sin embargo, Gardner no deja de sostener que la inteligencia es la “capacidad que tiene el hombre para resolver problemas o crear productos valorados en uno o varios entornos”.

Tradicionalmente se ha creído siempre que ciertas facultades, como la percepción, el aprendizaje, la memoria, se pueden aplicar a cualquier materia y que la memoria funciona del mismo modo con pinturas, cantos, palabras o números. Pero la teoría de la “Inteligencias múltiples” dice que con cada inteligencia se dan formas características de percepción. Si una persona tiene facilidad para aprender lenguas, eso no quiere decir que la vaya a tener para la música, para la orientación, el trato con las personas, etc.

### **Gardner y la medición de la inteligencia.**

La teoría de Gardner da cabida no sólo a las definiciones occidentales de inteligencia, sino también a las de otras culturas. Entre el pueblo iatmul de Papúa, Nueva Guinea, por ejemplo, la inteligencia consiste en la habilidad para recordar los nombres de unos 10.000 a 20.000 clanes. Debido a que hace hincapié en la variación cultural. Gardner se niega a definir una escala ;única tipo CI “Cuando se mide a la gente de acuerdo con una sola medida, se le dejan de reconocer otras cosas”.

Gardner agrega que en diferentes épocas históricas se han valorado diferentes tipos de inteligencia. En la era anterior a la lectura y escritura, la señal de la sabiduría era una prodigiosa memoria verbal. Hoy ese tipo de habilidad suele asociarse a los sabios idiotas.

Gardner cree que nuestra incapacidad para entender por que las personas suelen ser ineptas es consecuencia de la naturaleza de las pruebas de inteligencia. Gardner alega que los examinadores deberían eliminar el interrogatorio que pide respuestas breves en favor de un sistema que asignara calificaciones, o incluso resultados en cuanto a inteligencia con base en el desempeño en tareas a largo plazo. “Hay demasiadas personas que sobresalen en ese tipo de interrogatorios y que sin embargo fracasan en la vida para que pueda considerarse importante dicho talento”, dice Gardner “La gente creativa ve más allá de la superficie. Los que no aceptan la respuesta ‘correcta’ son los que producen las ideas verdaderamente importantes”.

**GARDNER, Howard.** (1994). Estructuras de la Mente. *La teoría de la Inteligencias Múltiples*. Ed. Fondo de Cultura Económica. Mexico 1994. Fuente: MAESTROS. Revista Pedagógica, Año 2, No. 5, Oct. 1996. Lima, Perú.



## INTELIGIBILIDAD

Calidad de inteligible; grado en que un mensaje puede ser entendido.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## INTENSIDAD DE LA CARGA (DEL ENTRENAMIENTO)

Grado de cada uno de los estímulos de carga o bien el rendimiento definido como trabajo por unidad de tiempo. En el ámbito de la resistencia queda descrita a través de la velocidad de desplazamiento, la frecuencia cardíaca por minuto o el valor de lactato sanguíneo. También se puede expresar mediante escalas de valores si existen datos empíricos subjetivos de los diferentes niveles de intensidad.

VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco. Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## INTERACCIÓN

“A la relación mutua existente entre dos componentes de un sistema se le llama interacción .. requiere la participación de al menos, dos componentes del sistema (puede involucrar a más, pero la situación más simple es aquella en la cual solamente ‘participan dos): como consecuencia, es la que determina la evolución de cada uno de los componentes.” (U.P.E.L. U.N.A. 1995, p.29) “La interacción profesor-alumno es, en las situaciones de aula, la fuente básica para la creación de ZDP (Zonas de Desarrollo Próximo del Constructivismo) ... , por la propia naturaleza de la educación escolar como práctica diseñada intencionalmente con el objeto de que alguien (el alumno) aprenda determinados saberes (los contenidos escolares) gracias a la ayuda sistemática y planificada que le ofrece alguien más competente en esos saberes (el profesor). Sin embargo, también la *interacción cooperativa* entre alumnos puede resultar, bajo ciertas condiciones, base adecuada para la creación de ZDP y origen de ayudas que hacen progresar en el aprendizaje a los participantes...” (Maun, 1996. p. 118).

Toda tarea educativa demanda interacción ya sea en la realidad personal (por introspección, autoanálisis, etc. o por compartir espacios o por proximidad entre dos o más seres (educador-educando, compañeros de aula, etc.). En los actos educativos intervienen elementos de un mismo sistema y/o de diversos subsistemas, los docentes necesitan estar conscientes de que la interacción determina la evolución de cada uno de los elementos implicados en ella. Otra información importante relacionada con la conceptualización de la interacción de utilidad para la formación del docente, la tarea en el aula o fuera de ella consiste en que el Constructivismo ofrece lo que se ha identificado como ZDP, para provocar la interacción del sistema de ideas o nociones de cada alumno que le faciliten el ir aprendiendo en forma autónoma y por autodecisión el control y regularización de sus procesos de aprendizaje en su presente y en su futuro.

Por último, la *interacción cooperativa* entre los alumnos, que Maun alude en el contexto arriba citado, es un dato importante para considerar en la selec-

ción de las estrategias metodológicas de enseñanza aprendizaje, por ser aplicable tanto en la formación de los docentes como en las aulas u otros ambientes donde tengan lugar situaciones de aprendizaje y formación.

**BIBLIOGRAFÍA: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR/UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA.** (1995). *Ciencias 1*, (Material Instruccional en Ensayo). Universidad Nacional Abierta. Caracas. / **MAUN, T.** (1996). *Los profesores y la concepción constructivista*. En *El Constructivismo en el Aula* 2ª ed.). Biblioteca de Aula. Caracas.

**FERNÁNDEZ DE C., Luisa.** Trabajo Individual, aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## INTERACCIÓN DIDÁCTICA

La interacción consiste en la reciprocidad de acciones que se producen entre un grupo de personas que comparten intereses comunes, y sus acciones influyen sobre los demás y viceversa.

En el proceso enseñanza-aprendizaje la interacción didáctica es la relación dinámica y recíproca entre profesores y alumnos y los demás componentes del proceso, a través de intercomunicación, intercambio de roles, sentimiento, opinión, conocimientos, ideas, etc, lo que ayuda a establecer una participación afectiva e intelectual fundamental para el desarrollo efectivo del proceso; porque implica la conexión entre los miembros en la búsqueda del logro de los objetivos, realizando las actividades o/y prestando atención.

La interacción, por lo tanto, contribuye a construir un ambiente propicio para que se produzca y enriquezca el aprendizaje.

**BIBLIOGRAFÍA: ELI MONTOYA, Guillermo.** (1990). *Estrategias y recursos instruccionales*. Trabajo no publicado. UPEL. Pedagógico de Caracas. Caracas. / **GONZÁLEZ A. P., MEDINA A., DE LA TORRE S.** (1995). *Didáctica General: Modelos y Estrategias para la Intervención Social*. España: Editorial Universitas S.A.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema de la Didáctica en el DLAE*. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## INTERCAMBIO DE PROBLEMAS

Es el proceso por el cual se generan nuevos problemas como consecuencia del enfrentamiento de los actuales. Ese intercambio puede ser favorable o desfavorable en un horizonte de tiempo determinado.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA

## INTERDISCIPLINA

Se define como la confirmación de un nuevo objeto teórico entre dos o más ciencias previas que llevan a una nueva disciplina particular o cuando se logra la aplicación, a un mismo objeto práctico de elementos técnicos de diferentes disciplinas.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba..

## INTERDISCIPLAREIDAD, SISTEMA DE CONCEPTOS RELACIONADOS

La necesidad de acciones y procesos que relacionen e integren sólo esta limitada por su contrario directo, es decir, por la necesidad de lo singular y lo particular. En esta dimensionalidad prácticamente ilimitada de concordar el equilibrio entre lo uno y lo múltiple, *“La relación interdisciplinaria establecida refiere a la integración entre dos ciencias o disciplinas en orden a la comunicación de conocimientos, la transferencia de métodos de investigación, la extrapolación de conceptos y términos y la integración de principios epistemológicos comunes van, por tanto, “desde la simple utilización de informaciones, lenguajes e instrumentos de investigación de diferente extracción científica hasta la construcción de nuevos campos de estudio que dan origen a formalizaciones epistémicas innovadoras”* (Escolano Benito, A 1984).

Llevada esta implicación al campo educativo tenemos:

- a) Que la relación interdisciplinaria ha emergido también últimamente en el plano de las denominadas ciencias de la educación, donde la interacción disciplinaria se manifiesta como imperativo. La condición de subsistema que caracteriza a la educación indica su pertinencia a un universo más amplio y complejo de la realidad sociocultural, con el que mantiene relaciones contextuales de muy diversa naturaleza, lo que exige aproximar la investigación educativa a todas las ciencias del conjunto humano social. Ejemplifica el hecho la concurrencia de varias ciencias sobre objetivos comunes, vg. los estudios sobre aprendizaje y desarrollo de la personalidad interesan al mismo tiempo a la psicología y a la didáctica, pudiendo generar un campo de estudio interdisciplinario y dando origen a la psicodidáctica. Esta aproximación interdisciplinaria se manifiesta en casi todas las áreas de los conocimientos de las ciencias de la educación.
- b) En una perspectiva más pragmática, son muchas las cuestiones educativas que requieren hoy un tratamiento interdisciplinario. Los problemas implicados en la planificación curricular, la innovación educativa, el control y evaluación del rendimiento etc. por hacer alusión a algunos, sólo pueden ser abordados en toda su complejidad si se examinan simultánea y coordinadamente sus dimensiones económicas, sociológicas, psicológicas y tecnológicas.

En este ámbito tan amplio y complejo de exigencias y posibilidades respectivamente no es de extrañar que hayan aflorado tanta multitud de términos y conceptos diversos y no carentes de imprecisiones y anfibigüedad, que como se señala en el capítulo introductorio, hace difícil “optar para qué tipo de acción habría que reservar el término interdisciplinaria.”

Con las limitaciones del caso y dentro de la pluralidad dispersa de términos que existe, análisis de los principales conceptos que se relacionan con la demanda de una educación más integrada, presenta un cuadro suficientemente completo de las diversas acciones a instrumentar para implantar diseños académicos que operen en esta dirección.

Para organizar el discurso distribuimos los conceptos en: afines, fundantes y complementarios. Los primeros se refieren a la forma como opera la integración en el diseño de estudios la multi, la pluri, la inter, y la transdisciplinariedad, conceptos que aquí se denominan afines. Los segundos, refieren directamente a la integración y a la categoría última que la posibilita, a saber, la relación, y que denominamos conceptos fundantes. Los terceros, que se denominan complementarios, aluden a conceptos que auxilian la comprensión y operacionalización de cómo actuar para relacionar e integrar interdisciplinariamente, y en este sentido se describen conceptos tales como: cooperación, coordinación, asociación, concentración, globalización y otros de análoga significación

Aquí nos vamos a referir especialmente a los conceptos afines y complementarios en el entendido que los conceptos fundantes han sido suficientemente dimensionados a lo largo de todo este estudio.

## 1. Los conceptos afines y su proyección en el diseño de los programas de estudio.

### 1.1. La multidisciplinariedad.

La multidisciplinariedad en su acepción más genérica y estricta, *yuxtapone disciplinas diversas en un dc terminado plan de estudios, sin relación aparente entre ellas.*" (Rodríguez, J. L. 1980).

Una organización multidisciplinaria suma disciplinas, vg. Literatura + Geometría + Historia +Inglés... etc.

La aparente carencia de nexos que se atribuye a la organización multidisciplinaria de hecho no es más que eso, pues *la conciencia de que todas las disciplinas de un currículo deben converger en un sólo punto a saber, la formación del educando en función de los fines sociales e institucionales de las organizaciones educativas y en función del nivel, objetivos y especialidad que se persigue, nunca ha estado ausente.*" (Marín Ibañez, R. 1979).

Ello es más evidente en la actualidad, donde la dicha ordenación multidisciplinaria entraña en algún grado, *una relación, ensamblamiento y también integración de las diversas disciplinas de un currículo, para que funcione en la medida de lo posible como una totalidad.*" (Nerei, 1.1966).

Así los propios autores de Naciones Unidas utilizan esta terminología indistintamente como modalidades estrictas de interdisciplinriedad al señalar el caso de *distintas disciplinas en el estudio y solución de problemas concretos, en cuanto cada una de ellas hace su aporte en forma independiente, privada de integración entre ellas, pero integradas en la solución del problema común.*" (Heckhausen, 1972).

Tratadistas actuales del proceso programador, al referir a programas integrados adoptan el término multidisciplinariedad como una modalidad de este tipo de programas.

En todo caso el uso indiscriminado de términos y el mayor o menor grado de integración que de hecho tengan determinados pro-gramas con esta etique-

ta, la multidisciplinariedad “*expresa simple yuxtaposición sin nexos interdisciplinarios en sentido estricto.*” (Heckhausen, 1972)

Esta argumentación, aunque amplía el ámbito de lo multidisciplinario, si se utiliza en mayor dimensión de la que literalmente le es propia, es aconsejable que éllo se explicita para facilitar diagnósticos justos y adecuados sobre el carácter de un determinado plan que presente esta modalidad u otras similares (ineal, enciclopédico.. etc.)

### *1.2. La Pluridisciplinariedad*

La pluridisciplinariedad es una modalidad multidisciplinaria. Reduce el número de disciplinas agrupándolas en áreas que se consideran afines.

Ejemplifica esta modalidad la sincronización genérica en: áreas de conocimiento y dominio humanístico y científico, de la que derivan áreas más particulares, vg. el bloque de la matemática + física + química, como disciplinas afines + el bloque de literatura + inglés + historia, como otro bloque con afinidad, y así sucesivamente.

Si el concepto de multidisciplinariedad se asocia en la teoría y práctica curricular con prácticas y usos que en sentido estricto son propios de alguna modalidad interdisciplinaria, en el caso de la pluridisciplinariedad el fenómeno es más frecuente y variado. A este respecto G. Palmade escribe: “*La interdisciplinariedad heterogénea de Heckhausen y la interdisciplinariedad restrictiva de Boissot en la realidad no son otra cosa que pluridisciplinariedad, en cuanto el único rasgo que diferenciaría a estos conceptos de la pluri y multidisciplinariedad no es sino el trabajo en equipo y la formación de grupos interdisciplinarios, que aunque es condición previa para toda interdisciplinariedad es también utilizada en la elaboración de programas multi y pluridisciplinarios, condición que no implica interdisciplinariedad en sentido estricto.*” (1979).

Extremando la situación, hay autores que identificarían pluridisciplinariedad con mono y transdisciplinariedad, según se apreciaría en la siguiente formulación de A. Borrero: “*En la pluridisciplinariedad se da la misma yuxtaposición de disciplinas, sólo que en la pluridisciplinariedad hay una disciplina dominante que resta a las demás su debida importancia. El Testo de las asignaturas pasan a ser subsidiarias de ella, razón por la cual se da a ésta el nombre de la disciplina líder -o con lenguaje poco ajustado al tema- disciplina imperialista.*” (1982).

En esta dimensión, la organización curricular de la Universidad Medieval, en el que todas las disciplinas se subordinaban a los criterios de la disciplina reina (la filosofía) sería un currículo pluridisciplinario. En cierta manera también se podrían catalogar con esta denominación organizaciones que jerarquizan en asignaturas esenciales y secundarias, una modalidad muy recurrente en las prácticas más recientes para seleccionar y jerarquizar contenidos de enseñanza.

No cabe ninguna duda que este criterio ha formalizado estructuras, cuya tendencia y efectos mitiga sin saber en qué medida la dispersión disciplinaria atribuida a la multidisciplinariedad en sus formas más exacerbadas. Ello, no obstante, la pluridisciplinariedad - en opinión de la mayoría de tratadistas - expresa como la multidisciplinariedad “*simple yuxtaposición de disciplinas sin nexos interdisciplinarios en sentido estricto, en cuanto la agrupación en*

*áreas más amplias y de mayor o menor afinidad es netamente formal y no busca una vinculación íntima entre las disciplinas.”* (Heckhausen, 1972).

### *1.3. La interdisciplinariedad.*

Las interdisciplinariedad tiende directamente a una acción interna recíproca entre los contenidos de dos o más disciplinas (entre conceptos, leyes, métodos y procedimientos) en la búsqueda última de descubrir isomorfismos que en lo inmediato generen integraciones disciplinarias y en lo mediato acerquen a la unidad de la ciencia y el conocimiento, filosofía que está en la base del planteamiento interdisciplinar.

Ya en la misma etimología del término subyace esta dimensionalidad secuencial de este propósito.

La interdisciplinariedad es un vocablo conformado por la preposición latina *inter* y el sustantivo adjetivado *disciplinariedad* según los autores que recurren al sustantivo *disciplina* -o el verbo *disciplinar*-según los autores que prefieren el término *disciplinariedad*.

La preposición *inter* significa simultáneamente relación e integración y separación y diferencia. “La noción de interdisciplinariedad está en efecto regida por lo que suele entenderse con el prefijo *inter*, a saber, *lo que separa en el interior de un cierto orden de entidades que se sitúan en él, o bien las relaciones que existen entre estas entidades.*” (Palmade, G. 1979).

Esta ambivalencia la ejemplifica el mismo Palmade, cuando acota, que no es lo mismo decir que el canal de la Mancha está entre Francia e Inglaterra (separación entre dos entidades) qué hablar de un acuerdo entre estos dos países (relación integradora mayor o menor en base a las condiciones y objetivos del acuerdo).

La vinculación dialéctica de ambas significaciones es pertinente con los planteamientos fundamentales de este postulado. La exigencia interdisciplinaria en sus formulaciones más consistentes no involucra necesariamente una ruptura con el conocimiento codificado en las disciplinas. La especificidad estructural y diferenciadora propia de cada disciplina es una realidad irreversible y que en su proceso especializante ha producido y produce efectos altamente positivos en el desarrollo y profundización del conocimiento humano. Lo que si es imperativo en este postulado es que la profundización en parcelas concretas del conocimiento sin la apertura necesaria a otros aspectos, es altamente improcedente no sólo con la propia dinámica dialéctica del propio desarrollo de la ciencia, sino con la misma dinámica de lo real, uno e indisoluble, y en el que toda separación debe operarse sin romper los nexos con el todo, que en definitiva estructura y conforma el ser y proceder de las cosas.

En el esfuerzo por sistematizar maneras de relacionar disciplinas que codifiquen conocimientos que se correspondan mejor con las necesidades de visiones más globales e integradas que parecen adecuarse más a la dinámica compleja de los problemas del presente, los tratadistas retieren a un conjunto de conceptos, que mediante abjetivos deslindan un amplio espectro de posibilidades y opciones de operar o de tender a la interdisciplinariedad. A continuación se analizan las más relevantes y la función y proyección curricular que se le atribuye.

#### *1.3.1. La interdisciplinariedad compuesta.*

Esta adjetivación la utiliza originariamente H. Heckhausen, y él mismo la define como “*una modalidad que vincula disciplinas con el propósito de encon-*



*trar soluciones técnicas que resistan las contingencias históricas en constante evolución.*" (ob. cit. 1972).

Esta interdisciplinariedad se funda en la necesidad imperiosa de afrontar los problemas del presente en toda su compleja dimensionalidad. El nombre de *compuesta* deriva del hecho de que implica la intervención de profesionales especializados en diversas disciplinas científicas.

Algunos autores la denominan también *interdisciplinariedad normativa*. Es el objetivo, por lo general externo a las disciplinas y profesionales que las representan, el que norma su participación alícuota en el logro del objetivo o en la solución del problema planteado y no la virtualidad plena de las diversas disciplinas participantes. Esta restricción disciplinaria haría equivalente a esta modalidad con la *interdisciplinariedad restrictiva* de M. Boissot (OCDE-CERI), concepto que J. Luis Rodríguez (ob. cit., 1980) divide en cuatro subconceptos implícitos en él, a saber: *interdisciplinariedad legal o lineal*, *estructural*, *metodológica* y *didáctica*.

Otros autores a esta subsidiariedad de las disciplinas, de manera un tanto inapropiada la llaman *interdisciplinariedad auxiliar*. Las didácticas más recientes para aludir a prácticas centradas en un tema, problema u objetivo indistintamente fundamental se refieren a ella con los términos *multi*, *pluri* e *interdisciplinariedad*. A esta práctica que nuclea disciplinas y otros aspectos de la realidad en torno a una axiomática común, no pocos autores le asignan el término *transdisciplinariedad* como el término de mayor pertinencia semántica.

Esta pluralidad de términos para expresar una misma función y procedimiento, evidencia la dificultad de asumir opciones terminológicas definitivas sobre la conveniencia mayor o menor de uno u otro término, y en consecuencia la necesidad perentoria de ser cautelosos y no utilizar estos términos sin definir y precisar minuciosamente las dimensiones teóricas y prácticas que el término connotará en una determinada propuesta curricular que formule este criterio.

A nuestro modo particular de entender la situación, la *interdisciplinariedad compuesta* de Heckhausen y otros autores que la utilizan, si no produce intercambios entre las disciplinas de naturaleza intrínseca, es decir, nuevos conceptos, leyes, métodos comunes a dos o más de las disciplinas participantes en el tratamiento de una problemática o en el logro de un objetivo, sería preferible denominar esta práctica *multi* o *pluridisciplinaria* y según casos *transdisciplinaria*. Si se opera, sin embargo, alguna interacción entre las disciplinas de naturaleza íntima el término más apropiado sería *interdisciplinariedad* y no los anteriores.

La exigencia *interdisciplinaria* tiene, sin duda, una dimensión eminentemente crítica de la organización disciplinaria existente, en el considerando de que las disciplinas y su institucionalización neutralizan las posibilidades del propio avance de la ciencia, y en relación a la educación entraban el proceso hacia una formación más integral de los educandos, objetivo concreto de la demanda curricular *interdisciplinaria*.

La viabilidad de una investigación y una enseñanza que dé como resultado nuevos conocimientos teóricos y prácticos remite el imperativo *interdisciplinar* al plano de la epistemología de la ciencia, en el que los contenidos disciplinarios son hipótesis a ser recreadas y/o transformadas en el proceso creador de la investigación y la enseñanza *interdisciplinaria*.

A continuación se analizan los principales conceptos que refieren a esta dimensión de la interdisciplinariedad.

### *1.3.2. La interdisciplinariedad suplementaria.*

Como el mismo adjetivo expresa, esta acción interdisciplinaria suple mediante el esfuerzo investigativo la búsqueda y conquista del objetivo de la integración entre disciplinas y los mecanismos nuevos de la estructura resultante. La integración se funda y se busca en las propias fronteras o límites de las distintas disciplinas o ciencias. Ello hace que también se le asigne el nombre de interdisciplinariedad limítrofe. (Marín Ibañez, ob. cit.).

Los trabajos de Jean Piaget y colaboradores en el libro: Tratado de lógica y conocimiento científico es un ejemplo prototipo de la necesidad de la integración entre disciplinas de campos, no sólo afines, vg. lógica y psicología, sino también de disciplinas con diferente objeto material, vg. ciencias sociales y ciencias naturales. Esta necesidad y viabilidad también la argumenta y defiende desde la óptica dialéctica B. Kedrov en diferentes estudio. Las limitaciones de la estructura disciplinaria para el avance de la misma ciencia son infranqueables si no se supera la rigidez disciplinaria. La única vía de lograr síntesis íntimas integradoras sería, en opinión de Kedrov, el procedimiento dialéctico, pues las otras integraciones producidas con otros procedimientos son externas y formales.

A esta interdisciplinariedad suplementan abs traductores ingleses del documento de la OCDE-CERI, la denominan cross-disciplinarity Almade traduce: interdisciplinariedad cruzada) lo que significaría que la suplementación es viable *“en todo el trayecto de las distintas disciplinas, ya que todas participan de un mismo objeto material”* (Borrero, A.1982).

Los conceptos que siguen describen formas particulares de integración interdisciplinaria.

### *1.3.3. La interdisciplinariedad isomórfica.*

Este concepto en especial refiere a una integración tal de dos o más disciplinas que se produce una nueva disciplina. De la interacción de dos o más disciplinas preexistentes se originan nuevos principios y dialéctica de Kedrov es semicircular. Partiendo de la física desemboca en las ciencias humanas, cumpliendo la dialéctica en su explicación la función de método y de filosofía. Como método conduce a la perspectiva genética (que yo defiendo); como filosofía se torna dogmático perdiendo la virtud de la dialéctica.» (ob. ci. 1979). Conceptos, que aunque participan de elementos de las disciplinas de que provienen, el resultado es una nueva disciplina, que de alguna manera refluye en las disciplinas originantes, produciendo en ellas avance y perfeccionamiento. en el supuesto de que sigan en curso.

Ejemplos clásicos de esta interdisciplinariedad isomórfica son, entre otros, la unión isomórfica de la química y la biología para generar la bioquímica, o de la física, la química y la biología para derivar en la biofísica, y en momentos sucesivos, como escribe Kedrov: *“En este proceso de cimentación de las ciencias naturales ha ido alcanzando niveles más elevados, y las mismas fusiones prime ras, vg. geoquímica se transforman en la materia prima o componente de nuevas cimentaciones. Así, en la actualidad la bio geoquímica que vincula la bioquímica a la geoquímica y por su intermedio a la química, la*

*geología y la biología. La biología molecular, finalmente, puede ser un ejemplo de cimentación todavía más elevado.*” (B. Kedrov, 1973).

El nivel de exigencia de los dos últimos conceptos hace pertinente la apreciación de que estos conceptos (interdisciplinaria edad suplementaria e isomórfica y modalidades más particulares, implícitas en ellas), ... *tienen tal vez mayor valor y aplicabilidad epistemológica e investigativa que didáctica, al igual que lo que podríamos denominar transdisciplinaria, punto de llegada de la expectativa de una ciencia unificada.*” (Rodríguez, J. L. 1980).

#### *1.3.4. La interdisciplinaria instrumental.*

Es una forma particular y restringida de la interdisciplinaria isomórfica. Recibe también los nombres de interdisciplinaria auxiliar y metodológica. (A. Borrero, ob. cit.)

Sea uno u otro el término, se funda en los hechos:

- a) de que algunas disciplinas se apoyan o adoptan el método de otras, o
- b) cuando utiliza para su propio desarrollo, métodos y hallazgos que son propios de otras disciplinas.

Es corriente desde la antigüedad referir a disciplinas auxiliares y a disciplinas auxiliadas. El ejemplo de las disciplinas subordinadas -remite- a la filosofía en el currículo de la Universidad medieval, ha sido una sintomatología recurrente a lo largo de la historia de la auxiliaridad e interpenetración disciplinaria. En la actualidad se reconoce y acepta la pertinencia y conveniencia de metodologías generales, propias de algunas disciplinas instrumentales. La utilización de la estadística, los modelos matemáticos, la metodología sistémica, los métodos y técnicas de planificación, a que recurren tantas disciplinas con objetos distintos, es una muestra fehaciente de la auxiliaridad metodológica e instrumental. La tendencia actual de referirse a la ciencia en plural, vg. ciencias de la educación, ciencias de la administración, ciencias de la comunicación, y otras expresiones posesivas expresan a las claras que se tiene la percepción de que un arte o una profesión, no es en sí misma una ciencia sino un quehacer poseedor de sólidos fundamentos científicos, resultado de conocimientos que cubran distintas esferas del saber. Así, vg. una educación consistente involucra conocimientos sólidos de psicología, política, filosofía, sociología, historia. - etc., que convergen y dimensionan la estructura y función del hecho educativo. Pero en el caso de la interdisciplinaria auxiliar esta cooperación multidisciplinaria no es mera yuxtaposición de parcelas, sino que implica una interacción íntima, fecundante y creadora.

Esta dimensionalidad heurística de la interdisciplinaria es probablemente el rasgo más diferenciador que permite delimitar fronteras entre acciones multi y pluri disciplinarias y la interdisciplinaria en sentido estricto, que en última instancia apela al “sufrimiento del objeto incompleto en que le ha encerrado la codificación disciplinaria.

#### *1.3.5. La interdisciplinaria de engranaje.*

G. Palmade la describe como resultado de que los objetos de estudio de una determinada disciplina *“están constituidos por la estructura global de las relaciones entre los objetos de las diferentes disciplinas”*. (ob. cit., 1979).

Marín Ibañez (ob. cit., 1979) la denomina interdisciplinaria limítrofe. Aquí esta última se la ubica como interdisciplinaria suplementaria.

Este concepto lo explicita la idea de que el objeto material de todas las disciplinas es común: “La coordinación, las transferencias, los vínculos que unen a las diferentes ciencias y disciplinas son mayores que los aspectos que las separan, en cuanto tienen comunidad de objeto”. (Palmade, G. 1979).

### ***1.3.6. La interdisciplinariedad conceptual.***

Como el mismo vocablo expresa, en esta modalidad se matiza como elemento de la relación entre las disciplinas el hecho de que los conceptos de cada disciplina, “*aparte su especificidad apunta a otros de otras disciplinas entre los que se establecen correspondencias y que modifican la particular evolución de cada disciplina.*” (Palmade, G.1979).

El hecho de esta correspondencia, lo verificó Victor García Hoz en una investigación experimental sobre el vocabulario y conceptos más recurrentes en los libros de texto de las distintas disciplinas de estudio que conformaban el plan de estudios de la E.G.B. (educación general básica) en España en la década del 70.

En esta investigación se comprueba que los conceptos propios y específicos de disciplinas particulares son poco significativos, en relación a los conceptos comunes y compartidos por diversas disciplinas. Estos últimos unidos, en la muestra seleccionada, representa el 83%. Aparte esta mayoría, se destaca el predominio de conceptos de carácter dinámico e instrumental, es decir, que los conceptos comunes y compartidos tienen muy precaria significación sustantiva o adjetiva, evidenciando por el contrario una alta correlación verbal.

Estos datos le permiten concluir:

Que tanto el predominio de conceptos comunes y compartidos en los planes de estudio vigentes, como el correspondiente carácter funcional imperante en los mismos, permiten y facilitan la integración vertical y horizontal de conceptos, con los consecuentes efectos positivos de superar reduplicaciones innecesarias y la importancia que a fines de vincular la teoría y la práctica en la enseñanza tiene el utilizar conceptos funcionales y activos.

La conocida “Taxonomía integrada de objetivos” de este autor, se fundamenta básicamente en las conclusiones de esta investigación.

Investigaciones de esta índole referidas a los diferentes conceptos en que se dimensiona la interdisciplinariedad, sacarían a la interdisciplinariedad de la utopía en que se mantiene y harían más viable su implantación efectiva en las instituciones escolares.

### ***1.3.7. La interdisciplinariedad operativa.***

Bajo esta denominación podría suscribirse lo que Ezra Heyman (1982) llama interdisciplinariedad “por encargo”. Frente a la necesidad de resolver problemas apremiantes de cierta magnitud y complejidad se recurre normalmente a distintas fuentes de información disciplinaria y a sus respectivos representantes. Así, vg., una ordenación territorial o urbana requiere coordinar esfuerzos en relación a aspectos de salud, condiciones del suelo, economía, ocio, trabajo, educación.. etc. Un planeamiento y una ejecución integral y efectiva de esta acción requiere la cooperación plural de profesionales y especialistas en las áreas de conocimiento involucradas. Si la cooperación especializada produce interacciones que derivan en integraciones epistémicas entre cono-

cimientos de dos o más disciplinas se ha operado interdisciplinariedad. Si la cooperación ha sido sólo externa y formal, estamos frente a la multi o pluridisciplinariedad.

El criterio para discernir si se trata de multi, pluri e interdisciplinariedad compuesta -como arriba se define- o si se trata de interdisciplinariedad operativa, sería, *que aunque la bandera interdisciplinaria parecen acaparar los denominados "equipos interdisciplinarios", ello es así, mientras no se entrevea ni asegure un movimiento real distinto, aun que nunca es válido pensar que el trabajo en equipo y la formación de equipos interdisciplinarios condición previa para toda interdisciplinariedad, constituye en Sí interdisciplinariedad en sentido estricto.*" (Arnade, G. 1979).

En suma la interdisciplinariedad, sea cual fuera su denominación involucra interacciones intrínsecas entre los contenidos de dos o más disciplinas, y en consecuencia transcender la estructura y codificación disciplinaria y proceder a síntesis epistémicas de mayor comprensión y globalidad del conocimiento.

En el campo de la programación escolar, las orientaciones del pensamiento pedagógico del siglo pasado y el actual han promovido esta política. La organización de programas de estudio, basados en unidades, proyectos, complejos, intereses y motivaciones del alumno..etc., prácticas muy atendidas por distintas corrientes reformistas de la escuela, bajo el denominador común de ser antítesis de la escuela autoritaria y dogmática feudal y clerical, (Jesús Palacios, 1982) generaron distintos modelos e instrumentos para organizar una escuela, cuya dinámica sea más cónsona con las necesidades y problemas de las realidades del presente. Muchas de las propuestas y prácticas promovidas para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje por las denominadas Escuela nueva, Escuela activa.. etc. son procedimientos que recomiendan los documentos de Naciones Unidas para instrumentar programas que tiendan a la integración interdisciplinaria, recomendación que comunmente incorporan los más recientes proyectos de reforma curricular que adoptan el criterio de la interdisciplinariedad como estrategia para la organización de este proceso.

Abunda en esta apreciación el planteamiento del Prof. Marín Ibañez (ob. cit. 1979) que en el capítulo dedicado a la historia de la interdisciplinariedad, asocia este fenómeno con 105 modelos de programación escolar integrativos (sic) de Decroly, el método de proyectos de Heard Kilpatrick, los complejos de la pedagogía rusa de Makarenko, las unidades de trabajo de J. Dewey y con los distintos modelos históricos y actuales, centrados en objetivos, problemas o tópicos temáticos.

### **1.3.8. Interdisciplinariedad restrictiva.**

Esta terminología es originaria de M. Boissot. Se refiere en especial a la utilización y aplicación de las disciplinas en la solución de un problema o en el logro de un objetivo. En estos casos *"el campo de aplicación de cada disciplina puesta en juego por el objetivo o problema en cuestión está restringido por las otras."* (M. Boissot, 1972).

El objeto u objetos propios de cada disciplina pueden ser observados desde perspectivas distintas. Las disciplinas se diferencian entre sí más por el "objeto formal" que por el "objeto material". El hombre, vg. es objeto de estudio

de gran mayoría de disciplinas sociales. La antropología lo estudia en su dimensión más amplia y global; si simultáneamente se le observa en una dimensión perfectiva, la visión antropológica se reduce y se tiene una visión educativa del hombre; si a esta visión se le aplica un nuevo filtro, vg. el que supone una visión perfectiva procurada mediante una intervención sistemática e institucional sobre el hombre, se restringe más aún el análisis inicial antropológico para limitarse al campo de la enseñanza, y así sucesivamente, parcelando cada vez más la visión global de la antropología.

El concepto de interdisciplinariedad restrictiva implica el mismo proceso, pero a la inversa, es decir, que un objetivo o problema común, vg. la salud, subordina la participación de las disciplinas en un plan de enseñanza que persiga esta meta a aquellos aspectos que el sujeto planificador considere necesarios y pertinentes al logro de dicha finalidad, con lo que el rol hegemónico que cumplan los contenidos disciplinarios en el diseño de la enseñanza denominada tradicional, pasan a ser subsidiarios del objetivo o problema en cuestión.

La función atribuida a este concepto por Boissot, muchos autores (G. Palmade y D'Hainaut en especial) la relacionan con el concepto de transdisciplinariedad, al que nos referimos a continuación. José Luis Rodríguez, por su parte, se adhiere a este concepto, confiriéndole un carácter sintético, y en esta perspectiva, considera que las diferentes modalidades interdisciplinarias no son sino acciones particulares de la reducción disciplinaria, implícita en toda organización o proyecto interdisciplinario.

### 1.3.9. La transdisciplinariedad.

Las diversas perspectivas analizadas, consideran las disciplinas como ejes de la enseñanza. Con la transdisciplinariedad como punto de entrada ya no serían los contenidos de las disciplinas, sino las acciones y operaciones del alumno.

Por lo general la enseñanza pluri, multi e interdisciplinaria se hace a través de disciplinas en mayor o menor grado. El prefijo trans (más allá y a través de) se utiliza predominantemente en su primera significación para referir acciones de esta naturaleza.

**BIBLIOGRAFÍA:** **ARWH, LEWI.** (coordinador) y otros. (1976). *Manual de evaluación Formativa del Currículo*. Voluntad, editores. UNESCO. / **ASHTON, PATRICIA, KNEEN, P. y DAVIES, F.** (1980). *Los objetivos en la práctica educativa*. Traducido por Ramón Trigo Peces. Ediciones Anaya, S.A., Madrid. / **BERNAL, JOHN D.** (1976). *Historia social de la ciencia*. Cuarta edición, Traducido por Juan Ramón Capefla. Ediciones Península. Barcelona. / **BERTALANFFY, L.V.** (1981). *Teoría general de los sistemas*. Traducido por Juan Almella. Fondo de Cultura Económica. Madrid. / **BORRERO, Alfonso.** (1982). Campos Operativos de la Interdisciplinariedad. mimeo). Caracas. / **BORRERO Alfonso.** (1973). *La universidad interdisciplinaria*. En: Revista Mundo Universitario. N° 3. Bogotá. / **BOISOT, M.** (1975). *Disciplina e interdisciplinariedad*. Asociación Nacional de Universidades e Insitutos de Educación Superior. (mimeo) México. / **BRUNNER, J.** (1978). *El Proceso mental del aprendizaje*. Editorial Narcea, S.A. Madrid. / **BUNGE, Mario.** (1978). *Teoría y realidad*. Editorial Ariel. Barcelona. / **BUNGE, Mario.** (1976). *La ciencia, su método y su filosofía*. Siglo XX. Buenos Aires. / **BUNGE, Mario.** (1976). Causalidad. *El principio de la causalidad en la ciencia moderna*. Traducido por Hernán Rodríguez. Eudeba. Buenos Aires. / **BUNGE, Mario.** (1980). *Epistemología*. Editorial Ariel. Barcelona. / **CASANOVA, Ramon.** (1983). *Notas sobre las relaciones entre educación e interdisciplinariedad*. En: Boletín N° 2 de Comisión de Estudios Interdisciplinarios de la UCV. Caracas. / **CERI-OCDE.** (s.f.). *Inventario de experiencias actuales de interdisciplinariedad*. (mimeo) / **COMISION DE ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS DE LA UCV.** *Informes 1 y 2*. Caracas, 1982 y 1983. / **D'HAINAUT, L.**



(1980). *La interdisciplinariedad y la Integración* del libro: Programas de Estudio y Educación Permanente. UNESCO. París. / **D'HAINAUT, L.** (1980). *Tipología Interdisciplinaria de las Operaciones Intelectuales* del libro: Programas de Estudio y Educación Permanente. UNESCO. París. / **GARCIA HOZ, Victor.** (1975). *Principios de pedagogía sistemática*. Sexta edición. Ediciones Rialp, S.A. Madrid. / **GARCIA HOZ, Victor.** (1976). *Estudios experimentales sobre el vocabulario*. C.S.I.C. Madrid. / **HECKAUSEN, Heins.** (1971). *Disciplinariedad e interdisciplinariedad* del libro: Interdisciplinariedad: Problemas de la Investigación y la Enseñanza en las Universidades. OCDE-CERI. Montevideo. / **HERDERSON, K.B.** (1973). *Los usos de materia de estudios*. Editorial Ateneo. Buenos Aires. / **HEYMAN, EZRA.** (1982). *Tres tipos de interdisciplinariedad*. En: Boletín de Comisión Interdisciplinaria de la UCV. Caracas. / **HOLLAND, 5.** (editor).(1981). *La superación de la planificación capitalista*. Traducción de Enrique Barón. Oikos-Tau, S.A. ediciones. Barcelona. / **HOWARD y AUDREY, Nichols.** (1979). *Enseñanza creativa*. Traducido por Silvia López de Samuento. Editorial Diana. México. / **KEDROV, M.B. y SPIRKIN, A.** (1966). *La ciencia*. Traducido por José María Bravo. Editorial Grijalbo, S.A. México. / **KEDROV, M.B.** (1973). *De la Síntesis de las Ciencias* del libro: Hombre, Ciencia, Técnica. Traducido por Claude Nerac y Piero Patini. Editorial Cartago. Buenos Aires. / **KEDROV, M.B.** (1981). *La Dialéctica Materialista y la Interacción de las Ciencias Sociales, Naturales y Técnicas*. En: La Ciencia y la Técnica: El Humanismo y el Progreso. Torno II. Redacción "Ciencias Sociales Contemporáneas". Moscú./ **KEILHACKER, Martin.** (1972). *Pedagogía de la época técnica*. Traducido por Juan Jorge Thomas. Editorial Kapelusz. Buenos Aires. / **KUHN, T.S.** (1983). *La estructura de las revoluciones científicas*. 5ta. edición. Fondo de Cultura Económica. México. / **LEPLAT, J. y Otros.** (1972). *Formación y aprendizaje*. Narcea, S.A. de ediciones. Madrid. / **MARCELO, Julian y Otros.** (1973). *La revolución científico-técnica*. A. Redondo editor. Barcelona./ **MARIN IBAÑEZ, Ricardo.** (1979). *Interdisciplinariedad y Enseñanza en Equipo*. Editorial paraninfo. Madrid. / **MARTÍNEZ, A.** (1974). *Formación de actitudes y educación personalizada*. Narcea, S.A. de ediciones. Madrid. / **MONCADA, Alberto.** (1982). *La crisis de la planificación educativa en América Latina*. Editorial Tecnos. Madrid. / **MOLINS P., Mario.** (1982). Aproximación a una Introducción a la Planificación General. (Trabajo de ascenso) Escuela de Educación de la UCV. Caracas. / **NASSIF, Ricardo y Otros.** (1984). *El sistema educativo en América Latina*. Editorial Kapelusz. Buenos Aires. / **NASSIF, Ricardo.** (1980). *Teoría de la Educación*. Cincel-Kapelusz. Madrid. / **NOLKER, H. y Otros.** (1983). *Formación profesional*. Edición internacional. Editorial Reverté. Barcelona. / **NOVAK D., Joseph.** (1982). *Teoría y práctica de la educación*. Traducido por Cristina de Barrio y Celina González. Alianza Editorial. Madrid. / **OCDE-CERI.** *La reforma de los programas escolares y el desarrollo de la educación*. (mimeo). / **OCDE-CERI.** (1972). *La interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza y la investigación en las universidades*. Montevideo. / **PALMADE, Guy.** (1979). *Interdisciplinariedad e ideologías*. Traducido por María Teresa Palacios. Narcea, S.A. de ediciones Madrid. / **POPPER, K. R.** (1974). *Conocimiento objetivo*, Editorial Tecnos. Madrid. / **QUINTANILLA, M. A.** (1981). *Fundamentos de la lógica y teoría de la ciencia*. Editorial Universidad de Salamanca. / **RICHMOND, Kenneth.** (1974). *Curriculum escolar*. Traducido por M. Gómez Molleda. Narcea, S.A. de ediciones. Madrid. / **RODRÍGUEZ DIEGUEZ, J. Luis.** (1980). *Didáctica general*. Editorial Cm ccl. Madrid. / **SARDI, Manlio.** (1983). *Experiencias internacionales de organización académica según una perspectiva interdisciplinaria*. (Ponencia en Seminario de Estudios Interdisciplinarios de la UCV. (mimeo). Caracas. / **TUNNERMANN B., Carlos.** (1983). *La reforma de Córdoba*. Colección Universitaria y postsecundaria. 2da. edición. Caracas./ **TUNNERMANN B., Carlos.** (1983). *Diez tesis falsas sobre la reforma educativa*. En: Revista Planuic. U.C., Alio II, enero, junio. Valencia-Venezuela. / **TYLER, Ralph.** (1973). *Principios básicos del currículo*. Traducido por Enrique Molina. Editorial Troquel, 5. A. Buenos Aires. / **UCV. ESCUELA DE EDUCACION.** (1984). *Proyecto de reforma rurricular de la Escuela de Educación de la UCV*. (mimeo). Caracas. / **UCV. ESCUELA DE EDUCACION.** (1973). *Plan del ciclo diversificado*. (lra. versión) (mimeo). Caracas. / **UCV. DIRECCION DE PLANEAMIENTO.** (1980). *Seminario sobre la problemática de las pasantías de la UCV*. (mimeo). Caracas. / **UCV. DIRECCION DE PLANEAMIENTO.** (1982). *Memoria y cuenta*. 3 tomos. Caracas. / **UNESCO.** (1979). *Enfoque sistemático del proceso educativo*. Anaya, S.A. de ediciones. Madrid. / **UNESCO.** (1980). *Programas de estudios y educación permanente*. Edición española.

**SANEUGENIO, Jose Amadeo.** Tomado de: **Interdisciplinareidad y Sistemas en Educación** Fondo Editorial Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

## INTERDISCIPLINAREIDAD

La literatura especializada resume en este término grandes aspiraciones que respondan aun nuevo orden de cosas más cónsono con las necesidades del presente. En su acepción más amplia y global se le atribuye el carácter de paradigma alterno, *“con objetivos y programas que participan de:*

1. Una opción educativa y científica que encuentra y define en el uso social y político del saber y los conocimientos el campo de ensayo de nuevas formas y sistemas de producción, vida y trabajo;
2. Una opción social encaminada a impulsar nuevos modos de participación ciudadana en la gestión de las instituciones públicas y civiles;
3. *Una opción cultural que tenga por eje la creación de valores emancipadores y fortalezca los instrumentos colectivos e individuales de autodeterminación. consolidación de estas opciones y valores es en sí mismo el vehículo de un nuevo principio pedagógico para la educación y para la sociedad.”* (Casanova, R. 1982).

La misma literatura en un esfuerzo de síntesis nuclea estas aspiraciones en la integración, en procesos más relacionados, integrados y unitarios, que superen la atomización existente, vinculando estrechamente la interdisciplinariedad con la demanda integrativa.

La pertinencia de concentrar los problemas y expectativas más acuciantes del presente en torno a demandas de más y mejor integración no es fortuita y casual, si se considera que muchos de los grandes paradigmas que el hombre moderno ha concebido para orientar el pensamiento y la acción, tienen su motivación y soporte en demandas de esta índole. De hecho, *“tenemos el mundo metido en cajones; somos animales clasificadores. Cada cajón es una ciencia, y en él hemos arrojado un montón de esquilas de la realidad que hemos ido arrancando a la ingente cantera maternal: la naturaleza. Para lograr este tesoro exánime, tuvimos que desarticular la naturaleza, tuvimos que matarla.”* (Ortega y Gasset, José. 1959).

En el campo de la educación, los principales diagnósticos que sirven de pretexto para propuestas de reforma, expresiones como “divorcio entre la escuela y la vida”, “vínculos precarios entre teoría y práctica”, “compartimentalización, dispersión y atomización de contenidos”, “imperialismos excluyentes de disciplinas”.. etc. son denuncias persistentes y uno de los motivos que más comunmente se utilizan para justificar los cambios. Esta situación podría resumirse en que, *“la paradoja de la educación en nuestros días está en que la especialización que dispersa, ha dado origen a una urgente preocupación por la integración y generalización que unifica.”* (García Hoz, Víctor 1970).

Esto se refleja también en el proceso de enseñanza- aprendizaje, pues “El proceso de enseñanza-aprendizaje en la actualidad representa dos necesidades probablemente antagónicas: la progresiva especialización de los saberes y la imprescindible integración de los mismos en un conjunto ordenado y coherente. La primera viene exigida por la incesante multiplicación de los conocimientos (hoy es imposible e impensable un saber enciclopédico). La segunda es necesaria para conocer la realidad (a la vez una y multifacética) y para conseguir una formación equilibrada y armónica. La progresiva especialización, cada vez más acentuada y prematura conduce a un encapsulamiento y disgregación de los saberes. Cuanto más se profundiza

en la especialización, *más se siente la necesidad de articular y relacionar este saber con el saber general y con otros saberes.*" (Marín Ibañez, R. 1979)

Por otra parte, esta problemática tan recurrente y neurálgica la asocian los especialistas y la práctica de los últimos decenios con el término interdisciplinariedad. No es fácil conseguir propuestas de interdisciplinariedad que, de manera directa y explícita no relacione y vincule ambos conceptos. Ello es una constante en todos los proyectos interdisciplinarios en los distintos campos de la actividad humano-social.

En el campo particular de la educación universitaria, *"la interdisciplinariedad se muestra primero como una protesta contra el saber en "píldoras", dividido en múltiples especialidades, donde cada uno se encuentra encerrado en un estrecho conocimiento. En último término, si se reserva el término de sabios a los hombres que tienen una visión de conjunto de una disciplina, hay que reconocer que no quedan más sabios y que sólo quedan científicos. Una situación así presagiada como peligrosa y mutilante exigiría, al menos, grandes esfuerzos de reunificación parcial.*

El tema de la interdisciplinariedad va también ligado a una reflexión sobre el divorcio entre la universidad y la vida, el enclaustramiento universitario que se opone a la vida real y a su indisoluble unidad. Y todavía falta añadir que esta unidad de la vida les parece a muchos más un ideal perdido o por conquistar que una realidad. (Palmade, G. 1979).

El texto de G. Palmade no es otra cosa que una paráfrasis del siguiente cuadro de la OCDE-CERI, donde se contrastan lo que denominan universidad tradicional y universidad interdisciplinaria:

<b>CUADRO Nº 1</b>		
<b>Proceso de transmisión del saber en la universidad tradicional y en la universidad interdisciplinaria</b>		
	<b>UNIVERSIDAD TRADICIONAL</b>	<b>UNIVERSIDAD INTERDISCIPLINARIA</b>
ENSEÑANZA PRETENDE TRANSMITIR	Escolar, abstracta Saber, saber antiguo	Vigente concreta Saner hacer, saber renovado
PONIENDO EN PRACTICA DESTACANDO LA ENSEÑANZA APOYADA	La repetición Los contenidos En la aceptación pasiva de parcelas académicas y definitivas del saber	El descubrimiento Las estructuras En la reflexión permanente epistemológica y crítica
LA UNIVERSIDAD	Instalada y organizada en el aislamiento	Supera la división universidad-sociedad, saber-realidad
IMPONE	Un sistema hierático	Organiza de manera funcional
FAVORECE	El aislamiento y la competencia	La enseñanza y la investigación colectiva.
FUENTE: OCDE-CERI. Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza y la investigación en las universidades. Montevideo, 1972.		

De estos propósitos y expectativas de una universidad más acorde con las necesidades de una educación que imparta conocimientos más integrados entre sí y más vinculados a los problemas y necesidades de la realidad, se han hecho eco muchas universidades en el mundo, incorporando el término, los contenidos y proyección que se supone implica, como política y criterio para orientar y normar la acción.

En Venezuela, diferentes universidades y otras instituciones de educación superior, han incorporado la interdisciplinariedad, como uno de los principios rectores de sus actividades en el cumplimiento de su misión y funciones. La Universidad Central, en el año 1982 creaba una Comisión de estudios interdisciplinarios, y en el acta de su instalación justifica su creación en estos términos: *“En la Universidad Central de Venezuela, opciones como cooperación, integración e interdisciplinariedad surgen como aproximación metodológica a la solución de los problemas complejos ya la formación de sus estudiantes y cobran importancia en el esfuerzo de la universidad por cumplir en forma más eficaz y cada vez con mayor eficiencia las funciones de creación y difusión del saber mediante la investigación y la enseñanza.”* **(Boletín N° 1 de la Comisión de Estudios Interdisciplinarios de la UCV, 1982)**

Los nuevos planes y proyectos de reforma curricular producidos en este nivel, en los últimos años, en su gran mayoría, introducen la interdisciplinariedad, ya como principio, ya como criterio, ya como estrategia metodológica, que guíe tanto la planificación como la realización del proceso enseñanza-aprendizaje.

Los proyectos que desarrollan el concepto, destacan en especial la potencialidad que tiene o se le atribuye al concepto para ayudar a superar la atomización y la precaria o nula integración que caracteriza a los denominados currículos tradicionales, situación que sí pretende subsanar con los nuevos proyectos.

La formulación del texto de Reforma curricular de la Escuela de Educación de la U.C.V., puede ser una muestra representativa de este universo y de la sintomatología problemática sobre la que directamente se quiere incidir mediante la interdisciplinariedad:

“Al objeto de propiciar e impulsar la producción de respuestas integradas de conocimientos frente a realidades educativas concretas, es imprescindible romper con la visión identificadora disciplina-asignatura y redefinir, redimensionar contenidos teórico-conceptuales actualmente encerrados en asignaturas que se agotan en sus propios límites, a los fines de potenciar el diseño de unidades organizativas de conocimiento que implique. a) niveles de integración interdisciplinaria, que tenga como propósito fundamental el ofrecer el sustrato teórico-conceptual y metodológico imprescindible para el análisis integrador y la comprensión crítico-reflexiva de dimensiones y procesos particulares de la realidad educativa..” **(Escuela de Educación de la UCV, 1984).**

En el plano de la normativa legal, el anteproyecto de ley de educación superior, actualmente en proceso de consulta, en su articulado introduce la interdisciplinariedad, como una de las estrategias básicas para operar una mayor vinculación entre los procesos y elementos del subsistema y su relación con el sistema educativo y el resto de los procesos del sistema social. Es especialmente en la exposición de motivos, donde se enfatiza la importancia que la instrumentación de acciones interdisciplinarias puede tener a

los fines de lograr una universidad estructural y funcionalmente más cónsona con la necesidad de mayor integración.

La insistencia en testimonios y argumentos que asocian la interdisciplinariedad con la integración es resultado de un largo proceso de análisis y reflexión sobre discursos y prácticas en relación a este tópico. Estos análisis han generado la convicción de que si existe algún concepto con especificidad propia y diferencial, y que a la vez en sus connotaciones epistémicas y teóricas recoge muchas de las principales exigencias y expectativas que al término interdisciplinariedad se le han atribuido; tal sería el concepto de integración.

Al asumir la decisión de estudiar la interdisciplinariedad en sí como objeto de análisis, la mayor perplejidad invade el ánimo del investigador. El discurso existente sobre esta temática abunda en consideraciones que dan tales dimensiones al término que lo convierten en una especie de “panacea”, de término útil para contener toda inquietud, deseo y expectativa de realizaciones que acerquen al logro de estos propósitos. Esta percepción le niega al término toda especificidad. La formulación del Profesor Casanova que encabeza este capítulo recoge con precisa exactitud esta plurifuncionalidad del término para servir de referente para las más variadas y múltiples propuestas de acción. Por otra parte, si nos atenemos a las prácticas que bajo la denominación de interdisciplinariedad se han desarrollado, a su amparo se escudan una pluralidad de proyectos, en no pocos casos de contenidos y proyección antagónica. Ante esta situación, el autor de esta investigación, dada la decisión de analizar los contenidos, fundamentos e implicaciones de este término en el ámbito de la planificación de diseños curriculares con este nombre en la institución universitaria, requería de un concepto de mayor trayectoria histórica y teórica en que afincarse para el análisis y para la respectiva propuesta sobre la probable especificidad implícita y/o explícita en demandas curriculares que utilizan este término para orientar y normar la acción.

La necesidad inicial de conseguir un concepto alternativo que supla las deficiencias históricas y teóricas de la interdisciplinariedad para tener una episteme y una práctica específica definida, proviene tanto:

- a) De su estricta significación original. La disciplina de la que deriva interdisciplinariedad es un código de la respectiva ciencia a los fines prácticos docentes y de formación profesional.
- b) Esta significación tan restringida no se corresponde con las dimensiones que actualmente se atribuyen al término.

En el presente el término tiene contenidos de amplia y compleja significación. En su relativa corta historia con esta dimensionalidad no ha habido lugar para acumular teoría y prácticas que permitan referir a la especificidad del término sin riesgos de mutilar o sobredimensionar lo que legítimamente connota el término en sus desarrollos actuales.

Si se quiere progresar en el desarrollo de la probable especificidad diferenciadora que al término se le pueda otorgar, hay que correr el riesgo de definir y argumentar propuestas de síntesis que acerquen a este objetivo. En esta línea de conducta se ubica esta investigación.

Los iterados testimonios aducidos a lo largo del capítulo han insistido en la cuasi sinonimia entre interdisciplinariedad e integración, es decir, que se asume la posición de considerar equivalentes ambos términos, en tal medi-



da que se identifica a la demanda curricular interdisciplinaria como una forma particular de demanda integrativa curricular.

La adopción de esta tesis implica entre otras cosas que:

- a) referir a antecedentes y fundamentos de la problemática curricular interdisciplinaria en la institución universitaria conlleva referir procesos, fundamentos y problemas que destaquen el esfuerzo de estas instituciones y sus fracasos en la prosecución de una universidad con estructuras y procesos más homogéneos y unificados entre sí y más integrados y vinculados con los demás procesos de la realidad social.
- b) que las posibilidades y limitaciones de una implantación interdisciplinaria en la actualidad son en el fondo las mismas que involucra un acercamiento a una universidad que coordine, vincule e integre, demanda que *les parece a muchos más un ideal perdido o por conquistar que una realidad, ya que la sociedad actual tiende a inscribir a los hombres y a sus instituciones en funciones estrechas y* (Michaud, G. 1975).

Esta tesis determina no sólo el proceso de análisis y el porqué de los contenidos que se desarrollan, sino que también proporciona los elementos para definir y concretar los rasgos más resaltantes del qué de la interdisciplinaria, como, finalmente, los fundamentos para argumentar la propuesta alternativa curricular, que se propone como objetivo terminal.

**BIBLIOGRAFÍA:** **ARWH, LEWI.** (coordinador) y otros. (1976). *Manual de evaluación Formativa del Currículo*. Voluntad, editores. UNESCO. / **ASHTON, PATRICIA, KNEEN, P. y DAVIES, F.** (1980). *Los objetivos en la práctica educativa*. Traducido por Ramón Trigo Peces. Ediciones Anaya, S.A., Madrid. / **BERNAL, JOHN D.** (1976). *Historia social de la ciencia*. Cuarta edición, Traducido por Juan Ramón Capefla. Ediciones Península. Barcelona. / **BERTALANFFY, L.V.** (1981). *Teoría general de los sistemas*. Traducido por Juan Almella. Fondo de Cultura Económica. Madrid. / **BORRERO, Alfonso.** (1982). Campos Operativos de la Interdisciplinaria. mimeo). Caracas. / **BORRERO Alfonso.** (1973). *La universidad interdisciplinaria*. En: Revista Mundo Universitario. N° 3. Bogotá. / **BOISOT, M.** (1975). *Disciplina e interdisciplinaria*. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior. (mimeo) México. / **BRUNNER, J.** (1978). *El Proceso mental del aprendizaje*. Editorial Narcea, S.A. Madrid. / **BUNGE, Mario.** (1978). *Teoría y realidad*. Editorial Ariel. Barcelona. / **BUNGE, Mario.** (1976). *La ciencia, su método y su filosofía*. Siglo XX. Buenos Aires. / **BUNGE, Mario.** (1976). Causalidad. *El principio de la causalidad en la ciencia moderna*. Traducido por Hernán Rodríguez. Eudeba. Buenos Aires. / **BUNGE, Mario.** (1980). *Epistemología*. Editorial Ariel. Barcelona. / **CASANOVA, Ramon.** (1983). *Notas sobre las relaciones entre educación e interdisciplinaria*. En: Boletín N° 2 de Comisión de Estudios Interdisciplinarios de la UCV. Caracas. / **CERI-OCDE.** (s.f.). *Inventario de experiencias actuales de interdisciplinaria*. (mimeo) / **COMISION DE ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS DE LA UCV.** *Informes 1 y 2*. Caracas, 1982 y 1983. / **D'HAINAUT, L.** (1980). *La interdisciplinaria y la Integración del libro: Programas de Estudio y Educación Permanente*. UNESCO. París. / **D'HAINAUT, L.** (1980). *Tipología Interdisciplinaria de las Operaciones Intelectuales del libro: Programas de Estudio y Educación Permanente*. UNESCO. París. / **GARCIA HOZ, Victor.** (1975). *Principios de pedagogía sistemática*. Sexta edición. Ediciones Rialp, S.A. Madrid. / **GARCIA HOZ, Victor.** (1976). *Estudios experimentales sobre el vocabulario*. C.S.I.C. Madrid. / **HECKAUSEN, Heins.** (1971). *Disciplinaria e interdisciplinaria* del libro: Interdisciplinaria: Problemas de la Investigación y la Enseñanza en las Universidades. OCDE-CERI. Montevideo. / **HERDERSON, K.B.** (1973). *Los usos de materia de estudios*. Editorial Ateneo. Buenos Aires. / **HEYMAN, EZRA.** (1982). *Tres tipos de interdisciplinaria*. En: Boletín de Comisión Interdisciplinaria de la UCV. Caracas. / **HOLLAND, 5.** (editor). (1981). *La superación de la planificación capitalista*. Traducción de Enrique Barón. Oikos-Tau, S.A. ediciones. Barcelona. / **HOWARD y AUDREY, Nichols.** (1979). *Enseñanza creativa*. Traducido por Silvia López de Samuendo. Editorial Diana. México. / **KEDROV, M.B. y SPIRKIN, A.** (1966). *La ciencia*. Traducido por José María Bravo. Editorial Grijalbo, S.A. México. / **KEDROV, M.B.** (1973). *De la Síntesis de las Ciencias* del libro: Hombre, Ciencia, Técnica. Traducido por Claude Nerac y Piero Patini. Editorial Cartago. Buenos Aires. / **KEDROV, M.B.** (1981). *La Dialéctica*



*Materialista y la Interacción de las Ciencias Sociales, Naturales y Técnicas.* En: La Ciencia y la Técnica: El Humanismo y el Progreso. Torno II. Redacción "Ciencias Sociales Contemporáneas". Moscú./ **KEILHACKER, Martín.** (1972). *Pedagogía de la época técnica.* Traducido por Juan Jorge Thomas. Editorial Kapelusz. Buenos Aires. / **KUHN, T.S.** (1983). *La estructura de las revoluciones científicas.* 5ta. edición. Fondo de Cultura Económica. México. / **LEPLAT, J. y Otros.** (1972). *Formación y aprendizaje.* Narcea, S.A. de ediciones. Madrid. / **MARCELO, Julian y Otros.** (1973). *La revolución científico-técnica.* A. Redondo editor. Barcelona./ **MARIN IBAÑEZ, Ricardo.** (1979). *Interdisciplinariedad y Enseñanza en Equipo.* Editorial paraninfo. Madrid. / **MARTÍNEZ, A.** (1974). *Formación de actitudes y educación personalizada.* Narcea, S.A. de ediciones. Madrid. / **MONCADA, Alberto.** (1982). *La crisis de la planificación educativa en América Latina.* Editorial Tecnos. Madrid. / **MOLINS P., Mario.** (1982). *Aproximación a una Introducción a la Planificación General.* (Trabajo de ascenso) Escuela de Educación de la UCV. Caracas. / **NASSIF, Ricardo y Otros.** (1984). *El sistema educativo en América Latina.* Editorial Kapelusz. Buenos Aires. / **NASSIF, Ricardo.** (1980). *Teoría de la Educación.* Cincel-Kapelusz. Madrid. / **NOLKER, H. y Otros.** (1983). *Formación profesional.* Edición internacional. Editorial Reverté. Barcelona. / **NOVAK D., Joseph.** (1982). *Teoría y práctica de la educación.* Traducido por Cristina de Barrio y Celina Gonzá'lez. Alianza Editorial. Madrid. / **OCDE-CERI.** (1972). *La reforma de los programas escolares y el desarrollo de la educación.* (mimeo). / **OCDE-CERI.** (1972). *La interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza y la investigación en las universidades.* Montevideo. / **PALMADE, Guy.** (1979). *Interdisciplinariedad e ideologías.* Traducido por María Teresa Palacios. Narcea, S.A. de ediciones Madrid. / **POPPER, K. R.** (1974). *Conocimiento objetivo.* Editorial Tecnos. Madrid. / **QUINTANILLA, M. A.** (1981). *Fundamentos de la lógica y teoría de la ciencia.* Editorial Universidad de Salamanca. / **RICHMOND, Kenneth.** (1974). *Curriculum escolar.* Traducido por M. Gómez Molleda. Narcea, S.A. de ediciones. Madrid. / **RODRÍGUEZ DIEGUEZ, J. Luis.** (1980). *Didáctica general.* Editorial Cm ccl. Madrid. / **SARDI, Manlio.** (1983). *Experiencias internacionales de organización académica según una perspectiva interdisciplinaria.* (Ponencia en Seminario de Estudios Interdisciplinarios de la UCV. (mimeo). Caracas. / **TUNNERMANN B., Carlos.** (1983). *La reforma de Córdoba.* Colección Universitaria y postsecundaria. 2da. edición. Caracas./ **TUNNERMANN B., Carlos.** (1983). *Diez tesis falsas sobre la reforma educativa.* En: Revista Planuic. U.C., Alio II, enero, junio. Valencia-Venezuela. / **TYLER, Ralph.** (1973). *Principios básicos del currículo.* Traducido por Enrique Molina. Editorial Troquel, 5. A. Buenos Aires. / **UCV. ESCUELA DE EDUCACION.** (1984). *Proyecto de reforma rrrricular de la Escuela de Educación de la UCV.* (mimeo). Caracas. / **UCV. ESCUELA DE EDUCACION.** (1973). *Plan del ciclo diversificado.* (Ira. versión) (mimeo). Caracas. / **UCV. DIRECCION DE PLANEAMIENTO.** (1980). *Seminario sobre la problemática de las pasantías de la UCV.* (mimeo). Caracas. / **UCV. DIRECCION DE PLANEAMIENTO.** (1982). *Memoria y cuenta.* 3 tomos. Caracas. / **UNESCO.** (1979). *Enfoque sistemático del proceso educativo.* Anaya, S.A. de ediciones. Madrid. / **UNESCO.** (1980). *Programas de estudios y educación permanente.* Edición española.

**SANEUGENIO, Jose Amadeo.** Tomado de: **Interdisciplinareidad y Sistemas en Educación** Fondo Editorial Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

## INTERDISCIPLINAREIDAD LOS CONCEPTOS COMPLEMENTARIOS

Los conceptos desarrollados evidencian que toda opción sobre su verdadero significado exige definiciones previas que concreten el sentido que un término dado deba o pueda tener en una propuesta. Los usos indiferenciados de los términos aconsejan tomar esta previsión. El análisis presentado de los principales términos pone al descubierto, por otra parte, que en la literatura existente hay suficientes elementos para establecer diferencias entre los principales conceptos que se manejan, y esta pluralidad específica de funciones no deja de ser de gran utilidad en el propósito común de la política interdisciplinaria de tender a procesos y acciones más integradas, procesos que en la realidad concreta tienen innumerables exigencias, posibilidades y va-

riantes, lo que no haría estéril la pervivencia y profundización en estos u otros términos que especifiquen fórmulas para el hacer complejo de una mayor integración.

El concepto de integración, subsidiado por términos tales como cooperación, asociación, coordinación, centralización, globalización. ..etc. acompaña a los términos referidos a la interdisciplinariedad en todas sus formulaciones. Esta incidencia hace pertinente incorporar unas breves reflexiones sobre estos conceptos al análisis precedente.

El concepto de integración es un concepto amplio y complejo, que da sentido y contenido a la interdisciplinariedad, en cuanto forma particular de integrar conocimientos y disciplinas en la búsqueda última de una ciencia y un saber unificado.

La integración, por otra parte, tiene su verdadera dimensión en otra categoría más amplia y comprehensiva, cual es la relación, categoría que desde la antigüedad griega ha tenido gran incidencia teórica e instrumental para vincular lo uno y lo múltiple de la realidad. La importancia de esta categoría para la ciencia moderna es de tal trascendencia que constituye el concepto definitorio del “ser” de las cosas, sustituyendo las “esencias” Aristotélico-Tomistas que cumplían este cometido en el pasado.

Operar en forma integrada significa reí accionar elementos, estructuras y procesos, asociando y coordinando actividades que se globalizan y centralizan en objetivos y problemas significativos, mediante la cooperación plural, consciente y eficaz de todos los actores que intervienen en los procesos de la realidad.

En el campo de la enseñanza y la educación profesional, la integración coordina actividades de enseñanza e investigación con el objetivo último de lograr una formación más equilibrada y armónica del educando que sea más cónsona con los requerimientos individuales y sociales. La exigencia de una enseñanza más integrada cobró mayor vigencia con los albores de nuestro siglo, con la aparición de las megauniversidades, con miles de estudiantes e innumerables especialidades que han convertido a estas instituciones en universidades-fábrica, y que pese a los esfuerzos realizados se ha privilegiado el especialismo y la sectorización en desmero de la integración que coordina, vincula y relaciona.

En resumen, la interdisciplinariedad se relaciona con la integración en el sentido de que una educación interdisciplinaria involucra un aprendizaje integrado y relacionado de conocimientos, coordinados y asociados entre sí y con los problemas de la realidad concreta que les dan vida y sentido, todo ello vehiculado en la cooperación dialógica entre los actores de los procesos.

Operar, pues interdisciplinariamente, implica integrar, coordinando, asociando, centralizando, globalizando, cooperando, en una palabra vinculando lo que en la realidad educativa no está suficientemente relacionado. Veamos brevemente cuál ha sido la significación de estos términos en el proceso de integrar elementos y estructuras en el proceso escolar.

#### A) La coordinación

Referida al proceso educacional conlleva varios sentidos:

1. Corno coherencia y continuidad vertical y horizontal:
  - entre los niveles, ramas y modalidades del sistema escolar y
  - entre los actores de los distintos subsistemas del sistema.
2. Tal coherencia y continuidad permiten relacionar:
  - disciplinas afines y menos afines entre si,

- entre disciplinas (contenidos de conocimiento en sentido estricto) con otras actividades escolares y extraescolares,
  - entre los aspectos anteriores y otros aspectos de la realidad social e individual.
- B) La asociación.  
Este concepto alude a acciones, más específicas a relacionar, vg.
- contenidos específicos de una disciplina con contenidos de otras, aunque no constituyan materias de estudio del programa que se está ejecutando, y
  - contenidos disciplinarios con hechos o fenómenos de la vida real.
- C) La investigación.  
El concepto 10 incorporan todos los tratadistas de la interdisciplinariedad para matizar que la enseñanza en la universidad actual no se puede restringir a transmitir conceptos y conocimientos codificados en las disciplinas, ya que el saber hoy requerido es un saber concreto y dinámico, y esto sólo puede proveerse mediante la vinculación estrecha entre enseñanza-investigación que posibilita:
- la interacción entre conceptos, estructuras y métodos de las diferentes disciplinas,
  - con los procesos de la realidad, uno de los objetivos básicos de la enseñanza interdisciplinaria.
- D) La cooperación.  
La cooperación se plantea como requisito previo de toda enseñanza coordinada y relacionada. Implica así, una colaboración plena y responsable:
- colectiva, es decir, preparada y ejecutada por todas las personas que tengan que ver directa o indirectamente con los procesos;
  - continua y permanente, por la naturaleza misma de los procesos, que exigen un seguimiento y ajuste constante y dinámico:
  - completa, ya que debe atender la totalidad de aspectos e interacciones en forma sistemática, y finalmente,
  - concreta, es decir, que la cooperación debe ser directamente proporcional a la cercanía que se tenga al proceso en cuestión.
- E) La globalización.  
Este término globalización es originario de O. Decroly. Suele referirse a tres dimensiones y planos con sentido diferente y complementarios.
- el psicológico. En esta dimensión alude al supuesto de que las percepciones de los sujetos son de carácter global, es decir que lo que el sujeto capta de la realidad y en particular de las enseñanzas que a través del proceso de enseñanza se le transmiten, él básicamente las incorpora y asimila como estructuras significativas que se vinculen a las estructuras mentales que ya posee, lo que implica que la globalización conlleve en la organización del campo
  - didáctico un ensamblaje de contenidos de aprendizaje que estructuren experiencias de significación unitaria y global que se relacionen con las estructuras previas de los sujetos que participan en el proceso. Ello conduce a que la globalización privilegie lo
  - pedagógico, es decir, que todo el proceso de la escuela, y en particular el proceso de enseñanza-aprendizaje en fines y objetivos que resuman valores individuales y sociales que motiven el interés de los educados.

Por lo general, en la actualidad se reconoce que el alumno debe ser uno de los ejes básicos que orienten toda selección y ordenación de contenidos de enseñanza, pero no el exclusivo. Por ello los fines y objetivos de la enseñanza contemplan otros ejes que provean simultáneamente con el alumno los otros criterios que deben sustentarla política de la enseñanza, que exacerbada en las motivaciones e intereses del alumno (posición atribuida a la práctica Decrolyana), descuida otras exigencias culturales y sociales de igual importancia que el alumno. En los planteamientos interdisciplinarios, el concepto que superaría esta mutilación serían los conceptos de concentración y centralización.

F) La concentración y centralización.

Estos conceptos son comunmente utilizados en las propuestas de programas interdisciplinarios. La planificación de diseños de instrucción con esta denominación tienen como rasgo más destacado que, por lo general, seleccionan, jerarquizan y ordenan el proceso en torno a una axiomática común que concentra y centraliza este esfuerzo, contenida principalmente en el objetivo u objetivos de la educación como un todo, como en los objetivos particulares de una institución, de un departamento, de una cátedra o de un curso determinado. La concentración y centralización refieren directamente a los objetivos, en lo que convergen, concentran y centralizan los valores que mediante un proceso particular de enseñanza se quieren lograr.

Las modalidades del currículo interdisciplinario deben y pueden insertarse en todas las fases del planeamiento escolar: objetivos, contenidos, métodos, evaluación y organización escolar. Son, sin embargo, los objetivos, el momento decisivo y del que dependen todos los demás. Si no se tiene una idea clara de la meta (s) que pretendemos alcanzar, cualquier camino puede resultar equivocado. Desde las grandes finalidades de la educación-personales, sociales y culturales- hasta los objetivos de cada institución escolar, de cada nivel, de cada materia y de cada una de las unidades didácticas. Hay una escala jerárquica, cuya adecuada vinculación esencial y secuencial (esencialidad y continuidad del currículo interdisciplinario, denomina A. Borrero) sólo es viable si la definición de objetivos, en los que se concentran y centralizan los grandes valores que se persiguen están plenamente dimensionados y explicitados, de forma que toda decisión de importancia tenga su respuesta sin ambigüedades en ellos. Y en esta tarea fundamental de toda propuesta interdisciplinaria se impone la intervención conjunta de esfuerzos en los que se delimite y precise por igual desde los objetivos más generales y globales hasta los operativos y concretos. Un plan interdisciplinario, sin metas claras que permitan la decisión en los principales momentos e instancias del proceso sin ambigüedades ha sido uno de los factores que más han influido en el precario éxito de una demanda tan vigorosa (A. Dou, 1981). La factibilidad técnica de dimensionar y estructurar metas, está condicionada, sin embargo, a los intereses de la política real y efectiva sobre la misión y funciones de la educación, que por lo general, no se corresponde con las exigencias de una enseñanza interdisciplinaria, que en expresión de Bernstein, “debilita los sistemas de autoridad y las hace pluralistas, por lo que las sociedades monolíticas y jerarquizadas en élites no están

dispuestas a dar paso a una educación interdisciplinaria.” (1976).

Son en definitiva, por tanto, factores de índole sociopolítica los que más entran con formulaciones ambiguas la viabilidad técnica de definiciones de objetivos y metas precisas, fundamento necesario en toda planificación interdisciplinaria.

- BIBLIOGRAFÍA:** **ARWH, LEWI.** (coordinador) y otros. (1976). *Manual de evaluación Formativa del Currículo*. Voluntad, editores. UNESCO. / **ASHTON, PATRICIA, KNEEN, P. y DAVIES, F.** (1980). *Los objetivos en la práctica educativa*. Traducido por Ramón Trigo Peces. Ediciones Anaya, S.A., Madrid. / **BERNAL, JOHN D.** (1976). *Historia social de la ciencia*. Cuarta edición, Traducido por Juan Ramón Capella. Ediciones Península. Barcelona. / **BERTALANFFY, L.V.** (1981). *Teoría general de los sistemas*. Traducido por Juan Almella. Fondo de Cultura Económica. Madrid. / **BORRERO, Alfonso.** (1982). Campos Operativos de la Interdiscipliniedad. mimeo). Caracas. / **BORRERO Alfonso.** (1973). *La universidad interdisciplinaria*. En: Revista Mundo Universitario. N° 3. Bogotá. / **BOISOT, M.** (1975). *Disciplina e interdiscipliniedad*. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior. (mimeo) México. / **BRUNNER, J.** (1978). *El Proceso mental del aprendizaje*. Editorial Narcea, S.A. Madrid. / **BUNGE, Mario.** (1978). *Teoría y realidad*. Editorial Ariel. Barcelona. / **BUNGE, Mario.** (1976). *La ciencia, su método y su filosofía*. Siglo XX. Buenos Aires. / **BUNGE, Mario.** (1976). *Causalidad. El principio de la causalidad en la ciencia moderna*. Traducido por Hernán Rodríguez. Eudeba. Buenos Aires. / **BUNGE, Mario.** (1980). *Epistemología*. Editorial Ariel. Barcelona. / **CASANOVA, Ramon.** (1983). *Notas sobre las relaciones entre educación e interdiscipliniedad*. En: Boletín N° 2 de Comisión de Estudios Interdisciplinarios de la UCV. Caracas. / **CERI-OCDE.** (s.f.). *Inventario de experiencias actuales de interdiscipliniedad*. (mimeo) / **COMISION DE ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS DE LA UCV.** *Informes 1 y 2*. Caracas, 1982 y 1983. / **D'HAINAUT, L.** (1980). *La interdiscipliniedad y la Integración del libro: Programas de Estudio y Educación Permanente*. UNESCO. París. / **D'HAINAUT, L.** (1980). *Tipología Interdisciplinaria de las Operaciones Intelectuales del libro: Programas de Estudio y Educación Permanente*. UNESCO. París. / **GARCIA HOZ, Victor.** (1975). *Principios de pedagogía sistemática*. Sexta edición. Ediciones Rialp, S.A. Madrid. / **GARCIA HOZ, Victor.** (1976). *Estudios experimentales sobre el vocabulario*. C.S.I.C. Madrid. / **HECKAUSEN, Heins.** (1971). *Discipliniedad e interdiscipliniedad del libro: Interdiscipliniedad: Problemas de la Investigación y la Enseñanza en las Universidades*. OCDE-CERI. Montevideo. / **HERDERSON, K.B.** (1973). *Los usos de materia de estudios*. Editorial Ateneo. Buenos Aires. / **HEYMAN, EZRA.** (1982). *Tres tipos de interdiscipliniedad*. En: Boletín de Comisión Interdisciplinaria de la UCV. Caracas. / **HOLLAND, 5.** (editor). (1981). *La superación de la planificación capitalista*. Traducción de Enrique Barón. Oikos-Tau, S.A. ediciones. Barcelona. / **HOWARD y AUDREY, Nichols.** (1979). *Enseñanza creativa*. Traducido por Silvia López de Samuente. Editorial Diana. México. / **KEDROV, M.B. y SPIRKIN, A.** (1966). *La ciencia*. Traducido por José María Bravo. Editorial Grijalbo, S.A. México. / **KEDROV, M.B.** (1973). *De la Síntesis de las Ciencias del libro: Hombre, Ciencia, Técnica*. Traducido por Claude Nerac y Piero Patini. Editorial Cartago. Buenos Aires. / **KEDROV, M.B.** (1981). *La Dialéctica Materialista y la Interacción de las Ciencias Sociales, Naturales y Técnicas*. En: La Ciencia y la Técnica: El Humanismo y el Progreso. Tomo II. Redacción "Ciencias Sociales Contemporáneas". Moscú. / **KEILHACKER, Martin.** (1972). *Pedagogía de la época técnica*. Traducido por Juan Jorge Thomas. Editorial Kapelusz. Buenos Aires. / **KUHN, T.S.** (1983). *La estructura de las revoluciones científicas*. 5ta. edición. Fondo de Cultura Económica. México. / **LEPLAT, J. y Otros.** (1972). *Formación y aprendizaje*. Narcea, S.A. de ediciones. Madrid. / **MARCELO, Julian y Otros.** (1973). *La revolución científico-técnica*. A. Redondo editor. Barcelona. / **MARIN IBAÑEZ, Ricardo.** (1979). *Interdiscipliniedad y Enseñanza en Equipo*. Editorial paraninfo. Madrid. / **MARTÍNEZ, A.** (1974). *Formación de actitudes y educación personalizada*. Narcea, S.A. de ediciones. Madrid. / **MONCADA, Alberto.** (1982). *La crisis de la planificación educativa en América Latina*. Editorial Tecnos. Madrid. / **MOLINS P., Mario.** (1982). *Aproximación a una Introducción a la Planificación General*. (Trabajo de ascenso) Escuela de Educación de la UCV. Caracas. / **NASSIF, Ricardo y Otros.** (1984). *El sistema educativo en América Latina*. Editorial Kapelusz. Buenos Aires. / **NASSIF, Ricardo.** (1980). *Teoría de la Educación*. Cincel-Kapelusz. Madrid. / **NOLKER, H. y Otros.** (1983). *Formación profesional*. Edición internacional. Editorial Reverté. Barcelona. / **NOVAK D., Joseph.** (1982). *Teoría y práctica de la educación*. Traducido por Cristina de Barrio y Celina González. Alianza Editorial. Madrid. / **OCDE-CERI.** (1972). *La interdiscipliniedad. Problemas de la enseñanza y la investigación en las universida-*



des. Montevideo. / **PALMADE, Guy.** (1979). *Interdisciplinaredad e ideologias*. Traducido por María Teresa Palacios. Narcea, S.A. de ediciones Madrid. / **POPPER, K. R.** (1974). *Conocimiento objetivo*. Editorial Tecnos. Madrid. / **QUINTANILLA, M. A.** (1981). *Fundamentos de la lógica y teoría de la ciencia*. Editorial Universidad de Salamanca. / **RICHMONT, Kenneth.** (1974). *Curriculum escolar*. Traducido por M. Gómez Molleda. Narcea, S.A. de ediciones Madrid. / **RODRÍGUEZ DIEGUEZ, J. Luis.** (1980). *Didáctica general*. Editorial Cm ccl. Madrid. / **SARDI, Manlio.** (1983). *Experiencias internacionales de organización académica según una perspectiva interdisciplinaria*. (Ponencia en Seminario de Estudios Interdisciplinarios de la UCV. (mimeo). Caracas. / **TUNNERMANN B., Carlos.** (1983). *La reforma de Córdoba*. Colección Universitaria y postsecundaria. 2da. edición. Caracas. / **TUNNERMANN B., Carlos.** (1983). *Diez tesis falsas sobre la reforma educativa*. En: Revista Planuic. U.C., Alio II, enero, junio. Valencia-Venezuela. / **TYLER, Ralph.** (1973). *Principios básicos del currículo*. Traducido por Enrique Molina. Editorial Troquel, 5. A. Buenos Aires. / **UCV. ESCUELA DE EDUCACION.** (1984). *Proyecto de reforma rrrricular de la Escuela de Educación de la UCV.* (mimeo). Caracas. / **UCV. ESCUELA DE EDUCACION.** (1973). *Plan del ciclo diversificado.* (Ira. versión) (mimeo). Caracas. / **UCV. DIRECCION DE PLANEAMIENTO.** (1980). *Seminario sobre la problematica de las pasantías de la UCV.* (mimeo). Caracas. / **UCV. DIRECCION DE PLANEAMIENTO.** (1982). *Memoria y cuenta.* 3 tomos. Caracas. / **UNESCO.** (1979). *Enfoque sistemático del proceso educativo.* Anaya, S.A. de ediciones. Madrid. / **UNESCO.** (1980). *Programas de estudios y educación permanente.* Edición española.

**SANEUGENIO, Jose Amadeo.** Tomado de: **Interdisciplinaredad y Sistemas en Educación** Fondo Editorial Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

## INTERÉS

El interés es según A. P. González (1996): La tendencia del individuo hacia algún objeto o persona, y que lo moviliza con atención hacia ella, favorable o desfavorablemente. Surge siempre de la necesidad del individuo orientándolo hacia unos comportamientos que son en general de creación y/o utilidad. (Pág. 406) El interés constituye el sentimiento de una persona hacia otra o hacia un objeto, idea, tarea, etc, que se constituye en su móvil de acción, es decir, lo induce a realizar una acción determinada aunque le sea desagradable, porque necesita hacerla y se esfuerza para lograrla.

Por tal motivo en la educación el interés es un aspecto importante, ya que si el alumno está interesado actúa con más libertad, espontaneidad y pone empeño por hacer las cosas y aprender. El interés favorece la atención, captándose mejor las ideas e información, el proceso se hace más agradable y menos complicado.

Se dice que la función del docente es:

Atraer la atención del alumno de manera conveniente “despertando” su interés hacia las cosas que debe conocer, las habilidades que debe seguir. (Enciclopedia Técnica de la Educación. Pág. 291).

El docente tiene entre una de sus responsabilidades, estimular o incentivar a los alumnos para que se interesen si no lo están, creando así mayores posibilidades de adquisición de aprendizaje. Es importante también, que conozca los intereses de los alumnos de manera que al planificar y organizar las actividades los tome en cuenta, sumado al nivel de maduración, como Mello, Irene explica, basándose en la teoría de la evolución de los intereses de Hall.

- Primera Fase: Adquisición y experimentación (de 0 a 12 años). Los intereses son perceptivos, generales y especiales.



- Segunda Fase: Organización y evaluación (12 a 18 años). Intereses éticos, sociales, profesionales.
- Tercera Fase: De producción (a partir de 18 años). Interés por el trabajo, alcanzar ideas o autoconservación como objetivo (Pág. 93)

Hay que reconocer que muchas veces el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje radica en el grado de interés que puedan tener o despertar en los alumnos, porque éstos están ligados a sus necesidades físicas y mentales que lo impulsan a actuar positivamente hacia el logro de los objetivos.

**BIBLIOGRAFÍA: ENCICLOPEDIA TÉCNICA DE LA EDUCACIÓN.** (1975). *Tomo I.* España: Editorial Santillana, S.A. / **GONZÁLEZ A. P.; MEDINA A. De La Torre S.** (1995). *Didáctica general: Modelos y estrategias para la intervención social.* España: Editorial Universitas, S.A. / **MELLO C., Irene.** (1974). *El proceso didáctico* (Eguibar María C. Trads). Argentina: Editorial KAPELUSZ, S.A.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). *Escuela de Educación.* Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema de la Didáctica en el DLAE.* Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## INTERES (ESCUELA NUEVA)

En la lectura de la propuesta Pedagógica de la **Escuela Nueva**, nos encontramos en la vida diaria con el **interés** que se constituye en el móvil, en una especie de camino que integra los principios fundamentales y se hace específico en el niño.

El interés es, una **fuerza** movilizante, tiene su punto de partida en el ambiente en el que se encuentra inserto el niño. El **medio** adquiere relevancia en la medida en que se construye en función de las necesidades y deseos de los sujetos. Recogiendo un elemento fundamental de los pragmatistas, el cual hace **collage** con los distintos vitalismos, Ferriere, estructura la visión del ambiente de acuerdo a los criterios de utilidad, es decir, el despertar, la expresión de las cualidades latentes de los niños:

“Las apetencias naturales existen primero, son originales, constituyen una meta, el ambiente viene después, es secundario, es el cuadro en que aquellos buscan satisfacerse”. (FERRIERE:1982:90)

Ubicado el interés como una expresión original y personal, se produce en un encuentro entre las leyes de la biogenética y del desarrollo (Ver: Ley biogenética y desarrollo). La vida individual se despliega acrecentando y concentrando facultades, fuerzas, poderes y energías, lo cual se hace posible integrando el desarrollo de la especie, movilizada por los intereses que son su real fuerza propulsora.

Si algún concepto/principio es difícil de aprehender en esta Teoría/Proyecto/Movimiento, ese es: el **interés**, el cual lo encontramos caracterizado como: “apetito de saber”, “poder más”. Internándose en su obra, Ferriere nos muestra que:

“... el apetito de saber, de querer, de poder más, cuando se trata de saber recibe el nombre de interés”.( FERRIERE:1982:47-48).

Es, esa fuerza la que permite que surja la iniciativa en ese extraño “dominio” de la estructuración de los sujetos llamado: el querer, donde se entreteje esa noción tan discutida y disputada, **la voluntad**. Entonces, interés e iniciativa, se articulan conformando esa fuerza, donde sin el primero no es posible el

progreso intelectual y el segundo permite una relación, contacto, acción, reacción con el mundo exterior: las gentes, las ideas y las cosas, luego: "... no hay esfuerzo sin interés e iniciativa".(Ferriere:1982:47).

**BIBLIOGRAFIA: FERRIERE, A.** (1959). *El ABC de la Educación*. Kapeluz. Buenos Aires. / ————. (1975). *La escuela activa experimental*. Planera. España, / ————. (1982). *La escuela activa*. Herder. Barcelona. / **DEWEY, J.** (1963). *Democracia y Educación*. Losada. Buenos Aires.

**ARELLANO D., Antonio y María Eugenia BELLO.** Universidad de los Andes-Núcleo Táchira/Venezuela.

## INTERÉS DE UN ACTOR POR

Es el signo con que un actor aplica sus capacidades, dirige sus intenciones; se expresa como apoyo, indiferencia o rechazo.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## INTERFAZ

Dispositivo capaz de transformar la información generada por un aparato en señales comprensibles por otro.

**DICCIONARIO ECOLÓGICO.** Amigos de la tierra. Uruguay. <http://www.redes.org.uy/estudiantes/diccionario>

## INTERNALIZACIÓN

Es el proceso mediante el cual un conocimiento o valor va integrándose progresiva y definitivamente a la vida de un individuo. Asimilación de algo dentro de la estructura cognitiva o del cuerpo.

**MARTÍNEZ, Toysa; Amelia GIFFONI y María RUÍZ.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## INTERNET (EL MÁGICO MUNDO DEL)

La Internet nació hace cerca de 27 años, cuando se trató de conectar la red del Departamento de Defensa de Estados Unidos, la *ARPANet*, con otras redes de radio y satélite. Según nos señala Brauchet C. (1995), la ARPANet fue una red experimental diseñada para sostener investigaciones militares, en particular, se utilizó para construir redes que pudiesen soportar daños parciales ocasionados por bombas y asimismo sobrevivir a tales ataques. En este modelo, las comunicaciones siempre ocurrieron entre un computador fuente y uno de destino. La filosofía es que todo computador en la red debería hablar con cualquier otro computador.

En concordancia a lo expresado anteriormente, Internet nace en 1969, cuando Defence Advanced Research Projects Agency (DARPA), un departamento de defensa de los Estados Unidos, sugirió la necesidad de intercambiar información de investigación militar entre investigadores ubicados en distintos centros. Con este fin nació una pequeña red que conectaba tres computadoras en Utah, Daparnet. En 1972, ya había 72 computadoras, la demanda por esta red fue creciendo vertiginosamente.

En un sentido general, la Internet es una red de computadoras a nivel mundial que contiene un incalculable arsenal de noticias: información de toda índole a los que puede obtener gracias a una computadora. Es el boom de fines de siglo. El desarrollo de la informática y la invención del computador, se han convertido en un poderoso y maleable instrumento capaz de grabar, procesar y comunicar representativas informaciones. Hoy en día, el establecimiento de una vasta red mundial de computación (Internet) a través de la cual podemos tener acceso con tan sólo poseer una línea telefónica, un ordenador, un modem y pagar la suscripción al concesionario, se convertirá probablemente en la mayor revolución de la historia contemporánea y modificará sustancialmente las formas de trabajo, producción, diversión y consumo.

A tales efectos, Internet es una masa de redes interconectadas que transmiten datos a alta velocidad utilizando líneas telefónicas y sistemas por cable, lo que permite que tanto profesionales como aficionados tengan acceso a un gran número de servicios, entretenimiento e informaciones. Al respecto, Cividanes J (1996) señaló en la revista Horizontes, que la cantidad y variedad de información y servicios que ofrece esta red, son impresionantes. El usuario puede, entre otros, expresa el autor, “consultar la cotización de una acción, revisar el clima, leer noticias o revistas especializadas, hojear los catálogos de las principales bibliotecas del mundo o, simplemente mirar fotografías picantes... aunque para muchos el atractivo principal lo constituye el establecer conversación con extranjeros y recibir asesorías especializada en una inmensa variedad de temas”. Por tanto, considera el equipo en base a las lecturas realizadas y películas observadas, podemos transferir hasta nuestros hogares cualquier tipo de información; sonora, visual o impresa que deseemos, visitar un museo o una ciudad, estudiar cualquier materia, leer en casa el periódico del día, leer cualquier revista y cualquier otra información que deseemos conocer.

Continúa expresando el autor que a medida que se extienden las redes las posibilidades informativas y de comunicación se hacen mayores y más complejas. Encontrar una información particular sin una guía apropiada puede resultar una empresa cicolópea dada la magnitud de Internet. Señala al respecto, que por ello, ha entrado en funcionamiento un programa (World Wide Web WWW) a fin de buscar información dispersa en toda una red sin saber con cuál computador se está conectado, en otras palabras, en un sistema de información hypermedia global que soporta texto, audio, video, gráficos y sonido, que permite de manera oportuna y eficiente recuperar y usar transparentemente cualquier tipo de información: catálogos de productos industriales, directorios empresariales, centros comerciales virtuales, reportes y cotizaciones de la bolsa de valores, programas de computación, museos y galerías de arte; transformándose en un excelente medio de promoción, mercadeo y ventas de diferentes bienes y servicios. De ese modo, se

evitan extensos recorridos de búsqueda, muchos de los cuales resultan finalmente infructuosos.

Otro servicio que existe desde los inicios de Internet, es el *Correo Electrónico*, sistema de transmisión electrónica de bits personalizados entre computadores, que permite el intercambio eficiente y rápido de mensajes, reportes, archivos multimedia con ejecutivos, representantes de ventas, clientes, proveedores y asociados de negocios sin importar su localización geográfica. Internet es considerado el avance tecnológico más importante del siglo veinte y el sello de la nueva era para este planeta, quedó marcado el pasado 26 de Febrero de 1995, día en que se celebró en Bruselas una Conferencia del Grupo de los Siete sobre la sociedad de la Información. Pese a reconocerse que en la actualidad más del 50% de la población mundial no posee siquiera teléfono, los países más industrializados del mundo han decidido emprender dos drásticas medidas: por un lado, liberalizar las telecomunicaciones y abrir los mercados, desmontando así todos los monopolios estatales. Por otro lado, establecer la futura compatibilidad de todas las redes y equipos existentes en el mercado. Estas disposiciones a nivel mundial señalan el nacimiento de las autopistas de la información.

Cabe resaltar que Venezuela desde 1990, ha jugado un rol estelar en la creación de la cultura telemática, base importante para el uso y aprovechamiento de las facilidades de información y comunicación que ofrecen en nuestro país los diversos proveedores de servicios de acceso a Internet. En este sentido, ha entrado a la superautopista de la información, así que debemos aprovecharla para hacer más eficiente y productivo nuestro trabajo diario en busca de mejores y eficientes niveles de calidad y competitividad.

**BIBLIOGRAFÍA:** **ANSEMI, Juan C.** (1987). *Desarrollo de la informática en América Latina*. En: Revista Comunicación N° 56. Estudios Venezolanos de Comunicación Perspectiva Crítica y Alternativa. Caracas, Venezuela. / **BARTOLOME P. Antonio R.** (S/F). *Multimedia interactivo y sus posibilidades en educación superior*. En: Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación. Universidad de Barcelona. (Material Mimeografiado). / **CABERO Almenara, Julio.** (1996). *Nuevas tecnologías, comunicación y educación*. En: EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. No. 1. Universidad de Sevilla. (Material Mimeografiado). / **CARTER, Michel.** (1993). *Impacto de las nuevas tecnologías de información y comunicación en la lengua y la cultura*. Quebec, Canadá. / **CENAMEC.** (1991). *Diseño, desarrollo y evaluación de programas de enseñanza a través del computador*. Documento Interno de la Coordinación de Informática del CENAMEC. Caracas, Venezuela. / **CIVIDANES, Jorge Lazo.** (1996). *Internet: red de redes*. En: Revista Horizontes. Número 73. Venezuela. / **CHACON, F. Y PINGIOTTI, B.** (1993). *Evaluando el impacto de las redes académicas: un estudio de casos*. En: CRESALC/UNESCO. Editor José Silvio. Una nueva manera de comunicar el conocimiento. Caracas, Venezuela. / **GALVIS, P., Alvaro H.** (S/F). *Usos educativos de computadores: Posibilidades y requerimientos*. En: Revista de Tecnología Educativa. Vol. IX. No. 4. / **HUNTER, Beverly.** (1985). *Mis alumnos usan ordenador*. Ediciones Martínez Roca. S.A. Barcelona, España. / **KLAUS, David J.** (1983). *Técnicas de individualización e innovación de la enseñanza*. Editorial Trillas. México. / **LANE Y CASSIDY.** (1994). *The role of technology in the systemic reform of education and training*. De. Journal June Vol. 8/6. / **LARA, Lorenzo.** (1993). *La comunicación electrónica en Venezuela: experiencias académicas y empresariales*. En: CRESALC/UNESCO. Editor. José Silvio. Una nueva manera de comunicar el conocimiento. Caracas, Venezuela. / **LIENDO, Pablo.** (1993). *Integrando usuarios y servicios de comunicación mediante computadora*. En: CRESALC/UNESCO. Editor José Silvio. Una nueva manera de comunicar el conocimiento. Caracas, Venezuela. / **PAEZ, Irsset.** (1992). *Gestión de la inteligencia, aprendizaje tecnológico y modernización del trabajo informacional*. Ediciones Universidad Simón Bolívar. Caracas, Venezuela. / **RAUSSEO, María A.** (1995). *Introducción a la informática*. Trabajo de Ascenso. Colegio Universitario "Francisco de Miranda". Caracas, Venezuela. / **RODRIGUEZ, Luis Germán.** (1993). *La integración de las redes académicas en América Latina y el Caribe: creando alternativas*. En: CRESALC/UNESCO. Editor

José Silvio. Una nueva manera de comunicar el conocimiento. Caracas, Venezuela. / **SANDERS, Donald M.** (1988). *Computación en las ciencias administrativas*. Editorial Trillas. México. / **SILVIO, José.** (1992). *Dimensión tecnológica de la calidad en la educación superior*. En: CRESALC/UNESCO. Editor José Silvio. Caracas, Venezuela. / **VALDES, Iván.** (1993). *La Red SAICYT*. En: CRESALC/UNESCO. Editor José Silvio. Una nueva manera de comunicar el conocimiento. Caracas, Venezuela.

**CHAVEZ, Pablo, FERRER, Ramón A., MAIZ, Edgar J., RODRÍGUEZ, María G. y VERDU, Juan C.** CURSO: ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR ASIGNATURA: MEDIOS INSTRUCCIONALES. Universidad Central de Venezuela.

## INTERPRETACIÓN Y PERSPECTIVA SOCIOHISTORICISTA

Dentro de los modelos acerca del proceso de producción y desarrollo de conocimientos científicos, esta interpretación considera que el conocimiento surge como producto de la interacción histórica entre sujeto y objeto, dependiendo de las experiencias individuales dentro del contexto general de las sociedades humanas. Se relaciona con el llamado modelo o enfoque sociocrítico de investigación educacional, tenido éste a su vez como una superación del positivismo y del interpretativismo.

**BLANCO, Carlos Eduardo.** Escuela de Educación de la UCV.

## INTERVENCIÓN

Participación verbal hecha por el estudiante durante la clase sobre aspectos de interés relacionados con el tema tratado. Bien sea espontánea o inducida por el profesor, la intervención representa una evidencia del conocimiento manejado por el estudiante en ese momento, susceptible de ser evaluado por el profesor.

**AMÉZQUITA, Colombia.** (1997). Escuela de Educación Universidad central de Venezuela. En: El Tema de la Didáctica en el DLAE. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## INTUICIÓN

Del latín *Intuitus* = golpe de vista, mirada atenta, contemplación. Más bien que de *intuitio* = imagen reflejada por un espejo.

1. Bajo un sentido general, es un término empleado con significaciones muy diversas en las que hay dos ideas esenciales: I) conocimiento directo e inmediato, es decir, sin intermediario, de lo real II) A consecuencia de dicha inmediatez, conocimiento evidente e incontestable: "Solamente hay conocimiento de lo inmediato por intuición, y recíprocamente, la intuición es siempre conocimiento de lo inmediato. De ahí, resulta...." que toda verdadera intuición es necesariamente una intuición verdadera" (E. Le Roy).
2. Desde el punto de vista de las matemáticas, se utiliza la expresión *Intuición Matemática*, en la Matemática Clásica y para los intuicionistas, es: I) Conocimiento de base de las nociones primeras de la axiomática a partir

de las cuales está construido el edificio matemático II) Visión sintética que une unas a otras y a la conclusión las articulaciones de la demostración. III) desde la óptica histórica, es una función por la cual se hacen los descubrimientos o progresos de las matemáticas “menos que nunca (1939), está reducida la matemática a un juego puramente mecánico de fórmulas aisladas; más que nunca reina la intuición como la soberana en la génesis de los descubrimientos”. (H. Cartan).

3. En Psicología, se utiliza la expresión, *Intuición Empírica*, que expresa el conocimiento inmediato de la experiencia, bien sea *externa o intuición sensible* (datos de los sentidos: colores, sonidos, impresiones táctiles, olores, sabores); bien sea *interna o intuición psicológica* (datos psíquicos: imágenes, deseos, tendencias, emociones, pasiones, sentimientos)
4. En Teoría del Conocimiento, se utiliza las expresiones: a) *Intuición Racional*, como la percepción de relaciones, ejemplo, de semejanza, de diferencia, de analogía, de causalidad, etc y captación de los primeros principios: de identidad, de no contradicción, etc. B) *Intuición Empírica*, que ya se trató en el #3 de esta sección.

En la Historia, se puede decir, que para Descartes I) La Intuición Racional, es el modo del conocimiento racional, mediante el cual la mente alcanza su objeto: “Concepción firme de una mente atenta, que nace de la sola luz de la razón”. “Así puede ver por intuición, cada uno, qué existe, qué piensa, que un triángulo está limitado por tres líneas, que una esfera tiene una sola superficie” Intuición, es visión de las ideas claras y distintas, es decir, *evidencia*. 2) Visión sintética gracias a la cual la mente recorre los diferentes momentos de una demostración “con la suficiente rapidez para que parezca abrazar, sin la ayuda de la memoria, toda la serie en una única intuición”. En Kant (opuesto a concepto), conocimiento que se refiere inmediatamente a objetos, es decir, “Toda aprehensión de algo dado”. Se llaman *empíricas* las intuiciones que se refieren al objeto por medio de la sensación y *puras* aquellas que aplican a la intuición empírica, es decir, las formas a priori de la sensibilidad o del conocimiento por los sentidos, gracias a las cuales la diversidad de lo sensible, puede ser ordenada según ciertas relaciones, a saber, según el espacio y el tiempo y luego son organizadas según los conceptos puros del entendimiento o categorías.

**BIBLIOGRAFIA: MICROSOFT.** (1997). *Enciclopedia Microsoft Encarta*. Microsoft Corporation. / **MORFAUX, Louis Marie.** (1985). *Diccionario de ciencias humanas*. Ediciones Grijalbo S. A. Barcelona, España. / **SANTILLANA.** (1987). *Diccionario de las ciencias de la educación*. Tomos I y II. Ediciones Nuevas Técnicas Educativas S. A. México.

**AVILA F., Francisco.** Universidad Experimental Rafael María Baralt- Venezuela. En: GLOSARIO DE TERMINOS UTILIZADOS EN FILOSOFIA DEL CONOCIMIENTO. Versión divulgada mediante correo electrónico.

## INTUICIÓN

Forma de conocimiento que alcanza su objetivo de inmediato, es decir, sin intermediario. Significa, en primer lugar, la percepción, la visión de las cosas sensibles. Pero también significa la penetración en un contenido mental, el conocimiento directo frente al discursivo o racional.



**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## INTUICIONISMO

1. Desde el ángulo del sentido general, toda doctrina que otorga a la intuición un lugar esencial en el conocimiento.
2. Desde el ángulo Metafísico, es la doctrina según la cual, la intuición nos permite alcanzar el absoluto, en particular la filosofía de Bergson. El término es opuesto a Inteligencia.
3. Desde el punto de vista de las Matemáticas, es una concepción propia de los matemáticos llamados intuicionistas (Brouwer, Heyting, Brouwer, Cartan), los cuales son opuestos al *formalismo* de Hilbert y su escuela, según los cuales la matemática no tiene una significación formal y no se reduce a un conjunto de axiomas puramente hipotético - deductivo sino que posee un contenido, y la lógica de sus conclusiones está controlada por una evidencia propia.

**BIBLIOGRAFIA: MICROSOFT.** (1997). *Enciclopedia Microsoft Encarta*. Microsoft Corporation.  
**MORFAUX, Louis Marie.** (1985). *Diccionario de ciencias humanas*. Ediciones Grijalbo S. A. Barcelona, España. / **SANTILLANA.** (1987). *Diccionario de las ciencias de la educación*. Tomos I y II. Ediciones Nuevas Técnicas Educativas S. A. México.

**AVILA F., Francisco.** Universidad Experimental Rafael María Baralt- Venezuela. En: GLOSARIO DE TERMINOS UTILIZADOS EN FILOSOFIA DEL CONOCIMIENTO. Versión divulgada mediante correo electrónico.

## INTUITIVO, MÉTODO

Se llama así el basado en la intuición. En el desarrollo de la didáctica el método intuitivo supuso un progreso decidido sobre los métodos verbalistas y orales. En la enseñanza preescolar y elemental, recurso sistemático a los ejercicios de intuición sensible (educación de los sentidos), pero con transmisión mental a actividades mentales que son prelude de la intuición intelectual.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## INVARIADOS

Términos usados por Piaget para describir los aspectos del desarrollo o funcionamiento humano que no cambian. Asimilación y acomodamiento invariados de la adaptación.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## INVESTIGACIÓN

La investigación es el proceso científico sistemático, dirigido al estudio y reflexión sobre los fenómenos naturales y sociales para comprenderlos, elaborar o profundizar en el conocimiento y desarrollo de teorías que lo expliquen, a través del empleo de diversas metodologías especiales para cada caso o característica del objeto de estudio.

La metodología, indica el medio de proceder ordenadamente para obtener los resultados, explicar y sistematizar los conocimientos en la investigación, encierran los pasos a seguir, los instrumentos, técnicas, recursos para recoger los datos (analizarlos e interpretarlos) para explicar, comprender o intervenir en la realidad para mejorarla o explicarla.

Laura Cázares y otros (1990) manifiesta que: Hacer una investigación es pretender llegar a la certeza o conciencia de un aspecto de la realidad con toda la fidelidad posible... mediante la cual se manejan cosas, conceptos, símbolos, con el propósito de obtener un conocimiento sistematizado, donde no sólo se descubre, sino que también se amplía, se valora e interpreta, se integra, se coordina, se explica o presenta. (Pág. 16).

Por medio de la investigación se puede buscar la verdad de las cosas y dar respuestas a problemas determinados, en la búsqueda de soluciones fiables y efectivas.

La investigación puede ser cualitativa o cuantitativa, dependiendo del objeto de estudio y la finalidad que se tenga, enfocada bajo ciertos paradigmas que le sirve de esquema teórico para abordar y comprender la realidad. Entre algunos de los paradigmas, encontramos el paradigma empírico-analítico, el interpretativo o simbólico y el crítico.

El paradigma empírico-interpretativo, de acuerdo a González, A. P. (1995): Tiene la posibilidad de producir resultados predecibles, condicionados a la manipulación y establecimiento de condiciones en las variables independientes, la misma pretende comprobar y aceptación rechazo de hipótesis. (pág. 39).

La misma pertenece a un enfoque cuantitativo.

El paradigma interpretativo o simbólico: Se centra en las interacciones que se producen en situaciones sociales concretas, identificando las normas que sustentan y gobiernan los hechos sociales e intenta desarrollar teorías y no regular los fenómenos sociales. (Pág. 41).

El paradigma crítico: Investiga la dinámica del cambio social e intenta comprender las transformaciones sociales y sus consecuencias sociales y políticas y responden a los problemas provocados por ella. (Pág. 43).

Los paradigmas proporciona conocimientos que facilitan el estudio e interpretación de los fenómenos sociales, entre ellos los educativos; es decir, nos brindan las pautas necesarias para estudiar las acciones de los hombres, su contexto y el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, para conocerlo y profundizar sobre él y de esta manera obtener una base para intervenir positivamente y así tener mejor provecho tanto en la parte teórica y práctica de la educación.

Existen diferentes tipos de investigación para estudiar el fenómeno educativo, y su aplicación va a depender del objeto de estudio, el propósito de la investigación y de acuerdo a las fuentes de información para recolectar los datos, éstas son de acuerdo a Laura Cázares H., las siguientes:

- Investigación documental. Como su nombre lo dice, se basa en el estudio del fenómeno a través de la revisión, análisis e interpretación de do-

cumentos, escritos, libros, revistas, leyes, etc; como también de documentos filmicos como las películas y documentos grabados.

- Investigación de campo. Se establece cuando el investigador se introduce en el ambiente a estudiar y de donde obtiene la información directa.
- Investigación experimental. Es la realizada en laboratorios acondicionados para el estudio o situaciones previamente preparadas para controlar las variables con el fin de comprobar hipótesis.

Las investigaciones también se diferencian según el tipo de estudio o el diseño y nivel de la investigación, y como explica Tulio Ramírez (1993) el tipo de preguntas que el investigador se plantea. Estas son:

- Investigación exploratoria. Se investiga un fenómeno poco estudiado, para familiarizarse con él o “para realizar estudios de mayor profundidad, establecer hipótesis o formular problemas de investigación de mayor precisión”. (Pág. 61).
- Investigación descriptiva. Su objetivo se centra en describir las características del fenómeno estudiado o persona, y además “elaborar hipótesis de relación causa-efecto entre variables”. (Pág. 62)
- Investigación explicativa. Trata de explicar científicamente las causas de un fenómeno, o sea, el por qué de su existencia, y sus resultados están sujetos a verificación y comprobación.

La investigación es de gran importancia porque a través de ella se pueden obtener los conocimientos exactos sobre la realidad, que permiten dar respuestas sobre algo desconocido que afecta determinada situación; es decir, proporcionar conocimientos útiles para solucionar problemas de cualquier índole: naturales, sociales, políticas, psicológicas, etc.

**BIBLIOGRAFÍA:** CÁZARES L.; CHRISTEM M.; JARAMILLO E.; VILLASEÑOR L.; ZAMUDIO L. (1990). *Técnicas actuales de investigación documental*. Argentina-México: Editorial Trillas. / GONZÁLEZ A. P.; MEDINA A.; DE LA TORRE S. (1995). *Didáctica general: Modelos y estrategias para la intervención social*. España: Editorial Universitas. / RAMÍREZ, Tulio. (1993). *Cómo hacer un proyecto de investigación*. Venezuela: Editorial CARHEL, C.A.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema de la Didáctica en el DLAE*. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## INVESTIGACIÓN

La investigación es la modalidad donde se realiza el descubrimiento de los nuevos procesos objetivos, o los aspectos nuevos dentro de los procesos ya conocidos, o de otras relaciones que antes se ignoraban, etc.

“En todo proceso de actividad social existe un objeto que debe ser alcanzado mediante la utilización de un procedimiento específico. En este sentido, la investigación es un proceso objetivo y sistemático de lograr un tipo de conocimiento - el conocimiento científico- mediante la aplicación de un método también específico, derivado del objeto de estudio y cuya finalidad última es la construcción de una estructura teórica, la ciencia.” (NUÑEZ TENORIO, 1979).

“En el proceso investigativo lo central es conquistar el descubrimiento, la invención, el nuevo conocimiento. La investigación se lleva a cabo en~unción de ese objetivo lograr un nuevo conocimiento a partir de los viejos - tal como

es. en general el esquema de la deducción que textualiza el discurso.”(BIGOTT, 1979).

Tanto en las ciencias físicas como en las ciencias sociales se pueden distinguir tres niveles de investigación científica : el nivel de la descripción. el nivel de la clasificación y el nivel de la explicación.

El conocimiento adecuado de los diferentes procesos de investigación, siendo ésta. la columna vertebral de la actividad científica, permitirá al docente tomar las herramientas necesarias para aprehender el objeto de estudio, independientemente del área donde se sitúe.

**BIBLIOGRAFÍA:** **BIGOTT, Luis A.** (1979). *Introducción al análisis de sistemas educativos*. Ediciones de la Facultad de Humanidades y Educación. U.C.V. Caracas. / **BRAVO SIERRA, R.** (1983). *Ciencias Sociales: Epistemología, lógica, y metodología*. Ed. Paraninfo. España. / **BUNGE, Mario.** (1981). *La ciencia, su método y su filosofía*. Siglo XXI. Argentina. / **NUÑEZ TENORIO, J.R.** (1979). *Introducción a la ciencia*. PANAPO. Caracas.

**AVENDAÑO, Yunami.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## INVESTIGACIÓN

Los docentes que enseñan las áreas de ciencias deben vincularse constantemente con actividades de investigación que les permitan enriquecer sus conocimientos y mantenerse actualizados con miras a influir o transformar su realidad. Además, la investigación ayudará a conservar un espíritu abierto y flexible a los cambios y una actitud de curiosidad continua que le motivará a buscar, indagar, investigar los hechos y fenómenos con el fin de llegar al verdadero conocimiento.

Los docentes de ciencias que investigan por lo general crean actitudes favorables hacia la investigación en sus alumnos, despertando en ello el deseo de buscar, indagar saber cualquier hecho de la vida cotidiana. De tal forma, se hace necesario iniciar a los educandos en la investigación desde los primeros grados de la escolaridad con el fin de ir creando en ellos un verdadero espíritu científico.

“Las personas deberían acostumbrarse a ver experimentos en las primicias de su vida y ser iniciados en la teoría y práctica de la investigación. Aún los muy jóvenes podrían familiarizarse tanto con todo lo que es necesario conocer para iniciarle en intentos realmente originales “. (CARIN, 1975).

Además, se puede citar otro autor que recalca la importancia de la investigación en la enseñanza de las ciencias:

“La orientación básica de la enseñanza de las ciencias resulta clara si se considera a ésta no meramente como un cuerpo de información que memorizar, sino como proceso de investigación acerca del mundo. Si el científico es alguien que aprende incesantemente, igual debe ser la orientación del maestro que enseña ciencias. Del mismo modo, hay que alentar al niño para que busque libremente mantengan una curiosidad continua e investigue.” (NUFFIELD,1972).

Los docentes de ciencias deben vincularse a la investigación e iniciar a sus alumnos en ésta práctica durante su proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de disminuir la disparidad entre la ciencia tal como es y la manera

como la presentan los libros. Además, las actividades de investigación pueden despertar el interés -en los alumnos - por buscar, indagar permanentemente los fenómenos de la vida diaria, creándoles de esta manera un verdadero espíritu científico.

**BIBLIOGRAFÍA:** **CARIN, Arthur y Robert SUND.** (1975). *La Enseñanza de las Ciencias Modernas*. Editorial Guadalupe. Buenos Aires-Argentina. 354 PP. / **NUFFIELD FOUNDON.** (1972). *Química. Manual para profesores*. Editorial Reverté, S.A. Buenos Aires. 435 PP.

**PEREZ, Yenny.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## INVESTIGACIÓN

“Genéricamente, la investigación es una actividad del hombre, orientada a descubrir algo desconocido. Tiene su origen en la curiosidad innata de los hombres, es decir, en su deseo de conocer cómo y por qué son las cosas y cuáles son sus razones y motivos. Responde también a la indigencia natural del hombre, al que la naturaleza no le ha dado todo resuelto como a los animales, lo que le obliga a investigar y buscar solución a sus problemas, dificultades y necesidades. (SIERRA BRAVO, 1984).

“La Investigación se considera como el proceso más formal, sistemático e intensivo de llevar a cabo el método científico de análisis.. - De modo que la investigación es una fase más especializada de la metodología científica”. (BEST, J.W en ANDER-EGG, 1987).

La Investigación es un proceso reflexivo sistemático, controlado y crítico, que permite descubrir nuevos hechos o datos, relaciones o leyes, en cualquier campo del conocimiento humano.

“La Investigación constituye un camino para conocer la realidad, para descubrir las verdades parciales. Comprende la formulación de deducciones y proposiciones generales; y por último, el análisis de las conclusiones para determinar si confirman las hipótesis formuladas, y encajan dentro del núcleo tecnológico del que se partió.” (ANDER-EGG, 1987).

La investigación es un proceso que le permite a los docentes desarrollar su capacidad intelectual, actualizarlos, descubrir nuevos hechos y datos que los ayuden a encontrar las posibles soluciones a los problemas educativos que surjan. Cuando el docente realice una investigación considerada científica deberá basarse en el método científico, y sólo será social si su campo de investigación es la sociedad.

**BIBLIOGRAFÍA:** **ANDER-EGG Ezequiel.** (1987). *Técnicas de investigación social*. Editorial Humanitas. Buenos Aires. / **SIERRA BRAVO, R.** (1984). *Ciencias sociales epistemología, lógica y metodología*. Editorial Paraninfo. S.A. Madrid.

**BAUTISTA, Scarlet.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## INVESTIGACION

Kerlinger (1996) define a la investigación científica como “...la investigación sistemática, controlada empírica y crítica de proposiciones hipotéticas acerca de 185 presuntas relaciones entre fenómenos naturales”

Best (s.f.) la define “... como el proceso más formal, sistemático e intensivo de llevar a cabo el método científico de análisis. Comprende una estructura de investigación más sistemática, que desemboca generalmente en una especie de reseña formal de los procedimientos y en un informe de los resultados y conclusiones (...) de modo que la investigación es una fase más especializada de la metodología científica”. Para nosotros en todos los procesos de la actividad social existe un objeto que debe ~ alcanzado mediante la utilización de un procedimiento específico. En este sentido, la investigación es un proceso objetivo y sistemático de lograr un tipo de conocimiento - conocimiento científico- mediante la aplicación de un método también específico (abstracto-deductivo, inductivo-experimental, dialéctico-concreto), derivado del objeto de estudio y cuya finalidad última es la construcción de una estructura teórica, la ciencia.

En general la investigación se define como el proceso de aplicación del método científico o, como apunta Selítiz (1969), “el objetivo de la investigación es descubrir respuestas a determinados interrogantes a través de la aplicación de procedimientos científicos.”

**BIBLIOGRAFÍA: KERLINGER, Fred.** (1966). *Foundations of Behavioral research*. Holt and Rinehart. New York. / **BEST, John.** (s.f) *Cómo investigar en educación*. Sin más datos / **SELTIZ, C.M. y otros.** (1969) *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Rialp. Madrid.

**BIGOTT, Luis.** Modelos de Análisis de Sistemas Escolares. Edic. de la Facultad de Humanidades y Educación Universidad Central de Venezuela.

## INVESTIGACION ACADEMICA E INVESTIGACION PROFESIONAL NO ACADEMICA. ENCUENTROS Y DESENCUENTROS

Una de las contribuciones más importante de las universidades al desarrollo de la humanidad es la producción de un conjunto de conocimientos sobre las diferentes áreas del saber, lo que ha permitido la generación de la tecnología necesaria para enfrentar con éxito el reto de lograr, a pasos agigantados, la creación de mejores condiciones de vida. Pero este no ha sido su único aporte, la reflexión rigurosa y sistemática ha producido un conjunto de herramientas teóricas que han permitido la comprensión del cada vez más complejo mundo de las relaciones sociales y todos sus derivados. Este aporte de las universidades como centros de investigación por excelencia es indiscutible.

Desde otra perspectiva (discutible para algunos), las universidades han cumplido cabalmente la misión de formar los profesionales que han requerido y requieren las sociedades como vanguardias intelectuales con la misión de asumir el liderazgo en los diferentes ordenes del todo social.

Históricamente, ambas tareas asumidas por las universidades no han estado dissociadas entre sí. La formación de los profesionales ha supuesto como componentes fundamentales, no sólo el entrenamiento teórico y técnico que



garantice la adquisición de un nivel de pericia que permita el desenvolvimiento exitoso del ejercicio profesional, sino también el entrenamiento en el área de la investigación con el fin de brindarle a la sociedad un profesional capaz de generar nuevos conocimientos que permitan una mejor comprensión de los fenómenos propios de su área disciplinar y la generación de tecnologías alternativas que permitan resolver de manera cada vez más eficiente los retos que el ejercicio impone.

Así, las universidades además de producir investigaciones, producen un ejército de profesionales preparados para llevar a cabo, fuera de los espacios académicos, actividades de investigación con un alto nivel de rigurosidad. Esto es precisamente lo que diferenciaría a los profesionales de los no profesionales, a saber, la posibilidad de emitir juicios fundamentados en un saber científico-técnico y el poseer un arsenal teórico-metodológico que les permite crear nuevos conocimientos y nuevas tecnologías a través de la investigación sistemática y rigurosa.

Sin embargo, a pesar de que las afirmaciones anteriores son incuestionables en la medida en que describen el ethos de toda universidad, la realidad no siempre ha acompañado tal optimismo. Si bien es cierto que los profesionales egresados universitarios adquirieron durante sus estudios las habilidades y destrezas teóricas y prácticas arriba anotadas, no siempre ha sido feliz el proceso de transferencia de lo aprendido en las aulas a la realidad laboral, sobre todo en lo que se refiere a la actividad de investigación.

En un contexto diferente al ambiente de la academia, en el cual las exigencias obligan a los estudiantes a realizar tareas de investigación como parte consustancial de su formación, los egresados universitarios, salvo honrosas pero raras excepciones, no despliegan actividades de investigación, a menos que el cargo así lo exija. Estudios como el de Blum y Naylor (1.994) revelan que los cargos que implican tareas altamente estructuradas y poco interesantes pueden producir en el que lo ocupa un apego acomodaticio a la rutina, sin más retos que el cumplimiento eficaz de las metas esperables de acuerdo a la naturaleza del cargo. No negamos que tal hipótesis sea plausible y razonable, sobre todo en un mundo en el cual la división técnica del trabajo ha llegado a tal nivel de especialización que las tareas están tan delimitadas y demarcadas unas de otras, en una suerte de cadena de producción. El nivel de simplificación de la tarea ha traído como consecuencia perversa en el caso de los cargos profesionales (que si bien el perfil requerido es el de un titulado universitario), que las exigencias en cuanto a talento y pericia real para ejercerlos está muy por debajo de las habilidades y destrezas adquiridas por estos durante el período de su formación universitaria. Esto, por supuesto, crea las condiciones para enfrentar el trabajo de una manera poco creativa, lo cual es lamentable porque es precisamente la creatividad un requisito indispensable para considerar a la investigación como una actividad útil y necesaria para el ejercicio de un profesional.

No es nuestra intención hacer un análisis sociológico de las características que tiene el trabajo profesional en un mundo que privilegia la superespecialización del conocimiento en atención a las exigencias de un mercado de trabajo cada vez mas fragmentado y atomizado el cual exige de las universidades reformas curriculares que se adecuen a estas nuevas realidades donde pareciera que es más competitivo y rentable saber mucho de poco, aunque esto suponga, saber

nada de mucho. Nuestro interés se centra en retomar la discusión sobre la existencia de una cultura profesional no académica que ha asumido como natural que la investigación en la disciplina es área reservada a una elite de intelectuales e investigadores académicos que poseen tiempo, recursos y dominio metodológico y técnico para realizarla. En fin, una cultura que se ha entronizado en el mundo laboral no académico que inhabilita a los profesionales como investigadores y excluye la posibilidad de entender a la investigación como una actividad consustancial al ejercicio profesional académico y no académico. Ahora bien cabría preguntarse ¿de dónde y de qué se nutre esta visión que sobre la actividad de investigación tienen los profesionales no académicos?. Nuestra hipótesis a continuación.

Esta visión se alimenta de dos fuentes que se solapan entre sí. La primera, una formación que asume como único modelo de investigación a la que se hace en las universidades, cuyos rituales, solemnidades, protocolos, criterios de evaluación, objetivos, duración, etc., no se ajustan a la dinámica propia de la burocracia y tecnocracia que labora en ámbitos externos al mundo académico. Una segunda fuente remite a una representación experimentalista de la investigación que supone para su realización, el dominio de técnicas engorrosas y sofisticadas sólo conocidas por iniciados y expertos en el área. A nuestro entender y sin desprestigiar la hipótesis de Blum y Naylor arriba expuesta, estas dos fuentes nutren y fortalecen una visión paralizante sobre la investigación en profesionales que se desempeñan en ámbitos no académicos. En las líneas que a continuación se esbozan se pretende generar una discusión sobre lo hasta ahora planteado y no tienen otro objetivo que ubicar en su justo lugar a la investigación académica y a la investigación que hemos dado en llamar, por comodidad intelectual, como no académica.

### **1. El desarrollo profesional, un reto permanente.**

Cualquier discusión que gire en torno a los profesionales y sus características pasa por diferenciar a este sector de otros sectores sociolaborales. Nos referimos al espectro conformado por las ocupaciones. Existe toda una literatura especializada en el área de la psicología industrial y la industriología que se ha abocado a establecer criterios de demarcación que discriminan con cierta claridad las diferencias entre las profesiones y las ocupaciones. Es pertinente abordar estas diferencias en tanto que precisamente una de ellas, la autonomía de juicio o funcional, esta muy ligada a la discusión que desde la introducción hemos venido abordando, a saber, el papel que juega la investigación en el desarrollo profesional de los ya titulados.

Autores como Carr Saunder (1.936), Cogan (1953), Freidsson (1976), Wilensky (1977), Grazziosi (1978), Elliot (1985), dedicados a estudiar la evolución de las profesiones, sostienen que quizás el factor más característico y delimitante con respecto a las ocupaciones consiste en el dominio de un cuerpo teórico y técnico especializado que sirve de fuente común a los ligados a la profesión. Cuerpo teórico y técnico que, de acuerdo con Weber (1981), sirve para fundamentar y legitimar, ante los no doctos, sus decisiones profesionales.

Si bien la mayoría de los estudiosos de la temática de las profesiones han coincidido en que el rasgo anterior es el elemento más delimitante entre las profesiones y las ocupaciones, existen otras características que contribuyen decisivamente a acentuar tal diferenciación, algunas de ellas las enume-

raremos a continuación: 1) El reconocimiento social como fuente de prestigio; 2) el reconocimiento legal otorgado a través de leyes de ejercicio sancionadas por los cuerpos legislativos, lo cual garantiza el monopolio legítimo del servicio (Weber, 1981); 3) un interés no centrado en el individuo, sino en la comunidad, lo cual se traduce en una práctica profesional altruista orientada por los códigos de ética establecidos desde las mismas profesiones (Barber, 1972); 4) la formación de asociaciones profesionales (Gremios), tanto a nivel local como nacional, a fin de definir y delimitar competencias con ocupaciones vecinas (Wilensky, 1977); 5) un nivel de remuneraciones acorde con la calidad del servicio prestado (Carr Saunders, 1936); 6) la autonomía funcional o autonomía de juicio, lo cual supone la no subordinación técnica en el ejercicio de la profesión (Freidsson, 1976).

Este conjunto de características o rasgos profesiográficos si bien definen a las profesiones, giran alrededor de lo que a nuestro entender es la característica definitoria, a saber, la adquisición de una habilidad especial como consecuencia de un entrenamiento sistemático basado en conocimientos especializados obtenidos en el transcurso de largos años de estudios formales en instituciones acreditadas legalmente para impartirlos (Ramírez, 1999). Esta característica hace que socialmente el profesional detente una situación de autoridad ante el común de las personas (Illich, 1981) e inclusive ante otras profesiones.

Tal actuación está tan delimitada que inclusive está proscrita la injerencia de legos o profesionales de otras áreas en el campo propio de formación y acción laboral, so pena de incurrir en ejercicio ilegal de la profesión, delito este sancionado inclusive penalmente por la práctica ordinaria de casi todos los ordenamientos jurídicos vigentes.

Ahora bien, la magia que envuelve a una profesión y que la defiende contra los profanos de oficio en última instancia no está ubicada sólo en los mecanismos legales de protección del ejercicio de la profesión, sino en *El Saber*, no reducido éste al *saber-hacer*. Este desideratum va mucho más allá del saber instrumental, su exacta dimensión está inscrita en el *saber-pensar-hacer*. Así pues, el saber profesional, no se limita al saber técnico-reproductivo de pasos preestablecidos para resolver situaciones también preestablecidas, nos referimos al saber científico-técnico que resuelve situaciones no previstas, con la seguridad de actuar, no por intuición, sentido común o por una práctica reiterada y exitosa, sino racional y correctamente por el dominio de los fundamentos teóricos que nutren la disciplina.

Desde este orden de ideas se espera de la actuación de un profesional el despliegue de un dominio teórico y técnico sobre el área de su competencia. Esto lo obliga a estar al día con respecto a los últimos adelantos y descubrimientos en la disciplina. El profesional debe constantemente ampliar su base de conocimientos ya que sólo de esta manera mantendrá su credibilidad ante una clientela cada día más exigente e informada.

Esta base de conocimientos se obtiene fundamentalmente a través de dos vías, no excluyentes entre sí, por una parte la vía de la formación académica formal y por la otra la vía de la autoformación profesional. Veamos.

La vía universitaria, es la de la formación académica formal, cuyos requisitos de ingreso están previstos en las Leyes y Reglamentos establecidos para garantizar la idoneidad de los aspirantes a cursar las diferentes carreras en la Educación Superior universitaria. La culminación exitosa de esta prolongada forma-

ción le dará al egresado los créditos suficientes para poder titularse, es decir, obtener la licencia legal para incursionar en el ejercicio de la profesión en la cual se formó. La otra vía, quizás la que nos interesa abordar aquí, tiene que ver con el proceso de autoformación que todo profesional después de titulado debe experimentar para poder mantenerse en el mercado de los servicios profesionales como una opción confiable al cliente.

Esta vía de autoformación a su vez se puede allanar a través de una doble vertiente, por una parte bebiendo de las fuentes que se van generando en el mismo círculo de la profesión, vale decir, de los aportes teóricos y experiencias producidas por los pares, a los cuales se tiene acceso a través de revistas especializadas, asistencia a congresos, seminarios, etc.; y por otra, la generación de conocimientos producto de la reflexión sobre la propia práctica profesional, asumiendo cada situación profesional como una situación de aprendizaje, propicia para la indagación sistemática, la consulta con expertos, la confrontación con otras situaciones similares (de propia o ajena experiencia) y la reflexión teórica individual. Nos referimos a la vía de la investigación.

Desde esta perspectiva la investigación se asocia al desarrollo profesional. La base que permite la emisión de juicios autónomos es precisamente la autoridad intelectual del profesional. Podrá este profesional, como plantea Freidsson (1977), estar subordinado laboral y administrativamente a personas no ligadas a su profesión (o peor aún, a no profesionales), pero no deja de ser un profesional en tanto que no está subordinado intelectual ni técnicamente ya que posee el control sobre el tipo y valoración del conocimiento o técnica más pertinente a utilizar en su trabajo. Las ocupaciones por el contrario están sujetas a pautas laborales y a instrucciones precisas sobre como efectuar la tarea o desempeñarse en los diferentes cargos.

Así, la autonomía de juicio y el control sobre el trabajo son los elementos nodales de una profesión. Tanto en lo individual como en lo colectivo se expresa esta doble prerrogativa. Desde el punto de vista individual, los profesionales toman decisiones independientes acerca de las líneas de acción que adoptarán en una situación determinada, no están sujetos a limitaciones y controles externos de origen no profesional (Carr y Kemmis; 1986), y en el plano colectivo estos sectores tienden a autoregularse en cuanto a las políticas, organizaciones y pautas éticas por los cuales van a regirse.

## **2. Investigación, ética, confianza y credibilidad. El profesional frente al cliente.**

Si bien es cierto que la titulación universitaria, la colegiación en gremios profesionales, el amparo de leyes de ejercicio profesional que evitan la incursión de no profesionales en la prestación de ciertos servicios, la existencia de códigos de ética y las altas remuneraciones constituyen características que distinguen a un profesional de un no profesional (Ramírez, 1.999), también es cierto que ellas por sí mismas no garantizan un comportamiento profesional por parte del titulado.

El comportamiento profesional va ligado más directamente a una actuación responsable y ética ante el que recibe el servicio, sea este un cliente individual o un ente difuso como un colectivo con características determinadas o la sociedad en general. Ambos elementos están a su vez asociados a aspectos que forman dos caras de una misma moneda, nos referimos a elementos de carácter moral y cognitivo.

Más allá de lo establecido en los códigos de ética profesionales (códigos que tienen como función principal defender al cliente de los posibles abusos de profesionales inescrupulosos que valiéndose de la indefensión del lego sacan indebido provecho económico de éste), nos referiremos al aspecto ético que tiene que ver con la permanente obligación de actualizarse en los saberes de la disciplina con el objeto de prestar un servicio de calidad al cliente. Es definitivamente reñido a una actuación ética el mercadear, escudándose tras un título universitario, conocimientos y pericias que no se tienen. En el campo jurídico, el derecho civil y penal tipifica esta actuación como fraude y oferta engañosa, lo cual es un delito.

Desde esta óptica se puede explicar perfectamente como un profesional titulado puede tener en la práctica un comportamiento de hecho no profesional. Nos encontramos forzosamente, siguiendo la lógica de lo aquí expuesto, con una realidad que trastoca las afirmaciones más ortodoxas acerca de una supuesta natural correspondencia entre la titulación universitaria y una actuación profesional. La sociedad hoy día no asume esta afirmación de manera lineal. Pareciera que la formación profesional universitaria per se, no garantiza automáticamente un comportamiento profesional. He aquí el aspecto ético del desempeño profesional.

En cuanto al elemento cognitivo, la otra cara de la moneda del desempeño profesional, indudablemente también está permeado por los aspectos morales tocados anteriormente. Un profesional responsable es una persona preocupada por hacer cada vez mejor su trabajo y para ello es necesario estar al día en cuanto a los conocimientos generados en la disciplina. Partiendo de la buena fe, el cliente busca en el profesional una experticia que contribuya a solucionar su problema, el cliente tiende a confiar ciegamente en el criterio de éste, siendo la titulación lo que avala esa confianza. Ahora bien, el profesional para satisfacer responsablemente estas expectativas debe adquirir la pericia necesaria y esta se consigue no solamente por la vía de los años de experiencia en el ejercicio, sino a través de la actualización permanente y la investigación.

Como se puede observar, una actuación profesional ética y responsable esta ligada indisolublemente a una formación sólida en la disciplina y esta no se consigue haciendo de la labor profesional una rutina. La rutinarización de la tarea es propio de las ocupaciones, sin embargo, no pocos profesionales caen en tal perversión como consecuencia directa, entre otros factores, de un disminuido autoconcepto profesional.

Como consecuencia de lo anterior e intentando una suerte de profesiografía, se podrían divisar estratos dentro de las profesiones, por una parte, una base ancha de profesionales apegados a una rutina tranquilizante que no exige retos intelectuales y por otra, una cúspide estrecha compuesta por los exitosos en la profesión, quienes se han destacado por sus altos niveles de formación y experiencia. Entre estos dos estratos pululan una gran cantidad de titulados haciendo ingentes esfuerzos por coronar retos bien sea por estudios de altos niveles que conduzcan a la especialización en el área o por éxitos y reconocimientos laborales.

Decíamos arriba que la investigación es uno de los factores que identifican y a la vez diferencian a las profesiones de otro tipo de actividades laborales, pero no nos referimos a una concepción de la investigación que la vincula a los expertos o al ámbito académico exclusivamente, cual actividad especia-

lizada y desvinculada del quehacer profesional diario. Este es un falso punto de partida. Si bien la investigación académica y la realizada en otros ámbitos por investigadores contratados sólo para tal fin son importantes, no menos importante es la investigación que conduce a hacer mejor lo que comúnmente se hace, es decir, la investigación ligada al trabajo o dicho correctamente, ligada al ejercicio no académico de la profesión.

### **3. El experimentalismo: una concepción de investigación que inhabilita como investigadores a los profesionales no ligados a la academia.**

Un factor que ha contribuido a mantener bajo el autoconcepto profesional de muchos universitarios (y nos referimos básicamente a esa ancha base ya aludida) es el compartir una representación sobre la investigación que la asocia a experimentos realizados por expertos y que, por supuesto, no los hace reconocerse asimismo como investigadores. Para esta manera de entender la investigación, se exigiría de quien la pretendiera practicar, cualidades muy especiales en cuanto al dominio de métodos y técnicas de investigación extraordinariamente sofisticadas y envueltas en un misterio que solo pueden descifrar los iniciados en el arte de investigar. De tal manera que, desde esta estrecha óptica, estaría prohibida la posibilidad de incursionar en ese mundo a los que no hayan demostrado ante otros expertos, ese dominio. Esta visión ha sido alimentada peligrosamente por cierta rigidez académica (que a veces raya en una exquisitez paralizante), que tiende a descalificar con el remoquete de investigaciones no científicas a aquellas realizadas desde paradigmas metodológicos que se alejan de los paradigmas dominantes de investigación o a aquellas investigaciones de corto alcance destinadas a solucionar problemas inmediatos, como por ejemplo las ligadas al ambiente laboral o a la atención de un cliente. Al respecto Morles (1.998), refiriéndose a la rigidez con el que se ha asumido a la investigación en América Latina, señala lo siguiente:

“En la actualidad, sobre todo en el ámbito latinoamericano, se ha impuesto la falsa idea de que la única fuente de ciencia es la investigación científica, hasta el punto de que, en general, los organismos que promueven el desarrollo científico-tecnológico en nuestros países rechazan el pluralismo metodológico y sólo aceptan para financiamiento proyectos calificables como de investigación. Con esto se ignora un hecho tan evidente como es la existencia de una gran variedad de formas humanas de lograr saberes nuevos, así como la creación tecnológica requiere de métodos propios, distintos del llamado método científico o hipotético-deductivo”. (1.998; 86).

Imbuidas en una visión paradigmática exclusiva y excluyente de lo que es la investigación científica, nuestras universidades legitiman como ciencia todo saber trascendente producido desde prácticas de investigación que siguen determinados protocolos con el fin de generar leyes, teorías explicativas o tecnologías sofisticadas para resolver los grandes problemas del país, restándole importancia a un tipo de investigación tecnológica de corto alcance, menos ambiciosa pero no menos útil, que tiene como finalidad última la resolución de problemas concretos e inmediatos. Al respecto es interesante observar como las exigencias académicas para las Tesis de pregrado, especialización, maestría y doctorado, tienden a ser similares en cuanto al fondo y la



forma, no hay diferencias en cuanto a los criterios utilizados para evaluar aspectos como trascendencia o relevancia temática, originalidad, dominio teórico, rigurosidad y sofisticación metodológica, normas de presentación, formatos, extensión, generalización de resultados, etc.. Estos criterios no discriminantes siempre están presentes a pesar de que formalmente los profesores coincidan en que deben existir diferencias de acuerdo a la naturaleza y nivel de los estudios, o peor aún, ocurre a pesar de que lo señalen expresamente los instructivos. Ante esto, tanto el tesista como el tutor se ven compelidos, por una cultura académico-administrativa que gira alrededor de las Tesis, a adecuarse a tales formalidades y exigencias, presentando el tipo de investigación que se “espera debe presentar”, agregamos nosotros, “tanto el tesista como el tutor”.

Ante la situación planteada en el párrafo anterior es difícil que, al egresar de las universidades, los nuevos profesionales adquieran una imagen diferente de lo que es la investigación. El modelo aprendido sobre lo qué es, para qué sirve y cómo se hace una investigación se tiende a transferir en su totalidad y sin cortapisas a contextos dónde la dinámica que priva no le permite desplegarse con la comodidad que sí lo permiten los ambientes universitarios y académicos. Ese nuevo contexto al cual hacemos referencia, es el contexto del ejercicio profesional no académico, donde la investigación que se realiza posee un tiempo, objetivos y expectativas diferentes al tiempo, objetivo y expectativas de la investigación académica. Está más signada por lo perentorio, lo práctico, la utilidad inmediata, sin dejar de lado ni obviar, por supuesto, la rigurosidad teórica, técnica y metodológica.

Es precisamente este último tipo de investigaciones las que consideramos deberían realizar los titulados universitarios no académicos para ser mejores profesionales. Pero cuidado, no estamos promocionando la idea de que cualquier cosa es investigación, por supuesto que no. Tampoco estamos pregonando la especie de que la rigurosidad metodológica es un mito, no es la idea. Las investigaciones académicas de largo aliento en las cuales se utilizan métodos y técnicas sofisticadas son importantes para el avance de la ciencia y el desarrollo tecnológico de los países. Tan importantes son éstas como las de corto alcance llevadas a cabo por los profesionales en su labor diaria. En ambas la rigurosidad y la sistematicidad deben estar presentes, pero estas características, propias de la investigación científica, no están asociadas exclusivamente a la utilización de técnicas altamente complejas de investigación.

Insistimos, la investigación académica tiene un valor importante y un peso específico en el desarrollo del conocimiento humano, su producción hay que alentarla con decidida convicción por su contribución a la humanidad, pero sin perder de vista la importancia de los aportes producidos por prácticas de investigación, que pueden ser tan rigurosas como las anteriores, pero que cubren un espectro más limitado y una aplicación enmarcada en contextos concretos sin pretensiones de generalización o predicción tal como silo hacen las investigaciones de largo alcance. Por supuesto nos seguimos refiriendo a la investigación ligada al ejercicio profesional no académico, la cual hace de los titulados cada vez mejores profesionales.

**4. Investigación académica e investigación institucional. Lo igual y lo diferente.** Podríamos establecer algunas diferencias entre la investigación básicamente académica realizada en universidades o centros de investigación y lo que

vamos a llamar la investigación institucional o ligada al ejercicio cotidiano de la profesión en corporaciones públicas o privadas. Por supuesto en la práctica estas características podrían solaparse en circunstancias específicas, sin embargo consideramos pertinente el esfuerzo didáctico de establecer tales diferencias. Veamos.

INVESTIGACIÓN ACADÉMICA	INVESTIGACIÓN INSTITUCIONAL
<b>Participantes:</b> Básicamente individual, aunque puede ser colectiva	<b>Participantes:</b> Básicamente colectiva aunque, puede ser individual
<b>Objetivo:</b> Logro de Títulos o Ascensos académicos, desarrollo o continuación de grandes líneas de investigación	<b>Objetivo:</b> Resolución de problemas institucionales o insumo para la toma de Decisiones
<b>Duración:</b> Por lo general de dos o más años	<b>Duración:</b> Por lo general su culminación es perentoria
<b>Costos:</b> muy costosas, al punto de requerir financiamientos de organismos nacionales o internacionales	<b>Costos:</b> relativamente bajos, el financiamiento proviene de recursos de la misma institución
<b>Impacto:</b> Mediato	<b>Impacto:</b> Inmediato
<b>Usuarios:</b> Difusos y especializados	<b>Usuarios:</b> Restringidos, no necesariamente especializados
<b>Beneficiarios:</b> Difuso, por ejemplo la ciencia, la sociedad, etc.	<b>Beneficiarios:</b> Específicos, la empresa, el cliente, mejorar la calidad de la tarea
<b>Informe Final:</b> Desarrollo teórico y metodológico extenso y detallado	<b>Informe Final:</b> Informes Técnicos precisos y de poca extensión
<b>Evaluada:</b> Por pares	<b>Evaluada:</b> por la práctica

Repetimos, estas características no son ni totalmente exclusivas ni totalmente excluyentes, en momentos pueden solaparse entre sí, sin embargo a grandes rasgos y trazando líneas muy gruesas podríamos divisar como dominantes cada una de esas características en los tipos de investigación descritos.

Efectivamente ambos tipos de investigaciones son eso, investigaciones, por lo que tienen muchos elementos en común, entre otros la búsqueda de nuevos conocimientos, la necesidad de emprenderla o llevarla a cabo de una manera sistemática y rigurosa, la utilización de los recursos técnicos e instrumentales propios de la metodología de la investigación científica, la búsqueda permanente de la objetividad, garantizar la confiabilidad de los resultados obtenidos, etc. Sin embargo, como lo pudimos observar en el cuadro anterior existen elementos diferenciadores entre ambos tipos de investigaciones, diferencias que apuntan desde el propósito mismo hasta la manera como se deben presentar los resultados.

Es nuestra pretensión hacer hincapié en lo que hemos dado en denominar la investigación institucional no académica, aquella que supone diagnósticos que nos permitan determinar con certeza científica y no intuitivamente la naturaleza de los problemas, fallas y deficiencias que exigen nuestra intervención profe-

sional (bien sea las planteadas por un cliente o como parte del empleo), a partir de ese diagnóstico prescribir fundamentada y documentadamente las soluciones, implementarlas y posteriormente evaluarías en su efectividad a través de nuevos diagnósticos, continuando la espiral hasta resolver el problema. Así, el objetivo último consiste en lograr solucionar el problema en cuestión. Todo esto a partir de un proceso sistemático de análisis y síntesis dónde converjan tanto la capacidad analítica del profesional, el background teórico y metodológico adquirido en la universidad como el obtenido en el momento para abordar el caso específico y, por supuesto, la creatividad repotenciada por los elementos anteriores. De esta manera se prescribirán soluciones informadas ajustadas a cada caso particular lo cual dice de una actuación basada en criterios profesionales. El esquema propuesto no tiene nada de original, de hecho es el sugerido por lo que en el ambiente de la investigación se conoce como investigación-acción. Si bien es uno de los más adecuados para realizar investigación de corte institucional, no está vedada la posibilidad de utilizar estrategias de investigación diferentes, en todo caso, el profesional debe escoger la que considere más adecuada a sus fines, o mejor aún a los fines propios de la investigación a realizar. Recordemos que no es el Método el que determina el objeto a investigar, por el contrario es el objeto el que determina en Método más adecuado.

### 5. Otro aspecto: la publicación.

Otro aspecto importante es el referente a la publicidad de lo investigado. En el medio en el cual se desenvuelven los investigadores experimentados existe una máxima que reza "*investigación no publicada es investigación no realizada*". Esto es cierto. Sin embargo la publicidad no debe remitirse sólo a las conocidas Monografías, Tesis de Grado o Postgrado o inclusive a los papers o artículos hechos para ser publicados en revistas arbitradas nacionales o internacionales. Reducir las publicaciones a los tipos nombrados anteriormente es desconocer todas las posibilidades y alternativas existentes.

Por ejemplo en el mundo empresarial es poco práctico publicar los resultados de investigaciones realizadas en informes elaborados bajo los parámetros exigidos en los centros de educación superior. La dinámica propia de este tipo de organizaciones impide a los cuerpos gerenciales o decisores, recrearse en la lectura de informes extremadamente largos, donde se haga alarde de una gran erudición teórica, filosófica, histórica o metodológica sobre el tema, por el contrario requieren de una información precisa que contenga aspectos básicos (en cuanto a descripción del problema investigado, objetivos trazados, punto de partida teórico y diseño metodológico) y relevantes (resultados, proyecciones y conclusiones)

Para un profesional no ligado a universidades o centros de investigación, los mecanismos de publicidad de sus hallazgos deben ubicarse en sus centros de trabajo, por ejemplo el *informe técnico corporativo* es una de las tantas alternativas. Sobre esto creemos pertinente recurrir a otra máxima "*no basta con ser un profesional, también hay que parecerlo*". ¿A qué nos referimos exactamente?. A que un informe realizado por un profesional debe ser presentado profesionalmente, es decir, utilizando, además de las pautas formales de presentación y el lenguaje técnico propio del oficio, la creatividad suficiente para transmitir en pocas palabras e imágenes adecuadas, sus reflexiones o

hallazgos. Es todo un arte que un profesional debe preocuparse en dominar, y sólo se llega a dominar con la práctica.

Así, la creencia generalizada de que todo informe de investigación tiene los mismos requisitos formales y de contenido de una Tesis de Grado es errada. Esta contusión el profesional logra descifraría a través de la práctica laboral, sin embargo, antes de que esto suceda el concepto aprendido en la universidad será el que prevalezca. Para evitar estos conflictos que generan cierto nivel de angustia en los jóvenes profesionales, los cursos de metodología de la investigación de aquellas escuelas universitarias que forman profesionales que, en su mayoría, van a desempeñarse directamente en la empresa privada o en la administración pública en tareas no ligadas específicamente a la investigación, deberían brindar información y entrenamiento en la elaboración y presentación de informes técnicos cuyos protocolos son diferentes a los de la investigación propiamente académica.

Las reflexiones aquí presentadas no tienen otro objetivo que, por una parte, desmitificar la investigación como práctica exclusiva de una suerte de grandes y respetables gurús y vedada a la mayoría de no iniciados en esas artes y por la otra despertar el interés por la investigación en ese enorme contingente de profesionales preocupados por su desarrollo como tales. He aquí nuestra motivación.

**BIBLIOGRAFÍA:** **ADAMS, R.** (1986). *La Etica y el antropólogo social en América Latina*. Revista **América Indígena**, Vol. XXVIII, Nº 1. / **ANDRACA, A. M.** (1975). *La Enseñanza una profesión*. Revista Educación Hoy. Sep-Oct, Nro. 29, Bogotá. / **BARBER, B.** (1972). *Ciencia y orden social*. Publicaciones del Dpto. de Sociología de la Ciencia, IVIC, Caracas, (mimeo). / **Blum, M. y L. Naylor.** (1992). *Psicología industrial*. Edit. Trillas, México / **CARR SAUNDER, A. M. y P.A. WILSON.** (1936). *Las Profesiones*. Cambridge: Clarendon Press. / **CARR, Wilfred y STEPHEN Kemmis.** (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación en la formación del profesorado*. Edit. Martínez Roca, Barcelona. / **DE VENANZI, A.** (1988). *Sociólogos y sociología en Venezuela*. Edit. Tropicós. Unesco, Caracas. / **COGAN, M.** (1953). *Toward a definition of profession*. En: Harvard Educational Review, XXIII. / **ELLIOT, P.** (1985). *Sociología de las profesiones*. Edit. Tecnos, Madrid. / **FREIDSSON, E.** (1976). *La Profesión medica*. Edit. Península, Colección Homo Sociologicus, Barcelona. / **GRAZZIOSI, L.** (1978). *Códigos de ética del servicio social*. Edit. Humanitas, Buenos Aires. / **ILlich, I y otros.** (1981). *Profesiones inhabilitantes*. H. Blume Ediciones, Buenos Aires. / **MORLES, V.** (1998). *Sobre la construcción de teorías: o hacer ciencia es algo más que investigar*. Revista Tribuna del Investigador, Vol. 5, Número 2, Caracas. / **RAMIREZ, Tulio.** (1999). *La Docencia, investigación, política y pedagogía*. Edit. Panapo, Caracas. / **WEBER, M.** (1981). *Economía y sociedad*. Edit. Fondo de Cultura Económica. México. / **WILENSKY, H.** (1977). *La Profesionalización de todos*. Revista de Relaciones Industriales, Universidad de Carabobo, Venezuela.

**RAMIREZ, Tulio.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela

## INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

1. tipo de investigación que se realiza durante la actividad laboral con el fin de desarrollar nuevas destrezas o encontrar nuevos enfoques, y para resolver problemas mediante la aplicación directa a una situación educativa; 2. tipo de investigación caracterizado por el compromiso subjetivo del investigador y por las interacciones múltiples entre el programa de investigación (o el investigador) y el objeto estudiado.

Se llama también investigación participante.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Tipo de investigación que se realiza durante la actividad laboral con el fin de desarrollar nuevas destrezas o encontrar nuevos enfoques y para resolver problemas mediante la aplicación directa de una situación pedagógica.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

## INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La formación de los docentes debe centrarse en los problemas prácticos que los profesores deben afrontar en su labor diaria, con la finalidad de que estos puedan reflexionar más profundamente sobre la práctica de la educación científica en la escuela.

La investigación-acción es una forma de entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda, porque entiende que la interacción humana y la intensión social (que están en la esencia de cualquier práctica educativa) no pueden ser tratadas como objetos mecánicos, sino como proceso permanente de construcción colectiva. Tanto las pretensiones como las formas de perseguirlas necesitan ser continuamente reconstruidas en función de las situaciones concretas de las personas concretas que viven las experiencias educativas en las que intervenimos, o que son afectadas por ellas (Contreras, 1994).

Como consecuencia, la investigación acción es una forma de entender el oficio docente que integra la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa (Contreras, 1994).

La investigación-acción reflexión relacionada con el diagnóstico, con los problemas prácticos cotidianos experimentado por los profesores, en vez de con los “problemas teóricos” definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber (Elliott J., 1994).

El uso de esta concepción en le permitirá a los docentes mejorar la practica lo cual significa la mejora tanto de sus cualidades internas como en las condiciones que estas ocurren.

**BIBLIOGRAFÍA:** CONTRERAS, José. (1994). *Investigación en la acción*. Cuadernos de Pedagogía, N° 224. España. / ELLIOTT, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata. Madrid.

**MENDOZA, Francia.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

### I. CONCEPTO DE INVESTIGACION-ACCION

Orígenes y evolución de la Investigación-Acción. Comencemos por revisar los orígenes de la investigación-acción. Señalan Goyette y Lessard-Hébert, en su libro: *La investigación-acción: Funciones, Fundamentos e Instrumentación* (1988), que una primera generación de la investigación-acción se inspira en el pensamiento de J. Dewey y en el movimiento de la Escuela Nueva después de la primera guerra mundial. La segunda generación correspondería al psicólogo social Kurt Lewin (1946); sin embargo, la mayoría de los estudiosos del tema consideran a Lewin como el fundador de la Investigación-acción.

La investigación-acción nacida en los campos de la psicología y de la gestión pública, se extendió luego a otros sectores de la acción humana y sus campos de estudio, como el social, el psicológico y la educación. Así, Stephen M. Corey, del Teachers College, en la Universidad de Columbia, en New York, aplicó este enfoque en numerosos proyectos de investigación desarrollados por profesores (1949-1953), contribuyendo de esa manera a popularizar el método en el campo educativo norteamericano.

En fechas más recientes aparecen los trabajos realizados por John Elliot y Clem Adelman el Ford Teaching Project (1973 a 1978); Elliot es autor de una amplia bibliografía en relación a la aplicación de la investigación-acción en educación. En Australia su aplicación ha contribuido a la articulación de la teoría y la práctica de la investigación-acción, a través de los trabajos de autores como H. Brown, Carr y Kemmis, McTaggart y Garbutcheon, entre otros, (Kemmis y McTaggart, (1988).

En Canadá, actualmente, diversos grupos aplican la investigación-acción en diferentes campos, como la intervención comunitaria, medios laborales, y educación, en las Universidades de Montreal y de Quebec.

Estos son sólo algunos de los estudios que evidencian cómo se ha multiplicado la aplicación de la Investigación-acción en diferentes países de América y de Europa. en campos tales como las ciencias humanas, las económicas y administrativas, la educación, las ciencias religiosas, las artes y las letras. Naturaleza de la Investigación-acción. Kemmis y McTaggart (1988) la definen así:

La investigación-acción es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar. (pp. 9-10).

Estos autores enfatizan que...”la investigación-acción sólo existe cuando es colaboradora, aunque es importante dejar claro que la investigación-acción del grupo se logra a través de la acción examinada críticamente de los miembros individuales del grupo”, y que el rasgo esencial de este enfoque es “el sometimiento a la prueba de la práctica de las ideas como medio de mejorar y de lograr un aumento del conocimiento acerca de una realidad”. (p. 10).

Para Goyette y Lassard-Hébert:

La naturaleza misma de la investigación-acción es poner intencionalmente en relación, instaurar un vaivén, establecer una interacción (...) entre una investigación y una acción particular. (p. 202).



La anterior noción de interacción les parece insuficiente para caracterizar la investigación-acción, de allí que propongan “definir la investigación como, también, una interacción entre conceptos, es decir, los conceptos principales de investigación y de acción”. (p. 202).

#### Finalidades y funciones de la Investigación-acción:

Goyette y Lessard-Hebert (1988) plantean que existen diferentes concepciones de Investigación-acción, y que la ambigüedad de las mismas se debe en gran parte al uso del guión entre los términos investigación y acción, y que existen diversas formas de poner en interacción una dimensión de investigación y una dimensión acción. Por estas razones intentan clarificar el concepto de Investigación-acción definiendo sus fundamentos, sus funciones y finalidades, y sus elementos operacionales, a partir de una extensa revisión bibliográfica en esa área.

Para estos autores, la finalidad conduce a un objetivo general y global, el cual se propone quien inicia la Investigación-acción, y de esa finalidad se determinan las actividades, la organización y los productos. La función, corresponde a una actividad más específica, que permite lograr una finalidad. Señalan que las finalidades y funciones de la Investigación-acción pueden agruparse en tres órdenes principales: 1) de investigación, 2) de acción, y 3) de formación/perfeccionamiento.

#### Finalidad de investigación:

En la finalidad de investigación se pueden identificar por los menos tres tipos de funciones: 1) las de investigación, 2) las bisagras entre la investigación y la acción, y 3) la función crítica.

Las funciones de investigación comprenden la función de control de investigación-acción, y las funciones de descripción, la explicación y la comprensión.

Para explicar la función de control Goyette y Lassard-Hébert (1988) se apoyan en los planteamiento de R.B. Tremblay (1974), quien señala que toda actividad de investigación tiene tres momentos principales: 1) la descripción de lo real, 2) la explicación de lo real y 3) el control de lo real. Estos momentos se caracterizan, en la actitud científica, por una tendencia a reducir la ambigüedad de los conceptos (a nivel de la descripción), de las hipótesis (a nivel de la explicación) y de las proposiciones (a nivel del control)... (p. 50).

Tremblay (Goyette y Lassard-Hébert, 1988) reconoce en la Investigación-acción los tres momentos, pero lo que la caracteriza, desde un punto de vista funcional, lo que la distingue de la investigación tradicional, es su forma de control de las hipótesis sobre lo real.

Tradicionalmente se atribuye la función de control de las hipótesis explicativas, que se hace por vía de experimentación, a la investigación fundamental (...) y entonces, por una aplicación técnica de descubrimientos hechos por la investigación fundamental se atribuye a la investigación aplicada la función de control práctico de los acontecimientos, al margen (tiempo y espacio) de una función heurística o de investigación. (p. 51).

Según Tremblay (Goyette y Lassard-Hébert, 1988) la investigación-acción es un tipo de investigación intermedia entre la fundamental y la aplicada. En su proceso de investigación opta por una función de control de lo “real práctico”, y no de lo real experimental; el control de las hipótesis se hace en la acción.

*La función de descripción* comprende procesos tales como el diagnóstico, la enunciación de una problemática, el estudio evaluatorio, la evaluación formativa, la exploración y análisis de la experiencia, el análisis de la petición y del encargo en el análisis institucional, señalados por diversos autores. Lo que caracteriza a esta función en la investigación-acción sería la situación de su objeto: una situación problemática concreta, vivida en las dimensiones espacio temporales “naturales” del investigador mismo o de los actores (personas que realizan la acción), prácticos, sujetos implicados. (p. 53).

La función de explicación en la investigación-acción, no debe entenderse como una explicación por una ley o teoría general, sino asociada a una función de comprensión de una situación particular, ya que:

Las relaciones de las observaciones y de los conceptos especificados por una investigación-acción pueden tener por fin desatar no relaciones causales exteriores a las personas implicadas en la investigación, sino significaciones en relación a los valores a los cuales estas personas se adhieren o a las intenciones que se proponen. (p. 55).

Las funciones bisagra son funciones intermedias entre la investigación y la acción, son fundamentalmente una función de comunicación, una de investigación aplicada y una de unión teoría-práctica.

En la investigación-acción la función de comunicación es muy importante, pero tiene un significado diferente al de la investigación científica en general, donde:

La comunicación de los resultados, del producto de la investigación y del proceso que ha conducido a ello, es una función que debe asumir el investigador frente a la comunidad científica, y en particular, frente al organismo subvencionario. El investigador se convierte en autor. Su mensaje se dirige principalmente a otros investigadores o a quienes le han encargado el trabajo (...) La comunicación cumple una función que puede también asociarse a una función de control de la investigación (producto y proceso), sometiendo esta última a la crítica de otros. (p. 58).

La comunicación en la investigación-acción puede servir para la comprensión de una situación, para sensibilizarse a diferentes hipótesis de cambio, para elaborar recomendaciones, decidir, iniciar un proceso de cambio. (p. 59).

La comunicación también puede tener una función de control, de validación de resultados y puede iniciar el cambio, la acción, a la vez que disminuye las resistencias del individuo. Fundamentalmente se caracteriza porque está dirigida a los participantes de la investigación (investigadores, actores), y puede a su vez considerarse como una forma de participación o de implicación; además de transmitirse información, puede significar toma de decisión, autogestión. La comunicación puede también estar asociada a una función de información.

Algunas formas de comunicación se realizan a través de la llamada encuesta feed back , y de la evaluación formativa.

Para algunos autores la investigación-acción es un tipo de investigación aplicada, entendiendo como tal la “aplicación de un proceso de investigación a la resolución de un problema vivido por un investigador o por un usuario que se pueda convertir, o no, en coinvestigador”. Para otros, consiste en la “aplicación del enfoque cualitativo para descubrir y comprender un proble-

ma social, según los términos y las particularidades de una práctica profesional.” (p.64).

La investigación-acción puede cumplir una función de unión teoría-práctica, relación que puede conducir a la toma de decisión después de realizarse una descripción y comprensión del proceso correspondiente. Puede “implicar la utilización de los resultados de otras investigaciones y aun de fases precedentes en la misma investigación para tomar una decisión e intervenir e una situación particular”; también “puede significar utilización de una metodología fundada en una teoría particular.” (p.p. 66-67).

La función crítica de la Investigación-acción es considerada por Goyette y Lassard-Hébert (1988):

No como una función interna de investigación, asumida explícitamente por experiencias particulares de Investigación-acción, sino por la investigación-acción como movimiento global de reflexión sobre las ciencias del hombre, sobre sus productos y sus procesos (metodologías de investigación). (p.67).

No obstante, reconocen que es posible que dentro de una investigación-acción se formulen críticas, que pudieran estar fundadas en elecciones metodológicas.

Según estos autores no todos los investigadores comprometidos en la investigación-acción asumen una actitud crítica ante la ciencia tradicional, sus fundamentos y principios metodológicos; algunos no se interesan por esta función, y otros no rechazan el modelo tradicional, sino que expresan reservas sobre su aplicación.

Así se han encontrado investigaciones-acciones que parten de modelos experimentales, tradicionales y de las normas de investigación científica correspondiente. Al aplicar estas normas en la investigación-acción se limita la aplicación práctica del ideal científico en relación al proceso y a la validez de los resultados. Estos investigadores podrían realizar una crítica moderada, en relación a la pertinencia y utilidad relativa de algunas teorías, pero no de los procesos que condujeron a la elaboración de las mismas.

Algunos otros investigadores asumen una función de crítica epistemológica, tratando de redefinir los criterios científicos. Hay quienes consideran que la investigación-acción puede suplir la incapacidad de la ciencia tradicional para generar conocimientos que puedan ser utilizados para resolver problemas que enfrenten los miembros de las organizaciones. Atribuyen así una función de crítica radical a la investigación-acción.

### *Finalidad de Acción*

En cuanto a las finalidades y funciones de acción de la Investigación-acción, Goyette y Lassard Hébert se preguntan si la investigación-acción siempre tiene un objetivo de acción. Plantean que es posible agrupar las prácticas de investigación-acción en diversas clases, según el tipo de acción; entre ellas la que “utiliza la acción o la observación participadora como instrumento de conocimiento” y “una estrategia de acción en el campo de la práctica que integra estudios o técnicas como medio de progresión o de control” (p. 92). En términos del cambio producido por la acción pueden identificarse dos finalidades, una dirigida al cambio social, en diferentes niveles (desde el status quo hasta la adaptación y al cambio social radical), y otra dirigida al

cambio individual, que pudiera ser una finalidad propia, o una función instrumental dirigida al cambio social. Estas finalidades permiten clasificar a la investigación-acción como adaptadora o como transformadora.

Concluyen Goyette y Lassard-Hébert que las funciones de acción, cualquiera que sea el campo de intervención:

Pueden ser de dos tipos: funciones de investigación para instrumentar la acción/cambio y funciones que provienen específicamente del campo de acción.

Mientras las funciones de investigación dependen más específicamente de a priori teóricos y epistemológicos, las funciones propias de la acción proceden de a priori de orden ideológico (educación, sociedad, política) o socioculturales. (pp. 105-106).

### *Finalidad de formación*

El tercer grupo de finalidades se refiere a la formación entendiendo que la investigación tiene como objetivo la transformación de hombre y la transformación de la sociedad. La investigación-acción implica la formación tanto del investigador como de las otras personas que participan en ella.

La lectura y análisis del texto de Goyete y Lassard-Hébert nos conducen a asomar las siguientes consideraciones:

1. No existe acuerdo total entre los investigadores en investigación- acción y sus estudiosos, en cuanto a las finalidades y funciones de la misma.
2. Aun cuando algunas finalidades y funciones pueden ser comunes a la investigación tradicional (p.e. la comunicación) se diferencian totalmente en su significado y aplicación en la investigación-acción.
3. Las concepciones de investigación-acción, a partir que sus finalidades y funciones, varían según los autores, pero se mantiene un conjunto de características diferenciadoras de la investigación tradicional, derivadas de esas finalidades y funciones.

## **II. PROCESO DE LA INVESTIGACION-ACCION**

El enfoque de K. Lewin:

Kemmis y McTaggart (1988) presentan las características de este enfoque. Señalan que Lewin desarrolló un conjunto de experimentos comunitarios en los Estados Unidos, en contextos tan diversos como las viviendas integradas, la igualdad de oportunidades para obtener empleo, la causa y la curación de perjuicios en los niños, la socialización de las bandas callejeras y el mejoramiento de la formación de jóvenes líderes. (p.10).

Consideran crucial las ideas de decisión de grupo y de compromiso con la mejora. La investigación-acción es una actividad de grupo, en la que los afectados por los cambios planificados deben decidir la orientación de una acción críticamente informada que pudiera conducir a una mejora, y además valorar los resultados de las estrategias sometidas a prueba práctica. Para Lewin, la investigación-acción puede describirse como un proceso de peldaños es espiral, compuesto cada uno de ellos por planificación, acción y evaluación del resultado de la acción.

El proceso comienza con la idea general de que es deseable alguna clase de mejora o cambios; cuando se decide el punto exacto donde deben empezar las mejoras, un grupo identifica un área en la que los miembros perciben un

conjunto de problemas, y deciden trabajar sobre una preocupación temática; tomada la decisión, el grupo de investigación-acción realiza un plan general de acción, que luego divide en peldaños que sean alcanzables.

El primer peldaño está dirigido a la mejora y a una mejor comprensión de lo que se podrá alcanzar más tarde, por lo que antes de dar este paso el grupo debe saber como controlar los efectos del mismo, las circunstancias en que tiene lugar, así como el aspecto que comienza a adquirir la estrategia al ponerse en práctica. Se considera dado este primer paso si a través de la acción se puede mantener la obtención de datos.

Completado el primer paso se someten a una reflexión crítica las acciones individuales y las del grupo; se revisa el plan general en consideración de los nuevos datos surgidos, y sobre esa base se prepara el segundo paso, usando procedimientos de control adecuados. Se pone en marcha este segundo paso, se controla la acción y se valora, y así prosigue la espiral.

Esta naturaleza cíclica requiere que los planes sean flexibles, ya que por la complejidad de las situaciones sociales reales, es imposible prever todas las actividades que deben realizarse. A medida que los implicados en la investigación-acción aprenden de su propia experiencia, van modificando los planes de acción. Es decir, que la investigación-acción es el modo en que grupos de personas pueden organizar las condiciones en las que pueden aprender de su propia experiencia y hacer que esta experiencia sea accesible a otros. (Kemmis y McTaggart, p. 14).

Descripción de las fases del proceso de investigación-acción.

Kemmis y McTaggart (1988) identifican las actividades que se deben realizar para desarrollar una investigación-acción, ubicándola ya en el ámbito de la educación:

El desarrollo de un plan de acción críticamente informada para mejorar aquello que ya está ocurriendo; una actuación para poner el plan en práctica; la observación de los efectos de la acción críticamente informada en el contexto en que tiene lugar, y la reflexión en torno a estos efectos como base para una nueva planificación, una acción críticamente informada posterior, etc., a través de ciclos sucesivos. (p. 15).

Estos cuatro aspectos se originan a partir de una “preocupación temática”, la cual surge de la reflexión y el análisis que realiza el grupo sobre sus preocupaciones.

El plan debe ser flexible para adaptarse a los posibles imprevistos. Debe prescribir una acción informada críticamente en el sentido de “tomar en consideración los riesgos que implica un cambio social y reconocer las limitaciones reales, materiales y políticas de la situación” (p. 17). Además, la acción debe elegirse de forma que permita a los profesionales actuar más específicamente, superando las limitaciones del momento y capacitándolos para actuar más adecuadamente y con mayor efectividad.

La acción “es una variación cuidadosa y reflexiva de la práctica y está informada críticamente”. No está totalmente controlada por los planes, ya que debe enfrentarse a situaciones reales que la limitan y que no son predecibles; por tanto los planes deben ser tentativos y flexibles. La acción críticamente informada está vinculada a la práctica anterior, y sirve a la vez de plataforma para el desarrollo de la acción posterior.

La acción en la investigación-acción se caracteriza por ser observada; la observación debe planificarse, de manera que permita obtener datos para poder valorar la acción, pero debe ser suficientemente abierta y flexible, para registrar datos esperados y también lo inesperado.

Se debe observar el proceso de la acción, sus efectos, y el contexto de la situación, así como otros aspectos inesperados, a fin de obtener una base fiable para realizar la introspección crítica.

La reflexión es el proceso activo que busca explicaciones a los procesos, problemas y restricciones que se hayan presentado en la acción; tiene un aspecto valorativo al juzgar a los efectos, y sugiere medios para continuar adelante. La reflexión, a través de la discusión en grupo de los participantes, permite identificar las limitaciones de la acción, y determinar qué es posible; por tanto, la reflexión proporciona las bases para un plan revisado.

Enfatizan Kemmis y McTaggart (1988) que por ser la investigación-acción un proceso dinámico, estos cuatro momentos (planificación, acción, observación y reflexión) deben ser entendidos como elementos de la espiral. Al comienzo, al mejorar la comprensión de la situación, se producirá una mejor argumentación orientada hacia la práctica; se desarrollará esa argumentación orientada hacia la práctica; se desarrollará esa argumentación y se someterá a prueba, contrastándose con la práctica. A largo plazo, esas propuestas se convertirán en una teoría crítica

Modelo revisado de John Elliot:

Elliot (1986) hace algunas críticas al modelo de Lewin, a partir de las cuales propone una remodelación de la espiral. Propone que la idea general (preocupación temática) sea revisada en cada fase, antes de rectificar el plan como consecuencia de la reflexión.

Propone que la exploración que se realiza después de identificar la idea general, implique una búsqueda de los hechos, y que debe estar presente en todos los momentos de la espiral. Esta exploración puede comprender la descripción de los hechos de la situación que se desea mejorar o cambiar, la explicación de los hechos, la generación de hipótesis explicativas, y la comprobación de las hipótesis.

En cuanto al plan general de acción, Elliot señala que debe contener:

- 1) Una descripción revisada de la "idea general"...
- 2) Una descripción de los factores que se han de cambiar o modificar para poder mejorar la situación, y las acciones que se han de emprender en este sentido.
- 3) Una afirmación de las negociaciones ya emprendidas o que tendrán que emprenderse con otros, antes de seguir con la serie de medidas pensadas.
- 4) Una descripción de los recursos necesarios...
- 5) Una descripción de las normas éticas por las que se regirá el acceso a la información y la disponibilidad de la misma. (1986, pp. 29-30).

Otro aspecto que argumenta Elliot es la dificultad de "la puesta en marcha" de los pasos del plan general, por lo que, en su opinión, no se deben evaluar los efectos de una acción hasta haber verificado hasta qué punto se ha puesto en marcha.

El Ford Teaching Project, desarrollado por J. Elliot y Clem Adelman constituye una aplicación de este enfoque.



### III. LA INVESTIGACION-ACCION EN EDUCACION

Investigación en educación.

Establecer una relación entre este enfoque y la educación requiere con anterioridad revisar algunos planteamientos que se hacen acerca de la investigación en la educación. Algunos autores diferencian los procesos de investigación educativa y de investigación sobre la educación.

Entre ellos, Elliot (1990) realiza esta distinción a partir de la forma como esos conceptos conceptúan al aula de clase, ya sea desde la perspectiva de la acción de los profesores y sus alumnos, o desde un punto de vista científico, que trasciende al de la acción.

Otra distinción estaría dada por el uso de los llamados conceptos sensibilizadores por parte de la investigación educativa, a diferencia de los conceptos definidores, empleados por la investigación sobre la educación. Para definir estos conceptos cita a H. Blumer, quien indica que el concepto definidor establece con claridad cuales son los atributos comunes de una clase de objetos, los cuales permiten identificar un elemento individual del aula y el ámbito de ese elemento abarcado por el concepto. Por su parte, los conceptos sensibilizadores sólo proporcionan una referencia y orientación que permitan al usuario acercarse a los casos empíricos. Al usar estos conceptos el individuo se encuentra ante una constante interacción entre lo particular y lo general.

Concluye Elliot (1990) que la investigación sobre la educación es la que predomina en el aula, ya que generalmente se elaboran definiciones operativas antes de iniciar las investigaciones.

De los conceptos definidores se derivan datos cuantitativos, luego los datos de la investigación sobre la educación serán cuantitativos, mientras que los datos de la investigación educativa en el aula, por derivarse de los conceptos sensibilizadores, serán de carácter cualitativo.

En cuanto a la teoría que se intenta desarrollar, la investigación sobre la educación tiende a desarrollar una teoría formal, que explica la conducta desde una perspectiva científica, y utilizando el método experimental. Por su parte, la investigación educativa trata de desarrollar una teoría sustantiva que explique los tipos naturales de acción en el aula, a través del estudio cualitativo de casos. En la investigación sobre la educación los conceptos se definen a priori, mientras que en la investigación educativa se desarrollan, modifican y revisan los conceptos mediante el estudio de casos.

Plantea Elliot que:

La investigación educativa en el aula implica necesariamente a los profesores y a los alumnos como participantes activos en el proceso de investigación. La investigación sobre la educación considera a los profesores y a los alumnos únicamente en cuanto objetos de investigación. Pueden estar implicados en la aplicación o en la comunicación de los descubrimientos proporcionados por la investigación (acción denominada en ocasiones “colaboración en la investigación”), pero no como personas cuyas ideas pueden influir en la conceptualización de los datos. (1990, p .37).

En su caracterización de la investigación educativa y de la investigación sobre la educación, apunta que las principales técnicas de la primera son la observación participante y la entrevista informal, mientras que para la segunda la observación no participante es la utilizada.

Elliot enfatiza que: “La investigación educativa es educativa si tiene como objetivo la puesta en práctica de los valores educativos”, mientras que la investigación sobre la educación utiliza procesos educativos como contexto en los que se exploran y desarrollan teorías básicas en el seno de las disciplinas de las ciencias de la conducta y presume la existencia de una división de trabajo entre los profesores y los investigadores. (1990, p. 96).

Pero no es sólo John Elliot quien hace esta diferenciación. Ya L. Stenhouse, en su trabajo “Research as a Basis for Teaching”, publicado en el año 1985, afirma lo siguiente:

Yo considero investigación en educación, la investigación realizada dentro del proyecto educativo y enriquecedora de la empresa educativa. (...) la investigación es educativa en el grado en que puede relacionarse con la práctica de la educación. (1987, p. 42).

Rob Walker también hace la distinción cuando menciona que la investigación educativa es aquella investigación disciplinada dirigida fundamentalmente a estudiar cuestiones y problemas educativos. En rigor, la mayor parte de la investigación debería describirse como una investigación sobre la educación, toda vez que gran parte de la misma tiene como objetivo principal el progresivo desarrollo de una disciplina científico-social y, ocasionalmente, la implantación de una política social. (1989, p. 15).

Las consideraciones anteriores (Stenhouse, 1987; Walker, 1989; Elliott, 1990), necesariamente conducen a identificar a la investigación-acción en la escuela como investigación educativa, y por tanto sus características reflejarán las anteriormente descritas.

Características de la investigación-acción como investigación educativa.

Veamos los planteamientos de Elliot (1990) al respecto:

Una primera característica está dada por el hecho de que la investigación-acción tiene que ver con los problemas prácticos que confronta diariamente el profesor en el aula, y no con problemas teóricos definidos por los investigadores, en el entorno de una disciplina del saber. En consecuencia, en la investigación-acción los profesores analizan situaciones problemáticas que pueden ser mejoradas, para lo que es necesario una respuesta práctica.

Una segunda característica se refiere a que en la investigación-acción el profesor adopta una postura exploratoria ante el problema, a fin de profundizar su comprensión sobre el mismo. El profesor no propone una definición inicial de la situación, sino que la exploración lo conduce a una comprensión de la misma, que le sirve de base para la acción. Se emprende una acción que luego se suspende temporalmente con el propósito de lograr una mayor comprensión del problema práctico.

Otra característica consiste en que la investigación-acción explica los hechos relacionándolos con otros que surgen de la misma situación, y que son interdependientes entre sí. Frecuentemente se realizan estudios de casos, en los cuales se hacen descripciones concretas y no por enunciados a través de leyes causales y correlaciones estadísticas.

También caracteriza a la investigación-acción el hecho de que ésta interpreta la situación desde el punto de vista de sus participantes, en este caso los profesores, alumnos, autoridades escolares, y otras personas que interactúan en la situación problemática estudiada. Esto implica que se reconocen los hechos como “acciones y transacciones humanas, en vez de como procesos

naturales sujetos a las leyes de la ciencia natural". (Elliott, 1990, p. 25). Por último, la investigación-acción, al considerar la situación desde el punto de vista de sus participantes, utilizará para su descripción y explicación un lenguaje comprensible para ellos, surgido del diálogo y de la auto-reflexión sobre la situación. En este sentido, es necesario que exista un libre flujo de información entre los investigadores y otros participantes de la situación. En la caracterización de la investigación-acción en el aula realizada por Elliott (1990), observamos coherencia con las finalidades y funciones que reseñáramos anteriormente, a partir de la revisión y análisis del trabajo de Goyette y Lassard-Hébert (1988).

#### IV. COMENTARIOS FINALES

La revisión y análisis bibliográfico realizado nos ha permitido conocer, con bastante precisión, las características de la investigación-acción y su importancia para la práctica educativa.

Consideramos que su aplicación en nuestra realidad educativa no es una utopía, pero se requiere para ello un cambio de actitud en nuestros docentes, que creemos debe ser radical. Una de las ventajas principales de este enfoque, a nuestro modo de ver, es la participación en la investigación-acción de todas las personas implicadas en la situación problemática. Lograr esa participación constituye una de las mayores dificultades que encontramos en nuestras instituciones educativas para desarrollar un proyecto de investigación.

No obstante, reconocemos que ésta puede ser una forma viable para que el maestro investigue, y que su investigación realmente le conduzca a la solución práctica de sus problemas, pues no podemos dejar de reconocer que la mayor parte de las investigaciones que se realizan en el ámbito educativo no conducen a modificaciones de la acción en el aula ni a mejorar la práctica educativa. Sin embargo, creemos necesario poner a prueba este enfoque, a fin de conocer con mayor precisión cuáles son sus ventajas, y cuáles pueden ser sus limitaciones al ser aplicado en nuestro contexto educativo.

**BIBLIOGRAFÍA:** **COOK, T. D. y CH. S. Reichardt.** (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Ed. Morata, Madrid. / **ELLIOTT, J. y Otros.** (1986). *Investigación/acción en el aula*. Generalitat Valenciana. España. / **ELLIOTT, J.** (1990). *La investigación-acción en educación*. Ed. Morata, Madrid. / **GOYETTE, G. y M. LASSARD-HEBERT.** (1988). *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Ed. Laertes, Barcelona / **KEMMIS, S. y R. McTAGGART.** (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. LAERTES, Barcelona. / **LONGSTREET, W. S.** (1982). *Action Research: A Paradigm*. The Educational Forum. Winter, USA. / **STENHOUSE, L.** (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Ed. Morata, Madrid. / **WALKER, R.** (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Ed. Morata, España. / **WITTRICK, M. C.** (1989). *La investigación de la enseñanza*. Ed. Paidós. España.

**BORREGO, Elena.** (1994). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela *REVISTA DE PEDAGOGIA VOL XV Nº 39*. ESCUELA DE EDUCACION UCV.

#### INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

- 1) Cualquier esfuerzo prolongado para encontrar una respuesta a una pregunta, o comprobar una hipótesis, utilizando uno o más procedimientos científicos.

- 2) Indagación prolongada realizada por individuos o grupos y que implica experimentos, lecturas, trabajos de campo, etc.
- 3) Designa el esfuerzo que realizan los estudiantes utilizando la metodología científica para generar conocimientos nuevos para ellos, de acuerdo a su nivel.

**SECRETARIA EJECUTIVA PERMANENTE DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.** (1985). Seleccionado y modificado por CLARA FLORES (Escuela de educación de la Universidad Central de Venezuela) del: *Manual para el fomento de las actividades científicas y tecnológicas juveniles*. Serie: CIENCIA Y TECNOLOGIA. SECAB/UNESCO. Bogotá. Colombia.

### INVESTIGACIÓN COGNOSCITIVA EN EDUCACIÓN, REALIZADA EN VENEZUELA DURANTE EL PERÍODO 1983- 1995. UN ESTUDIO META-ANALÍTICO

El objetivo fundamental de esta investigación es realizar una síntesis integradora (meta-análisis) de la investigación llevada a cabo en Venezuela, en el área de Psicología Cognoscitiva aplicada a la educación, hasta el año 1995.

Síntesis Metodológica

El método utilizado en este estudio incluyó tres elementos básicos: (a) la búsqueda de información relevante en el área de la psicología cognoscitiva aplicada a la educación (identificación, evaluación y clasificación de los estudios pertinentes); (b) la codificación de las variables; y (c) el análisis de los datos a través de la técnica del meta-análisis recomendado por Glass (1976) y Hedges y Olkin (1985).

Síntesis de los resultados principales.

Los resultados indicaron que:

- A. La magnitud del efecto de las estrategias de instrucción cognoscitiva fue de 0,93s; tal resultado sugiere que, en promedio, los grupos que son intervenidos con estrategias de instrucción cognoscitiva tienden a tener un desempeño en el aprendizaje de casi una sigma por encima de aquellos grupos que son tratados con estrategias instruccionales no cognoscitivas.
- B. Existen diferencias entre la instrucción cognoscitiva y la modalidad convencional en cuanto al tipo de variable analizada (habilidad general vs. habilidades específicas), el tipo de programa utilizado (libre de contenido vs. asociado al currículo) y los niveles del sistema educativo (Básica, Media y Superior).

**Autor de la investigación:** Carlos Ruiz Bolívar. [ruiz@cantv.net](mailto:ruiz@cantv.net). Docente - Investigador del Instituto Pedagógico de Barquisimeto, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en la Línea de Investigación Psicología Cognoscitiva.

**GARCÍA, Maira.** [mgarcía@upel.edu.ve](mailto:mgarcía@upel.edu.ve). Profesora adscrita al Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Esta investigación fue extraída de la Revista *Investigación y Postgrado* Volumen 12, Número 1, del mes de Abril de 1997, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

## INVESTIGACIÓN DE OPERACIONES

Método para obtener soluciones óptimas en problemas donde los criterios y relaciones recíprocas están bien definidos y, por lo común, se expresan mediante modelos matemáticos.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## INVESTIGACIÓN DEL ENTORNO COMO METODOLOGÍA FUNDAMENTAL EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES

Se plantea esta metodología de enseñanza como la fundamental sin que esto signifique la eliminación de otras. Sería conveniente que iniciáramos el tema con una reflexión sobre nuestros hábitos y formas de enseñanza; estas preguntas nos pueden ayudar a iniciar la reflexión:

- ¿qué hacen los estudiantes en una hora de clases?
- ¿qué hacemos los educadores?
- ¿quién decide lo que se va a aprender, cómo se va a estudiar, quién determina lo correcto o incorrecto...?
- lo que aprenden los estudiantes, ¿para qué les sirve?
- lo que estudian, ¿interesa a los estudiantes?

La investigación del entorno es una metodología instruccional aplicable a cualquier asignatura, es más respetuosa de los estudiantes, propicia un mejor aprendizaje y desarrolla un ser humano más completo.

Definamos algunos términos:

**ENTORNO:** lo definimos como la forma de ver el mundo, la vida y las personas que tienen un individuo, la cual se ha ido conformando históricamente a partir de las relaciones que el individuo ha tenido con la realidad física, económica, artística, científica, política y social. El entorno comprende valores, ideas, emociones, conceptos que conforman el mundo cultural de la persona que explican sus iniciativas y sus dudas que repercuten en sus aficiones y en sus rechazos, que se manifiestan en sus comportamientos individuales y sociales que son objeto de sus intereses y necesidades.

El entorno no es una realidad estática, sino que cambia a lo largo del tiempo, a medida que las experiencias individuales y sociales y los conocimientos de la persona se multiplican y diversifican.

El modelo social, familiar y escolar en los que crece la persona, y el tipo de relación que se establece entre ella y las colectividades mencionadas son determinantes históricas en la conformación de su entorno.

**INVESTIGACIÓN:** Investigar en la escuela es una expresión que se está utilizando para abarcar las más variadas y diversas actividades, tales como: preparar carteleros, realizar síntesis de varios libros, hacer ejercicios de laboratorio, entrevistas a una persona, visitar una fábrica, etc; ninguno de estos ejemplos corresponde al concepto de investigación que manejamos. La investigación la entendemos como una exploración individual o colectiva

de aspectos del entorno o surgidos de él con el objeto de comprenderlos mejor y de actuar sobre ellos para transformarlos.

La investigación del entorno implica la presentación libre de ideas en el colectivo participante, la confrontación de las mismas, la organización del trabajo, la toma de decisiones y la responsabilidad de las acciones tomadas.

Hablamos de tres modalidades de la investigación del entorno que pueden y deben darse en el aula:

a. La investigación del estudiante como científico

Esta se caracteriza por buscar relaciones causa-efecto, apoyándose en una teoría científica. El trabajo de los estudiantes consiste fundamentalmente en realizar observaciones cuantificadas, en clasificar los datos para buscar regularidades que van a ser contrastadas experimentalmente; son investigaciones de tipo teórico, parsimoniosas, en las que se exige cierto rigor metodológico. Ejemplos de esta modalidad de investigación que se realiza en el aula pueden ser: la formación de una colección de rocas y de minerales de la zona, la clasificación de sólidos por su conductividad eléctrica; ejemplos en otras asignaturas pueden ser: análisis de los factores que desencadenaron la primera huelga petrolera de 1936, búsqueda del significado más usual de palabras propias de una región geográfica, etc,

b. *La investigación de tipo tecnológico*

En esta modalidad de investigación los estudiantes pretenden producir un producto o crear una técnica, más que explicar las causas de un fenómeno; les interesa producir algo novedoso y que sea útil para ellos y para otros. En este tipo de investigación necesitan apoyarse en varias teorías científicas, les exigirá destrezas manuales y será necesario una planificación colectiva de la producción. Ejemplos pueden ser: la fabricación de un barómetro, la propuesta de organizar el horario escolar, el mapeo de las rutas del transporte colectivo en un barrio,

c. *La investigación ciudadana*

Esta no persigue tanto la producción de conocimientos nuevos o de técnicas novedosas o de objetos exitosos, sino que más bien pretende identificar situaciones problemáticas de la vida, analizarlas y actuar en consecuencia. La investigación ciudadana trabaja sobre problemas multi dimensionales y transdisciplinarios, tal como son los de la vida, aunque sí utiliza los conceptos y las hipótesis de las disciplinas científicas.

Por ser problemas surgidos de las vivencias y experiencias vividas por los estudiantes; la investigación ciudadana produce efectos de alcance local y sus resultados pueden servir de modelos en otras localidades.

El tiempo para realizar la investigación suele ser reducido, pues con frecuencia los problemas del entorno suelen exigir respuestas rápidas, que no pueden soportar una investigación parsimoniosa, en la cual el tiempo se subordina a la racionalidad científica. El entorno exige actuar con cierta premura, aunque fundamentalmente, a riesgo de producir consecuencias perjudiciales.

En este tipo de investigación la metodología a utilizar es menos estricta, pues se dirige a clarificar una situación y a tomar una acción. Ejemplos de este tipo de investigación ciudadana pueden ser: la contaminación atmosférica producida por una fábrica de elementos, la escasez de espacios abiertos para practicar deportes, la escasez de agua en sectores de la comunidad, el



elevado costo de los vegetales y de las frutas criollas.

Momentos pedagógicos de la investigación del entorno

- Búsqueda, problematización y selección de los temas de investigación:
  - intereses y necesidades de los estudiantes
  - primeras generalizaciones y abstracciones del tema
  - criterios de selección de los temas a investigar.
- Plan de trabajo y realización de la investigación:
  - descripción del tema y fines que se persiguen
  - actividades a realizar
  - técnicas y recursos necesarios
  - distribución de responsabilidades
  - formas de evaluar el trabajo y a los participantes.
- Control y revisión del trabajo, comunicación de los resultados:
  - mecanismos de control en el trabajo
  - revisión del cumplimiento de los fines de la investigación
  - sistematización de la investigación
  - comunicación de los resultados.

**MANTEROLA, Carlos.** (1989). Escuela de Educación de la Universidad Central del Venezuela. Versión producida por Luis Bravo Jáuregui a partir del artículo del autor: *La enseñanza de las ciencias*. **Revista de Pedagogía**. Escuela de Educación de la UCV. Caracas, Enero-Marzo de 1989. Vol. XX, No. 17.

## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

El término investigación didáctica es poco utilizado en la literatura sobre el tema. Sin embargo, la expresión ha sido acuñada muy tímidamente (entre los autores que se conocen) por PÉREZ GOMEZ (1985) al hacer referencia a los “Paradigmas de la Investigación Didáctica”, en los cuales parece situar de manera muy general la actividad investigativa vinculada al aula; y por FERNÁNDEZ y FERNÁNDEZ (1985) al hacer referencia a la “Investigación Didáctica Operativa”, para ubicar la investigación centrada en la práctica docente. RODRIGUEZ (1986:61) también alude a lo que en este trabajo se entiende por investigación didáctica, al hacer referencia a la investigación activa y definirla como un proceso cíclico dinámico de reflexión y acción cuyo propósito es .. la transformación de una situación y profundización en la comprensión y el conocimiento de la situación o proceso que intenta mejorar”

Más recientemente, SÁNCHEZ (1993) conceptualiza a la didáctica como ciencia de indagación. Aunque no emplea directamente la expresión investigación didáctica, la interpretación que este autor le otorga a la didáctica es coherente con la conceptualización de investigación didáctica que en este trabajo se sustenta

En la literatura referida a la enseñanza de las ciencias, algunos autores como GIL (1994); GALLEGO y PÉREZ (1994) también utilizan la expresión para referirse a la investigación que se lleva a cabo en la didáctica de la ciencia. En ninguno de los casos revisados, sin embargo se conceptualiza claramente el término y mucho menos se explicitan las características que lo identifican. No obstante, al aludirse a la investigación didáctica en la enseñanza de las ciencias, -haciendo una retrospectiva histórica- se plantea la necesidad de

acudir a nuevas perspectivas paradigmáticas, señalándose la antropológica o naturalística como una alternativa metodológica al paradigma científico, que “.emplea un método de aproximación problemática definido por la investigación etnográfica” (GUTIERREZ, 1985 cit. por GALLEGOS y PÉREZ, 1994:121) más apropiado para la descripción y aproximación a la realidad de los procesos educativos, por consiguiente, la investigación didáctica se plantea no en términos de paradigmas excluyentes sino complementarios (como destaca el mismo autor).

En el contexto de la didáctica, se emplea la expresión “Investigación Didáctica” para definir una forma de indagación deliberativa, reflexiva, que llevan a cabo los docentes en situaciones reales de aula, con el objeto de mejorar, cambiar o potenciar los aspectos teóricos y prácticos de su trabajo docente, lo que permite situarla en un nivel microsocioal de concreción (referencia locativa). En este sentido, se comparten las ideas apuntadas por SÁNCHEZ (1993:76) quien expresa que “este nivel es de más fácil acceso para quien se inicia en la vinculación docencia-investigación que el nivel macrosocioal” Sin embargo, es necesario reconocer que bajo el significado explícito de investigación didáctica, subyace la idea de investigación-acción”, y por ello se apoyan las bases epistemológicas fundamentadas en la fenomenología, al intentar comprender los procesos a partir de la realidad concreta de los sujetos que la están viviendo.

Los planteamientos anteriores ponen en evidencia el rechazo a la visión tecnológica de la práctica educativa y se destaca el papel protagónico de los propios implicados en la práctica que se investiga de modo que la I.A. y la I.D. comparten la idea de que a través de ellas no se estudia lo que otros hacen, sino las propias prácticas con la pretensión de mejorarlas, transformarlas o potenciarlas.

Como puede apreciarse, ambos términos son literalmente diferentes, pero en esencia son comunes, al referirse a un mismo propósito: estudiar, analizar y comprender una situación concreta.

No obstante se advierte claramente, siguiendo la influencia de los autores estudiados, una concepción de la investigación didáctica como indagación sistemática, planificada y autocrítica, con referencia locativa en el aula o al proceso enseñanza-aprendizaje (la I.A. no se reduce al espacio de las aulas, y a las posibilidades de decisión de los enseñantes) que parece favorecer los procesos de reflexión, y estos últimos se asumen como una posibilidad de la práctica didáctica para plantearse su revisión o reconstrucción sin caer en prescripciones simplistas. Estos argumentos resultan pertinentes cuando se comparte la idea (RODRÍGUEZ, 1994) en cuanto a que la didáctica se mueve en la paradoja entre reconocer la singularidad de la vida del aula y las influencias didácticas, psicológicas y socioinstitucional y la necesidad de señalar líneas de acción para instrumentar la práctica reflexiva.

Lo antes expuesto permite justificar que la investigación didáctica se acerca más a la orientación interpretativa de los procesos que ocurren en el aula y concibe al docente, no como objeto de estudio, sino como intérprete de tales sucesos. Metodológicamente se procede en forma inductiva sumergiéndose en los hechos y fundamentando la teoría en los datos. Se trata de producir interpretaciones más que generalizaciones, descubrir o aproximar al conocimiento tácito más que comprobable, lo que permite destacar su flexi-

bilidad normativa, no obstante sus exigencias en cuanto al registro según la naturaleza de los datos, su tratamiento y la forma de llevar la investigación en un esfuerzo por contribuir a su legitimación.

La investigación didáctica, además de ser crucial para la elaboración científica de nuestra disciplina, tiene una gran potencialidad formativa para el profesorado en tanto que se plantea como una estrategia que supera la práctica docente acrítica y favorece aquellas que desde un enfoque cualitativo - todavía poco frecuente en nuestro medio educativo- permiten el estudio, la descripción y la comprensión de los sucesos concretos, reales y situacionales que ocurren en el aula, con el propósito de contribuir al estudio, mejoramiento u optimización de la realidad de la acción docente a partir de la reflexión de los acontecimientos que en ella se producen en su complejidad.

**BIBLIOGRAFIA: FERNANDEZ HUERTA, José y FERNANDEZ.** *Didáctica*. Universidad Nacional de Educ. a Dist. UNED, Madrid. / **GALLEGO, Rómulo y PEREZ, Royman.** (1994). *Cooperativa editorial*. Magisterio. Bogotá, Colombia / **GIL PEREZ.** (1994). *Diez años de didáctica de las ciencias*. En: Revista Enseñanza de las Ciencias, 12 (2) / **PEREZ G., Angel.** (1985). *Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica*. Cuadernos de Educación 129. / **RODRIGUEZ, Nacarid.** (1986). *Investigación activa para documentos de educación básica*. Caracas, U.C.V. Escuela de Educación. Material instruccional para la cátedra: Métodos de investigación. / **RODRIGUEZ, Azucena.** (1994). *Problemas, desafíos y mitos en la formación docente*. En: Revista Perfiles Educativos. No. 63. Universidad Nacional Autónoma de México. / **SANCHEZ PUENRES, Ricardo.** (1993) *Didáctica de la problematización en el campo científico de la Educación*. En: Revista Perfiles Educativos, No. 61 México.

**AMARO de CHACÍN, Rosa.** Escuela de Educación.

## INVESTIGACIÓN DIDACTICA A TRAVES DE LA ESTRATEGIA “V” COMO UNA ALTERNATIVA EN LA REFLEXIÓN DE LOS PROCESOS DE AULA

El estudio (ubicado en la Escuela de Educación, UCV), surge de la inquietud compartida por los profesores al observar en los estudiantes de pregrado (docentes en formación y/o en servicio), la carencia de ciertas actitudes y habilidades para la indagación, interpretación y propuestas alternativas de solución a los problemas didácticos a los cuales se enfrenta en la práctica docente cotidiana y tiene como objetivos explorar y analizar las posibilidades de investigación didáctica a través de la estrategia “V” como una alternativa en la reflexión de los procesos de aula.

En los planteamientos que se asumen, se advierte una postura sociocognoscitiva y una orientación centrada en la formación docente que privilegia la capacidad para enjuiciar situaciones pedagógicas, y en concordancia con ello, se asume la investigación didáctica como una alternativa que podría comprometer al docente (en formación y/o en servicio) en la toma de decisiones relacionadas con los problemas inherentes a su propia práctica. En este sentido, la estrategia “V”, concebida como una estrategia heurística que potencia la investigación didáctica en el marco de la reflexión compartida, favorece la actitud innovadora y la resolución de problemas pedagógicos.

El estudio se caracteriza por ser una investigación evaluativa con énfasis en lo cualitativo, que se desarrolla en tres fases (exploración, intervención y

valoración de los resultados a partir de tres niveles de análisis) y se lleva a cabo en cursos de Didáctica (ciclo básico de la licenciatura en Educación en sus modalidades presencial y a distancia) con un total de 75 sujetos clasificados -según su experticia pedagógica- en competentes y novatos.

Aun cuando los resultados sugieren que la investigación didáctica (a través de la “V”) promueve estilos de aprendizaje holísticos y de enfoque profundo, estima procesos de reflexión desde una perspectiva globalizadora y propicia la revisión de las concepciones pedagógicas sobre la práctica docente, dilemas se deben enfrentar:

1. Se debe favorecer la reflexión autónoma del profesorado y muchas veces nuestras estrategias prevén actividades que favorecen la autoevaluación. Sin embargo, es necesario reconocer la importancia de la reflexión compartida y del trabajo en grupos cooperativos por cuanto no se espera solamente que el docente en formación y/o en servicio reflexione sobre su propia práctica sino que participe en el proceso de reflexión conjuntamente con sus compañeros. Esto supone prestar atención -sobretudo- a la modalidad a distancia dónde los encuentros presenciales son esporádicos y limitados a la acción del docente.
2. Los “docentes formadores” debemos fungir como “coinvestigadores” en el proceso de investigación que promovemos vinculado a las asignaturas y ello implica tener altas expectativas de la labor que en este sentido desarrollan nuestros estudiantes. No obstante, la mayoría de las veces minimizamos o no asumimos -cognitiva o actitudinalmente- la importancia del trabajo que estos realizan.
3. Se observa una ruptura entre la cultura profesional prevaleciente en los centros de Formación Docente y las concepciones subyacentes en la orientación de la práctica reflexiva, lo cual hace que el sujeto que se forma vuelva con facilidad a su rutina a pesar de reconocer a la enseñanza reflexiva como un objetivo esencial en su formación y un compromiso profesional.

**BIBLIOGRAFIA: FERNANDEZ HUERTA, José y FERNANDEZ.** *Didáctica*. Universidad Nacional de Educ. a Dist. UNED, Madrid. / **GALLEGO, Rómulo y PEREZ, Royman.** (1994). *Cooperativa editorial*. Magisterio. Bogotá, Colombia / **GIL PEREZ.** (1994). *Diez años de didáctica de las ciencias*. En: Revista Enseñanza de las Ciencias, 12 (2) / **PEREZ G., Angel.** (1985). *Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica*. Cuadernos de Educación 129. / **RODRIGUEZ, Nacarid.** (1986). *Investigación activa para documentos de educación básica*. Caracas, U.C.V. Escuela de Educación. Material instruccional para la cátedra: Métodos de investigación. / **RODRIGUEZ, Azucena.** (1994). *Problemas, desafíos y mitos en la formación docente*. En: Revista Perfiles Educativos. No. 63. Universidad Nacional Autónoma de México. / **SANCHEZ PUENRES, Ricardo.** (1993) *Didáctica de la problematización en el campo científico de la Educación*. En: Revista Perfiles Educativos, No. 61 México.

**AMARO de CHACÍN, Rosa.** Escuela de Educación.

## INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL (BASES EPISTEMOLÓGICAS DE LA)

El presente trabajo busca establecer los fundamentos epistemológicos de la investigación educacional. La investigación educacional es una tarea compleja multidimensional, la práctica de la investigación educacional involucra a muchas personas dada la dimensión de la tarea educacional. Empero, esta práctica no siempre ha dado resultados satisfactorios. Los trabajos de investigación

educacional en el Perú adolecen, muchos de ellos, de serios defectos teóricos y metodológicos, como se puede constatar revisando la literatura existente. Nuestra hipótesis es que los investigadores educacionales, no obstante superación metodológica, no cuentan con la información y formación suficiente en los fundamentos, en este caso, epistemológicos de su praxis como investigadores.

Es por ello, que nuestra tarea ha constituido en realizar un estudio de los fundamentos epistemológicos de la investigación educacional con el objetivo final de orientar eficazmente el trabajo concreto de los investigadores en este campo. Estamos convencidos que una praxis científica sin fundamentos es ciega, la práctica es sino la puesta en ejecución de los fundamentos cognoscitivos en la producción de nuevos conocimientos. Si los fundamentos no están claros la práctica correspondiente es confusa y por consiguiente improductiva.

Con este objetivo en mente, hemos realizado nuestro trabajo, abordando en primer lugar el problema del conocimiento en general. En esta parte analizamos la naturaleza del conocimiento humano, mediante un examen fenomenológico. Luego llevamos a cabo un estudio sobre los medios cognoscitivos que se ponen en juego en el proceso del conocimiento.

Lograda esta primera parte nos abocaremos al estudio acerca de la realización entre el lenguaje y el conocimiento. Si bien es cierto que el lenguaje es un medio poderoso de expresión de nuestras ideas, no siempre cumple plenamente esta función. El lenguaje es también fuente de error y confusión.

En un tercer momento hemos visto las funciones básicas del conocimiento, de todo tipo de conocimiento: La descripción, la explicación, la predicción [o retrodicción] y el control del comportamiento de la realidad. Asimismo, realizamos un análisis de tres propiedades básicas del conocimiento: la verdad, la objetividad, la prueba de la verdad. Cerramos esta parte efectuando una clasificación de los conocimientos según diversos criterios que se pueden adaptar, como por ejemplo, según las fuentes cognoscitivas, su mayor o menor racionalidad, etc.

Finalizamos con un estudio del conocimiento científico. Examinamos la naturaleza de una teoría científica y su relación con las tecnologías. Clasificamos el conocimiento científico y ubicamos a la pedagogía dentro de este cuadro clasificatorio.

**BARRIGA HERNANDEZ, Carlos.** Universidad Nacional Mayor de San Marcos  
Facultad de Educación. Instituto de Investigaciones Educativas.

## INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La investigación educacional es un proceso objetivo y sistemático que es llevado a efecto por instituciones públicas, privadas o por individualidades, destinado a mejorar las actividades educativas en general (métodos de enseñanza, rendimiento institucional, etc.) Este proceso objetivo y sistemático puede objetivarse mediante la aplicación de métodos sofisticados, de experimentos modestos o mediante observaciones, todos ellos referidos a un marco teórico específico que permita superar lo aparential del sistema escolar y del sistema educativo.

Según la American Educational Research Association (CAGE, 1967), la Investigación Educativa “sería todo el conjunto de actividades dirigidas a aumentar nuestra capacidad para entender, predecir y controlar acontecimientos de una clase determinada”.

La presente definición lleva inmerso lo que serían los fines de la investigación educativa: a) explicar el fenómeno educativo; b) predecir lo que sucederá si se mantienen las condiciones en las cuales es estudiado un fenómeno en un tiempo “t”, y c) controlar un conjunto de variables para obtener los mismos resultados en los cuales se dio un fenómeno determinado.

Travers (1966) mantiene el criterio de que la investigación educativa:

“...representa una actividad dirigida hacia el desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento científico acerca de hechos que interesan a los educadores. Son de importancia fundamental las pautas de conducta de los alumnos y particularmente lo que deben aprenderse a través del proceso educativo. Un cuerpo científico de conocimientos acerca de la educación debería capacitar al educador para determinar qué tipo de enseñanza y demás condiciones de aprendizaje debe proporcionar exactamente para producir los aspectos deseados de conducta aprendida entre los jóvenes que asisten a la escuela.”

En términos generales la investigación educativa es un proceso lógico y sistemático que tiene como finalidad organizar, describir, interpretar, explicar y definir al fenómeno educativo.

### **CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACION EDUCACIONAL**

La investigación educativa posee un conjunto de características que permiten definirla y conceptualizarla. Estas características serían:

1. La investigación educativa se refiere a un aspecto especializado dentro del campo de la educación. Podemos deducir, por lo tanto, que tiene una metodología propia y forma una disciplina por sí. Naturalmente, su personal debe recibir entrenamiento especializado.
2. Su propósito general es mejorar la educación. En este sentido puede tratar de asuntos teóricos o prácticos enfocando sus esfuerzos hacia la explicación, la predicción o el control de fenómenos observados o en la búsqueda de nueva información.
3. Toda investigación deberá surgir de una situación problemática o de una necesidad sentida que trascienda a los deseos personales del investigador. El problema a que se refiere deberá limitarse y definirse en los términos más precisos posibles.
4. La investigación deberá responder a uno o varios propósitos específicos de acuerdo con el aspecto del problema que se desee dilucidar.
5. Toda investigación habrá de seguir una metodología sistemática que responda a los propósitos de la misma. Esta metodología deberá estar basada en las prácticas aceptadas de la disciplina o en los métodos de otras disciplinas afines.
6. La investigación educativa, como investigación científica que es deberá ser objetiva y como tal, estará sujeta a comprobación por otros investigadores y en otras circunstancias. Algunas investigaciones podrán ser iguales a otras y en algunos casos podrá haber una variación específica determinada para comprobar su relación con otros factores. Muchas in-



vestigaciones podrán ser de naturaleza práctica en el sentido de comprobar los resultados de determinadas investigaciones se aplican en una variedad de situaciones.

7. Toda investigación deberá desembocar en conclusiones que tengan relación directa con los propósitos de la misma. Estas conclusiones deberán ser claras y precisas

**BIBLIOGRAFÍA:** **CAGE, N-L.** (1967). *Hand Book of Research on Teaching*. Sin más datos. / **TRAVERS, R.** *Introducción a la Investigación en Educación*. Si más datos.

**BIGOTT, Luis.** *Modelos de Análisis de Sistemas Escolares*. Edic. de la Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

## INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN, ¿INVESTIGACIÓN O INTERVENCIÓN?

Un asunto de interés en las Ciencias Sociales y Humanas en la actualidad es la definición misma de la investigación y del conocimiento que con dicha práctica se logra. Cualesquiera que sean, los órdenes de realidad que se aborden, macro o micro y las metodologías que se utilicen, la investigación social conduce a la búsqueda o construcción de un sentido o en la metáfora económica a la producción de conocimiento. De allí sus posibles y controvertidas diferencias con ciertas formas, hoy convenciones, de acción y aplicación de conocimientos a la transformación de individuos y grupos, en diferentes situaciones y contextos. ¿Es este el caso de la educación? En este texto se trata de discutir este problema con la intención de disipar posibles equívocos y llamar a un debate de desconocimientos que tenemos sobre la investigación en educación.

La pregunta sobre lo que el investigador del campo educativo y el de los otros campos de las ciencias humanas (psicología, sociología, antropología, etc.) puede y debe investigar, se ha convertido en una pregunta ineludible a raíz de la política de “aperturas” (económicas, educativas, culturales, etc.) y de la nueva definición de prioridades investigativas y, en general, del proceso de modernización al que parece abocado todo el país. Esto ha llevado a un reconocimiento general del peso que las condiciones económicas y políticas tienen sobre la orientación de la investigación y sobre la utilización social.

Para responder a esta pregunta conviene señalar, que la situación de todas las disciplinas en el interior de las Ciencias Sociales y Humanas no es la misma. Los propósitos y usos de la investigación en la sociedad moderna han planteado a estas disciplinas nuevos problemas internos en cada disciplina y en el interior de sus “comunidades”, o para ser más precisos, de su campo intelectual; problemas creados por las relaciones entre las disciplinas (la interdisciplinariedad, p.e.), o problemas derivados de sus usos sociales. Este último aspecto genera numerosos interrogantes y es motivo de controversia cuando de investigación disciplinaria se trata. Así, es posible preguntarse, p.e., en interés de quién y para qué propósitos se realiza la investigación. Una situación similar podría suceder con las denominadas regiones, que concebidas como interfase entre campos de conocimientos y de prácticas se expresan de una manera más precisa en las nociones de aplicación (de campos de conocimiento a sus propias prácticas) y, hasta cierto punto, de

instrumentalidad. Es el caso de la educación, muchas de cuyas prácticas tienden a entenderse a aplicación de diferentes campos de conocimientos de diferentes disciplinas (psicología p.e.) a prácticas de interacción. Aquí parece que el aspecto investigativo científico no puede separarse de las utilidades prácticas.

La diferencia entre disciplinas y regiones no parece ser muy rígida en la vida científica contemporánea. La diversidad de preocupaciones, fines, intereses y utilidades sociales alrededor de éstas ha consagrado vertiginosamente la regionalización de las disciplinas y la audaz “disciplinarización” de las regiones.<sup>1</sup> Esta es la situación de las Ciencias Sociales, donde las disciplinas oscilan entre la orientación a su propio desarrollo y su aplicación fuera de sus límites internos. Así, por ejemplo, el cambio y la organización del conocimiento sociológico no puede deslindarse de las preocupaciones sociales, políticas, ideológicas o culturales las cuales se enmarcan en procesos históricos. Es quizás, que la década del setenta se ha señalado como el “período de tecnocratización de las ciencias sociales” (Arocha y Friedemann, 1984, en el cual la sociología, la antropología, la psicología se suscriben como medios de apoyo a los programas de desarrollo del Estado. El azaroso camino hacia el fin de siglo nos muestra igualmente su preocupación, ahora más elaborada, por contribuir a la “construcción de proyectos históricos, socio-políticos y culturales que orienten el cambio social ..., en el contexto de apertura y de modernización del país” (Sarmiento 1991).

Es claro que estos ejemplos no desvalorizan ni los propósitos, ni las necesidades propiamente científicas e internas de las disciplinas en mención. Lo que sucede es que las líneas de demarcación entre desarrollo científico y aplicación se han ido debilitando, al punto de producir el fenómeno de regionalización del conocimiento básicamente ligado a sus usos sociales o aplicaciones, y ésto, por supuesto, ha transformado las bases sociales de las disciplinas. Es en este sentido que podemos hablar de clasificación muy débil o de una relación muy estrecha entre disciplinas, regiones e investigaciones básica o puramente investigación aplicada.

Ahora bien, es posible establecer otro punto de vista: el de la prioridad de la investigación científica sobre los usos sociales o la aplicación. Esto nos permite establecer una doble relación de la disciplina con su objeto; una relación de conocimiento y una relación de aplicación (vinculada a la solución de problema, p.e.). Veamos el caso de la sociología, en el cual se configura una creciente complejidad en la división del trabajo de regulación, reparación (de las relaciones sociales dentro de y entre grupos) y producción teórica (investigación). Esta compleja división del trabajo ha llevado a que la delimitación de las intervenciones (del orden de la regulación, la reparación social o la ejecución), a diferencia de la producción de conocimiento, se efectúe sobre “problemas sociales” que, según Bourdieu, aspiran a existir como problemas sociológicos, sobre los cuales se produce todo un sistema de relaciones que intenta ser recíproco con la aplicación.

---

1. Este fenómeno es digno de observar en la organización académica de la Universidad Colombiana donde la “territorialidad” es el principio que orienta tanto la vocación como las diversas expresiones de la profesionalización.

El objeto de la sociología, como el de la llamada ciencia política, por ejemplo, se inscribe en el marco de la sociedad y, por ello, debe mucho a sus contradicciones internas. Son disciplinas tributarias de esos cambios sociales, a los que deben buena parte de su reflexión. Es ya un procedimiento establecido en nuestro contexto Colombiano, que a esos investigadores se le soliciten explicaciones sobre fenómenos que marcan desarrollo social. Deseo centros e institutos de ciencia política, de sociología, so abordan estudios sobre la violencia, sobre la guerrilla, sobre el resultado de las elecciones. Agencias gubernamentales e incluso agencias privadas proporcionan fondos y aprueban investigaciones y estudios, de tal forma, que en ocasiones los investigadores no pueden hacer abstracciones de la institucionalización, organización, orientación, financiación y utilización de la investigación.

Sin embargo, para todos parece claro, que, en este caso, el trabajo de estos científicos consiste precisamente en introducir una racionalidad sobre conjuntos de hechos desordenados y oscuros. A pocos se les ocurriría solicitar a esos investigadores, que “resuelvan el problema”. Pero, probablemente, ésta no es una perspectiva “pura”. Una vez aclarados y conocidos los fundamentos y las relaciones entre esos hechos y formuladas las problemáticas, los programas de intervención se reconocen como etapas distintas al proceso de análisis y se plantean en una fase posterior, o bien se conciben independientemente programas de educación (intervención), sobre aquellas variables conocidas, que aunque parciales permiten atenuar el problema, (piénsese, por ejemplo, en los programas de las comunas nororientales de Medellín, o en los programas educativos del PNR), sin pensar que esas intervenciones son prioritarias o alternativas de los estudios de reflexión y análisis. En esas disciplinas es posible establecer una demarcación entre las funciones teóricas del investigador y el desarrollo asistencial o educativo que muchas veces es ejercicio desde otras regiones. Es el caso de las diferencias entre el sociólogo, trabajador social y educador, por ejemplo.

La diferencia entre el sociólogo, el psicólogo y el trabajador social o el educador (profesionales en regiones) nos introduce varios problemas teóricos, entre otros, el carácter subsidiario de las regiones, la forma de constitución de las regiones, la relación problemática técnica de la región con su campo de aplicación y otras disciplinas que habría que introducir. Es posible indicar, en forma introductoria, que la educación podría considerarse como una región subsidiada por diferentes disciplinas y regiones a las cuales reproduce. Su estatuto de región le permite funcionar en los límites de varias disciplinas y orientar sus prácticas, preferencialmente, a la aplicación o a la intervención, asistencia, o reproducción. De allí las dificultades -o imposibilidades- de designar su objeto en la misma forma se puede designar el objeto de la sociología, la psicología o de cualquier otra disciplina. ¿Qué interviene la educación? Puede intervenir el conocimiento (para efectos de su reproducción), las relaciones osciles con el conocimiento, la ubicación de los sujetos en las relaciones sociales, las relaciones sociales entre individuos. Esta forma de intervención nos introduce en un programa fundamental, el problema de la distorsión. En síntesis, su campo de intervención o reproducción es muy amplia. Algunas preguntas que podrían considerar y que nos permitirían indagar, de igual manera sobre su estatuto son las siguientes: La intervención que provoca la educación ¿provoca efectos teóricos? ¿plantea

nuevas cuestiones teóricas? ¿produce conocimiento? ¿o produce distorsión? La diferencia entre las disciplinas y una región como la educación no es solo un problema teórico, el de la relación de una práctica con su objeto, sino también un problema epistemológico, el de las relaciones de producción/aplicación del conocimiento. Es posible pensar que las regiones como la educación -tienen prioritariamente una relación directa con la práctica (aplicaciones, asistencia, intervención, reproducción) y una relación secundaria con el conocimiento; en tanto que las disciplinas tienen prioritariamente una relación con el conocimiento y secundariamente una relación con las prácticas y usos sociales. Es un asunto de interés el establecer hasta qué punto la creciente complejidad del trabajo control simbólico ha transformado la relación interna de las disciplinas con el conocimiento y con la práctica, homologando dicha relación al de las regiones. Estas transformaciones han producido la ideología de la inutilidad de la investigación básica y como reacción a ésta, la visión académica de la investigación pura vs. la impura. Ambas posiciones han debilitado sus límites, de la misma forma que se han debilitado todos los límites materiales y simbólicos, con todas las crisis que han sufrido las culturas y las sociedades modernas.

Nuestro interés se concreta ahora en establecer el problema de la investigación educativa ¿hasta qué punto el oficio de investigar en educación es el arte de auscultar las estrellas? ¿Sucumbe ante el oficio asistencial, de intervención o ante las necesidades de reproducir, interrumpir o transformar formas de “conciencia” o práctica? ¿Hasta qué punto debe dar explicaciones, producir conocimientos o “resolver problemas”?

A manera de hipótesis, se podría proponer que en algunas de las ciencias humana, el desarrollo teórico de una disciplina o de una región y el desarrollo asistencial corresponden en buena parte a las diferencias que se plantean clásicamente entre investigación básica e investigación aplicada. Los límites entre estas dos modalidades de investigación son en la actualidad tan débiles como los límites entre la sociología y la política. Esta situación parece formar parte de los compromisos contemporáneos donde la investigación sobre la sociedad o la cultura se entienden como tareas que no son en absoluto imparciales, trátase de investigación disciplinaria o regional. El sociólogo, por ejemplo, plantea Pierre Thuillier, “por razones tan diversas como evidentes es impulsado a estudiar lo que le pasa alrededor de él, en la vida de la sociedad actual. Y al mismo tiempo da cuenta que esta sociología, tanto por su punto de partida como por sus conclusiones, se presenta como un proceso sobrecargado de significación política”. Sin embargo, y en defensa de una investigación disciplinaria, pensamos que el sociólogo tendría prioritariamente acceso a los sistemas tecnocráticos o políticas de sus hallazgos. El trabajador social o el educador investigarían en función de lo que debe ser. Y este debe ser, trae su afán para cada generación. De allí, el sentido un tanto interventor de la regiones que -como la educación o el trabajo social- hacen de la sociedad y la cultura su campo de prácticas; reinterpretación y contextos, a la luz de nuevos problemas y perspectivas. En educación por ejemplo, no resulta arriesgado afirmar que la investigación aplicada toma claramente la forma de un desarrollo asistencial, de solución de problemas, esto es, de clara intervención, justificado en parte y acentuado en nuestros países por la magnitud de los problemas que aborda. En el

híbrido de relaciones socioculturales con la modernidad (pre y post) las prácticas educativas aparecen hipotecadas a la solución de problemas inmediatos, urgentes, apremiantes y coyunturales.

Es claro que no se puede condenar la educación por no pensarse y definirse en función del desarrollo teórico del campo. Pero no deja de ser un peligro el considerar que la investigación aplicada o intervencionista en educación, pueda sustituir a la investigación básica. La investigación básica propone preguntas e indagaciones en el propio desarrollo nacional y desde el interior mismo de las disciplinas o las regiones, como la educación. Es claro que muchas de las indagaciones que se fundamenten en esta intención están condenadas al fracaso ¿A quién le interesa comprender qué es el discurso pedagógico cuando lo que interesa es llevar la pedagogización hasta los espacios más íntimos de la vida cotidiana? En este sentido, debemos advertir que la investigación básica (teórica o experimental) no significa ignorar las responsabilidades sociales y políticas.

En la investigación educativa, podemos pensar que muchas de sus estrategias pueden llevar a replantear las preguntas en lugar de dirigirse a encontrarle una solución. Desde los niños cada vez más numerosos que fracasan en la escuela, o los adolescentes relacionados con la droga, hasta los actos más violentos de nuestra sociedad, todos estos problemas deben estar previstos dentro de una reflexión amplia y autónoma que sin ser científica, los pueda abordar sin la condición de implementar una solución inmediata. Como lo plantea Monod la norma de conocimiento, define un valor que procede del propio conocimiento objetivo. Sobre este postulado reposa todo el sentido del quehacer científico. Es un hecho que mientras en el desarrollo de una disciplina o una región no se privilegien y se desarrollen estos principios fundamentales y, en cambio, ellos provengan de las necesidades reales, sentidas y urgentes del medio, las respuestas sólo podrán ser políticas pero no científicas y, en este sentido, bastante provisionales. Frente a la problemas puntuales que plantea la investigación aplicada en educación, la posición que aquí se privilegia es la de desarrollar una investigación que también trabaje en la construcción de dispositivos de descripción, comprensión e interpretación y no se dedique simplemente a la aplicación de soluciones y de recetas metodológicas o tecnológicas. Es necesario producir lenguajes descriptivos y explicativos en los cuales los problemas educativos que se estudian puedan ser articulados y comprendidos en su unidad y diversidad, así tengan a posteriori su aplicación sociocultural o sociopolítica.

Es posible pensar que lo inalienable e insustituible de la práctica científica en cualquier campo intelectual es la construcción de conocimiento que tiene como único compromiso la racionalidad. En este sentido, se puede plantear que el ejercicio de una investigación aplicada nos coloca sin remedio en el mismo estatuto de país dependiente. Si de apertura, producción y circulación del conocimiento y de tecnología se trata, ésta no puede ser la única preocupación importante. Sin embargo, es también necesario recuperar lo que Habermas la “la pérdida experiencia de la reflexión” para devolver a la investigación su papel mediador del acceso a todas las formas de conocimiento posible, que nos liberen del cientificismo a ultranza en donde la producción del conocimiento solamente es ciencia.

**DÍAZ, Mario V. y Rebeca PUCHE N.** (1992). Universidad del Valle En: Enfoques pedagógicos, Santafé de Bogotá, CAFAM, Vol.1, No. 1, oct. 1992, p.13-18.

## INVESTIGACIÓN EN EL TERRENO

1. Investigación cuyo propósito es estudiar los antecedentes, el estado actual y la interacción con el entorno de una persona, un grupo, una organización o una comunidad; 2. Investigación que se realiza en una situación concreta, o en un lugar alejado.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## INVESTIGACIÓN EN METODOLOGÍA Vs. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio tiene como propósito de investigación mostrar que la mayoría de las personas que se desempeñan como profesores y especialistas de Metodología realizan una actividad intelectual y experimental esencialmente reproductivista; que incluso hacen muy poca investigación en Metodología propiamente dicha.

### Síntesis Metodológica:

Este trabajo se sustenta en dos premisas. La primera de ellas está basada en la afirmación que señala que, hasta ahora, entre los metodólogos y profesores de Metodología no hay una clara distinción entre el concepto de Metodología de la Investigación y el de Investigación en Metodología. Pues a pesar de que las dos expresiones poseen mucha similitud, ambas también poseen referentes diferentes y objetos de estudio e interés que le deben distinguir claramente entre sí. La segunda premisa radica en que si se acepta que ambas temáticas forman parte de una misma rama o disciplina de mayor alcance cognoscitivo, como lo es la Metodología, entonces el crecimiento y desarrollo que se ha experimentado en ella, se ha debido, en cierto modo, al progreso cuantitativo que se ha producido en un sector de ella conocido como Metodología de la Investigación. La otra parte correspondiente a la Investigación en Metodología, prácticamente ha sido obviada por lo que aún constituye un campo de trabajo muy poco explorado.

### Síntesis de los resultados:

En el campo de la Metodología de la Investigación se tiende a seguir una práctica de trabajo fundada esencialmente en el conocimiento y uso de nuevos métodos de investigación; más en usarles en el tratamiento de determinados problemas e investigaciones, que en estudiarles en su génesis, estructuración y perfeccionamiento. Es probable que esto ocurra cuando no se distingue a tiempo entre lo que es Investigación en Metodología y Metodología de la Investigación. Por ello mediante el análisis semántico que se hizo de estos enunciados se dejó ver que sus significados y referencias son, en efecto y esencia, diferentes.



En relación con el desarrollo y progreso experimentado en la Metodología de la Investigación, por la razón anterior, éstos han sido básicamente cuantitativos, pues han consistido en la incorporación y actualización de métodos, enfoques y técnicas de investigación, ya conocidos y empleados con efectividad en otras disciplinas. Aun cuando se reconoce que ésta es también una forma de desarrollo y progreso Metodológico, se piensa que, desde este punto de vista, no es la más idónea, pues al no estar debidamente demarcado este sector del conocimiento, la ambigüedad e imprecisión serán dos elementos siempre presentes en cualquier investigación que se haga. Entonces, la validez de los resultados podría quedar en entredicho.

Por otra parte, se debe reconocer que la controversia epistemológica entre paradigmas, antes mencionada, ya le está imprimiendo a la Investigación en Metodología una dirección clara de progreso, pues el debate epistemológico se concentra hoy en el problema de los fundamentos conceptuales y, tarde o temprano, deparará enormes beneficios al problema de la demarcación en Metodología de la Investigación

**Autor de la Investigación:** Arcángel Becerra. MSc. En ciencias Físico-Matemáticas. Docente – Investigador en Teoría, Lenguaje y Didáctica de la Ciencia, Teoría General de Sistema, Teoría General de la Investigación y Teoría del Currículo. Actual Subdirector de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico de Caracas de la UPEL.

**GARCÍA, Maira.** [mgarcía@upel.edu.ve](mailto:mgarcía@upel.edu.ve). Profesora adscrita al Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Esta investigación fue extraída de la Revista *Investigación y Postgrado* Volumen 12, Número 1, del mes de Abril de 1997, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

## INVESTIGACIÓN OPERACIONAL

Aplicación del método científico en la resolución de problemas particulares o en la elección de la mejor decisión; la preparación de las decisiones que se basa en la cuantificación de los factores esenciales que entran en juego en los problemas de organización, sea ésta militar, económica, educativa, etc.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## INVESTIGACIÓN PARTICIPANTE

Véase investigación-acción

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA

Espectro de procesos cuya característica fundamental es la participación de las personas que son beneficiarios potenciales de la investigación.

En muchos lugares, la investigación participativa sigue planteando problemas relacionados con el financiamiento y sus implicaciones, el tipo de lenguaje uti-

lizado, la naturaleza misma del conocimiento y las diversas modalidades de la articulación de la investigación con los movimientos sociales en general.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*, CENESEDA/República de Cuba.

## INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

En el terreno educativo, el concepto de investigación puede referirse a cualquier estudio sistemático, tanto en el plano filosófico como en el científico, de un problema educativo, o en un plano más restringido, a la investigación científica de carácter experimental. Se entiende en este caso el conjunto de esfuerzos llevados a cabo por individualidades o por organismos públicos o privados tanto para conocer la realidad educativa y su historia como para mejorar los métodos de educación y la vida pedagógica en general, ya se trate de investigaciones científicas de nivel elevado o de experiencias más modestas que se refieren al sistema escolar y métodos de educación. La investigación de la realidad educativa debe abarcar cualitativa y cuantitativamente, los siguientes aspectos: las teorías pedagógicas y su historia, los fines y los resultados de su educación; la administración de la educación; los planes de estudio y los programas, el personal docente, superior y administrativo; el alumno; los medios materiales de la enseñanza; las construcciones escolares; y el financiamiento de la educación.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA. ALGUNOS ENFOQUES

Muchos han sido los enfoques que le han atribuido distintos papeles al Docente con respecto al tipo de vinculación que debe tener con la investigación educativa. Hoy en día coexisten posiciones que van desde su ubicación como un ente pasivo dentro de este proceso, hasta los que plantean que su rol es el de principal protagonista, sin contar con las posiciones intermedias entre estas dos posturas extremas. Trataremos a continuación de informar sobre estas diversas posiciones.

### **I. La Educación como objeto de diferentes Ciencias y el Docente como consumidor de investigaciones.**

Algunos autores (Gimeno, 1986, Stenhouse 1987) sostienen que la educación ha sido objeto de conocimiento de disciplinas subsidiarias que en su conjunto se le ha denominado las Ciencias de la Educación. Desde éstas (Psicología, Historia, Sociología, etc.) se realizan investigaciones sobre, el objeto educativo partiendo de ópticas particulares de acuerdo a la naturaleza de cada rama del saber. De esta manera la educación ha sido blanco de investigaciones cuyos productos van a engrosar el cúmulo de conocimientos de las disciplinas respectivas creándose así especialidades cuyo objeto de cono-

cimiento está delimitado en lo educativo; tenemos entonces en el área de Psicología; la Psicología Escolar. en el área de sociología; la Sociología de la Educación, en el área de Historia; la Historia de la Educación, etc.

Estos mismos autores sostienen que precisamente debido a lo anterior ha habido poco desarrollo de la teoría particularmente educativa, es decir, de la teoría que surge y “se relaciona con la práctica de la educación” (Stenhouse se; 197 a, 42). A las investigaciones realizadas desde disciplinas subsidiarias de las Ciencias de la Educación, ambos autores las denominan investigaciones sobre educación para diferenciarlas de las investigaciones *en* educación o *educativas*, las cuales son realizadas “dentro del Proyecto educativo y enriquecedoras de la empresa educativa” (Stenhouse, 1 987b 42) Esta realidad trae consigo consecuencias con respecto al papel que debe cumplir el docente en el proceso de la investigación sobre la educación. Al no ser especialista, en algunas de las ramas del saber que abordan lo educativo, su papel ha de quedar reducido al de consumidor de las investigaciones producidas por los expertos, o, haciéndonos eco de un planteamiento mas radical pero no menos cierto, su papel se limitará al de su objeto de estudio y nunca sujeto capaz de conocer científicamente su realidad, Sanger (1985) al respecto afirma:

El debate se formularía en esta línea: la enseñanza, superficialmente parece una actividad diferente. Principalmente, se preocupa de la reproducción del conocimiento, mientras que la investigación se preocupa de la producción de éste. La enseñanza se localiza en las aulas y por lo tanto es de un impacto e importancia limitada. La investigación es para audiencias más amplias.

(...) Cuando las dos coinciden caen muy fácilmente en el papel de sujeto y objeto. La investigación investiga la enseñanza. (Sanger 1985, 71).

Este planteamiento crítico del autor citado da cuenta de una situación asumida, en términos de la concepción dominante sobre Docencia e Investigación, como normal y deseable. Al no estar preparado el Docente dentro de la tradición científica de las Ciencias subsidiarias de la Educación implica, tal como lo plantean Carr y Kemmis (1 986) que las personas idóneas y competentes para tomar decisiones acerca de las políticas y las practicas educativas son aquellos que han adquirido dicha capacidad. Volvamos a los autores aludidos anteriormente:

“...en una palabra el papel de los enseñantes es de conformidad pasiva con las recomendaciones prácticas de los técnicos e investigadores de la educación. No se considera que los docentes sean profesionalmente responsables de la elaboración de decisiones y juicios en esa materia, sino únicamente de la eficacia con que implanten las decisiones acerca de como mejorar, la práctica educativa, propuestas por los técnicos de la educación fundándose en sus conocimientos científicos”. (Carr y Keinniís, 1986, 86).

Este divorcio entre investigadores y docentes ha traído como consecuencia que las prescripciones de los investigadores consigan grandes dificultades para su implementación por parte de los enseñantes. La mayoría de las veces, los resultados de estos estudios, que por lo general son producto investigaciones extensivas sobre elementos tendenciales de grandes poblaciones o de experimentos localizados artificialmente controlados, cuyos resultados se generalizan

zan a grandes conglomerados, consiguen cierta resistencia en su aplicación cuando se tratan de implementar en micromundos complejos y cambiantes como es un aula de clase. Para Landsheere (1982), a través de estas investigaciones se producen soluciones que no toman en cuenta las necesidades particulares del medio, ni de los protagonistas, en este caso los educadores.

## **2. El Docente como investigador y propulsor del cambio social. La Sociedad como objeto de estudio.**

Dentro de lo que podríamos llamar la tradición crítica latinoamericana se ha desarrollado una tendencia de pensamiento que coloca al docente como un ente, el cual, por su posición estratégica en el marco de las relaciones sociales, es un factor de primera línea para propiciar el cambio social. Es la tendencia que concibe al educador como un líder social capaz de, a través de la investigación permanente de su realidad con un sentido crítico, crearse la autoconciencia necesaria para generar, a su vez, procesos de concientización en la colectividad y crear las condiciones subjetivas para la transformación social.

Esta línea del pensamiento la encontramos en América Latina desde la primera mitad de los años 50, en esos años el maestro Luis Beltrán Prieto sostenía que, desde la concepción que vincula a la Escuela con la Comunidad, al maestro como servidor social le han surgido nuevas responsabilidades, le corresponde trabajar en la detección de las necesidades de la comunidad para lograr solventarlas con la cooperación de éstas. Así el maestro se convertiría en un auténtico líder de la comunidad (Prieto; 1955), tal posibilidad supone, de acuerdo a lo planteado por Prieto, que los maestros deben hacer investigaciones sobre las características más resaltantes de la comunidad donde va a trabajar, requiriendo para ello de la aplicación de "Técnicas de investigación apropiadas" (Prieto, 1955: 90) a fin de llegar a conocer estas características por la observación o por la encuesta social.

Si bien es cierto que podría objetarse la ubicación del planteamiento de Prieto dentro de lo que hemos denominado la tradición crítica transformadora no es menos cierto que su postura en torno al maestro como líder social y en consecuencia como investigador social fue una de las más radicales en el contexto de las posiciones conservadoras de la época.

Más recientemente en el periodo de los años sesenta se fueron generando planteamientos mucho más radicales cuyo norte apuntaba al rol del Docente como elemento transformador. Es en este contexto cuando surgen críticas sobre el papel de la Escuela como Aparato ideológico de Estado y sobre el educador como sujeto alienado que reproduce a través de ésta, las ideas propias de las clases dominantes. Para contrarrestar esta situación se propone hacer del docente un ser crítico que, mediante las estrategias de investigación participativa sobre los problemas más urgentes de la comunidad, va desarrollando el proceso de toma de conciencia del pueblo al incorporarlos a la actividad de indagación y descubrimiento de sus propios problemas y luchar por su solución. Dentro de esta tradición de pensamiento podríamos ubicar en el caso latinoamericano a Fals Borda y su equipo (1980) quienes no sólo han hecho proposiciones a través de escritos divulgativos sino que han tenido experiencias concretas de investigación participativa con docentes y comunidades en Colombia. En el caso venezolano Luis Bigott por los años 70 afirmaba sobre el maestro, que su característica predominante como neocolonizado

es su "...incapacidad para el aprendizaje, para investigar su realidad (realidad esta que le es incomprensible); esta incapacidad lo transforma en un ser imposibilitado para la búsqueda de nuevas soluciones para nuevas realidades que diariamente se le presentan." (Bigott, 1975, 74).

Esta crítica al docente, de acuerdo con el autor, lleva consigo el propio camino de su superación por la vía de Inmersión en el contexto social pero con una visión crítica analítica y participativa (pag 72) contexto social que ha de ser subvertido y cambiado por las características de opresor a los sectores dominados cambios éstos que el maestro está en el deber de acelerar poniendo en práctica y al servicio de los oprimidos sus dolores de trabajador intelectual. Reprodúzcanos de boca del propio autor su pensamiento.

"El Educador-Trabajador Intelectual en un país neocolonizado debe transformarse en un educador - investigador - agitador pasar de la fase de educador 'en si' a la fase de educador para si", debe desarrollar al máximo una toma de conciencia de ser neocolonizada y en función de estas toma de conciencia romper con la situación de anomia de despersonalización, de complejo de inferioridad que lo caracteriza y que en la mayoría de las veces colide con el embrutecimiento y la imbecilidad." (Bigott, 1975, 71).

Inspirados la mayoría de sus planteamientos en el pensamiento del Brasileño Paulo Freire, éste y otros intelectuales latinoamericanos desarrollaron un cuerpo coherente de preposiciones teóricas sobre el papel del docente como investigador de la realidad y palanca importante de la transformación social.

### **3. Docente y la Investigación Pedagógica. El aula como objeto estudio.**

A partir de los años 80 se ha desarrollado todo un movimiento que asume que las investigaciones sobre los fenómenos educacionales deben hacerse desde la Pedagogía. Se plantea que se debe cultivar un campo científico prácticamente sin hacer (Gimeno 1985). Esta tarea ha de ser necesaria para generar un cuerpo teórico sobre los fenómenos educacionales en general y de la enseñanza en particular.

Desde esta perspectiva se revaloriza la necesidad de asumir el contexto del aula y el proceso de enseñanza - aprendizaje como centro de estudio y reflexión. Se parte de un diagnóstico: esta claro que una de las grandes debilidades de la investigación educativa en su desconexión con la realidad del aula. es su falta de comprobación en la acción. Precisamente el poco impacto de las investigaciones educativas, como ya los habíamos afirmado anteriormente. es producto de no haberse generado desde la realidad de las aulas de clase. sino en situaciones artificiales y descontextualizadas del quehacer diario de la docencia es por esto que:

"El contexto [de las aulas] se ha transformado en una nición central de este tipo de investigaciones (...) está claro que las variables contextuales, especialmente aquellas que operan dentro de los límites del aula, influyen de manera significativa sobre los procesos educativos. En suma, el énfasis sobre el contexto ha llevado a central la atención sobre la competencia situacional necesaria para lograr una enseñanza de éxito..." (Doyle; 1985).

De esta tendencia que pone énfasis en la investigación en el aula han surgido diferentes posiciones en torno al papel que debe jugar el educador en el

proceso de la investigación. Coexisten posiciones diferenciadas, las cuales intentaremos resumir a continuación:

### **3.1 El Docente y el investigador. Dos Roles separados.**

Esta postura se asemeja mucho a aquella que anteriormente delineamos bajo el rótulo de “el Docente como consumidor de investigaciones”, la única diferencia estriba en que aquella la ubicamos como un rasgo propio de las investigaciones que se realizan sobre educación desde las diferentes Ciencias que asumieron estos fenómenos como objeto de estudio, en cambio aquí hacemos referencia a la división del trabajo intelectual impuestos desde una concepción, que asume el estudio de lo educativo a partir de una perspectiva específicamente pedagógica.

Ambas posturas, a pesar de que suponen visiones diferentes sobre el ángulo desde donde se debe abordar lo educativo, tienen en común el asumir de manera subyacente una epistemología positivista del conocimiento y de la investigación, la cual supone que la producción del conocimiento objetivo ha de depender de la observación desprejuiciada de los hechos mensurables a través de Métodos y Técnicas diseñadas para tal fin. Desde estos supuestos no tiene cabida los conocimientos producidos por entes comprometidos voluntariamente con los hechos estudiados ya que afectarán la tan anhelada objetividad científica.

La consecuencia más evidente de este estilo positivista es que invalida al Docente como posible protagonista de la Investigación. Se arguye que la visión sesgada de éste, por ser parte del objeto estudiado, puede desvirtuar los resultados de la Investigación. A lo sumo el Docente podrá ser un colaborador del investigador suministrándole información o creando las condiciones necesarias para llevar a cabo la tarea de indagación.

Este enfoque positivista de la investigación está presente tanto en aquellas posiciones científicas y radicales que asumen al Docente como mero objeto de estudio como en aquellas menos radicales que ven en él un informador fiable sobre la vida de las aulas o como un colaborador cuyo prejuicio y valoraciones constituyen a sí mismo datos importantes para entender los procesos educativos (Elliot 1990). Observemos que en la primera alternativa se refleja de manera ortodoxa la tradición positivista decimonónica que separa de manera tajante al sujeto objetivo y neutral el objeto estudiado incluyéndose claro está al Docente en este último por ser parte integrante del proceso educativo. En el segundo caso se percibe una visión más antropológica de la investigación.

Este enfoque de marcada tendencia antropológica parte de la necesidad de estudiar los fenómenos sociales a partir del conocimiento de la manera como los protagonistas entienden su propio mundo, para tal fin se desarrolla la estrategia de la investigación participante la cual implica participar en las actividades de las personas observadas y compartir con ellos para comprender “desde adentro” el objeto de estudio. Se pueden detectar diferencias profundas entre estas opciones investigativas en lo relativo a la posibilidad o no de explicar los fenómenos sociales con independencia del significado subjetivo que puedan tener para los actores involucrados en ellos.

Podemos observar que ambas posiciones poseen un denominador común. Compartir el presupuesto positivista de que la investigación social ha de estar libre de sesgos subjetivos por parte de los investigadores.



En todos estos casos el docente fungiría como un elemento separado del investigador experto, quien “desde afuera” y de manera objetiva y neutral está en mejores condiciones de estudiar micromundos como el del aula, amén de contar con todas las destrezas técnicas y metodológicas para realizar esta tarea.

### **3.2. El Docente como Investigador.**

Esta línea de pensamiento entiende que el papel del Docente en el proceso de investigación educativa es el de ser protagonista principal. es decir un ente activo y no pasivo como lo ubican los enfoques anteriormente analizados.

Esta posición activa del Docente supone que su práctica no ha de limitarse a la de ser transmisor de conocimientos ni un mero aplicador de prescripciones pedagógicas sugeridas por expertos investigadores extraños a procesos de enseñanza -aprendizaje reales. Se asume que éste debe investigar su propia realidad y generar los conocimientos necesarios que le permitan mejorar su práctica pedagógica. Así Docencia e Investigación Pedagógica no se asumen como roles separados que deben cumplir dos personas diferentes por el contrario se concluye que ambos roles deben ser asumidos por el docente.

Muchos son los autores que han definido esta tesis aún cuando entre ellos existen algunas diferencias en cuanto al papel que debe cumplir el experto investigador externo en el proceso sin embargo en ningún caso se le exige al docente de su posición central como agente investigador. A fin de ilustrar al lector sobre el tenor de estas discusiones y posiciones a lo interno de estas corrientes sobre el Docente como investigador. delinearemos de manera sintética dos argumentaciones distintas que hoy en día están sobre el tapete.

En primer lugar haremos referencia a la tesis que sostiene que el experto investigador externo debe fungir de una especie de faro que va a “iluminar” la práctica investigativa del docente. Este último debido a su condición de ente alienado deforma o distorsiona cualquier tipo de comprensión que pueda hacer acerca de los fenómenos sociales en general y educativos en particular, en consecuencia el investigador experto ha de proporcionar las explicaciones a fin de que la autocomprensión del docente rompa con las estructuras ideológicas “que operan para mantener el control coercitivo sobre sus actividades por parte de los poderosos intereses que existen en la sociedad” (Elliot, 1990, 3-5). Esta postura está inspirada en la Escuela Crítica de Frankfurt, siendo el principal punto de referencia para esta tendencia los escritos de Habermas (1984) Del conjunto de obras y donde se expresa este pensamiento se destacan las de Wilfred Carr y Stephen Kemmis (1986), así como la de Kemmis (1988), en éstas los autores proponen a la investigación - acción como la modalidad más adecuada para generar a través de la participación y la investigación la comprensión y la transformación de una práctica escolar mediatizada y reproductora del orden social.

Cabe destacar que este enfoque redimensiona la tradicional división del trabajo intelectual que ha persistido alimentada por un modo positivista de concebir la producción de conocimientos. Si bien se reconoce la presencia de un experto investigador, su papel queda reducido a la de facilitador de un diálogo emancipador entre los docentes que superen las limitaciones, injustamente impuestas sobre sus prácticas sociales y nunca como el dueño de las destrezas y garante de la objetividad científica. Sobre este tema los autores aludidos, siguiendo la línea de reflexión trabajada por la Teoría Crítica

no pregonan como requisito la neutralidad de los agentes investigadores. Por el contrario se asume el compromiso ideológico para la transformación como un elemento inherente a la investigación. Esta hace que investigadores e investigados (expertos, Docentes, alumnos y comunidad escolar en general) sean propulsores y destinatarios de la investigación, ya que como grupo oprimido han de compartir la necesidad de cambio de una práctica inveterada que los somete como grupo social. En este sentido el cambio puede estar mediado por investigaciones individuales, el cambio de “abajo hacia arriba” debe propugnarse como producto de la práctica investigativa de una comunidad de intereses donde el investigador externo participa como desbloqueador de las taras ideológicas deformadoras que afectan la autocomprensión de los oprimidos.

Con lo anterior, coexiste una perspectiva que si bien comparte con aquella la primacía del Docente como elemento principal del proceso de investigación sobre su propia práctica, difiere en cuanto al papel que se le asigna al investigador especialista externo. El punto de referencia teórico de estas diferencias reside en la polémica sostenida entre Habermas (1984) y Gadamer (1975) en torno al papel de las costumbres, las tradiciones y los valores sedimentados por los Docentes en un mundo cuya superestructura ideológica remacha con insistencia una determinada manera de entender y comprenderlo.

Para los teóricos críticos estas tradiciones, creencias, costumbres y valores deformantes son superadas con ayuda de un agente que se ubique fuera de la tradición práctica de los docentes cuya función sea la de “iluminar” a estos últimos a fin de que trasciendan esa práctica y puedan comprender su situación en el mundo como oprimidos y luego, como consecuencia de esto, están en condiciones de orientar su actividad investigativa al descubrimiento y transformación de aquellos factores que hacen que su práctica sea una práctica reproductora de las condiciones de injusticia propias de las sociedades no emancipadas. Al contrario de este planteamiento Gadamer niega la posibilidad de comprender una práctica social desde la posición privilegiada en un ente extraño a esta. Sostiene que los involucrados en estas prácticas a través de un proceso autoreflexivo pueden incorporar críticas a sus interpretaciones naturales del mundo, críticas estas que pueden apuntar a las tradiciones, creencias, costumbres y valores sobre las que se basan tales interpretaciones. Si esto es así, entonces la comprensión no deformada de las prácticas educativas sólo puede ser desarrollada por los prácticos, es decir, por los propios.

Docentes involucrados directamente en los procesos de enseñanza - aprendizaje. En consecuencia la única investigación educativa válida será la que hacen los profesores.

Esta última afirmación introduce una dimensión ontológica diferente en el debate sobre el papel de los Docentes y los especialistas investigadores externos. Si para los Teóricos Críticos el conjunto de creencias, tradiciones, valores, etc. que históricamente y socialmente se han afianzado en la conciencia del Docente oprimiéndolo indefectiblemente deben ser superados a través de un proceso de “ilustración” vehiculado desde personas no alienadas que lo ayuden a emanciparse de esa falsa conciencia, para Gadamer y sus seguidores este proceso de ruptura puede darse a través de la fuerza crítica que naturalmente se genera de la autoreflexión de los seres humanos, siendo

esta tuerza crítica natural y espontánea suficiente para superar los elementos ideológicamente deformados que subyacen en las tradiciones, valores y creencias socialmente internalizadas. Desde esta perspectiva se asume al hombre como un ente en constante voluntad de trascender su propia práctica imprimiendo en sus actividades una dinámica de “hacer-reflexión-hacer” que lo impulsa a comprender los riesgos y obstáculos que evitan el desarrollo pleno de sus objetivos prácticos. No se trata, sostiene el autor de buscar una óptica más objetiva en el sentido positivista del término, de lo que se trata es de reconstruir los sesgos en función de nuevos valores que han de desarrollarse.

En tal sentido Laurence Stenhouse seguidor de esta corriente insiste en sus escritos en que los objetivos educativos debían concebirse más bien como un conjunto de valores que definen el proceso educativo y no como resultados extensivos de ese proceso (En Elliot, 1990). Estos valores orientadores del proceso suponen que el desarrollo curricular depende de la práctica reflexiva de los profesores. La traducción de estos valores educativos a la práctica inducirán al Docente a reflexionar sobre las vías, alternativas y estrategias concretas a implementar en las escuelas y en las aulas para hacer realidad el logro de éstos, lo cual supone por supuesto el descubrir los obstáculos así como factores propios y extraños que han impedido la realización de los mismos. De allí la afirmación de Stenhouse en el sentido de que “...no puede haber desarrollo del curriculum sin el correspondiente del profesorado”, refiriéndose al desarrollo de los Docentes como investigadores.

Ahora bien, queda abierto el camino para dar respuesta a las imputaciones que sobre la falta de objetividad se le hacen a los investigadores prácticos. Autores como el propio Stenhouse, Elliot, Hopkins y McDonnal afirman que aun estando las reflexiones de los profesores ineludiblemente sesgadas por sus valores y creencias, el intercambio de impresiones con otros docentes sobre la situación objeto de reflexión producirá diferentes puntos de vistas (confrontación de diferentes sesgos) resultando un marco reconstruido que permitirá visualizar la situación desde diferentes perspectivas ampliando la comprensión más allá de las comprensiones originales. Así la investigación del profesor se asume como una actividad colaborativa donde el diálogo y la deliberación proveen los insumos necesarios para una reflexión no enmarcada en los sesgos propios sino en una perspectiva de trascendencia y de búsquedas de nuevos parámetros de acción. En esta situación el papel que se le asigna al experto investigador debe centrarse en procurar al docente algunas destrezas mínimas para que pueda implementar investigaciones que tengan como norte mejorar la calidad de su enseñanza.

**BIBLIOGRAFÍA:** **ANDRÁCA, Ana María.** (1975). *La educación hoy*. Sep-Oct No. 29, Bogotá. / **BARROS, María Isabél y otros.** (1990). *Creencias, actitudes e intenciones conductuales de un grupo de docentes de educación básica hacia el desempeño de sus roles*. Universidad Simón Rodríguez, Caracas, Tesis de Grado). / **BIGOTT, Luis A.** (1975). *El Educador Neocolonizado*. Edit. La Enseñanza Viva, Caracas. / **CARR, Wilfred y STEPHEN Kemmis.** (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación en la formación del profesorado*. Edit. Martínez Roca. Barcelona. / **CASANOVA, Rosaleda.** (1985). *Análisis de la investigación educativa en el contexto venezolano*. Facultad de Humanidades y Educación, L.U.Z., Maracaibo. / **CONGRESO DE LA REPUBLICA DE VENEZUELA.** *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial No 2635, Extraordinario del 28-07-80. / **CHACIN, Rosa Amaro de.** (1988). *La Investigación en la acción como modalidad de formación docente dirigida a profesores universitarios en servicio de la Facultad de Humanidades y Educación ubicados en la*

categoría de instructor. U.C.V. Caracas, (Trabajo de Ascenso). / **ELLIOT, John.** (s/f). *El profesor como investigador.* Internacional Encyclopedia of Education. (mirneo). / **ELLIOT, Jonh.** (1984). *Las implicaciones de la investigación en el aula para el desarrollo profesional.* Ponencia del Seminario: Formación Docente. Málaga, Octubre. / **ELLIOT, John.** (1990). *La investigación-acción en educación* Edit. Morata, Madrid. / **ELLIOT, Jhon.** (1984). *Educational Research and Outsider- Insider Relations.* En: Qualitative Studies in Education, Vol 1, Nro. 2, London. **FALS BORD,Orlando.** (1980). *Por la Praxis; El Problema del como transformar la realidad para transformarla.* En:Cuadernos de Educación Nro. 74, Caracas. / **FALS BORDA, Orlando y otros.** (1972). *Causa popular, ciencia popular.* La Rosca, Bogota. / **FREIDSSON, Eliot.** (1976). *La Profesión Medica.* Edit. Penlusula, Colección Horno Sociologicus, Barcelona. / **GADAMER, H.** (1975). "La Verdad y Metodo" Universidad de Salamanca, España. (mimeo). / **GIMENO SACRISTAN, J.** (1985). *Planificación de la Investigación Educativa y su impacto en la Realidad.* En: Cuadernos de Educación, Nro. 129, Caracas. / **GRESSLER LOIRI, Alice.** (1977). *Capacidad de pensamiento critico y actitudes sobre investigación educativa.* Revista del Centro de Estudios Educativos de México. Vol. VII. No. 1. / **HABERMAS, Jürgen.** (1984). *Conocimiento e interes.* Edit. Taurus, Barcelona. / **HOPKINS, David.** (1989). *Investigación en el aula. Guía del profesor.* Edit. PPU. Barcelona. / **KANDEL, I.C.** (1962). *Hacia una profesión docente.* Publicaciones de Proyecto Principal de Educación, UNESCO-América Latina, Serie Monografías. No. 5, Cuba. / **KEMMIS, Stepliem.** (1988). *El curriculum. Más allá de la teoría de la reproducción.* Edit. Morata, Madrid. / **MARTINEZ BOOM, Alberto.** (1989). *Modelo curricular y tecnología educativa en Colombia.* Mirneo). / **MARTÍNEZ BOOM, Alberto y otros.** (1989). *Pedagogía, enseñanza de las ciencias y modelo curricular.* Revista Ciencia y Educación. Colombia. / **MEGINN, Noel; MAGENSO, Abraham y otros.** (1985). *Formación de profesores para la investigación educativa.* Caracas, (Mimeo). / **PEREZ GOMEZ, A.** (1985). *Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica.* Cuadernos de Educación, Nro. 129, Caracas. / **PRIETO FIGUEROA, Luis B.** (1978). *El concepto de lider. El maestro como lider.* Edit. Monte Avila, Caracas. / **RAMÍREZ, Tulio.** (1989). *Ciencia, sociedad y método.* Edit. Panapo. Caracas. / **RAMÍREZ, Tulio.** (1993). *EL rol docente-investigador y la docencia como profesión en Venezuela.* Trabajo de Ascenso. UCV. (Mimeo). / **REPUBLICA DE VENEZUELA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN.** (1988). *Anteproyecto del Reglamento de la Profesión Docente.* Caracas. / **REPUBLICA DE VENEZUELA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN.** (1981). *Elementos Básicos que orientan la Investigación Educativa y la Definición de un Plan de Investigación Educativas 981-1985.* Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto. División de Investigaciones Educativas, Caracas. / **REPUBLICA DE VENEZUELA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN.** (1983). *Resolución Nro. 12. Política para la Formación Docente.* Caracas. / **REPUBLICA DE VENEZUELA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN.** (1991). *Memoria y Cuenta.* Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto. Vol 115, Nro. 111, Caracas. / **REPUBLICA DE VENEZUELA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN.** (1983). *Educación Básica. Normativo.* Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto, Caracas. / **REPUBLICA DE VENEZUELA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN.** (1990). *Lineamientos Generales del VIII Plan de la Nación.* Oficina Central de Coordinación y Planificación, CORDIPLAN, Caracas. / **REPUBLICA DE VENEZUELA. Ministerio de Educación.** *VIII Plan de la Nación. Sector Educación 1990-1993.* Dirección General de Planificación Educativa. (Versión Preliminar. Mimeo). / **RODRÍGUEZ, Nacarid.** (1989). *La Educación Básica en Venezuela.* / **PROYECTO, REALIDAD Y PERSPECTIVAS.** Ediciones de la Biblioteca Nacional de la Historia, Caracas. / **RUIZ DE MORALES, Mireya.** (1987). *Lineamientos para un modelo de investigación educativa para la función del maestro en la Región Zuliana.* L.U.Z., Maracaibo, (Trabajo de Ascenso). / **SAEZ, José M.** (1987). *La investigación-acción y la formación del profesorado.* Revista Investigación en la Escuela. Nro. 2, Madrid. / **SANGER, Jack.** (1990). *El apoyo académico para la investigación del profesorado. Un caso de responsabilidad atenuada.* En: Elliot, Jhon. "Investigación-Acción en Educación Edit. Morata, Madrid. / **STENHOUSE, L.** (1978). *La investigación como base de la enseñanza.* Edit. Morata, Madrid. / **STENHOUSE, L.** (1976). *Investigación y desarrollo del curiculum.* Edit. Morata, Madrid. / **STINNETT, T.M.** (1968). *La profesión de enseñar.* Editorial Troquel, Biblioteca de la Nueva Educación, Buenos Aires.

**RAMIREZ, Tulio.** (1997). *El rol docente investigador en Venezuela: ¿Mito o realidad?* Ediciones del Núcleo de Investigaciones Filosóficas de Instituto Pedagógico de Caracas. Nro. 3 Serie Estudio. Caracas.

**INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE**

La mayoría de los autores que se han dedicado a estudiar la evolución de las profesiones sostienen que quizás el factor más característico y delimitante con respecto a las ocupaciones consiste en el dominio de un cuerpo teórico y técnico especializado que sirve de fuente común a los ligados a la profesión, para fundamentar y legitimar ante los no doctos, sus decisiones.

Esta característica hace que el profesional, socialmente detente una situación de autoridad ante el común de las personas e inclusive ante otras profesiones. En una red pautada de relaciones intersubjetivas, el profesional tiene reservado un espacio de dominio, donde ejerce su autoridad en los límites establecidos por la Ley y los respectivos Códigos de Ética.

Tal especie de actuación está tan delimitada que inclusive está proscrita la ingerencia de legos o profesionales de otras áreas so pena de incurrir en ejercicio ilegal de la profesión, delito sancionado inclusive penalmente por la práctica ordinaria de casi todos los ordenamientos jurídicos vigentes.

Ahora bien, la magia que envuelve a una profesión y que la defiende contra los profanos de oficio en última instancia no está ubicada sólo en los mecanismos legales de protección del ejercicio de la profesión, sino en el saber no reducido éste al saber-hacer. Este desideratum va mucho más allá del saber instrumental, su exacta dimensión está inscrita en el saberpensar-hacer. Así pues, el saber profesional, no se limita al saber técnico-reproductivo de pasos preestablecidos para resolver situaciones también preestablecidas, nos referimos al saber científico-técnico que resuelve situaciones no previstas, con la seguridad de actuar racional y correctamente, no por intuición, ni sentido común, sino por el dominio de sus fundamentos.

Esta base de conocimientos se obtiene por dos vías: la vía de la formación académica formal y la vía de la autoformación profesional. Veamos.

La vía universitaria, es la de la formación académica, cuyos requisitos de ingreso están previstos en las Leyes reglamentos establecidos para garantizar la idoneidad de los aspirantes a cursar las diferentes carreras a nivel Superior. La culminación exitosa de esta prolongada formación le dará al egresado los créditos suficientes para poder titularse, es decir, obtener la licencia legal para incursionar en el ejercicio de la profesión en la cual se formó. La otra vía, quizás la que nos interesa abordar aquí dada la naturaleza de este ensayo, tiene que ver con el proceso de autoformación que todo profesional debe experimentar para poder mantenerse en el mercado de los servicios profesionales como una opción confiable al cliente.

Esta vía de autoformación se puede dar a través de una doble vertiente, por una parte bebiendo de las fuentes que se van generando en el mismo círculo de la profesión, vale decir, de aportes teóricos y experiencias producidas por otros, a los cuales se tiene acceso a través de revistas especializadas, asistencia congresos, seminarios, etc.; y por otra, la generación conocimientos producto de la reflexión sobre la propia práctica profesional, asumiendo cada situación profesional como una situación de aprendizaje, propicia para la indagación, la consulta con expertos, la confrontación con otras situaciones similares (de propia o ajena experiencia) y la reflexión teórica individual. Nos referimos a la vía de la investigación.

Desde esta perspectiva la investigación se asocia al desarrollo profesional. Precisamente la base que permite la emisión de juicios autónomos es la au-



toridad intelectual del profesional. Podrá este profesional, como plantea Freidson(1977), laboralmente estar subordinado a personas no ligadas a su profesión o peor aún a no profesionales, pero no deja de ser un profesional en tanto que no está subordinado intelectual ni técnicamente ya que posee el control sobre el tipo y valoración del conocimiento o técnica mas pertinente a utilizar en su trabajo. Las ocupaciones por el contrario están sujetas a pautas laborales y a instrucciones precisas sobre como desempeñarse en los diferentes cargos.

Así, autonomía de juicio y control sobre el trabajo son los elementos modales de una profesión. En lo individual como en lo colectivo se expresa esta doble prerrogativa. Desde el punto de vista individual, los profesionales toman decisiones independientes acerca de las líneas de acción que adoptarán en una situación determinada exentos de limitaciones y controles externos de origen no profesional (Carr y Kennnis; 1986) y en el plano colectivo estos sectores tienden a autoregularse en cuanto a las políticas, organizaciones y procedimientos por los cuales van a regirse.

Aproximémonos ahora al ámbito de la Profesión Docente para evaluar, los niveles de autonomía tanto funcional como de juicio, así como el papel que juega la investigación como fuente de autoridad profesional y por ende de desarrollo profesional de los Docentes.

Carr y Kemmis (1986) por ejemplo plantean que es en el aspecto referido a la autonomía donde halla sus limitaciones mas seria la profesionalidad de los Docentes. Estos autores no niegan que aquellos puedan eventualmente emitir juicios autónomos en el decurso de la actividad cotidiana de la clase, es mas, aseguran que efectivamente lo hacen. Sin embargo lo que definiría más contundentemente esta falta de autonomía es el escaso control sobre el contexto organizativo general dentro del cual ocurre esa actividad.

Andraca (1975) por su parte sostiene que la autonomia que los profesores necesitan para desempeñarse como profesionales está afectada por la manera como se toman las decisiones en el ámbito educativo. Siendo la educación hoy en día, una actividad preponderantemente oficial, los maestros configuran una suerte de “fúncionariado público” que debe regirse por las políticas lineamientos y directrices estatales con respecto a educación. El control del Estado en esa área tan prioritaria constriñe toda posibilidad de apartarse de la política que, “por razones Estado” y por “conveniencia pública” es impuesta verticalmente desde las oficinas encargadas de implementarlas. El maestro no participa en la toma de decisiones que afectan su propio trabajo. Desde los niveles más altos de las autoridades educacional emanan lineamientos y directrices a los cuales todo el aparato escolar debe sujetarse. Así, las escuelas deben ajustar sus programaciones a estos lineamientos, de lo que se desprende que el cuerpo directivo someterá al Docente de aula (último eslabón de la cadena de mando) a tales lineamientos.

Los programas, los contenidos, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, etc., le vienen al maestro “ya dados”, de él se aspira que tenga los conocimientos suficientes para ponerlas en práctica. Las oficinas o departamentos de evaluación de los planteles dictarán las pautas en estos menesteres siguiendo a vez las orientaciones que en tal sentido emanan de los organismos centrales. Si en algún momento el docente de aula convocado a estos organismos jerárquicos no es precisamente para escuchar su opinión profe-



sional, sino para enterarse y recibir entrenamiento sobre la mejor manera de implementar esas políticas.

Lo que garantizará que funcione el engranaje, es la presencia de los supervisores zonales, los directores, jefes departamentos etc., los cuales han de estar vigilantes so cualquier acto creativo o de innovación pedagógica que altere de manera significativa lo pautado desde los cenáculos ministeriales donde se toman las decisiones.

El control sobre el trabajo en los Docentes de Escuelas y Liceos sobrepasa los límites de lo meramente académico (centro del ejercicio de su profesión), llegando a convertirse en obsesivo para muchos directivos y humillante para no pocos docentes: el control militarizado de las horas de entrada y salida de los planteles, la supervisión a niveles de espionaje de lo que sucede en las aulas, la vigilancia pacata y puritana sobre la manera de vestir del docente, la evaluación permanente y a veces chantajista de los padres, etc., hacen del maestro el centro de cientos de miradas inquisitivas que interfieren, opinan y juzgan no sólo sobre su actividad profesional dentro del aula de clase; sino también sobre su vida privada, con el agravante de que cualquier pronunciamiento en su contra sobre cualquiera de estas facetas incidirá negativamente en su carrera profesional.

Por supuesto lo anterior es producto de la doble condición del Docente, por una parte es un funcionario estatal al servicio del público y por la otra, producto de la imagen que históricamente se ha venido configurando, es una especie de individuo modelo, dechado de virtudes y ejemplo para la sociedad.

En este contexto laboral de casi nula autonomía en el hacer profesional del Docente, el desarrollo de la investigación, como labor no ajena a la profesión, ha sido prácticamente imperceptible

El modelo vertical y centralizado de toma de decisiones ha traído como consecuencia natural que el Docente sea concebido como un mero implementador de las mismas. La idea entonces consiste en darle instrucciones de la manera más precisa posible e implementar una red de supervisión y evaluación (planes de clase, evaluación, supervisiones directas, etc.) lo mas eficaz posible. Lo importante es que funcione el engranaje.

Esta organización vertical de las funciones y de las tareas trae consecuencias en cuanto al papel que se le ha asignado al docente. Su labor pareciera reducirse a la de transmisión de conocimientos y en todo caso la de poner en practica' pautas y estrategias elaboradas por otros. En este sentido Elliot y Ebbut (1984) señalan que:

“El Modelo de “Aplicación de conocimientos” facilita el control jerárquico de las actividades de los Docentes. Los investigadores producen el conocimiento, los entes de formación de personal los convierten en normas técnicas y habilidades, y los directores escolares “en línea” controlan su aplicación al nivel de las aulas”... (Elliot y Ebbut; 1984, 58).

Cuando Elliot y Ebbut se refieren al “Modelo de Aplicación de Conocimientos” se están refiriendo a que los docentes hacen las veces de técnicos que orientan su práctica profesional no sobre las bases de su propia reflexión, sino guiadas por prescripciones elaboradas por entes externos a su entorno inmediato (la Escuela, el aula de clase, etc.). Son prescripciones producto del conocimiento generado por Lina élite de investigadores, asentadas académica y hasta geográficamente lejos de la actividad cotidiana en las Escue-

las y demás centros de enseñanza. Este hecho, producto de una concepción que separa jerárquicamente la investigación y la enseñanza ha constituido un freno para el desarrollo profesional de los Docentes.

Debido a lo anterior, a pesar de la innegable variedad y gran cantidad de investigaciones sobre el hecho educativo que se han realizado, ha habido poca incidencia sobre la práctica educativa en las escuelas, Gimeno Sacristán (1985) señala que, ese cuerpo científico y voluminoso elaborado desde las Ciencias y disciplinas que tratan el hecho educativo, en muchos casos posee validez discutible, ya que “contrasta con unos usos rutinarios en las prácticas de la enseñanza” (Gimeno Sacristán, 1985, 14), estando estos usos mas acordes con una tradición experiencial de los docentes que fundamentados en un cuerpo de conocimiento actualizados sobre la vida de las aulas. Estas situaciones han traído como consecuencia que el docente haga de su práctica, una práctica repetitiva y mecánica a cual desde la perspectiva de los evaluadores y supervisores será tanto mejor si se aferra lo más estrictamente posible a las pautas prescritas. Así, los contenidos, las estrategias, etc. Se convierten en fines en si mismos, buenos para todos los tiempos y circunstancias sin tomar en cuenta la realidad del entorno en el cual se desempeña. Desde esta misma perspectiva Pérez Gómez (1985) plantea que:

“la actividad real del profesor a lo largo de su historia es francamente sensible a estas configuraciones rutinarias, automática y reproductiva de sus pensamientos (...) Es una circunstancia común que el profesor fácilmente se inclina a reproducir estrategias que alguna vez utilizó con éxito, y aunque la variabilidad permanente de la vida del aula, las tiene estériles e ineficaces, se confirma en su vigencia en un intento esotérico de moldear la realidad para que quepa en los moldes que utiliza con dominio y seguridad...” (Pérez Gómez, 1985,86).

El intento de dar respuestas sobre el por qué de este desfase entre la producción de la investigación educativa y la práctica de los Docentes, nos remite a hacer algunas consideraciones.

Bolster (1983) citado por Hopkins (1989) afirma que este desfase se debe al hecho de la incompatibilidad de las perspectivas que asume tanto el investigador como el enseñante, en otros términos, la manera como éstos piensan en su trabajo no tiene mucho que ver con la manera como los investigadores piensan “desde fuera” la actividad de la enseñanza. Dentro de esta misma línea Gimeno Sacristán (1985) sostiene que las necesidades de investigación de los especialistas no coinciden ni con la de los profesores, ni con la de los Administradores porque observan a la educación no desde las necesidades de ésta, sino desde las necesidades de las disciplinas y especialidades las cuales les hace inclinar su interés sobre determinados temas de investigación. Retomemos de Bolster el siguiente párrafo, ya que por su claridad lo consideramos importante.

“Cuando la mayoría de los investigadores piensan en las aulas, traen una perspectiva que se derivan de las disciplinas académicas. Su visión de como se desarrolla y como se determina el conocimiento ya está preestablecido por sus estudios académicos. (...) El profesor obtiene sus conocimientos de la enseñanza a través de una participación continua en la toma de decisiones concretas y de la cultura del aula en la que él y sus alumnos pasan sus vidas día a día...” (Bolster; 1983; 224; en Hopkins; 1989,40).

Esta situación de divorcio entre las técnicas y la investigación con respecto a la práctica diaria del Docente ha hecho afirmar a autores como Carr y Kemmis (1986) que estos dos elementos (Teoría e investigación) no desempeñan en la enseñanza un papel tan destacado como en otras profesiones, agregando que, para muchos enseñantes, la investigación se percibe como una actividad esotérica que poco tiene que ver con sus actividades prácticas diarias. De allí que Stiles (1968) citado por Gressler (1977) afirme que los profesores mantengan una real “falta de fé” en la investigación educativa. Sus resultados y recomendaciones raras veces reflejan o se ajustan a la compleja vida del aula.

Otro factor de separación entre investigadores y profesores tiene que ver con las características de la investigación que se realiza. Bolster (1983); Ammons (1970, citado por Gressler 1977); Gimeno Sacristán (1985) y Doyle (1985) coinciden en señalar que el enfoque psico-estadístico, basado en los diseños agrícolas de Fisher (1935), el cual ha sido el utilizado predominantemente en la investigación educativa, implica utilización de una metódica y un aparataje estadístico sofisticado, poco comprensible y poco atractivo para los docentes. Esto ha traído como consecuencia que la actividad investigativa se asuma como una actividad aparte que sirve para muchas cosas pero no para dar clases.

Ambos factores, la poca utilidad de los resultados y el ritual metodológico que subyace en el enfoque utilizado en la mayoría de las investigaciones educativas han generado una situación casi de indiferencia por parte del Docente a los posibles aportes de esas investigaciones. De hecho, el propio diseño o enfoque (agrícola) utilizando de manera dominante en las investigaciones sobre educación está fundamentado, por una parte, en el estudio de relaciones causales entre variables muy bien delimitadas (recortadas del contexto) y en la generalización de los resultados en base al estudio de muestras, lo cual hace que las situaciones particulares de clase en toda su complejidad no siempre se vean reflejadas en esos experimentos; y por otra, en el dominio de Recursos metodológicos y técnicas estadísticas muy elaboradas, lo cual en sí mismo excluye la posible participación de no versados en este tipo de técnicas. Y si a ésto le sumamos que las estructuras organizativas vigentes en la cosa educativa otorgan un sitio específico a la investigación a través de los Departamentos u oficinas puestos para tal fin, encontramos una situación poco propicia para desarrollar en el seno de los profesores la investigación, pero si, muy abonada para que los profesores se aten a un proceso rígido donde prevalecen, según Gressler (1977), las costumbres, tradiciones y rutinas que dejan sin sentido la acción educativa y frenan e desarrollo profesional.

Las investigaciones producidas “desde fuera” de las aulas de clase, realizadas por expertos que no participan en estas realidades, si bien pueden ser útiles para detectar algunas tendencias generales, son poco confiables para los profesores. Sobre la utilidad de estas investigaciones Stenhouse observa que:

“si bien la Ciencia Social aplicada a la educación puede proporcionar resultados que nos ayuden a entender las reglas de juego de la acción, no puede proporcionarnos la base para una tecnología de la enseñanza que brinde al profesor una orientación fiable. Las predicciones basadas en niveles estadísticos de confianza son aplicables a la acción sólo cuan-

do haya que aplicar el mismo tratamiento a toda la población...” (Stenhouse; 1987 a, 34).

El docente, en consecuencia, en vista de que este tipo investigaciones por su propia naturaleza no pueden alcanza orientarlo en cuanto a cual es el mejor tratamiento a aplicar las situaciones específicas de un aula de clase, mal puede implementar de manera acrítica tratamientos prescritos por otros, debe por el contrario, generar sus propias estrategias como producto de la reflexión profunda sobre las particularidades del aula. A partir de aquí comienza a desarrollar una práctica decididamente más profesionalizante.

Elliot y Ebbut (1984) apuntan, y en eso estamos acuerdo, que el desarrollo profesional del Docente depende en cierta medida, de la capacidad para discernir el curso que debe seguir la acción en un caso particular, enraizándose este discernimiento en la comprensión profunda de la situación. Los Docentes, agregan los autores, deben mejorar su capacidad para generar conocimientos profesionales en vez de aplicar conocimientos producidos por otros. Esta capacidad discernimiento y de generación de conocimientos profesionales es posible lograrlo a través del desarrollo de la investigación del Docente sobre su propia realidad

Al adoptar una postura investigadora, los profesor se autoliberan del ambiente de control en el que a menudo se encuentran (Hopkins; 1989). Así, el profesor deja de ser:

“...un mero consumidor de resultados y conclusiones de investigaciones por cuanto es él quien debe comprobar la eficacia de dichas investigaciones, cuestionan su propia práctica y toman sus propias decisiones”. (Chacin; 1988, 81).

Pero estas decisiones no pueden tomarse sólo sobre la base de la experiencia y de la intuición, las generalizaciones derivadas de experiencias del pasado aún en situaciones similares a las del presente, podrán dar elementos o insumos importantes para la toma de decisiones, pero nunca han de tener valor predictivo. Por tanto, un juicio profesional requiere por parte de los profesores, desarrollar de manera constante sus conocimientos profesionales, en relación con las circunstancias cambiantes (Elliot y otros; 1984), y de la actualización con respecto a nuevas teorías y enfoques que den elementos para comprender la práctica. Sólo de esta manera es posible para un Docente, generar juicios autónomos y fundamentados en teorías que se alimentan y validan constantemente en la práctica.

Sin pretender que con esta práctica investigadora el Docente va a domeñar toda la estructura de control del sistema escolarizado sometiéndolo al criterio de sus juicios profesionales, si es posible a través del despliegue de una actividad profesional más consciente e informada del profesor influir en algunas políticas que hasta ahora han estructurado su práctica docente en las aulas.

Gimeno Sacristán (1985) establece cuatro criterios de utilidad de la investigación hecha por el profesor:

1. Contribuye a enriquecer la discusión de la Teoría Pedagógica. El autor sostiene al igual que Carr y Kemmis (1986) y Stenliouse (1987 a y 1987 b) que existe actualmente un gran vacío en cuanto a la producción de una Teoría Pedagógica producto de la investigación en la educación y no sobre la educación realizada hasta ahora desde otras disciplinas de las Ciencias Sociales que se han ocupado del hecho educativo.

2. La investigación por parte de los profesores se configura en una ayuda en la fijación de objetivos de enseñan “porque permite concebir a que “futuros posibles” pueden aspirar los alumnos dentro de unos ciertos limites” (Gime Sacristán; 1986, 21), es decir, permite - señalar de manera factible y viable la dirección de la enseñanza tomando cuenta, no las aspiraciones individuales, sino las posibilidad reales. La acción educativa entonces ha de tornarse en u acción planificada en función de criterios de factibilidad, criterios estos, posibles de establecer sobre la base de reflexión y el diagnóstico permanente de las situaciones específicas.
3. De lo anterior se desprende que a través de investigación es posible conocer la realidad en la que los Docentes tienen que actuar. Factor importante para realiza una práctica consciente e informada.
4. La Investigación ha de guiar la acción del profesor, da elementos para cambiar las rutinas dentro del aula de clase e ir adaptando las estrategias en función de los grupos situaciones particulares.
5. Si la investigación desarrolla profesionalmente al profesor, ésto redundará de manera indirecta, en una mejor enseñanza.
6. Finalmente y como consecuencia lógica, la investigación desplegada por los profesores, traerá beneficios a los enseñantes en tanto que socialmente se elevará el prestigio los mismos, contribuyendo a construir una percepción que iguale como profesionales, a otras actividades tradicionalmente han monopolizado para sí el remoquete de profesiones.

Indudablemente las ventajas son muchas. La relación investigación-práctica Docente pareciera ser la salida, por ahora más acorde en los intentos de lograr una enseñanza cada mejor.

**BIBLIOGRAFÍA:** **ANDRÁCÁ, Ana María.** (1975). *La educación hoy*. Sep-Oct No. 29, Bogota. / **BARROS, María Isabel y otros.** (1990). *Creencias, actitudes e intensiones conductuales de un grupo de docentes de educación básica hacia el desempeño de sus roles*. Universidad Simón Rodríguez, Caracas, Tesis de Grado). / **BIGOTT, Luis A.** (1975). *El Educador Neocolonizado*. Edit. La Enseñanza Viva, Caracas. / **CARR, Wilfred y STEPHEN Kemmis.** (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación en la formación del profesorado*. Edit. Martinez Roca. Barcelona. / **CASANOVA, Rosaleda.** (1985). *Análisis de la investigación educativa en el contexto venezolano*. Facultad de Humanidades y Educación, L.U.Z., Maracaibo. / **CONGRESO DE LA REPUBLICA DE VENEZUELA.** *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial No 2635, Extraordinario del 28-07-80. / **CHACIN, Rosa Amaro de.** (1988). *La Investigación en la acción como modalidad de formación docente dirigida a profesores universitarios en servicio de la Facultad de Humanidades y Educación ubicados en la categoría de instructor*. U.CV. Caracas, (Trabajo de Ascenso). / **ELLIOT, John.** (s/f). *El profesor como investigador*. Internacional Enciclopedia of Education. (mirneo). / **ELLIOT, Jonh.** (1984). *Las implicaciones de la investigación en el aula para el desarrollo profesional*. Ponencia del Seminario: Formación Docente. Málaga, Octubre. / **ELLIOT, John.** (1990). *La investigación-acción en educación* Edit. Morata, Madrid. / **ELLIOT, Jhon.** (1984). *Educational Research and Outsider- Insider Relations*. En: *Qualitative Studies in Education*, Vol 1, Nro. 2, London. **FALS BORD,Orlando.** (1980). *Por la Praxis; El Problema del como transformar la realidad para transformarla*. En: Cuadernos de Educación Nro. 74, Caracas. / **FALS BORDA, Orlando y otros.** (1972). *Causa popular, ciencia popular*. La Rosca, Bogota. / **FREIDSSON, Eliot.** (1976). *La Profesión Medica*. Edit. Penlusula, Colección Horno Sociologicus, Barcelona. / **GADAMER, H.** (1975). “La Verdad y Metodo” Universidad de Salamanca, España. (mimeo). / **GIMENO SACRISTAN, J.** (1985). *Planificación de la Investigación Educativa y su impacto en la Realidad*. En: Cuadernos de Educación, Nro. 129, Caracas. / **GRESSLER LOIRI, Alice.** (1977). *Capacidad de pensamiento critico y actitudes sobre investigación educativa*. Revista del Centro de Estudios Educativos de México. Vol. VII. No. 1. / **HABERMAS, Jurgen.** (1984). *Conocimiento e interes*. Edit. Taurus, Barcelona. / **HOPKINS, David.** (1989). *Investigación en el aula. Guia del profesor*. Edit. PPU. Barcelona. / **KANDEL, I.C.** (1962). *Hacia una profesión docente*. Publicacio-



nes de Proyecto Principal de Educación, UNESCO-América Latina, Serie Monografías. No. 5, Cuba. / **KEMMIS, Stepiem.** (1988). *El currículum. Más allá de la teoría de la reproducción*. Edit. Morata, Madrid. / **MARTINEZ BOOM, Alberto.** (1989). *Modelo curricular y tecnología educativa en Colombia*. Mirneo). / **MARTÍNEZ BOOM, Alberto y otros.** (1989). *Pedagogía, enseñanza de las ciencias y modelo curricular*. Revista Ciencia y Educación. Colombia. / **MEGINN, Noel; MAGENSO, Abraham y otros.** (1985). *Formación de profesores para la investigación educativa*. Caracas, (Mimeo). / **PEREZ GOMEZ, A.** (1985). *Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica*. Cuadernos de Educación, Nro. 129, Caracas. / **PRIETO FIGUEROA, Luis B.** (1978). *El concepto de líder. El maestro como líder*. Edit. Monte Avila, Caracas. / **RAMÍREZ, Tulio.** (1989). *Ciencia, sociedad y método*. Edit. Panapo, Caracas. / **RAMÍREZ, Tulio.** (1993). *EL rol docente-investigador y la docencia como profesión en Venezuela*. Trabajo de Ascenso. UCV. (Mimeo). / **REPUBLICA DE VENEZUELA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN.** (1988). *Anteproyecto del Reglamento de la Profesión Docente*. Caracas. / **REPUBLICA DE VENEZUELA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN.** (1981). *Elementos Básicos que orientan la Investigación Educativa y la Definición de un Plan de Investigación Educativas 1981-1985*. Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto. División de Investigaciones Educativas, Caracas. / **REPUBLICA DE VENEZUELA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN.** (1983). *Resolución Nro. 12. Política para la Formación Docente*. Caracas. / **REPUBLICA DE VENEZUELA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN.** (1991). *Memoria y Cuenta*. Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto. Vol 115, Nro. 111, Caracas. / **REPUBLICA DE VENEZUELA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN.** (1983). *Educación Básica. Normativo*. Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto, Caracas. / **REPUBLICA DE VENEZUELA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN.** (1990). *Lineamientos Generales del VIII Plan de la Nación*. Oficina Central de Coordinación y Planificación, CORDIPLAN, Caracas. / **REPUBLICA DE VENEZUELA. Ministerio de Educación.** *VIII Plan de la Nación. Sector Educación 1990-1993*. Dirección General de Planificación Educativa. (Versión Preliminar. Mimeo). / **RODRÍGUEZ, Nacarid.** (1989). *La Educación Básica en Venezuela*. / **PROYECTO, REALIDAD Y PERSPECTIVAS.** Ediciones de la Biblioteca Nacional de la Historia, Caracas. / **RUÍZ DE MORALES, Mireya.** (1987). *Lineamientos para un modelo de investigación educativa para la función del maestro en la Región Zuliana*. L.U.Z., Maracaibo, (Trabajo de Ascenso). / **SAEZ, José M.** (1987). *La investigación-acción y la formación del profesorado*. Revista Investigación en la Escuela. Nro. 2, Madrid. / **SANGER, Jack.** (1990). *El apoyo académico para la investigación del profesorado. Un caso de responsabilidad atenuada*. En: Elliot, Jhon. "Investigación-Acción en Educación Edit. Morata, Madrid. / **STENHOUSE, L.** (1978). *La investigación como base de la enseñanza*. Edit. Morata, Madrid. / **STENHOUSE, L.** (1976). *Investigación y desarrollo del currículum*. Edit. Morata, Madrid. / **STINNETT, T.M.** (1968). *La profesión de enseñar*. Editorial Troquel, Biblioteca de la Nueva Educación, Buenos Aires.

**RAMIREZ, Tulio.** (1997). *El rol docente investigador en Venezuela: ¿Mito o realidad?* Ediciones del Núcleo de Investigaciones Filosóficas de Instituto Pedagógico de Caracas. Nro. 3 Serie Estudio. Caracas.

## INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El presente ensayo presenta una reflexión sobre las funciones de la Enseñanza y Educación, tradicional e indiscriminadamente asignadas al profesor universitario, dentro de la denominación genérica de "ejercicio docente".

Se deriva de la identificación de algunos problemas conceptuales formulados en el seminario de investigación del postgrado en docencia universitaria de la Cooperación Universitaria Iberoamericana y de los planteamientos fundamentales sobre la docencia en la educación superior, expresados por el profesor Carlos Darío Orozco, en su libro sobre "Pedagogía de la Educación Superior y Calidad de la Docencia".<sup>1</sup>

1. Orozco Carlos D. (1994) *Pedagogía de la Educación Superior y Calidad de la Docencia*. Bogotá: Textos MDU/ 31 Universidad de los Andes.



Toma como referencia los objetivos de la educación superior planteados en la Ley 030 de 1992, fundamentalmente en los artículos Nos. 1, 4 y 6 sobre el deber ser de la formación integral del alumno y el compromiso institucional de producción y desarrollo de conocimiento para solucionar las necesidades del país.<sup>2</sup>

En esencia la tesis del ensayo consiste en demostrar la imposibilidad de cumplir con los mandatos legales sobre la formación y desarrollo científico, sin la transformación de las prácticas de enseñanza hacia una verdadera educación, a través de la docencia basada en la investigación.

En palabras de lo planteado por Comenio y Fitcher, citados por Orozco, la formación del hombre es objetivo esencial de la Universidad y en esta se debe cultivar el saber y el uso científico del intelecto.<sup>3</sup>

Sin embargo, este noble principio no se está cumpliendo en la universidad colombiana, debido fundamentalmente al desconocimiento por parte de los docentes de su verdadera misión educativa.

Un breve repaso a las críticas más recientes esbozadas por el Ministerio de Educación Nacional sobre las deficiencias de la educación superior, confirma la hipótesis sobre la baja calidad educativa ocasionada en gran medida por la poca preparación investigativa de los docentes y su insistencia en enfoques pedagógicos transmisionistas. En la reunión de Rectores de Instituciones Privadas que tuvo lugar en febrero de 1995 en la Hemeroteca Nacional, el Viceministro de Educación planteaba: “La creciente científicización de la tecnología, además del trabajo interdisciplinario que requiere el nuevo ordenamiento social, en un mundo permeado por la creación y la innovación acarrearán necesidades de formación de profesional de características sustancialmente diferentes a las tradicionales, ya que no se centra en el entrenamiento para llevar a cabo trabajos repetitivos, rutinarios y normalizados, los cuales pierden pertinencia dando paso a la necesidad de una formación del individuo y desarrollen en él la facultad de aprender a aprender. Estos retos demandan profundos cambios en los procesos de formación universitaria, no sólo en lo que hace a los contenidos que obviamente deben ser transformados, sino en las formas de transmisión del conocimiento, privilegiando los fundamentos, antes que los procedimientos”.<sup>4</sup>

Testimonios de la crisis de la calidad docente-investigativa se evidencia en la preocupación del ICES-COLCIENCIAS en su programa reciente de formación y actualización de profesores e investigadores universitarios a través del financiamiento de pasantías, cursos y postgrados que permitan de alguna forma un mejoramiento cualitativo de la educación superior. De manera alarmante el CONPES llama la atención sobre el bajo índice de docentes de la educación superior con formación investigativa de postgrado, el cual no sobrepasa el 45% y, aún más, la angustiante búsqueda de la cualificación de la docencia en la investigación, dado que de este bajo índice de profesores con

---

2. Ley 030 de diciembre 28 de 1992: por la cual se organiza el Servicio Público de la Educación Superior. Bogotá: MEN-INCES.

3. Orozco, C.D. Op. cit, p.10.

4. Ministerio de Educación Nacional (1995). Ponencia presentada por el Viceministro de Educación en la Reunión de Rectores de Instituciones Privadas de Educación Superior en Satafé de Bogotá, febrero /95. Hemeroteca Nacional.

postgrados por lo menos un 60% de ellos estará en condiciones de jubilación a la finalización del presente siglo.<sup>5</sup>

Mientras los docentes universitarios continúen los esquemas de formación con los cuales egresaron de sus universidades, el país no logrará desarrollar las ventajas competitivas perseguidas por el Gobierno Nacional en su plan del Salto Educativo.<sup>6</sup>

Indudablemente el problema de la calidad de la educación superior no descansa de forma exclusiva en los docentes y sus niveles de preparación; las instituciones tienen una gran responsabilidad en el estado actual del sistema educativo debido a la falta de especificidad de sus planes y proyectos educativos en los que se precisen los campos de formación y pedagogías apropiadas según su naturaleza constitutiva y su verdadera misión y vocación.<sup>7</sup>

Aparentemente todas las instituciones de educación superior tienen una misión y unos objetivos definidos, pero en la realidad estos no son más que declaraciones de buena voluntad, no sustentadas en hechos y condiciones de posibilidad para su realización y cumplimiento.

En efecto, el sistema educativo no ha logrado desarrollar ventajas competitivas a partir del aprovechamiento de ciertas oportunidades propuestas en la Ley 030/92, ni mucho menos ha favorecido aún las transformaciones que se esperarían del ejercicio responsable de la autonomía universitaria.

Con el futuro sistema de acreditación, las instituciones se verán obligadas a explicar su verdadero ser y quehacer y será entonces cuando la sociedad en general puedan verificar el verdadero sentido de la calidad de la educación superior mediante el cumplimiento de la misión de formación integral y producción de conocimiento a través de la investigación.

Investigación es un término que se apropia con facilidad pero que se manifieste y verifique como suma de dificultad; basta con disponer de algunos cursos de metodología para declarar que la institución practica la investigación, o asimila esta a las exigencias de trabajos de grado a los estudiantes, para cuya realización incluso están suficientemente preparados.

De manera objetiva son muy pocas las instituciones de educación superior que en verdad vinculan la docencia a la investigación y producción de conocimiento científico y tecnológico; según lo informa Charum... "El sector privado muestra que la presencia de investigadores que han hecho estudios de postgrado disminuye en números absolutos en todas las áreas, exceptuando la ingeniería y la tecnología..."<sup>8</sup>

Por ello, entre otras razones, la universidad colombiana poco aporta al avance del conocimiento básico de carácter disciplinar e interdisciplinar; en realidad el movimiento investigativo está más orientado al desarrollo de técni-

---

5. Convocatoria ICFES-ICETEX (1995). Fondo de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior. Bogotá: Subdirección de Fomento. ICFES.

6. Secretaría de Competitividad de la Presidencia de la República (1995). Ponencia sobre el Salto Educativo con Instituciones Privadas de Educación Superior en la Hemeroteca Nacional. Bogotá, febrero/95.

7. Ley 30 de diciembre de 1992. Capítulo V. De los sistemas nacionales de Acreditación e Información.

8. Charum Jorge (1990). La conformación de comunidades científicas en el campo de la tecnología. En: Memorias del Segundo Foro sobre Estrategias educativas para la Ingeniería del año 2000. Barraquilla- ACOFI.

cas, procedimientos e instrumentos de fácil colocación en el mercado de demanda del sector productivo, que a la generación de ciencia básica, fundamentalmente como lo denomina Fourez.<sup>9</sup>

Tiene entonces sentido la invitación del Estado a fomentar programas de ciencias básicas en las instituciones de educación superior que evidentemente deseen el reconocimiento como universidad (Artículo 20 Ley 030/92). Este es el verdadero campo de acción que permitiría una diferencia entre una universidad de conocimiento y una institución educativa dedicada a la profesionalización.

Los docentes del segundo tipo de instituciones asumen su rol con el compromiso de la enseñanza de la profesión, consistente en instruir, mostrar, transmitir, doctrinar, conservar y transferir el conocimiento existente, en ocasiones resuelto, para que el alumno aprenda con experticia el manejo de tecnologías de intervención profesional.

Informan sobre la ciencia e inducen a la profesión mediante currículos rígidos y estáticos, con el objetivo fundamental de lograr que el alumno conserve la información; orienta la evaluación del aprendizaje en términos de la cantidad de respuestas correctas que el estudiante es capaz de memorizar para satisfacer las expectativas del docente cuando este formule un conjunto de interrogantes que según su criterio son las importantes de responder. Según estos enfoques la enseñanza de cómo se produce conocimiento se restringe a informar sobre la operatividad del método científico mediante cursos de metodología generalmente organizados con la lógica de las publicaciones y no con la del proceso innovativo y creativo del pensamiento crítico. Basan sus estrategias didácticas en las demostraciones de cómo resolver problemas, pero no en cómo generarlos; los trabajos de aprendizaje de alumnos consiste en repetir los modelos metodológicos estandarizados, tratando de encontrar los mismos resultados de quien originalmente pensó el problema, alguien ajeno al contexto del estudiante, pero que ostenta el principio de autoridad, por encontrarse referenciado en alguna publicación científica de moda.

Este tipo de docente olvida, como lo plantea Luis Eduardo González... “que las demandas del mundo laboral implican, que cada vez más los profesionales puedan dar respuestas a los problemas emergentes y que estén en condiciones de enfrentarse a situaciones nuevas y a tecnologías en constante variación”.<sup>10</sup>

Tradicionalmente la universidad basada en la teoría del capital humano con alta rentabilidad social, ha favorecido este modelo de docencia profesionalizante y transmisoria, dado que “responde con relativa eficacia a la demanda económica de formación tecnócrata requerida por el mercado de trabajo.”<sup>11</sup>

---

9. Fourez Gerard (1994) *La Construcción del Conocimiento científico- Filosofía, ética de la ciencia*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones p.144.

10. González Luis Eduardo (1993). *Innovación en la Educación universitaria en América Latina*. En: Orozco, C.D. Op. cit, p.5 lecturas complementarias.

11. Caro Blanca y Cols. (1993) *Autonomía y calidad. Ejes de la Reforma de la Educación Superior en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes y Universidad Nacional, p.11.

Hirsch, argumentando contra esta visión arraigada en los docentes y en las instituciones denominadas por Parra como de masa,<sup>12</sup> llama la atención sobre la constante devaluación de la educación en el mercado de trabajo, imponiéndose la necesidad de tener cada vez más títulos para obtener y desempeñar el mismo tipo de empleo.<sup>13</sup>

Gracias a esta tendencia, la formación básica en ciencias y disciplinas de conocimiento tiene cada vez menos demanda y resulta comprensible: no son campos donde precisamente se dispone de las mayores oportunidades y ventajas para la obtención de títulos.

El credencialismo, como lo denomina Gómez, no asegura la calidad del desempeño y sin embargo ha provocado que se pretenda obtener certificados y títulos con fines de movilidad social y no por la adquisición de conocimiento y habilidades.<sup>14</sup>

Curiosamente el funcionalismo de la teoría del capital concibe la educación como una inversión, retribuable en ingresos proporcionales a la cantidad de años de inversión; sin embargo, en nuestro medio viene ocurriendo, en apariencia, lo contrario: los bachilleres tienden cada vez más a las carreras de corta duración, e incluso el mismo Gobierno en propuesta pública divulgada en la primera semana del mes de mayo de 1995, invitó a las universidades a estudiar la posibilidad de reducir la duración de algunos programas universitarios de cinco a cuatro años.

El problema como lo plantea Tunnerman /citado por Escotet) es identificar el tipo de sociedad para la cual se está visualizando la universidad; si se acepta que la sociedad ideal es aquella fundamentada en la libertad, promotora de la fraternidad y derechos del hombre y fomentadora del desarrollo humano sostenible, en donde toda persona puede obtener conocimiento a través de una educación orientada al aprendizaje permanente, capaz de pensar globalmente y de actuar localmente, sin duda alguna se obliga una transformación en los esquemas de la docencia y la formación en educación superior.<sup>15</sup>

Si en la universidad medieval la educación se basaba en el sujeto que aprende, hoy el énfasis se ha desplazado hacia el sujeto que enseña.<sup>16</sup>

El mismo Escotet llama la atención sobre los efectos de la segmentación de los saberes creando una profesionalización de hombres incomunicados entre sí, con su cultura y con las ciencias. Si bien la educación universitaria exige conocimientos para desempeñarse en el mundo, también demanda preparación para aprender, reaprender y desaprender como única situación para adaptarse al futuro.<sup>17</sup>

---

12. Parra R. (1988) La universidad escindida. En: ¿Universidad a la deriva? Mundo Editores: Ediciones Uniandes.

13. Gómez Víctor Manuel (1990) Crisis. Interpretación y Prosperidad del Desarrollo Educativo en América Latina. En: Hirsch, Op. cit., p.32.

14. Hirsch Adler Ana (1990) Investigación Superior, Universidad y Formación de Profesores. México: Ediciones Trillas, Op.cit, p.32.

15. Escotet Miguel Angel (1993) Tendencias, Misiones y Políticas de la Universidad. Mirando hacia el futuro. UNESCO: Edita. UCA. P. cit. 15-20.

16. Escotet M.A. op.cit., p.35.

17. Escotet M.A. op.cit., p.41.

“Los procesos de creación, investigación e innovación son absolutamente esenciales a la misión de la universidad. El aprendizaje como interrelación entre la creación y la formación, determina el pasar de una educación superior transmisora de información a otra que enseñe dónde buscarla y cómo crearla. La universidad debe incorporar la investigación como una actividad transversal del currículo. Investigación e instrucción son dos componentes integrales de la formación universitaria para moderar los juicios de valor, aprender a pensar y aprender a actuar en la incertidumbre del futuro.”<sup>18</sup> según F. Mayor (1993) “El investigador docente no sólo debe “saber hacer” sino “hacer saber”, conceptos estos que unen investigación con formación.”<sup>19</sup> continuando con el pensamiento de Escotet: “La excelencia no se mide en relación con la acumulación de conocimientos, sino con la capacidad de evaluar sus límites y posibilidades”.<sup>20</sup>

Esta misma línea en el planteamiento de González consiste en modificar la educación exclusivamente repetitiva y formar a los estudiantes para la versatilidad y el cambio. Surge así la necesidad de una buena formación básica, sólida y amplia, que facilite los procesos de síntesis personal del educando y también el requerimiento de promover la creatividad.<sup>21</sup>

Las estrategias propuestas por Charum, citado por Orozco, se sintetizan en centrar la docencia en los núcleos básicos de la disciplina, en los problemas centrales que la caracterizan y el estímulo a la interdisciplinariedad. La docencia deberá capacitar al alumno para apropiarse autónomamente del conocimiento disponible y poder aplicarlo de manera competente.<sup>22</sup>

Afirma Charum, en otro de sus documentos, que sólo a partir de la formación en ciencias básicas es posible comprender los procesos de la creciente certificación de las profesiones, lo cual presupone una formación de calidad en el conocimiento.<sup>23</sup>

Según Carretero, los sistemas educativos no sólo tienen diferencias sino también semejanzas; una de ellas concierne a la enseñanza de las ciencias. Por un lado se otorga una enorme importancia a la enseñanza de contenidos científicos y por otro se produce una comprensión muy escasa de dichos contenidos.<sup>24</sup>

Estas son las verdaderas reformas que deben introducirse a la educación superior en Colombia y no simples reordenamientos legislativos, que como tuvo oportunidad de demostrar el autor del presente ensayo, en otro documento publicado en 1994, son simples reciclajes de propuestas planteadas desde la primera reforma de la educación de Moreno y Escandón en 1774.<sup>25</sup> Para lograr el cambio propuesto en una formación basada en la comprensión y producción del conocimiento, el docente universitario debe entender

---

18. Escotet M.A. op.cit., p.,71.

19. Mayor F. En Escotet M.A. op.cit., p.75.

20. Escotet M.A. op.cit., p.92.

21. González L.E. En Orozco C.D. op.cit., p.5 Lecturas complementarias.

22. Charum J. En Orozco C.D. op. cit., p.70.

23. Charum J. op.cit., p.13.

24. Carretero Mario (1993) Constructivismo y Educación Argentina: Edit Luis Vives, p.83.

25. Peña Edgar (1994) Reflexión Crítica sobre la Historia de las Reformas de la Educación Superior en Colombia. En: Enfoque pedagógicos, Vol. 2, No. 1 junio/94. Subdirección Educativa Cafam. p.73-78.

que no siempre enseñar es educar; que esta segunda acción pedagógica y quizás la verdaderamente consustancial a la nota universitaria como educación superior, significa transformar, hacer cambiar, dirigir y encaminar, lo cual va más allá de la transferencia, transmisión y transfusión de las ideas y del conocimiento tradicional.

El esfuerzo debe orientarse hacia el estímulo de la autonomía intelectual y moral del estudiante mediante el contraste racional de los argumentos, el descubrimiento de problemas, la innovación de soluciones a través de métodos alternativos y no siempre mediante lo establecido oficialmente, permitiendo el ensayo y error característico de todo proceso investigativo y brindado oportunidades para desarrollar estructuras lógico-analíticas en el pensamiento del alumno.

Un aprendizaje basado en la relación de problemas permite ubicar el proceso educativo en contacto con la realidad vivida por los estudiantes, promueve la expresión de la motivación intrínseca y facilita la integración de conocimientos de distintas disciplinas. Entrar en contacto con problemas y reflexionar sobre ellos y sobre la experiencia personal de resolverlos, hará surgir las necesidades de aprendizaje no sólo como algo propio del individuo sino de la persona enfrentada con y ubicada en una situación real de desarrollo”.<sup>26</sup>

Como expresa Gerard Fourez: “se entiende el razonamiento científico como una forma socialmente reconocida y muy eficaz de resolver nuestra relación con el mundo. La comunidad científica es un grupo social relativamente bien definido, capaz de manejar cierto tipo de conocimientos y, que por su especial acceso a los saberes, a menudo se le pide su concepto para dirimir asuntos de la sociedad.”<sup>27</sup>

Este parece ser el privilegio perdido por los profesores y estudiantes universitarios del país, sólo por atender presiones inmediatistas de responder contingentemente a las necesidades del medio empleador y dejar de lado la verdadera razón de ser y quehacer de la investigación y producción del conocimiento; si tan sólo esta se asumiera como una ventaja competitiva frente a los demás grupos y organizaciones sociales, la comunidad universitaria no dudaría en redefinirse para lograr un conjunto de características propias que le permitan plantear su verdadera identidad frente a la sociedad.

Si la comunidad universitaria se detiene a observar su perspectiva de desarrollo, entendida como esta visión deseable y posible de lograr en uso legítimo de su autonomía, entenderá que su principal capital se encontrará en el conocimiento y tal riqueza será la que pueda ofrecer con toda calidad a los consumidores del futuro; el escenario del próximo siglo no demandará tanto profesionales titulados en ocupaciones y oficios como el la actualidad se supone; los avances científicos y tecnológicos cada vez más facilitan el cumplimiento de operaciones que antiguamente sólo podían ser cubiertas por manos muy especializadas. En su reemplazo, el futuro demandará personas capaces de renovar y mejorar de manera continua la tecnología disponible encargada de hacer las cosas y para ello la universidad como empresa cien-

---

26. Moreno L. Salvador (1984). Aprendizaje basado en la Resolución de problemas: una propuesta metodológica para una educación centrada en la persona. En: Enseñanza e Investigación Psicológica. 1984, Vol. X, No. 1. p.9-15.

27. Fourez G. op.cit., p.70.



tífica deberá asumir la misión de formar precisamente a quienes tendrán a su cargo la tarea de pensar, crear, innovar, diseñar y comprobar nuevas teorías de conocimiento que sustenten las posibilidades del reordenamiento social, elevación de las condiciones para una calidad de vida digna y tolerancia racional de las opiniones divergentes; por algo la universidad es superior y el rol de la función docente no puede ser menor a lo que su misión le impone. Para lograrlo debe aceptarse la imperiosa necesidad se sustituir los estilos y hábitos de la docencia basada en la transmisión, por nuevos enfoques orientados a la transformación, para lo cual el medio natural es la investigación.

**PEÑA RODRÍGUEZ, Edgar.** (1995). Vicerrector de Investigaciones y Planeaciones. Corporación Universitaria Iberoamericana). En: Arte y conocimiento. Santafé de Bogotá, Corporación Universitaria Iberoamericana, Nos. 16-17, ene.-dic. 1995, p.29-34.

## INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN

### Investigaciones sobre el cerebro.

La brecha abierta en los últimos años en el sector del conocimiento del cerebro y de las ciencias bioquímicas ha permitido comprender de modo mucho más claro y objetivo la naturaleza de los comportamientos del hombre, los mecanismos de su inteligencia y sus modos de aprendizaje. Tales descubrimientos han revelado particularmente este hecho inaudito: en el estado actual de cosas, las potencialidades del cerebro humano permanecen sin utilizar en una enorme proporción que algunos llegan a evaluar, más o menos arbitrariamente, en el 90 %.

La neurofisiología del cerebro abre de ahora en adelante un cierto número de perspectivas de mejora de los procesos de aprendizaje al aclarar los mecanismos de la atención, la bioquímica de la memoria, los fenómenos de la fatiga y las edades óptimas de adquisición y de formación. Hoy día es posible controlar el estado y el funcionamiento del cerebro por una acción eléctrica y actuar directamente sobre ciertos neuromecanismos por medio de sustancias químicas.

En cambio no ha sido posible, a pesar de investigaciones de laboratorio muy activas, establecer la existencia en el cerebro de «moléculas de memoria» cuya disposición permitiría almacenar linealmente la información, y como consecuencia modelos moleculares capaces de traducir el aprendizaje. Parece que los aportes químicos podrían permitir mejorar las funciones psicológicas deficientes o sometidas a la senectud, pero no sustituir totalmente a las funciones intelectuales normales. Por otra parte, de manera general se tiende a considerar hoy que la intervención química ha dado hasta ahora más resultados a los diversos niveles afectivos que al nivel cognoscitivo propiamente dicho. *Esta es la razón de que las investigaciones actuales no tiendan a reemplazar a las acciones educativas por la aplicación de una farmacopea, sino a asistir a la educación mediante los recursos de la bioquímica.*

El niño mal alimentada

De modo análogo, experimentos dirigidos a reducir la entropía de las células cerebrales y a asegurar una consolidación proteínica permanente de la memoria dan todo su sentido a los progresos considerables ya realizados en el

plano de la práctica en lo que concierne al efecto de la desnutrición -tanto cuantitativa como cualitativa-, sobre todo durante el período neonatal, sobre la actividad mental del individuo. Al tener un carácter irreversible el desarrollo cerebral, toda carencia en el curso de su evolución parece entrañar secuelas irreversibles. La subalimentación de la madre fragiliza el sistema nervioso del recién nacido, que más tarde puede presentar lesiones importantes. Un destete prematuro compromete el proceso de mielinización de las neuronas. El período crítico de la formación del cerebro se sitúa entre el quinto y el décimo mes; la mala nutrición durante este período reduce el número de las células cerebrales, cuyo crecimiento parece terminar prácticamente al finalizar el segundo año. Los estudios longitudinales que se han podido realizar sobre todo en África Central y América Central, atestiguan que las desnutriciones de los cuatro primeros años acarrearán resultados intelectuales mediocres en la edad escolar.

Es, por tanto, para la edad preescolar (especialmente hasta los cuatro años) para la que la colectividad podría y debería tomar medidas eficaces en orden a la nutrición para mejorar el rendimiento de su sistema educativo.

La mala nutrición -y el elemento económico y social vienen aquí a corroborar el elemento ético- viene determinada en primer lugar por la precariedad de los recursos del grupo al que pertenece el *niño*, el cual correrá el riesgo, por razón de otras carencias de su medio ambiente, de padecer de un exceso, llegado el momento de ir a la escuela, de factores no menos desfavorables: condiciones psicológicas, situación familiar, irregularidad en la asistencia a la escuela, etcétera. Las carencias de nutrición o las socio-económicas no son las únicas. Una educación defectuosa, y sobre todo la falta de educación, incluso en condiciones materiales desahogadas, pueden tener consecuencias desastrosas en el desarrollo cerebral. Ha quedado establecido que la «carencia educacional» perjudica el crecimiento del córtex. Así aparece la noción de un verdadero crimen social, insuficientemente aclarado hasta ahora: *las destrucciones causadas a los cerebros humanos por negligencia y falta de atención*.

Inversamente, cabe pensar en el estado actual de las investigaciones sobre la bioquímica cerebral y las posibilidades latentes de sus diez mil millones de neuronas que, si el cerebro humano estuviese situado en condiciones más favorables y sometido a una acción educativa y «ambiental» de un género nuevo, sus capacidades creadoras podrían desarrollarse más allá de lo imaginable.

### **Aportaciones de la psicología**

La investigación psicológica actual se orienta hacia un mayor estudio de los problemas del conocimiento no ya considerada como un stock primitivo e inmutable de formas, sino visto bajo el ángulo de los procesos y de los devenires. Hoy día se puede razonablemente considerar que las aportaciones de los laboratorios de psicología experimental sobre la adquisición y la memoria, los estudios clínicos y las encuestas epistemológicas, las investigaciones de la psicología de la forma han amasado un material que, debidamente elaborado, podría permitir, por una renovación de la organización y de los métodos escolares, un rendimiento considerablemente mayor.

La investigación psicológica obedece a las siguientes tendencias significativas:

### Behaviorismo

La primera mecanicista y reduccionista- es la de los behavioristas, que se preocupan de construir una psicología haciendo abstracción de todo el elemento «mental». Rehusando «comprender», tratan de «predecir». Los estudios de laboratorio sólo consideran las relaciones directas entre los estímulos (o inputs) manipulables a voluntad y las respuestas (o outputs) correspondientes, sin ocuparse de las conexiones internas (teoría de la «caja negra»). Fuera de toda consideración teórica, los psicólogos del aprendizaje utilizan dispositivos mecánicos bien regulados para distribuir los estímulos: sólo utilizan refuerzos positivos descartando toda sanción o punición, dando lugar cada información proporcionada por la máquina a elecciones del sujeto que aprende. La elección atestigua la comprensión obtenida, sobre todo cuando se trata -en el marco de sistemas de enseñanza programada- de aprendizajes lineales y de la formación más que del aprendizaje de la actividad de comprensión y de descubrimiento.

### Epistemología genética

La epistemología genética no considera la invención como el simple descubrimiento de realidades ya existentes sino que muestra que la comprensión está subordinada a la invención, siendo esta última una construcción continua de estructuras. Con esta óptica, la inteligencia consiste en ejecutar y coordinar acciones bajo una forma interiorizada y reflexiva; estas acciones, que son procesos de transformación, son las operaciones lógicas y matemáticas, motores del juicio y del razonamiento; los conocimientos se derivan de la acción menos por simples respuestas asociativas o por súbitas intuiciones de formas que mediante una asimilación de lo real a las coordinaciones necesarias y generales de la acción. La pedagogía consistiría, pues, en incitar al sujeto a organizar lo real en actos y pensamientos y no simplemente en copiarlo 95.

### Formación del proceso cognoscitivo

La teoría psico-pedagógica a la que el sabio soviético L. S. Vygotski ha unido su nombre se funda en la idea de que el trabajo, la actividad instrumental, crea en el individuo un tipo de comportamiento determinado por el carácter de esta actividad, tal como se revela por los *signos* (símbolo, palabra, cifra, etc.) utilizados a este efecto. El desarrollo del hombre se opera en conexión con la asimilación de los sistemas de signos en el proceso de aprendizaje, razón por la cual éste se halla colocado en el centro del sistema de organización de la vida del niño, del cual determina el desarrollo psíquico. A partir de ahí, los psicólogos soviéticos han elaborado una estrategia de la formación activa de las facultades cognoscitivas y de la personalidad. La facultad de reflexión no es innata en el hombre; el individuo aprende a pensar a dominar las operaciones reflexivas. El pedagogo debe aprender a dirigir estos procesos, a controlar no sólo los resultados de la actividad mental, sino además su desenvolvimiento. Los datos suministrados por la aplicación de esta concepción psico-pedagógica han modificado la idea que se tenía de los límites de la edad adecuada para la asimilación de los conocimientos, poniendo en evidencia, por ejemplo, en los escolares muy jóvenes, aptitudes mucho mayores de lo que se pensaba. Sobre esta base ha sido posible aportar modificaciones considerables al contenido y a los métodos de la enseñanza primaria.

### **Algoritmismo**

Al refutar el behaviorismo, la escuela de la lógica matemática se esfuerza en definir un sector estable de esquemas y de reglas a adquirir. Al principio de la «caja negra» contraponen el de la «caja transparente», por el cual un sistema de acción colectiva programado dirige el proceso de formación de la actividad cognoscitiva. A este efecto se preconiza la determinación de algoritmos óptimos de la actividad de aprendizaje a partir de fórmulas de identificación y de resolución para determinadas clases de problemas. Se trata de establecer experimentalmente modelos, descriptivos y operarios, de la resolución de problemas dados, consistentes en un encadenamiento de operaciones intelectuales elementales en función de las decisiones a tomar. La finalidad es enseñar procedimientos, no soluciones, según un método «estructural-operativo» que se esfuerza en aproximar lógica matemática y procesos mentales.

### **Estructuralismo**

La tendencia estructuralista (que se refiere a la psicología de la forma) concede preferencia al estudio de la asimilación sobre el de la asociación, tanto en el terreno perceptivo como en los dominios de la motricidad de la inteligencia y de las relaciones sociales. La psicología de la forma trata de definir la unidad radical de las estructuras perceptivas (Gestalt) y de los esquemas de conducta cuyos componentes son solidarios y complementarios. La psicología estructuralista se aplica al examen de las elecciones entre los caminos y los fines. Un sujeto obligado a un aprendizaje puede escoger entre un esfuerzo más intenso y un procedimiento más lento; puede incluso escoger el alejarse del fin adoptando una conducta de evasión y reduciendo su aplicación. La psicología de la forma subtiende los métodos intuitivos, fundados en las actividades perceptivas, cuya forma más moderna está representada por la pedagogía audiovisual, utilizando configuraciones acabadas, resultados ya formalizados de operaciones mentales. Los estructuralistas se dedican a definir «campos», es decir, totalidades organizadas según modelos geométricos, algebraicos, dinámicos de la vida mental; subrayan la importancia para la organización de la vida mental de ciertas relaciones de orden, de subordinación, de encajamiento y de correspondencia; tienden a establecer correlaciones racionales entre los mecanismos de percepción, los contenidos de conciencia, las estructuras neurológicas y las formas lógicas y causales; finalmente, buscan delimitar el espacio de la conducta y estudian los trayectos, más o menos directos o desviados, independientes o ligados, de un agente situado ante un objetivo que trata de alcanzar.

### **Aplicación pedagógica de las investigaciones psicológicas**

Se deplora a menudo la magnitud del desfase observado entre el avance de las investigaciones -sobre todo en psicología experimental- y sus aplicaciones efectivas a la práctica cotidiana de las instituciones escolares. Efectivamente, la reticencia de los investigadores a generalizar sus descubrimientos se une aquí al escepticismo de los educadores, prácticos nutridos de empirismo y poco inclinados por naturaleza y por función a modificar estructuras y procedimientos. Ello no impide que los desarrollos de la ciencia y de la tecnología hayan permitido realizar transformaciones sustanciales: la enseñanza de las lenguas se ha modernizado gracias a las técnicas audiovisuales de presentación y de registro; la epistemología genética inspira una

nueva didáctica de las ciencias; los laboratorios behavioristas han transformado los métodos de aprendizaje; las nuevas tecnologías de comunicación permiten el desarrollo de nuevas configuraciones (sistemas abiertos «self-service»); la combinación de la investigación operacional de la psicología diferencial conduce a la individualización de la enseñanza, etc.

Conviene, sin embargo, extraer la lección de estas aplicaciones dispersas. Tanto si se pretende la simple mejora de los sistemas existentes como la puesta a punto de nuevas estrategias de aprendizaje. ~ desarrollos científicos y técnicos sólo tendrán un efecto global sobre la orientación actual de los sistemas siguientes:

- Se organizan sistemáticamente *acercamientos interdisciplinarios* entre los diversos investigadores de las «ciencias de la educación», que hoy día apenas si están yuxtapuestos;
- Las *instituciones de desarrollo educativo* permiten pasar del laboratorio o del «proyecto piloto» a la utilización en gran escala, teniendo en cuenta las estrategias y la logística requeridas;
- *Redes de diseminación* aseguran una amplia difusión de las informaciones entre los trabajadores de la educación, en especial a través del canal de los institutos de formación de educadores a todos los niveles.

### Linguística aplicada y linguística general

La lingüística, que en su origen se constituyó como un esfuerzo para considerar el lenguaje en su calidad de instrumento y describir su funcionamiento, ha invadido en quince años un vasto campo del saber: psicoanálisis, antropología, sociología. La misma pedagogía ha integrado un cierto número de sus contribuciones en la práctica cotidiana, lo mismo si se trata del aprendizaje de la lengua materna (nivel de los sistemas de transformación de las combinaciones sintagmáticas), que de sus aplicaciones a la enseñanza de lenguas extranjeras a través de medios audio-orales o audiovisuales (enfoque estructural global), o del desarrollo del bilingüismo, etc.

Mucho más importantes todavía son las luces aportadas por ciertas nociones fundamentales de la lingüística, que ilustran la educación a una nueva luz. Si se admite que el aprendizaje verbal no presenta los mismos procedimientos que los demás aprendizajes, la atención debe centrarse en la cualidad creadora del lenguaje, cuya adquisición permite al niño comprender el sentido de las frases de su lengua aunque su número sea infinito, y seguir con éxito la enseñanza elemental. Otros investigadores tienden a completar este enfoque mediante realizaciones cibernéticas de gramática transfuncional, sobre todo mediante investigaciones sobre algoritmos de síntesis automáticas, constituidas en un campo de transformación. Por su lado, la psicolingüística intenta explicar cómo el niño adquiere la aptitud para las operaciones mentales lógicas, busca definir la gramática interiorizada del sujeto parlante y escuchante, se esfuerza por establecer nexos con la afectividad o de deducir nuevas estructuras de transformación que pudieran hacer entrar lo irracional del inconsciente en el mundo del lenguaje normal.

Por encima de estas diferencias de escuela, de las que no habremos de ocuparnos aquí, *el interés de las orientaciones dadas por la linguística a propósito del lenguaje y de su formación en la vida mental parece considerable para el porvenir de la educación.*

### Contribuciones de la antropología

La antropología -que mantiene estrechos lazos con la lingüística, por el hecho de que aquella estudia el paso de la naturaleza a la cultura cuya mediación primera es el lenguaje- está llamada a contribuir a la exploración pedagógica: enfoque cualitativo y directo de la realidad, descripción visual y física de los fenómenos, comparación de diversos tipos de discursos individual y colectivo. Al poner en evidencia la unicidad del conocimiento, la antropología general, aunque sus conclusiones sean discutidas por numerosos sabios, aporta argumentos a la noción de interdisciplinariedad de la enseñanza. Proporciona elementos para la revisión de los programas escolares, para la constitución de *curricula* adaptados a la educación de las minorías y de los elementos heterogéneos y para la definición de la enseñanza con vocación universal destinados a desarrollar un pluralismo cultural y una sensibilidad internacional.

La antropología cultural, al registrar y explicar lo que se transmite, al describir las modalidades de la transmisión y sus consecuencias para la integración del individuo en la sociedad, se ocupa de ciertas funciones de la enseñanza. Explica en particular los elementos afectivos y no cognoscitivos de la educación: los rituales de la escuela, los juegos> las interacciones maestro-alumnos y sobre todo la docilidad y la pasividad de estos últimos, la importancia de las transmisiones inconscientes en relación con la enseñanza deseada, y finalmente la difusión de las innovaciones.

Por su parte, la antropología política, que estudia poderes y conflictos en las sociedades primitivas, y la antropología económica, que trata de las formas de producción y de circulación de los bienes en las economías primitivas y rurales y de las relaciones entre ecología y economía, renuevan la reflexión sobre el papel de la escuela en el desarrollo.

La antropología puede ayudar a reinventar el lugar del sistema educativo en el Tercer mundo, a la vez como sistema de transmisión de las culturas y como factor de desarrollo, en el límite, puede ayudar a los Estados y a las colectividades interesadas en definir los contenidos a transmitir.

De modo general, la antropología constituye una aportación interesante para la redefinición del papel de la educación y la reorientación de su acción.

La teoría de la información tiende a atraer cada vez más la atención de los educadores sobre la anatomía de la comunicación.

Las aplicaciones de estas investigaciones son considerables no sólo para la construcción de las progresiones de contenidos y para la Comunicación cotidiana entre enseñante y enseñado, sino también, de modo más general, para la formalización de mensajes y de esquemas educativos, cualesquiera que sean sus modos de transmisión (manuales de enseñanza, redes de radio y televisión escolar, presentación audiovisual, máquinas de enseñar, métodos para la enseñanza de lenguas, organización del discurso matemático). Entre los resultados de laboratorio, los expertos ponen de relieve la definición de un nivel óptimo de redundancia para una cantidad dada de información, la velocidad de presentación como variable significativa, la consecuencia de los excesos de redundancia sobre el número de soluciones encontradas por el sujeto y la conexión estrecha entre el tratamiento de los datos y los procesos de memorización.

Las aplicaciones de la información a la investigación pedagógica muestran que no son ni el tiempo de transmisión, ni la economía de los medios lo que



constituye los criterios mas importantes, sino la eficacia, es decir la inteligibilidad.

### Semiología

Un caso particular de concentración de medios está constituido por las investigaciones sobre la comunicación visual no verbal; la información desemboca en la semiología, la ciencia de la comunicación por signos. Las señales de la carretera, la cartografía, los esquemas anatómicos, los anuncios luminosos, los diagramas, los esquemas de las redes de distribución, los organigramas, los gráficos vectoriales, las películas de dibujos, la publicidad visual (incluso el lenguaje de las abejas), no surgen de los procesos lingüísticos. En este orden de ideas, *el aprendizaje de la interpretación y de la construcción de los signos reviste un interés didáctico muy particular, en razón a su contenido tecnológico y a sus múltiples aplicaciones prácticas en todo proceso educativo.*

### Cibernética

método de la formación fundamental de lo concreto en contraposición a las matemáticas. Al tratar de definir modelos de conjuntos autoadaptativos, contribuye a la solución de los complejos problemas de logística suscitados por la organización de las condiciones de aprendizaje. La pedagogía cibernética (en Estados Unidos y todavía más en la Unión Soviética) se sitúa al nivel de los microsistemas individuales autorregulados (máquinas de enseñar adaptativas) y además al nivel de los macrosistemas, como las instituciones, que han de hacer frente a la infinita variedad de las diferencias individuales de los alumnos (utilización de ordenadores para presentar una gama variada de unidades de programa para niveles de aptitud y de aprendizaje diferentes). Las investigaciones emprendidas por los biólogos, los neuropsicólogos, los lingüistas, los antropólogos, los cibernéticos, constituyen un potencial de un valor inestimable, una rica fuente de esperanzas. Pero los resultados de estas investigaciones permanecen, en conjunto, en el estadio del laboratorio. Esto no impide que en los laboratorios, los institutos y los talleres de investigación, nazcan y germinen gran número de los elementos más esenciales para la renovación de los sistemas educativos. Pedimos a todos aquellos que a este respecto han de formular elecciones y asumir responsabilidades, que actúen de suerte *que una parte creciente de los recursos financieros destinados a la educación se consagre a la investigación científica, en múltiples disciplinas, para llevar a la innovación pedagógica y didáctica por caminos cada vez más numerosos y audaces. Los países desarrollados estarían interesados en asociar a estas investigaciones a los sabios y a los educadores del Tercer Mundo, a fin de ayudarles a adquirir los elementos precisos para proseguir investigaciones originales en sus propios países.*

**FAURE, Edgar y otros.** (1978). *Aprender a ser.* UNESCO/Alianza Universidad. Madrid.

## INVESTIGACION, NIVELES

Según Duverger (1962) “Tanto en las ciencias físicas como en las Ciencias Sociales se pueden distinguir tres niveles de investigación científica: el nivel

de la descripción, el nivel de la clasificación y el nivel de la explicación” Selítiz y Jahoda (1969) definen tres niveles de investigación: a) Los estudios formulativos o exploratorios; b) los estudios descriptivos y c) los estudios de comprobación de hipótesis causales.

Se identifica en el proceso investigativo dos niveles: el nivel de la teoría y el nivel de la realidad. En esta relación se observa que a partir de los conceptos simples, de bajo nivel de abstracción, derivados de un proceso de observación de la realidad se establecen conexiones y/o relaciones con conceptos de alto nivel de abstracción derivados estos de un modelo de construcción teórica y teniendo como elemento mediador un conjunto de hipótesis. El proceso es doblemente vehiculado por cuanto es también posible -según Samaniego- derivar definiciones conceptuales del nivel de la teoría para la construcción de hipótesis y posteriormente construir las definiciones operacionales que permiten la “observación de la realidad”. El modelo de análisis así construido es de naturaleza inductiva-deductiva.

**BIBLIOGRAFÍA:** **DUVERGER, Maurice.** (1962). *Métodos de las ciencias sociales*. Ariel. Barcelona. / **SELTIZ, C.M. y otros.** (1969). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Rialp. Madrid.

**BIGOTT, Luis.** Modelos de Análisis de Sistemas Escolares. Edic. de la Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

## INVESTIGACIÓN, TIPOS

Best (s.f.) define tres tipos de investigación:

- 1) Investigación histórica: cuya función es describir lo que ha sido;
- 2) Investigación descriptiva: estudia lo que sucede en el momento;
- 3) Investigación experimental: que describe lo que será.

Los tipos de investigación definidos por Best, quedan mejor caracterizados al relacionar mediante cruce de dos variables dicotomizadas: a) el tipo de observación y b) la forma de manifestarse las variables.

Una clasificación de los tipos de investigación puede derivarse a su vez del método utilizado en la investigación y de los fines y propósitos que persigue la investigación. Previamente hemos definido que en todo proceso investigativo existe una estrategia o finalidad última que deseamos alcanzar y para ello definimos aspectos tácticos o vías para alcanzar esta finalidad; este aspecto viene definido por el método utilizado. Según estos dos aspectos los tipos de investigación serían:

1. Según el propósito:
  - 1.1 Investigación básica
  - 1.2 Investigación aplicada
2. Según el método utilizado:
  - 2.1 Investigación histórica,
  - 2.2 Investigación experimental,
  - 2.3 Investigación de campo:
    - 2.3.1 Investigación clínica,
    - 2.3.2 Investigación de Archivos y Bibliotecas,
    - 2.3.3 Observación participante,

2.3.4 Censo,

2.3.5 Encuesta por Muestreo

Otros tipos de investigación serían:

- a) Investigación exploratoria y descriptiva;
- b) Investigación que determina relaciones entre variables;
- c) Investigación orientada hacia la teoría;
- d) Investigación que busca las relaciones entre causa y efecto;
- e) Investigación predictiva.

El Departamento de Investigaciones Educativas del Ministerio de Educación distingue tres tipos de investigaciones:

1. *Teóricas y Metodológicas*: serían aquellos tipos de investigaciones que están dirigidas hacia el desarrollo y construcción de "...esquemas teóricos útiles para la integración e interpretación de resultados, y enfoques metodológicos complejos para el estudio de ciertas clases de fenómenos".
2. *Explicativas*: Son todas aquellas investigaciones que establecen relaciones causales y buscan alternativas en materia de política educacional.

**BIBLIOGRAFÍA:** BEST, John. (s.f). *Cómo investigar en educación*. Sin más datos

**BIGOTT, Luis.** Modelos de Análisis de Sistemas Escolares. Edic. de la Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

## INVISIBLE / MANIFIESTO

El término «invisible» cualifica todo comportamiento o estímulo no directamente observable, es decir que pertenece a lo mental, cognoscitivo o interno; «manifiesto» cualifica todo comportamiento o estímulo que puede observarse O captarse directamente por medio de la percepción auditiva o visual.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## ISOMORFISMO

Correspondencia biunívoca entre los elementos de dos grupos abstractos. Esta correspondencia hace que a cada elemento de un grupo corresponde uno y sólo uno del otro. Por ejemplo, a cada número  $n$  le corresponde un solo par  $2n$ . A cada punto del espacio geométrico le corresponde una y solo una triada de números  $(x,y,z)$ .

**DICCIONARIO ECOLÓGICO.** Amigos de la tierra. Uruguay. <http://www.redes.org.uy/estudiantes/diccionario>

## ÍTEM

1. Cada elemento de un test al que se le atribuye una calificación; 2. Elemento de una secuencia de enseñanza programada. La dimensión de un ítem es variable: puede ser una sola frase o pregunta, una instrucción para realizar

determinada tarea, o un párrafo completo itinerario educacional: en un programa de enseñanza, itinerario que se supone que el alumno debe seguir para alcanzar o sea determinada meta.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## ÍTEM

En instrucción programada, véase cuadro. En medición y evaluación, véase reactivo.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## ITINERARIO ÚNICO

En enseñanza programada, recorrido idéntico que deben seguir todos los alumnos, por oposición al itinerario diversificado.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## IZQUIERDA, DERECHA, ¿QUE SON?

La clasificación tradicional del mundo político en izquierda y derecha se remonta a los tiempos de la Revolución Francesa. Fue el resultado de la localización que tenían las bancadas radicales y moderadas dentro de la Asamblea. El término cuajó y perseveró en el tiempo por su facilidad descriptiva. Por lo demás, la lógica bipolar resultó ideal para dar sustento a esta distinción. El Este era izquierda, el Oeste era derecha y los conflictos locales y regionales que se encuadraban dentro de este patrón se transformaban en conflictos entre la derecha y la izquierda.

Tras la caída del muro de Berlín, sin embargo, esta distinción ha perdido todo significado práctico. De hecho, durante los estertores del comunismo en la Unión Soviética, el viejo aparato comunista y quienes lo sustentaban pasaron a ser catalogados como la derecha, mientras que quienes propugnaban un vuelco hacia Occidente y hacia el capitalismo fueron identificados como izquierda. Hoy en día, por su parte, las mayores críticas al libre comercio -paradigma fundamental de la derecha durante los largos años de la guerra fría- provienen de los Perot, los Buchanan y los Le Pen, es decir, la expresión extrema de la derecha actual. De hecho, ello guarda consistencia con la visión de un pensador liberal como Isaiah Berlin, para quien el liberalismo económico es de izquierda, por oposición al poder del Estado asentado en la fuerza de la tradición, que es de derecha. Cómo saber, entonces, qué es derecha y qué es izquierda en medio de este remolino de nuevos criterios y de nuevas interpretaciones?

Una de las últimas películas del cineasta francés Eric Rohmer se titulaba "El Arbol, el Alcalde y la Informática". En el film el alcalde defendía la causa de la

informática, identificada con el progreso, mientras que el profesor sostenía la causa del árbol, es decir, de la naturaleza, de la ecología. La película concluía preguntándose cuál de estas causas era de izquierda y cuál de derecha. Uno de los más reputados intelectuales italianos, Norberto Bobbio, asumió recientemente la tarea de interpretar estos dos términos clásicos, a la luz de las nuevas realidades. Su obra Derecha e Izquierda, ha batido todos los records de tiraje en Europa. El problema con la obra es que después de ciento cincuenta y tres páginas de alta erudición, el lector termina tan confundido como empezó. Lo más que se aproxima Bobbio a definir dónde se sitúa cada uno de estos conceptos es cuando nos dice que la libertad puede ser indistintamente de derecha o de izquierda, mientras que la igualdad es un ideal netamente de izquierda. No obstante, aunque las conclusiones del autor no nos saquen de dudas, las reflexiones que éste se formula resultan altamente esclarecedoras.

Entre los párrafos más significativos del libro de Bobbio se encuentra el siguiente: “Se pretende que en un universo político cada vez más complejo como lo es el de las grandes sociedades, y en particular de grandes sociedades democráticas, la separación demasiado nítida, la visión dicotómica de la política, resulta insuficiente... En un universo plural como lo es el de las grandes sociedades democráticas, donde las partidas en juego son numerosas y en las que se producen convergencias y divergencias que hacen factibles las combinaciones más variadas, no resulta ya posible hablar en términos de antítesis, de alternativas: o derecha o izquierda; lo que no es derecha es izquierda y viceversa. Esta objeción es pertinente pero no es decisiva. La distinción entre una derecha y una izquierda no excluye la representación de una línea continua sobre la cual, entre la izquierda inicial y la derecha final existen posiciones intermedias ocupando el amplio espacio entre los dos extremos. Nada de extraño tiene que entre el blanco y el negro aparezca el gris. Pero la existencia del gris no significa que ni existan el blanco y el negro”.

Lo que Bobbio nos dice allí es que el amplio espacio gris se ha convertido en la característica dominante del mundo de la política y de las ideas en nuestros días. El hombre actual inevitablemente va combinando en su pensamiento posiciones de avanzada en algunos aspectos y posiciones conservadoras en otros. Es el signo distintivo de una sociedad que evoluciona con tan sorprendente fluidez. Es por ello que impresiona tanto un cierto primitivismo intelectual, tan común en Venezuela, que todavía pretende colocar etiquetas de izquierda o de derecha con la más absoluta ligereza. Como si ello resultara aún posible! Como bien señala Bobbio: “El espíritu analítico no debe olvidar que la realidad es siempre más rica que las tipologías abstractas, las cuales deben ser continuamente revisadas para incluir las nuevas realidades o las nuevas interpretaciones de las viejas realidades”.

Para alguien que como yo ha llevado a cuesta la etiqueta de izquierda, por dedicarse a analizar las complejidades del proceso de la globalización, señalando sus riesgos, la discusión planteada por Bobbio resulta de la mayor pertinencia. Siempre he observado con mucha curiosidad como en Venezuela se es de izquierda, cuando se sigue la misma línea de pensamiento crítico que en Estados Unidos mantienen figuras fundamentales del establishment académico como Paul Kennedy, Lester Thurow o Paul Krugman. Mucho me gustaría conocer qué dirán ahora quienes identifican la crítica a la globaliza-

ción con el pensamiento de izquierda, cuando en la última reunión del Grupo de los 7, los grandes del mundo formularon serias advertencias contra las consecuencias de la misma. En efecto, en la reunión sostenida en la ciudad de Lyon, los jefes de Estado o de gobierno de Estados Unidos, Japón, Alemania, Francia, Gran Bretaña, Italia y Canadá manifestaron que la ONU debía transformarse en un “asistente social” del mundo, para hacer frente al agravamiento de la pobreza y de la desigualdad causado por la globalización de la economía. Como bien señalaba la declaración sobre economía divulgada por el Grupo de los 7 el pasado 28 de Junio: “La llamada globalización puede acentuar las desigualdades de los países más pobres y ciertas regiones del mundo pueden quedar marginalizadas”.

Ojalá el maniqueísmo intelectual desapareciera de nuestro medio y un mayor grado de sofisticación de pensamiento se hiciese presente entre los colocadores profesionales de etiquetas. Ojalá se modernizaran un poco quienes tanto se ocupan de descalificar por “antiguos” a los demás.

**TORO HARDY, Alfredo.** El Universal. 1-5. 04-07-96.

## Contents

IATROGENIA DOCENTE, IDENTIFICANDO ELEMENTOS DE	1871
ICONICIDAD	1872
ICONOGRAFÍA	1872
IDEAL	1872
IDEAL EDUCATIVO	1873
IDEAL EDUCATIVO DE PLATON	1873
IDEAS-CONCEPCIONES ERRONEAS (MISCONCEPTIONS)	1874
IDEAS PEDAGOGICAS EN CARACAS A FINALES DE LA COLONIA	1875
IDEAS PREVIAS	1879
IDEAS PREVIAS	1880
IDEAS PROPIAS DE LOS NIÑOS (RESPECTO AI QUÉ HACER CIENTIFICO)	1881
IDENTIDAD	1882
IDENTIDAD	1882
IDENTIDAD CULTURAL	1883
IDENTIDAD CULTURAL (DE LA) A LA IDENTIDAD	1885
PROFESIONAL DEL DOCENTE	1885
IDENTIFICACIÓN	1889
IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES	1889
IDEOLOGÍA	1889
IGLESIA FRENTE A LAS REFORMAS EDUCATIVAS	1889
IGLESIA Y RENOVACIÓN: EDUCACIÓN	1896
IGUALDAD DE OPORTUNIDADES	1897
IGNORANCIA EDUCADA	1897
IGUALDAD DE OPORTUNIDADES	1900
IMAGEN	1900
IMAGEN ANALOGICA	1900
IMAGEN OBJETIVO	1900
IMAGEN OBJETIVO	1901
IMAGINACION	1901
IMITACIÓN	1902
IMITACIÓN	1902



IMPLEMENTACIÓN DE CURRÍCULO	1902
IMPREGNACIÓN, APRENDIZAJE POR	1903
IMPRESA OFFSET	1903
IMPRESO	1904
INTELIGENCIA EMOCIONAL Y MUJER	1904
INCE (INSTITUTO NACIONAL DE COOPERACIÓN EDUCATIVA)	1908
INCE (INSTITUTO NACIONAL DE COOPERACION EDUCATIVA)	1908
INCERTIDUMBRE	1913
INCERTIDUMBRE MAL DEFINIDA	1913
INDICADOR	1914
INDICADOR	1914
ÍNDICE	1914
ÍNDICE DE ACIERTOS	1914
ÍNDICE DE ERRORES	1914
INDICIO	1914
INDIVIDUAL, EDUCACIÓN	1915
INDIVIDUALIDAD (LA) COMO FUNDAMENTO DE LA IGUALDAD	1915
INDIVIDUALISMO METODOLÓGICO	1921
INDIVIDUALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA	1925
INDUCCIÓN	1926
INERCIÓN	1927
INFANCIA	1927
INFORMACIÓN	1928
INFORMACIÓN	1928
INFORMACIÓN CIENTÍFICA	1929
INFORMACIÓN PARÁSITA	1929
INFORME DE UN PROYECTO CIENTÍFICO, CÓMO PRESENTARLO	1929
INGENIERÍA DE PROGRAMACIÓN	1930
INNOVACIÓN	1930
INPUT	1930
INSERCIÓN DE ESTÍMULOS	1931
INSERTO	1931
INSINUACIÓN	1931
INSTALACIÓN (ELEMENTO DE LA ORGANIZACIÓN)	1932
INSTINTO	1932
INSTITUCIÓN	1932
INSTITUCIÓN ESCOLAR	1933
INSTITUCIONES DE FORMACIÓN DE PERSONAL DOCENTE	1933
INSTITUTO	1933
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO	1933
INSTITUTO DE PERFECCIONAMIENTO Y CAPACITACIÓN DEL MAGISTERIO	1934
INSTRUCCIÓN	1934
INSTRUCCIÓN	1934
INSTRUCCIÓN	1935
INSTRUCCIÓN	1935
INSTRUCCIÓN	1936
INSTRUCCIÓN ASISTIDA POR COMPUTADORAS	1936
INSTRUCCIÓN AUTOMATIZADA	1937
INSTRUCCIÓN, FASES DE LA	1937
INSTRUCCIÓN CÍVICA	1938
INSTRUCCIÓN INDIVIDUALIZADA	1938
INSTRUCCIÓN O DIRECTIVA	1938
INSTRUCCIÓN PREMILITAR	1938
INSTRUCCIÓN PROGRAMADA	1940
INSTRUCCIÓN PÚBLICA DE GUZMÁN BLANCO DE 1870 (DECRETO DE)	1940
INSTRUCCIÓN VALIDADA	1947
INSTRUMENTO	1948
INSTRUMENTO DE ANÁLISIS	1948

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	1948
INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN	1948
INSUMOS	1949
INSUMOS	1949
INTEGRACIÓN	1949
INTEGRACIÓN DEL NIÑO SORDO AL AULA REGULAR	1949
INTEGRACIÓN LATINOAMERICANA:	1954
INTEGRACIÓN, DISCURSO, REALIDADES.	1954
INTEGRACIÓN SOCIAL	1957
INTELECTUAL, EDUCACIÓN	1957
INTELECTUAL, FACULTAD	1957
INTELIGENCIA	1957
INTELIGENCIA ABSTRACTA E INTELIGENCIA CONCRETA	1958
INTELIGENCIA ARTIFICIAL	1958
INTELIGENCIA ARTIFICIAL	1958
INTELIGENCIA Y EDUCACIÓN	1958
INTELIGENCIA Y SABER O INSTRUCCIÓN	1958
INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	1959
INTELIGIBILIDAD	1961
INTENSIDAD DE LA CARGA (DEL ENTRENAMIENTO)	1961
INTERACCIÓN	1961
INTERACCIÓN DIDÁCTICA	1962
INTERCAMBIO DE PROBLEMAS	1962
INTERDISCIPLINA	1963
INTERDISCIPLINAREIDAD, SISTEMA DE CONCEPTOS RELACIONADOS	1963
INTERDISCIPLINAREIDAD	1974
INTERDISCIPLINAREIDAD LOS CONCEPTOS COMPLEMENTARIOS	1979
INTERÉS	1984
INTERES (ESCUELA NUEVA)	1985
INTERÉS DE UN ACTOR POR	1986
INTERFAZ	1986
INTERNALIZACIÓN	1986
INTERNET (EL MÁGICO MUNDO DEL)	1986
INTERPRETACIÓN Y PERSPECTIVA SOCIOHISTÓRICA	1989
INTERVENCIÓN	1989
INTUICIÓN	1989
INTUICIÓN	1990
INTUICIONISMO	1991
INTUITIVO, MÉTODO	1991
INVARIADOS	1991
INVESTIGACIÓN	1992
INVESTIGACION	1993
INVESTIGACIÓN	1994
INVESTIGACIÓN	1995
INVESTIGACION	1996
INVESTIGACION ACADEMICA E INVESTIGACION PROFESIONAL	1996
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	2006
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	2007
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	2007
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EDUCACIÓN	2008
INVESTIGACION CIENTIFICA	2017
INVESTIGACIÓN COGNOSCITIVA EN EDUCACIÓN, REALIZADA	2018
INVESTIGACIÓN DE OPERACIONES	2019
INVESTIGACION DEL ENTORNO COMO METODOLOGIA	2019
INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA	2021
INVESTIGACIÓN DIDACTICA A TRAVES	2023
INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL (BASES EPISTEMOLÓGICAS DE LA)	2024
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	2025
INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN, ¿INVESTIGACIÓN O INTERVENCIÓN?	2027

## 2071

<b>INVESTIGACIÓN EN EL TERRENO</b>	<b>2032</b>
<b>INVESTIGACIÓN EN METODOLOGÍA Vs. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>2032</b>
<b>INVESTIGACIÓN OPERACIONAL</b>	<b>2033</b>
<b>INVESTIGACIÓN PARTICIPANTE</b>	<b>2033</b>
<b>INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA</b>	<b>2033</b>
<b>INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA</b>	<b>2034</b>
<b>INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA. ALGUNOS ENFOQUES</b>	<b>2034</b>
<b>INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE</b>	<b>2043</b>
<b>INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR</b>	<b>2050</b>
<b>INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN</b>	<b>2057</b>
<b>INVESTIGACION, NIVELES</b>	<b>2063</b>
<b>INVESTIGACIÓN, TIPOS</b>	<b>2064</b>
<b>INVISIBLE / MANIFIESTO</b>	<b>2065</b>
<b>ISOMORFISMO</b>	<b>2065</b>
<b>ÍTEM</b>	<b>2065</b>
<b>ÍTEM</b>	<b>2066</b>
<b>ITINERARIO ÚNICO</b>	<b>2066</b>
<b>IZQUIERDA, DERECHA, ¿QUE SON?</b>	<b>2066</b>

# J

---

## JAVA-JUVENTUD

### JAVA

Lenguaje de programación para computadoras desarrollado por Sun Microsystems (<http://www.sun.co> en 1991. Sus autores fueron James Gosling, Patrick Naughton, Chris Warth, Ed Frank y Mike Sheridan.

**DICCIONARIO ECOLÓGICO.** Amigos de la Tierra. Uruguay. <http://www.redes.org.uy/estudiantes/diccionario>

### JORNADA DIARIA

La jornada o rutina diaria es una institución que desarrolla un modelo educativo centrado en el niño, debe atender prioritariamente las necesidades e intereses del mismo y en consecuencia propiciará su desarrollo en armonía con otros seres que conforman su ambiente. Debe ser planificada muy flexiblemente de manera tal que permita atender situaciones inesperadas e interés repentinos de los niños a fin de que no se convierta en un elemento más de control, rígido e inflexibles por parte del adulto.

Cuando se conoce al niño, su desarrollo evolutivo necesidades e intereses se organiza la jornada o rutina, sobre esta base, el niño sabe la manera cómo están distribuidos los diferentes períodos de trabajo y esto lo ayuda a predecir y anticipar, así mismo conoce cuales son las expectativas de los adultos que lo orienta y puede organizarse socialmente con sus pares; esto reduce la angustia que el niño sufre cuando desconoce el orden de los eventos que ocurren en el jardín pudiendo desarrollar una actividad y prepararse para la que continúa sintiéndose más libre para escoger entre las opciones que se le ofrecen en la jornada.

Cuando el equipo docente se aboque a la planificación de la jornada debe tomar en consideración los siguientes criterios: Los períodos deben ser constantes, para que los niños sepan que se espera de ellos y puedan predecir; el horario debe ser flexible; debe existir cierto balance o equilibrio entre: las actividades con mucho gasto de energía y los períodos de descanso y relajación, las actividades iniciadas y escogidas por el niño y las escogidas por el adulto, las actividades que se realizan dentro y fuera del aula, las actividades en pequeños grupos, individuales y con todo el grupo; mantener la secuencia de planificación; oportunidad para variar las interacciones: Niño-niña; niño-material; niño-adulto. Proporcionar tiempo para aprender en una variedad de ambientes; oportunidad para la formación de diferentes tipos de agrupación : Espontáneos, estructurado por el adulto, grupos grandes y peque-

ños y atender la realidad actual de la ubicación de la institución en relación a aspectos como el clima, recursos humanos, estructura física, etc. Bibliografía. Anderson, Leonor, y colaboradores, “Guía Práctica para Actividades del Niño Preescolar”. Dirección de Educación Preescolar. Tercera Edición. Caracas, 1989.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## JUEGO

El juego desempeña en l educación actual un papel muy importante, sobre todo en la educación de la primera infancia, ya que en la posterior suele aparecer en otras formas, como el deporte. El juego es el mundo propio del niño, la forma en que tiene de expresarse espontáneamente. Por él se pueden conocer sus condiciones personales y por él se le puede educar debidamente.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús.** (1993). (Compilador) *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## JUEGO DE ROLES (ROLES PLAYING)

Técnica de enseñanza en la cual los estudiantes se enfrentan a una situación o problema que ellos deben resolver mediante la simulación de los roles de aquéllos que forman parte del problema o situación presentados.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza

## JUEGO DE SIMULACIÓN

Actividad especialmente concebida para dar a los participantes la posibilidad de confrontarse a ciertos aspectos de la vida real. Se hace intervenir un grupo de jugadores, se plantean un conjunto de reglas, una serie de acciones permitidas, un período de tiempo dado y un marea general donde se sitúa el conjunto.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## JUEGO DE VIDEO

Videocasete programada, que mediante un vídeo con consola interactiva, permite realizar juegos de habilidad, de reflexión o juegos educativos en la pantalla de un receptor de televisión.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## JUEGOS

Es la esencial manifestación de la niñez caracterizada por todas sus actividades, una necesidad vital, exploradora, aventura y experiencia, medio de comunicación y de liberación bajo una forma permitida, es un proceso de educación completa, indispensable para el desarrollo físico, intelectual y social del niño. Es una disposición innata del niño donde se delinean y desarrollan las principales capacidades, tales como, las sensomotrices, socio afectivas, las creativas, las narrativas y las intelectuales, ya que implica la vital participación de toda su personalidad.

Principio que despertando su madurez y su formación constituye el elemento liberador primario que penetra activamente con él y hace que se descubra poco a poco a sí mismo. Este es el motivo por el que el juego constituye la experiencia fundamental de toda la vida que se desarrolle en la enseñanza preescolar.

Es muy importante que el maestro de preescolar conozca las diferentes teorías sobre el juego para enfrentarse con sus alumnos en condiciones óptimas para no coartar su libertad ni influenciar con su autoridad el juego del niño. Es importante que mantenga el carácter de juego espontáneo sin otras finalidades, por lo dejaría de ser juego. El interés específico del maestro será el de crear continuas y renovadas ocasiones de juego, de ofrecer a los niños, a través de materiales aptos y espacios ambientales propios, la amplia posibilidad de elección y orientarlo hacia el juego individual en pequeños grupos o colectivo. La función de la actividad lúdica en la edad preescolar está en que por medio de ella el niño puede dar rienda suelta a las negaciones que le impone el mundo adulto, descargar sus impulsos, exteriorizar su pensamiento, imitar a los demás, explorar y descubrir aspectos del mundo.

Si la naturaleza del juego es tan variada y abarca toda la naturaleza del niño, si por medio del juego se desarrolla física, psíquica y moralmente, es natural que una clasificación del juego se pueda hacer bajo muy distintos aspectos y modalidades. La clasificación a señalar es relativa, ya que existen juegos que se pueden incluir en más de una clase por sus implicaciones con otros juegos. Entre ellos tenemos:

- **Juegos Funcionales:** Son los primeros que aparecen el niño antes de andar y hablar porque sirven para desarrollar las funciones latentes. El juego funcional es pues, el que el niño desarrolla en la primera infancia (desde 0 a 2 años) y es en el seno de la familia donde lo realiza. La actividad de los juegos funcionales permite a cada función explorar su dominio y extenderse para producir nuevos resultados.
- **Juegos Configurativos:** En este grupo caben los juegos de modelados, el garabateo y hasta algunas modalidades de juegos lingüísticos. Por la tendencia configurativa, el niño mediante sus juegos da forma a sus construcciones (con plastilina, barro, construcciones con bloques, garabateos) y va haciendo experiencias que le proporcionan nuevas formas y temas de acción (un tren, el puente por donde pasa, la estación) según va desarrollando el juego. De este trabajo suele surgir primero la aplicación formal y luego la invención. De aquí surge el orden, el ritmo y la simetría.
- **Juegos de Entrega:** Suelen llamarse así porque lo más característico de estos juegos es la entrega al material. Son típicos juegos de entrega: la pelota, pompas de jabón, los de agua y arena (estos pueden ser también configurativos).



Estos juegos generalmente son tranquilos, son propios de las primeras edades y están más próximos a los sensomotores.

- **Juegos Simbólicos:** Entran en esta aceptación todos los juegos dramáticos, representativos de personajes. Tienen su eclosión en la edad preescolar y son muy importantes para el enriquecimiento afectivo, lingüístico e intelectual. Este juego marca el paso del pensamiento animal a la representación intelectual. El juego simbólico marca la victoria del gesto sobre la cosa y rompe los hilos que lo unen a ella con su función particular y les adjudica cualidades especiales (esta silla es un tren, esta escoba es un caballo). Todo el material a su alcance se transforma a su capricho según el uso que el niño quiera darle. Representa personajes pero no sólo como imitación. Representa en el juego las propiedades de las cosas y de los seres que le interesan.
- **Juegos de Reglas:** Es más propio del adulto y de los niños mayores, sin embargo, el niño preescolar gusta de una manera informal de establecer sus propias reglas. Es muy distinto este juego reglado al de los niños mayores y adultos.

Las reglas del pequeño son individuales y espontáneas, es decir, no son intencionales y se improvisan en la marcha.

Es muy importante que en el programa de actividades preescolares el maestro tenga en cuenta el juego en relación con las edades de los niños y sus diferencias individuales. Como no se puede hablar del juego sin juguetes ni del quehacer escolar sin materiales.

**BIBLIOGRAFÍA:** **MOOR, Paul.** (1977). *El Juego en la Educación*. Editorial Herder. Barcelona-España. / **NEWSON, Elizabeth y John.** (1986). *Juguetes y Objetos para Jugar*. Ediciones CEAC. Barcelona-España / **PELLICCIOTTA, Irene y otros.** (1984). *El Niño y los Medios de Expresión*. En: Enciclopedia Práctica Preescolar. Editorial Latina. Uruguay.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## JUEGOS EDUCATIVOS

Aparte del valor educativo del juego espontáneo de los niños, existen multitud de juegos y juguetes que pueden ser utilizados con fines educativos e instructivos. El valor de tales juegos es que unen el atractivo del juego con alguna forma del cultivo intelectual, estético o social. En general parten del sentido lúdico del niño, y como tal, deben aparecer en forma de juegos más que de enseñanza.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús.** (1993). **(Compilador)** *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## JUEGOS, TEORÍA DE

Rama de las matemáticas que se refiere al cálculo interactivo de procesos estructurados. Fue elaborada por Von Neumann y Morgenstern.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

**JUGUETES**

Los juguetes se consideran como los instrumentos de juego y al mismo tiempo, se consideran como algo muy importante en el desarrollo del niño si están elegidos en forma apropiada, esto exige que el juguete sirva para estimular la actividad del niño, le ofrezca la oportunidad de expresarse y de poner en práctica nuevas habilidades y se adopte a su madurez psicopedagógica.

Cuando se habla de cantidad y calidad de juguetes se concluye que tan nocivo es dar al niño demasiados, como dotarlos de muy pocos. La cantidad de juguetes y juegos debe ser tal que secunde las más variadas formas de juego. Estos deben variar de acuerdo con la capacidad a desarrollar en el niño. Por lo tanto, el maestro deberá tener presente las diferencias que existen entre los juegos que favorecen la capacidad sensomotriz, la habilidad creativa, la fantasía, la imitación la disposición socio-afectiva, las cualidades intelectuales y la actitud de experimentación y proyección.

Una función importante de los juguetes que no se debe olvidar, consiste en centralizar el placer derivado del sentimiento de propiedad. Todo niño necesita mecer en sus manos un objeto pequeño sin temor de que nadie le contradiga.

Entre las características que debe tener un buen juguete encontramos: colores vivos y contrastantes, es imprescindible que la pintura no sea tóxica, la forma del juguete ha de ser concreta y con una aplicación determinada, para que con él se puedan desarrollar simultáneamente la fantasía y el sentido ordenador del niño. Han de ser sencillos, sólidos y de dimensiones adecuadas a las manos del niño. La forma debe ser tal que el niño no pueda lastimarse.

El interés que el niño ponga al escoger un juguete, se aplicará más tarde a su trabajo. Nada hay más serio para el niño que sus juegos y juguetes, y por este motivo no se le debe exigir nunca que cese de jugar inmediatamente para venir a comer.

**BIBLIOGRAFÍA:** **NEWSON, Elizabeth y John.** (1986). *Juguetes y Objetos para Jugar*. Ediciones CEAC. Barcelona-España / **PELLICCIOTTA, Irene y otros.** (1984). *El Niño y los Medios de Expresión*. En: Enciclopedia Práctica Preescolar. Editorial Latina. Uruguay.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

**JUSTIFICACIÓN LEGAL DE LA ADMINISTRACIÓN ESCOLAR**

La Administración Educativa está regulada por un conjunto de normas legales que determinan las funciones de sus miembros y contribuyen a alcanzar la metas de la institución escolar, al respecto, la Ley Orgánica de Educación,

en su Artículo 107 establece, que el Ministerio de Educación, es el principal órgano encargado de que se lleven a cabo los elementos y procesos de la Administración Escolar, correspondiéndole planificar, orientar, dirigir, ejecutar, coordinar, supervisar y evaluar el sistema educativo.

Igualmente tenemos que la Ley Orgánica de la Administración Central, en su Artículo 29 numerales 1, 5, 6, 7 y 14 amplía y especifica las funciones del Ministerio de Educación como un órgano de la Administración Pública Centralizada, tales funciones están referidas a la planificación de planes y programas que contienen los objetivos y actividades a realizar durante el año escolar, pertinentes a los diferentes niveles y modalidades del sistema escolar; la instalación relacionada con la planta física, donde se encuentran el personal que labora en las instituciones educativas, así como la dotación de recursos materiales...

Los artículos precitados reflejan el espíritu y propósito del Legislador presentes en el artículo 80 de la Constitución Nacional, segundo párrafo que expresa: ‘...El Estado orientara y organizara el Sistema Educativo para lograr el cumplimiento de los fines aquí señalados’.

Es conveniente señalar que existen en el ámbito de la Legislación Escolar Venezolana; aparte de las leyes citadas, otras más que le dan coherencia al Sistema Educativo en general y al Sistema Escolar en particular; pero específicamente al proceso de gestión que se lleva a cabo, bien sea, en el Nivel Central, Zonal, Distrital, Sectorial o en la Micro-estructura educativa. Entre ellas tenemos: Ley Orgánica de Educación y su Reglamento General, Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente, Ley de Carrera Administrativa, Ley Orgánica de Procedimientos Administrativos, Ley Orgánica de Trabajo, Ley Tutelar del Menor, Decretos y Resoluciones del Despacho Educativo.

**MARIN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ. V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## JUVENIL, DELICUENCIA

Se considera como delincuencia juvenil los actos antisociales de los menores que constituyen alguna forma de delito.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús.** (1993). (Compilador) *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## JUVENTUD

Constituye la madurez del ser juvenil, que empieza al terminar la adolescencia y acaba con la entrada en la edad viril. Podría decirse que en términos generales está comprendida entre los 18 y los 23 ó 25 años, aunque estas edades son muy relativas.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús.** (1993). (Compilador) *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

**Indice letra J**

<b>JAVA</b>	<b>2069</b>
<b>JORNADA DIARIA</b>	<b>2069</b>
<b>JUEGO</b>	<b>2070</b>
<b>JUEGO DE ROLES (ROLES PLAYING)</b>	<b>2070</b>
<b>JUEGO DE SIMULACIÓN</b>	<b>2070</b>
<b>JUEGO DE VIDEO</b>	<b>2070</b>
<b>JUEGOS</b>	<b>2071</b>
<b>JUEGOS EDUCATIVOS</b>	<b>2072</b>
<b>JUEGOS, TEORÍA DE</b>	<b>2072</b>
<b>JUGUETES</b>	<b>2073</b>
<b>JUSTIFICACIÓN LEGAL DE LA ADMINISRACIÓN ESCOLAR</b>	<b>2073</b>
<b>JUVENIL, DELICUENCIA</b>	<b>2074</b>
<b>JUVENTUD</b>	<b>2074</b>

# L ——— LABORATORIO-LUGAR DE TRABAJO

## LABORATORIO

- 1) Area dedicada a la realización de observaciones sistemáticas de fenómenos bajo condiciones controladas.
- 2) Un período de tiempo dedicado a trabajos de laboratorio o a una actividad práctica.

**SECRETARIA EJECUTIVA PERMANENTE DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.** (1985). Seleccionado y modificado por CLARA FLORES (Escuela de educación de la Universidad Central de Venezuela) del: *Manual para el fomento de las actividades científicas y tecnológicas juveniles*. Serie: CIENCIA Y TECNOLOGIA. SECAB/UNESCO. Bogotá. Colombia.

## LABORATORIO DE APRENDIZAJE ELECTRÓNICO

Conjunto de equipos sonoelectrónico interconectado entre sí que permiten al instructor comunicarse con: 1.- todos los estudiantes simultáneamente, 2.- grupos seleccionados de estudiantes, y 3.- un estudiante individualmente. El instructor puede también proporcionar una sola o varias grabaciones a todos los estudiantes, o diferentes grabaciones a diversos alumnos. En algunos laboratorios, cada estudiante puede tener su propia cinta individual. El la escucha, responde oralmente y puede grabar de acuerdo con las instrucciones. La mayoría de los laboratorios electrónicos colocan el mecanismo de grabación en el escritorio del alumno. Cada escritorio está aislado por paneles a prueba de sonido. Además, el estudiante posee un micrófono y auriculares. Está demostrado que se obtiene mayor eficiencia cuando se presentan materiales visuales, ya sea todo el grupo o cada estudiante individualmente.

Desde 1958, se vienen empleando con éxito los laboratorios de aprendizaje electrónico en la enseñanza de idiomas extranjeros, lecturas, escritura, gramática y puntuación, música, apreciación y crítica, literatura, estudios sociales, estenografía, etc..

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## LABORATORIO DE IDIOMAS

Una habitación equipada para la instrucción de idiomas en la cual se utilizan: Grabadores, proyectores, tocadiscos y otros dispositivos por unidad o bien combinación.

Laboratorio de aprendizaje electrónico para la enseñanza de idiomas.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## LABORATORIO DE LENGUAS

Sala especialmente acondicionada para la enseñanza de lenguas, particularmente con métodos audio-orales. Cada alumno se encuentra en una cabina separada en la que hay un magnetófono conectado con la consola del profesor.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## LABORATORIOS DE FÍSICA EN EDUCACION MEDIA DIVERSIFICADA DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS DOCENTES (RESEÑA DE INVESTIGACIÓN)

Objetivos de la Investigación:

- Determinar la importancia que tienen los laboratorios de física para los docentes del nivel medio diversificado, en base a la frecuencia con que ellos favorecen dichas actividades.
- Determinar cuáles son los objetivos que debe tener el laboratorio de Física, de Educación Media Diversificada, desde el punto de vista del docente.
- Determinar el tipo de laboratorio que desean los profesores realizar en esta etapa.
- Determinar la disposición que tienen los docentes hacia la realización del trabajo de laboratorio en este nivel.

Síntesis Metodológica:

En este trabajo se realiza principalmente una investigación de campo donde se presenta una revisión bibliográfica en cuanto a la metodología utilizada. Se presenta el proceso de elaboración del instrumento utilizado en este trabajo (el cuestionario), así como la determinación de la muestra y el procedimiento de análisis estadístico que se siguió.

Síntesis de Resultados Principales

Los docentes de Física de Educación Media Diversificada muestran en general una disposición favorable hacia el uso de las actividades experimentales del laboratorio debido a su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, todos los docentes coinciden en estar insatisfechos con el diseño actual del laboratorio para lograr los objetivos, ya que las expectativas de ellos superan la realidad actual del funcionamiento de los artículos de experimentos.



Existe en la actualidad una marcada deficiencia en equipos y materiales para la enseñanza experimental en los planteles de Educación Media.

Los profesores coinciden en que resultan insatisfactorios los objetivos (programa de estudio) del laboratorio en los momentos actuales.

Existe el interés en el docente en que se pretenda cumplir con los tres objetivos generales del laboratorio:

- Promover actitudes científicas
- Ilustrar el contenido de las clases de teoría
- Enseñar técnicas experimentales

Se percibe una falta de conocimiento didáctico en cuanto a la preparación y ejecución del trabajo experimental del laboratorio por parte del profesor debido a fallas en la formación docente a nivel superior.

Autor de la Investigación:

Díaz Montilla, Julio Ramón. Licenciado en Educación, mención Física. U.C.V.

**LEONARD, Franklin.** (1999). *EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION*. Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

## LACTANCIA

Tiempo transcurrido entre la emisión del estímulo y el inicio de la respuesta por parte del alumno. Sinónimo: tiempo de espera; tiempo de respuesta.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## LACTANCIA MATERNA

De una manera intencionada se ha usado el calificativo de natural para designar a la lactancia materna, al procedimiento mediante el cual el niño recién nacido y el lactante obtienen el alimento necesario del pecho de su madre. En esta calificación de natural va implícito todo lo ventajoso, faltar de inconvenientes y aconsejable que resulta tal proceder.

La lactancia materna es la más adecuada por la composición de la leche, pues proporciona al niño anticuerpos, que son elementos específicos de defensa del organismo, contra determinadas infecciones; protege al niño durante los primeros meses de su vida; evita la contaminación siempre posible con las otras leches. Por naturaleza la leche materna está ajustada a las necesidades del lactante y contiene todo lo que el niño necesita en esta primera parte de la vida para un desarrollo exento de alteraciones.

Las ventajas de la lactancia materna son todas, la contraindicación de tal proceder de alimentación, ninguna.

**BIBLIOGRAFÍA:** **PLAZA MONTERO, Joaquín.** (1978). *Puericultura*. Editorial Jims. Barcelona-España. / "Psicología Infantil y Juvenil." (1979). En: *Cursos de Orientación Familiar*. Ediciones Océano. Barcelona-España.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## LACTANCIA MIXTA

Consiste en la administración del pecho materno para cubrir en parte las necesidades del niño, y el resto cubrirlo mediante una adecuada fórmula láctea en cualquiera de sus presentaciones.

Solamente en dos ocasiones se considera justificado el uso de la lactancia mixta. En primer lugar en aquellos casos en la que una relativa hipogalactia materna no alcanza cubrir las necesidades del niño. En segundo lugar en aquellos casos en las que otras obligaciones ineludibles de la madre, trabajo sobre todo, impiden a esta dedicar la atención precisa a la alimentación de su hijo.

**BIBLIOGRAFÍA: PLAZA MONTERO, Joaquín.** (1978). *Puericultura*. Editorial Jims. Barcelona-España. / "Psicología Infantil y Juvenil." (1979). En: *Cursos de Orientación Familiar*. Ediciones Océano. Barcelona-España.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## LACTANTE

Superado el primer mes de vida, durante el que se ha considerado al niño como recién nacido, comienza de una manera bien patente las relaciones del niño con el ambiente. Se ha dejado atrás una etapa puramente vegetativa en la que incluso las funciones de esta naturaleza mostraban claros desequilibrios.

Antes de este período abarca hasta el final del primer año de vida. La característica fundamental que lo define es la alimentación a base de leche. Durante él, comienza una vida de relación con el ambiente más y más intensa. Lo podemos considerar subdividido en tres etapas: lactante echado, con las características anteriores, el lactante pequeño se muestra además como un sujeto pasivo en relación con el ambiente. le llegan percepciones a través de la mirada y el oído, estudia su propio cuerpo con el tacto; lactante sentado se introducen en su alimentación nuevos alimentos. Comienzan a explorar el ambiente desde la primera posición de dominio: la de sentado; lactante en pie, va perdiendo las características alimenticias, pues la leche, aún siendo base de su alimentación ya no es exclusiva e incluso pasa a segundo término en importancia. El niño se convierte en sujeto activo en la exploración de su ambiente y procura adueñarse de él ya no solo con la mirada sino con el tacto y la prehensión y con ayuda del desplazamiento de su cuerpo en el espacio mediante el arrastre y el gateo.

**BIBLIOGRAFÍA: PLAZA MONTERO, Joaquín.** (1978). *Puericultura*. Editorial Jims. Barcelona-España. / "Psicología Infantil y Juvenil." (1979). En: *Cursos de Orientación Familiar*. Ediciones Océano. Barcelona-España.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## LAICISMO DE LA ESCUELA

Independencia de la escuela pública o estatal con relación a la Iglesia. En este sentido, puede decirse que el laicismo empezó con el establecimiento de la escuela pública, del Estado, a partir del siglo XVII. En un sentido más estricto, el laicismo significa la abstención de la enseñanza religiosa en las escuelas. Sus orígenes están en la época de la Ilustración. Este laicismo implica: en primer lugar, originariamente, exclusión de las congregaciones religiosas y del clero de los empleos de la enseñanza pública; en segundo lugar, y en especial actualmente, neutralidad religiosa de la enseñanza en la escuela pública.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## LAPSO

Período de tiempo establecido para el cumplimiento de las actividades académicas.

**AMÉZQUITA, Colombia.** (1997). Escuela de Educación Universidad central de Venezuela. En: *El Tema de la Didáctica en el DLAE*. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## LAPSO DE ATENCIÓN

Período de tiempo durante el cual un individuo puede centrar su atención en una tarea dada, es decir, seleccionar la información del medio ambiente y reaccionar frente a los cambios de estímulo relacionados con la tarea.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## LARGO PLAZO

Es el período de planificación que va más allá de los 8 años y que puede comprender lapsos hasta de 25 ó 30 años.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## LATENCIA (TIEMPO DE RESPUESTA DEL ALUMNO)

El tiempo que transcurre entre la presentación de un estímulo instruccional hasta el comienzo de la respuesta del estudiante.

Se usa como medida de la actuación del estudiante, especialmente en estudios de investigación.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## LATENTE-MANIFIESTO

Distinción introducida por el psicoanálisis. de importancia tanto en el análisis de los contenidos como en la semiótica. El contenido 'latente' es el conjunto de significaciones que surgen gradualmente a través del trabajo de análisis y que en ciertos casos contradicen los datos aparentes. El contenido 'manifiesto' es el conjunto de significaciones explícitas.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## LATERALIDAD

Es el sentimiento de integridad en la permanencia de las diferentes partes del cuerpo, y de la coherencia que existe entre dichas partes y situación espacial. La lateralidad corporal queda establecida por un eje que separa la derecha de la izquierda. La diferencia viene indicada por los miembros, especialmente por las manos. La lateralidad puede ser siniestra, diestra y cruzada.

La lateralidad manual guarda relación con los centros de expresión simbólica situados en los hemisferios cerebrales. Entre los cuatro y cinco años, el niño toma progresivamente conciencia de su cuerpo, distingue entre la derecha y la izquierda, entre arriba y abajo.

**BIBLIOGRAFÍA:** "Psicología Infantil y Juvenil." (1979). En: Cursos de Orientación Familiar. Ediciones Océano. Barcelona-España.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE.* Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## LEALTAD Y ESTABILIDAD (PRINCIPIO ADMINISTRATIVO)

El personal docente debe ser consecuente con la institución escolar y esta debe garantizarle a aquel la estabilidad del cargo, de acuerdo con las disposiciones legales existentes en cada país, en el caso concreto de Venezuela los profesionales de la enseñanza son los únicos profesionales que tienen garantizada su estabilidad por vía constitucional, al respecto, la Constitu-

ción de la República en su artículo 81, último aparte señala que la Ley garantizara a los profesionales de la enseñanza su estabilidad profesional y un nivel de vida acorde con su elevada misión.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ, V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## LECCIÓN

Para el alumno: lo que el colegial debe aprender y poder recordar. Para el maestro: Sesión de enseñanza que suele durar una hora. Parte de una obra didáctica que en teoría corresponde a una hora de clase. Constituye la base de la enseñanza tradicional. Sin.: Clase (en las enseñanzas primaria y secundaria), curso (en la enseñanza superior).

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## LECCIONES PARTICULARES

Enseñanza dada a un niño o a un pequeño número de ellos, ya sea porque no asisten a ninguna escuela o la repases. Moral: Amonestaciones hechas como consecuencia de faltas de conducta (dar una lección a alguien), o como enseñanza práctica como resultado de una experiencia o de un acontecimiento (la lección de esta historia, de este fracaso, etc.).

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## LECTOR

Antiguamente (en particular entre los escolásticos: Aquel cuya enseñanza ordinaria consistía en leer los textos básicos, comentándolos. Actualmente (en la enseñanza de idiomas extranjeros): Profesor cuya lengua materna es la que se enseña. Usualmente: aquel que lee, bien en voz alta para cierto público, bien en voz baja, o principalmente con la vista.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## LECTURA

No es fácil definir la lectura, sobre todo porque tal cual lo anota Roland Barthes, **leer** es una palabra “saturada”, es decir, agotada en sus múltiples posibilidades expresivas. De manera que se pueden leer textos, imágenes, gestos, mapas y cartas de navegación, señales, etc. Lo mismo, no existe cri-

terio único en torno a este logro básico en el saber de la humanidad. En su abordaje se juegan diferentes concepciones, algunas de las cuales, ciertamente irreconciliables. Ellas se corresponden con teorías acerca del aprendizaje en general, el hombre y el mundo.

Así, nos topamos con definiciones que apuntan definitivamente a una acepción mecanicista del proceso, tal cual la expresada por Jaques Foucambert: “Situado ante unos signos escritos que componen un mensaje el lector coordina el movimiento de los ojos para seguir las líneas de izquierda a derecha, interrumpiendo este movimiento varias veces por línea para permitir a los ojos una mejor percepción cuando se inmovilizan sobre un conjunto de signos comprendidos entre varias letras y varias palabras. Esta actitud perceptiva conduce al lector a dar un significado al texto escrito y a asociar entre sí, con el conjunto de sus experiencias pasadas, elementos percibidos, conservando de ellos un recuerdo en forma de impresiones y de juicios e ideas”. (1)

Igualmente, encontramos definiciones que precisan la lectura como un acto enteramente racional. Ralph Staiger resulta muy preciso en este sentido: “Lectura es la palabra usada para referirse a una interacción por la cual el sentido codificado por un autor en estímulos visuales, se transforma en sentido en la mente del lector”. (2)

Por supuesto, que no pocos autores han asumido desde siempre concepciones que se proponen la conciliación, la síntesis. Entre ellas, igualmente, han surgido grandes diferencias, porque evidentemente no se trata sólo de ubicarse en posiciones equidistantes, sino de ventilar las bases teóricas que sirven de sustento a quienes se pronuncian sobre la lectura.

La lectura no es un acto mecánico y menos aún, cumplido en idéntica forma por todos los individuos. La lectura, y esto resulta fundamental, es un proceso realizado por seres ubicados en un tiempo y un espacio y por supuesto determinados por ellos, por lo cual no está al margen de las vicisitudes que confronta el ser humano en su experiencia vital.

“La lectura es un proceso centrado en la comprensión del mensaje. No es un aspecto pasivo de la comunicación, sino un proceso eminentemente activo a través del cual el lector construye el significado del texto”. (3)

La lectura no es sólo decodificación, descifrado y menos aún, simple sonorización del lenguaje escrito. Se trata de una actividad de nivel elevado, la cual supera ampliamente la mera adquisición de automatismos y compromete las funciones cognoscitivas del ser humano.

Leer es sobre todo el establecimiento de un diálogo enriquecedor entre el lector y el autor. Igualmente, leer supera la mera recepción de datos o información, también están presentes visiones estéticas, valores, placeres y conjuntos conceptuales.

Leer es no sólo recibir, aceptar, adquirir o asimilar el texto escrito, sino sobre todo, cotejarlo, confrontarlo, analizarlo e incluso, reelaborarlo conforme a nuestra visión del texto mismo.

**BIBLIOGRAFIA:** (1) **FOUCAMBERT, Jaques.** (1976). *La manière d'être lecteur*. Hatier. Paris. / (2) **STAIGER, Ralph.** (1976). *La Enseñanza de la Lectura*. UNESCO -Huemul. Buenos Aires. / (3) **SECAB.** (1991). *Dificultades de Aprendizaje en la Lecto-escritura e Implicaciones de una Nueva Concepción Pedagógica*. Módulo 1. Santa Fe de Bogotá.



## LECTURA

Acción de leer, es decir, de recorrer con los ojos unos signos de escritura, bien emitiendo los sonidos de los cuales son los signos (lectura en voz alta), bien percibiendo el significado del conjunto que constituye (lectura silenciosa o mental). Aceptación reciente (neologismo semántico o de sentido) inspirada por la fenomenología: Manera particular de interpretar, en sentido propio, un texto escrito (nueva lectura del contrato social); en sentido figurado, los acontecimientos, la percepción real.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## LECTURA

D'Jesús (1990) considera "a la lectura como un proceso global e indivisible de construcción del significado".

Puente (1991) sostiene que "la lectura es un proceso cognitivo complejo e interactivo entre el mensaje expuesto por el autor y el conocimiento, las expectativas y los propósitos del lector. El lector al enfrentarse a un texto busca interpretar el mensaje y los significados que el autor quiso expresar, sin embargo la interpretación está condicionada por dos factores: los conocimientos previos del lector y los procesos cognitivos desarrollados".

Morles (1994) afirma que "la comprensión de la lectura de un texto escrito es la reconstrucción de su significado. Esa reconstrucción se lleva a cabo mediante la ejecución de operaciones mentales que realiza el lector, con el propósito de darle sentido a las pistas encontradas".

Beke (1996) define a "la lectura como un proceso esencialmente interactivo, constructivo y comunicativo. Es interactivo en términos de la interacción entre el texto (autor) y el lector. La lectura es considerada constructiva porque implica que mientras el lector va procesando la información del texto el recrea en su mente un texto nuevo. puesto que el autor escribe un texto para ser comprendido por un lector con el propósito de comunicarle algo dentro de un contexto social determinado, la lectura puede igualmente considerarse como un acto de comunicación".

Turci y Perez (1998) definen a la lectura como un acto complejo e interactivo entre el lector y el mensaje expuesto por el autor. Además, coinciden en señalar que la "schemata" o conocimiento previo sobre un tema influirán de manera determinante en el proceso de la comprensión lectora.

Smith (1983) afirma que "durante el proceso de la lectura, el lector utiliza dos fuentes de información: la visual y la no visual. La información visual es la proporcionada por el texto y la no visual es la proporcionada por las experiencias del lector. La información no visual es la que posee el lector en su interior, la que le proporciona el conocimiento del idioma, del tema y del dominio de las estrategias de lectura. La información visual es la informa-

ción impresa que recogida por los ojos, es transmitida al cerebro para ser procesada”.

La mayor contribución hacia la transformación de los postulados teóricos de la lectura fue el modelo presentado por Kenneth Goodman en el año 1967. Este modelo está basado en conceptos provenientes de la lingüística moderna y de la psicología cognoscitiva. En su modelo, Goodman(1978) define a la lectura ” como un proceso psicolingüístico” en el cual el lector, un usuario del idioma, reconstruye lo mejor que puede un mensaje que ha sido codificado por un escritor como una manifestación gráfica.

**BIBLIOGRAFÍA:** BEKE, R. (1996). *El proceso de la lectura*. Trabajo de ascenso / D'JESÚS, D. (1991). *Promoción de la lectura*. Ediciones Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas. / GOODMAN, K. S. (1978). Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. *Journal of the Reading Specialist*, 4,126-135 / MORLES, A. (1994). *La comprensión en la lectura del estudiante venezolano de la Educación Básica*. Serie Investigaciones Educativas. Fedupel / PUENTE, A. (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Fundación German Sanchez Rubiperez, Madrid. / SMITH, F. (1971). *Reading without nonsense*, New York. / TURCI, S. y PEREZ, E. (1998). *El proceso de la lectura en un curso de ESP*. Revista de Investigación Universidad Pedagógica Experimental Libertador.Caracas

**TURCI ESTELLER, Susanna.** Prof. a dedicación exclusiva de la Universidad Simón Bolívar, Sede del Litoral.

## LECTURA, ENSEÑANZA DE LA

Adquisición de la capacidad de leer, generalmente, durante el primer año de escolarización. Antiguamente, según el método fonético, que enseña el valor de los sonidos (b, t), y el método silábico, en el que se enseñan los nombres de las sílabas (be, te). En las últimas décadas se ha utilizado el método sintético (agrupación de letras en sílabas, y éstas en palabras). Contrariamente, el método analítico, desarrollado por A. Kern (captación de palabras enteras y de frases), se fundamenta en la psicología de la Gestalt.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## LECTURA, ESTRATEGIAS DE

La lectura es un proceso interactivo entre lenguaje y pensamiento (Goodman, 1977) en el que intervienen de manera global las experiencias y conocimientos del lector, su competencia lingüística, los esquemas mentales, los aportes del texto para construir el significado del texto. Durante esta búsqueda de significado, el lector utiliza diferentes tipos de estrategias que le permiten predecir, construir permanentemente hipótesis, confirmarlas o rechazarlas, todo ello para obtener el significado.

Diferentes autores definen este término como “técnica”, (Wallace 1980), “forma de lectura” (Grellet 1981), “estrategia” (Widdowson 1979c, Morles 1991, Bolívar y Markov,1993), destreza ( Smith,1978).

Wallace (1980) recomienda el uso de las siguientes estrategias de lectura:

1. El propósito de lectura debe de estar claramente definido: antes de ini-

ciar a leer, el lector debe de saber por qué lee y qué espera aprender del mismo.

2. El título del libro: generalmente permite anticipar al lector sobre el contenido del texto.
3. Lectura del primer párrafo : el autor da una breve introducción del contenido y en el último párrafo presenta un resumen del texto.
4. Scanning, lectura extensiva de textos largos para buscar una comprensión global del texto.

Grellet (1981) sostiene que durante el acto de leer las estrategias se entrelazan entre sí, y define cuatro formas de lectura :

1. Skimming: es una lectura rápida para buscar la idea general de texto.
2. Scanning: es una manera más detallada de buscar la información específica del texto.
3. Lectura extensiva: es una lectura de textos largos que tiene la finalidad de alcanzar una comprensión global.
4. Lectura intensiva: es una lectura de textos cortos que tiene el propósito de extraer una información específica.

Morles (1991) afirma que las estrategias de procesamiento son actividades mentales, no siempre conscientes, que realiza el lector para manipular y transformar la manera como está presentada la información en el texto escrito con el propósito de hacerla más significativa. Esta categoría de operaciones se denomina estrategias cognitivas para el procesamiento de información.

Morles ha permitido identificar cinco grupos de tales estrategias:

1. Estrategias de Organización: son operaciones mentales que lleva a cabo el lector para darle a los elementos de la información (definiciones, detalles, eventos, etc.) un orden con la finalidad de hacerla más significativa).
2. Estrategias de Elaboración: son acciones que implican la creación de nuevos elementos relacionados con el contenido del texto más significativo.
3. Estrategias de Focalización: son actividades empleadas por el lector para precisar la información contenida en el texto.
4. Estrategias de Integración: Por medio de estas estrategias el lector trata de incorporar todas las partes de la información que va adquiriendo durante el acto de leer a los conocimientos previos que posee y que se relacionen con el tema de la lectura.
5. Estrategias de verificación: La utilización de estas estrategias le permitirán al lector determinar hasta qué punto sus propias interpretaciones son coherentes entre sí, y si sus esquemas de conocimiento se relacionan con el tema objeto de la lectura.

Bolívar y Markov (1993) definen, las estrategias como “las operaciones mentales que involucran la inferencia del significado en diferentes niveles, desde lo puramente textual hasta lo extratextual, vale decir, desde la inferencia de palabras de frases, de tipos de relaciones semánticas, de tipos de información, de funciones comunicativas, de esquemas de organización, de textos, hasta de significados que dependen del conocimiento de una sociedad y cultura”.

Estrategias sugeridas :

1. Inferencias del significado de palabras de acuerdo al contexto del texto y el conocimiento previo sobre el tema.
2. Discriminar e integrar información específica.

3. Resumir la información más relevante en un texto.
4. Integrar la información global del texto.

Smith (1978) recomiendan que el lector debe de utilizar las estrategias de lectura para resolver problemas en la comprensión del texto en los siguientes niveles : comprensión de vocabulario, de oraciones y comprensión global del texto.

**BIBLIOGRAFIA:** **BOLÍVAR A.; MARKOV, A.** (1993). Estrategias de comprensión de textos en Inglés. En: *Cuadernos de Postgrado*, 3 1993. ( **GOODMAN, K. S.** (1978). Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. *Journal of the Reading Specialist*, 4,126-135. / **GRELLET, F.** (1981). *Developing Reading Skills*, Cambridge University Press. / **MARCANO, R.** (1989). *Los procesos de Leer y Escribir. Selección de textos*. Ediciones Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas. / **MARKOV, A.** (1987). Estrategias de lectura en Inglés como lengua extranjera: Trabajo de ascenso para optar a la categoría de Asistente en el Escalafón Docente de la U.C.V. / **MORLES , A.** (1991). El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción docente. En: A. Puente. *Comprensión de la lectura y acción docente*. (pp. 261-274). Fundación Germán Sanchez Ruipérez, Madrid. / **SMITH, F.** (1971). *Reading without nonsense*. New York: Holt, Rinehart y Winston, Inc. / **WALLACE, M.H.** (1980). *Study Skills in English*. Cambridge University Press. / **WIDDOWSON, H.G.** (1979c). *Reading and Thinking in English: Discovering Discourse*. Oxford University Press.

**TURCI ESTELLER, Susanna.** Prof. a dedicación exclusiva de la Universidad. Simón Bolívar, Sede del Litoral.

### LECTURA CORRIDA

Lectura rápida, de manera que se capte el conjunto del acontecimiento relatado o la tesis mantenida sin detenerse en el sentido preciso de las palabras o en la construcción gramatical. En el aprendizaje de las lenguas, y específicamente del latín, se opone a traducción, que implica constantes consultas al diccionario y a la gramática.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### LECTURA DIALOGADA

Ejercicio integrado generalmente en el estudio de una obra teatral, y consiste en la declamación que efectúan unos alumnos, en lo posible voluntarios, y que han previstos sus efectos, con el libro en la mano.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### LECTURA EXPRESIVA

Lectura en voz alta tendiente a hacer sensibles la articulación de la idea, la cualidad de los sentimientos y el vigor de la voluntad.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### LECTURA PREMATURA

El aprendizaje de la lectura en niños antes de la edad escolar. Mientras que los defensores de la lectura antes de la escolarización ponen de manifiesto la facilidad con que se consigue el aprendizaje de la lectura en la edad preescolar y sus efectos beneficiosos sobre el desarrollo de la inteligencia, los críticos temen que este esfuerzo de rendimiento disminuya o atrofe las fuerza lúdicas del niño y lo sobrecargue excesivamente.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### LECTURA RÁPIDA Y LECTURA-INTERPRETACIÓN

La primera, preconizada por los norteamericanos, es indispensable a todos en la vida para estar siempre al corriente, y con más razón a quienes deben usar amplia documentación para algún estudio particular. La segunda, que se entretiene en un texto con objeto de hacer una especie de traducción personal, es necesaria para la formación del lectores, que sin ello correría el riesgo de no ver en lo que lee lo que el autor ha querido decir.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### LECTURA Y ESCRITURA, LA ADQUISICIÓN DE LA

#### La adquisición.

En relación a la lectura y la escritura, las últimas investigaciones orientan a que los niños se acerquen al mundo de lo escrito desde temprana edad: a la lectura significativa y por placer y al uso de la escritura como medio de guardar y transmitir mensajes.

¿Por qué este énfasis? Porque es necesario estimular otra forma de aprender en los niños. ponerlos en contacto con textos escritos, permitirles que escriban sus ideas y sentimientos como ellos creen que se escribe, que busquen, que organicen la información que reciben, que confronten sus propias producciones, y que consideren los aprendizajes como retos interesantes cuya resolución produce satisfacción personal y grupal.

Además, porque sabemos que hay una psicogénesis de la escritura y la lectura que hay que tomar en cuenta. Los niños manejan una serie de concepciones e hipótesis sobre lo escrito que ponen en evidencia su propia lógica, la cual es muy diferente a la del adulto.

La pedagogía tiene que tomar en cuenta al niño como centro de la acción educativa pero también como componente de un triángulo que es insoluble, en el están, también, los otros y sus interacciones con el niño; y el saber y las interacciones del niño con ese saber.

### La evolución

Los avances en la psicogénesis de la lectura y la escritura nos dicen que el ambiente proporciona gran cantidad de información sobre el lenguaje escrito que los niños van interpretando y explicándose según sus esquemas mentales. Para nadie es una novedad que los niños pequeños reconozcan los nombres de sus caramelos, chocolates, o gaseosas preferidas, o de su equipo de fútbol.

Los avances en las investigaciones nos hacen ver que existe una evolución psicogenética que los educadores debemos conocer. Por ejemplo, los niños saben mucho sobre el lenguaje escrito, según sean sus experiencias cotidianas. Han observado lo que los adultos hacen con el lenguaje escrito: Tomar notas, dejar mensajes, enviar cartas, etc. También ellos mismos han tenido experiencias directas al hojear un periódico, el recibir una invitación. Sin embargo, hay niños cuyos ambientes carecen de estímulos escritos y en ese ambiente la función y el reto del docente y de los adultos es proporcionar un ambiente rico en materiales escritos.

La pregunta es, ¿cómo han adquirido todo esto?. De un lado están las potencialidades de los niños. De otro, las experiencias que les han tocado vivir, y en el centro un niño activo que interactúa con lo escrito, que desempeña una actividad organizadora propia y que saca sus conclusiones sobre lo que es escribir o leer.

### Las interacciones del Maestro

¿Cómo hacer para que los niños y las niñas aprenden a leer y escribir dentro de este enfoque que prioriza el inicio de la lectura a partir de textos reales y no de una lista de palabras seleccionadas por el adulto y la adquisición de la escritura a partir de su uso para comunicarse con otros y expresar ideas y sentimientos y no a partir de la adquisición previa de fonemas o destrezas motoras y esto desde temprana edad?

El docente propicia fundamentalmente la expresión ya sea a través del lenguaje oral, el lenguaje escrito o el lenguaje gráfico plástico y establece una relación sinérgica entre ellos. No los considera siguiendo un orden lineal, como uno previo al otro, sino interactuando permanentemente. Todas las experiencias educativas se programan pensando cuáles serán las actividades de lectura y escritura que los niños realizarán combinándolas con la estimulación del lenguaje oral y la expresión gráfico-plástica.

### Leyendo siempre

El docente pone en contacto a los niños con diversos textos estimulándolos a que los lean. Según las experiencias que se han programado, trata de presentar todo por escrito para que estos textos sirvan de estimulación a la lectura y los niños lean desde sus posibilidades.

### ¿Qué textos se leen?

Los formatos de uso del aula: cuadros de asistencia, re responsabilidades, el día y la fecha.

La planificación de las acciones del día, el horario, etc.

Las normas establecidas por los niños.

Los temas que se trabajan: canciones, poesías, adivinanzas, afiches, propagandas, postales, recetarios, chistes.



Temas que se consultan sobre lo que se está desarrollando en el aula.

Temas literarios y no literarios que se buscan por curiosidad o por placer.] Unas veces los niños dictan para que el docente escriba y ellos lo puedan leer, otras, reconocen globalmente expresiones escritas en objetos o situaciones de la vida cotidiana, otras, ante un texto escrito predicen qué dirá, de qué tratará. Otras veces, los niños leen libremente lo que ellos mismos seleccionan y otras escuchan lecturas o ellos mismos leen a otros.

El docente aprovecha la lectura para proponer a los niños tareas interesantes que incrementen el descubrimiento de los códigos o de las normas del lenguaje escrito.

### **Escribiendo siempre**

El primer reto del docente es hacer que los niños logren expresar ideas y sentimientos por escrito sin temor, aunque el escrito que resulte no sea correcto. Los niños deben sentir que sus escritos son aceptados y bienvenidos cualquiera sea su nivel de producción. El docente trata que el niño pierda el miedo de equivocarse y que lo vea como alguien que va a sancionar su trabajo. Los niños van entendiendo que, no saber o equivocarse, es parte del proceso de aprender y que el docente los apoyará en ese proceso.

Las correcciones, las exigencias formales se postergan hasta que los niños logran vencer su temor a ser sancionados por el adulto, y usan el escrito como medio de expresión.

El docente los enfrenta a retos cognitivos ¿qué quisieras escribir? ¿Qué escribirías sobre ....? son preguntas que estimulan a los niños a centrarse en el sentido, en la expresión libre de lo que van a escribir, a organizar y seleccionar la información que poseen sobre lo escrito y a resolver por sí mismo esta necesidad de expresarse por escrito aún sin tener todos los elementos para hacerlo. Se busca que los niños produzcan textos extensos desde el inicio pues si sólo se les limita a escribir palabras los niños no tienen oportunidad de utilizar realmente el sistema de escritura y resolver los problemas ortográficos, semánticos, sintácticos que este uso práctico les plantea.

El docente los estimula a que construyan el lenguaje escrito haciendo que reflexionen sobre sus propias producciones, ellos las leen, dicen si expresan lo que ellos han querido comunicar, y luego completan y autocorrigen si es necesario. Así, los niños se acostumbran a reflexionar sobre el lenguaje. Una niña preguntó a su maestra que había escrito "Hacer el títere" en la pizarra ¿por qué escribes "hacer" con "h" si suena "a"? Esta pregunta revela a una niña que está acostumbrada a preguntarse, a buscar respuestas, a establecer por ella misma las relaciones del lenguaje. Los niños adquieren también la noción de escribir como un proceso de transformación que demanda: corregir, agregar, quitar, volver a escribir.

Sobre todo, el docente cuida que los niños disfruten con las actividades, con sus logros, pues, una de las adquisiciones fundamentales que se busca es el gusto por la lectura y la escritura.

El docente hace que los niños produzcan escritos, dentro de las actividades previstas. Dentro del aula se escribe siempre con una finalidad: elaborar carteles, escribir a papá, dejar mensajes para los padres que se reunirán, expresar sentimientos, confeccionar un libro sobre los artesanos, escribir una receta, guardar una información. Unas veces los niños escriben como creen

que se escribe, otras pueden escribir mirando otros escritos o construir escritos con letras móviles. Los niños pueden escribir de manera individual o en parejas, tríos o grupos mayores.

El docente hace que los niños confronten sus propios escritos, le pide que los lean para hacerlos caer en la cuenta de algo que falta o que no es lo convencional, de modo que ellos se autocorrijan o busquen la información que necesitan. Proporciona información después que ha puesto a los niños en situación de buscar por ellos mismos la respuesta.

¿Qué escriben? Historias, cuentos, su propio nombre para identificarse y conocer a los demás, mensajes diversos, cartas, propagandas, información que requieran los proyectos de aula, escritos libres sobre sus vivencias y experiencias. Escriben siempre, aunque cometan “errores”, el docente propicia la autocorrección y así van avanzando paulatinamente hacia la alfabetización, usando siempre el lenguaje para expresar y comprender.

**RAMÍREZ DE SÁNCHEZ MORENO, Eliana..** (1996). *MAESTROS*, Revista Pedagógica, Año 2, No. 5, Oct. 1996. Lima, Perú

## LECTURAS

Lo que se lee (periódicos, libros y revistas) para distraerse, informarse o instruirse. Las lecturas de los jóvenes. En plural, “lecturas” no engloba los libros de estudio o de erudición.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## LEEDOR

Aquel que se entrega apasionadamente a la lectura. Generalmente esta palabra incluye un matiz irónico.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## LEER

Seguir con los ojos un texto escrito, bien pronunciando las palabras de este texto, bien en silencio, pero tomando conciencia del sentido de lo que está escrito.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús.** (1993). **(Compilador)** *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## LEER Y ESCRIBIR AHORA (PROYECTO LEA)

El Proyecto LEA es la proyección de un trabajo cooperativo entre distintas instancias, coordinaciones y servicios pertenecientes al Distrito Escolar N° 3 de Ocumare del Tuy, para lograr un aporte concreto y efectivo a la labor de formación permanente del docente en servicio, en el área de la alfabetización inicial y de promoción de la lectura.

### EN OTRAS PALABRAS.

Es el aporte de un grupo de docentes empeñados en poner un granito de arena para:

- Cambiar la práctica alfabetizadora de los docentes participantes.
- Promover la formación de los maestros como usuarios competentes de la lengua escrita.
- Propiciar el desarrollo de la lectura y escritura en el aula, no como aprendizaje para ser evaluado, sino como un objeto de conocimiento y un medio de comunicación de estimable valor social.
- Disminuir sensiblemente las altas cifras de repitencias y exclusión escolar en nuestras escuelas.
- Propiciar la dignificación del docente como persona y profesional.
- Motivar el respeto del docente hacia el niño que aprende.

### ACTIVIDADES.. EN PLENO DESARROLLO

Talleres, grupos de estudio permanentes, encuentro de los grupos de docentes para intercambio de experiencias y conocimientos, visitas a sus aulas, visitas guiadas de cada grupo de docentes a centros de la comunidad local y extensiva relacionadas con el arte, la cultura, la ciencia y la tecnología, reuniones con los directores.

Hemos conformado varios grupos de estudio con los maestros que atienden grados semejantes. Entre ellos se establece una relación de cooperación e intercambio constructivo permanente.

### PROYECCIONES

- Extensión del proyecto a otros sectores escolares del Distrito Escolar N° 3.
- Incorporación del personal de supervisión y directivo del Distrito.
- Conexión con otros grupos de formación docente permanente del país y del exterior.
- Publicación de la experiencia.
- Incorporación de este proyecto a otras iniciativas afines del país.
- Conformarnos en Fundación LEA - Valles del Tuy.

Creemos que este proyecto es nuestro aporte común al cambio educativo que necesita nuestro país en estos momentos cruciales para el perfeccionamiento del ejercicio democrático y de los derechos humanos.

Creemos que ellos nos conduce a la dignificación como maestros venezolanos.

### LOS QUE PARTICIPAMOS

#### EQUIPO COORDINADOR

- Coordinador general: Prof. Angela Colantoni. Supervisora del sector escolar N° 1.

- Asistencia de coordinación general: Docente Juana de Valera. Supervisora del sector escolar N° 1.
- Coordinación Técnica: T. S. U. Marisela Hernández de Romero. Coordinación Técnica de Aulas Integradas, Educación Especial.
- Asistencia a la Coordinación Técnica: Prof. Reina Thais Lander. Docente especialista de aula integrada.
- Servicio de reproducción de libros: Alexi Díaz Medina.

### EQUIPO TÉCNICO

Coordinadora: T. S. U. Marisela Hernández de Romero

Facilitadores:

Lic. Reina Thais Lander de Delgado.

Prof. Belkis Ortega de Calderón. Pre-escolar.

Co Facilitadoras:

Prof. Elizabeth Verdú y

Prof. Blanca Arismendi

(Docentes especialistas de aulas integradas).

### ALCANCES

- 127 maestros de 1º y 2º grado, bibliotecarios y de Educ. Especial, área de Dif. de Aprendizaje.
- 25 escuelas (Nacionales, estatales y privadas)
- 2.997 niños que estudian en la primera etapa de Educación Básica.

El proyecto Leer y Escribir Ahora (LEA) recibe asesoramiento técnico de la Red Latinoamericana de Alfabetización (Capítulo Venezuela) a través de la coordinadora de la Región Centro Capital: Lic. Magaly Muñoz de Pimentel.

### ¡TIEMPO!

Este proyecto ha sido concebido para ser desarrollado en el trienio 1994 - 1997. Cada año del proyecto marca una etapa de ejecución más compleja y exigente, puesto que se pretende incorporar cada año a los docentes de los grados sucesivos hasta completar la primera etapa de básica.

**COLANTONI, Angela.** PROYECTO LEA. Caracas, Venezuela.

## LEGASTERÍA

---

Debilidad en la lectura y en la escritura en niños que en otro sentido tienen una inteligencia normal.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## LEGIBILIDAD

---

Término que expresa la posibilidad de percibir y leer letras, palabras o un texto (manuscrito o de imprenta); a diferencia de la inteligibilidad que expresa la posibilidad de comprenderlo.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## LEGISLACIÓN ESCOLAR

Es la parte de la ciencia jurídica que tiene por finalidad el ordenamiento del sistema educativo; “no debe establecer solamente los medios coercitivos para alcanzar un fin, sino que debe además, tener presente dos factores importantes, como son. los medios de propaganda a favor de la educación y las instituciones de beneficencia escolar”. (OEA. II Congreso Americano del Niño. Montevideo, 1919. Véase: OEA: Carta Cultural de América. I. Recopilación de Normas Culturales. I. Educación Pág. 470. Washington 1953).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico.** BIOSFERA. Caracas.

## LENGUA MATERNA

Aunque este término significa etimológicamente: idioma de la madre, se emplea con preferencia para designar el primer idioma hablado por el individuo y aprendido de quienes lo educaron - el idioma usual, o lengua corriente y la lengua familiar o idioma vernáculo-

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación.* PANAPO. Caracas.

## LENGUAJE

Comprende cada uno y todos los medios de expresión de sentimientos y pensamiento: tanto la expresión facial y los gestos, como las palabras habladas y escritas.

El lenguaje es una coordinación compleja que implica acciones musculares voluntarias de la pared abdominal, del tórax, de la laringe, del paladar blando, de la lengua y los labios, y se ejecutan sin pensamiento consciente alguno. Es tanto una herramienta del pensamiento como un medio de comunicación, y que como tal debe ser apoyado por el maestro. El lenguaje debe estar implícito en lo que llama aprendizaje activo y no debe ser separado de las experiencias claves del plan de estudio, sino estar integrado a ellas. Algunas de las estrategias que se aplican en general a las experiencias clave, se aplican específicamente al lenguaje concreto-abstracto.

Es un sistema simbólico arbitrario en el sentido de que las palabras característicamente no tienen similitud alguna con las cosas y los conceptos que se representan. Dado que se tienen tal sistema “abstracto” para empezar, y que sin embargo los niños pequeños tratan de dominar, el lenguaje debe integrarse donde sea posible en la expresión directa; el adulto debe introducir vocabulario, conceptos y formas lingüísticas que tengan relación con un actividad concreta emprendida por el niño.

**BIBLIOGRAFÍA: HOHMANN, Mar y otros.** (1985). *Niños Pequeños en Acción*. Editorial Tirillas. México.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## LENGUAJE

“Lo humano se da en el lenguaje” (1), ha manifestado Humberto Maturana, para hacer claro cómo el lenguaje es la conquista que señala la ruptura absoluta de la especie humana con el resto de especímenes animales.

Afirma Kenneth S. Goodman: “Algunos animales tienen la habilidad de producir un repertorio de sonidos tan variados o más que el repertorio de sonidos del habla humana -el pájaro mynah y el loro, por ejemplo. Pero sus sonidos carecen de la cualidad simbólica del lenguaje: no representan el pensamiento. Si pudieramos hablar con ellos descubriríamos que no tienen nada que decir, pues les falta lo que tenemos nosotros: la capacidad intelectual y la necesidad del lenguaje”. (2).

Es una conquista de nuestra especie, un logro presente y activo, que resulta sobre todo y fundamentalmente elaboración dinámica, expresión absoluta de su racionalidad, tal cual lo apunta Sapir: “El lenguaje es un método exclusivamente humano, y no instintivo, de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada.(...) No hay en el habla humana, en cuanto tal, una base instintiva apreciable, si bien es cierto que las expresiones instintivas y el ambiente natural pueden servir de estímulos para el desarrollo de tales o cuales elementos del habla”.(3).

El hombre y su lenguaje, en sus infinitas expresiones y posibilidades, resultan la unidad protagónica del hacer histórico de ahora y de siempre. De manera que esta conquista que se rehace día a día, recorre la presencia humana en sus múltiples dimensiones.

“El lenguaje es anterior aún a las manifestaciones más rudimentarias de la cultura material, (...) en realidad estas manifestaciones no se hicieron posibles, hablando estrictamente, sino cuando el lenguaje, instrumento de la expresión y de la significación, hubo tomado alguna forma”. (4). En todo caso, rescatando el carácter eminentemente histórico de esta elaboración, es decir, ubicada en un tiempo y un espacio ocupado por el ser humano que lo produce, recrea y usa, lo definiremos con Bloom y Lahey como: “Un código por el cual se representan ideas sobre el mundo a través de un sistema arbitrario de signos para la comunicación”. (5).

**BIBLIOGRAFIA:** (1) **MATURANA, Humberto.** (1994). *La Democracia es una Obra de Arte*. Cooperativa Editorial Magisterio. Santa Fe de Bogotá. / (2) **GODDMAN, Kenneth.** (1989). *Lenguaje Integral*. Editorial Venezolana C.A.. Mérida. Venezuela. / (3-4) **SAPIR, Edward.** (1954). *El Lenguaje*. Fondo de Cultura Económica. México. / (5) **BLOOM, L y M. LAHEY.** (1978). *Language Development and Language Disorders*. Jhon Wiley & Sons. New York.

**VILLAMIZAR DURÁN, Gustavo.** Universidad de los Andes-Táchira. Venezuela



## LENGUAJE (IDIOMA)

Juego de símbolos cuyos significados son compartidos o comunes a un grupo de interlocutores.

Los símbolos son producibles por los interlocutores y son formalmente combinables en determinada forma y no en otras (Gramática). El lenguaje aparece solamente en un contexto social.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## LENGUAJE DIDÁCTICO

El lenguaje didáctico es el que se caracteriza por ser teórico, disciplinado, expresivo, claro, etc; que no es tan sofisticado como el de tipo oratoria, pero tampoco forma parte del habla común, el cual debe ser accesible a las necesidades de los alumnos.

Lo que quiere decir, que es el principal recurso del que se vale el profesor para guiar y orientar a los alumnos en la instrucción, que constituye el principal medio de enseñanza, indispensable para interactuar con las demás personas en la sociedad.

El profesor juega un papel muy importante en el desarrollo del lenguaje de los alumnos, porque de él depende en gran medida que éstos puedan expresarse con fluidez, espontaneidad, claridad, en todo momento de su vida. De allí, que deben centrar su atención tanto en el lenguaje escrito, como en el oral de los alumnos, a fin de enriquecer su vocabulario.

El profesor debe hacer uso del lenguaje didáctico para alcanzar los objetivos previstos en la enseñanza, empleando los recursos más adecuados para el desarrollo de los contenidos; atendiendo de esta forma las necesidades de los alumnos en función de sus capacidades.

En el material de estrategias centradas en el docente, se señala que para atender a sus funciones, el lenguaje del profesor debe ser a su vez instructivo y educativo.

**Instructivo:** Se da en la medida en que el lenguaje es fluido, natural, directo, claro, sin vocablos difíciles de comprender, no ambiguos, correcto gramaticalmente, etc.

**Educativo:** Es aquel donde se enseña al alumno a hablar, a expresarse, así como desarrollar su buen gusto y apreciación por el lenguaje correcto.

Con el propósito de complementar esta información, a continuación se exponen otras características del lenguaje didáctico que cita Nerici, Imídeo (1985); éstas son:

- Popular: En el sentido de que somos un pueblo con una cultura, que poseemos un lenguaje o forma de expresarnos de la que de alguna manera formamos parte y debemos asumirlo así.
- Correcto: En el sentido de utilizar las palabras de manera correcta. según las reglas de la gramática.
- Vivo: En el sentido de que el profesor se ha de mostrar atento, dinámico, interesado, para que el alumno sienta que puede contar con él y que está a la orden para ayudarlo en su proceso.

- Adecuado: En el sentido de que pueda ser comprendido y captado por los alumnos porque está acorde a sus capacidades.
- Otro de los aspectos que también se considera es que el lenguaje debe ser empleado por el docente en un tono moderado, en forma de diálogo.

**BIBLIOGRAFÍA:** DE MATTOS, Luis. (1974). *Compendio de didáctica general*. (2ª ed.). Argentina: Editorial KAPELUZ. / GIL, Vilma. (1994). *Estrategias centradas en el docente*. Trabajo no publicado. Universidad Central de Venezuela. Escuela de Educación. Caracas. / NERICI, Imídeo. (1985). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Editorial KAPELUSZ.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: El Tema de la Didáctica en el DLAE. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## LENGUAJE Y ESTRATOS SOCIALES

Son múltiples los aspectos abordados en el estudio de la relación lenguaje-estructura social: la influencia del entorno en la producción y comprensión del lenguaje, el medio y el desarrollo lingüístico, comunidades y dialectos, estratos sociales y códigos lingüísticos, medio social y modismos, lenguaje, clases sociales y rendimiento escolar, sociolectos, lenguas y muchos otros no menos relevantes.

Ella ha sido abordada con generosidad por áreas del conocimiento de constitución reciente como lo son la Sociología del Lenguaje y/o la Sociolingüística, cuya diferencia a decir de Hudson es:

“...una diferencia de énfasis, según el investigador esté más interesado por el lenguaje o por la sociedad, y también según su mayor experiencia en el análisis de las estructuras lingüísticas o en el análisis de las estructuras sociales”(1)

Notables, por trascendentes, han sido los trabajos elaborados en las últimas décadas por los franceses Pierre Bordieu, Jean Claude Passeron, Christian Baudelot y Roger Establet, en relación al papel del lenguaje de los diversos estratos sociales en la discriminación escolar. Igualmente, constituyen base de estudio y referencia universal, las tesis del británico Basil Bernstein acerca del papel del lenguaje en los procesos de transmisión cultural en contextos como la familia, el trabajo y la escuela.

El planteamiento básico de Bernstein está compuesto de dos formulaciones fundamentales:

1. Cómo los factores de clase regulan la estructura de la comunicación en la familia y, por lo tanto, la orientación del código sociolingüístico inicial de los niños.
2. Cómo los factores de clase regulan la institucionalización de los códigos elaborados en educación así como las formas de su transmisión y las formas de su manifestación”. (2).

Existen pues, según el planteamiento de Bernstein, dos estructuras lingüísticas perfectamente diferenciadas dentro del mismo idioma. Los denominó código restringido y código elaborado o formal. En otras palabras, podríamos afirmar conforme a su tesis que, no obstante utilizar la misma lengua, los estratos sociales inferiores y altos de la sociedad utilizan estructuras sintácticas, construcciones, modismos y acepciones, completamente diferentes.

“Distinguí cuatro contextos socializantes cruciales: el “contexto regulativo” que ubicaba al niño en el sistema moral, sus antecedentes y prácticas; el “contexto instruccional” que daba acceso a competencias específicas para el manejo de objetos y personas; el “contexto interpersonal” y el “contexto imaginativo”, y propuse que un código era restringido o elaborado en la medida en que los significados en estos cuatro contextos eran dependientes o independientes de ellos (del contexto)...Quedaba claro que un código podría sólo ser inferido de la regulación subyacente de los cuatro contextos y, mínimamente de dos de ellos, el contexto regulativo y el contexto instruccional”. (3).

Los códigos lingüísticos, entonces, tienen componentes que refieren no sólo al área específica de la lengua, sino que atienden a una visión más íntegra del hombre en sociedad y su relación con el entorno, y en todo caso, con su estrato social específico.

**BIBLIOGRAFIA:** (1) HUDSON, R.A. (1981). *La Sociolingüística*. Editorial Anagrama. Barcelona. / (2-3) BERSTEIN, Basil. (1990). *La Construcción Social del Discurso Pedagógico*. Producciones y Divulgaciones Culturales y Científicas El Griot. Santa Fe de Bogotá.

VILLAMIZAR DURÁN, Gustavo. Universidad de los Andes-Táchira. Venezuela

## LENGUAJE Y LECTURA

Muchos autores, entre los que cabe destacar a Vigotsky, han afirmado que el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito es parte de un proceso unitario que lleva al niño desde el habla, a través del juego y el dibujo, a la lectoescritura. Esto es, se trata de un proceso único y continuo en el cual el balbuceo, el habla, la lectura y la escritura, constituyen fases o etapas relacionadas aun cuando diferenciadas.

Autores como Goodman y Smith y en general quienes hacen parte de la psicolingüística, resultan más explícitos en tanto que apuntan no sólo a unificar un proceso, sino a establecer idénticos mecanismos y procedimientos cognitivos y funcionales de adquisición.

“Aprender a leer es una extensión natural de aprender a hablar, por lo que el aprendizaje de la lectoescritura se realiza sobre la base de los mismos procesos cognoscitivos y estrategias que el niño ha desarrollado al adquirir la lengua materna”. (1).

Por supuesto que no todos los estudiosos de la lectura comparten los criterios antes expuestos, por cuanto ello implicaría la aceptación de un solo punto de vista en torno al tema. Pero lo que sí resulta definitivamente consensual es la importancia determinante que en la adquisición de la lectura y la escritura, tiene el desarrollo del lenguaje en el aprendiz.

“Para favorecer el rendimiento lector debe atenderse al desarrollo lingüístico”. (2). Otra evidencia de la importancia asignada por la generalidad de los estudiosos del tema al desarrollo del lenguaje, la encontramos en las diversas baterías de test predictivos para la lectura, e igualmente, aquellos instrumentos que se han diseñado con la pretensión de auscultar habilidades lectoras y comprensión. En tal sentido es fácil hallar tales elementos en el Test ABC de Laurencio Filho, la Batería Predictiva de Inizan, el Reversal-Test de Edfeldt, la

Prueba Piaget-Head, la Prueba TALE de Cervera y Toro, el Inventario Léxico de Justicia, el BADIMALE de Molina García, la Prueba de Lectura de María Victoria García y otras muy difundidas en el mundo.

Sobre el mismo aspecto y para reiterar la importancia del lenguaje en la adquisición de la lectura, encontramos afirmaciones como la de Vellutino:

“De todas las funciones cognoscitivas implicadas en el aprendizaje de la lecto-escritura, las mayores exigencias recaen sobre las habilidades lingüísticas” (3). Igualmente, los investigadores que se han ocupado de estudiar los problemas de la lectura y la escritura, la dislexia, disgrafía, disortografía y otras alteraciones, encuentran en el lenguaje un elemento fundamental a la hora de diagnosticar y/o explicar tales carencias.

En un diagnóstico que realizamos entre alumnos de educación básica en San Cristóbal (Venezuela), conseguimos una alta correlación entre el desarrollo lingüístico y sus competencias lectoras. Esta circunstancia fue especialmente evidente entre aquellos estudiantes que mostraron mayor capacidad y calidad en la lectura; e igualmente, en su contraparte, es decir, los que resultaron menos competentes.

De modo tal, y a manera de conclusión, bien sea que asumamos la visión psicolingüística de la lectoescritura y entendamos estos aprendizajes como una fase de la adquisición y desarrollo del lenguaje; o que optemos por cualquier otro punto de vista en torno al tema, no existe la menor duda sobre la importancia cardinal que tiene el lenguaje en el aprendizaje y desarrollo de la lectura y la escritura. Es más, para la generalidad de los estudiosos del tema, la posibilidad del éxito o el fracaso de este aprendizaje, depende en gran medida de la realidad lingüística del aprendiz.

**BIBLIOGRAFIA:** (1 y 3) **BORZONE, Ana y Susa GRAMIGNA.**(1987). *Iniciación a la Lectoescritura*. Editorial El Ateneo. Buenos Aires. / (2) **ALLIENDE, Felipe y Mabel CONDEMARÍN.** (1990). *La Lectura:Teoría, Evaluación y Desarrollo*. Editorial Andrés Bello. Santiago de Chile.

**VILLAMIZAR DURÁN, Gustavo.** Universidad de los Andes-Táchira. Venezuela

## LENGUAJE Y PENSAMIENTO

Este es un tema intensamente discutido. Hay varias corrientes que conforman la disputa en lo referente a lenguaje y pensamiento, abordadas desde el punto de vista psicológico y más precisamente cognoscitivo. Ellas son las esbozadas inicialmente por Jean Piaget y Lev Vigotsky, y las más cercanas de Noam Chomsky, las cuales han sido enriquecidas y revisadas por sus discípulos y seguidores. Tratando de apretar una síntesis sobre cada una de ellas, pudieramos esbozar lo siguiente:

Jean Piaget esbozó su teoría del desarrollo cognoscitivo, en el cual cumple importante papel el lenguaje. En diversos estudios abordó la intervención del lenguaje en cada período del desarrollo intelectual, su papel en la construcción de nociones y operaciones, su incidencia en la simbolización y la representación objetal. Es en “SEIS ESTUDIOS DE PSICOLOGIA”(1964), donde queda más claramente esbozada su posición:

“El lenguaje no basta para explicar el pensamiento, ya que las estructuras que caracterizan a este último tienen sus raíces en la acción y en mecanis-

mos sensorio-motores más profundos que el hecho lingüístico. Pero no por ello es menos evidente, en cambio, que cuanto más refinadas son las estructuras del pensamiento, más necesario es el lenguaje para el perfeccionamiento de su elaboración. El lenguaje es, por lo tanto, una condición necesaria pero no suficiente de la construcción de las operaciones lógicas. Es necesaria, puesto que sin el sistema de expresión simbólica que constituye el lenguaje, las operaciones permanecerían en estado de acciones sucesivas sin jamás integrarse en sistemas simultáneos o capaces de englobar simultáneamente un conjunto de transformaciones solidarias. Sin el lenguaje, por otra parte, las operaciones no podrían dejar de ser individuales e ignorarían por consiguiente, la regulación que resulta del intercambio individual y de la cooperación. En este doble sentido, pues, de la condensación simbólica y de la regulación social, el lenguaje es indispensable a la elaboración del pensamiento. Entre el lenguaje y el pensamiento existe así un círculo genético tal, que uno de los dos términos se apoya necesariamente en el otro, en una formación solidaria y en una perpetua acción recíproca. Pero ambos dependen, en definitiva, de la inteligencia en sí, que, por su parte, es anterior al lenguaje e independiente de él". (1)

En "PENSAMIENTO Y LENGUAJE", publicado poco después de su muerte, Lev Vigotsky esboza las líneas fundamentales de su teoría. Manifiesta una dimensión histórica del problema del lenguaje, referida ésta a la experiencia. He aquí una afirmación contundente del pensador ruso:

"El desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia socio-cultural del niño. El crecimiento intelectual del niño depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, éste es, del lenguaje". (2).

Noam Chomsky concibió el lenguaje, su producción y comprensión como un proceso cognitivo. Propuso la existencia innata de un dispositivo para la adquisición del lenguaje (LAD - Language Acquisition Device), capaz de recibir el input lingüístico de la lengua de la comunidad en la que el niño crece y a partir de él, derivar las reglas gramaticales universales.

Si bien no hay unidad de criterios respecto de la forma en que se produce la relación entre pensamiento y lenguaje y los procesos en ella involucrados, no hay duda alguna en cuanto a que esa relación es evidente y que comprende una expresión y enriquecimiento mutuos.

**BIBLIOGRAFIA:** (1) **PIAGET, Jean.** (1975). *Seis Estudios de Psicología*. tr. Nuria Petit. Seix Barral. Barcelona. España. / (2) **VIGOTSKY, Lev.** (1973). *Pensamiento y Lenguaje*. tr. María Rotger. Editorial La Pléyade. Buenos Aires.

**VILLAMIZAR DURÁN, Gustavo.** Universidad de los Andes-Táchira. Venezuela

## LEYES: LA BIOGENÉTICA Y DESARROLLO

La actividad y el interés, constituyen dos ejes conceptuales básicos en la plataforma pedagógica de la Escuela Nueva tanto en la concepción del niño como en las prácticas pedagógicas en los espacios de trabajo cotidiano, las aulas.

Para A. Ferriere (1959, 1982), la actividad y el interés están íntimamente relacionados, estos conceptos claves van a ser explicados a partir de dos principios fundamentales: las leyes del progreso y la biogenética.

Con la ley del progreso, quiere significar que todo ser viviente se construye a través de un permanente proceso, el cual semeja una espiral que unifica una diferenciación y concentración que tienen el poder de ampliar y complementar sus diversas facultades, energías y tienden a la organización armónica. A nivel de los sentimientos, se manifiesta en las diferenciaciones en el tacto, la delicadeza y los distintos matices. La concentración se torna unidad, equilibrio y constancia, lo que conforma la especificidad del carácter.

En la inteligencia, la diferenciación se caracteriza por la flexibilidad y rapidez, mientras que la concentración, conjuga la firmeza de las nociones universales en el análisis y la síntesis. La voluntad se revela como firmeza y flexibilidad, es decir, diferenciándose se vuelve flexible, lo cual se posibilita por la acumulación de sucesivas reacciones para responder a los reclamos ambientales, cuando la vida se hace cada vez más plena y las facultades se centralizan.

La Ley de la biogenética se puede condensar, como el proceso de encuentro entre la evolución de las estructuras físicas e individuales y el desarrollo de la especie humana. El individuo y la especie, lo onto/filogenético. De una u otra manera en los procesos de individualización, se repite de un modo particular el desarrollo de la especie.

**BIBLIOGRAFIA: FERRIERE, A.** (1959). *El ABC de la Educación*. Kapeluz. Buenos Aires. / ———. (1982). *La escuela activa*. Herder. Barcelona.

**ARELLANO D., Antonio y María Eugenia BELLO.** Universidad de los Andes- Núcleo Táchira/Venezuela.

## LIBERAL

Que no es autoritario o dogmático, sino comprensivo o tolerante con respecto a las ideas o a los comportamientos que no son de su agrado. Que da de buena gana lo que posee, y hace liberalidades. Desde el punto de vista político-económico, que es favorable a un régimen de libertad.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## LIBERAL, EDUCACIÓN

Antiguamente: Educación orientada hacia las profesiones liberales, pero centrada en la cultura general y no el preparación para una profesión.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## LIBERTAD

Condición de quien es libre, es decir, que no está condicionado por limitaciones exteriores (libertad física) o por fuerzas interiores ( emoción, pasión, costumbres inveteradas, etc.). La libertad que proclama el artículo 1 de la



Declaración de los Derechos Humanos (“Los hombres nacen y permanecen libres...”) no es la libertad psicológica o moral, sino la libertad civil, lo contrario de la cual es la esclavitud: Si bien nacemos libres civilmente, no nacemos libres moralmente: La libertad moral se conquista y sólo se logra por una formación que empieza desde la más tierna infancia y que jamás concluye.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### LIBERTAD ACADÉMICA

Significa la libertad del profesor para indagar y enseñar la verdad independientemente de toda imposición religiosa, social o política. La autonomía universitaria se basa en esta idea de la libertad de enseñar.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### LIBERTAD DE ENSEÑANZA

“La libertad de enseñanza es una consecuencia de la libertad de pensamiento reconocida en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y en las declaraciones de derechos de todas las naciones americanas. Conforme a ella, debe reconocerse la enseñanza privada y con acción legítima, pero sometida a la inspección del Estado”. (OEA-UNESCO. Seminario Interamericano de Educación Primaria. Montevideo. 1950. Véase: Oficina de Educación Iberoamericana: “La Educación en Plano Internacional- Educación Primaria”. Tomo 1. Pág. 175).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico**. BIOSFERA. Caracas.

### LIBERTAD DE ENSEÑAR

Término equívoco que ha dado lugar a muchas interpretaciones. Históricamente, el problema de la libertad de enseñanza comenzó con la Revolución Francesa, cuando ésta quiso implantar la escuela del Estado, la escuela pública, a lo que se opuso la Iglesia. Otra interpretación de la libertad de enseñanza, más justificada, es la libertad que pueden tener las escuelas privadas para la aplicación de las ideas y de los métodos que estimen más adecuados, sin tener que someterse a los de las normas del Estado. En algunos países, poder reconocido a quien reúna las condiciones determinadas por la ley, para abrir una escuela o enseñar. Para algunos la libertad de enseñanza es una consecuencia de la libertad de pensamiento reconocida en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y en las declaraciones de derechos de todas las naciones americanas. Conforme a ella, debe reconocerse

la enseñanza privada y con acción legítima, pero sometida a la inspección del Estado.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## LIBERTAD EN LA EDUCACIÓN

Una de las características de la educación de nuestro tiempo es el régimen de mayor libertad que se permite a los alumnos, frente al régimen autoritario de la educación tradicional. En la educación nueva la libertad constituye una de las ideas esenciales.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## LIBRETO

Exposición ordenada y cronológica de los parlamentos y efectos que van a formar parte del programa definitivo en radio o televisión.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## LIBRO

“Es una publicación impresa no periódica, por lo menos de 49 páginas, aparte de las páginas de cubierta”. (UNESCO. 12 C/PRG/8. Año 1962)

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico**. BIOSFERA. Caracas.

## LIBRO DE CONSULTA

Libros tales como los diccionarios, enciclopedias, guías, índices, atlas, etc., que permiten obtener información, y que están destinados a ser consultados y no leídos desde el comienzo hasta el fin. Sinónimo: libro de referencia.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## LIBRO DE EJERCICIOS

Guía de estudio o aprendizaje para el alumno; a menudo vinculado con uno o varios libros de textos; puede contener ejercicios, problemas, material para

prácticas, instrucciones para su uso, espacios para escribir las respuestas y, frecuentemente, procedimientos para evaluar el trabajo realizado.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### LIBRO DE LECTURA

---

Libro de texto que ofrece fragmentos seleccionados en prosa y en verso.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### LIBRO DE LECTURA ELEMENTAL

---

Libro de lectura elemental para la escuela primaria.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### LIBRO DE TEXTO

---

Libro que trata de un tema de estudio específico, ordenado sistemáticamente para ser empleado a un determinado nivel de instrucción y utilizado como fuente principal de estudios de un curso dado. Algunas veces se lo llama **manual escolar**.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### LIBRO DEL ALUMNO

---

Libro de texto especialmente concebido para el alumno. Por lo general, el alumno escribe en el libro. Se emplea tanto en la educación formal como en la informal.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### LIBRO DEL PROFESOR

---

Manual explicativo para uso del profesor, que acompaña a un libro de texto u otro material pedagógico. Algunas veces contiene una 'clave' con las respuestas a las preguntas y problemas planteados.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## LIBRO DEL PROFESOR

Manual explicativo que acompaña a un libro de texto u otro material pedagógico. Algunas veces contienen claves de respuestas alternativas a los problemas o preguntas planteadas en las tareas educativas.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*. CENESEDA/República de Cuba.

## LIBRO ESCOLAR (UNA EXPERIENCIA:CONSTRUYENDO MI LIBRO CON EL COMPUTADOR, ESCUELA MONSEÑOR MARCO TULIO RAMÍREZ ROA, CABIMAS, ESTADO ZULIA, VENEZUELA)

En Venezuela existe un proyecto extraordinario denominado Construyendo mi libro con el computador de la escuela *Marco Tulio Ramírez Roa*, ubicada en Cabimas, Estado Zulia. En esta escuela, de 244 alumnos, de preescolar y Educación Básica, (1ra y 2da etapa), los niños no sólo conocen el manejo de la computadora sino que llegan a escribir textos creativos hasta producir sus propios libros. El proyecto comenzó con el concurso “Misión futuro” de la Procter & Gamble, que obsequiaba computadoras a las escuelas participantes. Debido a este logro, se presentó un proyecto a la UCER del Estado Zulia que los apoyó de inmediato. La noticia se extendió y ENELCO y la Lotería del Táchira ofrecieron también su respaldo. En consecuencia el laboratorio de computación de la escuela se puso a funcionar a toda marcha, pues los niños pueden aprender todas las asignaturas con las computadoras.

**RESULTADOS:** En el área pedagógica los beneficios han sido múltiples. Los niños identifican el alfabeto, silabeo y escriben correctamente, por el incentivo del uso de la computadora. Los alumnos de grados más altos escriben historias clásicas, crean sus propios relatos, elaboran un pequeño periódico de la escuela y tienen un proyecto de edición de sus libros. Los docentes decidieron incorporar la comprensión lectora a todas las asignaturas y la comunidad educativa está recibiendo cursos de computación.

En el área administrativa: Los docentes formaron un equipo cohesionado. La evaluación, la planificación y los cronogramas de trabajo se adecúan a la nueva realidad pedagógica.

En lo interinstitucional: Se ha logrado una inversión de 4.210.245,00 bolívares, calculada en forma global. La comunidad, así como representantes de otros sectores de la sociedad (empresarios, empleados, trabajadores, figuras públicas en general) se han integrado. Esto ha traído un nuevo valor a la figura de la escuela en este sector. Ahora es de todos. El sentido de pertenencia propicia el deseo de hacerla crecer cada vez más.

Se usa el tiempo útil del plantel en las horas libres. Niños, maestros y representantes se benefician del laboratorio de informática tanto en las horas de clase como fuera de ellas.

Y, finalmente, no hay nada más hermoso que observar en niños y maestros el placer del triunfo, el aumento de su autoestima.

**IMPORTANCIA:** Altamente relevante en el mejoramiento de la enseñanza de la lengua, en la integración curricular y en la relación escuela comunidad.

**PALABRAS CLAVE:** Proyecto pedagógico, Educación para el trabajo, computación en el aula, tiempo útil, relación escuela - comunidad.

**BIBLIOGRAFÍA: PROYECTO LAS MIL CARAS DE LA ESCUELA VENEZOLANA.** (1997)  
Caracas, Ministerio de Educación.

**ARTEAGA QUINTERO, Marlene.** *Universidad Pedagógica el Libertador/UPEL.* Caracas.

---

### LIBRO HABLADO

Libro íntegramente grabado en cinta o en disco, especialmente destinado a las personas ciegas o deficientes visuales.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

---

### LIBRO HABLADO

Dícese de la grabación de los contenidos íntegros de un libro en cinta o en disco, especialmente destinado a personas ciegas o deficientes visuales.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

---

### LIBRO REVUELTO

Libro que presenta un programa intrínseco. Las páginas no se leen en orden correlativo. Siguiendo la presentación de la información se plantea una pregunta de elección múltiple. La respuesta escogida por el estudiante lo envía a una página específica en busca de la confirmación o corrección. Puede ser enviado hacia adelante, siguiendo el texto, o hacia atrás, y el número de páginas en ambas direcciones es puramente casual. De este modo no se puede hallar en la página referida ninguna indicación en cuanto a la alternativa correcta.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). *GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA.* Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

---

### LIBRO REVUELTO

Se llama al libro de texto de proyección ramificada. En cada ítem según la respuesta dada, se remite al lector a páginas diferentes o ítems distintos, dando lugar a itinerarios más o menos largos.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*. CENESEDA/República de Cuba.

### LIBRO REVUELTO

Libro que contiene un programa ramificado. En cada ítem, según la respuesta dada, se remite al lector a páginas diferentes, a ítems distintos, dando lugar a itinerarios más o menos largos. Sinónimo: **libro de texto de progresión ramificada**.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa*. París.

### LICEO

Colegio de segunda enseñanza, sostenido por el Estado. Véase: Instituto.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### LÍDER

Persona que por sus cualidades personales o por el carisma que representa, dirige las actividades de un grupo, sean éstas educativas o socio culturales.

**UNESCO.** *Terminología de la Educación de Adultos*. Courvoisier S.A. Suiza.

### LIDER

Es aquel individuo que ejerce sobre otros, cierta influencia para conducir y orientar determinada tarea, el mismo, es aceptado por los miembros del grupo.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ, V. y María GORETTY.** *Escuela de Educación*. Universidad Central de Venezuela.

### LIDERAZGO

La palabra líder (“leder” del inglés) designa al individuo que posee cierta autoridad sobre su grupo.

Líder es la persona que conduce, orienta o dirige a un grupo. El diccionario de la Real Academia de la Lengua Castellana, consigna a este vocablo la acepción de “director, jefe o conductor de un partido político, de un grupo social, o de otra colectividad”, y agrega una segunda acepción “el que va a la cabeza de una competición deportiva”.



Dado el concepto de líder, volvamos nuestra atención al “liderazgo”, que es la función de quien conduce o dirige un grupo de individuos; es la actitud de un líder, el proceso de su actuar, el resultado de su accionar, la estructura de su forma de proceder, así como el correspondiente eco o resonancia que suscita en el grupo seguidores. Como se puede observar el liderazgo puede ser descrito desde varias perspectivas, sin embargo, parece haber un acuerdo general, en cuanto a que no puede ser entendido completamente sino dentro del contexto del grupo.

En el libro de Ordway Tead, *The Art of Leadership*, (El arte del liderazgo) se define al liderazgo como “la actividad de influir sobre la gente, induciéndola a cooperar para lograr algún objetivo al que llegan a considerar como deseable”, quedando implícita la idea de que los grupos necesiten líderes, que el líder debe influir sobre las otras personas, y que los miembros del grupo llegarán a considerar el objetivo del líder como deseable.

Tead, también, señala que el líder es necesario para liberar la energía de sus adeptos, y para actuar por ellos como “incitador hacia éxitos en niveles que no creían alcanzar”.

Quienes vivimos en democracia, como es nuestro caso, debemos examinar detenidamente el concepto de Líder y las implicaciones que de este concepto se infieren para la democracia, a fin de internalizarlos y por ende buscar un vivir mejor, a través de las proyecciones, de esta actitud humana.

Siendo el liderazgo un asunto de situaciones producto de variables que se pueden presentar de diferentes maneras, es ejemplo de conductas de líderes y que puedan los alumnos imitar y/o asumir, partiendo de los siguientes aspectos de la moderna administración de recursos humanos:

- Se puede aprender a dirigir.
- Todos tenemos potencial para dirigir.
- El liderazgo es una relación.

Una última reflexión, docentes y alumnos, deben dedicarse por entero al logro de las metas señaladas, en la programación escolar a objeto de aprovechar y asimilar al máximo la instrucción impartida, para lograr, que al final, los docentes tengan la satisfacción de haber logrado en los alumnos la aptitud de liderizar, y los educandos la suerte de poseer esta cualidad que les abrirá paso en su vida de relación social y los mejores logros escolares y en el trabajo profesional.

**GAVIDIA, Winston.** Escuela de Bibliotecología. Universidad Central de Venezuela. Academia Militar de Venezuela

## LIDERAZGO, CLASES DE

Actualmente existen diversas perspectivas en torno a las clases de liderazgo, pero realmente los autores en su mayoría coinciden en tres tipos de liderazgo: Autocrático, Democrático y Laisser-Faire.

Al hablar de un liderazgo autocrático nos referimos a aquel donde el líder prevé y dispone todo para el funcionamiento eficaz y eficiente de la organización. De éste emanan todas las órdenes, sugerencias y directices para mejorar el proceso de la organización.

El líder demócrata es aquel que promueve el mejoramiento y la eficacia de la organización, aplicando en lo posible normas de relaciones humanas para vincularse con el personal que labora a su cargo, afrontando su responsabilidad al mismo tiempo que respeta la personalidad de cada trabajador y estimula la iniciativa y creatividad de todos.

Por último, el líder *laisser-faire*, es aquel que no toma responsabilidad alguna dentro de la organización, es la clase de liderazgo que se refiere al “Dejar hacer” y “Dejar pasar”, actuando con una dirección mínima, donde las decisiones las toma el grupo; de acuerdo a sus intereses y conveniencias.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ, V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

### LÍDERES FORMALES

Son aquellos líderes que actúan respetando ciertas reglas previamente establecidas.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ, V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

### LÍDERES INFORMALES

Son aquellos líderes que actúan de acuerdo a las normas que surgen en la actividad misma, es decir, no están sometidos por las reglas establecidas dentro de la organización.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ, V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

### LINGÜÍSTICA

Ciencia del lenguaje. Puede ser dividida en teórica, histórica, descriptiva y aplicada.

**BLANCO, Carlos Eduardo.** *Escuela de Educación de la UCV*

### LINGÜÍSTICA APLICADA

Desde el punto de vista más general, es la rama o subdivisión de la lingüística que busca resolver problemas y cuestiones de origen lingüístico. En varios aspectos parece cruzarse con la sociolingüística y la pedagogía.

**BLANCO, Carlos Eduardo.** *Escuela de Educación de la UCV*

## LISTA

Nómina de estudiantes. Recaudo administrativo empleado por el docente, para consignar la asistencia de los estudiantes a clase, u otro tipo de información de interés (calificaciones, entrega de tareas, etc).

**AMÉZQUITA, Colombia..** (1997). Escuela de Educación Universidad central de Venezuela. En: El Tema de la Didáctica en el DLAE. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## LITERALIDAD

Es la estructura y función de órganos dobles o de órganos simples dispuestos simétricamente, el predominio de uno de ellos o de una parte sobre la otra.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## LLANTO

Es la única manera que tiene el bebé de llamar la atención de la madre y manifestar su sentimiento de desagrado. Pero la madre debe aprender a interpretar el llanto de su hijo, ya que de este modo deberá diferenciar las causas que lo producen.

Tiene mucha importancia la distinción del ritmo y del tono del llanto. Un llanto fuerte que se interrumpe por movimientos de succión, significa hambre. El llanto más prolongado y de tono .bajo significa malestar. Cuando al niño le duelen los oídos o tienen algún dolor intenso el llanto es agudísimo.

**BIBLIOGRAFÍA:** (1979). *Psicología Infantil y Juvenil*. En: Cursos de Orientación Familiar. Ediciones Océano. Barcelona España.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## LLORAR

Verter lágrimas. En el niño las lágrimas van acompañadas de gritos y sollozos: para él el llanto es el medio más corriente, porque es el más eficaz, de expresar su descontento, sus necesidades, sus sentimientos de frustración, etc..

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## LÓGICA

Disciplina que determina las formas del lenguaje, y como consecuencia del pensamiento, las que son correctas y las que no lo son. Establece en particular las reglas del razonamiento completamente explicitado. Carácter de un razonamiento, de una argumentación, etc., y, por extensión, de una conducta práctica, racionalmente correcta. La lógica de una redacción, de una defensa, de una decisión.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## LÓGICA ESCOLAR Y EL PENSAMIENTO ESCOLARIZADO

La estructura lógica del pensamiento se corresponde con la matriz epocal en que nos toca vivir. Las categorías, principios y operaciones cognitivas adquieren y tienen significado en tanto se corresponden con el Sentido que le otorga el sistema de representaciones imperante. Es una lectura de la significación epocal.

Las interpretaciones epocales, para explicar reíaciones, implican seguir una lógica que las enuncia de una/otra manera. La lógica es un modo de simbolización del lenguaje, no es regla o ley del pensamiento. Son formas o tipos de razonamientos que pueden ser una verdad-mentira-convenida para la convivencia epocal («la verdad veridical...no es una proposición. Es una metáfora que designa una analogía.... » Gordon Pask. Teoría de la Conversación).

Cuando a los principios lógicos se les determina una inconsistencia, las explicaciones reclaman una/otra comprensión, eso implica un nuevo modo de expresarlas.

La interacción y la intersubjetividad, Son temas con requisitos epistemológicos y paradigmáticos con un perfil singular, son concepciones teóricas que despliegan un registro de racionalidad que está «detrás» de nuestra mentalidad, con la cual se constituyen ideas en un espacio-tiempo. «Detrás (le los tejidos relacionales del poder expresados en conductas observables existe una lógica que garantiza la efectiva reproducción, no de esta o aquella relación de dominación puntual, sino de los sentidos portadores en cada espacio de la sociedad». (R.Lanz. Sujeto y Razón Negativa, pág.40).

La lógica instalada en la cultura dominante, por todos los medios posibles nutre a los engramas cognitivos de categorías que operan muchas veces inconscientemente- como automatismos en el sistema de socialización. Por ejemplo, la escuela reproduce en sus actores sociales una socio-lógica, produciendo y reproduciendo representaciones.

Las representaciones no tienen evidencia material, como la mesa donde escribo, son valores arquetípicos que movilizan la Voluntad. Por ejemplo, ¿qué nivel de significación tiene el concepto de educación hoy? ¿educarse, cambia la vida del sujeto-agente o al individual-colectivo? Esas interrogantes implican la relación individuo-sociedad y eso pasa por algunas concomitancias teórico-prácticas, reflexivo-creativas, para superar la inercia conceptual-categorial del significado que se le otorga a las operaciones cognitivas.

Delimitando el problema, es analizar la relación entre el sistema escolar y el sistema de representaciones que a su interior opera.

Las representaciones son un valor, una idea-fuerza en que las operaciones cognitivas adquieren significado. Son engramas mentales coherentes con los sistemas que la sociedad impone, por ejemplo la racionalidad y estructura lógica de pensamiento científico, son una caja de resonancia en la que suena molesto el concepto de irracionalidad o pulsión, pero el concepto de hipótesis, comprobación o medir suena melódico.

Esta conducta se expresa en lo cotidiano cuando se utiliza el recurso onomatopéyico, la muletilla y la gestualidad para expresarse. La ignorancia educada recurre a sustitutos del pensar para expresarse. Lo común es mostrar para no decir, el uso de muletillas para «dialogar», se milita en el «no sé, se me olvidó, no importa». Se piensa de una forma y se actúa de otra. Ideas con organicidad son sólo un proyecto. «Pensar ni consuela ni hace feliz» dirá Michel Foucault, y por ello «hablar es hacer algo, algo distinto a expresar lo que se piensa» (M. Foucault. *La Arqueología del Saber*, pág. 35).

Eso es una expresión del modo de reproducción del sistema de representaciones. Lo novedoso de la cuestión, viene dado por un nuevo tipo de memoria y de conducta, una nueva relación de amistad; un nuevo modo de pensar el futuro; una nueva manera de sospecha que sospecha de las sospechas; un nuevo tipo de ignorancia que ignora la ignorancia para justificar la voluntad de no-saber; en fin, un nuevo modo de pensar la sinrazón para vivir la racionalización del existir que hace de lo efímero un acontecimiento con gran complejidad. Eso tiene que ser reflexionado desde un discurso pedagógico, que explique la relación saber/ignorancia como expresión particular-concreta de la relación saber/poder.

Para el hombre común sus aprendizajes cognitivos están asociados con la lógica instalada en la cultura dominante. En las operaciones cognitivas, racionales, éticas, estéticas que operan en nuestras cabezas estamos pre-acondicionados a un sistema específico de socialización, con unas categorías mentales y de funcionamiento para unas cosas y no para otras, es la performatividad como hemos sido socializados, adiestrados, educados. Pero la educación no es solamente performatividad cognitiva, también es moral, comportamiento, ciudadanía, etc. y eso tiene que ver con los prejuicios que tenemos casi desde la etapa letal, desde niños arrancamos con un sistema de prejuicios a partir de los cuales captamos el mundo y lo reproducimos. Las representaciones son una performatividad (disposición intelectual) constituyen competencias performativas de los discursos para crear en el cerebro la disposición de admitirlas. El sistema de representaciones pasa por la racionalidad epocal convertido en lo real, no sólo como sentido común sino como la lógica que gobierna los criterios de existencia y de acción para la actividad cotidiana, al considerar que si no es lo que vive el hombre común es lo que desea vivir o tener como vida. De ello se extrae una actitud, no para superarse sino para conformarse.

El conjunto de representaciones tenidas como válidas por un conglomerado (racionalidad epocal) permite darle sentido al discurso que analiza su coyuntura, eso no significa que de esa manera pensaba todo el conglomerado sino que algunos interpretaron y/o actuaron acorde con esa racionalidad epocal, generando o no discontinuidades. Al decir que un documento o un

acontecimiento haya tenido relevancia o no en su momento, o que se le reconoce como antecedente, significa que actuaron acorde a las circunstancias, en consonancia con ella o para adelantarse a su momento. Esto implica la interpretación. Analizar un documento o un acontecimiento, para interpretar si constituyen una discontinuidad, es efectuar arqueología y genealogía para una historia de las representaciones.

Una discontinuidad de las estructuras lingüísticas con las cuales se enuncian principios racionales es un discurso; por ello, el discurso es otro nivel de enunciación, con un orden distinto para referirse a los mismos problemas (transformación de problemática) es privilegiar discontinuidades donde otros han potenciado regularidades. No se trata de trabajar con los desechos de los análisis histórico sino trabajar con las interpretaciones, con los límites, con «el instante de desorden de una causalidad circular» (Foucault. Respuesta al Círculo de Epistemología, pág. 223).

Las representaciones así concebidas son una 16-gica mediante la cual se producen y reproducen. especificaciones cognitivas, estéticas, afectivas, que inducen a la familia, la escuela y la sociedad a su reproducción. Por ejemplo, vía massmedia, algunas conductas, razonamientos, comportamiento, vestimenta, gestos, etc. son admitidos, incluso siendo contrarios a la tradición local, pero como se les ve y oye en/por un medio considerado como regulado por la ética y la moral institucional, entonces se les admite. Esa lógica que las sustenta, al generalizarse -convertida en sentido común- constituye la racionalidad epocal articulada como sistema.

Reproducir el sistema de representaciones e~ jugar al juego de lo «normal», entendiéndolo como el consenso para cualquier actividad social. Este equívoco penetró al acto pedagógico en nombre del acto educante, convirtiéndolo en un acto para la normalidad, cuando tiene que ser una manifestación de resistencia social, política e intelectual.

Eso tiene consecuencias, ya que: «La Sociedad que conocemos no ha cambiado y no va a cambiar mientras en la cabeza de los Hombres no cambien los sistemas de representaciones. Yo siento que la posibilidad de cambiar una Civilización, una Racionalidad, una Episteme, una Lectura, una Lógica de la relación de la Vida y de la Sociedad, está asociada íntimamente a la posibilidad de cambiar los sistemas de representaciones». (R. Lanz, en diálogo con el autor en el «Rancho Episteme». Abril, 1993). Esa es la lógica a dilucidar, la que produce y reproduce la dominación en el cuerpo conceptual del discurso pedagógico.

El discurso pedagógico tiene que asumir lo relativo del acto pedagógico al ser este una discontinuidad del acto educativo. La sociedad, la familia, la comunidad educan, pero se puede educar y no formar, aunque para formar hay que educar. (Voluntad con Sentido).

Aceptémoslo, las generaciones a formar tienen un nuevo modo de leer y escribir al mundo. Es la paradoja del cambio que enuncia Von Foerster: «lo mismo es diferente». Aunque muchos ven lo mismo en lo diferente. Eso conduce a una paradoja: *se educa para no ignorar, pero se ignora como educar.*

El saber escolar, al confrontarlo con el saber social, valida y/o legitima un conocimiento por «correspondencia»; pero en ella, no sólo tiene que haber simetría, hay también diferencialidad. Esto no es admitido por los que propician un proceso escolar cosificado por el par enseñanza-aprendizaje, gene-



rando la paradoja de simetría, al partir del supuesto que el conocimiento se obtiene por acumulación, por ejemplo, la escuela tiene grados escolares que se fundamentan en el método inductivo ¿o de complejidad creciente? aparejado al supuesto de la experiencia (lo empírico) por ello, la escuela, de suyo, es empirista-racionalista en su desarrollo y positivista en su concepción.

La pragmática del acto educante despliega «procedimientos definitorios» que entran procedimientos *deicticos* (Adorno) a su labor cotidiana, generando la paradoja de la inferencia.

El acto creativo no responde preguntas, interroga respuestas, paradoja de la pregunta y la respuesta: «cuando me sabia las respuestas me cambiaron las preguntas».

Siendo así, podemos discurrir nuestro discurso hacia la relación Pedagogía/Cultura/Acto Pedagógico para desplegar un discurso que nos permita «visualizar» el vínculo entre saber social y saber escolar en sus opciones teóricas, prácticas, técnicas, académicas, etc. sin confundir sus estatutos epistemológicos; superando el «vicio» de crear tantas disciplinas como objetos de estudio se nos ocurran.

El saber escolar es distinto y diferenciado del saber social aunque ambos sean un proceso educador inherente a una matriz epocal. El saber social forja «educados» para reproducir las representaciones que sustentan al sistema dominante. Cuando se «enseña» estamos privilegiando la dominación. La escuela es un mecanismo de reproducción, en tanto se limite a «pasar y decir» saberes sin explicación. Esto convirtió a la escuela en un espacio comunicacional atrapado en la enseñanza-aprendizaje, vale decir, en un modo de producción y reproducción del sistema de representaciones fundadas en la lógica del dominio, cuando su papel tiene que ser estimular la formación crítica, no la *doxa* (opinión). Para decirlo con Foucault: «La ilusión doxológica es una manera de elidir el campo de un saber como lugar y ley de formación de las opciones teóricas».

Los saberes son códigos culturales con una superficie mapeable por una geografía de las Ideas. Los saberes son un proceso-producto, teórico-práctico, que forman parte constitutiva y constituyente del proceso social.

El saber escolar se refiere a un contenido discursivo acorde a un orden institucional-profesionalsocial que potencia en su interior la reproducción de las representaciones, en tanto su contenido discursivo es determinado por la matriz epocal.

Lo anterior prefigura un «campo teórico sustantivo» de la relación saber/poder, en tanto crítica que analiza un sujeto educado en una racionalidad determinada, acorde al contexto socio-histórico que lo educa. Esta marcha y contramarcha expresa el devenir civil izacional.

La educación constituye un genérico societal donde, en la mayoría de los casos, hay ausencia de una Voluntad con Sentido para formar y más bien se inculcan representaciones para aceptar la dominación como algo natural.

El enseñar o la enseñanza (señalar, mostrar) privilegia la percepción (le lo mostrado, dando por tácito la reflexión para conocer lo señalado, no es explícita una Voluntad con Sentido como tiene que ser el acto pedagógico, es decir, que el «otro» comprenda e interprete los saberes. El contenido que se enseña (virtual o real) no es para formar sino para una espúrea evocación del saber, generando una conducta hacia lo lábil, lo desechable, lo momentá-

neo. Es lo que acontece en la hora de clase donde se privilegia el decir y se desecha el saber. El contenido programático es producido, circulado y consumido como cumplimiento de la norma (acto administrativo) dejando a discreción el acto intelectual. ¿Será por eso que tenemos docentes (el que hace repetir) y no Maestros?

Si «...subsumimos al otro bajo la categoría de objeto (Otro = objeto), lo transformamos bien en materia prima de la acción del sujeto (educación del otro-objeto para transformarlo en otro yo), bien simplemente en instrumento para el sujeto (es decir, en fuerza de trabajo). En ambos casos, la verdad la posee el sujeto incluso como la verdad del otro y la utiliza «en su bien». Y en ambos casos también la comunicación es desproblematizada, pues el mensaje funciona en una sola dirección: enseñanza que se ejerce sobre el ignorante, mandato que se dirige al subordinado.» (Emilio Lamo de Espinosa. La Teoría de la Cosificación, de Marx a la Escuela de Francfort. Pág. 165.)

Si en el acto pedagógico el maestro se concibe como realizador del «yo soy el otro... un sujeto que hace acto de presencia tan sólo como faltante» es decir, «el sujeto correlativo» de una estructura que no se encuentra vehiculado sino insertado en su interior, siendo una variable de la cadena significativa y por ende alejado en su condición de «sujeto supuesto saber» (Lacan) para ejecutar el mihilismo como heurística pedagógica, entonces ese maestro es un ontocreador.

Ser ontocreativo es diferente y en oposición con un sujeto educado el cual es -por definición y acción -un sujeto dominado, pues se le educa para la ignorancia de su dominación, se le inculca la concepción de estar en libertad o en todo caso de «disfrutar» su prisión considerándose y simulando ser libre.

La conducta escolar verifica la afirmación foucaultiana: «En todo lugar donde hay poder, el poder se ejerce». El docente actúa como el gendarme que «vigila y castiga». El alumno actúa como el entrenado, repetidor de opiniones o burlador de la escolaridad; en sus diálogos subyace «...la presencia depresiva de aquello que no dice; y lo no dicho sería un hueco que anima desde el interior todo lo que dice». (Foucault. Respuesta al Círculo de Epistemología, pág. 232). Es un háblame duro que no veo, para entablar un diálogo guiado por la consigna: cállate que yo escucho. Esto se manifiesta en algunos mecanismos intersubjetivos de la relación comunicacional entre maestro/alumno, por ej. el maestro parte de la racionalidad que el alumno es un neófito, y el alumno, que su maestro es un «sabedor». Así abordan las tareas escolares, resultando un cuadro de relaciones personales: autoritario/sumiso, benefactor/beneficiado, etc. Eso genera actitudes que caracterizan la hora de clase como una relación cuasidialogal, en forma y contenido.

El maestro actúa como administrador, en tanto dosifica, distribuye y organiza las tareas a cumplir por los alumnos; y estos: clasifican y ordenan las tareas asignadas. Es la repetición sistematizada del contenido programático. El maestro sentirá satisfacción como mediador, y el alumno, como buen repetidor.

Otras situaciones manifiestan ciertas «patologías» que surgen cuando los alumnos adoptan conductas y ejecutan acciones que contravienen lo establecido, por ejemplo, copiarse del compañero, elaborar «chuletas», «matar» a un familiar para justificar un incumplimiento. Aquí el maestro actúa como el cuidador de las normas, como ¡el gendarme!

En otras situaciones los alumnos adoptan conductas esquivas, hipomonológicas, autojustificadas, premeditadas. Esquivas, por el temor a ser descubierto; hipermonológicas, en tanto “dicharachea” para justificarse; autojustificativas llega a considerar válido su planteamiento; premeditadas, “todo lo tiene calculado”, previniendo pro y contras de su argumentación. En estos «diálogos», uno y otro dicen y desdicen argumentos. ¿Es el momento en que materializan la racionalidad dominador/dominado?

Esas situaciones constituyen manifestaciones dialogales cotidianas en el aparato escolar, son la cotidianidad del alumno y el maestro. Un replanteamiento de esa actitud comunicacional, en el acto pedagógico, pasa por otorgar consistencia a una nueva actitud comunicacional (in facto, con proyección teórica e histórica) que permita a los actores su plenitud: sensible, estética y afectiva.

Hoy pensamiento y lenguaje van unidos al manejo de palabras suministradas por la cultura massmediática, lo que en su momento llamó Bachelard: logosfera. Frente a este comportamiento, habrá que gritar junto con Nietzsche «Hay que tener pensamientos, y no sólo puntos de vista» (Sobre el Porvenir de Nuestras Escuelas, pág. 107) «El pensamiento tiene que pensar lo que le fo-a, y se forma con lo que piensa.» (M. Foucault. *Theatrum Philosophicum*, pág. 23).

La escuela fue creada para capacitar y formar en lo general y específico de los saberes epocales. Eso nos conduce a interpretar una relación que se constituye como práctica específica para formar un sujeto educado, siguiendo las reglas del juego que rigen la discriminación entre ignorancias. Ese juego tiene reglas (como todo juego) y un discurso que el individualcolectivo conforma, deforma, transforma.

La escuela privilegia la exposición en detrimento de la explicación. El maestro en su exposición articula una intencionalidad institucional (pasar el programa) con ello minimiza la explicación del contenido programático a una labor de mediación informativa (expone o que el texto dice) con prescindencia de interpretarlo, eso prefigura su acción discursiva, dejando como residuo un diferencial: su arte de exponer, lo cual constituye su estilo de rutina del acto expositivo y una particularidad en su acto explicativo, en ello va implícito el pensar del «profe».

De los experimentos relatados. por Bateson (Una Unidad Sagrada. 3d parte), podemos inferir que, en el llamado proceso enseñanza aprendizaje no es el enseñado el que logra aprender sino que «el enseñante» refuerza su propia conducta al reafirmar un estilo expositivo, oratorio, opinático, etc.

En nuestro sistema escolar, el profesor tiene que repetir la misma «clase» muchas veces, pues la estructura administrativa del sistema lo coloca en esa situación. Por ejemplo, un profesor que tiene 5 secciones del mismo grado, está obligado a «pasar/decir» el mismo tema, eso le causa fagocitosis temática y entropía programática. Esto evidencia que el propio sistema obstaculiza la ontocreatividad. Eso deja un margen de incertidumbre, complementariedad, incomplitud, relatividad y un desgaste de energía que paradójicamente es lo que se persigue: conformar una masa de Ignorantes Educados, pues al cumplir mínimamente con las tareas, se logra la promoción jurídicos. académica dando por tácito el nivel de significación y de pensamiento alcanzado.

La escuela forma parte de la red productiva que encauza saberes y conocimientos para unificar creencias. Lo «científico-técnico», vehiculado en el aparato escolar, conforma un sujeto-agente del conocimiento cosificado para

propugnar el individualismo productivo, reificando de esta manera la dominación. Así como hay una seriación en el proceso de producción material, se produce una seriación en el proceso de producción intelectual: la especialización, que al fragmentar el proceso de producción de conocimiento lo convirtió en un proceso no continuo en lo individual, aunque sí en un producto terminal. El contenido programático escolar contiene lo sabido y las reglas para saberlo. Pero, no todo lo que se dice y hace en la escuela es válido y correcto. Mucho de lo afirmado en los manuales y textos escolares ha sido superado o refutado, o en el mejor de los casos, son una verdad epocal con toda la carga que de ello se deriva. Es un aspecto que debe superar la escolaridad por-venir, lo cual depende del sentido que le otorguen maestros y alumnos a los saberes.

En la escuela el alumno supone que el maestro «sabe» el contenido programático. El maestro por su parte supone que los textos y manuales contienen «lo verdadero» del conocimiento, limitándose a exponer ese contenido. Así, ambos ignoran la veracidad de esos saberes, con lo cual convierten el acto pedagógico en un intercambio de creencias: y al final de cuentas no son ni alumnos, ni maestros, ni científicos, sólo mediadores, y consecuentemente «militantes del no sé». Eso evidencia que constitutivamente la función docente es un subterfugio de dominación, es una función de mediación académico-administrativa la cual culmina en un juicio de valoración cuantitativa: la nota.

La medida del aprendizaje escolar se refiere a la reproducción-repetición de una «cantidad» de Conocimientos pre-establecidos que se asumen como indispensables para la titulación y la vida. Se piensa que al titularse «mejorará la vida», esa es la esperanza del ignorante educado en la jaula escolar.

Es la justificación socio-productiva, vía profesionalización y tecnologización, para la relación: socio-intelectual del sujeto educado a fin de ubicarse en la Sociedad con opción productiva y de liderazgo social. («...el sujeto sólo se hace capaz de sujetar lo existente mediante algo que se acomode a la naturaleza, mediante una autolimitación frente a lo existente...» Theodoro W. Adorno. *Filosofía y Superstición*, pág. 145).

La medida del conocimiento escolar convierte al maestro en juez y parte; le otorga autoridad para decidir aprobar, aplazar, o eximir. Esa asignación de numerales qué mide ¿logros del aprendizaje, nivel de conocimiento, capacidad de aplicar lo enseñado, cantidad de conocimiento memorizado, la memoria misma, el recuerdo de lo enseñado, la evocación de lo aprendido? Y la creatividad ¿cómo y con qué la mide? Y la capacidad de inventar ¿cuál es su preparación para detectarla?, ¿cuándo sabe que el alumno ha creado o inventado algo?, ¿cómo discrimina entre su ignorancia y la creatividad del alumno?, ¿cómo estimula la inventiva? La escuela valora memoria, no creatividad; hoy, se amerita creatividad para producir memoria.

La escuela implica conocer/memorizar, repetir/ ordenar, evaluar/ promover, etc. a un individuo, grupalmente instalado en una institución-instancia-social, que luce obligatoria por mandato de la racionalidad epocal, y por vía de la titulación cumple la misión de capacitar profesional, técnica e intelectualmente para participar. en lo productivo. A esa especificidad cognitiva, se le otorga una credencial, socialmente convenida, para un desempeño laboral, ella supone conocimientos mínimos de las tareas, los actos y acontecimientos relacionados con el certificado escolar. De esta forma la escuela participa en el «juego» laboral-productivo-social-personal, asumiendo que el sujeto edu-

cado sabe algo que otros ignoran e ignora algo que otros saben.

**BIBLIOGRAFÍA:** **ADORNO, T. y otros.** (1986). *Teoría Crítica del Sujeto*. Edit. Siglo XXI. México. / **APPEL, Michael.** (1982). *Educación y Poder*. Edit. Paidós./M.E.C. Barcelona - España. / \_\_\_\_\_ (1986). *Maestros y Textos*. Edit. Paidós/ M.E.C. Barcelona - España. / **BAGU, Sergio.** (1980). *Tiempo, Realidad Social y Conocimiento*. Edit. Siglo XXI. México./ **CASSIRER, Ernst.** (1984). *La Filosofía de la Ilustración*. F.C.E. México. / **CERUTI, Mauro.** (1994). *Hombre, Conocimiento y Pedagogía*. Edit. Trillas, México. / **DELEUZE, Gules.** (1988). *Diferencia y Repetición*. Ediciones Juglar, España. / \_\_\_\_\_ (1969). *Lógica del Sentido*. Edit. Paidós. Barcelona - España. / **DELEUZE, Gilles y Félix GUATTARI.** (1993). *¿Qué es la Filosofía?* Edit. Anagrama. / **FERNANDEZ E., Mariano.** (1992). *Poder y Participación en el Sistema Educativo*. Edit Paidós. Educador, España. / **FERRY, Gilles.** (1991). *El Trayecto de la Formación*, Edit. Paidós, Educador, España. / **FOUCAULT, Michel.** (1990). *El Orden del Discurso*. Tusquets Editores. Barcelona./ \_\_\_\_\_ (1972). *La Arqueología del Saber*. Edit. Siglo XXI. México. / \_\_\_\_\_ (1978). *Microfísica del Poder*. Edic. La Piqueta, España. / \_\_\_\_\_ (1988). *Un diálogo Sobre el Poder*. Edit Alianza, Madrid. / **GADAMER, Hans G.** (1991). *Verdad y Método*, Ediciones Sígueme. España. / **GARAGALZA, Luis.** (1990). *La Interpretación de los Símbolos*, Edit Anthropos, Barcelona, España. / **GARDNER, Howard.** (1988). *La Nueva Ciencia de la Mente*. Edit Paidós. Barcelona, 1988. / **GARGANI, Aldo.** (1983). *Crisis de la Razón*. Edit. Siglo XXI. México. / **GIROUX, Henry.** (1988). *Los Profesores como Intelectuales*. Edit. Paidós. Barcelona. / **HABERMAS, Jurgen.** (1990). *La Lógica de las Ciencias Sociales*. Edit. Tecnos. / \_\_\_\_\_ *Teoría de la Acción Comunicativa*. Edit Taurus. Madrid, 1987. (Dos Tomos). / \_\_\_\_\_ (1996). *Conocimiento e Interés*. Edit Taurus. Madrid. / **IBAÑES, J.** (1995) . *Del Algoritmo al Sujeto*. Perspectivas de la Investigación Social, Edit Siglo XXI, Madrid, España. / **ILLICH, Iván y otros.** (1977). *Un Mundo sin Escuelas*. Edit. Nueva Imagen. México. / **JAEGER, Werner.** (1992). *Paideia*, F.C.E. Segunda Edic. Bogotá, Colombia. / **JEAN, Georges.** (1989). *Bachelard, La Infancia y la Pedagogía*. Edit México. / **LANZ, Rigoberto.** (1992). *El Pensamiento Social Hoy*. Edit. Tropykos, Caracas. / \_\_\_\_\_ (1988). *Razón y Dominación*. Contribución a la Crítica de la Ideología. C.D.C.H. U.C.V. Caracas. / **LUHMANN, Nildas.** (1990). *Sociedad y Sistema: La Ambición de la Teoría*. Edit. Paidós. Barcelona - España. / **MAFFESOLI, Michel.** (1993). *El Conocimiento Ordinario*. F.C.E. México. / **MARTIN-BARBERO, Jesús.** (1987). *De los Medios a las Mediaciones*. Edit Gustavo Gili, S.A., Barcelona. / **MARTIN Serrano, Manuel.** (1978). *La Mediación Social*. Akal Editor. España. / **MOLES, A.** (1978). *Sociodinámica de la Cultura*. Edit Paidós. Buenos Aires. / **MORA, José Pascual.** (1996). *Del fin de la Historia a la Postmodernidad*. ULA-Táchira. / **MORIN, Edgar.** (1981-94). *El Método*. Vol. 1 al IV Edit. Cátedra. Madrid-España. / **PALACIOS, Jesús.** (1980). *La Cuestión Escolar*. Edit Laia. Barcelona. / **NIETZSCHE, F.** (1980). *Sobre el Porvenir de Nuestras Escuelas*, Edit. Marginales Tusquets, Barcelona. / **MIRES, F.** (1996). *La Revolución que Nadie Soñó o la otra Postmodernidad*. Edit. Nueva Sociedad, Venezuela. / **OLIVÉ, Leon. (compilador).** (1988). *Racionalidad*. Ensayos sobre la Racionalidad en Ética y Política, Ciencia y Tecnología. Edit. Siglo XXI. México. / **PANIKER, Salvador.** (1982). *Aproximación al Origen*, Edit. Kairós, España. / **RODRÍGUEZ, J. L.** (1988). *Educación y Comunicación*. Edit. Paidós. Barcelona, España. / **VENTOS De, Rubert.** (1982). *De la Modernidad*. Edit. Península. Badalona. / **VERON, Eliseo.** (1987). *La Semiosis Social*. Edit. Gedisa. Buenos Aires. / **VILLORO, Luis.** (1982). *Crear, Saber, Conocer*. Edit. Siglo XXI. México.

**UGAS FERMIN, Gabriel.** (1997). *La ignorancia educada y otros escritos*. Universidad de los Andes. Núcleo del Táchira. Venezuela.

## LÓGICA FORMAL

Disciplina que, independientemente de la materia o del objeto a las que puede aplicar, determina las formas de razonamiento que se deduce legítimamente.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## LÓGICA INFANTIL

Por el hecho de su egocentrismo, el niño no ha llegado al nivel del pensamiento objetivo válido para todos. No procede de un principio a sus consecuencias, o de una ley general a un caso particular, sino de un caso particular a otro caso que estima más o menos análogo.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## LOGICISMO

En las Matemáticas, toda investigación que se propone la reconstrucción de las matemáticas mediante exclusivamente la lógica formal o simbólica. A) En Leibnitz, teoría según la cual, toda la matemática, se puede reducir “al principio de la contradicción y de la identidad”. “Este solo principio basta para demostrar toda la Aritmética y toda la Geometría”. Se puede decir que el pensamiento matemático “es una extensión o promoción particular de la lógica general”. B) En Gilbert, Whitehead o Russell, concepción de las matemáticas como sistema hipotético - deductivo basado en una axiomática, cuya única ley es la coherencia.

Desde el ángulo de la Fenomenología, en Husserl, es una concepción filosófica que intenta establecer que el pensamiento, las operaciones de la mente, y de un modo general, el conocimiento no pueden ser reducidos a fenómenos psíquicos por lo que es preciso distinguir “juicios, deducciones, demostraciones ya que son formaciones objetivas “ que corresponden a la lógica trascendental de “las vivencias, en las cuales dichas formaciones se forman” (S. Bachelard).

**BIBLIOGRAFIA: MICROSOFT.** (1997). Enciclopedia Microsoft Encarta. Microsoft Corporation. / **MORFAUX, Louis Marie.** (1985). Diccionario de Ciencias Humanas. Ediciones Grijalbo S. A. Barcelona, España. / **SANTILLANA.** (1987). Diccionario de las Ciencias de la Educación. Tomos I y II. Ediciones Nuevas Técnicas Educativas S. A. México.

**AVILA F., Francisco.** Universidad Experimental Rafael María Baralt- Venezuela.

En: GLOSARIO DE TERMINOS UTILIZADOS EN FILOSOFIA DEL CONOCIMIENTO.

Versión divulgada mediante correo electrónico.

## LÓGICO

Conforme a las reglas establecidas en la disciplina de la lógica. Este razonamiento, esta conclusión, son lógicos. Que, sin presentarse en forma de razonamiento, e incluso sin ser reductible a un razonamiento, satisface las exigencias del pensamiento racional. Vuestro plan es lógico, la primera parte de vuestra exposición es lógica. Que se expresa de una manera que señala la lógica del pensamiento, gracias principalmente al uso correcto de las conjunciones de coordinación y de subordinación: “ahora bien” y “pues”, “por otra parte” y “sin embargo”, “a fin de que” y “de modo que”, etc. El uso de esta conjunciones es muy delicado y supone una madurez intelectual que no posee el niño ni muchos adolescentes.



**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## LOGÍSTICA

Organización de los medios y de los métodos para la realización de una práctica o de una actividad educativa

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa*. París.

## LOGRO

Consecución de un objetivo; resultado de una actuación; adquisición de una destreza o competencia en un campo específico.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa*. París.

## LONGITUDINAL, MÉTODO

Método longitudinal y método transversal en el estudio del niño. El método longitudinal limita sus observaciones a ciertos números de sujetos a los que va siguiendo a lo largo de su desarrollo. El método transversal consiste en observar un gran número de sujetos que se agrupan de acuerdo con su estadio de desarrollo, proporcionando el movimiento transversal de los más jóvenes a los más desarrollados una perspectiva análoga a la del método longitudinal.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## LUGAR DE TRABAJO

Este principio es básico en toda organización, en este sentido, el administrador de una micro-estructura educativa (Director) debe proporcionar las condiciones apropiadas para cumplir el trabajo, así como prever planes de mantenimiento, dotación y mejora del ambiente física organizacional, de allí que hay que tomar en cuenta varios factores tales como: la edificación, la capacidad, la ubicación, las aulas de clases, la iluminación, la acústica, áreas recreativas, servicios sanitarios, etc.

Lugo y Requeijo (1984) consideran que un ambiente adecuado proporciona una efectividad o un rendimiento que puede calificarse de productivo, es por ello, que el Director de la institución escolar, debe preocuparse por mantener apropiadamente las instalaciones bajo su responsabilidad, entre otras, iluminación, ventilación, pupitres, reserva de agua, escritorios, etc. Igualmente debe mantener un ambiente afectivo de cooperación, solidaridad, creatividad, etc., de todos los integrantes de la organización.

**BIBLIOGRAFIA: REQUEIJO Daniel y LUGO Alfredo.** (1984). *Administración Escolar*. Editorial Biósfera. Caracas.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ, V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

### LUGAR DE TRABAJO (PRINCIPIO ADMINISTRATIVO)

Este principio es básico en toda organización, en este sentido, el administrador de una micro-estructura educativa (Director) debe proporcionar las condiciones apropiadas para cumplir el trabajo, así como prever planes de mantenimiento, dotación y mejora del ambiente física organizacional, de allí que hay que tomar en cuenta varios factores tales como: la edificación, la capacidad, la ubicación, las aulas de clases, la iluminación, la acústica, áreas recreativas, servicios sanitarios, etc.

Lugo y Requeijo (1984) consideran que un ambiente adecuado proporciona una efectividad o un rendimiento que puede calificarse de productivo, es por ello, que el Director de la institución escolar, debe preocuparse por mantener apropiadamente las instalaciones bajo su responsabilidad, entre otras, iluminación, ventilación, pupitres, reserva de agua, escritorios, etc. Igualmente debe mantener un ambiente afectivo de cooperación, solidaridad, creatividad, etc., de todos los integrantes de la organización.

**BIBLIOGRAFIA: REQUEIJO Daniel y Lugo Alfredo.** (1984): *Administración Escolar*. Editorial Biósfera. Caracas.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ, V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## Índice letra L

LABORATORIO	2069
LABORATORIO DE APRENDIZAJE ELECTRÓNICO	2069
LABORATORIO DE IDIOMAS	2070
LABORATORIO DE LENGUAS	2070
LABORATORIOS DE FÍSICA EN EDUCACION MEDIA DIVERSIFICADA	2070
DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS DOCENTES	2070
(RESEÑA DE INVESTIGACIÓN)	2070
LACTANCIA	2071
LACTANCIA MATERNA	2071
LACTANCIA MIXTA	2072
LACTANTE	2072
LAICISMO DE LA ESCUELA	2073
LAPSO	2073
LAPSO DE ATENCIÓN	2073
LARGO PLAZO	2073
LATENCIA (TIEMPO DE RESPUESTA DEL ALUMNO)	2074
LATENTE-MANIFIESTO	2074
LATERALIDAD	2074

LEALTAD Y ESTABILIDAD (PRINCIPIO ADMINISTRATIVO )	2074
LECCIÓN	2075
LECCIONES PARTICULARES	2075
LECTOR	2075
LECTURA	2075
LECTURA	2077
LECTURA	2077
LECTURA, ENSEÑANZA DE LA	2078
LECTURA, ESTRATEGIAS DE	2078
LECTURA CORRIDA	2080
LECTURA DIALOGADA	2080
LECTURA EXPRESIVA	2080
LECTURA PREMATURA	2081
LECTURA RÁPIDA Y LECTURA-INTERPRETACIÓN	2081
LECTURA Y ESCRITURA, LA ADQUISICIÓN DE LA	2081
LECTURAS	2084
LEEDOR	2084
LEER	2084
LEER Y ESCRIBIR AHORA (PROYECTO LEA)	2085
LEGASTERÍA	2086
LEGIBILIDAD	2086
LEGISLACIÓN ESCOLAR	2087
LENGUA MATERNA	2087
LENGUAJE	2087
LENGUAJE	2088
LENGUAJE (IDIOMA)	2089
LENGUAJE DIDÁCTICO	2089
LENGUAJE Y ESTRATOS SOCIALES	2090
LENGUAJE Y LECTURA	2091
LENGUAJE Y PENSAMIENTO	2092
LEYES: LA BIOGENETICA Y DESARROLLO	2093
LIBERAL	2094
LIBERAL, EDUCACIÓN	2094
LIBERTAD	2094
LIBERTAD ACADÉMICA	2095
LIBERTAD DE ENSEÑANZA	2095
LIBERTAD DE ENSEÑAR	2095
LIBERTAD EN LA EDUCACIÓN	2096
LIBRETO	2096
LIBRO	2096
LIBRO DE CONSULTA	2096
LIBRO DE EJERCICIOS	2096
LIBRO DE LECTURA	2097
LIBRO DE LECTURA ELEMENTAL	2097
LIBRO DE TEXTO	2097
LIBRO DEL ALUMNO	2097
LIBRO DEL PROFESOR	2097
LIBRO DEL PROFESOR	2098
LIBRO ESCOLAR (UNA EXPERIENCIA:CONSTRUYENDO MI LIBRO CON EL COMPUTADOR,	
LIBRO HABLADO	2099
LIBRO HABLADO	2099
LIBRO REVUELTO	2099
LIBRO REVUELTO	2099
LIBRO REVUELTO	2100
LICEO	2100
LÍDER	2100
LIDER	2100
LIDERAZGO	2100

## 2116

<b>LIDERAZGO, CLASES DE</b>	<b>2101</b>
<b>LÍDERES FORMALES</b>	<b>2102</b>
<b>LÍDERES INFORMALES</b>	<b>2102</b>
<b>LINGÜÍSTICA</b>	<b>2102</b>
<b>LINGÜÍSTICA APLICADA</b>	<b>2102</b>
<b>LISTA</b>	<b>2103</b>
<b>LITERALIDAD</b>	<b>2103</b>
<b>LLANTO</b>	<b>2103</b>
<b>LLORAR</b>	<b>2103</b>
<b>LÓGICA</b>	<b>2104</b>
<b>LÓGICA ESCOLAR Y EL PENSAMIENTO ESCOLARIZADO</b>	<b>2104</b>
<b>LÓGICA FORMAL</b>	<b>2111</b>
<b>LÓGICA INFANTIL</b>	<b>2112</b>
<b>LOGICISMO</b>	<b>2112</b>
<b>LÓGICO</b>	<b>2112</b>
<b>LOGÍSTICA</b>	<b>2113</b>
<b>LOGRO</b>	<b>2113</b>
<b>LONGITUDINAL, MÉTODO</b>	<b>2113</b>
<b>LUGAR DE TRABAJO</b>	<b>2113</b>
<b>LUGAR DE TRABAJO (PRINCIPIO ADMINISTRATIVO)</b>	<b>2114</b>

# M

## MACARO (EL) - MÚSICA

### MACARO (EL)

Más que una Institución se ha considerado como un permanente generador de “Experiencias” dirigidas al contexto educativo del medio rural. Fundado como la Primera Escuela Normal Rural Venezolana, el 14 de Agosto de 1.938, en acto presidido por el General Eleazar López Contreras (Presidente de la República), el Dr. Enrique Tejera, (Ministro de Educación), el Dr. Rafael Ernesto López (Ex-Ministro de Educación y Promotor de ese tipo de Institución) y un equipo de Docentes de la República de Cuba, quienes habían sido designados para poner en marcha al nuevo Instituto.

Ubicado a orillas de la vieja carretera entre Maracay y Turmero (Estado Aragua), comenzó allí en una casa “Solariega y Espaciosa” dentro de lo que fue una hacienda del General Juan Vicente Gómez.

Como Escuela Normal Rural debía formar Maestros, orientados sobre una Pedagogía centrada en lo que se dominó: Técnica Rural y Profesionalización. La formación del maestro duraba 02 años, obtenían el título de “Maestro de Educación Primaria Rural” y de ellos surgieron las recordadas “Misiones Rurales”.

A partir de 1.946 y 1.948, al Mácaro se le unen las Escuelas Normales Rurales Yocoima (Estado Bolívar) y Gerbasio Rubio (Estado Táchira). Más tarde, en 1.953 es transformado en Escuela Granja, actividad que desarrolla hasta cuando incorporándose a una “Reforma Agraria” que se ponía en marcha, es transformado en 1.959 en Centro de Capacitación Docente de Educación Rural; como una respuesta a resolver el problema educativo del medio rural a través de los Núcleos Escolares Rurales y las escuelas Granjas; debiendo el Mácaro formar esa legión de especialistas.

A partir de 1.971, mediante el Decreto Presidencial No. 808 (01-12-71), donde se reglamentan los centros de “Perfeccionamiento Docente” del Ministerio de Educación; se le da al Macaro el carácter de “Centro de Perfeccionamiento Docente”, ampliando su cobertura y orientación hacia la educación urbana.

Actualmente, El Mácaro define propósitos particulares que pueden resumirse en: a.- Formación: Preparando expertos a diferentes niveles académicos; planificación, administración, docencia e investigación en las diversas sub-ramas de la Educación del medio rural. b.- Perfeccionamiento y actualización: Reciclando al personal docente del medio rural, brindando información actualizada y especializada para apoyar el servicio educativo y c.- Profesionalización: Preparando docentes y otro tipo de personal para incorporarlos como recursos al quehacer educativo rural.

## MADURACIÓN

Desenvolvimiento de rasgos heredados, no provocados por el ejercicio o la experiencia, aunque ambos factores pueden estimularla.

La maduración dispone al organismo para la adquisición de nuevas conductas e implica etapas o períodos propicios para el aprendizaje.

**ARMAS, Yamel y Faviola HERNÁNDEZ.** Escuela de Educación. Universidad central de Venezuela.

## MADURACIÓN

1. Cambios biológicos en función de la edad, que se operan en los sistemas anatómicos y fisiológicos, en cuanto influyen en el desarrollo del comportamiento.
2. Proceso del desarrollo físico y psicológico que ocurre independientemente de experiencias particulares.
3. Proceso que supuestamente interviene entre la presentación de un estímulo y la aparición de una respuesta.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## MADURACIÓN

Es el término utilizado para designar cambios cualitativos, cambios de complejidad que hacen posible que una estructura empiece a funcionar en niveles progresivamente superiores. El cambio se debe en primer término a factores innatos, pero implica el funcionamiento en un medio ambiente. El cambio de esta clase con la edad, refleja una influencia biológica, una herencia de la raza humana. Los diversos patrones de desarrollo, debidos ante todo a madurez, suelen ser similares de un ser humano a otro. La maduración se caracteriza por un orden fijo de progresión, por una tendencia a la inevitabilidad, puesto que está condicionada genéticamente, por irreversibilidad y universalidad, por cuanto se encuentra en todas las razas y en todos los medios. Sin embargo, el ritmo tiende a variar de un individuo a otro.

Si bien, al considerar el proceso de maduración, el acento se pone en los factores intrínsecos, los factores extrínsecos pueden afectar a sí mismo el ritmo y el patrón.

La maduración física resulta más espectacularmente ilustrada en los cambios de los dos o tres primeros meses de vida prenatal, durante los cuales los órganos y sistemas se constituyen a partir de una célula única. Otra ilustración es la del desarrollo de los dientes de leche, con la sucesión de la yemas dentales, aparición de la estructura, calcificación, erupción, complemento de la raíces y luego reabsorción y caída.

A medida que va madurando el niño se hace más capaz de efectuar discriminaciones delicadas. La madurez del niño, explicada ante todo mediante procesos de maduración



se considera como una de las bases para el comienzo de nuevos aprendizajes. La maduración suficiente se considera como indispensable para el aprendizaje.

**BIBLIOGRAFÍA: BRECKENRIDGE, Marian.** "Crecimiento y Desarrollo del Niño". Editorial Interamericana. México, 1973. / "Psicología Infantil y Juvenil" en, Cursos de Orientación Familiar. Ediciones Océano. Barcelona-España, 1979.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## MADUREZ ESCOLAR

Un determinado nivel de desarrollo necesario para el ingreso en la escuela, y que es, preferentemente, el resultado de procesos de aprendizajes. Puede determinarse por medio de test psicológicos.

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico**. BIOSFERA. Caracas.

## MAESTRIA

Dominio sobre las cosas o sobre individuos o grupos humanos o sobre sí mismo. Título de educación de postgrado.

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico**. BIOSFERA. Caracas.

## MAESTRIA

Proceso docente que garantiza a los graduados universitarios un conocimiento profundo y sistematizado en un campo más amplio del quehacer científico-técnico y profesional, sin una necesaria vinculación a determinados puestos de trabajo.

En sus programas prevalece la investigación, prepara a la persona para ello ; debe desarrollarse con criterio interdisciplinario o sea restringirse a disciplinas de la misma área del conocimiento.

Para optar por el título de "magister" es necesario haber aprobado el programa, cumplir los requisitos establecidos por la respectiva universidad y haber elaborado y sustentado un trabajo de investigación.

Para optar por el título de doctor se exigen requisitos similares con la diferencia de que el trabajo investigativo debe constituir un aporte original a la ciencia o a su aplicación.

**AÑORGA MORALES, JULIA, DORA LUISA ROBAU SHELTON, GISELDA MAGAZ CÁCERES, ELVIRA CABALLERO CÁRDENAS, AIDA JULIA DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA* CENESEDA/República de Cuba.

## MAESTRÍA INTERNACIONAL

Es un curso de preparación avanzada que tiene como propósito formar un profesional con un nivel de preparación teórico-práctica que lo capacite para desarrollar habilidades en diferentes niveles de dirección, de producción o servicios de manera creadora y con excelencia técnica universalmente reconocida.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida Julia.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

## MAESTRÍA PEDAGÓGICA

Es la elevación del arte de enseñar, consolidación de las habilidades, nivel científico, especialización profesional y desarrollo de las capacidades de comunicación social en el acto pedagógico.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida Julia.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

## MAESTRO

El maestro es el de mediador entre el ambiente estructurado y sus alumnos, para permitir que surjan actividades libres con propósitos definidos, de ahí que se le considere como un “proveedor de intereses” (Ferriere:1982), un orientador y estimulador de la capacidad de creación y disfrute del producto de su propia actividad, multiplicando y diversificando las opciones y actividades.

Kilpatrick (1968), ha caracterizado la función del maestro de la siguiente forma:

- Ayudar a los alumnos a ir construyendo su personalidad autónoma, pensando inteligentemente por sí mismos.
- Colaborar en la formación de una capacidad para el trabajo autodirigido, la cual debe surgir desde el interior de los alumnos.
- Establecer relaciones de aula donde los interrogantes, las preguntas propias del método científico ayuden a la emergencia de propósitos creativos. “Mi quehacer como maestro es, pues, decir lo que pienso conforme a lo que haga pensar mejor a los que están a mi cuidado...enseñar es ayudar a los niños a vivir, pues estos aprenderán solo lo que vivan...” (KILPATRICK:1968:33).

Podemos sostener que el rol del maestro se construye en relación al eje/conceptual niño (Ver: **Niño.** Escuela Nueva). Igualmente se puede encontrar en el Movimiento de la escuela Nueva y en sus diversas experiencias una plataforma común mínima en torno al maestro. Esta se puede condensar en la de **mediador**/organizador de un ambiente que permita desarrollar actividades para la libertad, la cooperación y la vitalidad de los niños.

**BIBLIOGRAFÍA:** DEWEY, John. (1967): El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico. Losada. Buenos Aires. / FERRIERE, A. (1982): La Escuela Activa. Herder. Barcelona. / KILPATRICK, W. (1968): La función social, cultural y docente de la escuela. Losada. Buenos Aires. / ————. (1967). Teoría pedagógica en que se basa el programa escolar. En: Nuevo programa escolar. Losada. Buenos Aires.

**ARELLANO D., Antonio y María Eugenia BELLO.** Universidad de los Andes- Núcleo Táchira/Venezuela.

## MAESTRO

Son todas aquellas personas encargadas de educar, formar, instruir, a una o más personas; quien posee un conjunto de conocimientos sobre las diferentes disciplinas, áreas o asignaturas que adquiere en su práctica cotidiana; que interviene en forma positiva modificando, orientando y estimulando la actuación del alumno.

El maestro debe ser investigador de su práctica educativa, a fin de detectar posibles problemáticas que pudieran estar afectando el desarrollo eficaz y eficiente del proceso, así como intervenir en el diseño o elaboración del currículum, ya que son ellos quienes conocen las necesidades reales presentes en las situaciones educativas, en las cuales se concretiza la ejecución del currículum.

De allí que los maestros son fundamentales en el sistema escolar, a pesar del empleo de los nuevos avances tecnológicos, que cada día lo sustituyen, pues aunque se utilicen los mejores recursos didácticos, si no se cuenta con la figura del docente que guíe y motive el proceso, éste no será efectivo.

El maestro no debe convertir su proceso de enseñanza en una rutina, para ello ha de establecer diferentes actividades que motiven al educando, reajustando los programas oficiales en función de las necesidades diagnosticadas y de los tópicos considerados más importantes, a fin de que el aprendizaje sea lo más rico posible.

Nerici, Imídeo (1985) plantea que el maestro cumple las siguientes funciones:

- Función técnica: Hace referencia a los conocimientos que posee el profesor de la docencia en general y en particular de su especialidad o disciplina.
- Función didáctica: Alude al empleo de técnicas y métodos utilizados por el docente, a fin de favorecer la reflexión, la creatividad, y la disposición para la investigación.
- Función orientadora: Se plantea que el docente ha de orientar a los alumnos en todo su proceso, incluyendo la comprensión de su problemática con el propósito de ayudarlos a resolver sus dificultades, para que tengan una vida más sana; o sea, que no solamente se limita a cumplir con su misión académica, sino que le transmite otras enseñanzas que le son útiles para su vida personal.

Así tenemos que el maestro debe ser un oyente atento, un pensador creativo, convincente, consejero, amistoso, que dé pie a las preguntas, que confíe en su capacidad para desempeñar su trabajo (técnicas, notas, tópicos, para maestros instructores. Pág. 28)

El maestro es una de las personas que mayor mérito debería tener en la sociedad, por su gran labor formadora educadora de las generaciones nuevas, que son el futuro de un país.

**BIBLIOGRAFÍA:** **CARR, W. y S. Kemmis.** (1988). Teoría crítica de la enseñanza. España: Editorial Martínez Roca. / **GIMENO S, José. y PÉREZ, A.** (1989). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata. / **WITTROCK, Merlin.** (1989). La Investigación de la Enseñanza. Tomos I, II y III. Barcelona: Editorial Paidós.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: El Tema de la Didáctica en el DLAE. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## MAESTRO

La persona que enseña en una escuela primaria. La persona que se ocupa directamente de la instrucción de un grupo de alumnos (estudiantes).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira, FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1993). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Diccionario de Educación. PANAPO. Caracas.

## MAESTRO

“Un maestro es una persona dedicada directamente a la enseñanza de un grupo de alumnos. ( El personal administrativo podrá ser calificado como maestro si ejerce funciones docentes directas)”. (OEA. (Instituto Interamericano de Estadística): Tercera Conferencia Interamericana: “La Educación en el Plano Internacional- Educación Primaria.” Tomo 1. Pág. 68.

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico.** BIOSFERA. Caracas.

## MAESTRO DE GRADO

“Tiene bajo su responsabilidad un grupo de alumnos matriculados en determinado escalón (vertical) de una rama de la educación.

Al maestro de grado además de su participación obligatoria en las actividades generales de la escuela, le corresponde todo lo que atañe a la organización y el funcionamiento del respectivo grado, que puede comprender lo siguiente:

- a) Acondicionamiento del aula, el mobiliario, el material, el archivo y la biblioteca.
- b) Información personal y familiar de los alumnos.
- c) Elaboración de las fichas de los alumnos.
- d) Llevar los diversos registros de control educativo y utilizar sus datos.
- e) Adaptación de los programas oficiales al nivel, las capacidades, e intereses de los niños.
- f) Aplicación de las mejores técnicas de la enseñanza.
- g) Elaboración del material didáctico.
- h) Elaboración y aplicación de pruebas de rendimiento.
- i) Preparación de informes diarios, periódicos y anuales.

- j) Organización y funcionamiento de la Asociación de Padres de familia “, (ODECA. Primer Seminario de Educación Primarias Urbana de Centro América y Panamá, 1958. Véase: “Hacia la Integración Educacional de Centro América”).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico.** BIOSFERA. Caracas.

## MAESTRO DE GRADO

El que tiene bajo su responsabilidad un grupo de alumnos matriculados en determinado escalón de una rama de la educación.

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira, FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1993). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Diccionario de Educación. PANAPO. Caracas.

## MAESTRO EN LA ESCUELA TRADICIONAL SEGUN SNYDERS

En la propuesta pedagógica de la Escuela Tradicional, según los trabajos de Snyders (1972), la función del **maestro** se puede situar como una función mediadora entre los alumnos y los grandes modelos. El deber ser de la creación humana tanto en lo artístico, literario, científico y en las formas de pensar, razonar e indagar, lugar donde se encuentran la **originalidad** y la **individualidad**

En el modelo tradicional la enseñanza se enfrenta a la exuberancia de la vida diaria, que la hace prácticamente inadmisibles, de allí la necesidad de simplificar las materias de estudio, lo cual requiere una organización graduada de las dificultades, convertidas en procedimientos abstractos. La guía del maestro es de singular importancia en este proceso, para crear la noción de orden.

La disciplina es otra noción importante, esta debe conducir al equilibrio, a la tranquilidad y calma, a través de la constante y regular ejercitación, como dominio y poder sobre sí mismo, lo cual posibilita el control, la vigilancia permanente a la falta de constancia. En esa red de prescripciones se inscribe la ardua, la función y los roles del maestro que, se supone, es el mediador entre los alumnos y los grandes modelos. Una mediación que, emparentada con la religiosa, debe conducir a encontrar el respeto, la humildad y la alegría que se producen cuando se hacen visibles la presencia de los modelos, como manifestaciones de la belleza y el orden, propios de las grandes obras de la humanidad.

**BIBLIOGRAFÍA: SNYDERS, George.** (1976). **Pedagogía Progresista.** Marova. Madrid.

**ARELLANO D., Antonio y María EUGENIA BELLO.** Universidad de los Andes-Núcleo Táchira/Venezuela.

## MAESTRO O PROFESOR

“La persona que se ocupa directamente de la instrucción de un grupo de alumnos (estudiantes). No debería incluirse entre los maestros o profesores a los directores de establecimientos docentes así como el personal de inspección, vigilancia, etc., más que cuando ejerzan regularmente funciones de enseñanza”. (UNESCO. Décima Reunión de la Conferencia General .París, 1958. Resoluciones).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico.** BIOSFERA. Caracas.

## MAESTROS CATALANES EXILIADOS EN VENEZUELA

Durante el período republicano (1931-1939) se produce en España un avance cualitativo respecto a la política educativa y escolar. El gobierno de la República está convencido de que la escuela es un pieza clave para transformar la sociedad, para hacerla más culta y justa. Por su parte también el gobierno autónomo catalán, la Generalitat, crea aquellas instituciones y promueve las actividades necesarias para que el magisterio que trabaja en Cataluña conozca y practique las propuestas pedagógicas más renovadoras.

Así se crean en Barcelona, varios Institutos-Escuelas tal como ya existían en Madrid; una Escuela Normal a cargo de la Generalitat, concebida como ensayo pedagógico; se celebran Escuelas de Verano para la formación permanente de los maestros con la discusión en profundidad de un tema monográfico: “Problemas que plantea la enseñanza de la lengua en Cataluña” (año 1932), “La educación moral y cívica en las escuelas de la República” (año 1933), “La Escuela Unificada: medios para establecerla” (año 1934), “La Escuela Activa según el método Decroly” (año 1935), el tema previsto para el verano de 1936 era el de “La Escuela Rural” pero no pudo celebrarse al estallar la guerra; se crea a partir de la revolución de julio de 1936 el “Comité (posteriormente Consejo) de la Escuela Nueva Unificada” (CENU).

Gran parte de los maestros catalanes, con opciones políticas y sindicales diferentes, en su mayoría comunistas, anarquistas y/o nacionalistas participa activamente en este esfuerzo colectivo para transformar la escuela y la sociedad, de manera especial, al estallar la revolución y empezar la guerra civil (1936-39); difunden y practican propuestas pedagógicas para transformar la escuela y hacerla más activa, con una dimensión más social y personalizadora. Cabe destacar la práctica de la metodología Freinet en escuelas rurales; el trabajo de maestros anarquistas promotores de la escuela racionalista en barriadas y poblaciones industriales; la práctica de la metodología de la Escuela Nueva en muchas escuelas.

La victoria final de los sublevados, después de una larga y cruenta guerra civil de tres años, produce enormes cambios en el panorama educativo español. Las palabras que el Ministro de Educación del gobierno franquista dirige a los maestros, en Pamplona, en el verano de 1938, manifiestan claramente una voluntad de depuración a fondo, afirma que si hoy no arrancásemos con mano dura esa semilla silenciosamente arrojada en el surco, como



dice Fernando de los Ríos, no podríamos tener la esperanza de una salvación definitiva para la patria. Y yo siento gravitar sobre mi conocimiento esa responsabilidad, y por mí no va a quedar.

La voluntad de las autoridades franquistas de instaurar una nueva escuela en la nueva España provoca que la actuación de las Comisiones Depuradoras en cada provincia sea intensa y arbitraria. La sanción más grave que se impone es la separación definitiva del servicio y baja en el escalafón definitivo. Esta sanción se impone o por decisión directa de la propia comisión depuradora o por la aplicación del artículo 171 de la Ley de Instrucción Pública de 1857, que afirma: “Los profesores que no se presenten a servir sus cargos en el término que prescriben los reglamentos, o permanezcan ausentes del punto de su residencia sin la debida autorización, se entenderá que renuncian sus destinos”.

Aún no se ha investigado el alcance de la depuración a nivel español, pero las investigaciones regionales y locales hechas hasta el momento presente nos permiten afirmar que alrededor de un 30% del magisterio público fue sancionado con penas que oscilan entre la expulsión definitiva a sanciones sólo económicas; sin olvidar el traslado forzoso a otras regiones, provincias o poblaciones por un período de tiempo que oscila entre uno y cinco años y que en algunos casos se convirtió en una expulsión indirecta, dadas las condiciones socioeconómicas del momento o la prohibición de ocupar cargos directivos. Lo dice el propio Ministro de Educación, Ibañez Martín, “al terminar la guerra civil española, por las diversas causas que es fácil suponer, la baja en el escalafón fue muy crecida, hasta el punto de que no resulta exagerado calcularla en más de un 30% del número de maestros de 1935”.

En Cataluña muchos maestros y maestras que se habían adherido activamente a la República y, más tarde, a la causa revolucionaria, militando en sindicatos y partidos políticos -sobre todo anarquistas, comunistas y/o nacionalistas catalanes- marchan a Francia esperando que se clarifique pronto la nueva situación política. De hecho, para muchos empieza un largo y duro exilio. En la investigación que hemos llevado a cabo sobre **El franquisme y l'exili dels mestres catalans**<sup>1</sup> calculamos que el número de maestros de primera enseñanza que trabajan en Cataluña durante la república y que van al exilio es superior al 8%. Aunque la mayoría de estos exiliados se quedan en Francia, son bastantes numerosos los que con la ayuda de organismos republicanos marchan a América, sobre todo a México y, en menor número, a Venezuela.

Entre los maestros exilados establecidos en Venezuela podemos distinguir dos grupos: los que trabajan en el campo de la enseñanza y los que no. Como mínimo 23 personas procedentes del magisterio de Cataluña viven su exilio, total o parcialmente, en Venezuela y la mayoría de ellos, 15, trabajan en la enseñanza en sus diferentes niveles: escuelas elementales, institutos o universidades. Algunos llegan pronto, en el año 1940; otros se establecen más tarde después de pasar unos años en Francia o en Santo Domingo. Huyendo de la dictadura española algunos maestros van a caer en otras dictaduras: la de la República Dominicana. Posiblemente para mejorar su imagen internacional el General Trujillo acoge a republicanos españoles, pero el trato que se les dispensa no tiene nada que ver con el que reciben en otros países

---

1. En prensa en la Facultad de Ciències de l'Educació, de la Universitat de Girona.

americanos. De hecho, la mayoría acaban por marcharse y establecerse en otros países. Con el tiempo algunos vuelven a España; la mayoría lo hace después de la muerte de Franco, aprovechando la ley de amnistía y ver así reconocidos sus derechos como maestros. Otros vuelven provisionalmente antes, durante las vacaciones.

Entre los maestros exilados en Venezuela que no trabajan en la enseñanza están Josep Alcobé, leridano y militante comunista, uno de los impulsores de las técnicas Freinet; procede de Santo Domingo donde ha trabajado en el Instituto Ostos, vuelve a España en la década de los setenta. Leridana también es Teresa Florensa que llega a Venezuela después de pasar 9 años en Francia, trabaja de secretaria durante 37 años en la Embajada de Francia, en 1982 regresa a España, reingresa al magisterio y se jubila. Después de 9 años en Francia llega otro maestro leridano y militante del BOC (Bloc Obrer y Camperol) y del POUM (Partit Obrer d'Ûnificatió Marxista), Pere García Lamolla que trabaja de administrativo durante 35 años, es miembro activo de la "Liga de mutilados e inválidos de la guerra de España en el exilio" y del "Centre Catalá". También procedente de Francia, donde ha pasado 16 años, llega Adela Garriga, después de perder a su hijo y a su marido regresa a Cataluña en 1978 y reingresa en el magisterio.

En 1944, procedente de Santo Domingo llega el maestro leridano, militante comunista, Antonio Mónico (consigue marchar de la Dominicana gracias a la ayuda de los Cuáqueros; el viaje en barco de vela dura 9 días interminables!); trabaja en el campo del comercio con alguna pequeña incursión en la enseñanza; en 1986 regresa definitivamente a España; es uno de los fundadores del "Centre Catalá" de Caracas. El inspector de primera enseñanza Amadeu Travé, exiliado en Francia, regresa a Cataluña y abre una academia en Barcelona pero es encarcelado por haber sido comisario político durante la guerra; el año 1943 se marcha a Venezuela aceptando la propuesta de un compañero y ejerce por poco tiempo de maestro; aficionado a la pesca submarina trabaja de representante de material deportivo. También está exiliada en Venezuela la maestra Montserrat Elías.

Josep Lacueva llega en el año 1948 procedente de Francia, es el hijastro de otro maestro exiliado: Juan Teruel Munuera, anarquista. La difícil situación que viven en Francia los obliga a marcharse, en 1947, con la familia. Su hija Aurora Teruel recuerda el camino del exilio con estas palabras: "Gobierno de Venezuela, de índole popular y democrática, tenía programa para inmigrantes, financió la mitad de sus pasajes en barco ("Colombia") y los alojó en pensión completa durante dos semanas"<sup>2</sup> Teruel se establece en Caracas, donde trabaja como contable, aunque esporádicamente da algunas clases particulares a hijos de españoles. Vuelve a España en 1967 después de la muerte de su mujer y se establece en Nerja (Málaga). En 1993 regresa a Caracas.<sup>3</sup>

---

2. Carta del 5 de diciembre de 1993.

3. Su nieta, Aurora Lacueva, profesora universitaria, le dedica el libro *Por una didáctica a favor del niño* (editado en Caracas por la Cooperativa Laboratorio Educativo, 1993), con estas palabras: "A mi abuelo, Juan Teruel Munuera, maestro y luchador social, defensor de una pedagogía "libertaria" en la conservadora escuela española de los años veinte. Resultó derrotado y exiliado. Pero ha vivido lo suficiente como para ver rehabilitadas muchas de sus ideas, por las cuales luchó."

Estos son los casos conocidos de maestros exiliados que no trabajan en la enseñanza. De todas formas, existe un buen número de profesionales que aportan su formación y práctica docente a las escuelas venezolanas. Entre éstos destaca Jesús Abadías, procedente de Santo Domingo (donde ha trabajado en el Instituto Ostos), establecido en Caracas crea una academia para formar administrativos; intenta, sin éxito, crear una Universidad Libre; muere en Venezuela.

También procedentes de Santo Domingo llegan en el año 1941 el matrimonio formado por el leridano Josep Barrull y la vasca Carolina Zavala, gracias al ofrecimiento del gobernador crean una escuela de Maestros en Maracaibo y durante 5 años trabajan en ella. Posteriormente dirigen durante 4 años un internado de niños abandonados dependiente del Consejo Venezolano del Niño. En el año 1951 crean el Instituto “Cervantes” que imparte estudios elementales y secundarios. Barrull es el director del Instituto, cuando es encarcelado durante la dictadura de Marcos Pérez Jiménez, le sustituye su mujer. En el año 1978 Barrull es vicepresidente de la “Asociación Nacional de Institutos Educativos Privados” (ANDIEP), asociación que reúne a colegios e institutos a favor de la enseñanza privada, laica y libre. El matrimonio vuelve a Barcelona en el año 1981.

Tomás Bartrolí llega en el año 1946 procedente de Inglaterra y en 1951 se marcha al Canadá pero vuelve en 1956 para marchar definitivamente al año siguiente. Durante su estancia en Venezuela trabaja en diferentes centros educativos: Colegio “Virgilio”, Colegio “América”. Imparte clases de inglés durante cuatro años en la Escuela Normal pero, según sus propias palabras, fracasa; también enseña en la Academia Naval e imparte clases de español en el Instituto Británico. Al mismo tiempo, es el secretario del “Centre Catalá” de Caracas.

Una de las personalidades más interesantes en el campo educativo tanto por lo que se refiere al trabajo dentro como fuera del aula, es la de Joan Campá Claverol, secretario de la FNSE (Federación Nacional de Sindicatos de la Enseñanza), adherida a CNT (Confederación Nacional del Trabajo). Su curriculum educativo americano empieza en el año 1940 como profesor de agricultura en la escuela rural “Caurimare”. En el año siguiente es supervisor de dibujo y trabajos manuales del Ministerio de Educación. Un año más tarde funda el Instituto-Escuela “La Florida”; en 1944 profesa la cátedra de juguetería en la Escuela Superior de Artes y Oficios para Mujeres y, al mismo tiempo, imparte clases de dibujo y trabajos manuales en el Colegio “América”. Una década más tarde, en 1955, es director del Instituto “Las Américas” y al año siguiente funda el Instituto “Einstein” del que es director y propietario.

Campá, además de impartir clases y ser director de diferentes centros educativos, publica material escolar, como por ejemplo, cuadernos de caligrafía moderna, así como material audiovisual de geografía, libretas de trabajos manuales, etc., que tienen una buena aceptación.

Con su colega Barrull, es miembro del ANDIEP y dirige el Departamento de Cultura de dicha asociación. Durante su mandato y bajo su responsabilidad se publica la Revista ANDIEP. En el primer número, publicado en octubre de 1976, Campá escribe el artículo “Filosofía pedagógica de la Asociación” en el que marca las líneas de actuación y de pensamiento de la asociación. Entre otras cosas, afirma: “La filosofía educativa consistirá en tender a la forma-

ción del hombre; objetivo sólo realizable dentro de un ambiente humanístico. Habremos de superar el esquema de la concepción biológica, inspiradora del concepto unilateralmente racional. La educación no perseguirá únicamente la meta de la vida en sí, como tampoco puede tener como objetivo final la espiritualidad. La tendencia educativa de nuestra Asociación será adaptar al hombre en su totalidad de espíritu y vida sin olvidar jamás la complejidad histórico-cultural de nuestra época y el medio nacional en qué habrá de vivir. Nuestra Educación habrá de convertirse en fuerza estimuladora para hallar la plenitud humana sin que se utilicen aislamientos ni mutilaciones. Reuiremos siempre los dogmas y los sectarismos enervantes, que en nuestra concepción pedagógica moderna resultan desplazados y enojosos”.

En el número 4, Campá publica el artículo “Defensa de la Escuela privada laica” donde afirma: “al hacer la apología de la enseñanza libre partimos del principio de que la enseñanza no debe estar mediatizada por nadie, que el niño tiene derecho a ser informado con la verdad y que esto sólo puede lograrse viviendo en régimen de libertad”. En esta revista, además de Campá y Barrull, colaboraron desde España otros maestros ideológicamente afines a la Confederación Nacional de Trabajo (CNT) y al Sindicato de Profesiones Liberales español de orientación anarquista.

Según nos cuenta su hija, parece ser que uno de los ideales de Campá era el de crear una Granja-Escuela de la que ya había presentado el proyecto, pero intereses políticos y económicos que querían aprovecharse de este proyecto impidieron su realización.

En el campo escolar trabajan otros maestros exiliados como el matrimonio formado por Joan Gols y Mercé Cavagliani, que dirige el Colegio “San Jorge”, en Caracas. En la misma capital está Pere Grases que fue inspector de primera enseñanza y que trabaja en el Instituto de Pedagogía Nacional y Bartomeu Oliver, fundador del Instituto-Escuela “La Florida” donde, a buen seguro, aplicaba la experiencia acumulada de trabajar con Josep Estalella en la dirección del Instituto-Escuela de Barcelona, creado por la Generalitat de Cataluña. En la Florida trabaja durante 14 años Josefina Planas Celanich que anteriormente ejerció de maestra en la escuela “Los Caobos” dirigida por una familia vasca, también exiliada. Planas se marcha definitivamente a Barcelona en 1978 juntamente con su marido el profesor Marc-Aureli Vila.

Eloi Regné, simpatizante de la CNT (Confederación Nacional de Trabajadores) llega a Caracas en el año 1955 procedente de Francia, trabaja en el Colegio “Los Chaguaramos”, pero por diferencia de criterios con la dirección por los métodos usados deja el centro y trabaja en un instituto y una Academia donde van los militares de carrera. Regresa a Barcelona en 1962 dedicándose a la enseñanza hasta su jubilación.<sup>4</sup>

También procedente del exilio francés llega el inspector de primera enseñanza y director de la Escuela Nacional de Maestros de Barcelona José Luis

---

4. Con ocasión de su viaje a América tuvo lugar un hecho significativo del clima de represión que se vivía en España. Al enterarse de su paso por Barcelona desde Francia camino de América, un grupo de antiguos alumnos de la población de Balsareny se organizan para irse a saludar al puerto de Barcelona y son denunciados por unos vecinos como comunistas que van a recoger las consignas de su jefe exiliado para hacer la revolución. En realidad se trata de antiguos alumnos que quieren saludar a su antiguo maestro por el que sólo tienen palabras de gratitud y veneración por la enseñanza recibida.

Sánchez Trincado, que trabaja en la Escuela Normal de maestros y en el Instituto Pedagógico Nacional. El Maestro Josep Virgili llega procedente de México donde ha trabajado en un centro de orientación infantil, es director y profesor del Colegio “América”.

Una mención especial merece la familia Vila: Paul Vila Dinarés y su hijo Marc-Aureli Vila. Aunque sobre su trayectoria ya se ha escrito mucho<sup>5</sup> quisiera destacar los aspectos educativos más importantes de su etapa venezolana. Pau Vila llega en 1946 procedente de Colombia, donde ya había estado antes del exilio franquista y donde ejerce de profesor en la Escuela Superior de Bogotá desde 1936 a 1946; en Caracas funda el departamento de Geografía e Historia del Instituto Pedagógico y lo dirige hasta su jubilación en 1961. En el mismo año regresa a Cataluña pero sigue pasando gran parte del año en Venezuela. Tiene numerosas publicaciones, entre las que destaco los dos volúmenes de **Geografía de Venezuela**. Otros estudios son: **Los descubrimientos de la Gran Sabana, Visiones geo-históricas de Venezuela**, etc. Miembro del “Centre Català” de Caracas, fue nombrado presidente honorario del mismo.

Su hijo Marc-Aureli Vila llega a Caracas en 1943 procedente de Colombia donde trabaja desde 1939 atendiendo a los niños desamparados y en el campo de la delincuencia infantil en la Escuela Social del Colegio Mayor “Santa María” de Rosario; en el año siguiente de su llegada a Caracas empieza su actividad docente de catedrático en la Universidad Central y en la Universidad Católica “Andrés Bello” como profesor de geoeconomía y geohistoria; en el año 1970 se jubila. Al igual que su padre su trabajo educativo está íntimamente unido a la publicación de numerosos estudios, entre los que destacan: **Zonificación económica de Venezuela, Els caputxins catalans a Venezuela**, los tres volúmenes de la **Geoeconomía de Venezuela**. Durante unos años fue el presidente del “Centre Català”.

Hasta aquí una relación de los maestros catalanes que han pasado todo o parte de su exilio en Venezuela. Un hecho característico de muchos de estos catalanes exiliados es el trabajo de promoción y difusión de la cultura catalana que llevan a cabo desde el “Centre Català”. Además, en el caso concreto de Marc-Aureli Vila, en el año 1959 fue nombrado delegado en Venezuela del gobierno catalán, la Generalitat de Cataluña. Este trabajo desde el “Centre Català” no es fácil, y no se lleva a cabo sin tensiones; en algunos casos, debido a las diferentes opciones políticas de los mismos catalanes exiliados y en otros casos debido a las tensiones entre los catalanes y exiliados españoles que no comparten la postura nacionalista catalana; también existen tensiones con los diplomáticos franquistas que, evidentemente, no ven con buenos ojos estas actividades que, normalmente, tiene un componente de defensa de los derechos humanos y de la democracia.

Respecto a estos maestros que en Venezuela siguen trabajando en el campo escolar, quisiera destacar que tanto los comunistas como los anarquistas y nacionalistas son profesionales que en su país se han comprometido con la

---

5. Para conocer su biografía se puede consultar, entre otros: Vila, M.A. **Temps viscut 1908-1978**. Barcelona: El Llamp, 1989. Diversos. **Miscel.lània Pau Vila**. Barcelona, Societat Catalana de Geografia, 1975. Rovira, B. **Pau Vila, he viscut!. Biografia oral**. Barcelona, La Campana, 1989.

renovación pedagógica, se trata de hombres y mujeres que tienen una dimensión social de la escuela y que consideran a ésta como un elemento indispensable para la transformación de la sociedad, al hacer personas críticas y libres. Para ellos la escuela es un eficaz camino de cambio social. No una escuela autoritaria tradicional, con una enorme carga religiosa, una escuela que preparaba para hacer súbditos obedientes, que inculcaba los valores de la moral católica, etc., sino una escuela cuyo centro sea el niño. Una escuela pública, laica, gratuita, obligatoria, coeducativa, en la lengua del pueblo y enraizada en él.

Algunos de estos maestros exiliados que han tenido sus primeras experiencias docentes en sus años de juventud en tierras catalanas, llevan a cabo su obra educativa de madurez en Venezuela. Una obra que, en líneas generales, sigue siendo fiel a unos principios pedagógicos -y políticos- de renovación y laicismo.

**MARQUÉS SUREDA, Salomó.** (1996). Universidad de Gerona, España. REVISTA DE PEDAGOGIA VOL. XVII Nº45. ESCUELA DE EDUCACION. UCV.

#### MAESTROS Y PROFESORES SEGUN EL DICCIONARIO NACIONAL DE OCUPACIONES-VENEZUELA

Los trabajadores pertenecientes a este grupo unitario incluyen, educan y forman a los niños y niñas en las escuelas de párvulos, primaria y secundaria y fuera de ellas, a los adolescentes y adultos en los centros profesionales y otros establecimientos que dan enseñanza de nivel inferior al universitario. Sus funciones comprenden la formación y educación de los niños a partir de la edad de los dos años, hasta la edad en la que deben ingresar en la escuela primaria; la enseñanza de la lectura, escritura, aritmética y otras materias de enseñanza primaria que forman parte del programa para los niños entre la edad mínima escolar obligatoria y aquellas en que pueden iniciar la instrucción secundaria: la enseñanza de las matemáticas, física, química, historia y geografía, idiomas o una o varias asignaturas a los niños que han recibido instrucción primaria, hasta que dejan la escuela; otras formas de instrucción y de formación por debajo del nivel universitario destinada a niños, adolescentes, adultos y a categorías especiales de individuos. Las personas, que imparten formación técnica durante el empleo a los trabajadores de una empresa, así como los profesores de música, pintura, arte dramático, baile y demás, están clasificados con aquellas que ejercen la profesión u oficio a que se refiere la enseñanza impartida.

**Maestro, escuelas de párvulos.** Forma y educa los niños a partir de la edad de dos años hasta la edad en que deben ingresar en la escuela primaria; infunden a los niños hábitos tales como limpieza, puntualidad, espíritu de colaboración y obediencia; desarrolla la confianza en los niños en si mismo asignándoles tareas fáciles y estimulando su participación en los juegos; favorece la coordinación de la mente y del cuerpo mediante ejercicios sencillos, bailes y el uso de aparatos y materiales para construir objetos simples; desarrolla las actitudes naturales del niño por la música, la poesía y por las actividades como el modelado, el dibujo y la pintura. A veces asesora a los



padres sobre el desarrollo de las buenas características del niño y las correcciones de las malas.

**Maestro (escuela primaria).** Imparten instrucción escolar en las materias de la enseñanza primaria a niños comprendidos entre la edad mínima escolar obligatoria: prepara los programas de clase para el año lectivo; explica en forma clara y concisa las materias correspondientes al día: distribuye y corrige los ejercicios presentados por los alumnos; vigila los trabajos hechos en la clase y mantiene la disciplina en la misma; organiza los exámenes generales y establece notas de aplicación para cada uno de los alumnos; a veces enseñan en varios grados de la misma clase cuando en la escuela es pequeña; puede dar clases a domicilio y en otras instituciones; en algunos casos tiene a su cargo la dirección de la escuela primaria.

**Profesor de secundaria.** Imparte enseñanza sobre determinadas materias a un grupo de alumnos en centros de educación públicos o privados: les da la clase explicándole esta en forma sencilla y fácil de entender; hace preguntas sobre el tema planteado; corrige y hace sugerencias a los alumnos sobre el trabajo de estos; enseña la materia de acuerdo a los programas oficiales dictados por el Ministerio de Educación Nacional; prepara textos para los exámenes; examina y califica las pruebas escritas; estudia publicaciones de la actualidad sobre temas perteneciente a la materia que el enseña; prepara por su cuenta curso de repaso y perfeccionamiento; asesora a los estudiantes en algunos casos; a veces forma parte de un jurado examinador para determinar las calificaciones que le serán asignadas a los alumnos según la prueba presentada por los mismos. Se especializa en determinada materia y es designado en la forma correspondiente.

**Manualista.** Efectúa la enseñanza de oficios, cocina, corte y costura, bordado, tejidos, etc.; dicta clases a madres, a adolescentes y niños basándose en la capacidad y edad de éstos; hace llegar los conocimientos tanto desde el punto de vista práctico como teórico; verifica los trabajos de sus alumnos a fin de constatar el adelantos de éstos le hace ver los errores cometidos; hace hincapié sobre los trabajos más difíciles; repite las instrucciones las veces que considera necesario; colabora con las trabajadoras sociales en la preparación de programas especiales de sanidad; aconseja sobre proyectos de mejoramiento social; periódicamente presenta informes de la actividad desarrollada y de las deficiencias localizadas.

**Terapeuta (maestro de manualidades).** Realiza, dirige y Planifica las actividades de una sección de terapia ocupacional: distribuye y supervisa el trabajo del personal; dicta clases teóricas y prácticas de corte y costura a mujeres y niñas hospitalizadas; dicta clases sobre la elaboración de objetos de fieltro, encuadernación y confección de sobres; enseña a realizar trabajo en cuero, carpetas - escritorios álbumes, porta - blik y porta - retratos; da clases de manualidades a niños y adolescentes sobre tejidos, bordados, repujados en cuero, grabados y alto relieve en suela y calados en madera y fantasías en vidrio; elabora informes sobre la conducta de los pacientes y los pasa a los médicos responsables.

**Instructor examinador.** Prepara y dicta cursos prácticos y teóricos sobre una o más materias relacionadas con la formación y el entrenamiento técnico de trabajadores: mantiene el debido control sobre el progreso de los alumnos, preparando y practicando exámenes periódicos para tal fin; prepara

pruebas y exámenes individuales para aspirante a empleo y candidatos para transferencia o promoción, comunicando los resultados a las partes interesadas; mantiene un sistema de archivo y datos relacionados con las pruebas y exámenes efectuados; prepara dibujos, letreros y ayudas visuales para su inclusión en los manuales de instrucción técnica; vela por la limpieza y perfecto estado de lubricación y funcionamiento de las herramientas y maquinarias del centro de entrenamiento práctico haciendo los pedidos necesarios para la renovación o reparaciones que procedan.

**Profesor de cultura física.** Dirige un grupo de personas a las cuales enseña una serie de ejercicios físicos para corregir deficiencias, crear desarrollo o defensa personal: realiza sus actividades en planteles educacionales, entidades deportivas, etc. ; dicta clases de tipo teórico con el fin de instruir mejor a sus alumnos; da a conocer las diferentes clases de ejercicio a seguir para lograr un mejor desarrollo físico; algunas veces da recomendaciones de sistema dietéticos para un mejor aprovechamiento de los mismos; dicta los cursos en sitios adecuados tales como gimnasios, campos deportivos y otras instalaciones destinadas a esos fines; ejecuta preliminarmente los movimientos a manera de una mejor orientación; ordena su ejecución mediante voces de mando efectuando al mismo tiempo las correcciones y recomendaciones necesarias; puede controlar en tiempo y medida los progresos alcanzados en determinado tipo de deporte o ejercicio; en algunas ocasiones podría dar masajes en caso de producirse relajamientos musculares.

**Maestros y profesores no clasificados bajo otros epígrafes, otros.** Este grupo comprende a los maestros y profesores no clasificados bajo otros epígrafes, por ejemplo: quienes dan enseñanza a los jóvenes y adultos en escuelas profesionales o comerciales o en establecimiento de reeducación; quienes dan clases particulares de repaso por debajo del nivel universitario; quienes enseñan a niños con deficiencias físicas o mentales.

**DICCIONARIO NACIONAL DE OCUPACIONES.** (1965). República de Venezuela. Ministerio del Trabajo. Dirección de Previsión Social. División de Mano de Obra Departamento de Clasificación Profesional. Caracas, Venezuela.

## MAESTROS POSTMODERNOS

En la educación tradicional, los alumnos aprendían y los maestros enseñaban. En la postmodernidad, los alumnos enseñan sin ser maestros, y los maestros aprenden sin ser alumnos. De manera que los enfoques psicólogos que centraron la práctica pedagógica como un problema de enseñanza-aprendizaje están superados; esto irá cambiando cada vez más, y no sólo porque los profesores tienen que aprender de continuo y reciclarse (como todos los adultos), sino también porque la moderna tecnología de la información, que en parte ya no descansa en la letra escrita, puede activar los procesos informativos sin pasar por el rodeo de los enseñantes.

Los procesos de aprendizaje se hacen cada vez más independientes del modelo tradicional de los maestros individuales. Esto no quiere decir que la labor del docente vaya a ser inútil, sino que tendrá que redefinir su rol; el cual seguramente no estará destinado a la transmisión de información cuan-

to más bien a la orientación didáctica para que los alumnos aprendan en una forma autopoiética. Más que enseñar qué pensar, o cómo pensar, la teleología de la educación estará orientada a cómo aprender a pensar. Si enseñar ya no es ofrecer volúmenes de conocimientos a los estudiantes para que los aprendan, entonces ¿qué es enseñar?. Enseñar implica, en principio, ayudar a las personas a que cambien conceptos previos, que modifiquen los conceptos distorsionados, y que construyan otros; la enseñanza busca que los individuos actualicen y construyan significados, aunque guiados por los conceptos que la ciencia mantiene como admitidos socialmente.

**MORA GARCIA, Pascual.** (1997) La escuela del día después. Universidad de los Andes. Núcleo Universitario del Táchira. Grupo de Investigaciones de Historia de las Mentalidades. San Cristóbal.

## MAESTROS Y LOS RETOS DE SIGLO XXI

Como maestros, no podemos dejar de observar en perspectiva el desarrollo de nuestra condición profesional, desde cuando el Generalísimo San Martín fundara la primera Escuela Normal. Intentemos un somero balance transitado durante la etapa republicana.

### Un avance aleccionador

Entre el primigenio “preceptor” y el actual “profesor” hay muchas diferencias. Nos imaginamos al viejo preceptor preparando sus clases muy apegado a las normas de la instrucción feudal, difundiendo dogmas para que sus pupilos las repitan sin temor a replicas incómodas. Ese antiguo maestro desempeñaba su labor cotidiana en forma honesta, pero **no sabía** que era pieza fundamental en el engranaje del sistema establecido. Huérfano de toda organización gremial, no se había involucrado en la problemática social de sus pupilos ni en la de su comunidad. El **servilismo** era una característica muy difundida en su época. Sin embargo, los oscuros días de la invasión chilena mostraron que los maestros y la juventud estudiosa habían logrado acrisolar fuertes lazos de patriotismo.

El siglo XX ha de ver cambios profundos en la condición del maestro. Las corrientes renovadoras, impulsadas por las universidades y escuelas normales, hicieron que el docente modifique su percepción respecto a su entorno social y a su propia realidad. Las décadas del 60 y 70 fueron los puntos más altos en esta toma de conciencia, la misma que se plasmó en la máxima organización magisterial alcanzada hasta el momento: el Sutep. A estas alturas, la imagen del “**maestro-apóstol**” -tan difundida por los gobernantes- había cedido el paso a la del profesor consciente de sus derechos y cuestionador de la injusticia social. Este despertar del magisterio fue considerado “peligroso” para la permanencia del orden social. Entonces, la década del 80 significó una dura represión que trató de quebrar el espíritu de lucha de los maestros. Finalmente, la década del 90 implica para el magisterio y el conjunto de los trabajadores el recorte de elementales derechos alcanzados tras heroicas jornadas de luchas. Hemos llegado al punto en que el maestro egre-

sado de los propios institutos pedagógicos estatales, tiene que mendigar anualmente algún contrato para ejercer la docencia, sometiéndose a indigentes “exámenes”, los mismos que demuestran que el propio Estado no confía en la calidad de los profesionales que forma. La “famosa Ley del magisterio” ha sido ignorada. Los maestros hemos recibido una bofetada en la mejilla derecha, ¿pondremos la izquierda?

A pesar de los duros golpes recibidos, comprendemos que así son los vaivenes del desarrollo histórico y que tenemos en el futuro inmediato, mucho que rehacer.

### El verdadero papel del maestro

Cuando iniciamos cada año escolar, asumimos la responsabilidad de orientar a un grupo de niños jóvenes hacia determinados fines. Se supone que sabemos hacia dónde conduciremos a nuestros alumnos y qué cambios de comportamientos trataremos de lograr en ellos, utilizando para esos determinados métodos y recursos. En esta labor, estamos imbuidos no solamente de paciencia y entusiasmo, sino también de conocimientos científicos y prácticos sobre la realidad de nuestros alumnos y del medio social en que vivimos. Bajo estas condiciones, aún sin darnos cuenta, ya habremos **tomado posición** sobre determinados problemas de la realidad educativa. Esto significa que estamos pensando y actuando políticamente. Y no tenemos por qué temerle a la palabra “política”, si es sanamente entendida como la participación de los ciudadanos en la vida nacional. ¿Podemos dejar de hacerlo? ¡No!. estamos, pues, hablando de hacer una política al servicio de los intereses nacionales. Y la nación somos todos. Este es el ángulo delicado de la función docente y constituye motivo para debates esclarecedores.

Como se puede ver, los maestros tenemos un poder enorme para **formar (o deformar)** la conciencia de nuestros alumnos. Con razón dicen que gran parte de lo bueno y de lo malo que acontece en este mundo, es responsabilidad de los maestros. Así es que necesitamos analizar estos detalles para actuar dentro de los límites de la ética profesional.

### Estancamiento o renovación: esa es la cuestión

Examinada nuestra función social, se nos presenta una alternativa que tenemos que definir insoslayablemente: *o nos ponemos a favor de la renovación u optamos por el estancamiento*. No hay términos medios. O servimos al país o servimos a intereses mezquinos, ¿podremos mantenernos al margen de esta contraposición dialéctica? ¿Adoptaremos una actitud pasiva?. No olvidemos que nuestra eventual abstención estaría favoreciendo a las fuerzas oscuras que tratan de impedir el despertar de nuestro pueblo y la consecución de sus caras aspiraciones de paz y justicia social. Recordemos que todos los gobiernos han procurado utilizarlos (o mejor aún, manipularnos) como ejecutores de sus respectivos diseños políticos. Entonces, es preciso que nos organicemos monolíticamente en torno a objetivos comunes superando las facciones perniciosas que nada bueno conducen. Mantener nuestra independencia de criterio es el gran desafío.

### Los retos del siglo XXI

El siglo XX concluirá, evidentemente, con un deterioro creciente de las condiciones en que se desenvuelve el maestro de la escuela pública. El ominoso

**suelo básico** que no llega a un mísero sol, seguirá siendo la verdadera medida del menosprecio con que los gobernantes miran a los docentes de todos los niveles educativos. Sin duda, el futuro es nada halagueño. En un abrir y cerrar de ojos estaremos despidiendo el “siglo viejo”. Ahora bien ¿qué tareas debemos cumplir los maestros para alcanzar una posición digna en el contexto social?. He aquí algunos planteamientos:

### ***1. Retomar nuestros fueros***

El maestro es el “natural” dinamizador del progreso social. Gracias a su estrecha relación con los padres de familia y otros elementos de la sociedad, de hecho, se convierte en un **líder** que organiza actividades para el bienestar colectivo. Recordemos al maestro rural quien es toda una autoridad comunal sin ejercer cargo alguno. A él acudirán para la solución de problemas de salud, de obras públicas, de trámites burocráticos en la gran ciudad, etc. Imaginémonos a cada maestro del campo y de la ciudad trabajando en proyectos de desarrollo comunal. Supongamos que el Ministerio de Educación (!Obra divina!) convierte en aulas todos los rincones de nuestro país y rompe el enclaustramiento teorizante de los colegios. ¿No sería grandioso que se active de este modo la vida social dirigiéndola hacia el bien común?

Claro que más de uno dirá que esta propuesta es de carácter “comunista”, pero ¿únicamente los comunistas tienen derecho a mejorar las condiciones de vida de su pueblo?. ¡Absurdo!. Total, como dice Bruce Marshall: “nunca hubiera existido el comunismo si los cristianos hubieran intentado siquiera vivir como cristianos”.

Esta negativa a aceptar la verdadera función social del maestro proviene, en realidad, de los celos y recelos de algunas personas que temen perder sus privilegios. Estos egoístas olvidan que **«a los países no se les mide por su extensión sino por la importancia que dan a la educación de sus niños y jóvenes»**.

A pesar de las fuerzas que tratan de arrinconarlo y convertirlo en un elemento marginal, el maestro tiene que retomar su papel promotor del desarrollo. La naturaleza de su labor así lo exige.

### ***2. Luchar por una organización autónoma***

La experiencia histórica nos demuestra que la unidad de un grupo fundamental para alcanzar objetivos específicos. Entonces, el magisterio tendrá que luchar duro contra muchos enemigos, empezando a hacerlo contra la indiferencia, el egoísmo, la ignorancia de sus propios derechos y la envidia ( «no hay peor enemigo que el de tu oficio»). Deberá enarbolar la bandera de su propia dignificación desterrando el clientelismo político para no convertirse nuevamente en furgón de cola de algún partido o grupo. El maestro tiene que ponerse por encima de los intereses mezquinos y superar la estrechez de miras. No olvidemos que muchos logros obtenidos por el magisterio durante sus luchas, son hoy modelos para otros sectores de trabajadores. Ciertamente, si los maestros actuamos con honestidad, seremos respetados e imitados por el pueblo. En consecuencia, la organización sindical deberá reflejar sinceramente la voluntad democrática de sus miembros y trazarse una camino que está de acuerdo con los nuevos tiempos.

### 3. *Avanzar con el pueblo*

Desde su nacimiento, la docencia es una **actividad de servicio**. Claro: inicialmente estuvo “al servicio” de los patricios, señores feudales, monarcas o gamonales. Eso es historia. Pero en víspera de un nuevo siglo, tenemos que reafirmar **ahora**, que el maestro está al servicio del pueblo, es decir, simplemente de la gran mayoría que vive de su trabajo. Este es el pueblo que necesita una mano generosa que le comprenda y le enseñe a vencer los obstáculos de la vida con pocos recursos. Detengámonos a pensar que lo bueno que hagamos con los hijos del pueblo redundará en beneficio de todos. Si formamos hombres y mujeres responsables, ordenados, honestos, trabajadores, estudiosos y cuestionadores, arrasaremos el servilismo, el robo, la coima y todos los vicios que aquejan a nuestra patria. Sólo así nuestra labor será, en verdad, trascendente, y nosotros volveremos a ser profesionales «de quitarse el sombrero».

### 4. *Renovar constantemente nuestra calidad profesional*

No podemos tomar como pretexto la crisis económica del país ni nuestro mísera salario para abandonar la investigación, la lectura actualizada, la puesta al día de nuestros conocimientos especializados y de nuestra cultura general. Lo peor que puede ocurrirnos es caer en el abismo de la ignorancia. **!Nuestro oficio es luchar contra ella!**. Es cierto que asistir a un evento pedagógico o comprarse buenos libros afecta sensiblemente nuestra economía. Pero ¿no tenemos ingenio suficiente para informarnos de las últimas novedades sin limitarnos a repetir algún texto ‘autorizado oficialmente’? ¿Qué autoridad moral tendríamos frente a nuestros alumnos para exigirles un buen rendimiento?. La ciencia y la tecnología avanzan con pasos agigantados y los maestros no podemos quedarnos a la zaga.

Como podemos observar los retos son enormes. Si hemos escogido la carrera docente por vocación superaremos los obstáculos con firmeza y valentía. Demostraremos una vez más que somos los forjadores de la nación.

**QUISPE CALDERÓN, Jacob Erwin.** (1997). MAESTROS, Revista Pedagógica, Año 2, No. 6, Feb. 1997. Lima, Perú.

## MAGISTERIO

Conjunto de profesionales de la Enseñanza Primaria. Conjunto de profesionales de la enseñanza.

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira, FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1993). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Diccionario de Educación. PANAPO. Caracas.

## MAGISTRAL

Digno de maestro, de valor superior. Un discurso magistral, un artículo magistral. Cursos o lecciones consistentes en conferencias del profeso, sin intervención de los alumnos, reducido a una presencia pasiva. Los contestata-



rios de mayo de 1968 atacaron violentamente este modo de enseñanza, sustituido en la medida de lo posible por grupos de trabajos dirigidos o aconsejados por el profesor.

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira, FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1993). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Diccionario de Educación. PANAPO. Caracas.

## MANEJO DEL CONFLICTO

Es el proceso que se vive en la búsqueda de la solución de conflictos. Se entiende como un proceso de aprendizaje mediante el cual las personas involucradas en el conflicto desarrollan habilidades creativas y de comunicación que tornan positiva la experiencia del conflicto.

El ejercicio del manejo del conflicto en la escuela facilita en los alumnos las capacidades para la resolución del conflicto y supone un aprendizaje para toda la vida.

**BIBLIOGRAFÍA: PRUTZMAN y otros.** "Respuesta creativa al conflicto". Trad. y adap. Colina García. Editorial Alma Mater. Costa Rica, 1994.

**HERRERA, María Antonieta y Marbella PINEDA.** Escuela de Educación EUS-UCV. Apuntes para un Diccionario de Educación para la Paz.

## MANTENIMIENTO

Actividad que tiene por objeto mantener un equipo en condiciones satisfactorias de operatividad. Incluye las revisiones, medidas, cambio de piezas, ajustes, reparaciones, etc.; en informática hay que agregar a esta actividad, la copia y el mejoramiento de los programas. El mantenimiento puede ser preventivo o correctivo.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## MANUAL

Que se ejecuta con las manos. Volumen manejable que, principalmente para uso de los colegiales, expone de manera didáctica una materia de estudio o de examen. Manual de Historia moderna, manual de Derecho Civil.

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira, FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1993). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Diccionario de Educación. PANAPO. Caracas.

**MANUAL**

1. Tratado sobre una o más materias, que a menudo ofrece un enfoque simple pero completo; 2. Libro de ciencia o tecnología escrito principalmente para los profesionales de la especialidad que sirve como libro de consulta constante o como referencia.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

**MANUAL**

Es un pequeño libro que contiene de manera sintetizada los aspectos fundamentales de una asignatura o materia.

**ARMAS, Yamel y Faviola HERNÁNDEZ.** Escuela de Educación Universidad Central de Venezuela.

**MANUAL ESCOLAR**

“El papel de manual es solamente el de guía y auxiliar; por tanto, conviene dejar al maestro cierta libertad en su modo de empleo, dentro de límites del programa”. (BIE: Conferencia Internacional de Instrucción Pública. Ginebra, 1938. Véase: Recomendación N° 15. Ob. cit.)

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico.** BIOSFERA. Caracas.

**MANUAL ESCOLAR**

El manual es guía y auxiliar en la enseñanza; por tanto, conviene dejar al maestro cierta libertad en su modo de empleo, dentro de los límites del programa.

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira, FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1993). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Diccionario de Educación. PANAPO. Caracas.

**MANUAL, TRABAJO**

Entre los adultos, opuesto al trabajo intelectual del personal directivo o burocrático, y consiste en actividades de orden material para la producción. En la fase escolar los trabajos manuales constituyen un complemento de las ocupaciones de orden intelectual: en principio se prescriben para la adquisición de las capacidades tanto psíquicas como físicas que no poseen los intelectuales puros; luego para la formación del carácter y la educación social.

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira, FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1993). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Diccionario de Educación. PANAPO. Caracas.

## MAPA SEMÁNTICO COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES

Joan Heimlich (1991) define a los mapas semánticos como dispositivos gráficos que ayudan a los alumnos a ver como las palabras se relacionan entre si.

“El mapa semántico tiene como finalidad ayudar a los alumnos a conectar **sus** conocimientos previos sobre un tema y expandir esos conocimientos mediante el comentario y la incorporación de vocabulario” Johnson y Pearson (1984).

De acuerdo a lo anteriormente planteado, el mapa semántico demuestra ser un método efectivo para el aprendizaje de nuevas palabras y una técnica capaz de mejorar tanto la composición como la comprensión de textos. Dicha técnica puede aplicarse en todas las áreas (lengua, ciencia, música e historia).

La aplicación de esta técnica a la realidad de las aulas en la enseñanza de la historia es una gran estrategia, ya que un motivo de preocupación para los docentes de hoy, es contribuir a un mejor entendimiento de los hechos históricos y sociales.

Davis (1944), llegó a la conclusión de que el conocimiento de palabras, es evidentemente el factor más importante de la comprensión lectora. La comprensión es enfocada como un proceso activo, en el cual los lectores interpretan lo que leen de acuerdo con lo que ya saben sobre el tema, construyendo puentes entre lo nuevo y lo conocido.

Por ello, el vocabulario que utilice un docente de historia debe resultar significativo a fin de activar los conocimientos previos y permitir la relación con la información nueva. Hanf (1971), reformuló dicha estrategia como guía para el procesamiento de materiales de los libros de texto. La investigadora sugirió el uso del mapa semántico como organizador durante la lectura, por sus posibilidades facilitadoras de la comprensión y también como sustituto eficaz de los procedimientos tradicionales de tomar notas y hacer resúmenes. Hanf sugiere 3 pasos básicos para que los alumnos diseñen en forma individual o grupal un mapa del contenido en un texto:

1. Identificación de la idea principal: Se escribe en una hoja el título o idea principal y se encierra en alguna figura geométrica.
2. Categorías secundarias: “Son las partes principales del capítulo”, la investigadora sugiere no usar más de 5 ó 7 categorías.
3. Datos de apoyo: Busca completar el mapa con elementos extraídos de la memoria, esto permitirá saber si los alumnos necesitan releer el capítulo.

Cabe destacar que la construcción de un mapa semántico, permite a docentes y alumnos recopilar y organizar una gran cantidad de información; este se convierte en un método rápido y fácil para repasar una unidad en una sola página y en corto tiempo; además proporciona experiencias de aprendizaje positivo, ya que se introduce un procedimiento de estudio individual, útil para organizar la información de los textos o para confeccionar un guión de charlas y exposiciones en el aula.

En conclusión, esta estrategia es nueva para enseñar y aprender, supera los viejos esquemas o cuadros sinóptico y promueve una participación activa de los alumnos en la construcción de sus conocimientos.

**BIBLIOGRAFÍA:** **DAVIS, F. B.** (1944). "El factor fundamental en la comprensión lectora. *Psychometrika*. p. 9. (sin información adicional) / **HANF, MB.** (1971) "Mapeo: una técnica para traducir la lectura en pensamiento" *Journal of reading*. p. 4. (sin información adicional) / **HEIMLICH, Joan.** (1991). *Estudiar en el aula: El mapa semántico*. Editor AIQUE. Barcelona. / **JOHNSON, D. D y P. D. PEARSON.** (1984). *Enseñanza de vocabulario en la lectura*. Hott, Rinehart aud wiston. 2da edición New York.

**MONTENEGRO, Heidi.** ENTRADAS PARA UN PLAN DE FORMACIÓN Y ESPECIALIZACIÓN DE DOCENTES DE LA ESCUELA BÁSICA. ESCUELA DE EDUCACIÓN-UCV. CÁTEDRA PLANEAMIENTO Y DESARROLLO CURRICULAR. Caracas.

## MAPAS CONCEPTUALES

Los mapas de conceptos constituyen una gran ayuda en el logro de un aprendizaje significativo, debido a que permite al estudiante a realizar una estructuración lógica del contenido en forma jerárquica, es por ello que considero importante dentro de la formación de los docentes en las áreas de ciencias que se desarrolle éste punto.

"Los mapas conceptuales tienen por objeto representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones. Una proposición consta de dos términos conceptuales unidos por palabras para formar una unidad semántica. Los mapas conceptuales dirigen la atención, tanto del estudiante como del profesor, sobre el reducido número de ideas importantes en las que deben concentrarse en cualquier tarea específica de aprendizaje. Los mapas conceptuales ayudan a los que aprende a hacer más evidentes los conceptos clave o las proposiciones que se van a aprender, a la vez que sugieren conexiones entre los nuevos conocimientos y lo que ya sabe el alumno" (NOVAK, 1988)

Los mapas de conceptos han sido definidos como diagramas bidimensionales que muestran jerárquicamente las relaciones entre los conceptos de una disciplina o un tópico en particular.

El docente puede utilizar los mapas conceptuales para determinar qué rutas se siguen para organizar los significados y negociarlos con los estudiantes, así como para señalar las concepciones equivocadas que puedan tener. El docente puede hacer uso de estos mapas en el momento de la planificación y organización de la instrucción ya que son útiles para separar la información significativa de la trivial y para elegir ejemplos.

**BIBLIOGRAFÍA:** **NOVAK, Joseph D.** (1988). *Aprendiendo a aprender*. Ediciones Martínez roca. S.A España.

**ANDRADE, Maribel.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## MAPAS CONCEPTUALES

Es un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones, los mismos persiguen una estructura jerárquica, es decir, los conceptos más generales o inclusivos deben situarse en la parte superior y los más específicos o menos inclusivos en la parte inferior.

Los mapas conceptuales por ser un medio visual, dirigen la atención de quienes están involucrados en su elaboración y explicación, ya que éstos recogen una gama de ideas importantes sobre cualquier tarea específica del aprendizaje y por otra parte sirven de instrumento para negociar significados, bien sea, dialogando, intercambiando, compartiendo, etc. Por su carácter de resumen esquemático genera fácilmente un aprendizaje significativo.

**BIBLIOGRAFÍA: NOVAK y GOWIN** (1988). *Aprendiendo a aprender*. Editorial Martínez Roca. Barcelona-España.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## MAPAS CONCEPTUALES, ALCANCES Y LIMITACIONES

El presente trabajo tiene por objetivo hacer una breve presentación de la técnica denominada “Mapas Conceptuales”, tal como ha sido desarrollada por su creador Josehp Novak<sup>1</sup> y tal como lo conciben algunos de sus seguidores como Ontoria y Equipo en España<sup>2</sup> o Gallego Badillo en Colombia.<sup>3</sup> al mismo tiempo se pretende esbozar algunos elementos de crítica, los que, según nuestra opinión son los integrantes básicos para la forja de un pensamiento autónomo respecto de nuestra problemática educacional peruana.

La técnica de los mapas conceptuales tiene como antecedentes en primer lugar, la práctica que desde siempre vienen desarrollando los docentes y en general cualquier persona que pretenda auxiliarse con gráficos para poder fijar los conceptos. En segundo lugar, otro antecedente lo constituye el constructivismo pedagógico y, dentro de éste, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel.<sup>4</sup> Los supuestos filosóficos-ideológicos que sustentan la propuesta Ausubeliana y los desarrollos de sus seguidores. Como lo afirma Novak, los mapas conceptuales son un “recurso metodológico para construir significados” (op.cit.: 33), con lo que se está afirmando la identificación del constructivismo con aprendizaje signi-

1. Josehp D. Novak y D. Bob Gowin: *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, Martínez Roca, 1988 (1984, Ed. en Ingl).
2. Antonio Ontoria: *Mapas Conceptuales, una técnica para aprender*. Madrid, Nárcea 1994.
3. Rómulo Gallego Badillo: *Discurso sobre constructivismo*. Santa Fe de Bogotá, Rojas Eberhard, Edit. 1993.
4. *Constructivismo Pedagógico: Aquella corriente que sostiene que el aprendizaje es significativo cuando los que aprenden pueden construir sus conceptos, y ello sucede cuando a nueva información a “Material al ser asimilada entra en interacción con lo que ya sabe el sujeto. Esta interacción entre el marco de referencia o esquemas cognitivos previos del sujeto, por una parte, y por la otra, la nueva información, va a dar lugar a un enriquecimiento o a una modificación o a una sustitución de esos esquemas cognitivos.*

ficativo. Sin embargo habría que preguntarse si toda construcción de conceptos implica necesariamente un aprendizaje significativo y si en dicha concepción no interviene también la recepción de información. De hecho Ausubel, reconoce a la vez la posibilidad de un aprendizaje significativo de tipo receptivo.

### ¿Qué es un Mapa Conceptual?

Es una representación gráfica de una red de conceptos interrelacionados, o un “resumen-esquema” (Ontoria op-cit.: 33) de un contexto de conocimientos determinados. Para hablar en términos de Novak: Un mapa conceptual es un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones” (33), o: “la elaboración de un mapa conceptual es una técnica destinada a poner de manifiesto conceptos y proposiciones” (Ibid, 34). A continuación se ofrece un mapa conceptual - Mapa I- respecto de lo que es un mapa conceptual, tomado, con modificaciones, de Ontoria (op.cit.: 38).

### Construcción de mapa conceptual

Algunas orientaciones metodológicas y técnicas para su construcción pueden ser las siguientes:

- a) Existen conceptos unos más exclusivos que otros. Los mapas deben expresar una ordenación jerárquica en la que los conceptos más inclusivos figuren en la parte superior encerrados en óvalos de mayor o menor tamaño según su ordenación. Los conceptos situados al mismo nivel deben ir a una misma altura.
- b) Es necesario partir de un concepto clave, el de mayor exclusividad posible para, a partir de allí, “desprender” los conceptos subordinados. El concepto mayor estará colocado en la parte superior del mapa e incluso escrito con letras más saltantes dentro de un óvalo mayor.
- c) Los diferentes niveles de los conceptos expresan un mayor nivel de concreción a medida que se desciende en la lectura del mapa. Los niveles más inferiores expresan “objetos o acontecimientos”.
- d) Los diferentes conceptos están unidos por líneas sobre los cuales se escriben “palabras de enlace”, generalmente verbos. La lectura de dos o más conceptos y sus palabras de enlace constituyen según Novak las proposiciones. Estas vinculaciones no son de dos a dos sino pueden ir en distintas direcciones de tal manera que un concepto subordinado puede estar unido a uno o más conceptos supraordenados o de la misma jerarquía, dando lugar así a “enlaces cruzados”. Novak afirma que el mayor aporte del estudiante en la construcción del conocimiento está en su capacidad de establecer conexiones cruzadas dando lugar a proposiciones de segundo o tercer orden, etc.
- e) Por otro lado, aquí se presenta un problema para el docente: ¿cómo éste debe iniciar en los alumnos el dibujo de un mapa conceptual? ¿Cómo debe interesar o motivar a los alumnos para ello?. Ontoria habla de los “organizadores previos” que son “conceptos o ideas iniciales presentados (por el docente, JVM) como marcos de referencia de los nuevos “conceptos y relaciones” (26) y que operan como “puentes cognitivos entre los nuevos contenidos y la estructura cognitiva del alumno”. Se habla también de que el material que se presenta debe ser potencialmente significativo de acuerdo al grado de desarrollo del sujeto.



En todo caso, el inicio de la construcción de un mapa conceptual tiene que partir de las ideas previas de los alumnos tratando de hacer aflorar o hacer explícitas dichas ideas. Ontoria señala dos procedimientos que pueden emplearse para el efecto: o “presentar al alumno el concepto que tratamos de enseñarle” haciendo que trabaje con los conceptos que él crea conveniente, o, “presentarle una lista con los conceptos más importantes sobre el tema” (39) para que elabore con ellos su mapa conceptual.

### Aplicaciones

Los mapas conceptuales se presentan con una posibilidad de aplicación en todos los campos de la enseñanza. Novak sostiene que pueden ser utilizados para planificar el diseño tanto de una lección diaria como de programas instruccionales completos y la planificación general del currículum. Se sostiene que pueden ser aplicables a casi cualquier tema o asignatura. Ontoria expone en su libro citado un conjunto de experiencias que se han hecho en los campos de las Ciencias Sociales, en Historia, en Matemáticas y, por supuesto, en las Ciencias Naturales. Igualmente pueden ser empleados para mejorar ciertos procesos pedagógicos como la evaluación, las técnicas de estudio e incluso la investigación.

### Algunos elementos de crítica

- a) Es necesario distinguir entre el proceso de producción del conocimiento (investigación) y proceso de construcción del aprendizaje. Ambos son distintos pero interrelacionados. El uno no implica necesariamente al otro. El aprendizaje significativo, es decir, la construcción de significados no significa necesariamente la producción de conocimientos nuevos como es el caso de la investigación. Esta investigación a veces no se toma en cuenta.
- b) También es necesario distinguir entre proceso de aprendizaje y los contenidos del mismo. Novak lo expresa así: “El aprendizaje no es una actividad que se pueda compartir sino un asunto que es responsabilidad del individuo. En cambio, los significados sí se pueden compartir, discutir, negociar y convenir” (40). Ontoria, siguiendo a Novak, afirma que hay que distinguir entre mapa conceptual y mapa cognitivo. “Mapa Cognitivo” es el término con el cual designamos la representación de lo que creemos que es la organización de los conceptos y proposiciones en la estructura cognitiva de un estudiante determinado. Los mapas cognitivos son idiosincráticos, mientras que los mapas conceptuales deben representar un área de conocimiento de la manera que considerarían válida los expertos en el tema”. “Destacamos el carácter individual, psicológico, del mapa cognitivo frente al carácter social, lógico del mapa conceptual”, afirma Ontoria (49). Esta es también una distinción que a veces se olvida.
- c) A pesar de la clarificación antes enunciada, y si bien se distingue lo lógico de lo psicológico, los constructivistas conciben los contenidos lógicos no como designación de la realidad sino como designación de lo que a uno le parece que es la realidad. De esto, muchos constructivistas pasan a rechazar la noción de verdad objetiva, con valor universal. Por eso un lema constructivista es el siguiente: “Cada mapa conceptual es único, no hay dos mapas conceptuales idénticos y en consecuencia la verdad

que proporcionan es relativa depende de quien la formula. Desde este punto de vista los mapas conceptuales constituyen una expresión de una postura relativista, subjetiva y por lo tanto individualista.

- d) Al distinguir lo lógico de lo psicológico, los constructivistas consideran que este valor lógico es producto de la discusión, de la argumentación, de la negociación, de lo que llaman compartir conocimientos. Es decir, lo social (el conocimiento compartido y aceptado) es producto de lo individual. O dicho con otras palabras, si la verdad es individual, subjetiva y única, esto llevaría evidentemente a una incomunicación total y no habría lugar para la intersubjetividad de la ciencia, para su acumulación ni sería posible el adelanto científico. Para salir de este encierro los constructivistas sostienen la tesis de la negociación. Una vez que cada cual ha logrado su verdad mediante la elaboración en su mapa conceptual, hay que : negociar y compartir significados” y en esta puja la opinión que se impone y se acepta mayoritariamente esa constituye la verdad. Dilucidar esto es un problema complejo. Digamos brevemente que hay un papel del individuo en la determinación de la verdad, pero eso es así porque primero, antes que el individuo, existe una realidad externa a éste que determina (pero no de modo mecánico) sus opiniones. Es necesario defender con ardor las propias convicciones, pero esto debe ser así en cuanto éstas correspondan a la verdad social, es decir a una realidad externa al individuo. La realidad interna no es lo determinante, sino la externa. Precisamente las verdades más fructíferas son las que en cada individuo corresponden a la verdad objetiva. externa y sea ésta histórica o natural.
- e) Tampoco se puede hablar de conceptos como “regularidades”, considerarlos así constituye una posición absolutamente positivista. Por el contrario, creemos que los conceptos designan en sus diversos grados de abstracción diversos grados de lo esencial de la realidad; de esta manera pueden definirse los conceptos como “abstracción determinada”, abstracción (en la mente) determinada por la objetividad. En otras palabras, la verdad es objetiva y subjetiva puesto que la objetividad no puede darse sino a través de una mente que la piense, pero en esta relación la subjetividad es lo determinado. Existe la subjetividad porque existe la objetividad.

### **Integración Crítica y creativa a nuestra labor educativa.**

Los mapas conceptuales son una de las técnicas de enseñanza posibles. No son la solución ni mucho menos la panacea a todos los problemas que plantea la didáctica. Y los maestros debemos saber utilizar esta técnica descartando su basamento ideológico individualista.

Es pues necesario llevar a cabo en nuestro país experiencias utilizando ésta y otras técnicas didácticas, especialmente aquellas que somos capaces de inventar, a fin de contribuir a la forja de una teoría y práctica pedagógica propia.

## MAPAS Y REDES CONCEPTUALES

Los mapas conceptuales pueden ser un recurso pedagógico muy útil, además se constituye en un recurso metodológico que puede ser incorporado por el docente en diversos ámbitos y niveles de la educación.

“Los mapas conceptuales surgieron como recurso instruccional a partir del modelo ausbeliano de aprendizaje significativo, según el cual cada ciencia está formada por conceptos, desde los más abarcativos (conceptos supraordenados) hasta los más específicos (conceptos poco inclusivos), pasando por una o más jerarquías intermedias (conceptos subordinados). Un mapa conceptual es, consecutivamente, un diagrama jerárquico que procura reflejar la organización conceptual de una disciplina, o parte de ella”. (Novak y Gowin, 1988, en Galagorsky, L. R 1993, p 301).

La concepción de mapas conceptuales ha servido de estrategia para desarrollar trabajos de investigación, ésta estrategia puede ser enriquecida más aún con la construcción de redes conceptuales, que representan el conjunto de oraciones nucleares que codifican exacta y precisamente los significados básicos que deberían ser aprendidos según el tema que se desarrolla. (Galagorsky, L. R 1993, p 305). Al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la red conceptual deberá quedar incorporada construida en la estructura cognitiva de los alumnos, produciendo el tan buscado cambio conceptual que evidencia un proceso de aprendizaje significativo.

De esta manera las redes conceptuales se constituyen en guías de la enseñanza y del aprendizaje, y tanto para el docente como para el alumno.

**BIBLIOGRAFÍA: GALAGORSKY, L. R.** (1993). *Redes conceptuales: base teórica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias*. Enseñanza de las ciencias. Vol. 11 No. 3, Noviembre. Barcelona.

**SEMINARIO, María Gabriela.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## MAQUETA

Reproducción de un objeto real a una escala escogida arbitrariamente. Generalmente a escala reducida.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## MAQUETA DE PRESENTACIÓN

Modelo que permite visualizar un proyecto de publicación, de cartel, de presentación, o de otra realización. Generalmente está hecha a escala, con suficientes detalles para mostrar cómo será el producto terminado.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## MAQUIAVELISMO

La acción política esta al margen de la moral y únicamente se ajusta a la razón de estado, que permite al príncipe servirse de cualquier medio, como el engaño o la traición, con tal de que le puedan conducir a la realización de su ideal político.

**MORA GARCIA, Pascual.** (1997). La escuela del día después. Universidad de los Andes. Núcleo Universitario del Táchira. Grupo de Investigaciones de Historia de las Mentalidades. San Cristóbal.

## MÁQUINA DE ENSEÑAR

Dispositivo electrónico o mecánico para presentar un programa. La mayoría de las máquinas controlan el material al cual el estudiante tiene acceso, impidiendo que se adelante o que revise viejos ítems. Muchas máquinas contienen un mecanismo de respuesta: una cinta sobre la cual el estudiante escribe, o un tablero o una botonera de selección y toman medidas para evaluar los resultados, ya sea dando la respuesta correcta después que el estudiante responde o permitiendo avanzar al próximo ítem, después de señalar el cumplimiento correcto del ítem anterior. Pocas máquinas marcan las respuestas del alumno y tabulan los errores.

2. Una máquina de enseñar es un dispositivo de estímulo-respuesta que provee refuerzo inmediato.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## MÁQUINA DE ENSEÑAR

Dispositivo de enseñanza programada cuyas funciones son: presentación de la información, recepción de las respuestas del alumno, control y comunicación de los resultados, evaluación de la progresión del aprendizaje.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## MÁQUINA DE TRATAMIENTO DE TEXTOS

Dispositivo con teclado y pantalla de visualización especialmente concebido para el tratamiento y la gestión de los textos desde el punto de vista mecanográfico.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## MÁQUINA FOTOGRAFICA

Dispositivo para registrar imágenes reales fijas sobre superficies fotosensibles. Sinónimo: cámara fotográfica; aparato fotográfico.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## MARGINALES ADULTOS DE LIMA METROPOLITANA (PROYECTO EDUCATIVO PARA)

Las características socioeconómicas y culturales de la población de los sectores marginales de Lima Metropolitana, requieren con urgencia la promoción de acciones educativas no formales y participativas que permitan mejorar la calidad de vida de la población.

La rigidez, como norma para la educación de adultos, no es coherente con sus costumbres y hábitos consagrados, de tal modo que a través del sistema educativo escolarizado no es posible conseguir los objetivos planificados, más aún, si las actitudes son sólo academicistas y no prácticas y operativas; lo que exige diseñar programas educativos no escolarizados para adultos, pero insertos en un proceso de desarrollo familiar y comunal. En base a lo expuesto “El Proyecto educativo para marginales adultos de Lima Metropolitana”, se planteó el desafío de mejorar la eficacia del sistema educativo en su modalidad desescolarizada, desde el punto de vista cultural y ambiental, y más pertinente desde el punto de vista de su utilidad para los sujetos y la sociedad.

Los supuestos a obtener son: Conseguir la integración social, reconociendo las diferencias y la diversidad a la vez que se logre generar condiciones de igualdad para el ejercicio de los derechos individuales y para la auténtica participación social.

Lograr además el desarrollo humano teniendo como eje la satisfacción de las necesidades humanas, desde las primarias de supervivencia hasta las complementarias vinculadas con la libertad, la creación y la trascendencia. Consultadas las fuentes de investigación con el fin de obtener datos para diseñar los objetivos generales del Proyecto y sus contenidos, con carácter científico-tecnológicos, ha surgido la necesidad de explicar en contraste con la realidad, sus afinidades y discrepancias en relación a las posibilidades de desarrollo de las zonas urbano marginales, con miras a mejorar su calidad de vida a través de la educación.

El proyecto tiene que ver fundamentalmente con la identidad del hombre andino y de su cosmovisión, para poder manejar adecuadamente los objetivos y los contenidos del Proyecto.

El hombre andino migrante a la urbe, históricamente ha desarrollado las características de la cultura quechua, por eso se hace alusión a una cosmovisión específica, este nos indica que el hombre andino, es una persona humana distinta a la persona que siempre ha vivido inmerso en la cultura occidental. Esta cosmovisión se manifiesta en lo siguiente: Ve el mundo de manera distinta, así para el occidental este mundo es inanimado, está fuera, se le puede tocar, manipular, porque no tiene vida y por lo tanto no hay peligro de reacción, para el andino su realidad tiene vida, y en su vida misma depende de ella, por eso la respeta, la ama y la cuida.

El andino capta su realidad de manera muy distinta al hombre occidental; el primero capta de un sistema los elementos bipolares complementarios, su mente es dual, el segundo capta en primer lugar el elemento, la unidad y a partir de ello estructura el saber.

Así también, los occidentales piensan en base a la lógica de las ideas, el andino piensa y razona en base a símbolos y en base a la lógica de su realidad.

En cuanto al sentir, el andino al igual que el occidental percibe la existencia de las cosas y de la realidad con los sentidos, pero como parte de una vida que se comparte, no es sólo el aprovechar las cosas con un fin, sino el intuir una presencia vital que se comparte.

En relación al lenguaje, el hombre del ande a través de la estructura de su lengua materna, realiza la intercomunicación de todos los símbolos, metáforas y parábolas que constituyen la esencia de su cultura y su mejor expresión y a pesar de ser el castellano la lengua oficial del Perú y por lo tanto la usada en la escuela, es conveniente el uso de la lengua propia del andino, para así devolverle la confianza.

Bueno es recordar finalmente, que en el ande la cultura quechua estructuró su idiosincrasia y pensamiento en base a una reflexión que se englobó bajo el rubro de sabiduría y la cultura occidental se caracteriza por la racionalidad, es decir todo tiene sentido a partir de la persona como ente solitario frente a los demás.

Los elementos de la cosmovisión andina descritos nos ha permitido manejar estructuras como que, en la cultura occidental se resaltan los valores individuales, en cambio en la cultura andina se destacan fundamentalmente los valores comunitarios como: solidaridad, ayuda mutua, etc.

## DIAGNÓSTICO

- I. Características socioeconómicas y culturales del Distrito de San Juan de Lurigancho:
  1. Es uno de los distritos más populosos de Lima-Capital, su mayor tasa de crecimiento se registró entre 1972 y 1981 con un promedio de 17.6%. Este rápido crecimiento en 46 años se explica también a través del fenómeno migratorio del interior del país a Lima.
  2. El distrito cuenta con 73 asentamientos, 31 urbanizaciones, 40 asociaciones pro-vivienda y 25 cooperativas de vivienda, lo que refleja no sólo la alta densidad poblacional, sino también los problemas y requerimientos que implican dicha densidad. Uno de los problemas que se deriva de este fenómeno es la creciente desocupación y que últimamente tiende a agudizarse por efecto de las reformas realizadas por el gobierno. Los que poseen trabajo, perciben un ingreso promedio por debajo del mínimo vital en los PP.JJ. y en el mejor de los casos equivalentes al mínimo. Sus centros de trabajo se ubican en distritos distantes, lo que ocasiona mayores gastos económicos y de tiempo lo que limita todo intento por atender su educación.
  3. Su proclive tendencia a la vida urbana ha influido, para que exista una estrecha correspondencia con las costumbres matrimoniales(38%). El 4% de la población vive fuera del equilibrio matrimonial por viudez, divorcio, abandono, etc.
  4. Los problemas familiares surgen a partir de las condiciones de vida ma-



terial que tienden que soportar en cuanto a ingresos, vivienda, salud, etc., que asociado al número de hijos por familia que en su mayoría son de 4 a 6, promedio, aumenta la incapacidad, no sólo de mantenimiento, sino que genera una fuerte promiscuidad que deriva en relaciones familiares violentas, llegándose a problemas tan graves como el incesto.

5. Los servicios básicos de luz, agua-desagüe, limpieza pública, son bastante ineficientes y en muchos asentamientos humanos no existen, empeorando aún más las condiciones de vida de los pobladores.
6. La educación escolarizada, academicista, como norma para la educación de adultos ha motivado postergación educativa y existe bajo grado de escolaridad en sus pobladores varones, siendo casi nula en el caso de la mujer-madre.

## II. Características biosicosociales del adulto:

1. El adulto es aquel que responde de sus actos y palabras, el que puede controlar sus impulsos, el que abstrae, generaliza, juzga, toma decisiones, es aquel capaz de autorealizarse, de ver más allá de sus propios intereses, comprende su realidad y práctica valores.
2. Su capacidad de aprendizaje está limitada por falta de motivación, por falta de interés, ya que su habilidad para aprender se mantiene, porque la habilidad sensorial y mental no disminuye bruscamente; una persona de 35 a 45 años según Thorndike, puede realizar las mismas actividades mentales que un adolescente.
3. Las características psicológicas del adulto con bajo nivel educativo son dignas de tomarse en cuenta, porque si bien es cierto que tiene capacidad para autoeducarse, también es cierto que sus facultades psíquicas se tienden a bloquear ante extraños o acciones educativas grupales, si previamente no se les motiva adecuadamente. Conviene aplicar metodologías de desinhibición que los ayude a no sentirse disminuidos. Estos adultos también son susceptibles y suspicaces, inseguros, tienden a mantenerse en silencio y a ser pesimistas por temor a quedar en ridículo. Además tienden a imitar las formas y tipos de comportamiento del patrón. Tienden a favor el saber priorizar, lo que significa solución a sus problemas inmediatos y si están bien motivados son grandes colaboradores y no aceptarán el engaño.

## PROYECTO

1. IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO.
  - 1.1. Denominación del Proyecto: "Proyecto educativo para marginales adultos de Lima-Metropolitana".
  - 1.2. Localización del Proyecto: Áreas urbanas-marginales del Distrito de San Juan de Lurigancho de Lima-Metropolitana.
  - 1.3. Organismos responsables del financiamiento:
    - Universidad Nacional Mayor de San Marcos (FEDU)
    - Consejo Nacional de Población
    - Ministerio de Educación
    - Fondo de la ONU para el desarrollo de la Mujer.
  - 1.4. Organismo Ejecutor:
    - Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educación.

1.4.1. A nivel de coordinación y ejecución.

Instituto de Investigaciones Educativas de la Facultad de Educación de la U.N.M.S.M.”

1.4.2. A nivel de asesoramiento: Será realizado por dos expertos de las instituciones financieras (Rubro 1.3).

1.5. Duración del Proyecto: Tres años.

Fecha de inicio. Enero de 1997.

Fecha de término: Diciembre de 1999.

1.6. Costo total del proyecto:

El costo total del Proyecto en su fase Experimental es S/. 588,987.

**GÓMEZ GALLARDO, Luz Marina.** Universidad Nacional Mayor de San Marcos Facultad de Educación. Instituto de Investigaciones Educativas.

## MASIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Es el proceso mediante el cual la educación incorpora al sistema educativo una gran cantidad de personas (alumnos, docentes, personal administrativo, etc.), así como dinero y plantas físicas.

Con la masificación se persigue extender la oferta educativa a todos los ciudadanos con la misma igualdad de oportunidades para acceder al sistema educativo; con el fin de fortalecer el proceso de democracia, intentando a través de él resquebrajar las barreras que la educación elitesca contribuye a formar entre las diferentes clases sociales, así como capacitar mano de obra más calificada para el sector económico.

**RAMÍREZ, Marina.** Maestría en Diseño y Planificación de Políticas Educativas Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

## MASMEDIA, COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

La reflexión en torno al binomio educación y comunicación ha sido analizada y teorizada desde hace muchísimo tiempo, más por parte de los educadores que de los comunicadores. Pero sin embargo, esas reflexiones en su regularidad discursiva han estado atravesadas por los prejuicios y por las incomprensiones hacia la cultura de los medios de comunicación. Creemos que allí ha faltado “tolerancia” y sobre todo, entendimiento hacia el papel de los medios de comunicación en torno a la educación formal. A los medios se les ha pedido un conjunto de funciones, desde la perspectiva educativa, que no estamos muy claros de precisar en estos momentos si a ellos les compete y les compete esa gama funcional que tradicionalmente se les asignaba y se les sigue asignando.

Dentro de esa incomprensión que la educación formal ha venido abanderando en torno a la comunicación masiva, surge inmediatamente la señalización de culpa hacia los mismos medios frente a ciertas y determinadas problemáticas presentes en la realidad de lo social: “marginalidad cultural”, “violencia”, “ausencia de sensibilidad”, “proliferación cultural”, “apatía frente a los hechos sociales”, “individualidad del sujeto”, “falta de gusto por la lectura”,

“excesivo consumismo”, “agresividad”, “conductas anómicas”, “manipulación de las conciencias”, “integración a patrones delictuales”, “asunción de hábitos de aprendizaje negativos”, “modelamiento en contrario”...

No tratamos de ninguna manera de salvar de culpas a los massmedia, pero sentimos que la cuestión es más compleja que la simple señalización. La realidad social es más intrincada de lo que a veces ella misma se nos presenta, inclusive de cómo las más de las veces la pensamos. Hay que ubicar las cosas en su justo lugar. Eso significa que la educación y la comunicación son piezas constitutivas de un todo social y que como tales responden a realidades estructurales, por lo tanto de carácter cultural también, que hacen que sus respectivos comportamientos no siempre respondan a los objetivos para los cuales ellas fueron ideadas e insertadas en la estructura social. Y es bueno recordar el papel de “mediación” que como estructuras o “aparatos” cumplen. Hay que considerar a la educación por un lado, y a la comunicación masiva por el otro como mediadores culturales. Solamente desde esa consideración lograremos entender el proceso que ambos “aparatos” introducen en la dinámica social, es decir en la constitución de “saberes” y en la “sociabilidad” del sujeto primero, del grupo después y de la comunidad más adelante y por añadidura.

Cuando afirmamos que el binomio educación/comunicación son “mediadores institucionales”, al igual que “mediadores cognoscitivos” queremos decir siguiendo a Guillermo Orozco<sup>1</sup> que por un lado desde esos aparatos se otorgan ciertos significados a la realidad, y por el otro se proporcionan “repertorios” de representación e interpretación. Pero también ese binomio en un “mediador social” en el sentido que les diera Manuel Martín Serrano<sup>2</sup> al considerar a lo massmediático, lo podemos trasladar a la educación, como un elemento que intenta “hacer consonante la realidad y el conocimiento introducido”.

Para puntualizar, si bien es cierto que la educación y la comunicación son instituciones /aparatos/ piezas mediadoras, también es cierto que ellos no operan aisladamente, separadamente de otro conjunto de mediaciones (“cognoscitivas”, “institucionales”, “sociales”) que imponen límite o cambios o dinámicas de orden distinto. Es lo que apuntara en algún lado Martín Barbero al decir que lo que pasa en los medios no puede ser comprendido por fuera de su relación con las mediaciones sociales, con los mediadores y con los diferentes contextos culturales (religioso, escolar, familiar, etc.) desde los que, o en contraste con los cuales viven los grupos y los individuos esa cultura.

De alguna manera, la educación formal y sus gestores ilustrados han caído en el error de considerar la “negativa” influencia de los medios en el hacer educativo de la gente a partir de lo que se ha dado en llamar el “enfoque mediocéntrico”. Mauro Wolf nos indica que desde esa perspectiva única exclusivista se tiende a perder “de vista los vínculos entre los diversos com-

- 
1. Ver al respecto el trabajo del mexicano Orozco, Guillermo: “La mediación en juego: televisión, cultura y audiencias”. En la Revista Tecnología y comunicación educativas. ISSN 018-0785 / octubre 1992. Editada por el ILCE (Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa) - UNESCO. México, 1992.
  2. Martín Serrano, Manuel. La mediación social. Akal Editor, España, Madrid, 1977. p.49 y ss.

ponentes del sistema social, como si en la propia acción de los medios se agotasen los principales factores de cambio”.<sup>3</sup>

Lo que no ha entendido el aparato educativo, que fue hegemónico en un tiempo determinado y que reemplazó a otros “aparatos”, es que él ha sido ahora reemplazado por la cultura de los medios de comunicación masiva industrial. El sistema educativo, frente a las nuevas generaciones, dejó de ser el marco referencial para interpretar la realidad del mundo y de la existencia, dejó de ser la fuente de la cultura dominante, dejó de constituirse en el tejido constituyente de la sociedad. De ahí entonces, que tengamos que volver al debate, a la discusión fructífera, sin pensar quién va a ganar pues no tiene importancia saber quién va a ganar cual combate pugilístico, sino más bien lo que nos dice Jesús Martín Barbero comentando un libro recientemente aparecido en el Perú (Todas las voces. Comunicación y educación en el Perú de María Teresa Quiroz): (...)” reubicar el debate: ni los medios son el enemigo (o lo contrario) de la educación, ni están destruyendo o sustituyendo a la escuela, lo que los medios hacen es desorganizar la hegemonía de la escuela desafiando su pretensión de seguir siendo el único espacio legítimo de organización y transmisión de los saberes. Lo que obliga a situar la relación escuela/medios más allá del debate sobre los efectos morales o ideológicos, esto es en el ámbito de la cultura y en la sociedad, en los cambios que conectan las nuevas condiciones del saber con las nuevas formas de sentir y las nuevas figuras de la socialidad”.<sup>4</sup>

Lo que estamos apuntando es que los medios se convirtieron en “poder mediático”. Ellos introducen una nueva cultura que hibrida a la cultura de las masas, e incluso a la cultura ilustrada. Estamos asistiendo a una cultura profundamente mediática. Dentro de esta sociedad, y por obra evidente de los medios, se está produciendo una “insubordinación de los signos” que nos alcanza en todos los niveles de la vida social y en el del aparato escolar institucionalizado es donde más se está mostrando esa “insubordinación”. Mientras el divorcio entre la cultura desde la que piensan y hablan los maestros y aquella otra desde la que perciben y sienten los más jóvenes es mayor cada día, la escuela sigue intentando tapar su crisis de comunicación con rituales de modernización tecnológica y reduciendo su conflicto con la cultura audiovisual e informática a un discurso de lamentaciones morales.”<sup>5</sup>

En otras partes he llamado a este cambio la presencia de un “paisaje cultural distinto” en donde los medios están definiendo y redefiniendo las nuevas escenas culturales a partir de las cuales se construye una nueva cultura que cada día nos reconoce y nos identifica. Muchos autores dirán, y en especial

- 
3. Wolf, Mauro. “Los medios de comunicación en la estructuración de la identidad colectiva. La coexistencia de lo contradictorio”. En el libro Comunicación social 1994 / Tendencias. Informes Anuales de FUNDESCO. España, Madrid, 1994. p.195.
  4. Comentarios de Jesús Martín Barbero al libro de la comunicóloga peruana María Teresa Quiroz. Todas las voces. Comunicación y Educación en Perú. (Colección Contratexto. Centro de Investigaciones en Comunicación Social. Universidad de Lima, Perú, 1993). El comentario apareció en la Revista Diálogos de la Comunicación No. 37, septiembre de 1993. Editada por FELAFACS (Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social). Perú, Lima, 1993.p.80-81.
  5. Ibid. p.80.

Gianni Vattimo, que esta etapa tiene que ser llamada postmodernidad y “que el término posmoderno sigue teniendo un sentido, y que este sentido está ligado al hecho de que la sociedad en que vivimos es una sociedad de la comunicación generalizada, la sociedad de los medios de comunicación (“mass media”).<sup>6</sup> Desde este nuevo tipo de sociedad es que se levanta el debate por las relaciones entre comunicación y educación. Estamos conscientes de que educar es comunicar, sin embargo nosotros nos referimos a la información/ educación de los medios masivos industriales. Decíamos entonces que entre las consideraciones a la relación comunicación y educación hay tensiones, hay oposición. ¿Cómo se define la aparente (!pues es aparente!) antinomia educación y comunicación medial? Se clarifica más en el ámbito de la praxis educativa y de la comunicacional, que en el espacio de la reflexión teórica. Y de lo que se trataría es de lograr “comprensiones” en ambas dimensiones.

Partiendo desde esa última afirmación, y estando en presencia de un público en su mayoría constituido por educadores, no puedo dejar pasar la oportunidad de intentar clarificar el término cultura de masas como campo cultural moderno que ha ido introduciendo los actuales medios de comunicación y las nuevas tecnologías que permiten o dan sentido a esos medios. Las transformaciones que actualmente estamos viendo, por lo menos gran parte de ellas, tienen como testigo ineludible a la comunicación masiva y para cuando el sistema educativo se percata ya la transformación dejó de ser novedosa. Nos estamos refiriendo a las transformaciones culturales que adelantan los medios masivos de comunicación y todas las consecuencias que de allí se derivan para el tejido comunicativo y educativo de la sociedad.

El pintor y gestor cultural Manuel Espinoza reflexiona lo anterior, expresando la idea al decir que debemos marchar en la búsqueda de una “cultura de la complejidad”. Y se pregunta y afirma al mismo tiempo: “¿Se ha empobrecido nuestra mirada? ¿Se ha pervertido la emoción? / ¿Se podría hablar de una aberración patológica del conocer? / ¿Se nos oscurece el mundo o nos estamos volviendo ciegos? / El espejo no sólo se ha roto sino que también se ha diluido. El mundo hoy es más complejo porque el conocimiento mismo de lo real, por la vía de su parcelamiento (no hemos tenido otra vía) nos ha conducido a una constatación: la complejidad. Por eso, para comprender más y mejor es necesario una profunda reforma del pensar, refundar el conocer y conocerlo mejor. / Se ha empobrecido nuestra mirada por la vía de la mutilación. / Se ha pervertido la emoción por la vía del aislamiento. / Se ha enfermado el conocer por la vía de su parcelamiento. / Se oscurece el mundo y abdica el futuro porque se nos apaga la luz interior, la luz de la mente. / Nos encontramos ante un dilema. Por lo efectos de la revolución tecno-científica se están produciendo espectaculares transformaciones que afectan profundamente nuestras vidas, nuestro entorno físico inmediato y nuestro ambien-

---

6. Ver al respecto el ensayo de Vattimo, Gianni. “Posmodernidad: ¿una sociedad transparente?”. Dicho ensayo está contenido en el libro colectivo *En torno a la posmodernidad*. Editorial Anthropos. Colombia, Bogotá, 1994. p.9-19.

te cultural, saturado de información transmitida por los cada vez más sofisticados recursos tecnológicos de la comunicación.”<sup>7</sup>

El propio Espinoza dirá con claridad que para alcanzar esa cultura de la complejidad “es indispensable un comportamiento creativo. En épocas de alta complejidad como la nuestra, para adaptarse y sobrevivir se requiere mayor creatividad, para producir nuevos aportes teóricos y prácticos que nos permitan diseñar nuevos marcos de referencia”. Es la misma idea que se expresa en la siguiente cita de Edgar Morin de sus reflexiones *Para Salir del Siglo XX*: “Saber ver requiere saber pensar lo que se ve. Saber ver implica, pues, saber pensar, como saber pensar implica saber ver. Saber pensar no es solamente aplicar la lógica y la verificación a los datos de la experiencia. Esto supone también saber organizar los datos de la experiencia. Tenemos, pues, que comprender qué reglas, qué principios ordenan el pensamiento que nos hace organizar lo real, es decir, seleccionar/privilegiar ciertos datos, eliminar/subalternizar otros. Tenemos que adivinar a qué oscuras pulsiones, a qué necesidades de nuestro ser, a qué idiosincrasia de nuestro espíritu obedece o responde lo que tenemos por verdad. Esta es la exigencia reflexiva fundamental que no es solamente la del filósofo profesional, que no debería extenderse sólo al hombre de ciencia, sino que debe ser la de cada uno de nosotros”.<sup>8</sup>

Así pues, ¿quién iba a pensar, a principios del siglo XIX que es el momento en que irrumpía un “campo cultural” de evidentes características masivas e inclusive “populares”, que la llamada cultura de masas sería el signo que caracterizaría a toda una época de “fin de modernidad y tránsito (en el nuevo milenio que está por abrirse) hacia otra que no atinamos a designar definitivamente todavía? Nadie se atrevió a afirmarlo en ese momento así tal como lo estamos haciendo ahora. Pero el hecho es que sucedió y se dio.

En aquellos momentos la afirmación no podía ser tan tajante porque la masificación de la vida era producto de eventos sociales que se empezaban a perfilar como “modalidades festivas” en el seno del pueblo y de la vida de la gente. Modalidades que servían de diferenciación a distintos sectores sociales productores de formas específicas de cultura e inclusive, como es obvio, de vivir la cultura. Nos estamos refiriendo a la cultura burguesa o elitista y a la cultura popular o “cultura marginal”. Pero el tiempo fue transcurriendo y la asunción del término cultura de masas sirvió para designar aquellas manifestaciones culturales que irrumpían en el pueblo que se estaba masificando en sus comportamientos y reacciones. De ahí entonces, siguiendo a Jesús M. Barbero, que tengamos que decir que la cultura de masas no es solamente pensable con la aparición de las formas modernas de transmisión de información y de diversidad de mensajes, sino que ella sirve para designar aquellas manifestaciones de masas que se gestaron desde el siglo XIX y que hicieron y hacen “de la cultura (de masas) un espacio estratégico en la reconciliación de las clases y reabsorción de las diferencias sociales”

Lo que ocurrió después, historia más reciente, es que desde la primera mitad del siglo XX gracias al desarrollo acelerado de las formas tecnológicas de

---

7. Espinoza, Manuel. “Hacia una cultura de la complejidad”. En la Revista Puntual. Publicación periódica de la Fundación Polar. Octubre 1995, año 3, No. 5. Venezuela, Caracas, 1995. p.16.

8. Morin, Edgar. Para salir del siglo XX. Editorial Kairós. España, Barcelona, 1981.p.107.



comunicación {Francis Balle habla de “expansión brutal” de los mass media en las primeras décadas del siglo XX: prensa escrita: 1900 a 1930, 30 años; cine: 1910 a 1940, 30 años; radio: 1925 a 1935, 10 años; televisión (USA): 1945 a 1955, 10 años; televisión (Europa): 1955 a 1965, 10 años} Se consolida definitivamente un nuevo signo de aquella cultura de masas emergente desde el siglo anterior, un rasgo que convierte a los medios de comunicación en las expresiones más modernas y acabadas de asimilación de la cultura en términos masivos y de asimilación mediadora de los campos culturales ilustrado/académico (“elitista”, siguiendo otra denominación) y el popular. “Estamos afirmando que las modalidades de comunicación que en ellos y con ellos aparecen fueron posibles sólo en la medida en que la tecellos aparecen fueron posibles sólo en la medida en que la tecnología materializó cambios que desde la vida social daban sentido a nuevas relaciones y nuevos usos.”<sup>9</sup>

El campo de investigación/reflexión sobre la cultura de masas se centra en la manera en que la gente y toda una sociedad se identifica y se siente reconocida en toda una gama y diversidad de productos culturales que se entremezclan o se hibridan con expresiones propias, aprendidas y cultivadas de cultura. Es decir, indagar no tanto qué hace la cultura masiva de los grandes medios con el ciudadano y la gente, sino qué cosas hace la gente con esa expresión de la cultura de masas que hoy día vemos que es hegemónica en las manifestaciones de la vida cotidiana. Al punto que cada vez más, especialmente en las nuevas generaciones, esta cultura está configurando nuevas hermeneúicas y que a partir de ellas podremos entender muchos rasgos “modernos” de la vida urbana actual.

De ahí entonces, que proponemos en los actuales momentos preguntarnos por el lugar que está ocupando esa cultura de masas massmediática en la trama de la vida social y cómo está determinando significativamente - para bien o para mal- esa misma trama en todas sus manifestaciones desde lo societal, hasta lo político y lo económico... Es la presencia de la “mirada comunicacional” en la constitución de un “nuevo paisaje cultural” latinoamericano, igualmente mundial. Por ello es que el componente comunicacional-cultural masivo no puede ser dejado de lado a la hora, en estos momentos de fin de milenio, de investigar la cultura contemporánea en América Latina. Tratándose de una cultura en donde vamos a encontrar prácticas y productos heterogéneos como en todo campo cultural, es que la misma no puede ser reflexionada solamente y desde el paradigma/relación de alienación y manipulación, sino que hay que hacerlo a partir de una estructura y mentalidad más flexible y comprensible asumiendo la centralidad de esa cultura en las colectividades modernas-actuales-posmodernas. No significa hacer “apología de la cultura de masas” u olvidar la ideología que la origina, sino que tal como lo explica Martín Barbero implica “que empecemos a cambiar las preguntas que nos permiten comprender qué hace la gente con lo que escucha y lo que mira, con lo que lee o con lo que cree, comenzar a indagar esa otra cara de la comunicación que nos devela los usos que la gente hace de los medios, usos mediante los cuales “colectividades sin poder político ni representación social asimilan los ofrecimientos a su alcance, sexualizan el

---

9. Martín Barbero, Jesús. Procesos de comunicación y matrices de cultura. Itinerario para salir de la razón dualista. Editorial Gustavo Gili, S.A. México, 1987.

melodrama, derivan de un humor infame hilos satíricos, se divierten y conmueven sin modificarse ideológicamente, vivifican a su modo su cotidianidad y sus tradiciones convirtiendo las carencias en técnica identificadora.”<sup>10</sup>

Cabe ahora, después de esa caracterización que hemos hecho de la cultura de masas desde el ángulo de lo massmediático, preguntarnos angustiosamente por ¿cómo está enfrentando el aparato escolar y la “racionalidad ilustrada que desde allí se origina, ese hecho de evidentes signos que trastocan toda visión tradicional de la vida y del mundo? ¿Qué preguntas se hace el educador y el intelectual frente a los cambios que lo masivo cultural está introduciendo y por medio de los cuales nos sentimos casi a diario interpelados? En definitiva, ¿qué interrogantes y qué respuestas, fuera de los miedos y los prejuicios, nos formulamos...?

Hasta ahora los juicios, que confluyen en prejuicios ante la comunicación masiva, están orientados o bien hacia el análisis de los llamados “efectos ideológicos y morales” de los medios y sus mensajes, o seguramente hacia el “uso instrumental” de ellos para hacer más amenas las horas de clases y sentir que la educación de ha modernizado.

En el primer caso, en gran parte de la tradición sociológica y psicológica de la lectura de efectos que supuestamente producen los medios, lo que ha habido es un conjunto de expresiones que parten de la consideración (ya sea esta funcionalista o crítica, incluso estructuralista) en relación al receptor/usuario como un paciente y como tal pasivo, incapaz de resemantizar y transformar las propuestas provenientes de los medios a sus circunstancias materiales y culturales. Se ha llegado a la consideración de pensar que los flujos de signos circulan en un sólo sentido que se orienta desde los medios hacia los públicos y no en ambos sentidos. Hoy, las preocupaciones acerca del contenido del medio, así como su posible efecto, tiene un punto de arranque bastante distinto. El público, valga decir el consumidor-usuario del medio, está envuelto en un conjunto de tramas sociales en donde la del tiempo de exposición al medio es una de ellas. Además, parte de la idea de que el medio tiene una cara instrumental que está sometida a las reglas y juegos de mercado, pero también tiene una cara simbólica que depende más de las relaciones culturales que se establecen entre el productor-guionista-director-comunicador-medio-lenguaje y el receptor-público-consumidor-usuario. Es decir, es la presencia de otra lógica distinta a la mercantil, la lógica simbólica. Pero también considera al receptor como un agente dinámico y dinamizador de diversas lecturas y maneras de leer de acuerdo al entramado económico, social y cultural en donde él se encuentre. Y desde esta misma postura, los medios y las tecnologías de información significan y son algo culturalmente, ya que solamente así podremos explicar el uso creciente que la gente, y especialmente los jóvenes, hacen de ellos.

Desde el uso instrumental de los medios por parte de la escuela se encierra también una trampa, una desviación de la mirada para ocultar el verdadero problema. “Lo que ese uso modernizador/instrumental trata de conjurar es justamente el reto cultural que los medios entrañan para el sistema educativo, el abismo que su desarticulación de la vida escolar abre entre la cultura

---

10. Martín Barbero, Jesús. De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía. Editorial Gustavo Gili, S.A. México, 1987. p.213.

desde la que enseñan los maestros y aquella otra desde la que perciben, piensan y hablan los alumnos. Una escisión que es necesario afrontar cuanto antes ya que los hábitos de relación con los medios y las tecnologías de la información no podrán cambiarlo sin afectar el estatuto de la educación en la sociedad (...).<sup>11</sup>

Nosotros sentimos, al menos desde nuestra ubicación de estudiosos del fenómeno comunicacional masivo de los grandes medios, que la educación se ha quedado anclada en el intento de entender los cambios culturales profundos que se han dado y que se siguen produciendo. Y son los medios de comunicación los que están asumiendo, ordenando y desordenando culturalmente tales cambios, ya sea para mostrarlos o para “leerlos” de manera distinta a como la “sociedad escrituraria” nos enseñó, en definitiva nos educó.

Hay una interrogante, una más, que debemos responder para poder continuar hacia adelante. Una pregunta que los educadores se deben haber formulado muchas veces, pero que ahora adquiere un sentido de mayor complejidad, quizás hasta de confrontación con lo que ellos representan y el lugar que ocupan: “¿para qué tipo de sociedad educa la escuela?” Formulamos esa interrogante porque sentimos que lo hace para que unos individuos del siglo anterior, en donde los signos de identificación cultural estaban atravesados por lo que Angel Rama llama los principios de concentración, elitismo y jerarquización.

Eso se acabó. Hay que empezar de nuevo. Los jóvenes hoy se mueven bajo otros signos culturales. ¿Alienados, manipulados, integrados culturalmente? El problema no es discutir si eso es cierto o no, personalmente creo que no, el asunto es que ellos son otra cosa y perciben el mundo de manera distinta a como la Ilustración lo venía experimentando y anotando. Hoy día la propia Ilustración no puede dejar de lado los aparatos comunicacionales (además son hijos de ella) y el “ecosistema comunicativo” que ellos han implantado. En el decir de María Cristina Mata y tomando un sólo ejemplo de la llamada “radionecesidad”, aspecto que es aplicable a las otras tecnologías de información, de “que es un invento moderno: expresa las crecientes complejidades de la vida urbana con sus ómnibus que cambian de recorridos y sus cortes de servicios; con penosas situaciones económicas que tornan útiles las indicaciones sobre precios convenientes y fechas de pago, sobre planes estatales y despidos; con multiplicadas organizaciones sectoriales que se comunican a través de las radios con sus representados. Pero también es moderna como nueva racionalidad que hace de la información el instrumento de un saber que ilusoriamente trasparenta el mundo del poder de cuyas decisiones se depende. Y es moderno en términos de agenda comunicativa; única posibilidad de no quedar al margen de lo que ocurre; de esa realidad cada vez más fabricada en los medios y de los cuales depende toda posible legitimación social.”<sup>12</sup>

---

11. Martín Barbero, Jesús. “Nuevos modos de leer”. En el diario El espectador, Suplemento cultural Magazín Dominical, No. 478. Colombia, Bogotá, 1992. p.21.

12. Mata, María Cristina. “radio: memoria de la recepción”. En la Revista Dia-logos de la Comunicación, No.30, junio de 1991. Editada por FELAFACS (Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social). Perú, Lima, 1991.p.48.

Y para concluir, habrán visto que no he apuntado ninguna clase de salida o de posibles alternativas de salidas. Lo único que puedo plantear es que es necesario un diálogo, la forma ideal de comunicación y por lo tanto de educación, para entender culturalmente lo que los medios están conformando y entender de una vez por todas que ellos no son la piedra de tranca en el deterioro de la actual educación supuestamente moderna y modernizadora. Creo, que más allá de los evidentes problemas estructurales que envuelven al actual aparato educativo, está la incapacidad de él para leer los tiempos que corren, para discernir que “frente a una cultura urbana que toma la forma de procesos móviles, uniendo simbologías disímiles, confrontando sistemas axiológicos, condensando imaginarios y percepciones, están los medios masivos de comunicación. Como agentes socializadores no cesan de hacer propuestas aunque probablemente su poder esté en contribuir a la generación de pautas de lectura, de formas y maneras de ver e interpretar. De esta manera se unen a los instrumentos que en nuestros días conforman nuevas hermenéuticas.”<sup>13</sup>

Entendiendo la idea expresada, quizás por esa vía descubramos que “Los Simpsons”, ese comic televisivo que tanto gusta a los jóvenes y a los no tan jóvenes, nos están diciendo mucho más que una clase aburrida de tiza y pizarrón que suele impartir un señor o una señora envueltos en toda una serie de desencuentros: con ellos mismos, con el aparato educativo y con sus alumnos.

Se trata de entender que la relación educación y comunicación no puede ser tensa, sino que debe ser un conversar amigable sobre la realidad y sobre lo que ella será. Un diálogo acerca de cómo la gente se junta y de cómo hace y rehace la sociedad a partir de los medios y de la misma educación. Educación y comunicación se necesitan mutuamente, al igual que la gente necesita de los medios.

---

13. Rey, Germán. “Los instrumentos de la levedad”. En: la Revista Inter-Medios, No. 6, febrero-abril de 1993. México, 1993. p.37.

**BISBAL, Marcelino.** (1996). Escuela de Comunicación Social. Universidad Central de Venezuela. En: *REVISTA DE PEDAGOGIA VOL. XVII Nº 46*. Escuela de Educacion, UCV.

## MASMEDIOS

Medios de comunicación de masas: Radio, televisión, cine, prensa, etc.. Es el equivalente al mass-media de los ingleses.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## MASTURBACIÓN

Satisfacción conseguida por excitación manual de los órganos sexuales.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## MATEMÁTICAS

Conjunto de disciplinas que proceden según el método deductivo o hipotético-deductivo, es decir, partiendo de un sistema de proposiciones admitida como hipótesis, y de las cuales se sacan las consecuencias que lógicamente se desprende de ellas. De este modo se desprende el valor de las matemáticas como formación del razonamiento. Desde el punto de vista del objeto: Conjunto de las disciplinas que estudian las propiedades de entes abstractos como los números (aritmética), las diversas figuras que pueden presentarse la dimensión (geometría), etc.; principalmente a un nivel elevado de abstracciones, las relaciones existentes entre estos entes. Gracias a su carácter esencialmente abstracto, las matemáticas pueden aplicarse a realidades extremadamente diversas y convertirse en el instrumento de todas las ciencias humanas. De ahí la importancia que han tomado en la enseñanza hoy.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## MATEMÁTICAS, DIDÁCTICA DE LAS

Las diferentes acepciones de la palabra “Didáctica” corresponden a situaciones, prácticas, estructuras, enfoques e instituciones diferentes lo que permite comprender el significado de las diferentes tonalidades y el significado de unas y otras acepciones. Así mismo, se analizará la distinción entre la utilización de los términos “*Educación Matemática*” y “*Didáctica de las Matemáticas*”, dada por diferentes investigadores de distintas culturas. La Didáctica de las Matemáticas ha evolucionando con criterio propio, hasta tal punto que ha construido teorías propias que la hacen desvincular o sustituir de las teorías prestadas de la Psicología, Sociología entre otras.

De manera similar, las técnicas cuantitativas de recolección, interpretación y análisis de datos han ido perdiendo terreno frente a la incorporación de técnicas cualitativas como son: las observaciones sistemáticas, indagaciones abiertas, entre otras, las cuales permiten descripciones y predicciones más acordes con las decisiones que en el ambiente de clase debe tomar el docente. Este cambio paradigmático ha permitido que la escuela francesa haya hecho grandes aportes en la evolución e implantación de la Didáctica de las Matemáticas como disciplina académica. Por eso, la mencionada escuela francesa ha contribuido al desarrollo teórico y cualitativo de esta disciplina en las últimas tres décadas.

### 1. DEFINICIONES DE DIDACTICA

El término Didáctica se ha utilizado en matemáticas en distintos sentidos de acuerdo a los investigadores y países. No obstante, se tratará de ver en qué medida se complementan o son incompatibles. Este trabajo es para docentes, lo que no implica que debamos encerrarnos en los conceptos y en el vocabulario entre docentes.

### A. Acepciones Clásicas del término Didáctica

Según el Diccionario Larousse, se refiere “a lo que está relacionado con la enseñanza” lo que se quiere enseñar y más ampliamente, lo que está en relación con la enseñanza”. Jan Amos Komenski, llamado Comenius, introduce el sustantivo entre los años 1632-1640, para indicar “el arte de enseñar”, que se interpreta “como el conjunto de medios y de procedimientos que tienden a hacer conocer, a saber algo, generalmente una ciencia, una lengua, un arte,...”. No obstante, el término es utilizado según las necesidades institucionales y se aprecian tres orientaciones:

- a) *Didáctica*, como una palabra “*culta*” para designar la enseñanza. Se identifica la enseñanza como “*el medio institucional que da la sociedad para hacer conocer el saber, e impartir la cultura a todos sus miembros*”. Según Brousseau, (1986), el acto de enseñar puede interpretarse como “el ejercicio mismo de la Didáctica.
- b) *Didáctica*, como preparación de lo que sirve para enseñar. “*Es el conjunto de técnicas que sirven a la enseñanza*” (Brousseau, 1982), por oposición al acto de enseñar en si. Aquí designa un conjunto de actividades: “La intervención, la descripción, el estudio, la producción, la difusión y el control de nuevos medios para la enseñanza: los currícula, los objetivos, los medios de evaluación, los materiales, los manuales, los programas computarizados, los libros de formación, etc”. Esta orientación es utilizada en Canadá y en los Estados Unidos, aunque los términos varían. En esta acepción el Didactista, es un técnico o un ingeniero que produce y propaga las innovaciones.
- c) *Didáctica*, como el conocimiento del arte de enseñar. Aquí se ve a la Didáctica, “**como la descripción y el estudio de la actividad de enseñanza en el cuadro de una disciplina científica de referencia**” (Brousseau, 1982-1983) a diferencia de las dos anteriores que consideran a la Didáctica como un conjunto de datos normativos, prescriptivos y organizados para la decisión y la acción. Es el campo de investigaciones para los formadores de maestros en cuanto al control de dominios científicos. En esta acepción, el Didactista “**es un investigador, que se distingue en su disciplina porque su objeto de estudio está en estrecha relación con la enseñanza**”.

### B. Compatibilidad de las “acepciones” clásicas de la palabra didáctica

Cada área de conocimiento define de manera particular su *didáctica*. Bajo este punto de vista, nadie puede presentar a priori una didáctica general. Todas las definiciones señaladas son legítimas y cada una presenta en su perspectiva, un interés evidente por el conocimiento de la enseñanza y por su mejoramiento. Si se analizan, ellas parecen compatibles y complementarias: Las dos primeras orientaciones o acepciones definen la Didáctica como el proyecto y el acto de enseñanza, las técnicas y medios que utiliza, los fenómenos que origina. El didactista debe asumir la responsabilidad del “enseñar”. La tercera define el estudio de este proyecto, de sus fenómenos y de sus técnicas. El didactista debe asumir la responsabilidad de la validez de sus experiencias sobre la enseñanza. Los fundamentos de la formación de docentes están relacionados con las distintas acepciones de la palabra “Didáctica” que son u tanto incompatibles, pero según el país se toma una



de ellas de acuerdo al país y de la realidad socio-administrativa en que se encuentre. Las acepciones son incompatibles porque generan variados procesos y porque su funcionamiento produce en la práctica asociada a las acepciones posibilidades de ser distintas.

### C. Aceptación actualizada del termino didáctica

En las dos últimas décadas han aparecido con el nombre de *Didáctica* un intento de numerosos investigadores de “*construir una ciencia de la comunicación de los conocimientos y de sus transformaciones*”. Brousseau (1986), manifiesta que se trata de “una epistemología que tiende a teorizar la producción y la circulación de los conocimientos, así como la Economía estudia la producción y la distribución de los materiales”. Dicha ciencia se interesa por:

- Las operaciones esenciales de la difusión de los conocimientos, las condiciones de dicha difusión y las transformaciones que esta difusión produce, tanto sobre los conocimientos como sobre sus utilizadores.
- Las instituciones y las actividades que tienen por objeto el facilitar esas operaciones.

Si se toman los postulados de Guy Brousseau, en cuanto a aceptar la Didáctica como “*una teoría de la comunicación de conocimientos*”, se pueden resaltar dos aspectos de dicha definición:

- Un aspecto positivo o explicativo. La Didáctica debe analizar, explicar y prever los comportamientos cognoscitivos (específicos de cierto conocimiento) de agentes (matemáticas, profesores, alumnos, sistemas diversos) teniendo una cierta libertad pero sometidos a distintas situaciones (naturales o institucionales) y a las consecuencias de dichos comportamientos sobre las condiciones bajo las cuales se realizan.
- Un aspecto normativo. La didáctica debe preguntarse sobre “la mejor manera” de organizar la acción de los “agentes difusores” de los conocimientos y de suministrar los medios conceptuales que permitan un juicio comparativo sobre las diversas formas de organización de los problemas. La didáctica de la Matemática asigna un papel primordial a las relaciones del conocimiento con los comportamientos de los agentes difusores y particularmente con las relaciones de un agente con el medio.

### D. Actividades didácticas

Las actividades de la Didáctica, las separamos en dos ramas: La Didáctica Acción y la Didáctica Declaración. La primera busca reunir las actividades que buscan enseñar “un conocimiento determinado”. Por ejemplo, la fabricación de un software didáctico. Pueden ser “directas” en el sentido que las decisiones de la enseñanza van al alumno mediante un intermediario y no implica necesariamente la presencia del docente cerca del alumno ya que puede realizarse mediante un “producto” o un “material didáctico” o “indirectas” en el caso contrario, que comprenden frecuentemente una descripción más o menos precisa de la acción didáctica en la medida donde ellas buscan reproducir o producir una actividad de enseñanza: la metodología clásica, los currícula, los programas, son de esta clase, es decir, medios para gerenciar una decisión.

La Didáctica Acción se conceptualiza como la descripción de la actividad de enseñanza con fines de difundir “*el cómo se hace*”. Por ejemplo, un libro de

texto, porque es para enseñar. La llamada Descripción Metodológica también pertenece a la Didáctica Acción; es decir, lo que los profesores piensan que es útil para gerenciar la enseñanza. Es esto lo que se consigue frecuentemente en Gagné: Por ejemplo, en un texto que se entregará a los alumnos ¿qué se va a subrayar? ¿Cuáles son las ideas principales? ¿Es necesario colocar los títulos? Estas son ideas que los profesores dan porque creen que así los alumnos aprenderán más. La crítica de libros también pertenece a la Didáctica Acción en la medida en que no se apoya en un sistema de referencia sino en la opinión de la gente.

La segunda rama, la **Didáctica Declaración “engloba las actividades que buscan principalmente explicar los fenómenos de la enseñanza”**. Reúne los trabajos de investigación a propósito de la enseñanza de un conocimiento. Su carácter científico se debe a que ya sea la metodología de estudio o el objeto de estudio o los dos a la vez, se toman prestados de una disciplina conocida, como la Psicología, la Sociología, la Linguística, la Lógica, la Matemática o la epistemología.

## 2. EDUCACIÓN MATEMÁTICA O DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS

Las expresiones “educación matemática” y “didáctica de las matemáticas” en el campo de la investigación son equivalentes para muchos pero en realidad no lo son, ya que:

- Los dos términos se refieren a un amplio dominio de estudios: La Enseñanza y el Aprendizaje de las Matemáticas en un contexto social.
- Los dos tipos de investigación se nutren de otras disciplinas como las matemáticas, la epistemología, la Psicología, la Linguística y la Antropología como fuentes de conceptos y de metodologías.
- Las dos reconocen el papel estelas de la dualidad teoría-práctica
- Los términos son utilizados, Didáctica de las Matemáticas por la escuela francesa y el otro, Educación Matemáticas, por los anglo-americanos.

**AVILA FUENMAYOR, Francisco.** Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB).

### MATEMÁTICAS CLÁSICAS

Las matemáticas tienen sólo en cuenta esencialmente entes abstractos, pero la matemáticas clásicas partían de la consideración de entes abstractos realizados en elementos concretos: líneas, ángulos, círculos, polígonos, etc.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### MATEMÁTICAS COMO MEDIO PARA COMPRENDER EL MUNDO ACTUAL

En la actualidad la enseñanza de las matemáticas en la mayoría de las veces es repetitiva y memorística, sin ninguna articulación con la realidad social, careciendo de significatividad para los alumnos. Sin embargo, “vivimos en un mundo donde los medios tecnológicos están a la disposición de a pobla-

ción facilitando el acceso a una gran cantidad de información que se puede tratar en la escuela; es por eso que la enseñanza debe ir más allá de una simple transmisión de conocimientos. El docente debe facilitar las estrategias necesarias a los estudiantes para que dicha información en un conocimiento útil para la intervención en la realidad (Hernández, 1992).

Por lo tanto el significado que tiene para el sujeto, la elaboración de un conocimiento matemático, es su utilidad para afrontar, interpretar y actuar sobre diversas situaciones de la realidad socio-natural.

En los últimos años están apareciendo un gran número de proyectos y propuestas relativas a la enseñanza de las ciencias como producto de las reflexiones realizadas por profesionales de este ámbito desde marcos más globales e integradores.

Sin embargo, hay una parcela del sistema educativo en que el consenso dista mucho de ser aún generalizado, nos referimos a la educación matemática. Los matemáticos y los profesionales responsables de su educación, se han mantenido inmune a estos temas durante muchos años limitando sus reflexiones al contexto interno de sus propias matemáticas. Quizás una de las principales dificultades para incorporar enfoques más integradores del currículo matemático es la propia visión de los educadores matemáticos, formándose un pensamiento fuertemente disciplinar con pocas conexiones con otros conocimientos.

Pocas veces los profesores de matemáticas tienen claro el papel de interdisciplinariedad cuando hablan del conocimiento matemático, de hecho mucho de los actuales profesores de matemáticas y gran parte de la sociedad, considera los matemáticos como un área cerrada donde todo está inventado y construido, un conocimiento estable verdadero y accesible solo a unos pocos.

En consecuencia, a los alumnos se les transmite una imagen inerte de las matemáticas se les somete a una mera adquisición de conceptos como entidades bien definidas y con gran nivel de abstracción, definiciones descontextualizadas y algoritmo memorizado. En la escuela los alumnos hacen pocas cosas más que calcular, sumas, divisiones, tanto por ciento, áreas, volúmenes, límites, derivadas incluso integrales, operaciones que en general no saben como utilizarlas fuera del contexto escolar es irreal y no produce aprendizaje útil para la vida.

El actual desarrollo tecnológico implica una nueva aproximación a la hora de pensar y tratar los problemas e ideas de las matemáticas. Por ejem.: las calculadoras hacen obsoletos los largos y tediosos cálculos sobre el papel de los famosos cuadernillos de cuenta.

Es muy diferente aprender a memorizar unos determinados hechos o procedimientos matemáticos que saber hacer uso de los aprendidos. Por lo segundo, es necesario integrarlo a las formas de pensamiento del sujeto, comprender su significado y su relación con las situaciones donde puede ser aplicado.

Esta sería la diferencia de aprender un conocimiento matemático escolar desde la vida para la vida aunque adquiriendo en el ámbito escolar.

Enseñar matemáticas puede y debe ser compatible conformar personas. Los profesores de matemáticas deben ser capaces de seleccionar y organizar los contenidos y actividades más adecuadas para contribuir al desarrollo personal de los alumnos capacitándolos social críticamente y responsablemente” (AZCÁRATE, 1997).

Si tratamos de comparar lo que dice el autor a nuestra realidad educativa venezolana podemos decir que aquí también la mayoría de las veces la enseñanza de la matemática es memorística, metódica sin reflexión, siendo muchas veces difícil de entender por los alumnos, lo cual hace que un gran porcentaje salgan aplazados en estas áreas.

Muchas veces esta enseñanza es unidireccional y se les enseña al alumno conceptos abstractos los cuales no saben relacionarlo con el entorno en que vive.

**BIBLIOGRAFÍA: AZCARATE, Gored.** (1977). *¿Qué matemáticas necesitamos para comprender el mundo actual?*. Investigación en la Escuela. No. 32. España.

**GUARAN, Gregoria.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## MATEMÁTICAS MODERNAS

Denominación dada a unas matemáticas que intentan desarrollar, partiendo de las muchas disciplinas parciales existente dentro de las matemáticas sin relaciones entre sí, estructuras comunes, para poder deducir así la materia sistemáticamente partiendo de unas pocas estructuras generales: teoría de conjuntos. Las matemáticas modernas, aun refiriéndose a elementos concretos, empiezan iniciando al alumnos en el lenguaje de los conjuntos. Fundándose estas nociones, acto seguido las matemáticas modernas inician al alumno en una práctica de cálculo que más adelante se aplicará a los distintos terrenos de la realidad.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## MATEMÁTICAS Y CONSTRUCTIVISMO

*“Si bien estas escuelas son diferentes - la escuela de la primera infancia, la escuela de la infancia, la de la adolescencia y la de la juventud-, no queremos que se enseñen cosas diferentes, sino las mismas cosas de maneras distintas. Queremos decir las cosas que pueden hacer al hombre verdaderamente hombre, a los sabios verdaderamente sabios, acercarlos según la edad y el nivel de preparación que debe siempre tender a elevarlos ulteriormente”.*

Jan Amos Komenski, “Didáctica magna” (1657)

*“Los muchachos instruían a los muchachos. Ellos buscaban realizar lo que yo decía, y lograban de tal modo descubrir, por sí mismos y por diversos caminos, los medios más convenientes. Esta actividad personal visualizada liberalmente en varios sentidos sobre el principio de la instrucción, me persuadió cada vez más de que una instrucción es verdadera y educativa, sólo cuando proviene de la actividad misma de los jóvenes... Ejercitando, como yo ahora comienzo a hacerlo; haciendo que los muchachos tracen líneas, ángulos y círculos, así se*

*da precisión a la intuición de cada objeto y se genera en el alumno una energía activa que lo llevará al conocimiento claro de todo aquello que entrará en el círculo de sus experiencias”.*

Enrico Pestalozzi, “Cómo Gertrudis instruye a sus hijos” (1801).

### **1. Donde se pretende motivar la lectura de lo que ahora sigue.**

Fui invitado por el Departamento de Matemática del Programa de Educación para una reunión donde se informó sobre la firma de un convenio con el Ministerio de Educación, con el objeto de mejorar la preparación de los maestros en ejercicio de la Costa Oriental del Lago de Maracaibo en la enseñanza de la matemática. Se nos invitó a participar como facilitadores (Supongo que facilitador es una persona que ejecuta una cosa o consigue un fin sin gran esfuerzo. Esto es lo que yo llamo el **populismo didáctico**) en dicho programa de adiestramiento, bajo las siguientes condiciones: la enseñanza de la matemática debería ser hecha en el contexto de una Didáctica centrada en procesos, y debería hacerse uso de HP y del constructivismo.

No pude pensar sobre las condiciones impuestas ya que no había asistido a ninguno de los talleres sobre “Aprender a pensar”. Al reflexionar sobre dichas condiciones pregunté candorosamente: ¿por qué hay que usar una computadora HP y no de otra marca?. Inmediatamente me ripostaron exclamativamente: ¡Profesor, eso significa que se deben desarrollar las Habilidades de Pensamiento!. Me asusté, y aterrado descubrí que me había convertido de repente en un DP, es decir, Débil de Pensamiento. Sin embargo, sobreponiéndome a tan embarazosa situación notifiqué que no participaría en tal proyecto porque, al cabo de cuarenta años no interrumpidos de ser profesor de matemática, no podría estar a la altura de mis pares por no ser capaz de cumplir con las condiciones aparejadas a tan augusta tarea.

Como mi negativa pudiera interpretarse erróneamente decidí ilustrarme al respecto y así poder escribir estas líneas, esbozando algunas ideas que en ocasiones especiales como la Navidad, me vienen a la cabeza. Aprovechando el marco de estas Jornadas de Investigación Educativa decidí hacer una intervención y la lectura de estas páginas reflejan mi posición al respecto. Esta es la única razón de esta intervención.

### **2. Donde se insertan algunas topiquerías filosóficas.**

El profesor Fabio Gutiérrez C. en su libro “Matemática, Ciencia e Historia: La presencia del hombre” nos dice en la página catorce: [Empieza la cita] “El hombre sale de la obscuridad de su pasado biológico a una luz a la que le cuesta acostumbrarse: la de su propio cerebro; y vive el proceso que lo lleva al hombre actual entre el temor y el asombro, entre la duda y la esperanza, entre la esclavitud y la libertad. La aventura del conocimiento es su devenir como especie. Las imágenes que se ha formado de su mundo han dependido de su propio desarrollo histórico; la sujeción del hombre a fuerzas no controladas, naturales o sociales, ha ido pareja con su lucha para dominarlas; su liberación pasa por el proceso de conocer” [Fin de la cita]. Bella metáfora que nos recuerda que de lo inexplicable surge el pensamiento racional del hombre para saber.

En tiempos pasados la prensa reseñó el perdón otorgado por el Vaticano a Galileo Galilei cuyo pecado en el siglo XVII fue, poner al hombre a girar alrededor de una simple estrella llamada Sol.

El filósofo inglés Sir Francis Bacon, en el mismo siglo XVII, consideró que la investigación debería empezar en hechos observables y no en las teorías. Introduce el razonamiento inductivo donde las observaciones particulares se convierten en leyes o proposiciones universalmente válidas por un proceso de generalización. Se inicia de este modo la visión positivista del conocimiento humano, que culmina con el positivismo lógico del siglo XIX, donde los enunciados significativos se pueden traducir en términos de la percepción. Todo este aparataje se derrumba cuando el filósofo inglés Bertrand Russell expone en 1912 el ejemplo del pavo inductivista: “Un pavo descubrió que la primera vez había comido a las 9 a.m. Como buen inductivista hizo muchas observaciones en circunstancias distintas: Lunes, Miércoles y Viernes; los días fríos y calurosos, y en días lluviosos y soleados. Al final de sus experimentos llegó a la inferencia de que siempre comería a las 9 a.m. Pero, esa conclusión fue falsa puesto que el día de la Navidad en vez de darle la comida le cortaron el pescuezo”.

Karl Popper desechó el inductivismo y consideró que toda observación debe hacerse en el marco de alguna teoría. Expone así el método hipotético-deductivo, que tan caro le es a la matemática, y consiste en obtener conclusiones empíricas acerca del mundo a partir de las teorías del sistema. Para Popper estas hipótesis son provisionales y especulativas, y deben someterse a la falsación o refutación.

Imre Lakatos expresa que las teorías son entes complejos y altamente estructurados (programas de investigación). Duda del proceso de falsación de Popper ya que las teorías se resisten al cambio porque crean un “núcleo protector” a su alrededor.

Tomas Kuhn introdujo su libro “La Estructura de las Revoluciones Científicas”, que es un título que impresiona a cualquiera. En él las teorías son estructuras complejas como las de Lakatos y las llama **paradigmas**. Un paradigma es un modo de investigar y constituye una orientación reguladora de la actividad científica, común a un grupo de personas y en cierta época. Cuando una comunidad abandona la estructura teórica que la ha mantenido unida se produce una revolución, que no es nada más que un cambio de paradigmas. Para Kuhn hay períodos, que el llama de **ciencia normal**, donde los paradigmas resuelven los problemas. Cuando esto último no ocurre aparecen las **anomalías** y surgen los períodos de crisis.

Paul Feyerabend establece que el conocimiento no tiene porque estar dentro de la ciencia, y se produce un **anarquismo metodológico**. Su famosa jaculatoria: **Todo vale** significa que vale cualquier método sea científico o no.

Stephen Toulmin introduce la **evolución** en vez de la revolución. La evolución conceptual se desarrolla por la **selección crítica** que afirma o no la continuidad de las creencias, y la **producción de innovaciones** que son como los cambios poblacionales de Darwin.

Kelly introdujo los **constructos** o teorías personales que tienen un alto valor epistemológico.

Para Claxton todo lo que vemos y hacemos es el resultado de nuestra teoría personal.

### 3. Donde se insertan algunas topiquerías del aprendizaje.

Jerome Bruner desarrolló una teoría cognoscitiva basada en las categorías que son reglas para clasificar objetos en términos de sus propiedades.



Gagné postula que el aprendizaje mejora cuando pasamos del manejo de unidades conceptuales más pequeñas a las más generales.

Para Piaget la adquisición del conocimiento es un proceso de desarrollo gradual donde la maduración, el medio ambiente y la socialización modelan el aprendizaje.

Gilbert y Watts estudian la autoprogramación de cada individuo ya que cada persona construye un modelo que representa al mundo.

David Ausubel trata de explicar el proceso de aprendizaje describiendo lo que sucede cuando el ser humano se sitúa y organiza en el mundo. La idea central de la teoría del aprendizaje de Ausubel es el **aprendizaje significativo**, que es un proceso en el cual, nueva información es relacionada a una información que existe en la estructura cognoscitiva y significativa del alumno. Ausubel habló allí de los **subsuming concepts** (conceptos inmersos o conceptos integradores). A diferencia de Gagné, Ausubel recomienda que procedamos a partir de los conceptos generales hacia los específicos, en el proceso de diferenciación progresiva de la estructura cognitiva. La teoría del aprendizaje de Ausubel se centra también en la adquisición y uso de los **conceptos** en el aprendizaje.

Novak diseñó en 1975 los **mapas conceptuales** como representaciones en dos dimensiones de las relaciones entre los conceptos contenidos por un individuo en su mente, y la jerarquía que existe o puede existir entre ellos.

Gowin inventó la **uve (V) epistemológica** como un instrumento para ayudar a las personas a profundizar en la estructura y el significado del conocimiento. La V separa lo conceptual/teórico de lo metodológico/práctico.

Según Rafael Porlán algunas de las características básicas del conocimiento personal son:

1. El conocimiento cotidiano y personal, al igual que todo conocimiento, está guiado por los intereses.
2. El conocimiento personal de los alumnos está compuesto por un sistema de significados experimentales, de diferentes grados de abstracción, con el que interpretan el medio, y con el que dirigen su comportamiento en él, según unos determinados intereses.
3. Este conocimiento, no obstante, está socialmente condicionado y es un conocimiento parcialmente compartido.
4. Los sistemas de significados personales tienen una dimensión tácita e implícita, y otra simbólica y explícita.
5. Los sistemas de significados personales se organizan en la memoria en forma de esquemas y redes semánticas de naturaleza idiosincrásica.

#### 4. Donde se ensamblan las secciones 2 y 3.

Toda pedagogía tiene una filosofía que le sirve de anclaje. Como hemos visto la pedagogía actual centra sus esfuerzos en la construcción del conocimiento.

Podemos asegurar que los constructos personales han llegado para quedarse entre nosotros y que dichos constructos son susceptibles de evolucionar significativamente. Así mismo, se afirma con claridad de vencedores que el constructivismo llegó a la escuela venezolana.

En lo personal sería interesante ver como los profesores de matemática de la escuela elemental ayudan a sus alumnos a “construir el conocimiento matemático”. Mis experiencias al respecto son aterradoras. Tengo dudas muy cier-

tas acerca de esto, debido a que no conozco maestros que construyan su propio conocimiento matemático. ¿Cómo puede alguien enseñar a hacer cosas que él mismo no sabe hacer?.

### 5. Donde se informa a los presentes sobre matemática.

Un **matemático** es una persona que produce y construye nuevos conocimientos matemáticos. Un **profesor de matemática** es una persona que trata de trasladar a las personas no matemáticas los resultados de los matemáticos. Es obvio que hay personas que cumplen ambos roles.

La **matemática** es todo aquello que hacen los matemáticos. Es indudable que esta afirmación no es una definición ya que su **definiens** está en los umbrales de la incertidumbre. Empero, da la idea clara de lo que pretendemos decir: los no matemáticos no pueden definir lo que es la matemática ni siquiera delinear su campo de acción. No es decepcionante, es la cruda realidad.

Se argumenta que el origen de las teorías matemáticas está en su **utilidad práctica**. Procuraremos establecer orden en algunas zoncillas que se dicen al respecto.

Nadie pone en duda que parte de las matemáticas ha surgido de problemas de orden práctico como contar objetos y medir figuras según nos contaron los antiguos griegos, y negarlo es una idiotez. Pero, inferir de allí que la matemática está plena de utilidades prácticas es una supina majadería.

El papiro Rhind es un rollo que contiene un manual práctico de matemáticas egipcias, escrito hacia el año 1700 antes de Cristo. En este papiro, compuesto por un escriba llamado Ahmes aparecen unos 83 problemas de matemática, que dicho sea de paso, la mayoría de nuestros estudiantes actuales no saben resolver. El problema 79 dice: "Suma la progresión geométrica de cinco términos, el primero de los cuales es 7 y cuya razón es 7". En el siglo XVIII el gran matemático alemán Karl Gauss se dedicó a construir con una regla y un compás un polígono regular de diecisiete lados. Uno de los problemas que inventé para descrestar a mis discípulos es: "Si en un triángulo los ángulos forman una progresión aritmética y sus alturas forman una progresión geométrica, demostrar que dicho triángulo es equilátero". A quién me explique porque los tres problemas anteriores son útiles le daré una medalla de pan.

Lo que podemos decir es que los problemas de la matemática se clasifican en los que provienen de problemas prácticos y los problemas de pura curiosidad: los acertijos. Debemos anotar que la mayoría de los problemas matemáticos pertenecen a la segunda categoría.

La matemática es útil sencillamente porque es **abstracta** y, por ende, puede aplicarse a cualquier situación. Quitarle la importancia a la abstracción es meramente una quimera o un deseo de no hacer matemática.

La importancia de la matemática estriba en sus métodos. La creación de nuevos conocimientos, la solución de problemas y la construcción de otros son el **desideratum** de la matemática. Y se contenta con ello.

### 6. Donde se expone un ejemplo didascálico obtenido por el autor a lo largo de su trabajo de enseñanza.

Fui invitado por algunos maestros de la escuela Maninat en Cabimas para tener una conversación sobre temas de enseñanza de la matemática. Una de las maestras presentes me pidió que le ayudara a descifrar lo que para ella

era un enigma: ¿cómo cumplir con el objetivo de primer grado que consiste en **diferenciar una recta**?. Le respondí que para mi era mayor el enigma ya que en todos los años que tenía trabajando con la geometría jamás había visto una recta y, por tanto, nunca podría diferenciarla. Esta respuesta causó una conmoción total. Les expliqué que el objetivo sería en todo caso del Ministerio de Educación, pero nunca de la matemática. Quizás esa corporación llamada el Ministerio podría dar la respuesta adecuada.

Surgió entonces la inevitable pregunta: ¿cómo se puede trabajar con objetos que no existen?. Les dije entonces que la mayor parte de los “objetos” de la matemática no se corresponden con ninguna imagen en el mundo de los sentidos y añadí que el enigma que ella planteaba no era tal porque no pertenecía al dominio de la matemática. Puse el siguiente ejemplo:

A

---

m

En la figura anterior hice con la punta del lápiz una marca en el papel que llamé A, y luego una marca llamada m que obtuve deslizando la punta de un lápiz sobre el borde de una regla. Aceptemos provisionalmente que m es una recta y A es un punto. A la matemática no le interesa la pregunta: ¿está A en m o no?. Una pregunta de geometría sería: “Si por A pasa otra recta n, entonces n cortará a m en a lo más un punto”. Como se puede apreciar la matemática estudia las relaciones y posiciones entre los objetos que inventa y no trata de trabajar con los objetos en sí.

¿En todo caso alguien ha visto alguna vez una trasposición didáctica?. Sin embargo, la gente la usa **a troche y a moche**.

### 7. Donde el autor cierra esta exposición.

El último ejemplo propuesto muestra la disociación que existe entre los pedagogos y los matemáticos. A los matemáticos les importa un bledo lo que hagan los pedagogos y los pedagogos no tienen ni la menor idea de lo que hacen los matemáticos. Aquí es donde yace el **quid** que produce que la enseñanza de la matemática sea tan deficiente. ¿Qué hacer?. Mucha gente dice cualquier cosa al respecto. Mi posición desde hace algunos años es la siguiente: la pedagogía actual tiene mucho que ofrecer a la enseñanza de la matemática, pero es necesario advertirle a los pedagogos que en las reflexiones que se hagan respeten a la matemática tal y cual existe, en lugar de referirse a un fantasma de la matemática como se ve en los ejemplos diarios.

Para Platón el mundo de las ideas constituye la realidad suprema, y el mundo concreto de nuestras experiencias no es más que una imagen degradada de este mundo ideal. Esto quiere decir que la intuición matemática es distinta a la intuición en su sentido general, y noventa y nueve de cada cien matemáticos creen en eso.

En lo personal creo que la formación de los profesores de matemática es altamente deficiente en Venezuela y bastaría cambiar los planes de estudio y la mentalidad de, al menos, los profesores que dicten esos cursos para eliminar esa imperfección.

Hace un tiempo, no muy lejano, le entregué al profesor Luis Basabe mis ideas de lo que debería ser el plan de estudios de la Licenciatura de Matemática, y

estoy anexándola a estas páginas para que quede completa mi intervención. Muchas gracias.

Darío Durán C. en Cabimas-Venezuela, en Enero de 1999.

### ADDENDUM

Estimado profesor:

Te presento para tu consideración, meditación y opinión unas ideas sobre lo que debería ser la estructura de las asignaturas para la preparación de los docentes en Matemática. Te agradezco tu interés y espero me hagas llegar tus sinceras observaciones al respecto.

La necesidad de **contar** los objetos, desde la misma aparición del ser humano, obligó a introducir los **números**; y la necesidad de comunicar a los demás los resultados obligó a que los números fuesen representados de manera escrita y de manera oral. Un **sistema de numeración** es un conjunto de símbolos y reglas que sirven para expresar y escribir los números.

En 1937 se encontró en Checoeslovaquia un hueso de zorro con muescas espaciadas lo que hace pensar que fueron hechas para contar. Como estas muescas están distribuidas de cinco en cinco, y después de cada grupo de 25 se colocaba una muesca mayor, se supone que el sistema de numeración utilizado en esa ocasión fue de base 5 en vez de la base 10 que nosotros usamos hoy en día. Lo sorprendente de este hallazgo es que el hueso tiene una edad aproximada de 30.000 años.

Los antiguos babilonios, alrededor del año 3000 A.C., poseían una notación numérica **sexagesimal** porque estaba basada en el número 60. Sabían sumar, restar, multiplicar, dividir, extraer raíces cuadradas de números enteros positivos y de fracciones. Sabían resolver ecuaciones de segundo grado. Dividieron la circunferencia en 360 grados. No conocían el cero ni los números negativos.

Los antiguos egipcios, alrededor del año 2000 A.C., poseían una notación numérica decimal porque sus símbolos estaban basados en el número 10.

Todas estas civilizaciones usaban el empirismo como la herramienta de su trabajo científico. Se preguntaban ¿cómo? y procedían a hacerlo.

El sabio Thales de Mileto, de la antigua Grecia unos 600 años A.C. se hizo la pregunta ¿por qué?: ¿Por qué un triángulo que tiene dos lados iguales tiene dos ángulos iguales?. Irrumpe así la razón como nueva herramienta científica y la matemática fue la pionera en ello.

Desde entonces, el “por qué” asociado a la ciencia y el “cómo” asociado a la técnica, bajo la inmensa e infatigable sed de conocimiento del ser humano, ha logrado desarrollar las maravillas tecnológicas y científicas que hoy conocemos.

La característica esencial de la Matemática es la abstracción. Es abstracta ya que estudia el “por qué” independientemente de los objetos. No nos cansamos de decir la aparente paradoja en los términos: “La Matemática es útil porque es abstracta ya que al ser abstracta puede usarse en cualquier objeto”. Esta es la razón por la que las distintas civilizaciones, desde el inicio de los tiempos, ha tratado de que su gente aprenda la Matemática.

La enseñanza de la Matemática está organizada de acuerdo con lo que sigue.

- En el nivel I está la Matemática que toda persona debe conocer, y se especifica en los programas del Ministerio de Educación para todos los estudiantes del país.

- En el nivel II, correspondiente al pregrado universitario, para las distintas especialidades: Ingeniería, Economía, etc. En una sección de este nivel II se preparan los profesores de Matemática para el nivel I y algunas secciones del nivel II. En este nivel II se preparan también los matemáticos, es decir, los futuros creadores de conocimientos matemáticos y los que van a resolver los grandes problemas tecnológicos y científicos.
- En el nivel III están las maestrías y especialidades en Matemática en dos secciones: los que se dedican a la tarea de producir nuevos conocimientos matemáticos independientemente de las distintas áreas del saber y los que enseñan matemática.
- En el nivel IV están los que se dedican a la tarea de producir nuevos conocimientos matemáticos independientemente de las distintas áreas del saber.

Voy a referirme ahora a la preparación de los profesores de Matemática en la UNERMB y LUZ. El principio general ha sido que si se preparan adecuadamente los profesores en Matemática y Pedagogía, entonces los resultados serán sorprendentes y en una nueva generación, o quizás dos, esos resultados deben ser favorables. Pero, ello no ha ocurrido así sino todo lo contrario. La formación de los profesores en el área de la Matemática ha retrocedido en todos los niveles del quehacer educativo por múltiples y variadas razones. Esta afirmación se desprende de toda la documentación producida por los expertos en el área. La gravedad de esta situación es que en estas dos universidades la cantidad de aspirantes a ser profesores de Matemática no sobrepasa la docena. Claro está que hay razones económicas y sociales para justificar esto; pero, quizás otra razón importante sea la baja preparación matemática de la región, por lo que los mejores preparados van a profesiones más lucrativas económica y socialmente. Otra razón es que la dispersión de los esfuerzos y el tiempo que se pierde hace que los jóvenes no quieran ser profesores.

La mayor parte de nuestros egresados van a ejercer funciones en el nivel I del gráfico **ut supra**, y formulan la siguiente pregunta: ¿Por qué nos enseñan temas de la Matemática que, luego, la mayoría de nosotros no vamos a enseñar”. Es obvio que la respuesta válida ha sido, y es que, para poder enseñar en cierto nivel, el profesor debe tener conocimientos muy superiores a dicho nivel. Esta respuesta es de perogrullo. Sin embargo, después de nuestra experiencia en los distintos niveles de la enseñanza de la Matemática podemos decir que es necesario prestar mayor atención a la interrogante anterior y añadir a su respuesta “y deben estudiarse profundamente los temas a enseñarse”. Esto puede lograrse sin concesiones algunas y lo que debe hacerse es reestructurar las asignaturas.

A continuación exponemos lo que debe ser un listado de cursos necesarios para preparar los profesores de Matemática y poder cumplir las tareas en el nuevo milenio.

<b>I semestre</b>	Arismética Geometría I Algebra Lineal	<b>II semestre</b>	Geometría II Cálculo I Física I
<b>III semestre</b>	Cálculo II Matemática Discreta Física II	<b>IV semestre</b>	Cálculo III Computación Álgebra Abstracta
<b>V semestre</b>	Cálculo IV Estadística y Probabilidades Pedagogía I	<b>VI semestre</b>	Psicología Pedagogía II Historia de la Matemática
<b>VII semestre</b>	Pedagogía III Investigación Electiva	<b>VIII semestre</b>	Prácticas Docentes

La carrera durará ocho semestres de 16 semanas cada uno. Cada asignatura tendrá 8 horas de clase semanales distribuidas en 5 horas teóricas y 3 horas prácticas.

Se puede dar una breve sinópsis de los temas a tratarse en cada asignatura. En Aritmética se estudiarán el **por qué** y el **cómo** de las operaciones aritméticas elementales. Problemas de los llamados acertijos serán resueltos allí. En Geometría I se verá el poder de la Semejanza y Congruencia para resolver los problemas sobre las formas llegando hasta la geometría del espacio. En la Geometría II se verá la aplicación más importante del Álgebra Lineal. En ésta se estudiarán las matrices como herramienta fundamental y moderna del cálculo de raíces y estrategias. El Álgebra Abstracta nos hablará sobre las nuevas teorías y su influencia en la educación matemática moderna. En Matemática Discreta se hablará sobre las maneras efectivas y modernas de contar para su uso en la Estadística, Probabilidad y Computación conociendo los baluceos de las teorías de grafos y de árboles. En Pedagogía se analizarán en profundidad las ideas nuevas que aparecen expuestas en los textos escritos por el Dr. Fredy E. González. Los Cálculos nos hablarán sobre las teorías de la aproximación para resolver los problemas de acercamiento y optimización. Las Físicas nos recordarán que la Matemática no es solamente abstracción. La Historia nos narrará **cómo** y **por qué** el hombre desarrolló la Matemática desde tiempo inmemoriales. La psicología nos recordará el ser humano que poseemos y a veces guardamos. La investigación nos enseñará las estrategias metodológicas más importantes para desarrollar pequeños trabajos de indagación. Es necesario recordar que se indaga después de conocer, y no antes, para poder saber. La asignatura electiva será el escenario ideal para que confluyan todas las nuevas y viejas ideas a través de charlas y conferencias.

Lo más importante de este cruce entre la Matemática y la Pedagogía es la Práctica Docente que viene a ser la culminación de los primeros estudios. Se



hará en un semestre completo y no podrá estar acompañado de ninguna otra asignatura. Su supervisión será mantenida mancomunadamente por los Departamentos de Matemática y de Pedagogía.

Obviamente que todas las carencias de este documento serán suplidos por sus lectores.

**DURÁN C., Darío.** UNERMB. e-mail: [dduran1@telcel.net.ve](mailto:dduran1@telcel.net.ve) Este trabajo está dedicado con todo respeto a la profesora Liris de Castagnetti.

## MATEMÁTICO

Pertenciente al dominio de las matemáticas. Nociones matemáticas, símbolos matemáticos. Que presenta los caracteres de las matemáticas. Rigor matemático, certeza matemática, espíritu matemático.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## MATERIA

En sentido amplio, equivale al término asignatura, ejemplo: “aprobó todas las materias”. En sentido restringido, sirve para designar parcelas de contenido o temas correspondientes a una asignatura en particular, ejemplo: “estudiar la materia de examen”.

**AMÉZQUITA, Colombia.** (1997). Escuela de Educación Universidad central de Venezuela. En: **Castro, Elisa y Díaz, Leida.** El Tema de la Didáctica en el DLAE. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## MATERIA

Véase: **ASIGNATURA**

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## MATERIAL AUDIOVISUAL

Término genérico que designa el material y los elementos utilizados en la enseñanza, concebidos para proyección visual o reproducción sonora.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## MATERIAL AUXILIAR DE ENSEÑANZA

Recursos y dispositivos puestos a disposición del docente, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y cuya función es presentar información anexa

o complementaria, generalmente de manera intermitente. No es autosuficiente.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### MATERIAL DIDÁCTICO

Medios auxiliares en forma de objetos, visual o escrito, con el cual el docente se ejercita independientemente, afianza sus conocimientos o adquiere otros nuevos. Los modernos libros de textos (libros de matemáticas, física y geografía) tienen frecuentemente el carácter de material didáctico auxiliar por la gran cantidad de requerimientos incluidos, que obligan al alumno a un trabajo activo e independiente.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### MATERIAL DIDÁCTICO

Todo elemento o conjunto de elementos concebido con fines pedagógicos.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### MATERIAL DIDÁCTICO

Gutierrez B., Arsenio (1976) define material didáctico como: Todas aquellas ayudas o recursos que el profesor emplea como elementos imprescindibles para hacer más sensibles los conceptos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Pág. 58).

El material didáctico se refiere al conjunto de medios utilizados por el profesor en la enseñanza, para hacer de éste un proceso más real, que ayude a los educandos a tener una mayor fijación de los conocimientos adquiridos.

En el Diccionario de Pedagogía (1974) se expone que los materiales didácticos se clasifican en:

- Material tradicional: Engloba aquellos materiales de uso común, que se han utilizado en las escuelas; los de uso más frecuente, tales como libros, cuadernos, lápices, tizas, etc, y los de usos específicos como son: plastilinas, instrumentos musicales, pegamentos, balones, etc.
- Material técnico: Alude a los nuevos medios más o menos sofisticados, empleados en las escuelas como consecuencia de los avances tecnológicos, entre estos se encuentran: medios audiovisuales, máquinas de enseñar, ordenador y temática.

Los materiales didácticos pueden ser elaborados por los alumnos, profesores o entre ambos, o venir ya contruidos de fábricas; además deben ser diseñados de manera que despierte el interés de los alumnos, adecuándose siempre a sus características.

Nerici, Imídeo (1985) señala que la finalidad del material didáctico es la siguiente:

- Aproximar al alumno la realidad de lo que se quiere enseñar, ofreciéndole una noción más exacta de los hechos o fenómenos estudiados.
- Motivar la clase.
- Facilitar e ilustrar la percepción y la comprensión de los hechos y de los conceptos.
- Concretar e ilustra lo que se está exponiendo verbalmente.
- Contribuir a la fijación del aprendizaje a través de la impresión más viva y sugestiva que puede provocar el material.
- Dar oportunidad para que se manifiesten las aptitudes y el desarrollo de habilidades específicas, como el manejo de aparatos o la construcción e los mismos por parte de los alumnos.

**BIBLIOGRAFÍA: DICCIONARIO DE PEDAGOGÍA.** (1974). *Tomo I y II.* (3ª ed.). Madrid-Buenos Aires: Editorial Labor, S.A. / **NERICI, Imídeo.** (1985). *Hacia una didáctica general dinámica.* Buenos Aires: Editorial KAPELUSZ.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: El Tema de la Didáctica en el DLAE. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

### MATERIAL DE ACTIVIDAD AUDIOVISUAL

Material usado en forma individual por un alumno para la realización de una actividad práctica de una observación o de una experiencia simple.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### MATERIAL DE APOYO

Es un recurso que se utiliza en una situación educativa a la hora de realizar un trabajo, explicar un tema, realizar una exposición, o al momento de presentar una evaluación, etc. El material de apoyo constituye una ayuda o guía cuando se tiene una preocupación hay inseguridad, un vacío de conocimientos, entre otros; porque conforma un sustento conteniente de las ideas principales en información o contenidos que necesita en ese momento.

El material de apoyo para que cumpla con el fin por el cual se usa, debe planificarse y elaborarse con anticipación, previendo los acontecimientos y necesidades, para fijar en él los conocimientos relevantes e indispensables. Los materiales de apoyo son todo aquello con que pueden contar los docentes, alumnos, para usarse y reducir o solventar los problemas de aprendizaje; éstos pueden ser libros, cuadernos, notas, guías, chuletas, fichas, etc.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: El Tema de la Didáctica en el DLAE. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

### MATERIAL DE ENSEÑANZA

Término genérico que designa todos los materiales que se emplean en la enseñanza.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### MATERIAL GRÁFICO

Término genérico que designa todo material bidimensional que ilustra o representa algo (a menudo incluye algunas palabras o símbolos conocidos), concebido para transmitir un mensaje breve. El término se emplea para referirse a cualquier material impreso no fotográfico y en general sin texto.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### MATERIAL IMPRESO

Término genérico que designa los textos, libros, periódicos, gráficos, etc. que se usan en educación, en oposición al material audiovisual.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### MATERIAL PARA APRENDIZAJE INDIVIDUAL

Material diseñado para ser empleado por el alumno que estudia solo. Algunas veces sirve de refuerzo a las lecciones en el aula o a las transmitidas por radio o televisión.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### MATERIAL VISUAL

Término genérico utilizado para designar documentos gráficos, figuras, películas de cine, etc.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### MATERIALES DIDÁCTICOS EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

Se caracterizan por estimular y afianzar el desarrollo de actividades, habilidades y destrezas en el logro de experiencias de aprendizaje dentro del proceso formativo del niño. Se clasifican según su tipo en:

- **Materiales Bibliográficos:** Están representados por todos aquellos materiales impresos que estimulan en el niño su imaginación y creatividad. Dentro de estos materiales se pueden destacar libros de cuentos, narraciones de imágenes, revistas infantiles, hojas sueltas, folletos, por sus ilustraciones y mensajes, le preparen para la adquisición de habilidades y destrezas en la lecto-escritura.
- **Materiales no Bibliográficos:** Están representados por todos aquellos materiales no impresos que contribuyen al logro de objetivos programáticos

en el campo cognitivo, psicomotriz y social. Se pueden clasificar en diferentes grupos:

- Materiales y equipos audiovisuales: Tales como proyectores, televisores, grabadores, videos, discos, cassettes, etc.
- Materiales Didácticos Elaborados: Tales como láminas, afiches, globos, fotos, muestras, especímenes, títeres, etc.
- Materiales Didácticos Naturales: Piedras, sustancias, viveros, peceras, conchas, tierra, etc.
- Materiales Didácticos de Desecho: tales como tapas, corchos, envases plásticos, trozos de madera, cartones, carretes, bolsas, y otros.
- Juguetes educativos: Están representados por todos aquellos materiales u objetos diseñados especialmente para que el niño realice actividades lúdicas de manera placentera y divertida mediante el logro de aprendizajes espontáneos e involuntarios. Estos juguetes son la clave para que el niño, a través del juego, realice actividades físicas e intelectuales que contribuyan a su desarrollo biopsicosocial y afianzar su personalidad. En esta categoría se incluyen todos aquellos juguetes que estimulen en el niño la captación de conceptos como ordenación de objetos, desarrollo de la imaginación y la creatividad. De igual forma lo inician en la apreciación e identificación de combinaciones, diferencias y asociaciones, imitación de actos cotidianos, creación e invención de objetos, transferencia de experiencia, etc. El juguete educativo es importante en la medida que le permita al niño actuar e interactuar con las personas y los objetos que lo circundan.

La utilización de esta diversidad de materiales en el preescolar garantiza la estimulación de nuevos aprendizajes. El éxito de los mismos está en relación directa con la efectividad con que el docente los maneje pedagógicamente.

**BIBLIOGRAFÍA: ESCALONA Esther y colaboradores.** (1988). *El Preescolar en Relación a su Ambiente e Incidencia del Mismo en el Desarrollo Psicopedagógico*. En: III Jornadas de Estudio del Preescolar en Venezuela. Cromotip. Caracas.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## MATERIALES EDUCATIVOS

Es el contenido de asignaturas, libros, guías, materiales audiovisuales, cualquier equipo que pueda ser utilizado por los maestros y los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Departamento Nacional de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Bolivia. Dpto. de Enseñanza Fundamental; Comisión Central de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Brasil.) Es el objeto que facilita el pase progresivo de un modo concreto de pensar a la abstracción mental. (Centro de Operación del Curso de Post Grado de Educación; Convenio MEC-OEA-UFSM: Brasil.)

Son los elementos que el maestro emplea para su labor. Son medios de comunicación indispensable entre los conocimientos y los alumnos. Se les conoce también como dispositivos didácticos, y se clasifican en:

1. Materiales escolares: Libros de texto, cuadernos, guías, selecciones, materiales de laboratorio, talleres, diferentes clases de pizarrones, etc.; 2. Materiales audiovisuales: Son objeto que estimulan el mayor número de sentidos corporales para hacer más eficaz el aprendizaje: 2.1. Auxiliares proyectables, episcópicos y diascópicos. 2.2. Auxiliares gráficos o de representación plana. 2.3. Auxiliares tridimensionales. 2.4. Auxiliares sonoros. (Consejo Nacional Técnico de la Educación. México).

Conjunto de recursos (objetivos, instrumentos, publicaciones, medios audiovisuales, etc.) utilizados como estímulo, apoyo y/o refuerzo de la acción educativa. (Dpto. de Curriculum y Administración Educativa; Universidad de Oriente. Venezuela).

Bienes culturales o productos de la naturaleza que implícita o explícitamente conllevan nociones que pueden ser utilizadas como muestras o como ejemplificadores por el educador, bien sea por sus características objetivamente medibles y/o por sus características subjetivamente apreciables. Comprende desde un artefacto hasta un producto o subproducto y sus manifestaciones. Pueden ser concebidas, pues, como reactivos de aprendizaje. (Instituto de Investigaciones Educativas; Universidad Simón Bolívar. Venezuela.)

Distintos elementos -contenidos programáticos, libros de texto, ayuda audiovisuales, etc.- que son seleccionados y organizados por quienes coordinan las actividades de aprendizaje con el fin de que se le facilite al alumno el desarrollo de las conductas establecidas como objetivos. (Centro de Operaciones del Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores en el Área de Curriculum; Convenio ME-OEA-USB. Venezuela).

**GLOSARIO DE TERMINOS UTILIZADOS EN AMERICA LATINA EN MATERIA DE DESARROLLO CURRICULAR.** (1976). *PROYECTO MULTINACIONAL DE CAPACITACION PARA PROFESORES DE AMERICA LATINA EN EL AREA DE CURRICULUM.* OEA/ MINISTERIO DE EDUCACION/UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR. CARACAS.

## MATERIALISMO

Para el marxismo, la noción de materia solo expresa la realidad objetiva que conocemos por medio de la sensación. Por tanto, esta es la única propiedad de la materia que admite el materialismo filosófico : realidad independiente de nuestra conciencia. El materialismo científico no se preocupa por establecer “lo que es” la materia sino como es. El materialismo metafísico, dice que la materia es algo así como una masa inerte, fija e inmóvil. El materialismo dialéctico, considera que la materia se halla en movimiento, y posee en si mismo el principio de movimientos : Autodeterminación que se despliega en la acción.

**LEONARD, Franklin.** (1999). EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION. Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.



## MATRÍCULA

1. Acto mediante el cual un alumno se registra formalmente a un curso o programa de capacitación o educativo. 2. Número de personas formalmente registradas en un curso o programa. 3. Matrícula real, Promedio de alumnos que asisten regularmente a clases.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## MATRÍCULA

“Es la inscripción de una persona en una escuela “. (UNESCO-OEA Curso Latinoamericano de Estadística Educativas. Santiago de Chile. 1958. Véase: UNESCO: “La Estadística Escolar...”).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico**. BIOSFERA. Caracas.

## MATRÍCULA CENSAL

“Es la que se obtiene mediante el recuento de alumnos en una fecha determinada y uniforme para todo el país”. (UNESCO-OEA Curso Latinoamericano de Estadística Educativas. Santiago de Chile. 1958. Véase: UNESCO: “La Estadística Escolar...”).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico**. BIOSFERA. Caracas.

## MATRÍCULA CENSAL

La matrícula que se obtiene mediante el recuento de alumnos en una fecha determinada y uniforme para todo el país.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## MATRICULA GENERAL (Bruta)

“Es el número total de alumnos matriculados en una escuela durante un año escolar”. (UNESCO-OEA Curso Latinoamericano de Estadística Educativas. Santiago de Chile. 1958. Véase: UNESCO: “La Estadística Escolar...”).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico.** BIOSFERA. Caracas.

### MATRÍCULA FINAL

Es el número de alumnos inscritos para el 30 de junio, fin de año lectivo.

**QUINTERO, María. E.** BASES PARA UN GLOSARIO DE TÉRMINOS SOBRE COSTOS DE LA EDUCACIÓN. ME/OEA. Caracas, Venezuela.

### MATRÍCULA INICIAL

Es el número de alumnos inscritos al iniciarse el año escolar regularmente los existentes al 30 de octubre de cada año civil.

**QUINTERO, María. E.** BASES PARA UN GLOSARIO DE TÉRMINOS SOBRE COSTOS DE LA EDUCACIÓN. ME/OEA. Caracas, Venezuela.

### MEDIA

Cociente que se obtiene dividiendo la suma de cantidades comparables entre sí por el número de ellas. No es lo mismo que mediana'. Sinónimo: **promedio.**

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### MEDIA ARITMÉTICA

La suma de un grupo de puntuaciones dividida entre el número de puntuaciones, lo cual produce un promedio.

2. Promedio obtenido mediante la división de la suma de varias puntuaciones por el número de puntuación sumadas.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

### MEDIADOR ESCOLAR

Es un miembro de la comunidad escolar que funge como negociador de conflictos por la vía de la conciliación entre las partes, pero, al resultar ésta infructuosa, elabora además sus propias recomendaciones.

El mediador escolar en algunos casos, se reúne con las partes en conflicto de manera conjunta o separada para establecer las áreas de acuerdo o desacuerdo y plantear las diferentes vías para lograr un acuerdo. Después hace recomendaciones y mantiene las conversaciones hasta que todas las partes efecti-

vamente logren el acuerdo. En otros casos, las partes presentan sus argumentos y contra-argumentos al mediador quien realiza un informe con las recomendaciones que debe incluir el acuerdo. El mediador también puede fungir como el jefe de un equipo de trabajo, haciendo recomendaciones sobre cualquier punto en que las partes no estén de acuerdo.

Su importancia en la escuela venezolana actual reside en su relación con la nueva Ley de Procedimientos de Justicia de Paz, donde el Juez de Paz es un negociador de conflictos que funge, según las características del conflicto en la comunidad. La práctica de la experiencia del mediador de conflictos en la escuela promueve las capacidades del Juez de Paz y facilita la experiencia de Justicia de Paz en los alumnos.

**BIBLIOGRAFÍA: PONTEVIEN, Raquel.** (1994). *Procedimientos de conciliación en los Juzgados de Paz*. Ponencia en las 1ª Jornadas Vecinales de Participación y Justicia de Paz. Ciudad Bolívar, junio.

**HERRERA, María Antonieta y Marbella PINEDA.** Escuela de Educación EUS-UCV. Apuntes para un Diccionario de Educación para la Paz.

## MEDIANA

Valor que divide en dos partes iguales una serie de valores ordenados. No es lo mismo que 'media'.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## MEDIANA

Punto en que un grupo de puntuaciones de prueba se divide en dos partes iguales. Una mitad de las puntuaciones cae abajo de la mediana y la otra arriba.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## MEDIANO PLAZO

Es el período de planificación que va desde 4 a 7 años.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## MEDICIÓN

Aplicación de un conjunto uniforme de tareas a un grupo de personas, a través de un instrumento objetivo que determina el grado de cumplimiento o existencia de una cantidad o atributo. En educación y psicología estos atributos incluyen inteligencia, creatividad, rendimiento escolar, etc.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas, 1980.

## MEDICIÓN

Proceso mediante el cual se evalúa una magnitud o se obtiene una expresión que representa el grado en que una persona (o cosa) posee alguna característica.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## MEDIO ESCOLAR

Realidad fenoménica que tiene su clima propio compuesto: por una parte, de interacciones entre los miembros del cuerpo docente y los alumnos o estudiantes en un marco físico determinado; por cierta comunidad de estudios, pero principalmente por cierta comunidad de vida (internados, ciudades universitarias, etc.) o de actividades para escolares extraescolares (deporte, ocios, política, etc.).

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## MEDIOS

Cualquier dispositivo o equipo utilizado para transmitir información entre las personas. Un medio educativo es un dispositivo que se emplea para transmitir mensajes educativos.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## MEDIOS

1. Término genérico que designa todas las formas y canales empleados en la transmisión de la información; 2. Medios de comunicación educacional o medios de comunicación audiovisual.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## MEDIOS DE COMUNICACIÓN DE MASAS

Término genérico que designa los medios de comunicación que transmiten un mensaje a una gran cantidad de personas al mismo tiempo: la prensa, el

libro, el cinc. la radio, la televisión; por oposición a los medios utilizados para una comunicación limitada, dentro de un grupo por ejemplo (comunicación de grupo), o para la comunicación entre personas dentro de una institución dada (comunicación interna). Sinónimo: medios de comunicación social; medios de comunicación masiva.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## MEDIOS DE ENSEÑANZA

Equipos y materiales empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A diferencia del 'material auxiliar de enseñanza', los 'medios de enseñanza' son completamente autosuficientes y no complementarios en el proceso.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## MEDIOS DIDÁCTICOS

Los medios didácticos son todos aquellos recursos materiales, equipos que se estructuran con una intención determinada, que pueden ser utilizados en las actividades o tareas para transmitir información, contenidos, etc, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para que el educando tenga un mejor procesamiento de los conocimientos que recibe y pueda conectarlos con los que ya posee.

Los medios didácticos constituyen ayudas eficaces en el proceso instruccional, siempre y cuando creen las condiciones más propicias para que el maestro y el alumno interactúen. Estos medios pueden ser utilizados, tanto por el docente como por los alumnos, es por ello que el educando debe participar en el diseño y elaboración, para comprender no sólo el mensaje, sino los propios recursos.

De este modo, los medios permiten la expresión de ideas, la creatividad y la libertad, lo que hace que el alumno tenga un mayor desarrollo de su capacidad crítica.

Gimeno Sacristán (1989) señala que las funciones de los medios pueden agruparse en tres órdenes:

- Función motivadora: Se refiere a la forma de presentación del medio, el cual debe ser atractivo, llamativo y sobre todo un complemento de los que se expresa verbalmente.
- Apoyatura para la presentación del contenido: Esta función tiene como fin, favorecer los procesos de aprendizaje para el logro de los objetivos establecidos, ya que son grandes receptores de información de los contenidos. Las actividades que se pueden desempeñar en esta función son inagotables, y dependerá de la creatividad de sus ejecutores para hacerlas realidad.
- Función estructuradora: En esta función se señala que los medios son guías para orientar el proceso de aprendizaje. El profesor juega un papel muy importante, pues él es quien dirige el acto educativo.

Según Barberi, Lyzelot y otros (1990) los medios didácticos pueden ser clasificados: Según el estímulo que causa en el alumno, es decir:

- Estímulo visual: Producido a través de imágenes fijas como las transparencias, diapositivas, láminas y filminas; las proyectables, que incluyen imágenes en movimiento sin sonido y los no proyectables como como el pizarrón, rotafolio y materiales impresos.
- Estímulo auditivo: Los cuales se producen a través de los oídos, ejemplo: cassettes y programas de radio.
- Estímulos audiovisuales: Este tipo de estímulo combina tanto los visuales como los auditivos, por ejemplo: una película o un video-disco. (Pág. 12).

**BIBLIOGRAFÍA: BARBERI, Lyzelot.** (1990). *Taller recursos instruccionales Pizarrón, Rotafolio, Retrotransparencia*. Trabajo no publicado. Universidad Central de Venezuela. Escuela de Educación. Caracas. / **DE ARRUDA, José.** (1982). *Didáctica y práctica de la enseñanza*. Colombia: Editorial Mc Graw Hill. / **GIMENO SACRISTÁN, José.** (1986). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones ANAYA, S.A.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: El Tema de la Didáctica en el DLAE. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## MEDIOS MASIVOS

Medios de comunicación que llegan a gran número de personas al mismo tiempo, con un mensaje común: Libros, revistas, televisión, radio, películas, etc..

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## MEDIOS SUBORDINADOS

Se llaman así aquellos medios de comunicación que están bajo el control del docente en cuanto a su uso: Cine, sonovisos, cassettes, cintas, etc.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## MEDIOS SUBORDINANTES

Se llaman así la radio y la televisión, porque el docente debe estar sometido a ellos en cuanto a horarios y curriculum.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.



Pienso que estas relaciones entre los medios de comunicación y educación pública se establecen a través de tres niveles con tres objetivos distintos. En primer lugar, cuando la educación es un hecho noticioso; cuando esto ocurre, que es lo más frecuente, los medios de comunicación tratan a través de los géneros informativos, noticias, entrevistas, reportajes, reseñas. Supuestamente, este evento debería ser reseñado por algún medio y procesado en un género de opinión, a través de artículos en donde se enjuicie, se comente, se opine sobre los problemas de educación pública. Esa sería una primera relación, que se consigue en todas, o en casi todas, las épocas y en todos los países. Yo digo en casi todas las épocas, pero estuve revisando las colecciones de El Pregonero y de El Cojo Ilustrado de hace 100 años y no encontré referencia al Congreso Pedagógico, cuyo centenario se está precisamente celebrando. El Pregonero era el diario más importante finisecular en Venezuela, en el año 1895 ya era un diario de bastante importancia, y no informó nada o muy poco.

En segundo lugar, esa relación se da cuando los medios de comunicación ofrecen espacios para contribuir al proceso de información educativa, particularmente dirigido a los niños, adolescentes y jóvenes. Ahora encontramos alguna emisora, en este caso Radio Nacional, que tiene programas que contribuyen a reforzar el trabajo que se hace en las escuelas y liceos y también hay páginas o espacios en algunos medios impresos. El Nacional tiene “El Nacional en el Aula”, y antes tuvo el Diario de Caracas una sección para estudiantes y aspirantes a ingresar en las Universidades y en general cualquier inventario que se haga encontraría que hay espacios en prensa y en radio y excepcionalmente en televisión, dedicados a la educación; esa sería la segunda forma mediante la cual se establece una relación entre medios de comunicación y educación, y la tercera es cuando los medios de comunicación se convierten en factores influyentes, algunas veces decisivos en los procesos de formación, y lo hacen, vamos a ser un tanto generosos, inconscientemente. Voy a referirme al aspecto negativo de esa relación y a referirme fundamentalmente a la relación televisión-educación.

Tomando en cuenta el papel que juega la televisión, pero no en cuanto atiende al hecho educativo como parte de los procesos informativos, ni cuando contribuye al proceso educativo cediendo espacios o dedicando espacios a la educación en Venezuela, sino cuando, a través de su programación, tanto importada como producida en Venezuela, es evidente que está influyendo en la formación de la conducta de los niños, adolescentes, y está compitiendo con la escuela y con el hogar, con el colegio y con el hogar en ese proceso formativo, yo diría compitiendo casi ventajosamente por todos los atractivos y trampas para atraer y retener la atención de los niños y adolescentes hacia buena parte de su programación.

Esto está demostrado en muchas investigaciones; voy a hacer referencia sólo algunas de ellas donde se demuestra la influencia que ejerce la televisión no solamente en Venezuela, sino en todos los países del mundo, sobre niños y jóvenes.

La última de ellas, fue del Instituto Nacional del Menor, que se realizó en el mes de abril de 1995; es una investigación que se tituló “Televisión, violencia

y niños”, que fue dirigida por la Lic. Luciana Guerra. Allí se registró que en programas de altas audiencias infantiles-juveniles, en los espacios vespertinos para todos los públicos, se registraron 1.743 hechos de violencia implícita en una semana del mes de abril; en esos programas hubo 1.401 acciones de violencia que corresponden a un 80% física, 7% violencia verbal, 6% moral, 40% psicológica y 3% sexual. En 87 estudios realizados en 80 países del mundo sobre el efecto de la televisión en los niños, entre 1963-1993, un período de 20 años, en el 77% de esas investigaciones quedó evidente una relación entre la observación de la televisión y la conducta agresiva en un 77%, en un 20% no se observó esa relación y en el 3% se encontró una relación adversa, es decir, menos conducta agresiva, quedando esto último como dato insignificante de esta investigación, como la excepción que justifica la regla. Hay otro estudio que revela que las películas de dibujos animados, parte fundamental de la televisión infantil, contienen más violencia que las películas para adultos: está la conclusión de Heller que en un análisis de las películas de dibujos animados encontró que había tres veces más episodios violentos por hora que en las películas para adultos. Por otra parte, la más amplia investigación realizada sobre contenido y efecto de la televisión iniciada en 1975 por Annenberg School of Communications de Philadelphia, de los Estados Unidos, permitió seguir la conducta intelectual de 6.000 televidentes durante 11 años, en los cuales analizaba 14.000 personajes de series televisivas en 1.600 programas; esta es la investigación de mayor duración, la más compleja y extensa que se ha hecho sobre los efectos de la televisión; entre otras, llegó a conclusiones como ésta: el prototipo de televisión se vio envuelto en crímenes 10% más que en la realidad y protagonizó 5 hechos de violencia, cada hora de programas.

Veamos ahora un trabajo que yo publiqué en la revista Tribuna Hispanoamericana sobre la violencia en la televisión; creo que no es necesario ahondar en reiterar los efectos negativos que ejerce este tipo de programación televisiva en los niños, jóvenes y adolescentes; además, no es un caso exclusivo de Venezuela, sino que se repite en toda América Latina y con algunas variantes en los Estados Unidos, Europa y seguramente en los países Asiáticos.

¿Qué se ha hecho frente a esta realidad, que no es la primera vez que se estudia, que no es la primera vez que se revela, se difunde? En primer lugar, los propios medios de comunicación son bastantes cautos, hasta temerosos, al explicar este problema, en tratarlo, en profundizar; algunos se limitan a difundir los resultados de investigaciones y esas noticias mueren ese mismo día, no hay un seguimiento, no hay otro tratamiento de otro género periodístico, y ni siquiera en las páginas de opinión se examina el problema, es decir, que hay casi una inhibición, una supuesta neutralidad de los otros medios cuando se trata de examinar esta situación. El Estado, en el caso de Venezuela, ha intervenido desde algunos años. Doy una relación muy rápida de algunas de las intervenciones, iniciativas del Estado venezolano, a través de sus dependencias, para tratar de enfrentar esa realidad:

*Junio del año 1964:* durante la discusión del Estatuto Nacional de Menores se designó una Comisión para estudiar los efectos de la televisión en los niños. Nunca hubo informe.

*Agosto del año 1967:* El Ministerio de Comunicación dictó una resolución con restricciones a las programaciones de la televisión, “por cuanto es potestad

del Estado velar porque no se difunda por las estaciones de televisión programas, novelas, películas que atenten contra la moral, las buenas costumbres y el lenguaje”. No se aplicó.

*Noviembre del año 1969:* El Senador vuelve a estudiar la cuestión, designa otra Comisión; único resultado, la edición de 1000 ejemplares del folleto “La Televisión Venezolana”, con el contenido del debate. La Comisión no presentó informe.

*Agosto del año 1971:* La Comisión de Cultura del Senado estudió un Proyecto de Ley de Televisión. El Presidente del INCIBA, antecesor del CONAC, Alfredo Tarre Murzi, comparece y formula denuncias sobre el contenido de la televisión. No hubo informe ni anteproyecto de ley. Tarre Murzi es vetado por la televisión comercial, veto que todavía existe. El Ministro de Comunicaciones dictó un reglamento que satisfizo la televisión privada.

*Abril del año 1974:* Se aprueba que la Comisión de Cultura del Senado investigue las restricciones a la libertad de expresión en la televisión y presente un informe a la mayor brevedad. Se investigó, no hubo informe.

*Año 1980:* Decreto que prohíbe la publicidad de licor y cigarrillos en la televisión y en la radio; se dictan resoluciones limitativas de la programación.

*Octubre del año 1989:* Debate en la Cámara de Diputados, se aprueba un acuerdo donde se exhorta a la televisión a suprimir de su programación el sexo, la violencia y el terror durante las horas dedicadas a la infancia. No tuvo efectos.

*Agosto del año 1991:* Decreto restringiendo la propiedad de los medios de comunicación, nadie podrá tener dos o más estaciones. UNOBC, que es el consorcio que agrupa al canal 2, denuncia que favorece al canal 4.

*Abril del año 1993:* Sorpresivamente es introducido y aprobado en primera discusión el Proyecto de Ley de Radio y Televisión. No hubo segunda discusión. También hoy ha habido una serie de acciones e iniciativas tomadas por lo que llamaríamos la Sociedad Civil; tengo aquí una relación desde 1970, con diversas iniciativas que expresan la preocupación de diversidad de grupos e instituciones frente a lo que ocurre en la televisión venezolana y sus efectos en la población, pero particularmente en los venezolanos que están en procesos de formación, los niños de escuelas y los jóvenes y adolescentes que asisten al Bachillerato.

La última de estas iniciativas, ambas del año pasado, fue el segundo encuentro de la Sociedad Civil, promovido por la Universidad Católica Andrés Bello, donde se tipifica la programación de la televisión y se le pide autorregulación, elección de un ombudman defensor del televidente, y un Estado más diligente en su labor de regulador. En junio de ese mismo año en Valencia hubo una parada de la televisión en contra de ese contenido programático.

Precisamente este reportaje de “Tribuna” se publicó en ocasión del fracaso de lo que fue el ombudman, que sería la figura defensora de los televidentes tal como existe en algunos otros países, particularmente en los países de mayor grado de desarrollo, europeos, la mayoría de ellos.

Esta iniciativa surge un poco de los reclamos de la sociedad; si se rastrean las diversas iniciativas que se han tomado, revelan que la preocupación del Estado y concretamente del Estado venezolano, por el incremento de la violencia, el incremento de la violencia ciudadana, se vinculaba a la violencia de la televisión. En febrero de 1995, hubo una reunión del Ministro del Interior con representantes de las televisoras, en la que tuvo la habilidad de no decir que el incremento de la violencia tenía entre sus factores la enorme carga de

violencia que tiene la televisión venezolana, lo que siempre ha sido rechazado por los dueños de las televisoras. Incluso, en esa reunión dijeron que la violencia es expresión de la violencia real, que eso no era creado por ellos, ni inventado por ellos, ni magnificado por ellos; en todo caso esa discusión llegó a la conclusión de aplicar el Código de Ética aprobado en una de esas oleadas críticas de la Sociedad por esos contenidos televisivos, se anunció el Código en el momento que había una sola Cámara que agrupaba a todas las empresas televisivas, y después que estas se dividieron, entonces hubo dos códigos de ética, como era natural; se logró así un acuerdo para designar un ombudman que era el Dr. Carlos Delgado Chapellín, nombrado por consenso.

El Dr. Carlos Delgado Chapellín puso una serie de condiciones y elaboró el reglamento del organismo que supuestamente presidiría y de las facultades que tendría, pero poco antes de iniciar su gestión, comenzaba la preventa del año pasado y se estaban haciendo mediaciones para establecer el raiting de audiencia. Las televisoras, estoy hablando particularmente del canal 2 y el canal 4, compiten ferozmente y esta competencia llevó a mostrar el mismo día dos películas: “Sicario” y “Bajos instintos”, en horarios permisibles para niños, y generó la reacción de mucha gente que llamó: yo escuché, por ejemplo, el programa de radio que le dedicaron a estos padres; incluso en una oportunidad oí una maestra en la estación 104.5, haciendo la crítica por los efectos que esto tenía en los niños; la decisión de Delgado Chapellín fue de establecer limitaciones a su exhibición.

Trató de impedir que se transmitieran esas películas que ya habían sido programadas, luego estableció una multa y todo terminó con su renuncia. Esta figura desapareció sin que se hubiera dado ningún aporte al mejoramiento de la televisión. Y sin ninguna reacción en los medios, lo que nos planteó una pregunta: ¿Por qué, si estamos conscientes de lo que se llama la sociedad civil, sus instituciones, los organismos del magisterio que agrupan a los profesores de los diversos niveles, y además otros tipos de instituciones e incluso dependencias estatales, oficiales, comenzando por las Cámaras Legislativas, por qué, si hay consciencia de los efectos dañinos que por su capacidad de penetración, de persuasión y enajenación tiene la televisión en la sociedad, particularmente en los niños, adolescentes y jóvenes, por qué, si nadie duda, por qué esa inmensa mayoría del país y de quienes se preocupan por estos efectos, por que es necesario atenuarlos, por que es necesario introducir unos cambios en esa programación, por que es necesario regularla ya que no es posible la autorregulación, por qué no se da un paso efectivo en esa dirección?

Bueno, no hay sino una sola respuesta: por el poder que concentra, por el enorme poder que significa la televisión en Venezuela, para no decir los medios de comunicación. Todas las encuestas habidas revelan que de los tres medios clásicos de comunicación, entre cuyos objetivos fundamentales están los de informar y opinar, que son en orden cronológico, prensa, radio y televisión, el que tiene mayor alcance, mayor penetración, mayor credibilidad y confianza, es la televisión. Esto es algo que revela incluso la propia alienación; fíjense ustedes que, para darles un ejemplo de lo que está ocurriendo actualmente con el deporte, el béisbol es transmitido como todos los deportes: el fútbol, un campeonato de boxeo, las olimpiadas, etc., los cuales, a su vez, no son transmitidos por todos los canales sino habitual-

mente por uno o en el caso del grupo Cisneros por el 4 y el 10; lo otros canales no sólo no transmiten, lo que es lógico porque no tienen el contrato, sino que no informan de lo que está ocurriendo en estos deportes, no informan de los resultados, ni de los desarrollos de esas competencias, y eso ocurre con todos los deportes. Es decir, la gente que sabe eso, que lo percibe, porque tiene que cambiar de canal para poderse enterar, opina, sin embargo, que es el medio de mayor credibilidad, que es un medio en el cual confía, más que en la prensa que no hace ese tipo de discriminación y que la radio, a la cual tiene mucho más acceso.

El caso es que la televisión es el medio de mayor credibilidad, mayor penetración, capacidad de convencimiento, persuasión y alienación, es aún más poderoso que cualquier otro, y esto ocurre en los momentos en que los partidos políticos, que serían las instituciones mediadoras entre la sociedad y el Estado, están en los más bajos niveles de credibilidad, confiabilidad y cuando más crédito han perdido como lo evidencia no sólo lo que ocurre con los partidos sino en el Congreso, o en el Poder Judicial, de manera que ese poder se hace mucho mayor por esta circunstancia y hace que estas instituciones políticas, que los partidos políticos dependan demasiado de los medios de comunicación social, en primer lugar de la televisión, y los necesitan para su trabajo proselitista, para sus campañas electorales, para difundir sus opiniones y orientaciones a la sociedad. Ya esos correajes de transmisión que fueron los partidos como medios de comunicación, dejaron de existir y necesariamente han tenido que apelar a los medios, y en primer lugar a la televisión, y entonces ese grado de dependencia ha hecho que se inhiban, que no se atrevan a enfrentar como se ha demostrado en el Congreso donde están los partidos políticos, que no se atrevan a enfrentar a la televisión como un factor deformante de la juventud y de la infancia venezolana.

Hay un escritor español, estudioso de los problemas de la comunicación, que es Manuel Vázquez Montalbán, que acaba de publicar un libro titulado "Panfleto desde el planeta de los simios", donde dice que hace más de 20 años, cuando en España no había democracia, a él lo llamaron a una conferencia con un grupo de periodistas democráticos que en esos momentos había que calificarlos así para diferenciarlos, entonces estaban estudiando el problema de los medios de comunicación y la educación y la enseñanza, y él dijo "la formación de la consciencia, es decir, de un saber acerca de nosotros mismos, así como la formación del español dependen, en primer lugar, por supuesto, de la escuela, del colegio, de su entorno y de los medios de comunicación", pero de los medios él naturalmente destacaba la televisión, no obstante que, en esa época, los medios de comunicación no jugaban en España el papel que juegan hoy por los efectos de la censura bajo la dictadura de Franco; hoy en día esa situación es mucho más acentuada, entonces él decía que hasta tanto no sea posible enseñar a los niños y a los jóvenes a leer, a descifrar el código que los medios de comunicación transmiten en sus informaciones y opiniones, no será posible enfrentar con éxito esta batalla, este combate, ese enfrentamiento con lo medios de comunicación, con la televisión en primer lugar, para tratar de atenuar o reducir el efecto negativo que ejercen en la formación de la sociedad española.

Yo creo que el problema sigue igual y que está planteado en Venezuela, yo no avizoro ninguna perspectiva más o menos a corto o mediano plazo que no

permita pensar en introducir algunos cambios en la televisión para que sus efectos en la formación, para que sus efectos en la educación de los niños y jóvenes venezolanos no sea tan nociva, lo digo porque ya es larga la experiencia de inhibiciones del Estado venezolano de los diversos gobiernos, así como de los partidos políticos, y la falta de fuerza y organización de la sociedad civil para obligar al gobierno, obligar al Estado a tomar las medidas de regulación necesarias; de manera que con este mensaje.

**DÍAZ RANGEL, Eleazar.** (1996). Escuela de Comunicación Social, UCV. *En: Guillermo Luque. La Educación Venezolana: Historia, Pedagogía y Política (Conmemoración del Centenario del Primer Congreso Pedagógico Venezolano 1895-1995)*. Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Caracas.

## MEMORIA

La capacidad de un ser viviente de retener, durante largo tiempo y de modo consciente, experiencias pasadas, así como la capacidad de reducirlas en un momento determinado voluntaria o involuntariamente. En el recuerdo, la memoria es capaz de representar interiormente contenidos vivenciales, bien por acumulación mecánicoasociativa sin relación de contenido (m. o bien por retención y reproducción lógica). La memoria experiencial es la base para adquisiciones inconscientes y para la influencia inconsciente posterior de las experiencias conscientes sobre la totalidad de los procesos psíquicos (p. ej.: en todos los hábitos). Por analogía : Sistema gracias al cual las computadoras registran las informaciones que se les suministran, y luego las utilizan para responder a las preguntas que se les plantean. Enseñanza: Escrito de hace referencia a ciertos hechos; en particular, en el vocabulario estudiantil, escrito de cierta importancia - más prolijo que una simple disertación, pero menos que una tesis - presentado como ejercicio o como prueba de examen. De memoria: Expresión adverbial que designa el poder de reproducir un texto literalmente y sin el menor esfuerzo de reflexión. Aprender de memoria, saber de memoria.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## MEMORIA

Facultad o capacidad de la mente humana para almacenar datos, imágenes y experiencias. Dado el hecho de que frecuentemente las personas retienen información por muy breve tiempo, algunos psicólogos han hipotetizado la existencia de dos clase de memoria -la de largo y la de corto alcance-. Aunque no ha sido adecuadamente probada esta hipótesis, se ve a menudo el uso de los dos conceptos en explicaciones sobre la retención y el recuerdo.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.



Abbagnano (1974) explica la memoria como:

La posibilidad de disponer de los conocimientos pasados. Por conocimientos pasados deben entenderse los que de un modo cualquiera quedan disponibles y no simplemente como conocimiento del pasado. El conocimiento del pasado puede también ser de nueva formación y así, por ejemplo, actualmente disponemos de informaciones sobre el pasado de nuestro planeta o de nuestro universo que, en efecto, no son recuerdos. Un conocimiento pasado no es ni siquiera simplemente una impronta, una huella cualquiera, ya que una impronta o huella es algo presente y no pasado. La tristeza o la imperfección física dejadas por un accidente del cual hemos sido víctimas, no son la memoria de este incidente, aun cuando sean sus huellas, en tanto que un recuerdo puede hallarse disponible y pronto sin la ayuda de huella alguna, como es el caso de una fórmula para el matemático y en general el de los recuerdos que se confían a formaciones o hábitos profesionales. (p.772).

La memoria parece estar sustentada en dos aspectos diferentes: 1) la conservación o persistencia en una específica forma, de los conocimientos pasados que, por ser pasados deben quedar excluidos de la vista; este estado es la retentiva; 2) la posibilidad de acceder de ser necesario al conocimiento pasado y de hacerlo actual o presente, lo que se denomina recuerdo. Estos estados mentales fueron indicados por Platón y Aristóteles a los cuales los denominaron “conservación de sensación” y “reminiscencia” respectivamente.

Aristóteles explicó el proceso total de la memoria, ya sea en el aspecto de retención o en el aspecto de recuerdo, como un proceso totalmente físico: la retención y la formación de la impronta están asociadas a un movimiento y lo que da existencia al recuerdo es un movimiento. No obstante, el recuerdo se distingue de la retentiva debido a que es una especie de deducción (silogismo), ya que el que recuerda deduce que ya ha percibido lo que recuerda y es esta una forma de búsqueda. El recuerdo es por lo tanto exclusivo de los seres humanos. De esta manera Aristóteles contribuye a establecer una nueva característica de la memoria como recuerdo: su propiedad activa de elección o deliberación.

El análisis de Platón y Aristóteles acerca de la memoria condujo a los siguientes puntos: a) la diferencia entre retentiva y recuerdo; b) el establecimiento del modo de ser activo o voluntario del recuerdo frente al modo natural o pasivo de la retentiva; c) la argumentación física del recuerdo como consecuencia de movimiento o movimiento conservado. Estos puntos han permanecido a través de la historia del concepto. Se puede decir que se ha ido desarrollando dos grupos de doctrinas acerca de la memoria. Una que basa la interpretación de la memoria en el aspecto según el cual es retentiva o conservación y otra que explica la memoria fundamentada en el recuerdo.

Tomando el marco educativo y de enseñanza de las ciencias, se tratará la memoria fundamentada en el recuerdo. Según esta doctrina escogida se puede hablar de la teoría de la interferencia la cual establece que las cosas que se han aprendido antes o después de una actividad cognitiva determinada provocan el deterioro en el aprovechamiento que se llama olvido. Hay factores que determinan el grado de olvido o interferencia; éstos son:

- Volumen de adiestramiento: A mayor fuerza de los hábitos que interfieren, mayor será el olvido. Cuanto mayor sea la fuerza de los hábitos por recordar, menor será el olvido.

- Volumen de material de interferencia. Cuanto más sea el grado de interferencia del material, más será el olvido.
- Similitud. Es más propenso el olvido cuando el material de interferencia incluye los mismos estímulos y respuestas disímiles.
- Longitud del intervalo de recuerdo. El intervalo de recuerdo es el tiempo entre el aprendizaje de una tarea y la prueba aplicada para medir el grado de recuerdo. De aquí se determinó que el olvido es rápido inmediatamente después del aprendizaje y tiende a disminuir hasta cierto punto de aumento del transcurso del tiempo.

Existen ciertas condiciones que mejoran el recuerdo, como son:

- Nivel de aprendizaje. El nivel de recuerdo se encuentra determinado fundamentalmente por el nivel de aprendizaje. Cuando más profundamente se aprenda algo, más probable será que sea recordado.
- Revisión espaciada. La revisión, la explicación ulterior, la repetición y la práctica adicional ejercen un efecto mayor sobre el recuerdo si van espaciadas durante un periodo, en vez de ser utilizadas en un solo tiempo y lugar.
- Similitud de condiciones de aprendizaje y condiciones de recuerdos. Cuando más grande sea la semejanza entre la situación en la cual un individuo aprende algo y aquella otra en la que se espere que la recuerde entonces habrá más recuerdo.
- Características distintivas de materiales similares. Se puede considerar que la interferencia será menor si se pueden destacar características distintivas de los materiales similares.
- El procesamiento con sentido. El hecho de que las personas comprendan el sentido de las oraciones facilita considerablemente el aprendizaje, lo que permite a su vez que haya un mayor recuerdo.
- Organización. La organización de conocimiento influye positivamente en el nivel de aprendizaje y recuerdo del individuo.

De todo lo expuesto anteriormente, se puede establecer que en el ámbito educativo la memoria en los alumnos se puede explicar mejor como procesos basados más en el recuerdo que en la retentiva. Concretándonos al campo de la enseñanza de las ciencias, la memorización no sería la más avanzada y deseada actividad estudiantil que se diera dentro del aprendizaje cognoscitivo. Sin embargo, su desarrollo facilitaría los aprendizajes más avanzados y deseables de la taxonomía dentro del Dominio Cognitivo.

**BIBLIOGRAFÍA:** **ABBAGNANO, Nicola.** (1974). *Diccionario de filosofía.* (A.N.Galleti, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica (Trabajo original publicado en 1961). / **ANDERSON, Richard C. y Gerald W. FAUST.** (1977). *Psicología Educativa: La Ciencia de la enseñanza y el aprendizaje.* México: Editorial Trillas.

**LEONARD, Franklin.** (1999). EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION. Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

## MEMORIA, TRASTORNO DE LA

---

Incapacidad o impedimento de repetir sucesos o impresiones acaecidos o recibidos con mucha anterioridad; aparecen en lesiones cerebrales traumáticas, en enfermedades focales del mesocéfalo y del diencefalo como algunas de memorias, que son sustituidas con ficciones. Los trastornos de la memoria son confundidos frecuentemente con los de la capacidad de recordar (capacidad amnésica).

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## MEMORIZACIÓN

---

Recurso a la memoria, aprendizaje de memoria.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa*. París.

## MEMORIZACIÓN

---

Acción de memorizar, es decir, de fijar unos recuerdos en la memoria mediante ejercicios metódicos.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## MEMORIZACIÓN PURAMENTE MECÁNICA

---

Modo puramente mecánico de aprender, ejercitando solamente la memoria, sin tener en cuenta la comprensión.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa*. París.

## MENSAJE

---

Selección ordenada de un conjunto aceptado de signos que sirven para comunicar una información.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa*. París.

## MENSAJE

---

Selección ordenada de un conjunto aceptado de signos que sirven para comunicar una información.

**AÑORGA MORALES, Julia, Dora Luisa ROBAU SHELTON, Giselda MAGAZ CÁCERES, Elvira CABALLERO CÁRDENAS, Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

## MENSAJE

Información organizada con significado que ha sido formulada por una persona para inmediata o ulterior transmisión a otras personas (o a sí mismo); por ejemplo: Afirmaciones, preguntas, órdenes.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). *GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA.* Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## MENSAJE MONOSÉMICO

Es aquel que en la medida de lo posible tiene un solo significado y que solo permite una forma de aplicación pedagógica.

**AÑORGA MORALES, Julia, Dora Luisa ROBAU SHELTON, Giselda MAGAZ CÁCERES, Elvira CABALLERO CÁRDENAS, Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

## MENSAJE POLISÉMICO

Mensaje de múltiples significados que se presta a una variedad de aplicaciones pedagógicas, científicas, tecnológicas, etc.

**AÑORGA MORALES, Julia, Dora Luisa ROBAU SHELTON, Giselda MAGAZ CÁCERES, Elvira CABALLERO CÁRDENAS, Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

## MERCOSUR (EL SECTOR EDUCATIVO EN EL CONTEXTO DEL)

### 1. NOTAS SOBRE SU HISTORIA.

*El Tratado de Asunción:* El 26 de marzo de 1991 los presidentes de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay firmaron en la capital paraguaya el Tratado de Asunción, dando así nacimiento al Mercado Común del Sur, más conocido como MERCOSUR.

El régimen jurídico que presidió el comienzo del Mercado Común del Sur está compuesto por un Tratado y cinco anexos. Estos seis instrumentos internacionales constituyen un cuerpo normativo único que debe interpretarse y aplicarse sistemática y armónicamente.

El Tratado no es estrictamente un documento final constitutivo del Mercado Común, sino que es el instrumento para su constitución, el que “deberá estar conformado el 31 de Diciembre de 1994” y se denominará Mercado Común del Sur-MERCOSUR (Artículo 1).

Estamos frente a un tratado-marco, que consta sólo de veinticuatro artículos, en el que se establecen los mecanismos y parámetros guía esenciales para la formación del Mercado Común y en consecuencia, no puede ni debe ser comparado con otros textos tan sólo aparentemente análogos como puede ser, por ejemplo, el Tratado de Roma, el 25 de marzo de 1957, que instituyó la Comunidad Económica Europea (CEE).

Consecuentemente, la mayor parte de sus disposiciones estuvo destinada a regir durante el período de transición, que se extendió hasta el 31 de diciembre de 1994 (Artículo 3).

No obstante, algunas normas esenciales del Mercado Común han sido concebidas como de carácter definitivo, aunque obviamente existe la posibilidad de modificarlas por un tratado posterior.

Los gobiernos de los países que suscribieron al Tratado de Asunción han dado este histórico paso con el propósito de acelerar los procesos de desarrollo económico de toda la región y crear un mercado común que amplíe las actuales dimensiones de los respectivos mercados nacionales, mediante la libre circulación de bienes, servicios y factores productivos entre los países, y el establecimiento de un arancel externo común.

El objetivo procurado es el de obtener una adecuada inserción internacional para los cuatro países mediante la consolidación de un gran espacio económico, y así contribuir al desarrollo en forma progresiva de la integración en América Latina, como establecían los objetivos del Tratado de Montevideo del año 1980.

En las intenciones de los países promotores la integración tendrá efectos inmediatamente positivos sobre el desarrollo científico y tecnológico de las respectivas naciones.

El MERCOSUR se propone modernizar las economías para ampliar la oferta y la calidad de los bienes y servicios disponibles a fin de mejorar las condiciones de vida de las poblaciones.

#### *Antecedentes del MERCOSUR Educativo*

En el mes de abril de 1991 se realizó en Buenos Aires un encuentro de técnicos, responsables y Ministros de los países del Cono sur, sobre Descentralización Educativa, organizado por la O.E.I. (Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y el Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina, que posibilitó el desarrollo de conversaciones informales acerca de la conveniencia de acompañar el proceso de integración económica iniciada entre los cuatro países, con la incorporación de las dimensiones culturales y educativas.

En el mes de mayo de 1991, en el marco del Encuentro Internacional de Educación, Alfabetización y Ciudadanía realizado en Brasilia, organizado por el Ministerio de Educación de la República de Brasil, con la participación de Ministros, Subsecretarios y responsables del área de Cooperación Internacional, se avanzó en la determinación de los mecanismos y tiempos para formalizar la iniciativa de un Acuerdo Cultural y Educativo en el contexto del Mercosur.

En el mes de julio de 1991 se concretó la Reunión preparatoria del Mercosur Cultural y Educativo, en la ciudad de Asunción del Paraguay, auspiciado por el OEI, OEA, OREALC-UNESCO, CINTERPLAN. En la misma participaron responsables técnicos y políticos de los cuatro ministerios y se elaboró una propuesta de Acuerdo, para la revisión y posterior firma de los Ministros de Educación.

En el mes de noviembre de 1991 hubo una nueva reunión, esta vez en la ciudad de San Pablo, para articular los comentarios y reacciones que había suscitado en cada uno de los países la propuesta de Acuerdo.

En el mes de diciembre se realizó una Reunión de Ministros de Educación de los cuatro países y se procedió a la firma del Protocolo de Intenciones. El texto fija tres grandes áreas: formación de la conciencia ciudadana favorable al proceso de integración; capacitación de los recursos humanos para contribuir al desarrollo; armonización de los sistemas educativos. Asimismo, con este acuerdo se crea la Comisión de Ministros de Educación.

En esta oportunidad se propuso al Consejo del Mercado Común el reconocimiento del área educativa como sector específico en el Tratado del Mercado Común del Sur.

En la Reunión del Consejo del Mercado Común y del Grupo Mercado Común, entre los días 15 y 17 de diciembre de 1991, en la ciudad de Brasilia, se decidió crear Reuniones de Ministros para el tratamiento de los asuntos vinculados al Tratado en las realizadas por el Protocolo de Intenciones del área educativa, el Consejo resolvió la creación de la Reunión de Ministros de Educación con la función de proponer al Consejo, a través del Grupo Mercado Común, las medidas tendientes a coordinar las políticas educacionales de los Estados miembros.

A partir de enero de 1992, se inició la Coordinación de actividades por parte de la República Argentina, que tenía como objetivos fundamental llegar a la elaboración de un programa para los años de transición hasta la puesta en marcha definitiva del Tratado.

En febrero de 1992, se realizó la primera Reunión del Comité Coordinador Regional, en la ciudad de Buenos Aires, para definir las líneas generales del Plan 1992-1994 para el sector educación en el contexto de MERCOSUR, la metodología de trabajo y la agenda del primer semestre de aplicación del Tratado.

En abril de 1992, tuvo lugar la segunda Reunión del Comité Coordinador Regional para la elaboración de la propuesta del Plan Trienal y la consideración de proyectos de desarrollo educativo regional.

En mayo de 1992, se concretó la Tercera Reunión del Comité Coordinador Regional para analizar la experiencia europea con representantes de la CEE, aprobar la propuesta del Plan Trienal para el sector educación y ponerla en consideración de los Ministros de los cuatro países.

Cabe señalar que en las tres Reuniones del Comité Coordinador Regional fue destacada la participación de los especialistas y representantes de los organismos internacionales especializados en el campo de la educación.

En junio de 1992, se realizó la Reunión de Ministros de Educación que aprobó el Plan trienal para el sector educación en el MERCOSUR. El mismo fue elevado al Grupo Mercado Común para su posterior elevación al Consejo del Mercado Común.



**SINDICATO ARGENTINO DE DOCENTES PARTICULARES. INSTITUTO DE INVESTIGACION, CAPACITACION Y PERFECCIONAMIENTO EDUCATIVO FEDERACION LATINOAMERICANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACION Y LA CULTURA.** Tomado de: Educación en el Contexto del MERCOSUR, Notas para una aproximación al tema. SADOP/INCAPE/FLATEC. Buenos Aires Argentina.

## MERITOCRACIA

Con el que se define el elitismo en la educación de posgrado, la que se sustenta aparentemente con el mérito y los créditos académicos pero que realmente se mantiene por la fuerza, la herencia o la riqueza. En nuestra región es aún una utopía que su base sea la sabiduría, la inteligencia, la bondad y la belleza moral.

**AÑORGA MORALES, Julia, Dora Luisa ROBAU SHELTON, Giselda MAGAZ CÁCERES, Elvira CABALLERO CÁRDENAS, Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

## MESA REDONDA

Técnica de seminario en la que los participantes discuten, deliberan en igualdad de condiciones conforme a un objetivo específico. No existe en esta dinámica prioridad de rangos.

**AÑORGA MORALES, Julia, Dora Luisa ROBAU SHELTON, Giselda MAGAZ CÁCERES, Elvira CABALLERO CÁRDENAS, Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

## MESA REDONDA

Reunión en la que los participantes discuten o deliberan en igualdad de condiciones conforme a un objetivo específico. No existe prioridad de rangos.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa.* París.

## META

La cuantificación del objetivo. Igual que éste pueden ser generales y específicas, determinadas para el final del período del plan o para plazos intermedios.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

**META**

“Las metas señalan la índole e intensidad del esfuerzo educativo que un país ha de emprender, por decisión de sus poderes públicos, en un período determinado, en función de necesidades y objetivos de políticas de desarrollo cultural, social y económico”. (OEA. Informe de la Reunión Técnica sobre la Integración de los Planes Sectoriales de Educación en los Planes Generales de Desarrollo Económico y social. Washington, 1965).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico.** BIOSFERA. Caracas.

**META**

Enunciado general que da forma y orientación a un conjunto de intenciones para el futuro. En la práctica, las metas se definen con menor precisión que los objetivos.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

**META**

Resultado cuantificable de un objetivo en un determinado período de tiempo.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

**METABOLISMO**

Suma total de los cambios o reacciones de carácter químico que ocurren en el cuerpo.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

**METABOLITO**

Cualquier sustancia producida por una reacción metabólica.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## METAFÍSICA

En la literatura científica actual es lo no directamente accesible o susceptible de verificación o medición. Nivel abstracto de discusión.

**BLANCO, Carlos Eduardo.** *Escuela de Educación de la UCV.*

## MÉTODO

Etimológicamente, significa “camino” hacia algo, una acción encaminada a un fin, un medio para conseguir un objetivo determinado. Conjuntos de los medios puestos en práctica racionalmente para la obtención de un resultado determinado. Método de trabajo, método de lectura, método de explicación literaria. El método no tiene valor propio, autónomo, sino que es siempre algo subordinado a la teoría y a la finalidad perseguida.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación.* PANAPO. Caracas.

## METANÁLISIS

Se refiere a un enfoque metodológico para realizar una síntesis cuantitativa de lo ya investigado y así llegar a una generalización sobre una hipótesis previamente determinada. En otras palabras, es una investigación sobre investigaciones realizadas.

**BIBLIOGRAFÍA: MORALES, Pedro.** (1993). *Líneas actuales de investigación en métodos cuantitativos: El meta-análisis o la síntesis integradora.* En: Revista de Educación, número 300.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## METAS DE LA EDUCACIÓN

Si bien la situación varía de país a país, el esfuerzo educativo típicamente nos ha dejado una población familiarizada con los códigos de la modernidad, un amplio contingente de mano de obra calificada o semicalificada y unas élites entrenadas en la “alta inteligencia” esto es, en la creación de saber científico-tecnológico y en su aplicación al progreso de nuestras sociedades. Tales insumos han sido cruciales para el avance de los países del área en sus procesos de integración nacional, democratización política, crecimiento económico y superación de la pobreza.

Pero América Latina y el Caribe entran al siglo XXI con problemas del siglo XIX; así que nuestros sistemas educativos tienen ahora que responder a una doble exigencia. Por un lado, acabar de cumplir la vieja promesa de la modernidad: una escuela efectivamente universal y efectivamente educadora. ~ por otro lado, preparar nuestras sociedades para el desafío pluralista de la posmodernidad y para su integración exitosa a la “aldea global”; caracteriza-

da por industrias y procesos productivos cuyos insumos críticos son la información y el talento creador.

Se trata, en pocas palabras, de educar a todos para el siglo xxi. El hecho de que ambas exigencias sean simultáneas -y aún, en cierto modo, excluyentes-, explica la disyuntiva que suele inspirar tantas controversias acerca de las políticas educacionales en América Latina y el Caribe: ¿formación “de punta” para unos pocos o formación masiva pero mediocre? Este Informe reivindica -y cree demostrar cómo es posible- la única respuesta válida en términos de desarrollo humano: educación universal de calidad, formación buena y para todos.

Esa es, en todo caso, la obligación indiscutida del Estado: asegurar que todos se eduquen, y que se eduquen bien. La universalidad y la calidad son la razón misma de ser de los subsidios y de la intervención estatal en materia educativa. Más aún, esta es la nueva “inversión social” por antonomasia, la función que todos los países desarrollados exceptúan del llamado “desmonte del Estado”: y es porque la carrera económica y geopolítica del siglo XXI es una carrera entre los sistemas educativos de las distintas naciones. Lo cual por supuesto no implica renegar de la iniciativa privada, del pluralismo ni de la libertad: al revés, se trata de aprovecharlos para que todos los ciudadanos accedan a una educación de buena calidad.

## DOCE METAS

Aunque los anteriores principios valen tanto para la educación como para el sistema educativo, es importante distinguir entre estos dos conceptos. La educación, como se dijo, es una práctica social que se extiende a una gran variedad de instituciones. El sistema educativo está integrado por escuelas, colegios o liceos, universidades y otras instituciones formales y fundamentalmente dedicadas a la tarea de educar. Las recomendaciones de este Informe -porque quieren ser específicas y operativas- conciernen sobre todo al sistema escolar o educativo. Pero de entrada debe quedar claro que la responsabilidad de educar bien, tanto como las culpas por mal educar, no se reducen a la escuela. Y a la inversa: el sistema escolar cumple ciertas funciones extraeducativas (dar empleo a miles de maestros, “guardar” millones de infantes...) que a menudo interfieren con su labor primordial: formar para la vida y el trabajo creador.

En efecto, al sistema escolar se le asignan tres papeles principales: la educación básica o formación general de los niños y jóvenes, la preparación para el trabajo y el entrenamiento de la “alta inteligencia” en la perspectiva de la ciencia y la tecnología. Hay una cierta tendencia a suponer que se trata de un proceso piramidal, donde la escuela primaria daría acceso a la “cultura general”, la escuela media capacitaría para oficios y la universidad prepararía para la ciencia. Pero esta ecuación es simplista y peligrosa:

estamos en realidad ante tres vectores de aprendizaje simultáneo, entrelazado y continuo, donde a cada tramo y a cada modalidad del sistema le corresponden énfasis particulares y concatenadas.

Las tareas específicas que debe realizar cada sistema educativo dependen, naturalmente, de cuáles sean los logros y los faltantes en el país respectivo. Con todo, al mirar al conjunto de América Latina y el Caribe, se destacan ciertas urgencias generalizadas en cuanto hace a la educación básica, capacitación laboral y a la formación de la “clase media” :

### \* Educación temprana para 105 más pobres:

El atraso infantil es el gran transmisor de la pobreza de una generación a la siguiente. Para romper este círculo de hierro es preciso atender las necesidades mínimas de nutrición, salud y desarrollo psicosocial de todos los niños en edad preescolar. Los programas deben dirigirse primero a los más vulnerables como decir infantes en hogares marginados, incompletos o sostenidos por una mujer-. Según cuales sean la posibilidad nacional y las características de los usuarios, dichos programas pueden adoptar una gama amplia de modalidades y estrategias, formales o no formales, en centros educativos, comunitarios o en los hogares: lo que importa es el resultado.

### \* Educación para igualar las oportunidades

El principio de equidad exige darle más al que arranca con menos. Por eso el Estado debe compensar la desventaja inicial de los marginados, y nada encarna mejor esa desventaja que el tener menos educación básica o educación básica menos buena. La identidad de los “marginados” varía con los países, pero por lo regular se trata del pequeño campesino, el indígena, el afroamericano, el trabajador informal urbano y la mujer pobre. Los subsidios han de llegar primero a estos grupos, con un esfuerzo deliberado para contrarrestar su desventaja: jornada escolar más intensa, mejores docentes y apoyos enriquecidos de aprendizaje, reconocimiento explícito de la dimensión étnica, social o de género en el currículo y en la metodología de la enseñanza.

### \* Educación básica integral

La escuela básica es obligatoria en todos los países y en todos ellos debe ser universal. Pero no basta con ocupar un pupitre durante algunos años: el educando debe lograr un cierto cúmulo de destrezas, de saberes, de actitudes y de valores. Los necesarios para seguir aprendiendo: lectura, escritura, expresión oral, cálculo, razonamiento lógico y espacial, apreciación estética, capacidad de interpretar y criticar audiovisuales... Los necesarios para convivir: no agredir al otro, saber interactuar, decidir en grupo, cuidar de sí mismo, cuidar del entorno... Los mínimos necesarios para un trabajo típico del siglo XXI: bilingüismo, habilidad matemática y de lectura correspondientes al menos al noveno grado, habilidad para solucionar problemas (lo cual conlleva la formulación y prueba de hipótesis), habilidad para el trabajo en equipo... Los necesarios para entender y disfrutar la ciencia y la tecnología: un pensamiento crítico, que sea capaz de poner orden en la experiencia dispersa y sea capaz de revisar una y otra vez sus propios supuestos.

### \* Educación básica de calidad

La mayoría de los latinoamericanos y caribeños que pasan por la escuela básica realmente no adquieren los aprendizajes mencionados atrás. Este es el gran vacío de la calidad, que se vuelve más acuciante a medida que avanza el “siglo del conocimiento”. El aprendizaje depende de diversos factores, muchos de los cuales pueden ser con i Tolados desde el propio sistema educativo. Para señalar las cuatro “claves” mejor establecidas: a) Un maestro motivado y bien calificado; b) Materiales y apoyos que faciliten y enriquezcan el proceso; c) Una jornada escolar más asidua, más extensa y, sobre todo

más intensa, y d) Una escuela eficaz es decir, creativa y autónoma, donde los insumos y los procesos se subordinen deliberada y ordenadamente al aprendizaje. Las diversas políticas especializadas -de personal, de dotaciones, de reparto de competencias, de “ingeniería organizacional”. pueden y deben apuntar a estas varias claves.

Pese a la expansión sustancial de la matrícula, la población de América Latina y el Caribe está subeducada: 4.85 años de escolaridad media (en 1990) frente a 8.65 entre los “tigres” de Asia, o frente a los 12.2 de Canadá, 12 de Francia, 11.7 del Reino Unido u 11 de Estados Unidos <Y esto, sin contar que en el mundo desarrollado un año significa 900 horas de asistencia a la escuela, mientras el promedio en nuestra región no pasa de 600-700 horas). La escolaridad media de la población aumentará como consecuencia directa de las cuatro políticas ya descritas, a saber: la apertura masiva del preescolar para los niños más pobres, la escuela básica preferencial para los marginados, y las ganancias en retención y no repitencia que seguirán al aprendizaje integral y al mejoramiento de la calidad. Si bien, otra vez, las estrategias deben responder a la situación de cada país, los ejercicios de simulación para el conjunto de América Latina y el Caribe sugieren que en 20 años nuestra población trabajadora podría tener unos 9 años de escolaridad media, con invertir apenas medio punto o un punto adicional del PIB, que además se pagaría con creces durante los años subsiguientes.

#### \* Rejuvenecer la secundaria

La adolescencia es el tiempo de la búsqueda; por eso, la secundaria o escuela media debe ser un espacio para la exploración, el lugar donde cada joven prefigure los distintos futuros que pueden ser el suyo. Así, en vez de la vieja ambigua edad entre formar a los de arriba para una carrera universitaria y a los de abajo para un empleo modesto, la secundaria debe proveer a todos una buena educación general y la posibilidad de que todos ensayen actividades “preuniversitarias” y “prelaborales” hasta encontrar aquella que mejor consulte sus intereses y habilidades personales.

#### • El maestro, un profesional

Los maestros de América Latina y el Caribe por lo general se debaten entre la proletarización y la profesionalización. Pero la escuela del siglo XXI sin duda necesita de profesionales: docentes que trabajen por resultados y no por horas, que se renueven y apliquen el mejor saber disponible. Para eso hay que adoptar los criterios propios de las comunidades profesionales, como decir: respeto por el maestro, reclutamiento exigente, salarios competitivos, libertad de criterio, alzas en función de los logros, ascenso por mérito, estímulos simbólicos, constante actualización, y evaluación por parte de los usuarios.

#### \* Formar para el trabajo, una empresa duradera

Los oficios del siglo XXI son cada vez más complejos y cada vez más exigentes. Enhorabuena: son oficios más humanos. Pero el horizonte que la revolución laboral está abriendo a la educación es también su gran desafío: pasar de lo repetitivo a lo creativo, de lo particular a lo generalizable y de lo rutinario a lo incierto. Esto significa entender la formación laboral como una secuencia que parte de ciertos aprendizajes básicos, pasa por ciertas des-



trezas generales y luego por habilidades más específicas, para rematar -ya fuera de la escuela- en la formación exacta para la ocupación exacta. Con tres implicaciones directas sobre el sistema educativo. En primer lugar, la educación para el trabajo ya no es un compartimento aislado: ahora recorre todos los tramos del sistema, y por eso en el preescolar, en la escuela básica y en la secundaria deben desarrollarse los aprendizajes laborales básicos que fueran dichos. En segundo lugar la universidad debe auto-reconocerse como una institución que educa para el trabajo, no apenas para el prestigio. En tercer lugar, la educación no concluye al recibir el último diploma: es una tarea vitalicia, un reciclaje permanente donde las empresas y las escuelas comparten y se reparten el ayudarnos a aprender-y, cuando sea necesario, también a desaprender.

#### \* A nuevas ocupaciones, nuevas formaciones

El empuje de la revolución laboral sobre los sistemas nacionales de ‘formación profesional’ es aún más apremiante. Por una parte, la educación específica para aquellos oficios clásicos de la era industrial pierde vigencia cada día; ahora se precisan destrezas más flexibles y más susceptibles de aplicación en contextos novedosos. Por otra parte, las empresas diversifican sus demandas de capacitación y también proliferan (eran las ofertas educativas buenas, malas o regulares con la resultante confusión del mercado). A la primera exigencia (flexibilidad) responde bien el enfoque de ‘formación por competencias’ (en vez de la vieja formación por oficios): el trabajador competente aprende (mientras su colega calificado ‘sabe’), conoce una ‘familia’ tecnológica (no apenas un oficio), comprende (el otro sólo hace), decide (su antecesor obedecía) y se concentra en los resultados (el de antes se concentraba en los procesos). A su turno, el ‘sistema de formación para el trabajo’ vendría a atender la segunda exigencia (ordenamiento del mercado): los distintos oferentes de capacitación coordinan sus programas, bajo orientación del Estado y alrededor de información confiable, actualizada y completa.

#### \* Racionalizar la educación superior.

El crecimiento veloz de la matrícula y la creciente diversificación de carreras, programas e instituciones de educación superior son dos logros muy destacados de nuestros sistemas educativos; y sin embargo el desorden que ha acompañado a esta expansión redundaba en desmedro de la eficiencia, de la equidad y de la calidad. Para corregir el rumbo, conviene reconocer que distintas ‘universidades’ de hecho cumplen distintos propósitos sociales, y por tanto merecen distinto tratamiento por parte del Estado. Conviene revisar los criterios y mecanismos para la asignación de subsidios y el cobro por servicios, en forma tal que se elimine el desperdicio y la filtración hacia los grupos más pudientes. Y conviene adoptar un sistema de acreditación respetable y respetado, para que los usuarios sepan a ciencia cierta qué se les está ofreciendo.

#### • Educación de la alta inteligencia

Navegar en la aldea global será una tarea que exige muy altos niveles de ‘inteligencia social’ esto es, capacidad organizada del país para adaptarse a un mundo que cambia rápidamente, lo cual supone adquirir y procesar in-

formación sumamente compleja, para tomar decisiones que aseguren el aprovechamiento óptimo de cada coyuntura. La alta inteligencia con lleva una ética de aceptación de la verdad, de responsabilidad, de compromiso con el bien público por encima de los intereses particulares o sectoriales, de respeto invariable por los valores universales encarnados en los derechos humanos y en la práctica de la justicia. Por eso es necesario desarrollar el pensamiento crítico y estimular la actitud científica desde la primera escuela y a lo largo de toda la vida educativa. La universidad, en particular tiene la obligación de formar esta alta inteligencia, ora para que impulse el avance de **nuestr** bOCjCdudCb en materia de ciencia y tecnología, ora para que aplique la criba del pensamiento crítico y la ética de la inteligencia a la conducción cultural, política, económica y social de nuestros países.

Un espacio vital para la ciencia y la tecnología

La investigación científica y tecnológica necesita de un cierto clima institucional, académico y financiero. A veces ese clima se encuentra fuera del sistema educativo: por eso hay tanta investigación (y buena investigación) en institutos o empresas ajenos al sistema. Pero la universidad -para no confundir: un cierto tipo de universidad-sigue siendo el hogar privilegiado para la ciencia -o, en todo caso, debe volver a serlo-. Para ello se necesita preservar el compromiso de los programas graduados, y en especial el doctorado, con los más rigurosos cánones de la investigación. Se necesita elevar en serio la inversión nacional en ciencia y tecnología, y asignar -sobre todo- los recursos en función estricta de la productividad académica. En fin, se necesitan las “señales correctas”, los estímulos, exigencias y apoyos que hacen más probable la apuesta improbable del investigador: la apuesta de descubrir o inventar algo nuevo bajo el sol.

### **PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO-PNUD.**

(1999). **Educación la agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano.** (Hernando Gómez Buendía- director) PNUD/TM EDITORES. Colombia.

### **METAS Y ESTRATEGIAS COGNOSCITIVAS QUE ESTIMULAN LA ELABORACIÓN DE LA TESIS DE GRADO**

En este estudio se examinó la orientación de las metas de 71 egresados y cuáles fueron sus estrategias cognoscitivas asociadas para realizar la tesis de grado.

#### **Síntesis Metodológica:**

El estudio se diseñó a fin de explorar los compromisos cognoscitivos y la orientación de la meta (variables mediadoras) para realizar la tesis de grado, tomando como punto de partida la autoconcepción del tesista y la realimentación que brindó el tutor durante el proceso.

La información se obtuvo de 71 egresados de del programa de Maestría del Instituto Pedagógico de Barquisimeto, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador del período 1989-1993. Estos tesisas fueron guiados por 25 docentes de la misma institución.

La percepción del tesista de sentirse competente y autodeterminado (variables

individuales) y la realimentación del tutor (variable situacional) se integraron como dos fuentes de influencia para explicar las variaciones en la orientación de la meta y las estrategias, como variables, en la realización de la tesis.

### Síntesis de los Resultados:

Los egresados se sintieron motivados intrínsecamente mientras realizaron la tesis de grado, es decir se percibieron autónomos e independientes en la selección de las actividades, así como hábiles o competentes para lograr su meta. La realimentación que contribuyó al logro de esta meta fue constituida por las expresiones del tutor que le ayudaban a incrementar el dominio sobre el tópico estudiado y valorar el esfuerzo realizado.

Los estudiantes conceptualizaron la tesis de grado como una meta de aprendizaje, razón por la cual se explica que la hayan elaborado.

Las estrategias cognoscitivas utilizadas fueron consistentes con las mencionadas por Dweck y Laggett (1988) y estuvieron centradas más en el esfuerzo que en las habilidades que percibieron tener. Los resultados sugieren que los tesisistas al ser orientados hacia una meta de aprendizaje se sintieron comprometidos con el uso de estrategias cognoscitivas basadas en su propio esfuerzo y no en el reconocimiento social, razones que explican cómo elaboraron la tesis de grado.

Autor de la Investigación: **Fanny Torres de Giménez**. [Ftorres@sa.omnes.net](mailto:Ftorres@sa.omnes.net). Profesora jubilada del Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Investigadora de ese mismo Instituto.

**GARCÍA, Maira.** (1995). [mgarcía@upel.edu.ve](mailto:mgarcía@upel.edu.ve). Profesora adscrita al Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Esta investigación fue extraída de la Revista *Investigación y Postgrado* Volumen 10, Número 2, del mes de Octubre de 1995, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

## MÉTODO

Conjunto de medios empleados racionalmente para recorrer las etapas sucesivas del proceso de aprendizaje de un conocimiento o de una habilidad determinados. El método pedagógico difiere de la técnica pedagógica porque implica necesariamente un plan de acción orientado hacia la realización de uno o varios objetivos, mientras que la técnica es un procedimiento o conjunto de procedimientos particulares.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## MÉTODO

Camino a seguir mediante una serie de operaciones, reglas y procedimientos fijados de antemano de manera voluntaria y reflexiva, para alcanzar un determinado fin que puede ser material o conceptual. Del logro de un fin u objetivo de investigación se extiende a uno propio de la enseñanza de aula.

**BLANCO, Carlos Eduardo.** *Escuela de Educación de la UCV.*

## MÉTODO

Dentro de la práctica escolar, en el ámbito de la ciencia, vemos constantemente diversas problemáticas de estudio que se plantea a los estudiantes para el desarrollo de su pensamiento científico y social, siendo estas resueltas a través de un método o forma particular. Un método es la vía o camino para lograr un objetivo o tratar un conjunto de problemas, requiriendo de la invención o aplicación (de procedimientos especiales adecuados para varios estadios del tratamiento de los problemas. En el campo de la ciencia el método “es definido como un conjunto de procedimientos lógicos que permiten obtener un nuevo conocimiento o conjunto de procedimientos que tienen como finalidad la búsqueda, obtención y comprobación o verificación del conocimiento”( BIGOTT, 1979). El método científico “es falible : puede perfeccionarse mediante la estimación de los resultados a los que lleva y mediante el análisis directo; no es autosuficiente: no puede operar en un vacío de conocimiento, sino que requiere de alguno previo que pueda luego reajustarse y adaptarse”( BUNUL, 1975); esto indica que supone de un objeto de estudio: que define previamente la materia prima sobre la cual actúa y a la vez una forma específica de ser estudiado. “Cada método especial de la ciencia es, pues, relevante para algún estadio particular de la investigación científica de problemas de cierto tipo”( BUNUL, 1975);. Es por ello, que se hace imperante la necesidad de que el docente que se forme en el área de las ciencias conozca del método científico como proceso sistemático para ... ; además de discernir de los distintos métodos existentes y su aplicabilidad dado el tema en estudio.

**BIBLIOGRAFÍA:** **BIGOTT, Luis A.** (1979). *Introducción al Análisis de Sistemas Educativos*. Ediciones de la Facultad de Humanidades y Educación. U.C.V. Caracas. / **BUNUL, Mario.** (1975). *La Investigación Científica su método y su filosofía*. (M. Sacristán Traductor). España. Edit. Ariel.

**AVENDAÑO, Yunami.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## MÉTODO CENTRADO EN EL PROFESOR

Métodos de enseñanza que hacen hincapié en las actividades del profesor en la dirección del aprendizaje. Por ejemplo el caso de las clases magistrales.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## MÉTODO CIENTÍFICO

En la práctica diaria entendemos por método la vía o camino para lograr un objetivo. En el campo de la ciencia el método es definido como un conjunto de procedimientos lógicos que permite obtener un nuevo conocimiento o conjunto de procedimientos que tienen como finalidad la búsqueda, obtención y comprobación o verificación (caso de las ciencias fácticas) del conocimiento.

Estos procedimientos constituyen una forma de aproximación a un problema -la búsqueda de la verdad- mediante un proceso lógico, objetivo y sistemático. Según DE GORTARI (1970):

“... los métodos científicos son los procedimientos planeados que se utilizan para descubrir las formas de existencia de los procesos objetivos, distinguiendo las fases de su desarrollo, desentrañando sus enlaces interiores y sus conexiones con otros procesos, esclareciendo las acciones recíprocas entre los procesos, generalizando y profundizando los conocimientos así adquiridos, demostrándolos con rigor racional, obteniendo su comprobación en el experimento o en la observación y encontrando las condiciones y medios necesarios para permitir la intervención humana en el curso de los mismos procesos, ya sea acelerándolos, retardándolos o induciendo su transformación”

Este conjunto de procedimientos son formulados lógicamente de acuerdo al siguiente procedimiento.

“1) El análisis penetrante de la actividad científica hasta llegar a determinar con precisión los diversos elementos que lo integran; 2) El estudio sistemático de las relaciones que conectan mutuamente a dichos elementos, incluyendo las que ya se han puesto prácticamente de manifiesto y todas las demás que sean posibles; 3) La estructuración ordenada y armoniosa de los elementos y sus conexiones, para reconstruir unitariamente las distintas operaciones metódicas en un nivel más amplio y profundo; y 4) la generalización de los procedimientos surgidos dentro de una disciplina para que puedan ser utilizados en otras ramas y en otras ciencias, poniendo al descubierto también las nuevas posibilidades de aplicación dentro de la misma disciplina en que surgió originalmente el procedimiento en cuestión” (DE GORTARI, 1970):

Todo método científico supone un objeto de estudio -en nuestro caso los sistemas educativos y escolares, como partes del hecho educativo ya que el método define previamente la materia prima sobre la cual actúan “... determinados presupuestos o datos proporcionados por la investigación (descripción, inducción, etc.), así como cierta concepción teórica de esa materia prima” (NUÑEZ TENORIO, 1972).

Pero a su vez, todo objeto de estudio supone un método específico con el cual va a ser estudiado. Es justamente la diversidad de la realidad social y la complejidad de la práctica social lo que ha determinado la heterogeneidad de los métodos; “Las particularidades del método dependen de los rasgos específicos de la materia a investigar, cuyo contenido se refleja a su vez en el método, Este se halla tan íntimamente ligado al conocimiento científico del mundo, que cada paso importante en el desarrollo de la ciencia suele dar lugar “nuevos métodos de investigación” (KEDROV y SPIRKIN, 1968)

Los métodos estructurados en el proceso histórico del desarrollo de las ciencias son el método abstracto-deductivo, el inductivo-experimental y el dialéctico-concreto\* El método abstracto-deductivo es el utilizado por la lógica y la Matemática; el inductivo experimental por la Física y demás Ciencias Experimentales y el dialéctico-concreto por las Ciencias Sociales.

En las Ciencias Sociales y en la Pedagogía (entendida esta como una disciplina bifronte que produce un discurso sobre “el hecho educativo” pero que subsume además un metalenguaje que tiene como fin el objeto a ella misma), el método

de análisis que se corresponde por la naturaleza de su objeto es el método dialéctico-concreto, sin excluir las posibilidades de utilización del método experimental. El fenómeno educativo se caracteriza por su gran complejidad y variabilidad. La tarea de un investigador educacional y de un analista de sistemas educativos es la de tratar de buscar y evidenciar los elementos fundamentales de esa compleja y variable realidad. En este momento el investigador utiliza la deducción como método para (1) separar o aislar las características educacionales en el objeto que examina y (2) para determinar lo esencial del contenido educacional que en ese momento analiza. El investigador educacional necesita a su vez establecer un conjunto de leyes, establecer un conjunto de leyes, establecer un conjunto de regularidades del fenómeno que estudia. Este procedimiento necesita de la abstracción, entendida esta como...

“Un proceso de simplificación, de selección, de sistematización y -de universalización. Simplificar es prescindir de lo no pertinente y de lo no indispensable. Seleccionar es agrupar los casos homogéneos de manifestación de un fenómeno. Sistematizar es fijarlos nexos esenciales que existen entre los hechos observados. Universalizar es ponderar la regularidad de las relaciones descubiertas en el sistema, o sea, establecer los márgenes posibles de desviación de las relaciones concretas con respecto a las sistematizadas” (MAZA ZAVALA, 1966).

El método dialéctico-concreto constituye la síntesis de los métodos anteriores, en consecuencia, no los excluye. Marx (s.f.) en su Introducción *General a la Crítica de la Economía Política* escribía que:

“El último método es manifiestamente el método científico correcto. Lo concreto es concreto porque es la síntesis de múltiples determinaciones, es decir, unidad de lo diverso. Por eso lo concreto aparece en el pensamiento como el proceso de la síntesis, como resultado, no como punto de partida y, por consiguiente, aunque sea el verdadero punto de partida de la intuición y la representación. En el primer caso la representación plena se volatiliza en una determinación abstracta; en el segundo, las determinaciones abstractas conducen a la reproducción de lo concreto por vía del pensamiento... El método que consiste en elevarse de lo abstracto a lo concreto no es para el pensamiento sino la manera de apropiarse lo concreto, de reproducirlo bajo la forma de un concreto mental”

NÚÑEZ TENORIO (1972) utiliza la expresión “combinatoria modal crítica dialéctica” para caracterizar al método dialéctico como “...una combinación contradictoria y crítica de los modos metodológicos del conocimiento: lo abstracto y lo concreto, la deducción, el análisis y la síntesis, lo histórico y lo lógico, lo simple y lo complejo, en fin lo formal y lo dialéctico”

El método científico comprende a su vez diferentes modalidades en cuanto a su objetivación en un proceso concreto de aplicación, esto es, en el estudio concreto de un objeto para producir un nuevo conocimiento. Las modalidades están referidas a la utilización o no de hipótesis en el proceso investigativo.

BACHRACH (1968) distingue dos modalidades de método científico:

a) el método teórico formal; y b) el método teórico informal. El primero de ellos tiene su inicio en una observación (ver esquema) y culmina en la construcción de la teoría mediando entre estos elementos un conjunto de hipótesis. Los modelos presentados se corresponden con la clásica concepción empirista donde el dato ocupa un lugar de privilegio.



### METODO TEORICO FORMAL

OBSERVACION	Observación empírica de los hechos
HIPOTESIS..	Enunciado de la predicción
EXPERIMENTACION.	Verificación del comportamiento de las variables por medio de la manipulación.
TEORÍA	Verificación o rechazo del sistema de hipótesis
RESULTADOS	Enunciado de las relaciones funcionales entre variables.

El método teórico-informal se fundamenta en la llamada corriente informal de Skinner (cuando el investigador encuentre algún aspecto interesante debe estudiarlo y dejar todo lo demás); son los datos y no las hipótesis las que constituyen el contenido de la ciencia.

OBSERVACION  
RECOLECCION DE LA INFORMACION  
CONCLUSIONES

Otras de las clasificaciones de los métodos que utiliza la ciencia nos viene por la vía de dos concepciones filosóficas en el terreno de la ciencia: la concepción neopositivista y la concepción marxista, sistematizada la primera en Mario Bunge y la segunda en Kedrov y Spirkin(1962).

Según Mario Bunge (1968), los métodos se clasifican en:

1. *Método experimental*. Definido como aquel que obtiene sus conocimientos a partir de la aplicación del experimento, diferenciando la concepción tradicional del experimento como observación en el laboratorio y extendiendo la posibilidad de la realización del experimento fuera de los centrales estrictos de laboratorio.
2. *Métodos teóricos*. Son aquellos que utilizan como elemento base la abstracción y la deducción; esto es, la obtención de conocimientos a partir de los postulados de la lógica.

Kedrov y Spirkin (1962) parten de una previa clasificación de las ciencias según su objetivo, en ciencias generales y ciencias particulares. “Son generales las ciencias filosóficas que estudian las leyes más generales de cualquier movimiento (la dialéctica) y las específicas del pensamiento (la lógica). Las ciencias particulares son las que tratan de la naturaleza, o de la sociedad o de su interacción”

A partir de esta primera clasificación de las ciencias, divide los métodos científicos en:

- a) Generales
- b) Específicos
- c) Particulares

Los *métodos generales* serían aquellos que tendrían la posibilidad de aprehender la ciencia en su conjunto, independientemente de las particularidades de la naturaleza, del pensamiento y de la sociedad. Estaría comprendido en esta faceta el método dialéctico complementado por el método comparativo y el método histórico. Los métodos generales son estudiados, *strictu sensu*, por la Filosofía.

Los *métodos específicos* se refieren a una arista o aspectos particulares de la materia. Ejemplos de estos métodos serían el método de modelación, el de formalización, etc.

Los *métodos particulares* son aquellos utilizados específicamente por algunas ciencias: los métodos microfísicos, los métodos sociológicos, etc.

En general el método científico es un conjunto de procedimientos organizados y sistematizados que permiten por una parte, la formalización y/o planteamiento de problemas científicos y por la otra, da el instrumental específico para someter a prueba las hipótesis formuladas. Según Bunge (1968) "el estudio del método científico es, en una palabra, la teoría de la investigación", es por ello que formula los siguientes elementos o pautas de la investigación científica:

1. Planteo del problema
  - 1.1 Reconocimiento de los hechos: examen del grupo de hechos, clasificación preliminar y selección de 'los que probablemente sean relevantes en algún aspecto.
  - 1.2 Descubrimiento del problema: Planteo de una pregunta que tiene probabilidad de ser la correcta; esto es, reducción del problema a su núcleo significativo, probablemente soluble y probablemente fructífero, con ayuda del conocimiento disponible.
2. Construcción de un modelo teórico.
  - 2.1 Selección de los factores pertinentes: invención de suposiciones plausibles relativas a las variables que probablemente son pertinentes.
  - 2.2 Invención de las hipótesis centrales y de las suposiciones auxiliares: propuestas de un conjunto de suposiciones concernientes a los nexos entre las variables pertinentes; por ej. formulación de enunciados de ley que se espera puedan amoldarse a los hechos observados.
  - 2.3 Traducción matemática: cuando sea posible, traducción de las hipótesis o de parte de ellas, o algunos de los lenguajes matemáticos.
3. Deducción de consecuencias particulares
  - 3.1 Búsqueda de soportes racionales: deducción de consecuencias particulares que pueden haber sido verificadas en el mismo campo o en campos contingentes.
  - 3.2 Búsqueda de soportes empíricos, elaboración de predicciones (retroicciones) sobre la base del modelo teórico y de los datos empíricos teniendo en vista técnicas de verificación disponibles o concebibles.
4. Prueba de Hipótesis
  - 4.1 Diseño de la prueba: planeamiento de los medios para poner a prueba las predicciones; diseño de observaciones, mediciones, experimentos y otras operaciones instrumentales.
  - 4.2 Ejecución de la prueba: realización de las operaciones y recolección de datos.
  - 4.3 Elaboración de los datos: clasificación, análisis, evaluación, reducción, etc., de los datos empíricos.
  - 4.4 Inferencia de la conclusión: interpretación de los datos elaborados a la luz del modelo teórico.
5. Introducción de las conclusiones con las predicciones:
  - 5.1 Comparación de las conclusiones con las predicciones: contraste de los resultados de la prueba con las consecuencias del método teórico, precisando en qué medida éste puede considerarse confirmado o desconfirmado (inferencia probable).
  - 5.2 Reajuste del modelo: eventual corrección o, aún, reemplazo del modelo.
  - 5.3 Sugerencias acerca del trabajo ulterior: búsqueda de lagunas o errores en la teoría y/o los procedimientos empíricos si el modelo ha sido

desconfirmado; si ha sido confirmado, examen de las posibles extensiones y de posibles consecuencias en otros departamentos del saber. Es evidente que el método es consecuencia de la manifestación de una realidad. La manifestación de un fenómeno se caracteriza por poseer un movimiento que le es propio y particular el cual se encuentra articulado a otro conjunto de fenómenos; pero a la vez presenta nexos internos, elementos de suyo. Es por ello que como bien lo apunta Bachelard “el método como el instrumento van a tener entonces un valor de oportunidad”. *Hic et nunc* nos permitimos afirmar que el método no puede ser osificado, congelado en esquemas rígidos, sin contenido por cuanto en la relación (objeto-observado) - (sujeto-observador) (producción de conocimientos) se produce un entramado tal de relaciones que imposibilitan su diferenciación por cuanto el producto final (conocimiento) se produce en una práctica específica donde el sujeto observador proyecta su acción en la transformación del objeto observado y este se constituye en un objeto-subjetivado. En este sentido, el objeto del conocimiento es un objeto construido: se construye el marco teórico y los instrumentos para observar los hechos, en un movimiento histórico, en que el sujeto también se construye. Conciencia, ciencia e historia se hacen al mismo tiempo, en niveles o planos distintos. En el proceso de investigación científica existen tres momentos de gran importancia para el investigador: la definición de las variables a estudiar, el diseño del sistema de hipótesis y la construcción de la teoría.

**BIBLIOGRAFÍA:** BACHRACH, A. J. (1968). *Cómo investigar en Psicología*. Aguilar. Madrid. / BUNGE, Mario. (1966). *La ciencia su método y su filosofía*. Edic. Siglo XX. Buenos Aires. / BUNGE, Mario. (1972). *La investigación científica*. Edit. Ariel. Buenos Aires. / DE GORTARI, Elí. (1970). *El método dialéctico*. Grijalbo. México. / NUÑEZ TENORIO, J.R. (1972). *Introducción a la ciencia*. Edit. Nueva Izquierda. Caracas. / KEDROV, M.B. y A. SPIRKIN. (1968). *La ciencia*. Grijalbo. México / MARX, Carlos. (s.f.). *Introducción General a la Crítica de la Economía Política*. / MAZA ZAVALA, D. F. (1966) *Análisis Microeconómico*. UCV. Caracas.

**BIGOTT, Luis.** *Modelos de Análisis de Sistemas Escolares*. Edic. de la Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

## MÉTODO CIENTÍFICO EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Como todos sabemos lo vivido por una determinada sociedad constituye parte de la realidad, lo cual presenta diferentes manifestaciones sociales, que pueden ser estudiadas científicamente utilizándose el método científico. Con una observación exhaustiva que permita el análisis de los fenómenos, ya estaríamos haciendo uso de el método científico, ya que nos permitiría aportar soluciones y predecir situaciones postreras dentro de un ámbito social. Además, que este método está sistemáticamente ordenado por el que estudia los hechos. Por lo que cuando la misma se lleva a cabo en un fenómeno, no es al azar, sino que implica una base teórica que permita sustentar dicha observación. Los profesores de educación básica no deben olvidar la importancia que tiene el método científico y científico-social propiamente dicho, ya que sin ellos el estudio de un fenómeno serían simples observaciones al azar. Por ello, el considerar estos autores quienes hablan de la ambigüedad de la no-

ción del método, tanto deductivo, como inductivo, explican a grandes rasgos lo que es el método científico dentro de las ciencias, explicando la diferencia entre el carácter objetivo del método inductivo y el carácter subjetivo del fenomenológico e histórico. El método científico permite la veracidad de las ciencias, permitiendo así que estos sean verdaderamente ciencias.

“La noción del método presenta una ambigüedad, a menudo denunciada. En cuanto al método, en el sentido elevado del término, observa Piaget (11, pág. 8) que no es una rama independiente, ya que los problemas de la epistemología y de la lógica suscita constantemente problemas de método. Si nos referimos al método deductivo, nos vemos persuadidos a tratar de la lógica y de la epistemología matemática. Por lo que respecta al método experimental -en física o en psicología-, su concepción, aplicación o inadecuación están subordinadas a la epistemología, a la lógica aplicada. Por eso no se puede tratar del método aisladamente. Además existen diversas concepciones: La característica distintiva del método”, dice Kaplan (13 B, 13), “es la de ayudar a comprender en el más amplio sentido, no los resultados de la investigación científica, sino el propio proceso de investigación”. Añade que las actitudes relativas a los problemas del conocimiento dependen mucho más de posturas filosóficas que de dificultades halladas en la investigación científica. De la misma forma, las cuestiones de los métodos estarán influidas por los apriorismo filosóficos, Está en lo cierto, pero también derivan del método las dificultades con que se tropieza en la investigación” (GRAWITZ, 1975).

La vida social en sus diversas manifestaciones, es el objeto de las ciencias sociales. Esta vida constituye una parte del mundo o de la realidad observable en la que vive inmerso el hombre. Por ello, como parte de esta realidad, puede ser estudiada científicamente, aplicando a ella el método científico. En efecto, es innegable que se pueden formular cuestiones o problemas referentes a la vida social, anticipar soluciones a ellos y tratar de verificarlas mediante la observación sistemática de los fenómenos sociales, la clasificación de estos fenómenos y sus análisis y explicación. Precisamente la posibilidad de aplicación del método científico a los fenómenos sociales es lo que hace que las ciencias sociales lo sean verdaderamente.

No obstante lo anterior hay que tener en cuenta que el método científico en las ciencias sociales presenta algunas particularidades especiales en relación con las ciencias hoy típicas, las naturales, debido a las características peculiares de su objeto de estudio, la sociedad.

La sociedad es una realidad constituida en último término por relaciones sociales, que aunque se materialicen de formas diversas, son en su raíz inmateriales, Esta sociedad en sus manifestaciones materiales es muy diversas y compleja, sujeta a constante evolución y cambio. De ella forma parte importante elementos inmateriales: principios, creencias, regla morales, normas jurídica, etc., pertenecientes al mundo de los valores, de las ideas y del deber ser. Está sujeta, además, a la incertidumbre e indeterminación propia de la libertad del hombre, elemento constitutivo de la sociedad.

Todo ello se traduce en la dificultad por una parte, de medida de los fenómenos sociales y, por otra, de establecimiento de regularidades y generalizaciones respecto a ellos, A esto se une la ausencia de instrumentos de observación tan potentes como en las ciencias físicas, y la dificultad de aplicar las técnicas de observación experimentales. La consecuencia es que, en general, **110** se puede

emplear en la ciencias sociales el método científico de modo tan riguroso como en las naturales, ni es posible, hasta ahora, llegar en ellas a resultados tan exactos, exhaustivos, constantes y generales como en ellas.

Aunque el método puede presentar diversas modalidades, especialmente en las ciencias sociales, se distingue ante todo según se centre, por ejemplo: en la observación de muchos casos particulares o en el estudio a fondo y globalmente, cualquiera que sea su amplitud. de uno solo o unos pocos casos individuales.

En el primer caso, se tiene el método científico predominante inductivo, que busca determinar las características externas generales de una población a base de la observación de muchos casos individuales de la misma.

En el segundo caso se trata de los métodos científicos comprensivos o si se quiere fenomenológicos que pretenden comprender, lo más profundamente posible, una entidad, fenómeno vital o situación determinada.

Las diferencias entre ambas modalidades del método científico, consisten en que la de las tres etapas fundamentalmente del método científico, observación clasificación y análisis, la clasificación central en los medios inductivos, no existe o tiene menos importancia en los fenomenológicos e históricos, y **20** en el método científico inductivo el análisis, la interpretación y la explicación tiene un carácter objetivo más acusado, mientras que en el fenomenológico e histórico tienen un mayor carácter subjetivo, pues se basan en la comprensión y captación íntima del sentido del objeto investigado y por tanto en la capacidad de intuición y penetración personales de los investigadores” (SIERRA BRAVO, 1984).

Un profesional de la docencia que realmente considere que está enseñando ciencias sociales, debe distinguir que el método usado en esta área es el método inductivo que busca características externas generales de una población basándose en la observación luego los métodos científicos comprensivos o fenomenológico que pretende comprender, una entidad, fenómeno vital o situación determinada como lo plantea Sierra Bravo.

El método científico social permite el estudio de una amplia gama de fenómenos sociales importantes de ser estudiados, por lo que el docente profesional de la docencia debe resaltar la utilidad y uso del mismo en las ciencias sociales, y prepararse más en cuanto al uso del método científico social dentro de su área de trabajo.

**BIBLIOGRAFÍA:** **GRAWITZ, Madeleine.** (1975). *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. Edit. Hispano. España. / **SIERRA Bravo, R.** (1984). *Ciencias sociales epistemología, lógica y metodología*. Edit. Paraninfo. Madrid. España.

**IRIARTE, Adriana.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## METODO CIENTÍFICO: RESUMEN Y EJEMPLO

Los profesores y orientadores deberán iniciar a los jóvenes en el conocimiento y aplicación del método científico e insistir luego que él sea utilizado en todos los proyectos que realicen.

**EL METODO CIENTÍFICO** es el método que aplica el profesional (científico, historiador, teenólogo, etc.) en sus investigaciones. Consiste básicamente de los siguientes cinco elementos:

1. Reconocimiento del problema:  
El investigador reconoce que existe un problema que le interesa solucionar.
2. Formulación de una hipótesis:  
La hipótesis comprende juicios cuya veracidad o falsedad no ha sido demostrada aún; en consecuencia es una estructura totalmente provisional.
3. Experimentación y comprobación:  
Se eligen las técnicas apropiadas para comprobar o desechar la hipótesis; estas técnicas pueden ser -a grandes rasgos- observaciones a través de experimentos y a través de documentos.
4. Recopilación de la información:  
Información obtenida a base de lectura y a base de experimentación. Se recopila la información documental que se ha extraído de la lectura, sea ésta en favor o en contra de la hipótesis, y se hace lo mismo con los experimentos logrados y fallidos. El sistema más apropiado es el uso de fichas: cada información ocupa una ficha aparte y estas se ordenan según el propósito del investigador. Queda en claro que hay que consultar mucha bibliografía y leer mucho.
5. Conclusiones:  
Con base en los datos recopilados durante las fases anteriores, el investigador estará en condiciones de afirmar que:
  - a. su hipótesis quedó comprobada;
  - b. su hipótesis quedó rechazada en favor de otra, que a su vez deberá ser comprobada o rechazada con el mismo procedimiento;
  - e. sus investigaciones no han llegado a ninguna conclusión y deberá seguir investigando.

### **EJEMPLO DE APLICACIÓN DEL MÉTODO CIENTÍFICO:**

#### **Observación:**

Roentgen observó, en 1895, que cuando se conectaba en un tubo en el que se había hecho el vacío una carga eléctrica, ésta cruzaba el vacío del tubo de una placa a la otra y el vidrio del tubo adquiría brillantez cerca de una de las placas.

Trabajando en esto, casualmente advirtió en las proximidades un frasco que contenía Platinocianuro de bario. Este brillaba. Alguien le preguntó después qué había pensado cuando vió ese brillo. El respondió: no pensé, investigué. El frasco no se encontraba expuesto a ninguna luz directa, de tal manera que el brillo estaba relacionado con la corriente eléctrica dentro del tubo ya que el brillo desaparecería al desconectarlo. Recubrió con cartón negro el tubo y, sin embargo, el frasco brillaba.

De la observación surgieron algunas preguntas:

#### **Problemas:**

- \* El “algo” descubierto ¿podía penetrar a través del vidrio, del aire y del cartón negro?



- \* ¿Atravesara otras sustancias?
- \* ¿Cuáles de éstas serán opacas y cuáles transparentes?
- \* ¿Podrá medirse el grado de transparencia?
- \* ¿Qué relación habrá entre la transparencia y las propiedades químicas de las sustancias?

### Hipótesis:

Después de pocas semanas contestó tentativamente a estas preguntas: probablemente sea la luz o algo parecido la causante del fenómeno.

Prueba de la hipótesis, experimentación:

- 1) Construyó una pantalla de papel pintada con platinocianuro de bario y la colocó en varias posiciones cerca del tubo. Siempre que la corriente atravesaba la ampolla del tubo, la pantalla brillaba. Parecía que los rayos que no se veían salieran del tubo y alcanzaran la pantalla. Eran rayos de naturaleza desconocida por lo que los llamó X.
- 2) Escogió varios objetos que le rodeaban en el laboratorio, entre ellos un libro de 100 hojas, dos juegos de barajas, un trozo de madera, un pedazo de cristal oscuro. Los colocó sobre el tubo y la pantalla. Al conectar la corriente, todo el conjunto era transparente al paso de los rayos X.
- 3) Puso una mano entre el tubo y la pantalla. Vió los huesos destacándose sobre la carne de la mano. La carne no era muy transparente al paso de los rayos X y los huesos mucho menos.

**SECRETARIA EJECUTIVA PERMANENTE DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.** (1985). Seleccionado y modificado por CLARA FLORES (Escuela de educación de la Universidad Central de Venezuela) del: *Manual para el fomento de las actividades científicas y tecnológicas juveniles*. Serie: CIENCIA Y TECNOLOGIA. SECAB/UNESCO. Bogotá. Colombia.

## MÉTODO DE APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO

Aprendizaje de principios o conceptos como generalización del resultado de las experiencias de cada estudiante, sin que alguien los formule directamente; puede considerarse como la derivación de la llamada enseñanza inductiva o socrática.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## MÉTODO DE AUDIOINSTRUCCIÓN

Sistema de aprendizaje multimedia a ritmo individual, que utiliza lecciones grabadas en cinta, acompañado de material didáctico y hojas explicativas para el aprendizaje individual en cabinas de estudio.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## MÉTODOS AUTO-INSTRUCCIONALES

Sinónimo de instrucción programada, aprendizaje programado, enseñanza automatizada, materiales auto-instruccionales, etc. El término auto-instruccionales fue propuesto por Lumsdaine y Klaus para evitar 'las confusas, perjudiciales' connotaciones que ellos atribuían a los otros rótulos.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## MÉTODO DE APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO

Método de aprendizaje de principios o conceptos como generalización del resultado de las experiencias de cada estudiante sin que alguien los formule directamente: es una derivación de la enseñanza inductiva o socrática.

**AÑORGA MORALES, JULIA, DORA LUISA ROBAU SHELTON, GISELDA MAGAZ CÁCERES, ELVIRA CABALLERO CÁRDENAS, AIDA JULIA DEL TORO.** GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA CENESEDA/República de Cuba.

## MÉTODO DE ENTRENAMIENTO

Procedimiento programado que determina los contenidos, medios y cargas del entrenamiento en función de su objetivo. Sobre todo en el ámbito del acondicionamiento físico se han establecido métodos fundamentales autónomos (método continuo, interválico, de repeticiones y de control). Dentro de los mismos existen muchas variantes (por ejemplo, el método de la pirámide en el entrenamiento de la fuerza, el método interválico con duraciones medianas o el método continuo variable en el entrenamiento de la resistencia). Fundamentales para el entrenamiento de la técnica son el método global, analítico y global-analítico-global.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## MÉTODO DE ESTUDIOS DE CASOS

Método de formación en el que los alumnos hacen uso de la descripción escrita de un hecho, acontecimiento o situación como punto de partida en el proceso de análisis de las teorías, conceptos y fenómenos de la vida real.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## MÉTODO DE FORMACIÓN INTEGRADA

Conjunto de programas que combinan la enseñanza teórica en el aula con actividades de laboratorio supervisadas y coordinadas.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## MÉTODO DE INTERROGACIÓN

Son los métodos de investigación social que permiten recoger información sobre las necesidades, motivaciones, actitudes, y estados de opinión de una persona o grupo. Las técnicas más conocidas son la entrevista, la encuesta, y las escalas de valores que consisten en la elaboración de preguntas previamente elaboradas.

**AÑORGA MORALES, Julia, Dora Luisa ROBAU SHELTON, Giselda MAGAZ CÁCERES, Elvira CABALLERO CÁRDENAS, Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

## MÉTODO DE PROYECTO

Es el que propone que los participantes individualmente o en grupo , realicen una tesis, un plan, un informe escrito u oral o algún tipo de trabajo acorde a un plan previamente diseñado.

**AÑORGA MORALES, Julia, Dora Luisa ROBAU SHELTON, Giselda MAGAZ CÁCERES, Elvira CABALLERO CÁRDENAS, Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

## MÉTODO DE PROYECTOS

“Preparar para la vida es poner al niño en condiciones de proyectar, de buscar los medios de realizar sus propias empresas y realizarlas, verificando mediante la propia experiencia el valor de las concepciones que esté utilizando, podrá así reafirmarlas, enmendarlas o sustituirlas con su programa de vida”. (FILHO:1964:223).

El Método de Proyectos, el cual surge en los Estados Unidos y tiene sus principales exponentes en John Dewey y William Kilpatrick, constituye una de las propuestas instrumentales más interesantes en la construcción pedagógica de la Escuela Nueva

El concepto de Proyecto es entendido “...como un acto de pensamiento completo ...que tiene que asumir la forma de la vida real”(FILHO:1964:83). En él , se encuentra un pilar, un concepto clave del paradigma de la Escuela Nueva, la ruptura de las fronteras entre la escuela y la vida, para propiciar situaciones de aprendizaje que faciliten la libertad, la eclosión de la vitalidad en una espiral que vaya unificando deseos, intenciones conscientes, propósitos y proyectos más amplios. De ahí, se desprende que la capacidad **para proyectar es condición para educar en y desde la vida.**

El proyecto es una especie de puente que conduce y promueve **experiencias unificadas**, las cuales emergen de las actividades Intencionales y de los propósitos definidos. En eso consiste su originalidad, la cual reside en el modo de entender la vida cotidiana en la escuela como un espacio y un lugar donde los niños van gestando proyectos que, siendo escolares, constituyen eslabones de una coordinación más amplia de proyectos vitales que forman el sentido y la dirección de la existencia misma.

Para Luzuriaga (1967), el Método de Proyectos se construye a partir de:

“1) Un problema o situación problemática. 2) Una actividad original suscitada o encaminada a resolverlo. 3) Un ambiente o medio natural se está situado. 4) Una finalidad o propósito respecto a la aplicación y 5) una finalidad de proyectos para la realización de esta actividad.” (LUZURIAGA:1967:92).

En este sentido, Dewey (1967) sostiene que el **problema** surge de experiencias dadas que tendencialmente conducen a campos familiares ampliados. Igualmente, surge de las condiciones presentes y tiende a provocar deseos para aprovisionarse de información, creando nuevas ideas, incidiendo significativamente en las experiencias ulteriores, las cuales se enriquecen mediante:

- El manejo de hipótesis comprobadas continuamente y formuladas correctamente mediante las consecuencias de la acción.
- La continuidad que registra los rasgos significativos de las experiencias en desarrollo.

Podemos ubicar los rasgos más relevantes de este Método de la manera siguiente:

1. El Alumno construye una **experiencia auténtica**, significativa, regulada por un problema real, debe poseer el carácter de continuidad, respondiendo a sus necesidades propósitos e intereses.
2. El **problema** como condición para su solución debe posibilitar fuentes de información para permitir vías para controlar eficientemente las situaciones.
3. Las estrategias y medios de solución deben partir del alumno como criterio regulador en la actividad, promoviendo así la libertad para y investigar y crear.
4. El despliegue de su experiencia debe propiciarse en un **ambiente** natural y vital que permita la comprobación de sus ideas para determinar sus límites y alcances.
5. La base de este método reside en el carácter problemático de la vida y en las estrategias de ajuste permanente al ambiente.

**BIBLIOGRAFÍA:** DEWEY, John. (1963). *Democracia y Educación*. Losada. Buenos Aires. / ————. (1964). *Experiencia y Educación*. mimeo. UCV. Caracas. / ————. (1967). *El niño y el programa escolar*. Mi credo pedagógico. Losada. Buenos Aires. / FILHO, Laurencio. (1974). *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Kapeluz. Buenos Aires. / KILPATRICK, W. (1968). *La función social, cultural y docente de la escuela*. Losada. Buenos Aires. / ————. (1967). *Teoría Pedagógica en que se basa el programa escolar*. En: Nuevo Programa Escolar. Losada. Buenos Aires. / LUZURIAGA, Lorenzo. (1967). *La Escuela Nueva*. Losada. Buenos Aires.

**ARELLANO D. Antonio y María EUGENIA BELLO.** Universidad de los Andes-Núcleo Táchira/Venezuela.

## MÉTODO DE PROYECTOS

---

Método que propone que los alumnos, individualmente o en grupos, realicen una tesis, un plan, un informe escrito u oral o algún otro tipo de trabajo. El objetivo real es que los alumnos aprendan y empleen las técnicas requeridas para realizar el trabajo.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## MÉTODO DE SOLUCION DE PROBLEMAS

---

Método según el cual el tema se presenta como un problema que se la de resolver, con todos los medios e información necesaria a disposición del alumno. En este método, la función del profesor es la de guiar al alumno para encontrar las soluciones por si mismo sin proporcionarle las respuestas.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## MÉTODO DEDUCTIVO

---

Método de enseñanza. Estudio o argumentación que parte de los principios generales o de aplicación universal para llegar a la aplicación particular de estos principios, mostrando con ello la validez de las conclusiones.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## MÉTODO DEL CAMINO CRITICO

---

Determinación de la ruta crítica, es decir, la sucesión de hechos y actividades interconectados cuya realización requiere el tiempo más largo para alcanzar la meta propuesta. De esta forma se determina el tiempo mínimo necesario para realizar un proyecto. El análisis del camino crítico se diferencia de Otras formas de análisis de sistema porque separa la planificación de la determinación de las etapas y porque el tiempo y los costes están directamente vinculados.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## MÉTODO DIDÁCTICO

---

Conjunto estructurado y coherente de técnicas y contenidos de enseñanza, en general hace hincapié en las reglas, principios y normas deseables de conducta.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## MÉTODO DIDÁCTICO

El método didáctico se conceptualiza en un sentido simple como: El modo o manera de enseñar... Es simplemente el manejo o tratamiento que se le da a la materia para que el alumno la asimile y la elabore en su aprendizaje. (Spencer Rosa. Pág. 23)

Contando con la intervención del docente para determinar las estrategias, aplicarlas en la acción educativa, lo que implica la indagación, organización, planificación y producción en el desarrollo del proceso instructivo.

Hay tres elementos básicos vinculados al método didáctico: el docente encargado de proveer al alumno de los contenidos, los medios para facilitar el aprendizaje, el alumno o sujeto que aprende y a quien se dirige la acción y por último los contenidos a transmitir.

A través del método didáctico se pretende inducir al alumno en el conocimiento de la verdad ya establecida y demostrada por la ciencia, con el fin de que éste pueda utilizarlo en su beneficio; por tal motivo para su buen funcionamiento, debe adaptarse a las condiciones y características propias del educando, tanto biológicas, físicas y psicológicas. El docente por su parte debe, para determinar la eficiencia del método, crear antes o al momento de impartir los conocimientos, un ambiente propicio y adecuado que estimule y favorezca el aprendizaje.

También es conveniente tomar en cuenta la naturaleza del contenido, el cual debe ser ordenado, clasificado y presentado de modo interesante, que motive el trabajo del alumno y facilite su asimilación, como afirma Spencer, Rosa (Pág. 24), la misma explica la importancia de estudiar y conformar la metodología en base a las técnicas científicas nuevas y aplicables al campo educativo, y de esta forma contribuir a la consecución de los fines particulares y generales de la educación.

Según estos fines educativos varía el carácter del método, así como las estrategias, medios y técnicas a implementar; y por lo cual se puede dividir en métodos docentes, que se proponen a enseñar y los métodos discentes que se dirigen al aprendizaje.

Los aspectos anteriormente señalados sobre el método didáctico, son abarcados en dos dimensiones que lo caracterizan como sistemático y racional tanto en la parte teórica como la parte práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como se establece en el Diccionario de las Ciencias de la Educación:

La dimensión estructural como modo de organización de técnicas y contenidos de enseñanza, y la pragmática en cuanto desarrolla y hace funcionar objetivos y contenidos informativos. (Pág. 962).

De esta forma, con la utilización del método didáctico, se pueden reducir o eliminar improvisaciones en actos educativos, que pueden conducir al fracaso; de lo contrario proporciona una directriz que orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo a la generación de conocimientos que pueda utilizar el alumno en su vida cotidiana.

Están inmersos en el método didáctico cuatro operaciones lógicas para utilizarlo de manera racional y sistemática, estos son:

- La inducción: Empleada en la escuela para lograr la auto actividad del alumno, el mismo va de lo particular o concreto a lo universal o abstrac-



to, permitiendo la experimentación y comparación de resultados, partiendo de la verdad o hechos demostrados.

- La deducción: Sus procedimientos de aplicación parten de conocimientos generales a lo particular, utiliza la aplicación,, comprobación y demostración.
- El análisis: Consiste en dividir un hecho o fenómeno estudiado, en sus partes que lo componen y en proporción intervienen en el mismo, y de esta manera obtener una comprensión general del todo.
- La síntesis: De lo contrario, integra o reúne las partes hasta componer el todo y llegar a un resultado o concretar un fin.

Se puede determinar que el método didáctico es parte importante y necesaria en el campo educativo, ya que permite estructurar experiencias necesarias para la consecución continua del conocimiento de los aprendices porque dirige y motiva la enseñanza y contribuye a la adquisición sistemática y ordenada de los contenidos.

**BIBLIOGRAFÍA: DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.** (1983). (Vol. II). Madrid: Editorial Santillana. / **MAILLO, Adolfo.** (1973). *Enciclopedia de didáctica aplicada*. Tomo I. España: Editorial Labor, S.A. / **GONZÁLEZ A. P., Medina A., DE LA TORRE S.** (1995). *Didáctica general: Modelos y estrategias para la intervención social*. España: Editorial Universitas, S.A. / **SPENCER, R. y Geudice, C.** (1964). *Nueva didáctica general*. Buenos Aires: Editorial KAPELUSZ. / **WITTRICK, Merlin.** (1989). *La Investigación de la enseñanza*. Tomos I, II y III. Barcelona: Editorial Paidós.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema de la Didáctica en el DLAE*. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas, 1997.

## MÉTODO DIRECTO

Método de enseñanza de idiomas extranjeros que concede gran importancia al empleo real de la lengua que se enseña. También se le llama **método oral directo**.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## MÉTODO GLOBAL

Método didáctico que define la opinión de que las materias de enseñanza poseen una estructura orgánica, y que esta estructura orgánica es el motivo principal del aprendizaje y el principio de todo conocimiento. Cada tarea es un representante del todo, que sólo puede resolverse en el sentido de su relación con él. El método global se apoya, también en la tesis que defiende que la percepción del niño es sincrética y global. El niño observa y capta los conjuntos y luego analiza.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## MÉTODO INDUCTIVO

La única fuente del conocimiento es la experiencia ; el único método científico, el inductivo. A la experiencia se reduce incluso el conocimiento matemático ; rechaza por consiguiente, todas las proposiciones a priori para sustituirlas por generalizaciones de la experiencia.

**LEONARD, Franklin.** (1999). EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION. Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

## MÉTODO PARTICIPATIVO

Método educativo que tiene como finalidad hacer que el alumno asuma responsabilidades en la adquisición de conocimientos, creándole las condiciones dentro de las cuales pueda hacer descubrimientos por sí mismo. Este método conduce al empleo de técnicas especiales, tales como proyectos de estudio de problemas de la localidad, temas de ensayo «abiertos», correspondencia entre centros educativos, etc.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## MÉTODO(S) ACTIVO(S)

Por oposición a los métodos tradicionales, término genérico que caracteriza el conjunto de métodos basados en los intereses de los alumnos destinados a la formación de su personalidad. Los métodos activos apelan a la iniciativa personal y al espíritu de exploración de los alumnos, mediante técnicas de grupo, talleres, correspondencia escolar, diario escolar, cooperativa escolar, salidas, encuestas. etc.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## METODOLOGÍA

Estudio de los procedimientos mediante los cuales se construye el conocimiento científico. Incluye tanto la lógica de la investigación científica como el estudio de los procedimientos o técnicas de la misma, e implica, en primer término, el análisis de los supuestos básicos de las ciencias y del proceso de construcción de teorías.

**BLANCO, Carlos Eduardo.** *Escuela de Educación de la UCV.*

## METODOLOGIA

Designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación.

Taylor, S. J. y Bodgan R. (1992). **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Barcelona, España; Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

**MUÑOZ, Luis.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## METODOLOGÍA DE ESTUDIOS CASOS

Metodología mediante la cual los estudiantes utilizan la descripción escrita de un incidente o situación como material de apoyo para el proceso de análisis y discusión de teorías, conceptos y fenómenos de la vida real.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

Analizar las propuestas metodológicas apegadas al quehacer científico es una de las responsabilidades de los docentes formados en el área de las ciencias, ya que es necesario enseñar a los alumnos el abanico de propuestas metodológicas que han surgido en el ámbito de las ciencias, para que la puedan considerar como un actividad humana en la cual ellos pueden participar y desarrollar más y mejores conocimientos.

Si analizamos el marco de la historia de la ciencia, encontraremos que en la década de los cincuenta la metodología de la ciencia propugna la demarcación entre el conocimiento científico verdaderamente anclado en la experiencia y los confusos productos del pensamiento metafísico; rechaza las explicaciones teológicas y finalistas y las preguntas por la esencia escondida de los fenómenos (Briceño Francisco, 1994) para aceptar la experimentación y la observación como principal herramienta para la búsqueda de la verdad. Esta metodología “ ha sido una de las herencias más fuertes de la filosofía Positiva que se ha mantenido hasta nuestros días e incluso se ha seguido con misticismo por muchas generaciones de profesores e investigadores, a pesar de las fuertes críticas recibidas por su rigurosidad y extremo control.

Durante los años sesenta, aproximadamente, la metodología científica desdice de la historia real de la ciencia para plantear la historiografía como mejor herramienta para la construcción de las teorías científicas. Se resalta Thomas S. Khun con su obra la Estructura de la Revoluciones Científicas donde refleja la importancia del carácter revolucionario del avance científico ( Suárez Laura y López Guazo, 1993). En los años setenta se nota el desarrollo el enfoque estructuralista que sostiene la pretensión de hacer reconstrucciones racionales de la ciencia, pero con un formulismo menos estricto que el tipo de axiomatizaciones propuestas por el positivismo ( Briceño Francisco, 1994).

En la últimas tres décadas han surgido metodologías muy serias que contemplan diferentes enfoques con relación a una misma problemática: la honestidad que los científicos deben pretender en el curso de sus investigaciones y en la interpretación de los resultados de las mismas, es decir, representan una especie de normatividad, pero con una visión flexible que depende de los criterios metodológicos que las comunidades científicas consideren válidos, del criterio individual del investigador pero, sobre todo, de las especificidades que permita el fenómeno que se estudia.

En los últimos quince años Feyerabend - connotado científico y epistemológico racionalista-, ha impactado el campo de la metodología científica, al sostener que: “ ... lo importante para el progreso de la ciencia no es el respeto a una metodología particular aceptada por la comunidad científica hegemónica o establecida por los filósofos o epistemólogos de mayor prestigio en determinada época, sino los resultados que se obtienen de las investigaciones para ampliar el poder heurístico de una teoría o ley científica o construir otras nuevas que representen alternativas mejores a las aceptadas. ( P. Feyerabend, 1981; citado por Suárez y López, 1993).

De todo lo expuesto se puede decir que el conjunto de propuestas metodológicas científicas, surgidas a lo largo de los años, presentan diversas limitaciones que han sido consideradas por los individuos y que han dado paso al surgimiento de nuevas formas de abordar el conocimiento científico. Por ello, es necesario que los docentes ayuden a comprender a los alumnos la temporalidad de la verdad, y su constante evolución de modo que eliminen del contexto de la ciencia el planteamiento de recetas ideales que no son más que rigurosidades metodológicas que no garantizan llegar a la verdad.

**BIBLIOGRAFÍA: BRICEÑO, Francisco.** (1994). *Filosofía y didáctica de la ciencia*. En revista: **UNIVERSITAS 2000**. N° 1. Vol.18. Caracas-Venezuela. / **SUÁREZ, Laura y LÓPEZ, Guazo.** (1993). Metodología de la Enseñanza de las Ciencias. En: Revista: *Perfiles Educativos*, N° 62. España.

**DE ALMEIDA, Alicet.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA:PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## METODOLOGÍA EN LAS CIENCIAS SOCIALES

“La metodología en las Ciencias Sociales tiene una importancia específica. Es cierto que los trabajos estructurales con verdaderos criterios científicos acerca de temas sociales son relativamente recientes. Las ciencias sociales en cualquier país, pero particularmente en los nuestros, tienen una importancia fundamental para la solución de nuestros problemas colectivos, pero nunca alcanzarán ese objetivo sino están manejados con verdadera rigidez científica”. (PARDINAS, Felipe. 1969).

El análisis metodológico de las ciencias sociales tiene su origen en la extraordinaria riqueza de los problemas de estudio. La disputa metodológica que han conocido las ciencias a lo largo de su existencia como disciplina independiente, se sentirá abrumados por el cúmulo de los puntos de partida, de los objetivos y métodos de investigación. El primer paso será proceder al ordenamiento sistemático de los problemas.

Una metodología de las ciencias sociales tendrá que fijarse como tarea el análisis sistemático de los tipos de problemas y de métodos y tratará de enjuiciar las aportaciones de los distintos métodos en relación a los fines que se propone la investigación. (KAUFMANN Felix 1986).

**BIBLIOGRAFÍA: KAUFMANN, Felix.** (1986). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Fondo de Cultura Económica. México. / **PARDINAS, Felipe.** (1969). *Metodología y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Siglo Veintiuno Editores, S.A. México.

**MIJARES, Mariana.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## METODOLOGÍA O METÓDICA

“Comúnmente se confunden (o se aíslan) Teoría con Filosofía Especulativa, Metodología con código de procedimientos rígidos y Técnica como un conjunto de recetas aplicables a cualquier situación o problema. Es evidente que cada una de ellas son instancias o componentes de una unidad en el trabajo investigativo (la producción de conocimiento), pero no funcionan como sinónimos. El concepto de “modelo teórico” definido como una “estructura conceptual” que sirve para la indagación de los hechos y para la construcción del objeto del conocimiento, permite clarificar esta situación. En esta forma:

- a) El carácter lógico se localiza en el modelo por cuanto este es portador de una teoría (cuerpo de ideas), hipótesis ya verificadas y elevadas al carácter de sistema organizado, que se confronta con la realidad);
- b) El carácter metodológico viene dado por cuanto todo modelo contiene una proposición metodológica. Esta proposición debe atenderse:
  1. en su *forma* a cumplir los requisitos universales del Método Científico (Bunge; 1966)
  2. en su *contenido* a reflejar los supuestos teóricos; y
  3. en el carácter *técnico-instrumental* que le está dado por cuanto todo modelo contiene las técnicas y los instrumentos con que somete a verificación sus planteamientos teóricos a nivel de lo empírico; los instrumentos en este sentido no son universales sino que difieren de acuerdo al objeto y al modelo de aplicación.”

**BIBLIOGRAFÍA: BUNGE, Mario.** (1966). *La Ciencia su método y su filosofía*. Edic. Siglo XX. Buenos Aires. / **BUNGE, Mario.** (1972). *La investigación científica*. Edit. Ariel. Buenos Aires.

**BIGOTT, Luis.** (1982). *Modelos de Análisis de Sistemas Escolares*. Edic. de la Facultad de Humanidades y Educación Universidad Central de Venezuela. Caracas.

## METODOLOGIA PARTICIPATIVA

Conjunto de actividades y procedimientos utilizados durante las clases impartidas a los estudiantes adultos cuyo objetivo es el de involucrar en forma activa al participante. En la utilización de la metodología se asume que el proceso de aprendizaje es mediatizado por el educador, pero es el estudiante quien asume la mayor parte de la responsabilidad en dicho proceso.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## METODOLOGIA PSICOSOCIAL

Metodología utilizada en forma preponderante en programas de alfabetización, caracterizada por la inclusión de ejercicios que le permiten al individuo analizar y relacionar el *yo* con el *todo* que lo rodea. En otras palabras, que le permite al mismo tiempo que adquiere las destrezas necesarias para la escritura, lectura y cálculo, desarrollar hábitos críticos para el análisis de su realidad.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## METODOLOGIA Y METACIENCIA

Todo es susceptible de ser estudiado científicamente, incluso la ciencia misma. El estudio de la Ciencia en cuanto objeto construido es realizado por la Metaciencia. Esta se encuentra diferenciada por un conjunto de disciplinas (Filosofía de la Ciencia, Historia de la Ciencia, Sociología de la Ciencia, Psicología de la Ciencia, etc.). En la Filosofía de la Ciencia logramos diferenciar a la:

- a) *Epistemología*: corresponde a la teoría del conocimiento. A este nivel se plantean los problemas fundamentales del conocimiento en una ciencia y los problemas derivados del mismo conocimiento (conocimiento precientífico y científico, los criterios de verdad, ¿qué condiciones se requiere para que un conocimiento sea verdadero?);
- b) *Metodología*: trata de los métodos empíricos elaborados por y para la ciencia; describe y analiza los problemas referentes a la diversidad de métodos y su posibilidad de aplicación y lo que es más importante, estudia el proceso de construcción de esos métodos\*
- c) *Metateoría o sistematología*: estudia a los sistemas científicos, teorías, modelos y proceso de construcción teórica.

### Notas

- \* “La metodología de las Ciencias es una Ciencia que tiene por objeto en sus investigaciones la Ciencia misma, o, mejor dicho, las distintas ciencias. De ahí que la metodología sea en cierto sentido, una ciencia secundaria, que parece contemplar desde un piso más alto a las otras ciencias”. Adjuticwlcz. K.; cit. por Seweryn Zurawicki: *Problemas metodología de las Ciencias Económicas*, p. 22.

**BIBLIOGRAFÍA:** **BUNGE, Mario.** (1966). *La ciencia su método y su filosofía*. Edic. Siglo XX. Buenos Aires. / **BUNGE, Mario.** (1972). *La investigación científica*. Edit. Ariel. Buenos Aires.

**BIGOTT, Luis.** Modelos de Análisis de Sistemas Escolares. Edic. de la Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

## MÉXICO, INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMO ACTIVIDAD AUTÓNOMA

La investigación educativa como actividad autónoma en México tiene una larga tradición. Cabe mencionar los esfuerzos realizados en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de



México (UNAM) en los años cuarenta, la creación del doctorado en pedagogía en la Escuela Normal Superior en 1954 y el establecimiento del Colegio de Pedagogía en la UNAM un año después. Sin embargo, la investigación educativa comenzó a tener un perfil científico y profesional con el surgimiento de instituciones destinadas principalmente a esa actividad, tales como el Centro de Estudios Educativos A. C. en 1963.

El Gobierno Federal impulsa el desarrollo de esta actividad por diversas vías. Merecen destacarse las investigaciones que se realizan en instituciones públicas de educación superior, como es el caso de la Dirección General de Investigación Educativa (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Pedagógica Nacional y diversas instituciones de educación superior. El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) destina un volumen importante de sus recursos a financiar proyectos del sector educativo. En universidades de Aguascalientes, D.F., Guanajuato, Jalisco, Puebla, Sinaloa y Veracruz se han creado o fortalecido centros específicos para la investigación educativa. Asimismo, en muchas escuelas, facultades o institutos de áreas sociales y humanísticas e, inclusive de áreas científico-técnicas de distintas instituciones de educación superior, se han apoyado o abierto líneas de investigación educativa.

En la década pasada se registró un notable crecimiento de unidades de investigación educativa. En 1981 se reportaron 123 unidades de investigación y en 1991 fueron 365. El crecimiento se debe, en buena medida, a la incorporación de las escuelas normales en los registros estadísticos, puesto que, al ser consideradas de nivel superior en 1984, la investigación se consideró como una de sus funciones sustantivas. Las unidades de investigación cuentan con un número relativamente estable de investigadores que se agrupan por líneas de investigación o por proyectos. En 1991 se registraron 3.635 investigadores, de los cuales el 33,3% eran responsables de algún proyecto. Los datos de 1991 indican que las escuelas normales son el tipo de institución que más unidades de investigación educativa tienen. Siguen en orden decreciente las universidades públicas, las direcciones gubernamentales de servicios educativos en los estados, los institutos y asociaciones, los institutos tecnológicos, los centros y las universidades particulares. Si se consideran juntos los organismos gubernamentales (centralizados, descentralizados y desconcentrados) del sector educativo, el conjunto ocupa el segundo lugar en cuanto a número de unidades que realizan investigación. Las escuelas normales también son las instituciones con mayor número de proyectos de investigación registrados (709); les siguen las universidades con 518 y la SEP con 123. El resto se distribuye entre otras unidades de investigación.

En las últimas dos décadas, la investigación educativa en México ha recibido las influencias del debate educativo internacional. En términos generales, destaca el hecho de que las concepciones teóricas han ganado en complejidad y que las concepciones mecánicas y deterministas han perdido terreno. En esos años se crearon o fortalecieron centros de investigación especializada y en muchas escuelas o facultades se abrieron líneas de investigación educativa. Sobresalen algunos centros por el nivel de su producción y su constante difusión.

Durante el ciclo escolar 1996-1997 la SEP ha buscado fortalecer el conocimiento de problemas y temas prioritarios, sobre los cuales se requiere generar más información o precisar la que se tiene para afrontar los retos establecidos en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.

En 1997 se concluyeron tres proyectos de investigación: “Evaluación de la educación bilingüe-bicultural en los Altos de Chiapas”, “Principales factores que favorecen el rendimiento escolar de los niños en zonas indígenas y la respuesta de la comunidad” e “Integración educativa: perspectiva nacional e internacional”.

Los dos primeros estudios tuvieron como propósitos centrales conocer los principales factores que influyen en los resultados de los servicios educativos que se prestan a poblaciones de zonas indígenas y valorar la influencia que en estos resultados tienen las características de los servicios y las acciones de la política educativa. En particular, se revisaron los siguientes aspectos: la formación docente y las prácticas de enseñanza, los materiales y acciones para la actualización del personal docente, así como los libros de texto en lenguas indígenas. Otro elemento revisado en ambos casos fue la percepción que las madres y los padres de familia tienen con respecto a la educación y a las prácticas escolares.

El tercer proyecto de investigación tuvo como propósitos conocer experiencias internacionales destacadas en la integración educativa de niños con discapacidades al currículo básico y realizar un diagnóstico del proceso de integración educativa recientemente iniciado en nuestro país. Se revisaron los fundamentos, los alcances, las condiciones y los factores asociados al éxito de esta acción, considerada como un imperativo ético y de justicia. Del estudio se derivan una serie de recomendaciones para mejorar el proceso – actualmente en marcha – que se refieren a la formación de personal docente, y de otros profesionales, tanto de educación regular como de educación especial, a las características de los recursos didácticos, a la gestión de los centros escolares y al establecimiento de un sistema de seguimiento.

**BIBLIOGRAFÍA: COMISIÓN NACIONAL DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS PARA LA UNESCO.** (1997). Secretaría de Educación Pública. Perfil educativo de México. / **ESTADOS UNIDOS MEXICANOS.** (1996). *Poder Ejecutivo Federal.* Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. México D.F., Secretaría de Educación Pública. / **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.** *Informe de Labores 1996-1997.* México D.F., Secretaría de Educación Pública, 1997. / **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA** y Organización de Estados Iberoamericanos. Sistema Educativo Nacional de México: 1994 (informe realizado por Germán Álvarez Mendiola et. al.). México D. F., México, 1994. / **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.** National Report of Mexico: 1995-1996. 45a reunión de la Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, octubre de 1996.

**UNESCO. Anuario Estadístico 1996. París.** UNESCO/oficina internacional de educación (IBE). INODATA/WORLD DATA ON EDUCATION/Second edition.1998. Bajado de la siguiente dirección: [www.unicc.org/ibe/](http://www.unicc.org/ibe/)

## MUJER Y EDUCACION EN EL SIGLO XIX VENEZOLANO

### 1. Colegios para niñas en la primera década de la República<sup>1</sup>

Pasados los tímidos intentos que se ensayaron al inicio de la etapa republi-

1. Estas notas ahondan en algunas propuestas que he planteado en mi trabajo «Un asunto de interés público: la instrucción femenina en los primeros años de vida republicana». *Revista de Pedagogía* (Caracas, Universidad Central de Venezuela, Escuela de Educación), XVIII, 51 (julio-septiembre de 1997): 9-22.

cana,<sup>2</sup> fue sólo en los años finales de la década del treinta cuando se consolida la estrategia orientada a proporcionar instrucción a las hijas de los miembros de la élite dirigente. Otras urgencias y problemas habían atrapado la atención colectiva, por lo que hizo falta esperar condiciones propicias para sustentar, en una estructura mucho más sólida, un proyecto de escolaridad concebido para educandas.

De manera que, todavía para 1836, el escenario que servía de espacio a esta materia era poco halagüeño en la ciudad capital. La preocupación tendiente a otorgar beneficio educativo a las niñas comenzó a asomar ese año que menciono, cuando la revista *La Oliva* (Nº 8, abril de 1836) ofreció un rápido esbozo que pintaba oscuros contornos sobre este particular. Fue en el momento cuando se dedicaba a comentar las memorias presentadas al Congreso por el Secretario del Interior y Justicia. Llegados al punto que me ocupa, hacía un alto para examinar el estado de la instrucción pública nacional. En determinado momento decía la publicación: «tampoco hay [escuelas] donde colocar á las niñas, de manera que esta preciosa porcion de la sociedad, esperanza de las familias, se educa á la ventura, sin orden, método ni aprovechamiento» (p. 60). Sin embargo, muy pronto este panorama experimentó un vuelco definitivo; de tal manera que, al finalizar la década, la ciudad de Caracas mostraba un nuevo escenario en el cual se desenvolvían cuatro instituciones educativas dirigidas a un público femenino.

Tal parece que correspondió la responsabilidad de inaugurar este tipo de establecimientos al Colegio de Educandas, dirigido por las señoras Encarnación, Teresa y Concepción de Luque. Llegamos a ese convencimiento cuando tomamos como noticia válida la suministrada en el extenso comentario titulado «Educacion publica» que leemos en *El Liberal* del 1 de enero de 1839 (y que también divulgó *La Bandera Nacional* en dos entregas, 1º y 8 de enero). En esa oportunidad, un remitido sin firma titulado «Educacion pública» es concluyente en este sentido. Comienza diciendo:

COLEGIO DE EDUCANDAS DIRIGIDO POR LAS SRAS. ENCARNACION; TERESA Y CONCEPCION LUQUE. Este colegio, el primero que en su especie se estableció en esta ciudad (...).

La noticia transcrita sin duda mantiene fiel apego a los hechos porque, de ser incierta, no habrían faltado los desmentidos, en una época en la cual la vida pública nacional se dirimía a través de las publicaciones periódicas. Tenemos, pues, que fueron las tres hermanas Luque las primeras en establecer con carácter de permanencia una institución de enseñanza privada dirigida a las niñas, después del lacónico intento señalado por la «Escuela inglesa» de la Señora Campbell.

El año de fundación del establecimiento de las señoras Luque tuvo que ser finales del 36 –de acuerdo con lo que sabemos a partir del testimonio de *La Oliva*– o el año 1837 porque, en diciembre de este último, se comienza a nombrar en términos elogiosos otro establecimiento para niñas, esta vez el

---

2. Me refiero a la «Escuela inglesa» de la Señora Campbell, fundada en 1831. El anuncio relativo a su apertura aparecía en el Número extraordinario (*Gaceta Extraordinaria*) de la *Gaceta Constitucional de Caracas* (Nº 2, junio 9 del citado año): «deseando ser útil en lo posible al país en que vive, ofrece al respetable público de Caracas y de Venezuela sus servicios en el interesante objeto de la educacion de niñas». En ésta, como en sucesivas oportunidades, mantengo la ortografía original.

inaugurado por las señoras Dolores y Manuela Guido. Se trataba de un nuevo centro de enseñanza que introdujo una novedad desconocida en Caracas: «el primer exàmen público que ha llegado a nuestro conocimiento», clara puntualización que no admitía dudas al respecto en *El Liberal* del 26 de diciembre de ese año de 1837. Otra certeza que obtenemos es que las Luque no se habían paseado por esta idea de ofrecer exámenes de cara al público, un imperdonable descuido que sumó como punto en contra de estas damas y que, por su parte, fue de utilidad para los publicistas que favorecían la labor educativa de las Guido.<sup>3</sup> Destaco este suceso porque es de importancia para abordar asuntos de interés que veremos más adelante.

Un tercer establecimiento, la Nueva Escuela de Señoritas, fue fundado en 1838 por las señoras Jugo (*La Bandera Nacional*, Caracas, 31 de julio de 1838); sin duda, el último de la década si tomamos por ciertas las palabras de *El Liberal*, cuando anunciaba en su entrega del 9 de octubre de 1838 en el artículo «Educacion de niñas» (sin firma) que: «Ya hay en la ciudad cuatro establecimientos de educacion para niñas con el que han abierto últimamente las Sras. Jugos».

Vistas las líneas precedentes, no está demás formularnos una pregunta obvia: ¿de dónde salía el cuarto establecimiento, si nosotros hemos contabilizado sólo tres? Pues bien, para completar el número que falta tenemos que suponer la inclusión en ese balance del Colegio Malpica, que venía funcionando desde varias décadas atrás (desde el período colonial). Esta casa de estudios era sistemáticamente desestimada por la prensa de la época, visto que no solían referirse a él. La esquiva precisión que ofrecía el parágrafo dirigido a instrucción pública en la *Exposición que dirige al Congreso de Venezuela en 1840 el Secretario del Interior y Justicia* sirve, cuando menos, como registro para certificar que, en efecto, existía «el Colegio de niñas llamado Malpica» (1840: 39). No podemos perder de vista que esa Exposición daba cuenta de la actividad del año precedente, lo que indica que para 1839 estaba en funcionamiento.

Quiero detenerme fugazmente en el colegio Malpica por la importancia que tiene para la historia de la educación en Venezuela. Para ello me apoyaré (en beneficio de la brevedad) en las palabras que le dedica la revista *La Guirnalda* en su entrega número 3 (agosto 18 de 1839: 40-41):

Un hombre, á quien las caraqueñas desde 1768 han debido la educacion que recibieran, el Licenciado D. Simon Malpica, dignidad, tesorero de esta Catedral, fundó con real permiso y bajo la proteccion del gobierno civil, la casa de niñas educandas, que hoy se conoce con el nombre de su fundador, donando á este establecimiento todos sus bienes que importaban 19.000 pesos. Posteriormente, el Libertador, convencido, como lo dijo en su decreto de 27 de Junio de 1827, de que el importante objeto de la educacion pública quedaria muy imperfecto, si no se mejoraba la de las niñas, gravó las rentas de la Universidad con 2.000 pesos anuales á favor de dicha casa de educandas, asignándole al mismo tiempo otras rentas, y cometió el zelo de una junta el deber de proponer la nueva planta que había de darse al colegio, así como los medios de recaudar y

---

3. En las instituciones para niños esta práctica fue constante. El Colegio de la Independencia, de Montenegro Colón, comenzó a funcionar el 19 de abril de 1836 y, desde ese mismo año, practicó este proceder.

umentar sus rentas. El referido decreto no se ha llevado á efecto por las dificultades que presentó el R. Arzobispo, cuando de ello se trató.

Si vamos a aplicar un criterio estrictamente cronológico, es obvio que el Colegio Malpica tendría que inaugurar este recuento, como la primera institución docente dirigida a las niñas venezolanas. Pero también es claro que el mismo sector dirigente se resistió, sistemáticamente, a incluirlo en la lista de instituciones docentes que le merecían la confianza suficiente como para responsabilizarlo de la educación de sus pequeñas. Me parece que en esa actitud hizo mucho peso la merma del caudal inicial del Colegio Malpica, merma que lo dejaba en situación de minusvalía y que, entre otras consecuencias, impedía se le comparara con los otros institutos para niñas que surgieron a finales de la década de 1830 y que ya hemos conocido. Queda en evidencia que las destinatarias para esa casa de estudios eran las niñas de otros sectores sociales, los menos favorecidos, por cierto, las que no ganaban la atención de la opinión pública del momento. Por ese motivo los establecimientos escolares caraqueños que atraparon la mirada de los venezolanos de entonces fueron los de las señoras Luque, Guido y Jugo, y, fundamentalmente, los dos primeros. A ellos, fundamentalmente a los dos primeros, consagraré las páginas que siguen.

Cumplida la enumeración de los llamados establecimientos de instrucción pública dirigidos a las niñas de la élite caraqueña de comienzos del período republicano, conoceremos que esa etapa no estuvo carente de inarmonías.

## 2. Una polémica educativa: modestia y moral/lujo y fiestas

Porque, ciertamente, no todo transcurría tan apaciblemente. Desde el mismo momento que se pusieron en marcha esas tres casas de estudios se consagró una rivalidad a la que no se ha prestado la debida atención. A mi manera de ver, entraba aquí en juego un problema que tiene que ver con la concepción que se tenía de esos estudios, es decir, el para qué se impartía esa instrucción. Pasemos a revisar este aspecto.

Hasta donde he podido determinar, entre los grupos <sup>4</sup> que abogaban a favor de la instrucción que se debía otorgar a la mujer, había consenso en torno a las materias que tenían que recibir: se le debía enseñar no sólo a leer y escribir, es decir, primeras letras, y principios religiosos: sino los modales, las maneras de las jóvenes. El dibujo y la música acompañan á la costura y al bordado, y entre poco esperamos que los elementos de geografía, historia y algo de física con aplicación á las agendas domésticas (*El Nacional*, 7 de enero de 1838).

---

4. No tomamos en cuenta al clero, por supuesto. La iglesia venezolana sólo dio espacio a esta materia (dentro de un temario que involucraba la reflexión sobre la familia) más tardíamente, el último tercio del siglo. Durante estos años que venimos observando, la política de esa institución seguía siendo la de mantener a la mujer dentro de casa. Sobre la relación iglesia/mujer en la Venezuela del siglo XIX hay datos de interés en el libro de Elías Pino Iturrieta, fundamentalmente en lo que se refiere a las posiciones asfixiantes del clero para con las mujeres. Los aportes de este volumen quedan señalados por el autor en las páginas de la «Introducción»: «en los documentos que provienen de la fuente religiosa permanece la actitud propia del período colonial, orientada hacia un confinamiento extremo de la hembra en el ámbito de las relaciones sociales» (Pino Iturrieta, 1993: 6).

El redactor de este semanario pedía, entonces, que se ampliara el programa de estudios, tomando en cuenta que el establecimiento de las señoras Guido, que ya funcionaba para la fecha del reclamo de *El Nacional*, sólo ofrecía las clases de «lectura, aritmética, geografía y gramática castellana.»<sup>5</sup> En todo caso, para todos ellos el sentido último de la instrucción se cumplía cuando lograba tener «aplicacion a las agendas domésticas» (ibídem) y «formar el corazon y cultivar el espíritu de las niñas» (*La Guirnalda*, Nº 3, agosto 18 de 1839: 40). Para decirlo con otras palabras que utilizaba el articulista de *El Nacional*, había que estimular los principios de religión y moral porque al inculcarlos en edad temprana servía de «freno á las pasiones en la adolescencia, de antorcha en los nublados supersticiosos de la ignorancia, y de dique en la edad madura» (ibídem).

Cuando se descuidaba la educación moral, la joven quedaba expuesta a padecer experiencias desafortunadas, como las experimentadas por Matilde, el personaje del relato «El lazo de cintas» (*La Guirnalda*, Nº 1, julio 18 de 1839: 10-16). Se trata de una narración que, atrapada en la pretensión didáctica, llevaba al narrador a enjuiciar los inconvenientes que acarrea una instrucción mal concebida. Todos esos errores e insanias quedaban emblemáticos en Matilde, linda jovencita idolatrada por los padres quienes siguiendo la comun costumbre, habían descuidado su educación moral por hacerla brillar en la sociedad: por eso, Matilde cantaba como un ángel, tocaba el piano con gracia y era la más hábil bailarina de la capital. Su cabeza de diez y ocho años no pensaba más que en galas y festines (p. 11).

La instrucción, en suma, era necesaria porque «una muger sin talentos y sin ilustracion, no puede conocer sus deberes ni hacer la felicidad de ningún hombre» («La muger buena», *La Guirnalda*, Nº 3, ídem: 46). Esta publicación, por ejemplo, consideraba que toda actividad femenil fuera de casa debía estar orientada a fortalecer los principios de moralidad y recato, por eso es que, incluso cuando aconsejaba frecuentar las tertulias,<sup>6</sup> partía de esa base fundamental: el trato social debía desarrollarse dentro de las más estrictas normas de modestia, moral y cumplidas maneras. Es decir, el exceso de lujo, la ostentación, las actitudes llamativas quedaban proscritas. La instrucción pública de las niñas se justificaba –de acuerdo con lo que hemos leído anteriormente– en tanto las preparaba para «hacer la felicidad de los hombres», en palabras de *La Guirnalda* y, en general, de la sociedad patriarcal en su más amplia representación.

Para inculcar estas ideas a las damas no faltaron estrategias tendientes a consolidar esos conceptos. *La Bandera Nacional*, por citar un ejemplo paradigmático de este propósito, incluía en la entrega Nº 21 (diciembre 19 de 1837) una serie de consejos-reconvenciones tomados del *Atkinson Evening*

5. No tengo noticias sobre el programa de estudios del establecimiento de las hermanas Luque para 1837.

6. Decía *La Guirnalda* que las tertulias era: «El medio de que se destierren ciertos vicios [los amores de ventana, por ejemplo, M.A.], de que se fomente la cultura, de que se forme la opinion, de que se den á conocer los talentos, de que luzcan sus gracias nuestras damas, y de que la educación se refine» (Nº 2: 18).

El mismo texto era reproducido algunos años más tarde por *El Liberal*, el 26 de agosto de 1842.



*Post*<sup>7</sup> (supongo que se trata de una publicación estadounidense), de donde transcribo algunos fragmentos fundamentales a los fines que pretendo demostrar. Cito: «Contra el poder de un esposo no debe emplear su compañera otras armas que la de la dulzura»; o esta otra: «Ocupaos solamente de vuestros quehaceres domésticos, y esperad á que vuestro esposo os confíe otros de mayor importancia, y no le deis vuestros consejos ú opinion sino cuando os lo pida»; o, en suma, este último que, como veremos de inmediato, marca severo contraste con otra corriente de opinión que se deslizaba en esos tiempos: «Amad la limpieza sin lujo y el placer sin exceso: vestid con gusto y particularmente con modestia».

Otro escrito aparecido en la misma publicación (*La Bandera Nacional*) y que, obviamente, manifestaba el parecer de la redacción –porque se exponía en el editorial (octubre 23 de 1838)–, insistía sobre esas ideas cuando le solicitaba a las diputaciones provinciales<sup>8</sup> que consideraran la vigilancia de la instrucción: «muy particularmente en punto á moralidad, á compostura, buenos modales y aseo, pues la educacion primaria no debe limitarse unicamente á la parte literaria de enseñar á leer, escribir y contar». Clara coincidencia, cuando hacemos las naturales comparaciones, con la posición asumida por el redactor de *La Guirnalda*.

Llegados a este punto, estamos acosados por la suficiente expectativa como para preguntarnos: ¿cuál era la otra propuesta que se ventilaba en esos tiempos?, ¿cuál era el énfasis que colocaba la otra tendencia en lo que a instrucción para niñas de refiere? Para obtener una respuesta adecuada, tenemos que tomar en cuenta un remitido que apareció publicado en *El Liberal* el 30 de junio de 1840. El texto mencionado se titulaba «Educacion del bello sexo», lo firmaba *Uno de estos* y fue escrito como respuesta a otro remitido que apareció en el *Correo de Caracas* del 23 de junio de ese año, firmado por J.Q.S. Desafortunadamente el ejemplar del *Correo de Caracas* correspondiente a la fecha antes dicha no se encuentra en ningún repositorio hemerográfico venezolano, pero podemos inferir lo dicho a partir de la respuesta que divulga *El Liberal* el día señalado. De hecho, el texto del *Correo...* del 23 de junio llevaba como título el mismo que, posteriormente, tomó su opositor del 30 del mismo mes.

¿Qué tanto molestaba a J.Q.S.?, ¿qué le incomodaba e intranquilizaba tanto? Con el propósito de entender el fondo de su planteamiento, nada mejor que detenernos a examinar los acontecimientos que se desarrollaban cada vez que se producían los exámenes finales de alguna de esas instituciones.

---

7. Todavía no se había creado la Dirección de Instrucción Pública, razón por la cual este ramo dependía de las diputaciones provinciales. Esa Dirección se instaló el 8 de agosto de 1838.

8. No está demás recordar en este momento que la literatura venezolana en la República no se inauguró con la narrativa ni con la poesía, sino con el teatro. Hasta donde he podido indagar, los primeros textos literarios que se publicaron en el período fueron piezas teatrales: *La restauración de Venezuela* de J.M.C. (Juan Manuel Cajigal) en 1833 (lamentablemente perdida) y *La Prometida*, en 1835, firmada con el seud. de «Un Venezolano» y que ha sido atribuida a José Antonio Maitín. La poesía y la narrativa venezolanas comienzan a producirse con carácter sistemático sólo al finalizar la década.

Sigámosle la pista, pues, a estos exámenes escolares para enterarnos de los procedimientos que la educación venezolana dirigida a las niñas consagró durante esos años.

Lo primero que quiero recordar es que se trataba de actos públicos cargados de una solemnidad que trasuntaba el contagio de una sociedad inclinada a la representación teatral.<sup>9</sup> Las niñas sometidas a examen debían soportar sobre sí las miradas de un público (muy) numeroso que las seguía con una mezcla de curiosidad, orgullo, asombro y desconcierto. A final de cuentas, empezaban a descubrir que las niñas también podían pensar.

En correspondencia con lo que hemos leído párrafos atrás, la costumbre de realizar exámenes públicos se institucionalizó en 1837 cuando el establecimiento de las señoras Guido introdujo la práctica. Leamos *in extenso* lo que dice al respecto la edición de *El Liberal* correspondiente al 26 de diciembre del citado año:

El domingo 17 del corriente se ha verificado en Caracas el primer examen público de niñas que ha llegado a nuestro conocimiento. Las directoras del establecimiento son las Sras. Dolores y Manuela Guido, las cuales presentaron 40 niñas desde la edad de 7 hasta la de 14 años para ser examinadas respectivamente en *lectura, aritmética, geografía y gramática castellana* (el subrayado, en cursiva en el original).

Ese examen dio legitimidad a varias modalidades que se mantuvieron prácticamente inalterables por varias décadas. Entre ellas: 1) No todas las educandas eran examinadas con igual rigor, pues sólo las niñas de mayor edad eran presentadas «en los puntos árdulos de las materias» (ibídem). 2) Era importante lo que pudiéramos calificar como ‘efecto de demostración’, por ello las examinadas debían:

Escribir cantidades sobre la pizarra, hacer las operaciones aritméticas con la mayor velocidad y despejo, señalar sobre los mapas los límites de la provincia de Venezuela, el curso de sus ríos y el nombre de sus cantones: los nombres de los polos y trópicos, la declinación del sol, &c.: responder con exactitud a todas las preguntas que se les hicieron sobre etimología, ortografía y concordancia; escribir y leer (ibídem).

3) Consecuencia del punto anterior, los exámenes se hacían ante la presencia de un público muy amplio y selecto que concurría al evento, con lo que se reforzaba la imagen de teatralidad que caracterizaba estos actos. 4) Finalmente, las mejores alumnas eran premiadas, los premios podían ser otorgados por el mismo establecimiento o por personas que, respondiendo a su propia voluntad, deseaban ofrecer un obsequio a la niña que (por vínculos consanguíneos o por relaciones personales con la familia de ésta) les pareciera.

Los cambios que esa práctica inaugurada por las Guido experimentó no implicaron mayores modificaciones al modelo original, en lo que a sus modalidades generales se refiere. Las modificaciones que se fueron introduciendo apuntan más a alterar la parte formal de los actos. Uno de los cambios que se percibe es el relacionado con el tiempo dedicado a esos exámenes. Conocimos que el primero de ellos se desarrolló en un solo día (el domingo 17 de diciembre de 1837), pues bien, al siguiente año, el mismo establecimiento de

---

9. Para 1843 la evaluación final se desarrollaba durante siete días.

las señoras Guido dedicó dos días a estos festejos (el 30 de septiembre y 1º de octubre).<sup>10</sup>

El segundo día de exámenes en ese colegio, el procedimiento había adquirido una marcada tonalidad de espectáculo público, y ello acontecía en el preciso momento en que las niñas mostraban «su aprovechamiento leyendo en el libro que los concurrentes tenían á bien presentarles» (*La Bandera Nacional*, octubre 9 de 1838). Como al amparo de la carpa del circo, cuando los adivinadores ponían a dudar al público sobre sus capacidades de penetrar el futuro, y los compelia a buscar pruebas de inequívoca certeza oracular, los asistentes al espectáculo escolar parecían ver entre brumas unos finos hilos que tejían complicidades entre las directoras, los preceptores y las educandas: ¿era un artificio?, ¿había oscuros acuerdos y componendas preliminares o...? Y aquí las niñas despejaban toda duda y desconfianza, tomaban el libro con una mal disimulada actitud retadora y «con aquel sentido ó inflexiones de voz que piden la sublimidad, ó sencillez de la frase, ó los signos ortográficos del lenguaje» mostraban su ‘aprovechamiento’ (ibídem).

La idea de espectáculo se reforzaba cuando se entregaba los premios a las alumnas más aventajadas. En 1837, las señoras Guido repartieron 31 obsequios, la mayoría de los cuales resultaron de los aportes de particulares, esos regalos consistieron en «doblones, y obras de educacion» (*El Liberal*, diciembre 26 de 1837). Pero, como característica de ese instituto, las directoras esquivaron el compromiso de enumerar todos los premios que distribuyeron. Para 1838 la situación experimentó un cambio significativo porque no se hizo mención de los premios otorgados. En 1839 no se ofrece la reseña del acto de premiación del establecimiento de tan respetadas damas venezolanas. Pero en 1840 *El Liberal* (9 de junio) vuelve a dar noticias sobre «Colegio de Educandas» de Dolores y Manuela Guido. Terminados los exámenes «se distribuyeron los premios tanto del Colegio como infinitos de particulares», el número aumentó considerablemente porque en esta ocasión se entregaron de 50 a 60 y, nuevamente, vuelven a callar la descripción de esos obsequios.<sup>11</sup>

Quienes defendían (porque, sin duda alguna, somos testigos de un enfrentamiento) los logros de otro de los institutos –el regentado por las señoras Luque– no se mantuvieron en silencio, pues dirigieron el extenso remitido que divulgó *El Liberal* (enero 1 de 1839) y *La Bandera Nacional* (enero 1 y 8 de 1839) que he citado con anterioridad, cuando comenzaban por fijar primacías cronológicas.

Por lo que toca al establecimiento de estas damas, si de lo que se trataba era de poner estos actos a tono con las nuevas maneras y procedimientos públicos que se imponían durante esos años, lo habrán conseguido, sin ninguna duda, porque los festejos de premiación tuvieron un brillo significativamente diferente al que conocimos en los estimulados por las señoras de la competencia. Es decir, inmediatamente después de la rendición de los exámenes de 1838 en la institución de las señoras Luque, se desató un verdadero espectá-

10. Por ello inferimos que se trató de libros y medallas como era lo acostumbrado. De hecho, esos eran los premios habituales en las escuelas para niños.

11. Se anuncia la apertura del «Colegio de la Union Venezolana» que dirige Jose Quintin Suzarte (*El Liberal*, Caracas, martes 7 de abril de 1840).

culo que poco tenía que envidiarle en brillo y oropel a las fiestas más lucidas que era capaz de brindar la distinguida, refinada y elitesca sociedad venezolana de aquel entonces.

En efecto, los premios entregados por el Establecimiento de Enseñanza de Niñas, regentado por las señoritas Dolores y Manuela Guido a sus alumnas más aventajadas, quedaron como pálido remedo de lo que aconteció en el Colegio de Educandas, dirigido por las señoras Encarnación, Teresa y Concepción de Luque. Hubo coincidencias en tanto que, también aquí, las directoras, el establecimiento, los examinadores, los preceptores y el público en general ofrecieron premios para las niñas; en ese sentido se consumó el reparto que era costumbre de esos años: libros, medallas y bandas de ocasión. Sin embargo, las señoras Luque tomaron una iniciativa que desbordaba las exigencias de un acto de esas características. Todos esos sucesos llegaron al paroxismo cuando cada una de ellas decidió dar una clase especial de premios que, sin duda, habrá entusiasmado a las niñas de una manera mucho más ardiente que cuando, minutos atrás, recibieron como recompensa por sus méritos libros como *Pablo y Virginia*, *Galería de Señoritas*, *Educación del Bello Sexo* o *el Manual de Señoritas*. ¿Qué fue aquello que regalaron a sus queridas educandas las muy exaltadas directoras? Pues bien, lo señalo con pausa: Concepción de Luque dio como premio un anillo de diamantes; Encarnación de Luque, 6 anillos todos coronados con la misma piedra y una sortija de perlas; y Teresa de Luque, 4 de diamantes y 1 de perlas.

Los diamantes podrían parecer un despropósito, pero se avenían bien en un colegio donde se incorporaba la materia de urbanidad, y donde las niñas comenzaban a adiestrarse desde la más tierna infancia en la conducta, posturas y maneras requeridas por las más refinadas fiestas de sociedad. Por regla general, en todos esos establecimientos educativos, el ceremonial llegaba al clímax en el momento que se inauguraba la exposición de las «obras de mano» (bordado, tejido y costura) que quedaban en exhibición en el mismo local donde se rendían los exámenes y donde, durante varios días, eran admirados por muchas personas. Pues bien, las señoras Luque no descuidaron la oportunidad para transformar ese evento académico en un sonado acontecimiento social porque:

Terminados los discursos y después de un corto intervalo, pasó la concurrencia á una de las galérias del colegio, en donde estaba preparado un abundante y delicado banquete (...) desde las siete hasta las diez de la noche hubo un agradable concierto en el cual se ejecutó un hermoso trío de guitarra por los Sres. Remigio Armas, Demetrio Gámez y Lorenzo Montero y varias piezas de canto y música por algunas de las discípulas y sus hábiles maestros Sres. Manuel y Felipe de Larrzábal y Demetrio Gámez, (...); ejecutando igualmente algunas de las discípulas en los intermedios las graciosas danzas la Cachucha y baile inglés con todo el encanto de la juventud y perfección de que es capaz una tierna edad, después de lo cual pasó de nuevo la concurrencia á la misma galería, en donde había un lucido refresco; y habiéndose servido con abundancia, terminó el acto retirándose todos, sin duda alguna, con el corazón poseído de las dulces y agradables emociones que por dos días enteros habían experimentado.

Las señoras Luque supieron advertir que debían satisfacer las necesidades de disfrute y diversión que los representantes de los sectores hegemónicos de la ciudad capital reclamaban con tanto entusiasmo. Ya no bastaba la eje-

cución de instrumentos musicales, también se incorporaba el baile como requisito necesario para completar ese lucimiento social. Y si de vida social se trataba, ¿cómo prescindir de los diamantes?

De las dos propuestas relativas a la educación para niñas que circularon en la época, la que privilegiaba el componente moral y que encontraba en *La Guirnalda* acérrimos defensores, y la otra, la que estuvo ganada a la idea de formar una educanda para que se desplazara con elegante solvencia por los salones caraqueños, la primera fue desestimada abiertamente por esos colegios.

Probablemente esas nociones sí se impartían en la rutina escolar, pero no se insistía en ellos a la hora de repartir los premios, hecho que demuestra –al menos para *La Guirnalda* (Nº 1: 11)– «que habían descuidado» la educación moral de las niñas.

Detrás de esa objeción subyacían, cuando menos, tres razones: de una parte, la desatención manifiesta hacia esa materia, sobre todo si se toma en cuenta que no se estimulaba su cumplimiento ya que no se premiaba a las niñas por este concepto; de otra parte, la marcada inclinación a favorecer el tipo de conducta que tanto inquietaba a esa revista, la de los salones, bailes, música y oropel y, por último, estaba el ejemplo de los colegios para niños donde sí se incorporaba la clase de moral.

### 3. La rotunda negativa de «La Guirnalda»

Hemos visto de qué manera la prensa periódica nos ha servido como fuente fundamental para obtener noticias sobre el funcionamiento de esos establecimientos de instrucción para niñas. Por esa razón, no puede sino llamarnos fuertemente la atención el hecho de que *La Guirnalda*, revista que comenzó a circular en julio de 1839 –en pleno proceso de consolidación de las instituciones escolares para educandas–, no tome en cuenta, en ningún momento, esos hechos.

Ese silencio pertinaz es llamativo por tres razones, la primera, porque esa revista fue la primera que se publicó en Venezuela con el abierto propósito de congraciarse con un público femenino, de hecho, el subtítulo con el que se presentaba era concluyente porque iba «Dedicado á las hermosas Venezolanas»; la segunda razón es manifiesta porque, mientras sí ignoró sistemáticamente las referencias a la actividad docente dirigida a las niñas no lo hizo con otros establecimientos, pues en la entrega número 2 (agosto 1 de 1839) reseñó los exámenes llevados a cabo en la Colegio de la Independencia y en el número 10 (abril 30 de 1840) reseñó la apertura de un nuevo «Colegio bajo el título de “*La Union Venezolana*”»,<sup>12</sup> es necesario acotar que esos colegios estaban destinados a la educación de niños; la tercera razón asoma una contradicción porque en sus páginas se insistió permanente en la necesidad de dar instrucción a las niñas, el reclamo aparece en varios momentos pero es en la tercera entrega (agosto 18 de 1839) cuando se encuentra por vez primera el planteamiento doctrinario en ese sentido. Se trata de un escrito que, adoptando la forma del género epistolar, tan acostumbrado en la época, se titula, precisamente, «Educación del bello sexo». En la extensión que lo configura no se menciona a las Luque, las Guido o las Jugo (aunque sí se mencionó, como hemos visto, el Colegio Malpica).

---

12. En obvio que sólo estaban funcionando el de las Luque y el de las Guido.

Después de la exposición precedente estamos en condiciones de valorar la callada contrariedad de *La Guirnalda*. Es evidente la resistencia a hablar de lo que al resto de la prensa periódica del momento le interesaba tanto: la instrucción dirigida al llamado «bello sexo». Esta resistencia nos obliga a indagar sobre los planteamientos del editor de *La Guirnalda* en torno a la materia educativa. Al hacerlo, debemos recordar las críticas de J.Q.S. en el *Correo de Caracas* del 23 de junio de 1840. En su momento, el comentarista de ese remitido destacaba la característica de ser un «largo artículo contraído á hacer una acerba crítica de la educacion de las jóvenes en los dos<sup>13</sup> colegios que existen en la capital». Ya sabemos que el rápido resumen del contenido de ese escrito lo proporciona su oponente («Uno de estos») el 30 del mismo mes en *El Liberal*. Probablemente no me habría detenido mayormente en ese artículo de J.Q.S. (que, como he observado, no pude consultar) si no se presentara la circunstancia de que esas siglas ocultaban el nombre del editor de *La Guirnalda*. Con esas tres letras se identificaba a José Quintín Suzarte, un apoyo retórico para evitar la repetición frecuente de su nombre en los numerosos poemas, relatos y ensayos que divulgó desde las páginas de la revista que corría bajo su responsabilidad.

Suzarte, ganado a la idea de una educación moralizante que convirtiera a las jóvenes en «modelo de modestia y compostura» («El lazo de cintas»: 16) no podía estar de acuerdo con la práctica que se venía consagrando en la Venezuela de esos años: una instrucción que se entusiasmaba con la idea de preparar a las niñas y jóvenes de la élite venezolana para la vida pública. Resulta definidor de la posición en la cual se atrinchera el editor de *La Guirnalda* el hecho de que en el Colegio de la Unión Venezolana que él dirigía no se impartía la clase de urbanidad que sí se había incorporado a los demás establecimientos educativos para niños.

El tiempo y la propia dinámica social le quitarían fuerza a los planteamientos de José Quintín Suzarte. Era claro que la tendencia de ese sector de la sociedad venezolana al cual se estaba enfrentando había hecho una apuesta favorable a la otra línea de conducta: la que daba cumplido acatamiento a las exigencias de una sociedad que se congraciaba con el lujo y con lo que llamaban 'buen gusto'. Era una nueva sensibilidad la que emergía y la que, con prontitud, ganaba adeptos.

En sintonía con esas inclinaciones, a partir de 1838 el comercio local comenzó a dar satisfacción a esas exigencias. Un comerciante caraqueño, el señor Francisco Izquierdo, colocaba un aviso de su nuevo almacén el cual, con extrema sensibilidad comercial, anunciaba de esta manera: «A los amantes del lujo y buen gusto». Las mercancías que ponía a disposición de su clientela estaban destinadas al ornato de las casas particulares, «entre las piezas mencionadas hay muchas introducidas por primera vez en esta ciudad» (*La Bandera Nacional*, junio 4 de 1839). Pero no era sólo el entorno el que se hermooseaba, también las damas y caballeros comenzaron a preocuparse por el embellecimiento de su apariencia física.

---

13. Esta noticia que sostengo constituye una novedad para la historia literaria venezolana sobre el siglo XIX porque, hasta ahora, se ha creído que el editor de esa revista fue José Luis Ramos. Actualmente elaboro un ensayo donde pretendo deshacer ese viejo equívoco. Precisamente, a partir de esa confusión no ha habido interés en indagar sobre la producción literaria de José Quintín Suzarte.



Como en armónico acuerdo, hicieron eclosión en la prensa citadina los nombres de lugares y de personas dispuestas a satisfacer esas exigencias propias de una vida urbana que aspiraba a emular la rutina social de las metrópolis europeas. Desde las mismas páginas de *El Liberal* se dio libre curso desde el mes de mayo de 1839 a un aviso que ofrecía los servicios profesionales de un profesor de baile; en ese contexto resultaba oportuna la aparición de “Francisco Cebrian, profesor de baile de los teatros de la Península” quien ofreció: enseñar toda clase de bailes, tanto nacionales como extranjeros, á las personas que se dignen honrarle con su confianza. Dará lecciones en su casa y en la de las señoritas que deseen aprender.— *Vive en la calle de Zea núm. 167, esquina de Colon.*

Así como comenzaron a proliferar lugares especializados en la venta de trajes, adornos, joyas y abalorios de consumo femenino, las publicaciones (y, aunque parezca paradójico, también entra aquí *La Guirnalda*) empezaron a incorporar noticias sobre la moda europea en el vestir o, en su defecto, incluyeron en la sección de «Avisos» las ofertas de un comercio que se aboca a satisfacer las exigencias del refinamiento y el brillo social. Como el que publicitaba el local de Rosemberg hermanos donde se acababan: de recibir de Europa relojes de patente, sortijas de diamante, alfileres de pecho, cadenas de todas clases, adornos de señoras y varias otras prendas, todo de última moda y que darán á precios equitativos (*El Liberal* y *La Bandera Nacional* en junio de 1839).

H.J. Hauseer, por ejemplo, vendía «efectos propios para el uso de las señoras» (medias y guantes de seda, chales, mantillas, etc.); J.F. Cordes se especializaba en surtir a las señoras con efectos tales como «sortijas y sarcillos de diamantes, prendedores de los mismo, (...) cafeteritas y lecheras de plata»; el «Almacén de Nuevas Modas» del señor Flandin atendía a las señoras; Noet, «Peluquero y Peynador de Paris», el más publicitado de la época, se especializaba en fabricar «pelucas, mechones y toda especie de crespos muy naturales tanto para las Señoras como para hombres».

Fue tan devastador la adscripción a lo que comenzó siendo una moda, que se terminó por convertir en una conducta que definía al venezolano del siglo. Todos los viajeros que visitaron el país se detuvieron a observar esa propensión al lujo de los ciudadanos. Podría ofrecer una larga lista de extranjeros (y también de nacionales) que vieron con alarma esa inclinación al derroche, pero voy a ofrecer una sola, la de José Martí. En la oportunidad que permaneció en Venezuela en 1881, decía el cubano ilustre: «se despliega un lujo supremo, realizado por la instintiva elegancia en el atavío de las mujeres» (Martí, 1964: 163).

No cabe duda que ese modelo de conducta social tuvo en la práctica educativa instrumentada desde finales de la década del treinta fértil abono y entusiasta estímulo.

**BIBLIOGRAFÍA y Hemerografía citadas:** *Exposición que dirige al Congreso de Venezuela en 1840 el Secretario del Interior y Justicia* (1840). Caracas: Imp. por George Corser. / **MARTÍ, José.** (1964). «Un viaje a Venezuela». *Obras Completas*. La Habana: Editorial Nacional de Cuba (Vol. 19). / **PINO ITURRIETA, Elías.** (1993). *Ventanas y castas, Diabólicas y Honestas*. Caracas: Editorial Planeta Venezolana, S.A. / *La Bandera Nacional* (Caracas, 1837-1839). / *Correo de Caracas* (Caracas, 1840). / *Gaceta Constitucional de Caracas* (Caracas, 1831). / *La Guirnalda* (Caracas, 1839-1840). / *El Liberal* (Caracas, 1837-1840). / *El Nacional* (Caracas, 1838-1839). / *La Oliva* (Caracas, 1836)

**ALCIBÍADES, Mirla.** Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos (CELARG), Caracas.

## MUJER Y SU PARTICIPACIÓN ESCOLAR

En el transcurso del tiempo se han producido una variedad de situaciones y experiencias que han condicionado y moldeado las percepciones, pensamientos, conocimientos, actitudes y acciones de las personas. Evidentemente, esas situaciones y experiencias han sido determinadas por instituciones (estado, escuela, organizaciones, etc.) que influyen significativamente en los factores sociales, políticos, ideológicos, educativos, culturales, económicos e históricos de las sociedades. Ello debido a que estas instituciones poseen una herramienta de alto poder: “Vigilar y controlar las acciones de las personas”, para la satisfacción de intereses y necesidades de grupos minoritarios. Entre estas herramientas se encuentran: políticas, objetivos, metas, normas, leyes, pautas, procedimientos, misiones, entre otros.

Es decir, los seres humanos actuamos en función de lograr el cumplimiento de una serie de pautas establecidas por instituciones que imponen y controlan nuestros pensamientos, actitudes y comportamientos. Ello significa que todas los sistemas e instituciones poseen y utilizan recursos materiales y no materiales para alcanzar la satisfacción de sus intereses y necesidades mediante el proceso de dominación.

Evidentemente, gracias a la existencia de un aparato ideológico que mantiene dominada a las clases, razas, sexos, etc, de menos posibilidades, se ha mantenido muchas relaciones que no permiten que las personas puedan lograr sus propios sueños. Entre esas personas se encuentra la mujer, y como muestra de ello a continuación presentaré una serie de entradas que convergen en un hilo conductor: “LA MUJER Y SU PARTICIPACIÓN ESCOLAR”. Esta es una selección de esa investigación.

### Primeras escuelas de niñas:

Por mucho tiempo, las mujeres no tenían la posibilidad de favorecerse de la educación formal; solamente los hombres tenían ese privilegio. Sin embargo, aproximadamente en el siglo XIX y después de muchos intentos, se logró el funcionamiento de, por lo menos, cuatro instituciones educativas para niñas. Instituciones que abrieron camino a la participación del sexo femenino en la sociedad.

En la década 1830-1840, y debido a la apatía que se le tenía al sexo femenino, algunas mujeres tuvieron la capacidad e iniciativa de expresar, por escrito y en público, sus inquietudes, intereses y necesidades. También tuvieron la valentía y responsabilidad de fundar e inaugurar varias instituciones educativas privadas para niñas. Éstas fueron las siguientes:

1. Colegio de Educandas, dirigido por las señoras Encarnación, Teresa y Concepción Luque. El año de fundación del establecimiento fue en 1836 o en 1837.
2. En diciembre del año 1837, se comienza a nombrar en términos elogiosos otro establecimiento para niñas; inaugurado por las señoras Dolores y Manuela Guido.

3. La Nueva escuela de señoritas, fue fundado en 1838 por las señoras Jugo. Además de estos establecimientos, había un cuarto, lo cual, venía funcionando desde el período colonial, exactamente desde el año 1768. Este establecimiento fue fundado por el Licenciado Simón Malpica, tesorero de Caracas, y se le dio el nombre de su fundador: "Colegio de Malpica". Es obvio que esta institución educativa se fundó primero que las tres anteriores, pero estas últimas eran las más conocidas y aceptadas debido a que estaban dirigidas a proporcionar instrucción a las hijas de los miembros de la élite dirigente, en cambio, el Colegio de Malpica tenía algunas características particulares:

- Era una institución educativa oficial.
- No se ofrecía confianza por parte del sector dirigente como para responsabilizarlo de la educación de sus hijas.
- Las niñas beneficiadas, de esa casa de estudios, eran las niñas de otros sectores sociales, es decir, las niñas menos favorecidas, las más pobres.

En cuanto a las materias o clases que recibían las niñas que asistían a las instituciones educativas, se conocen aquellas que se daban en la institución de las señoras Guido, tales como: lectura, aritmética, geografía y gramática castellana. Sin embargo, "... entre los grupos que abogaban a favor de la instrucción que se debía otorgar a la mujer, había consenso en torno a las materias que tenían que recibir..." (Alcibíades, 1998, p.17). Este consenso estaba enfocado a la ampliación del programa de estudios, ya que los grupos consideraban que la política de la institución de las señoras Guido mantenían a la mujer dentro de casa. Es decir, esta institución no satisfacía las expectativas de ciertos grupos, por lo cual, coincidían en que "... había que estimular los principios de religión y moral porque al inculcarlos en edad temprana servía de "freno á las pasiones en la adolescencia, de antorcha en los nublados supersticiosos de la ignorancia, y de dique en la edad madura..."(op.cit: 18).

Entre las materias que se proponían para ampliar el programa de estudios, se encontraban: primeras letras, principios religiosos, modales, dibujo, música, costura, bordado, geografía, historia y física con aplicación a las agendas domésticas.

Como se pudo notar, en la década de los treinta se promovieron oportunidades educativas para las mujeres, pero esto no significa que esta época fue muy gloriosa para ellas, ya que, de una u otra forma, la educación no se podía escapar del marco ideológico dominante completamente estereotipado.

A pesar de ello, debemos reconocer que allí, en ese espacio y momento histórico, surgieron perspectivas, visiones, reconocimientos y acciones que marcaron la historia de la educación del sexo femenino. Es decir, gracias a las iniciativas y logros de las personas que fundaron las primeras instituciones, además de las influencias positivas por parte del Estado y la sociedad, se podría decir que en el transcurso del tiempo se han venido multiplicando, aunque en forma paulatina, las instituciones educativas donde la mujer tiene la posibilidad formar parte de ellas.

### **La mujer y la escuela:**

Entre la mujer y el hombre de nuestra sociedad venezolana existen muchas diferencias que los distinguen y caracterizan. Entre esas diferencias se en-

cuentra el trabajo, donde el hombre ocupa un gran porcentaje de cargos laborales en las organizaciones del país. Sin embargo, existe un cargo que los hombres no tienden a ocupar, éste es: “la docencia”. Esto no significa que la educación sea la carrera que tiene un bajo porcentaje de profesionales, al contrario, aunque los hombres no ocupen estos cargos, la mujer posee mayor interés de profesionalizarse para ocuparlos. Como muestra de ello se encuentran las estadísticas, donde la mujer cambia de papeles, y toma la batuta.

Es decir, existe una amplia cantidad de mujeres que ocupan cargos docentes en instituciones educativas del país. Como referencia de ello, se encuentran las estadísticas educacionales que suministran los libros de memoria y cuenta del Ministerio de Educación, lo cual, a continuación se mostrará algunos datos de una de ellas, exactamente, la denominada “1.5 Cargos docentes por nivel educativo, sexo y dependencia año escolar 1996-1997”.

Niveles Educativos	SEXO	
	Femenino	Masculino
Educación preescolar	44,549	1,742
Educación Básica (1ro. a 6to. Grado)	109,772	28,849
Educación Básica (7mo. a 9no. Grado)	20,420	12,795
Educación Básica (1ro. a 9no. Grado)	7,248	3,278
Educación Básica (7mo. a 9no. Grado) y Media	24,940	18,429
Educación Media, Diversificada y Profesional.	8,870	7,915

Este cuadro ofrece, entre otras, dos comparaciones específicas que captan la atención. Una, son las cantidades de docentes que ocupaban el nivel de educación Preescolar, y la otra, las cantidades de docentes que ocupaban el nivel de educación Básica(1ro a 6to grado). ¡ Que diferencia, no!.

¿Pero qué es lo que tiene de particular ésta profesión(docencia) que la mujer ocupa la mayoría de los cargos?. Como respuesta a esta interrogante, Bello de Arellano (1997) destaca que:

... para algunos estas aulas parecen reuniones de <féminas> que escogen esta profesión para poner en práctica los más esenciales instintos femeninos, o sea de maternidad, o como una manera de garantizar un mínimo de ascenso social, especialmente en las realidades latinoamericanas, y la satisfacción de cumplir la meta de poder ser profesional en una carrera que no se perciba como muy <exigente>. (p. 64).

Ello, evidentemente, indica la presencia de una diversidad de factores que inducen a la mujer a ejercer ese rol. Además, no se puede descartar la idea de que la mujer asume ese rol porque a tomado conciencia de:

1. La importancia de educar.
2. Los efectos de la educación formal.
3. El impacto de la educación formal en la sociedad.

Por otro lado Brunet(1997) señala que:

... la integración de las mujeres en la masa de trabajadores asalariados disimula los límites que el orden social impone a las mujeres, tanto en la escuela como en el trabajo.... La escuela al mismo tiempo promueve y desclasa, en la medida en que modela a las niñas en función de los desti-

nos profesionales probables, es decir, femeninos.... La escuela desempeña su papel en la reproducción de las distinciones sociales entre los sexos. Las divisiones escolares, sumadas a las herencias educativas familiares, modelan las mentalidades de las hijas de tal suerte que éstas “eligen” las ramas feminizadas... (p. 38).

De alguna manera se debe reconocer que las conductas y funciones femeninas están determinadas por las definiciones sociales, donde los valores son aceptados o internalizados. Entonces, la docencia es una de las funciones denominadas del sexo femenino.

Así pues, todo lo anteriormente mencionado coincide en que la educación esta acompañada de la feminización del oficio docente. Una feminización que quizás, a medida que transcurra el tiempo, va ir aumentando.

Además, hay que tener claro que la incorporación de la mujer al mundo laboral no significa que tendrá igualdad de condiciones, oportunidades y exigencias, ya que, de una u otra forma, la mujer continúa con las obligaciones del hogar, algo que un alto porcentaje de hombres ignora.

**BIBLIOGRAFÍA:** **ALCIBÍADES, M.** (1998). *Siglo XIX venezolano: la ciudad de Caracas consagra un modelo educativo*. *Mujer, Cultura y Sociedad en América Latina*, 13-25. / **ALCIBÍADES, M.** (1997). *Un asunto de interés público: la instrucción femenina en los primeros años de vida republicana*. *Revista pedagógica*, XVIII (51), 09-20. / **ARELLANO, A.** (1997). *La emergencia de <lo femenino>: una afirmación de lo femenino en la educación*. *Revista pedagógica*, XVIII (51), 23-38. / **BELLO DE ARELLANO, M.** (1997). *Lo femenino como una nueva alternativa para actuar en educación*. *Revista pedagógica*, XVIII (51), 61-68. / **BRUNET, I.** (1997). *Educación, Trabajo y Género*. Barcelona: Librería universitaria de Barcelona. / **MINISTERIO DE EDUCACIÓN.** (1997). *Memoria y cuenta*. Venezuela. / **CENTRO DE INVESTIGACIÓN SOCIAL, FORMACIÓN Y ESTUDIOS DE LA MUJER (CISFEM)** (1994). *Situación de la mujer en Venezuela*. Venezuela. / **MINISTERIO DE EDUCACIÓN.** (1997). *Memoria y cuenta*. Venezuela. / **NUÑEZ, G.** *Relación entre concepciones de desarrollo y enfoque de género*. Conceptualización del enfoque de género en el contexto venezolano. 1-23 / **VICENTINI, C.** (1995). *Hacia la conceptualización del enfoque de género en el contexto venezolano*. Conceptualización del enfoque de género en el contexto venezolano. 1-54 / **ZAMBRANO, M.** (1997). *Noticias de género: mujeres, educación, salud y trabajo*. *Revista pedagógica*, XVIII (51), 41-52.

**PAZ, Mariana.** Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Educación. Asignatura: *Mujer y Educación y Proyectos Educativos no escolarizados*. 4º año Educación. Mención Desarrollo de los Recursos Humanos.

## MUJER PROFESIONAL UNIVERSITARIA

En contribución al seminario brindado en el período electivo 2000-2001 a los estudiantes de cuarto año de Educación, sobre la temática de Mujer y Educación, el cual basa sus fundamentos en el Diccionario Latinoamericano de Educación, que se construye en la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, y parte de la Red Túpac Amaru, Proyecto Micaela Bastidas, integrado al Proyecto ALFA de la Comunidad Europea, se realizó una investigación sobre el tópico específico “Mujer Profesional”. Esta es una selección de ese trabajo.

Bajo el ímpetu del Movimiento de la Mujer, numerosos libros y artículos americanos han sopesado la situación de las mujeres profesionales, quienes ocupan una posición de gran interés para los sociólogos, por lo que se considera que si hay algún sitio en el que las mujeres profesionales deberían tener

éxito, es en la universidad; lo cual si bien es verdad, lleva a pensar en la enseñanza como una habilidad de las mujeres y en las universidades como instituciones meritocráticas, aún así, se evidencia que los patrones de la carrera profesional en la universidad para las mujeres difieren de los de los hombres.

Según Sandra Acker (1994:160) la mayor parte de los trabajos publicados en Inglaterra sobre mujeres profesionales de la universidad se centraban en la discriminación del salario y la promoción. Considera tres problemas que enfrenta cualquier mujer trabajadora, particularmente profesional.

El primero implica las demandas conflictivas de la familia y la carrera, donde el conciliar ambas es algo problemático tanto para las mujeres como para los hombres. Muchas mujeres profesionales ya no piensan en términos de lección entre la familia y la carrera sino que esperan poder compagina ambos. Como el trabajo doméstico, la labor académica nunca se termina realmente. Hacer una contribución en un campo implica, para todos, excepto para los que tienen más talento invertir un tiempo y un esfuerzo considerable.

El segundo problema es mantener relaciones profesionales con los colegas mientras se pertenece a una minoría dentro del trabajo. Este dilema es más obvio en ocupaciones claramente dominadas por los hombres. Ser la única mujer o una dentro de la pequeña minoría de mujeres en un departamento universitario, paradójicamente, hace que sea tan invisible como visible. En la universidad, la invisibilidad es lo que se siente en una reunión grande con muchos hombres y pocas mujeres.

El tercer problema es entender y confrontar las tendencias que reflejan el dominio masculino que ejercen los hombres en la práctica y el conocimiento profesional de las mujeres donde “los hombres...gobiernan, administran y manejan la comunidad” mientras que “las mujeres han sido excluidas de los trabajos que producen las formas de pensamiento y las imágenes y símbolos en los que se expresa y ordena tal pensamiento (Smith, 1975, citado por Acker, op.cit.).

Un problema para las mujeres profesionales, particularmente para las del ámbito universitario, es identificar las lagunas y distorsiones del conocimiento en su campo, mientras exploran conceptualizaciones alternativas nuevas que confirmen, en vez de negar sus experiencias y su concienciación.

Asimismo, De Beauvoir (1949-1972) mantiene que los hombres se han arrogado a sí mismos, el ser los representantes de la humanidad, desplazando a las mujeres a la posición de ser “los otros”. Las mujeres son un elemento marginal en la empresa académica, porque el reconocimiento completo de las instituciones voraces sólo es posible para personas a quienes no se les exige competitividad desde otras instituciones; porque la posición de minoría conlleva invisibilidad, indefensión y falta de oportunidades; porque los grupos dominantes niegan las contribuciones y distorsionan las características de los subordinados. Las barreras hacia la igualdad con las que se topan las mujeres académicas tienen sus raíces profundamente insertadas dentro de la estructura de la educación superior, en sí misma influenciada por normas y valores de la sociedad en general.

De esta manera Hielen Byrne (1978) finaliza diciendo que si las mujeres universitarias no pueden luchar sus propias batallas ¿quién puede?. Sin embargo, no se puede esperar que ellas tengan mejores conocimientos, intuiciones y estrategias, sino equiparlas mejor para la “lucha” contra las condiciones y culturas que amenazan con limitar sus carreras y su creatividad.



**BIBLIOGRAFÍA: ACKER, Sandra.** (1995). *Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Narcea. Madrid.

**SEPÚLVEDA Elba y VALDERRAMA, Betina.** Universidad Central de Venezuela Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Educación. Asignatura: Mujer y Educación y Proyectos Educativos no escolarizados. 4º año Educación. Mención Desarrollo de los Recursos Humanos.

### MICROENSEÑANZA

Método de enseñanza en pequeña escala empleado en la formación de docentes en la experimentación pedagógica. Los practicantes adquieren experiencias mediante la enseñanza simulada en pequeños grupos y se utiliza la grabación de vídeo para evaluar la experiencia y hacer los comentarios pertinentes.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### MICROFICHE

Sistema de microimpresión que emplea tarjetas generalmente de 4 x 6 pulgadas de tamaño, en las cuales se graban fotográficamente alrededor de 3.200 páginas de material impreso. El número 'normal' es de 98 páginas. Se leen a través de medios de proyección aumentada.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

### MICROFILM

Película sobre la cual, por procesos fotográficos, se imprimen gráficos y otros materiales.

Las diminutas imágenes del film se observa a través de un visor amplificador especial o por proyección aumentada.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

### MICROFOTOGRAFÍA

Fotografía filmica estática o película de objetos diminutos a través del sistema de lentes de un microscopio.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## MICROIMAGEN

Reproducción fotográfica en formato miniaturizado de elementos tales como páginas impresas, documentos, dibujos o publicaciones.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## MICROONDA

Onda correspondiente a frecuencias ultracortas. Se usan para la transmisión de señales radioeléctricas.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## MIEDO

Existe un miedo que se podría clasificar de normal e indispensable que es aquel que permite al organismo su conservación y que consiste en evitar lo que pueda ser peligroso para ese organismo. Un débil mental es incapaz de prever el resultado de sus acciones, no siente ese miedo biológico que opera en pro de su organismo. Pero existe otro tipo de miedo consistente en ver un peligro donde no lo hay. Este ya no es normal, sino anómalo. ¿A qué tienen miedo generalmente los niños? a la oscuridad, a los animales, a los ruidos, incluso, en casos extremos hay niños que temen a todo. Esto es inducido por el ambiente. Los padres en general, son los causantes del miedo infantil. En efecto, hay padres que utilizan al hombre del saco, al lobo, etc., para conseguir en el niño la conducta deseada. Otras veces es el maestro al que acude a semejantes táctica. Igualmente, será miedoso el hijo de padres miedosos. La mayoría de los miedos de los niños en edad preescolar provienen de los temores de la madre. Se piensa, por ejemplo, el miedo a los truenos. Ningún niño sentirá miedo al trueno si antes no ha observado como se asustan ante este fenómeno algunos de los mayores.

Un niño inseguro será un niño miedoso. Los niños miedosos, presentan, además, otros síntomas como son: problemas de conducta en las comidas, rabieta, onicofagia (comerse las uñas), enuresis (falta de control de la orina), tartamudeo, trastornos del sueño, etc.

**BIBLIOGRAFÍA: MANZANO GARCÍA**, Emilia. "Biología, Psicología y Sociología del Niño en Edad Preescolar". Ediciones CEAC. Barcelona-España, 1987.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## MILITARIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

Concepto aplicado al contexto argentino durante el período 1976-1983 donde el proyecto educativo pensado y diseñado por las fuerzas autoritarias se manifestó a través de diversas dimensiones que se articulaban profundamente y que produjeron consecuencias que aún median las prácticas y discursos pedagógicos. También se expresa en el proceso de cerrazón dogmática y verticalismo autoritario instalado en el seno de la comunidad educativa a partir de la interrupción constitucional durante el período señalado. Este proceso endógeno al sistema educativo en su conjunto se vertebró a partir de las directivas emanadas por el poder dictatorial de turno, y se plasmó en políticas y prácticas educativas concretas que germinaron en una sociedad debilitada y con sus *defensas bajas* (Kaminsky, 1990).

Algunos aspectos fuertemente salientes que posibilitaron esta militarización son:

- \* la obstaculización del contacto de la comunidad y su problemática con el ámbito educacional;
- \* la restricción de los mecanismos de participación democrática entre los sujetos del proceso educativo;
- \* el distanciamiento y aislamiento institucional que profundizó las divisiones entre la cultura escolar y la cultura extraescolar;
- \* la transferencia por decreto de los servicios nacionales de educación básica, lo cual evidentemente desmembró y desconcertó aún más a los perseguidos trabajadores de la educación, dificultando la capacidad de integración y articulación de quienes trabajaban en estos servicios al sistema de educación primaria provincial, ya que, entre otros aspectos, la clausura de las organizaciones gremiales desaglutinaba a los educadores;
- \* la imposición del modelo educativo personalista, y de un estilo de educación personalizada propio, en la formación y perfeccionamiento docente. Modelo éste que concibe al hombre como un ser formado por esencias eternas, simple receptor de verdades absolutas;
- \* la burocratización del sistema educativo en la búsqueda de mantener rígidos sistemas de control, que se tradujeron en medidas restrictivas y de vigilancia permanente;
- \* la persecución ideológica y física de infinidad de alumnos y docentes, que se tradujo en desapariciones, prohibiciones, normas rígidas de control del cuerpo (pelo corto, medias de colores precisos, polleras de determinados largos, etc);
- \* la inclusión de militares en actividad ocupando cargos directivos en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

**BIBLIOGRAFÍA:** G. KAMINSKY. (1990). Cap.3 "La Potencia del Enano". Autoritarismo y Democracia Institucional en la Sociedad Civil Argentina. En: *Dispositivos institucionales, democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*, Lugar Editorial, Buenos Aires, p.139.

**KAUFMAN, Carolina.** Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina.

## MIMEÓGRAFO

1. Multicopista que reproduce textos o figuras grabados en una lámina de papel especial a través de cuyas incisiones pasa la tinta; 2. la misma multicopista cuando es rotativa.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## MINERALES

Compuestos inorgánicos, algunos de los cuales son nutrientes ( es decir, vitales para una adecuada función corporal). Ejemplos de minerales importantes son: Calcio, fósforo, potasio, sodio, hierro y yodo.

VALLEJO CUÉLLAR, **Lisímaco**. Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## MINICURSO

1. Módulo de autoaprendizaje empleado en la formación de docentes. El proceso de aprendizaje se desarrolla como en la microenseñanza. Sin embargo, no hay ningún supervisor presente y el alumno-docente trabaja a su propio ritmo, disponiendo de una serie de multimedios; 2. Dícese también de cualquier curso corto sobre un determinado tema.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## MISIONES RURALES

Después de un legado no muy alentador que se obtuvo como resultante de la lucha emancipadora de Venezuela, los revanchismos políticos y numerosos revueltos inspirados en caciquismos; se producen intentos por elevar la acción educativa a los medios rurales. Dos respuestas a esos propósitos lo constituyeron la creación de la “Escuela Normal Rural” El Mácaro, en el Estado Aragua , promovida por una idea del Dr. Rafael Ernesto López, Ex-Ministro de Educación, en 1.938 y las llamadas Misiones Rurales. Para la época, el Diario “El Heraldo” (15-08-1938), reseñaba en su primera página: “El Mácaro” será una especie de laboratorio donde se perfeccionará y se capacitará a esos hombres que en el futuro serán aventados hacia todos los rumbos de la república en misión apostólica de civilización y progreso.”

De allí, de esa institución egresaban grupos de docentes que se distribuían fundamentalmente en tres direcciones: Para ser maestros de aula de las escuelas rurales existentes o que se crearan, para formar el personal docente de las otras escuelas normales rurales: La Yocoima en Upata (Estado Bolívar) y la Gerbasio Rubio ( Estado Táchira) y para conformar las misiones rurales.

Estas peregrinaciones culturizantes, se crearon oficialmente en Venezuela en 1.937, para atender los estados Cojedes, Nueva Esparta, Táchira, Miranda, Lara,

Zulia, Monagas, Carabobo, Guárico y Yaracuy, tuvieron una activa hasta 1.952, cuando sin explicaciones, razones ni justificaciones fueron eliminadas.

El sentido pedagógico que llevaron las misiones rurales, estuvo sintetizada en una consigna motivadora: “Démonos a Venezuela dándonos al campo” y se concretizaba en el ejercicio de una labor docente austera dentro de una humilde y vetusta casa como escuela; que se insertaba en una comunidad donde el maestro debía actuar como sanitarista, alfabetizador, carpintero, agricultor, albañil. Era como lo expresa José Ramón Luna: “Pedagogía de re-dención, era vergüenza ciudadana en función promotora del país. Era la voluntad y el desinterés en oposición al cálculo logrero y a la exigencia para el disfrute egoísta”.

La iniciativa pedagógica de las “Misiones Rurales; ante las incertidumbres del futuro de la Educación Rural, tanto en Venezuela como en el resto de Latinoamérica, deberían asomarse como alternativa de solución a considerar, retomando sus ideas básicas y su contenido axiológico, una vez que se hayan reformulado y adaptado el perfil del nuevo docente rural, los programas de estudios, y se hayan consolidado los locales escolares como generadores de ideas para avanzar, crear y desarrollarse en un medio que cada vez, y de nuevo, se vislumbra como el de mayor importancia para el progreso del país.

**BIBLIOGRAFÍA:** BRAVO JAUREGUI, L. (1995). *Educación nacional en democracia*. F.H y E. U.C.V. Caracas. / GONZALEZ BAQUERO, R. (1962). *Análisis del proceso histórico de la educación rural en Venezuela*. / DIARIO EL HERALDO. 15-08-38. P.1. Caracas. Venezuela. / KAY, Cristóbal. (1995). *Desarrollo excluyente y desigual en la América Latina rural*. Revista Nueva Sociedad No. 137. / REVISTA EDUCACION. No. 164. Abril - Julio 1.978. Imprenta M:E. Caracas. 1978.

**BENÍTEZ MENDOZA, Armando.** Maestría Diseño de Políticas. U.C.V.

## MITO

Relatos fabulosos de tiempos prehistóricos, pero que aveces constituyen un primer intento de respuestas a las preguntas de origen y destino que todavía se nos plantean: actualmente son considerados como los primeros balbuceos de la filosofía. Representación de algo puramente imaginario o radicalmente transformado por el temor o por el deseo, que tiene un gran poder dinámico o que se admite como una realidad indiscutible. El mito de la igualdad, el mito de la fraternidad universal; el mito de la serpiente de mar.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## MODA

La puntuación que ocurre más frecuentemente en una distribución de puntuaciones. Por ejemplo, la moda es 55 en las siguientes puntuaciones de niños en un test de lectura: 10, 30, 35, 55, 55, 55, 55, 60, 67, 69, 72, 78, 79, 84, 85, 88, 90, 94, 96, 98, 99.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

### MODALIDAD NO PARTICIPATIVA

Modalidad de enseñanza - aprendizaje en la que el proceso educativo se centra en el profesor. Son modalidades no participativas el curso formal y las clases teóricas.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida Julia.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

### MODALIDAD PARTICIPATIVA

Modalidad de enseñanza - aprendizaje que abarca la realización de taller, seminario, laboratorio, pasantía, trabajo en biblioteca, lectura dirigida y manejo de equipos modernos. El proceso de educación está centrado en el alumno.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida Julia.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

### MODELADO

El manipuleo, la palpación, la trituración es al modelado como el garabato y el aglomerado al dibujo y a la pintura respectivamente.

El modelado está indicado desde la más temprana edad, ya que el manejo del material asegura ejercitación muscular; satisface la necesidad de conocer, de descubrir características diferentes; favorece la autodeterminación y permite al pequeño, por la gran carga simbólica que el material tiene en sí, vivirlo como una prolongación de sí mismo, a través de un proceso de identificación entre sustancia manejada y excremento.

El modelado y las construcciones, constituyen a nivel preescolar los únicos elementos que permiten revivir la conquista de la tercera dimensión. Esta conquista está ligada a experiencias concretas, a situaciones reales que permiten al pequeño vivenciar el volumen, asegurándole al mismo tiempo un mayor desarrollo de la capacidad creadora.

La experimentación con el material, es el camino que conduce al niño a un verdadero enriquecimiento, al asegurar descubrimientos, creación, observaciones, asociación, manipuleos, ejercitación motora, ampliando con este rico bagaje de experiencias sus posibilidades de comunicación.



**BIBLIOGRAFÍA: PELLICCIOTTA, Irene y otros.** "El Niño y Los Medios de Expresión" en, Enciclopedia Práctica Preescolar. Editorial Latina. Buenos

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE.* Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## MODELO

Cosa o persona que se propone para que sea imitado. Dibujo según modelo, modelo de redacción, modelo colegial. Estructura matemática que efectúa la síntesis provisional de un conjunto de observaciones. Su carácter provisional la asemeja a la hipótesis experimental.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación.* PANAPO. Caracas.

## MODELO

Es la representación de un aspecto de la naturaleza que se diseña para ayudar al razonamiento sobre dicho aspecto. Puede ser una estructura física o una ecuación o conjunto de ecuaciones matemáticas. Se comporta como si fuese la cosa real que representa. No es necesariamente una imagen literal de lo que se representa

**SECRETARIA EJECUTIVA PERMANENTE DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.** (1985), Seleccionado y modificado por CLARA FLORES (Escuela de educación de la Universidad Central de Venezuela) del: *Manual para el fomento de las actividades científicas y tecnológicas juveniles.* Serie: CIENCIA Y TECNOLOGIA. SECAB/UNESCO. Bogotá. Colombia.

## MODELO

1. Conceptualización que representa una situación de la vida real, un procedimiento o técnica ideal. Puede tomar la forma de una ecuación, una analogía gráfica, un dispositivo o una secuencia narrativa; 2. reproducción de un objeto real a una escala elegida arbitrariamente.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## MODELO

Representación formal de la realidad que demuestra las relaciones entre las variables pertinentes usadas para entender mejor y controlar situaciones reales. 2.- Representación simplificada de las partes más importantes de la situación, sus características y relaciones, así como el flujo de actividades entre ellas.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## MODELO

Representación de la realidad en forma simplificada, con fundamento en el conocimiento empírico pero ayudado por un cierto grado de conceptualización teórica, en el cual se identifican y definen los elementos de un fenómeno y sus relaciones. Los modelos constituyen marcos útiles para el diseño y organización de estudios de investigación y evaluación pues proporcionan una guía para identificar la información relevante; en otras palabras, ayudan a seleccionar las variables y el tipo de medición más apropiado al caso. {Barrios Y., M. (1988). **Conceptualización y diseño de estudios de evaluación institucional en la educación superior.** Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.}

Representación intelectual de la realidad, parcial y simplificada que sirve de patrón de referencia con fundamento en realidades empíricas donde se definen tanto los elementos como las relaciones de un sistema establecido apriorísticamente {Consejo Nacional de Universidades, Núcleo de Directores de Planificación. Comisión de Evaluación Institucional. (1984). La evaluación institucional de las Universidades Nacionales. Lineamientos y criterios. (Informe preliminar). Planiuc. 8, 332}

**MUÑOZ, Luis.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## MODELO

Es la imagen o representación de un conjunto de relaciones que definen un fenómeno, con miras a su mejor entendimiento, intentando describir y entender lo existente, así como proponer o proveer información facilitando su comprensión.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## MODELO

Descripción hipotética generalizada, con frecuencia basada en analogía o metáfora, para propósitos de análisis y explicación.

**EDUARDO BLANCO, Carlos.** Escuela de Educación de la UCV.

## MODELO

Es la representación cuantitativa de un sistema. Modelo normativo: Es aquel que representa la forma de como un sistema debería funcionar. Las utopías

son modelos normativos para el sistema social considerado en su integridad. Modelo analítico: Es aquel que describe la forma como funciona un sistema.

**QUINTERO, María. E.** BASES PARA UN GLOSARIO DE TÉRMINOS SOBRE COSTOS DE LA EDUCACIÓN. ME/OEA. Carcas, Venezuela.

## MODELO

“Cuando es necesario hablar de un proceso o sistema complejo en términos generales, éstos deben simplificarse en la medida de lo posible para facilitar la discusión. Un enfoque muy utilizado es presentar un *modelo* verbal y/o gráfico del proceso o sistema, y luego discutir y analizar sus características. El modelo representa el proceso .. y conserva todas sus características básicas e importantes sin dar necesariamente los detalles del proceso o sistema real. ... El modelo de enseñanza-aprendizaje es aquel que representa los elementos fundamentales de la situación de enseñanza - aprendizaje. La instrucción es una actividad muy compleja y, sin embargo, puede representarse fácilmente en un modelo, simplificando así su estudio.” ( Chadwick, 1987, p. 39).

“...muy a menudo cuando se estudia cualquier aspecto del comportamiento natural, se lo simplifica. Pero para simplificar hay que proceder con cierta cautela porque se espera que aún esa concepción simplificada sea un reflejo lo más cercano posible del comportamiento natural. Cuando se dispone de esa concepción simplificada se dice que se tiene un modelo de la parte del comportamiento... que se desea imitar, o más simplemente, un modelo.” (U.P.E.L. - U.N.A., 1995, p. 35)

En la medida que un modelo describa con precisión el desempeño, las representaciones del conocimiento, las estrategias de razonamiento, o las descomposiciones de las tareas incorporadas, se puede asumir que modela las estructuras y procesos cognoscitivos humanos. Así tales modelos proporcionan una especificación de los requerimientos de conocimiento y habilidad...” (Ryder, J. y Redding, R. ,s/f, p.9)

Los modelos son muy útiles e importantes en las Ciencias de la Educación, un docente especializado en la Enseñanza de la Ciencia debe identificar los diferentes tipos de modelo y la finalidad de cada uno de ellos. En el conjunto de las citas seleccionadas se puede configurar lo que es un modelo y reconocer las ventajas que ofrece para el desarrollo de un tratamiento científico de los sistemas, subsistemas o elementos de cada proceso (natural, didáctico, instruccional, etc.)

**BIBLIOGRAFÍA: CHADWICK, C.** (1987). *Tecnología educacional para el docente*. (2a ed. Rev. y ampliada). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A. / **RYDER, E y REDDING, R.** (s/f. traducc. 1993). *Integrando el análisis de tarea* .Cognoscitivo en el Desarrollo de Sistemas Instruccionales. CERL. U.C.V. Traducc.: Dorrego E.y Benhamu. Caracas: / **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR/UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA.** (1995). *Ciencias 1*, (Material Instruccional en Ensayo). Universidad Nacional Abierta. Caracas.

**FERNÁNDEZ DE C., Luisa.** Trabajo Individual, aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

**MODELO ACADÉMICO**

Enfoque científico del diseño curricular que constituye la expresión unitaria de desarrollo de capacidades en un área específica del saber que se alcanza mediante actividades lectivas, actividad profesional, estudio independiente controlado, trabajos de tesis u otras acciones previstas.

Puede ser utilizada por las formas de E. A. conducente a la obtención de grado científico o no.

**AÑORGA MORALES, Julia, Dora Luisa ROBAU SHELTON, Giselda MAGAZ CÁCERES, Elvira CABALLERO CÁRDENAS, Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA* CENESEDA/República de Cuba.

**MODELO A ESCALA**

Reproducción de un objeto real construida para hacer resaltar una parte específica o una función del objeto real. Puede ser más pequeño o más grande que el original y poner de relieve ciertas características para hacer resaltar funciones o relaciones particulares.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa.* París.

**MODELO DE APRENDIZAJE**

Conjunto de métodos que emplea una persona para organizar su pensamiento, adquirir conocimientos o resolver problemas.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa.* París.

**MODELO DE COMPORTAMIENTO**

Grupo o conjunto de hábitos culturales interrelacionados, entretejidos y virtualmente inseparables que, en conjunto, producen un resultado establecido y típico, tal como la manera de pensar, vivir o actuar.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa.* París.

**MODELO DE DISEÑO INSTRUCCIONAL**

Representación de los pasos a seguir en la planificación de experiencias educativas. Los pasos que comúnmente tienen estos modelos son: identificación del problema de enseñanza-aprendizaje; análisis de la conducta final esperada (análisis de tareas); formulación de objetivos de aprendizaje en términos de conducta observable y medible; preparación de ítems de evaluación; establecimiento de secuencias de enseñanza-aprendizaje; selección de formas de presentación y medios; desarrollo de materiales, conducción de evaluaciones formativa y sumativa; implementación de los materiales.

Todos los modelos están basados en el enfoque de sistemas, la psicología del aprendizaje y las comunicaciones. Los modelos más conocidos son los de Briggs (1970); Deterline (1969), Gropper (1972), Branson y otros (1973), Charwick (1973), Rojas (1976).

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## MODELO DE ENSEÑANZA

Conjunto de medios educacionales (generalmente para el autoaprendizaje) que permite alcanzar un grupo de objetivos específicos; generalmente está concebido para durar desde varias horas a varias semanas de enseñanza.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE CENTRADO EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

“El modelo de enseñanza- aprendizaje centrado en la resolución de problemas es un intento de preservar una visión global y teóricamente coherente en su utilización en el aula... En este modelo, la formulación y resolución de problemas ocupan un lugar central de las tareas de enseñanza y aprendizaje. Los conceptos científicos son identificados, progresan y son confrontados con las concepciones de los alumnos durante la formulación de resolución de problemas.” (Lopez y Costa, 1996, p.49).

Según este modelo, la enseñanza- aprendizaje centrada en la resolución de problemas “es un proceso interactivo entre profesor, alumno contextos problemáticos y tareas, que sin poner en segundo plano a los conceptos, la experiencia y el lenguaje, parte de los contextos problemáticos la tarea- problemas y los problemas para la construcción del conocimiento conceptual y procedimental”. (Cheung y Taylor, 1991, en Lopes y Costa, 1996 p.50).

Esta estrategia permite que el docente intente que sus alumnos resuelvan situaciones problemáticas que puedan adoptarse a la situación o contenido que se esta desarrollando, además es una manera de organizar el proceso de enseñanza aprendizaje con miras hacia la mejora del aprendizaje.

Este modelo posee las siguientes características:

- Los procesos en el aula son iniciados con la exploración y cuestionamiento de contextos problemáticos.
- Los conceptos se identifican, maduran, operacionalizan, desarrollan y formalizan de manera progresiva.
- Los problemas y situaciones problemáticas poseen diversas características y finalidades, además pueden ser usados en distintos momentos de la enseñanza y aprendizaje.

Este modelo requiere del profundo conocimiento del área, por parte del docente, y una planificación y preparación de los encuentros didácticos, esta es la única vía para que surta los beneficios que potencialmente posee la resolución de problemas de esta perspectiva.

**BIBLIOGRAFÍA: LOPES, B. y Costa, N.** (1996). Modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en la resolución de problemas: fundamentación, presentación e implicaciones educativas. En: *Enseñanza de las ciencias*. Vol. 14/nº 1. Marzo. Barcelona.

**SEMINARIO, María Gabriela.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## MODELO DIDÁCTICO

Antes de definir lo que es un modelo didáctico es necesario recordar lo que se entiende como modelo.

Un modelo es una representación de la realidad (conceptual, simbólica) para organizar el conocimiento, que al esquematizarse, parcializa y selecciona los aspectos más relevantes de esa realidad y desecha los de menos valor.

El modelo didáctico es conocido como un esquema para el desarrollo técnico y científico de la enseñanza que se puede usar para configurar el currículum, para elaborar materiales de aprendizaje y para guiar y orientar la práctica educativa con el propósito de que ésta no se mantenga al margen del avance tecnológico, ya que nos proporciona una serie de conocimientos, sistemático, para orientar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje; o sea, son muy importantes, ya que permiten analizar la acción educativa, lo que le da cientificidad a la enseñanza.

Los modelos no pueden interpretar la realidad en forma absoluta porque estudian parte de la misma en función de una determinada necesidad. De allí, que existe una gran variedad de modelos que representan una comprensión diferentes de la realidad dependiendo del uso que se le dé. Por ello, se debe tomar de cada modelo los componentes más relevantes de la acción de enseñar a fin de integrarlos para una mejor comprensión de esa realidad.

Gimeno Sacristán (1986) plantea una serie de modelos con el fin de destacar sus componentes y relaciones para establecer un modelo teórico sobre la enseñanza. Entre éstos se encuentran:

### Modelos Formales:

Este modelo está integrado por cuatro componentes en torno a los cuales se toman las decisiones de la acción educativa. Estos componentes son:

- Un fin traducido en conocimientos, habilidades y aptitudes comprobables.
- Presupuestos, referidos al educando, su necesidad de participar en la educación.
- Naturaleza del conocimiento, su influencia e importancia en el desarrollo de los alumnos.
- Unos métodos que se adapten a las capacidades de los alumnos para su mayor participación.

Este es un modelo de enseñanza que tiene la misma estructura de un modelo de educación general.



### Modelos Psicológicos:

Gage, que es uno de los representantes de estos modelos, dice que la necesidad de teorización de la enseñanza está en la insuficiencia e inadecuación de las teorías del aprendizaje para abordar la enseñanza. Sus planteamientos se centran en la figura e influencia del profesor.

Gage, plantea que la teoría del aprendizaje está orientada a explicar como influye la acción del docente en el aprendizaje de otra persona.

Entre los aportes psicológicas, Gage, señala las siguientes: La de la Teoría del Condicionamiento, lo que implica que los alumnos aprenden por los refuerzos establecidos por el profesor; la Teoría de la Identificación, es cuando se imita un modelo y la Teoría que ve a la enseñanza como un proceso cognitivo que hace énfasis en los significados lógicos de los contenidos.

Según Gimeno Sacristán, el modelo de Gage se limita solamente a resaltar los componentes, pero no sus relaciones.

También está la postura de Nuthall y Snook que es parecida a la de Gage, sostienen que existe una realidad que es la enseñanza que se desarrolla en el aula.

Gimeno Sacristán, señala que tanto la postura de Gage como la de Nuthall y Snook son posiciones de lo que representa una teoría del aprendizaje dentro de la enseñanza, más que teorías sobre la enseñanza. En realidad lo que hacen es analizar teorías del aprendizaje dentro de la enseñanza.

Por otro lado, se encuentran una perspectiva distinta y más equilibrada que las dos anteriores como es la de Bruner J.

Bruner, ve a la teoría de la enseñanza como sinónimo de teoría de la instrucción; difiere de la teoría psicológica del aprendizaje y del desarrollo en que no puede limitarse a describir estos procesos sino dirigirlos para mejorarlos.

Lo planteado por Bruner se concretiza en dos cuestiones fundamentales:

1. La clasificación de la estructura del contenido en forma secuencializada.
2. La consideración de la motivación como aspecto importante para el logro de los objetivos.

### Modelos Estructurales:

Los planteamientos destacados en este apartado se centran más en lo pedagógico que los modelos anteriores se les llama modelos estructurales, porque permiten la interacción de un conjunto de elementos sistémicos de relaciones recíprocas. Estos modelos en su mayoría, se desenvuelven dentro de una perspectiva más didáctica. Entre algunos de ellos están:

#### Modelo Tridimensional:

Representado por P. H. Taylor; dicho modelo sirve para el análisis y discusión de problemas relacionados con la enseñanza y a su vez es una estructura guía para la planificación de la acción de la enseñanza. Este modelo está integrado por tres dimensiones y es de gran utilidad teórica y práctica, ya que la fusión entre ambas, facilita la conexión entre varias posiciones, configurando múltiples situaciones para propiciar la eficacia de la práctica. Su problema mayor está en que no agotan todos los elementos que intervienen en una situación didáctica.

El modelo de H. Frank, es uno de los modelos didácticos más completos, ya que se refiere a la clasificación de los elementos o dimensiones del modelo didáctico. La elaboración de este modelo se da dentro de un enfoque científ-

fico que pretende la objetivación del proceso. Tal modelo está compuesto por sus dimensiones, como son: objetivos, socio-estructura, psicoestructura, medios, materia y algoritmo o método.

Estas serían las dimensiones del modelo didáctico para estudiar la experiencia pedagógica para proponer alternativas de acción.

Un modelo didáctico muy parecido al de Frank, es el realizado por Heimann, que consta también de seis dimensiones.

También está el modelo de Klausmeier y Goodwin. Los grandes aportes que han dado estos modelos se dan en dos vertientes:

- Por una parte, puede dar cabida a la construcción de un modelo de componentes muy complejos que se entrecruzan.
- Por otro, facilitan un conjunto de relaciones sistémicas, entre sus elementos.

En conclusión puede decirse que no desarrollan un modelo teórico en el sentido estricto de la palabra.

### **Modelos Procesuales:**

Son recursos mediadores para hacer la técnica más científica, que estudian el fenómeno desde una perspectiva de intervención en la realidad.

### **Síntesis para un modelo comprensivo:**

Un modelo síntesis debe ser muy amplio, que dé cabida a todas las dimensiones significativas del proceso de enseñanza.

Gimeno Sacristán sugiere el modelo didáctico como síntesis comprensiva. Este modelo se define como una síntesis comprensiva que engloba todos los elementos y las relaciones que en un momento pueden influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así tenemos que el modelo está comprendido por un subsistema, que a su vez se divide en tres subsistemas, que son los siguientes: el subsistema didáctico, el subsistema psicológico y el subsistema socio-cultural.

El modelo didáctico integrador tiene un carácter sistémico y estructural, esto significa reconocer que existen relaciones entre los elementos que lo conforman.

El subsistema didáctico: Está compuesto por seis elementos, como son: objetivo, contenido, relaciones de comunicación, medios, organización y evaluación; y dentro de cada elemento, encontramos dimensiones que explican cada uno y que tiene que tomarse en cuenta en la selección, según la decisión tomada en el proceso didáctico.

El subsistema psicológico: En el proceso de enseñanza-aprendizaje, no se puede obviar la parte psicológica, ya que el aprendizaje es un proceso mental que ocurre en cada individuo y que es el producto de la enseñanza.

Gimeno Sacristán, especifica “que la estrategia didáctica y su desarrollo deben contar con la teoría psicológica en la que se apoyan para presumir que una acción didáctica provocará una determinada reacción en el alumno”. (Pág. 135).

Gimeno, estableció que “las teorías del aprendizaje hacen referencia por lo general a unos tipos concretos de aprendizaje”. (Pág. 136)

En el subsistema psicológico se deben considerar tipo de aprendizaje que se quiere lograr en el proceso educativo.

El referencial socio-cultural: Es fundamental para concretar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que dentro de este subsistema interactúan el subsistema didáctico y el subsistema psicológico.

El comportamiento del referencial socio-cultural influye de manera diferente en el proceso de enseñanza, ya que lo puede modificar de una manera positiva o negativa, es decir, puede obstaculizar el proceso o crear un clima que lo beneficie.

**BIBLIOGRAFÍA:** **JOYCE J. y Weil.** (1985). *Modelos de enseñanza*. Madrid: Editorial ANAYA. / **GIMENO S., José G.** (1986). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones ANAYA, S.A. / **SÁNCHEZ, Basilio y otros.** (1979). *Métodos de investigación*. Venezuela: Editorial ENEVA.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: El Tema de la Didáctica en el DLAE. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

### MODELO NORMATIVO

Paradigma que condensa, en un plano abstracto, los contenidos y presupuestos de que constan los instrumentos de regulación de las relaciones humanas, dentro de una institución o globalidad de instituciones que conforman un Sistema o un Subsistema.

Consejo Nacional de Universidades, Núcleo de Directores de Planificación. Comisión de Evaluación Institucional. (1984). La evaluación institucional de las Universidades Nacionales. Lineamientos y criterios. (Informe preliminar). **Planiuc.** 8, 333.

**MUÑOZ, Luis.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

### MODELO NORMATIVO

Es el comportamiento ideal, utópico que se estima debería tener el sistema para un futuro próximo. Nunca se llega a alcanzar, pero sirve de marco de referencia a los técnicos de planificación para la elaboración del plan.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

### MODELO OCTOGONAL INTEGRADOR DEL DESARROLLO INFANTIL

Esta definición tiene una fundamentación teórica que permite vincularla a los paradigmas del constructivismo social de la psicología actual, porque otorga especial importancia al proceso de construcción mental, derivado de la interacción del niño con su ambiente: hogar, escuela, comunidad y la calidad de instrucción que ellos brindan, por otro lado, considera la perspectiva del ciclo vital, es importante analizar el desarrollo infantil desde la perspectiva señalada, pues no puede haber desarrollo óptimo de un niño

si no hay adultos equilibrados que estén en capacidad de brindarles la estimulación adecuada, también es considerado el enfoque filosófico dialéctico presentado por la teoría de Vygotsky, pues permite precisar la interacción entre él, su ambiente y la calidad de la instrucción que recibe el niño, para luego explicar el mecanismo del cambio: la estimulación, con base en el principio de Zona de Desarrollo Próxima.

**BIBLIOGRAFÍA: LEÓN, Chilina.** "Secuencias de Desarrollo Infantil". Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, 1995.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## MODELO PARA ACTUAR EN EDUCACION, ESQUEMA PARA UNA PROPUESTA EDUCATIVA

El presente esquema comprende seis partes fundamentales:

1. Un contexto en donde se establecen las características y paradigmas de la realidad contemporánea, así como las consecuencias que tales situaciones producen sobre la educación.
2. Un entorno que contiene las pautas que diagnostican la educación actual, así como las oportunidades y tendencias que se desprenden de esa situación.
3. Unas precisiones en donde, a partir de las sugerencias de la realidad y de sus correspondientes impactos sobre la educación, se esboza el perfil de un Proyecto Histórico-Pedagógico.
4. Unas acotaciones que se refieren a los aportes, riesgos e imprecisiones de los actuales discursos educativos.

Unas conclusiones mediante las cuales se concretan algunas apreciaciones de cierre.

### EL CONTEXTO

#### 1. Características del Contexto

Entendemos por contexto al espacio geopolítico y al tiempo histórico que establecen el marco del desenvolvimiento socioducativo.

Una visión panorámica del contexto reporta que la realidad actual refleja tres características: la disruptividad, la impredecibilidad y la complejidad. La disruptividad se presenta mediante una turbulencia que se enraiza en un cambio que, cada vez, es más rápido en su ritmo, más profundo en su contenido y más global en su expansión. La impredecibilidad, por su parte, se concreta a partir del surgimiento de desenlaces inesperados, todo lo cual ha llevado a sustituir las palabras "destino" y "porvenir" por la expresión "devenir" que sugiere que el futuro no es más que un mercado libre de oportunidades que permanentemente se renueva en el presente. Finalmente, la complejidad, se expresa en que los acontecimientos de la realidad siempre son multideterminados y plurideterminantes: ahora nada se comprende sino en relación con un todo, pues ningún fenómeno responde a una sola causa. Estas características se congregan para favorecer una temperatura psico-sociológica inscrita en la incertidumbre y en la paradoja. La incertidumbre

se siente por la ausencia de las síntesis totalizadoras que antes nos anestesiaban y nos proporcionaban seguridad. Esta incertidumbre está vinculada a lo paradójico porque la inexistencia de doctrinas omnicomprensivas y coherentes se encuentra sustituida por contradicciones que no se apartan totalmente de lo misterioso: mientras más avanza el conocimiento más se perciben los amplios y enigmáticos horizontes.

## 2. Paradigmas

Ante esa avasallante dinámica han surgido distintos paradigmas, es decir, nuevos enfoques para abordar, analizar y actuar sobre la realidad. Estos pueden resumirse en la presencialidad, la apertura, la flexibilidad, la creatividad, y la eticidad.

Presencialidad es lo contrario de la ausencia. Es estar presente frente a una realidad que, por su vertiginoso desenvolvimiento, exige una atención sostenida. El presente es algo que constantemente comienza y, en consecuencia, se requiere un posicionamiento. Por su parte, la apertura implica la ampliación de los márgenes perceptivos y el fomento del pensamiento divergente. En este orden, la flexibilidad es la plasticidad proporcionada por un pluralismo que soslaye cualquier tipo de esquema totalizador y totalitario. La innovación es la traducción práctica de una presencia abierta y flexible en favor de resultados eficaces, eficientes y efectivos. Por último, la eticidad es el ejercicio íntegro y auténtico que se apoya en una fuerte identificación con las supremas virtudes de la humanidad y con los más elevados valores morales.

Cuando conjugamos, en un solo compendio, las nuevas actitudes que se nos plantean y los paradigmas que ahora surgen, fluye una conclusión: antes de preguntarnos hacia dónde vamos, ahora hay que conocer en dónde podemos actuar. La dinámica del contexto impide la exclusiva y excluyente visión del futuro: pensar exclusivamente en el mañana es siempre una sucesiva postergación de la esperanza. En el presente es donde se pueden concretar todos los esfuerzos. La esencia del tiempo es siempre una presencia, es decir, un constante y dinámico ahora. El futuro no es más que la consecuencia de la visión y de la acción ejercidas en el presente.

## 3. Consecuencias para la Educación

Muchas son las demandas que esa realidad plantea a la educación. Esta es de origen social, de naturaleza histórica y de finalidad cultural, por lo tanto, no puede escapar de las dimensiones planteadas. Conforme a esta acepción:

- a) La educación contemporánea tiene que inscribirse en los nuevos paradigmas, so pena de ser víctima de la advertencia de Maritain; “Apartarse de la historia es buscar la muerte”.

La presencialidad plantea una educación atenta ante el devenir y sintonizada con las exigencias derivadas de un mundo sometido a permanente cambio.

La apertura requiere una educación sensible ante la globalización y desplegada descentralizadamente.

La flexibilidad redime una educación inspirada en el cultivo del pluralismo y en el avivamiento del pensamiento divergente. La educación debe fundamentarse sobre la permanente actualización de las preguntas, más que hacia la consolidación de respuestas definitivas.

La innovación promueve una educación ejercida a partir del dominio y desarrollo de la búsqueda, la creación y la innovación. Finalmente, la ética reclama una educación inspirada en los supremos valores morales y sociales.

- b) Dentro del marco expuesto hay que aceptar que la educación es algo que rebasa los límites de la formalidad escolar. Cualquier política educativa que equipare la educación con la escuela está condenada a logros superficiales y a alcances parciales. Sólo dentro de una dimensión social y comunitaria se pueden asegurar los significados humanos y las proyecciones socioculturales de la educación.
- c) La historia nos ha demostrado que la educación por sí sola no es capaz de cambiar a la sociedad. Pero, igualmente, ha sido también la historia la que ha proporcionado los indicios necesarios para aceptar que no puede haber ningún auténtico cambio socio-histórico al margen de la educación.
- d) Más que progreso -entendido en una acepción historicista- en educación tendríamos que hablar de una ampliación de la comprensión educativa y de una profundización de la sensibilidad pedagógica. Para entender esta idea, basta recordar que todas las tesis actuales relacionadas con una “educación centrada en las necesidades básicas de aprendizaje” no son más que redimensiones y recontextualizaciones de pretéritos enfoques.
- e) Los alcances de la calidad en la educación deben abandonar los sesgados e ineficientes polos asumidos hasta ahora, es decir, aquellos que proclaman la calidad como un discurso retórico o, en el extremo opuesto, como un estereotipado repertorio de índices empíricos y multidesagregados. La calidad es básicamente un asunto de gestión y de disposición: es hacer las cosas bien desde el principio, mejorarlas continuamente y a plena satisfacción de las necesidades de aprendizaje del sujeto y de las expectativas productivas de la comunidad.

## EL ENTORNO

### 1. Pautas para percibir el entorno

Entendemos por entorno aquella parte del contexto que rodea la realidad educativa y que, en consecuencia, condiciona directa y explícitamente sus manifestaciones.

El análisis de la educación actual proporciona las bases necesarias para precisar las siguientes pautas para diagnosticar la realidad:

- a) La educación es poco eficaz: el sistema escolar se ha alejado progresivamente de los sectores más dinámicos de la producción económica y del desarrollo social.
- b) La educación es poco eficiente: el modelo centralizado y burocratizado de la administración educativa impide un adecuado desenvolvimiento del sistema.
- c) La educación es de poca calidad: no apunta hacia los aprendizajes pertinentes ni asegura la internalización de valores sociales.
- d) La educación se apoya en una baja profesionalización: carece de un sólido nivel técnico y refleja una insuficiente capacitación y merma de identificación de los docentes.
- e) La educación refleja un escuálido índice de democratización: incentiva un desdoblado crecimiento que se administra sobre un circuito de “acumulación de excelencia” y otro de “acumulación de carencias”.



- f) La educación no se proyecta equitativamente: se gasta más en los niveles superiores del sistema en desmedro de la educación inicial y básica.

## 2. Oportunidades Presentes

Pero, simultáneamente con las situaciones descritas, hay otras que expresan importantes oportunidades para la educación. Una breve relación aporta los siguientes puntos:

- a) El tema de la educación nuevamente ocupa un privilegiado lugar en las agendas de los sectores oficiales y privados.
- b) La prioridad señalada se ha traducido en revisiones y análisis concretos. No deja de ser significativo el enunciado con el que se identifica el último documento producido por la CEPAL-UNESCO: “Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad”.
- c) La atmósfera de apertura que se respira se ha convertido en una situación privilegiada para que se concreten esfuerzos de concertación en tomo a los asuntos educativos.
- d) Cada día crece más la expectativa respecto a la necesidad de perfilar políticas con un alcance más allá de lo exclusivamente oficial y con una prolongación superior a la de los períodos de gobierno.
- e) Los avances del mundo empresarial y los esclarecimientos generados por los enfoques gerenciales se han filtrado en los distintos campos de la actividad humana y, desde luego, también en la educación.
- f) Los significados de la globalización han subrayado la importancia de la conciencia integracionista y de la significación estratégica de la educación.

## 3. Tendencias Actuales

Al apreciar globalmente las situaciones y oportunidades expuestas, afloran varias tendencias que pueden agruparse alrededor de tres ámbitos fundamentales:

En el ámbito de las políticas oficiales se plantea:

- a. Admitir que en lugar de pensar en la idea de competencia que se apoya en el tener y en el saber, ahora se impone asumir el concepto de competitividad que se apoya en un estratégico y eficaz uso de lo que se tiene y de lo que se sabe (visión competitiva).
- b. Incentivar una complementación de esfuerzos entre los sectores oficiales, empresariales y académicos en tomo a los nuevos desafíos de la educación (concertación de compromisos).
- c. Pasar de metas cuantitativas a visiones cualitativas y a criterios de eficacia (cobertura con calidad).
- d. Precisar soluciones más estables y menos inscritas en acciones coyunturales (acentuación de lo fundamental).
- e. Establecer esfuerzos equilibrados que marginen injustas desigualdades (crecimiento con equidad).
- f. Promover la incorporación de nuevos actores educativos así como la diversificación de fuentes de financiamiento para la educación (ampliación de apoyos).
- g. Asegurar que la investigación, la educación, la capacitación y la aplicación tecnológica se compaginen en favor de una idea de productividad (pacto para la productividad).

- h. Concretar una estrategia educativa más centrada en las demandas productivas y tecnológicas que en la oferta descontextualizada (preeminencia de la demanda).
- i. Estimular, simultáneamente, un enraizamiento en lo local y una vocación universal y un sentimiento integracionista (universalidad a partir de lo local).
- j. Gestionar una cooperación intemacional y concretar iniciativas integracionistas que aseguren una adecuada atención de las demandas globalizadoras del contexto (cooperación con solidaridad).

En el ámbito del proceso de la gestión educativa se demanda:

Asumir compromisos de gerencia, calidad y liderazgo dentro del sector educativo.

- Adelantar programas de descentralización que promuevan, incluso, las iniciativas de la autonomía escolar.
- Asignarle prioridad a los procesos de “dignificación” y profesionalización de los docentes.
- Fomentar una balanceada atención a todos los niveles del sistema, pero con especial atención a la educación inicial y básica.

Finalmente, en el ámbito del curriculum y de la administración misma del hecho educativo se requiere:

Atención esencial a los aprendizajes significativos pertinentes en lugar de responder exclusivamente a los contenidos lógicos de las asignaturas.

- Concentrar esfuerzos en los procesos de enseñanza-aprendizaje más que en los simples resultados formales y casuísticos, propios de una sesgada evaluación sumativa.
- Equilibrar el esfuerzo formativo en sus integrales dimensiones racionales, afectivas, intuitivas y éticas.
- Actualizar los significados de una tecnología educativa pertinente.
- Propender a una adecuada distribución de los recursos básicos que conforman la “cesta escolar”.

### PRECISIONES COMPLEMENTARIAS

La desagregación anterior todavía admite una concreción más específica.

Una decisión, en tal sentido, podría arrojarlos siguientes puntos:

#### 1. Sugerencias de la Realidad Contemporánea

Las características planteadas acerca del contexto histórico y del entorno educativo, entre otras, sugieren tres ideas esenciales:

- 1.1. La historia no ha terminado: ante la tesis, que proclama el fin de la historia, debemos sostener que lo que se ha terminado es la acepción historicista de la historia. Ahora el futuro no está previsto dentro de una determinada perspectiva. El sólo existe como reflejo de lo que seamos capaces de hacer en el aquí y en el ahora.. el futuro es acción en el presente, es ejercicio de una presencia, es encrucijada actual de posibilidades.
- 1.2. Los ideales no han muerto: frente a la supuesta desideologización, pensamos que lo que se sugiere no es una sustitución de los ideales por unas realidades, sino una realimentación de los ideales a partir de las realidades. Esto significa que ahora deben prevalecer las acepciones de unas teorías abiertas que interactuen y se confronten en los escenarios históricos sometidos a un permanente cambio.

- 1.3. Los valores no están enterrados: ante la pretendida evaporación de los valores, pensamos que lo que está planteado no es una superación de los valores tradicionales sino, más bien, se impone remozarlos a partir de la aceptación de que, en toda época histórica, siempre conviven valores permanentes, novedosos, influyentes y recurrentes.
2. Transferencias para la Realidad Educativa
 

Las realidades emergentes reclaman una reorientación de la educación que implica, entre otras cosas:

  - 2.1. Una recontextualización de la educación: esta debe nutrirse de los requerimientos planteados por su contexto y su contorno. La realidad disruptiva, impredecible y compleja demanda una educación posicionada en la historia. La realidad flexible, movediza e incierta amerita una educación pluralista. La realidad sometida al cambio permanente y profundo reclama una educación innovadora. Las exigencias éticas del medio contemporáneo exigen una educación proactiva. Finalmente, los alcances de apertura y globalidad que prevalecen promueven una educación Integracionista.
  - 2.2. Una re-conceptualización de la educación: en donde se asuma su dimensión integral. La educación responde a alcances personales (educación para la autorrealización), sociales (educación para la convivencia), económica (educación para la productividad), política (educación para la democracia) e histórica (educación para el desarrollo humano).
  - 2.3. Una re-operacionalización de la educación: más que informaciones, habilidades y destrezas, se impone una educación para una nueva mentalidad y para una nueva disposición. Más que lo que se sabe y se tiene, lo importante es lo que se hace con eso que se sabe y se tiene.
3. El Perfil de un Proyecto Histórico-Pedagógico
 

Con base en lo expuesto, deben proponerse las finalidades, estrategias y criterios de la educación actual.

  - 3.1. Finalidades: la educación debe proyectarse hacia la autorrealización de la persona, el crecimiento económico, el desarrollo social y la democracia política.
  - 3.2. Estrategias: la educación actual debe inscribirse en el marco de cuatro estrategias esenciales, como son: la cobertura, la calidad, la innovación y la concertación.
  - 3.3. Los criterios: la educación debe evaluar sus finalidades, estrategias y logros a partir de los criterios de eficacia, eficiencia, efectividad y equidad.

### ACOTACIONES SOBRE EL DISCURSO EDUCATIVO

Prácticamente, la versión actual del discurso educativo se encuentra recogida en tres documentos: “Conferencia Mundial sobre Educación para Todos” (Jomtiem, Tailandia, 1990), “Educación y Conocimiento: Ele de la Transformación Productiva con Equidad” (Santiago, Chile, 1991), y “PROMEOLAC V” (Santiago, Chile, 1993).

#### 1. Aportes

Entre los nuevos aportes de estos documentos pueden mencionarse:

- 1.1. Promover una atmósfera de consenso entre los países del mundo.

- 1.2. Renovar el entusiasmo alrededor de la educación y rescatar su carácter estratégico respecto al desarrollo.
  - 1.3. Compatibilizar los conceptos de ciudadanía, equidad e integración con las estrategias de competitividad, desempeño y descentralización.
  - 1.4. Proponer un circuito entre educación, capacitación, progreso científico-tecnológico, transformación de estructuras productivas y desarrollo social.
  - 1.5. Insistir en políticas destinadas a la profesionalización y al protagonismo de los educadores.
  - 1.6. Subrayar el compromiso civil y financiero de la sociedad respecto a la educación y al progreso científico-tecnológico.
  - 1.7. Revalorizar el significado de la cooperación internacional en favor de la educación y el conocimiento.
2. **Imprecisiones**

Pero, además de los aportes sistematizados en los documentos citados, también se aprecian algunas imprecisiones que ameritan algunos comentarios. Las actuales situaciones imponen una atención especial para impedir que los discursos ideologizados y colmados de argumentos se sustituyan por otros llenos de expresiones deslumbrantes pero sin definiciones. En el marco de esta inquietud pueden precisarse los siguientes apuntes:

- 2.1. El reiterado uso de la palabra “modernidad” despierta varias advertencias. Pensamos -con Octavio Paz- que esa es una palabra en busca de significados. Es decir todo y no decir nada. Más que rotular un enfoque, de lo que se trata es de operacionalizarlo con criterios de claridad. Pensar en modernización, sin tener claro lo que es modernidad puede favorecer una caída en el vacío.
- 2.2. Las alusiones continuas al “largo plazo” pueden producir una asociación con los conceptos de “Planeación Normativa”, cuya utilidad se encuentra cuestionada. Más que en un “largo plazo” impreciso, habría que insistir en una planificación estratégica que conjugue las fortalezas y las debilidades de los sistemas con las oportunidades y amenazas derivadas del entorno.
- 2.3. La expresión “Necesidades Básicas de Aprendizaje” también resulta etérea y extremadamente genérica. Otras denominaciones parecen más dicentes, tales son los casos de los conceptos “aprendizajes pertinentes” o “aprendizajes significativos” que tienen un respaldo psicopedagógico más amplio y expandido. Además, absorben un sentido de flexibilidad más comprensible. Mientras todo aprendizaje puede resultar básico, no todos son pertinentes. Se requiere pertenencia respecto a la persona, al nivel de estudio, a la comunidad y al tiempo histórico.
- 2.4. La acentuación en los procesos de “lecto-escritura” hecha en forma exclusiva y descontextuada puede sugerir un énfasis en un síntoma más que en una causa sustantiva. Lo fundamental es el desarrollo cognitivo en sus dimensiones globales (que incluyan capacidades del hemisferio izquierdo y potencialidades del derecho), pues de ello dependen las habilidades derivadas para la lectura y la escritura.

- 2.5. También la palabra “calidad” sigue sin bordes y sin un ámbito completo. En educación se han tensionado dos extremos igualmente peligrosos: unos han planteado la calidad desde enunciados retóricos, mientras otros han insistido en los alcances de los índices empíricos. Hay que pensar en la actitud que debe ir más allá de esta polarización. También aquí se impone un tratamiento más operativo.

## CONCLUSIONES

Tres son las conclusiones más globales que pueden extraerse de lo expuesto:

1. Más que aspectos relacionados con las nuevas tecnologías, los problemas actuales de la educación lo que reclaman es una nueva mentalidad.
2. En lugar de lamentaciones derivadas de una realidad colmada de problemas, ante la educación debe reflejarse la alegría de asumir el compromiso de un mejoramiento continuo que procede al amparo de un esclarecimiento de su misión, de un establecimiento de su visión y de una renovación de sus valores.
3. En educación no encontraremos mañana nada distinto a lo que no seamos capaces de hacer en el aquí y en el ahora.

**BIBLIOGRAFIA:** **BENNIS, W. y NANUS, B.** (1992). *Liderazgo: Las cuatro claves del liderazgo eficaz*. Ed. Norma. Colombia. / **BLANCHARDS, Kenneth.** (1992). *El Ejecutivo al Minuto. Nuevas Técnicas de Dirección*. Ed. Grijalbo. / **CABALLERO, Carlos y otros.** (1992). *Apertura y Crecimiento. El Reto de los Noventa*. Tercer Mundo Editores. Bogotá. / **CROSBY, Philip.** (1987). *Calidad sin Lágrimas*. CECOSA. México. / **CALVINO, Ítalo.** (1989). *Seis ProPuestas para el Próximo Milenio*. Ediciones Sirmela. Madrid. / **DANA, Daniel.** (1992). *Cómo Pasar del Conflicto al Acuerdo*. Ed. Norma. Bogotá. / **DAVID, Fred.** (1992). *La Gerencia Estratégica*. Ed. Legis. Buenos Aires. / **DE BONO, Edward.** (1992). *Seis Pares de Zaoatos para la Acción*. Editorial Paidós. Barcelona. / **DRUCKER, Peter.** *Las Nuevas Realidades*. / **DRUCKER, Peter.** (1990). *La Innovación y el Empresario Innovador*. Ed. Hermes. Barcelona. / **DRUCKER, Peter.** (1985). *El Cambiante Mundo del Directivo*. Ed. / **ERCHEVARNE, Carlos.** (1992). *Calidad Gerencia*. Ediciones MACCHI. Buenos Aires. / **FEIGENBAUM, A. V.** (1986). *Control Total de Calidad*. CESSA. / **FERGUSON, Marilyn.** (1990). *La Conspiración de Acuario*. Ed. kairós. Barcelona. / **GARCÍA HOZ, Victor.** (1988). *Pedagogía Visible y Educación Invisible*. Ed. Quinto Centenario, C. A. Caracas. / **GUÉDEZ, Victor.** (1989). *Educación y Proyecto Histórico Pedapópico*. Ed. Kapeluz. Caracas. / **HAGEMeyer, Bernhard.** (1986). *Neoliberalismo y Social-Cristianismo*. Unión Editorial 5. A. Madrid. / **HAMMER, M. y CHAMPY, J.** (1994). *Reingeniería*. Ed. Norma. Bogotá. / **LSHIKAWA, Kaoru.** (1985). *¿Qué es el Control Total de Calidad?* Serie Norma. Colombia. / **KLIKSBERG, Bernardo.** (1992). *¿Cómo Enfrentar la Pobreza?*. PNUD-C-LAD-GEL. Buenos Aires. / **LIPOVETSKY, Gilles.** (1989). *La Era del Vacío*. Editorial Anagrama. Barcelona. / **LIPOVETSKY, Gilles.** (1990). *El Imperio de lo Ef mero*. Editorial Anagrama. Barcelona. / **LEVINE, Barry.** (1992). *El Desfío Naoliberal*. Ed. Norma. Colombia. / **LEVY, A. y WILENSKY, A.** (1988). *¿Cómo Hacen los que Hacen?* Ed. Tesis. Buenos Aires. / **MARIÑO, Hernando.** (1992). *Gerencia de la Calidad Total*. Tercer Mundo Editores. Bogotá. / **MARIÑO, Hernando.** (1993). *Planeación Estratégica de la Calidad Total*. Tercer Mundo Editores. Bogotá. / **MORALES N., Enrique.** (1992). *La Gerencia del Futuro*. Ed it. Estrategia, Calidad y Tecnología. Colombia. / **MORÍN, Edgar.** (1988). *El Método: El Conocimiento del Conocimiento*. Ed. Catedra. Madrid. / **MORÍN, Edgar.** (1983). *El Método: La vida de la vida*. Ed. Catedra. Madrid. / **MORÍN, Edgar.** (1981). *Para Salir del Siglo XX*. Ed. Kairós. Barcelona. / **MUNCH, Lourdes.** (1992). *Más Allá de la Excelencia y de la Calidad Total*. Ed. Trillas. México. / **NAIM, Moisés.** (1989). *Las empresas venezolanas y su gerencia*. Ediciones ESA. Caracas. / **PÁNIKER, Salvador.** (1989). *Aproximación al Origen*. Ed. Kairós. Barcelona. / **PÁNIKER, Salvador.** (1986). *Ensayos Retroprogresivos*. Ed. Kairós. Barcelona. / **PETERS, J.T. y WATERMAN H.R.** (1992). *En busca de la excelencia*. Ed. Norma. Bogotá. / **ROGERS, Carl.** (1987). *El camino del ser*. Ed. Kairós. Barcelona. / **ROSZAK, Theodore.** (1987). *Persona/ planeta*. Ed. Kairós. Barcelona. / **SALLENAVE, J.** (1992). *Gerencia y planificación estratégica*. Ed. Norma. Bogotá. / **SENGE, Pete M.** (1990). *La Quinta Disciplina*. GranicaNergara. Buenos Aires. / **SCHOONMAKER, Alan.** (1992). *Negocié y Gané*. Ed. Norma. Bogotá. / **SORMAN, Guy.** (1991). *Los Verdaderos Pensadores de Nuestro Tiempo*. Ed Seix-Bsrral. Bogotá. /

**STEVEN BROWN, W.** (1991). *13 Errores Fatales en que Incurren los Gerentes*. Ed. Norma. Colombia. / **THESING, Josef.** (1991). *América Latina: Tradición y Modernidad*. Ediciones de la Fundación Konrad Adenauer. Alemania. / **THESING, Josef.** (1987). *Iglesia y Economía*. Ediciones de la Fundación Konrad Adenauer. Alemania. / **TOFFIER, Alvin.** (1990). *El Cambio del Poder*. Plaza y Janes Ediciones SA. Barcelona. / **WILBER, Ken.** (1991). *Los Tres Ojos del Conocimiento*. Ed. Kairós. Barcelona. / **WILBER, Ken.** (1986). *La Conciencia sin Fronteras*. Ed. Kairós. Barcelona. / **ZÁPICO MEDINO, Ramón.** (1987). *Los Pecados del Ejecutivo*. Edit. Trillas. Barcelona.

**GUÉDEZ, Víctor. (1998).** CIED-PETROLEOS DE VENEZUELA. Tomado de: **Gerencia y Educación**. Fondo Editorial Tropycos/CLADDEC. Caracas.

## MODELO PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

Muchos investigadores del área de las ciencias se plantean una serie de interrogantes en torno a cómo el estudiante logra el cambio conceptual, de los conocimientos previos con los conceptos científicos aprender.

Desde este punto de vista se han desarrollado una serie de modelos que explican cómo los estudiantes establecen las relaciones de integración para que ocurra el aprendizaje.

Entre ellos se puede nombrar el propuesto por Flores y Garcia, basado en los trabajos de J. Sneed (1979) y W. Stegmüller sobre la Estructura y Dinámica de las Teorías Científicas. El primer punto que consideran es la representación del estudiante elaborada sobre un aspecto particular o fenomenología específica, a partir de los eventos del fenómeno el estudiante genera una representación particular que en lo general concuerda con los denominados preconceptos o concepciones espontáneas.

Estas preconcepciones son identificadas con MODELOS, es decir, con la construcción conceptual que da cuenta del evento o fenómeno donde están implícitas las formas y reglas de representación y de significación.

En base a ello distinguen dos tipos de modelos:

Los parciales (Mp), que describen situaciones con términos exclusivamente fenomenológicos, pueden establecer las relaciones entre las variables y las secuencias observables del fenómeno, por ende, describir las situaciones en diferentes formas dependiendo de las relaciones, de naturaleza funcional, que se establezcan entre los términos fenomenológicos.

Los modelos parciales permiten comprender la presencia en los estudiantes de diferentes concepciones en la representación de situaciones experimentales.

Los posibles (Mt), que contienen tanto términos fenomenológicos como términos teóricos. Tienen como propósito la explicación de los fenómenos, y por ende, los términos o constructos que intervienen se conectan por medio de relaciones causales.

Según estos autores, la construcción y manifestación de ambos modelos, se da en presencia de cierta intencionalidad- aplicabilidad, es decir, no son construcciones aisladas de una necesidad explicativa o predictiva que se impone al sujeto, de esta forma, la construcción de estos esquemas y modelos está regulada principalmente por la exigencia contextual que presenta la situación fenomenológica al estudiante, es decir, por el grado de intencionalidad- aplicabilidad que presenta la demanda cognitiva.

En base a ello, consideran que el aprendizaje de teorías científicas requiere



la presentación de una demanda cognoscitiva (no memorizada) que implique la construcción de nociones y modelos en función de las exigencias estructurales de la intencionalidad-aplicabilidad. Por ello, para lograr una transformación conceptual en el estudiante se necesita de la participación conjunta de dos aspectos:

- a) La fenomenología presentada en diferentes contextos;
- b) El requerimiento de intencionalidad-aplicabilidad necesario para la construcción de las relaciones, bien sean funcionales en un modelo parcial o causales en el modelo posible.

Así mismo, para la construcción de los modelos los docentes pueden correlacionar la significación de los términos, teóricos o fenomenológicos, y las acciones cognoscitivas que el estudiante requiere llevar a cabo para que su modelo tenga validez dentro del contexto cognoscitivo (Flores y Gallegos, 1993).

Finalmente se concluye que, el modelo presentado constituye una de las alternativas que permiten, tanto al alumno como al docente, establecer la relación entre la formación conceptual y estructural en el aprendizaje, tomando en cuenta las condiciones cognoscitivas del estudiante, sobre todo, la formación de preconcepciones y el cambio conceptual en la estructura cognitiva.

**BIBLIOGRAFÍA:** FLORES, Fernando y GALLEGOS, Leticia. (1993). *Consideraciones sobre la Estructura de las Teorías Científicas y la Enseñanza de las Ciencias*. En: Revista: Perfiles Educativos, N° 62.p. 27-28.

**DE ALMEIDA, Alicet.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## MODELOS

No es suficiente conceptualizar un sistema (educativo, escolar, etc.) es necesario al lado de ello intentar representarlo. Todo el conjunto de representación del sistema o parte de él constituye un modelo. “Por representación se entiende la expresión de ciertas características relevantes de la realidad observada, incluyendo ésta~ los objetos o sistemas que existen, han existido o podrán existir”. En esta forma un modelo viene a ser una simplificación de la realidad, no incluye todos los aspectos y factores que definen el sistema sino aquellos que son considerados por el analista como los más relevantes. Actualmente existe un conjunto de modelos relativamente formalizados como los de Rapoport y Pool, para el estudio de sociedades totales: Levy para estudiar la familia; en macrosociología, los modelos de Etzioni y Du Bow. Por otra parte la aplicación de los modelos matemáticos se ha incrementado en las Ciencias Sociales; ejemplo de ello son los trabajos de Rapoport<sup>114</sup>, Rashevsky, Neumann y Morgenstern, Coleman.

El proceso complejo ~de definir y decidir acerca de cuáles de los elementos que formando parte del sistema constituirán el modelo~ recibe el nombre de modelación”

Stachowiak propone la concepción de un modelo del conocimiento por cuanto “todos nuestros productos de conocimiento son modelos; por tanto, en primer lugar, son imágenes de ciertos originales; en segundo lugar, solo reproducen selectivamente estos originales, más o menos cercenados, y ejercerán su función presentadora del original sólo para determinados sujetos, en tiempos determinados y mediante operaciones determinadas y, por consiguiente, con propósitos y fines determinados”. Esta vía de conceptualizar el conocimiento como sucesivas construcciones de modelos nos llevará a la elaboración de una teoría de los modelos del conocimiento, en síntesis a la construcción de un metamodelo que trate “de un dominio de objetos inusualmente amplio que abarca potencialmente toda entidad perceptible o pensable”.

La función de modelar es un proceso complejo y es a la vez el resultado de una práctica científica, producto de la necesidad que tiene el investigador y el analista de sistemas de manipular en algún sentido el objeto (sistema) a investigar. En este sentido.. la modelación puede ser caracterizada, en su forma más general, como una investigación indirecta, práctica o teórica de un objeto (sistema) en la que se manipula directamente no el objeto en cuestión, sino un sistema auxiliar, natural o artificial que:

- a) Permite establecer algún tipo de correspondencia con el objeto de cognición y/o investigación.
- b) Está capacitado para sustituir al objeto de estudio en determinadas etapas de su conocimiento;
- c) Su estudio brinda en fin de cuentas información sobre el propio objeto modelado”.

Lógicamente que un proceso intelectual de este nivel conlleva un peligro metodológico, determinado por el hecho de que “es siempre peligroso congelar y empobrecer la realidad colectiva inmovilizada en imágenes o modelos que tienden a fijarla. ¿Será necesario recordar que el viejo empirismo fracasó al definir la experiencia por medio de términos unívocos y exclusivos? Decir que la experiencia humana se reduce a sensaciones (Condillac), que se confunde con el dato (positivismo), con inmediatez (Bergson), con la afectividad pura o con la existencia, es tratar de captar la autenticidad de la vida concreta congelándola intelectualmente.

El problema metodológico consiste en intentar una superación del aspecto descrito por Duvignaud y complementado en sus afirmaciones de que “el peligro de estas falsas conceptualizaciones es volver a la realidad imprevisible, olvidar que al lado del dato o de lo inmediato existe en la experiencia elementos no menos ricos de permanente y de no dato; que la vida social, en su totalidad dinámica, rompe todos los cuadros que se le impone momentáneamente y que justamente esto es lo que se llama historia”.

Ahora bien, si “... la realidad se construye socialmente” (Berger, 1972) el fenómeno educativo (parte de la realidad) se construye a su vez dentro de un marco social independientemente de nuestro deseo de estatizar o inmovilizar. En este sentido, el fenómeno educativo es real, y con características que por un lado tocan a las del fenómeno global, total, y a su vez con características propias que ayudan o determinan su dinamismo.

Por otra parte, el modelo es un sistema teórico que intenta re-presentar a un fenómeno en sus aspectos denominados esenciales, derivando estos aspec-

tos del nivel de la teoría. Es evidente que en Ciencias Sociales no es posible la utilización del método experimental en la misma forma y en el mismo sentido que en las Ciencias Naturales. El objeto de estudio de las Ciencias Sociales y de las “Ciencias de la Educación” (aspecto particular) necesita un método de análisis que le permita reproducir y descubrir las leyes que gobiernan el desarrollo de la sociedad, y del proceso de la educación.

Los modelos constituyen excelentes herramientas para el logro de ciertos objetivos como, por ejemplo, el de representar en unas cuantas relaciones significativas un fragmento de la realidad que nos interesa destacar. Paul A. Baran y Paul M. Sweezy anotan el hecho de que: “El entendimiento científico procede a través de la construcción y el análisis de modelos correspondientes a los segmentos y aspectos de la realidad que se estudia. El propósito de estos modelos no es obtener la imagen inmaculada de la realidad ni abarcar la totalidad de los elementos en magnitudes y proporciones exactas, sino más bien singularizar y exponer a la investigación intensiva aquellos elementos que son los decisivos. Nos abstraemos de lo secundario para aprehender lo esencial: desentramamos lo nimio para obtener una visión limpia de lo importante, y magnificamos buscando mejorar el alcance y la exactitud de nuestra observación. Un modelo es y debe ser irreal en la acepción común del término. Y sin embargo, por paradójica, cuando el modelo es bueno no proporciona la clave para comprender la realidad”; el modelo es en este sentido una guía de aproximación a la realidad y lógicamente todo modelo implica una abstracción:

“Una simplificación del fenómeno o situación que se propone representar y explicar. Un modelo no puede cubrir más que las relaciones esenciales del hecho en condiciones dadas -únicas o alternativas-, que constituyen su restricción en el espacio y el tiempo. Mientras más abstracto sea un modelo menos representativo es de la realidad. En este sentido, ningún modelo es completo.

Estamos conscientes que los conceptos que podemos utilizar en la construcción del modelo son todos parcialmente incapaces de abarcar y reducir la infinidad, la polivalencia y la creatividad continua de la realidad social; pero es evidente que entre el conjunto de técnicas de recolección de información o de instrumentos y de estructuras teóricas, los modelos tienen gran utilidad en el proceso de construcción y verificación de hipótesis en las Ciencias Sociales.

En resumen un modelo es sencillamente un conjunto ordenado y coherente de hipótesis sobre algo más complejo y abstracto como lo es el sistema; se encuentra constituido en base a relaciones teóricas que se suceden entre magnitudes (económicas, educativas, sociales, etc.) y que vienen a representar a ese fenómeno (sistema) en aquellos aspectos denominados o conceptualizados como esenciales.

**BIBLIOGRAFÍA:** **ABUHAMAD, Jeanete.** (1996). *Apuntes de introducción a la sociología*. UCV. Caracas. / **BANATHY, Bela H.A.** (1972). *Systems Analysis of System Education*; en International Review of Education. (XII). (2). / **BERGER, Peter y T. LUCKMANN.** (1972). *La Construcción de la Realidad*, tít. original: The Social Construction of Reality, Traduc. Silvia Zuleta. Amorrortu Editores, 2da. Edición. Buenos Aires. / **BIGOTT, Luis Antonio.** (1972). *La posibilidad de aplicación del método EIC al estudio de un sistema educativo*, ASOVAC, Mérida. / ————. (1974). *Traslación del método EIC para el estudio de microestructuras educativas*, ULA, San Cristóbal. / ————. (1975). *El educador*

*Neocolonizado*. Edit. La Enit-flanza Viva, Caracas. / ————. (1976). *Análisis de microestructuras educativas*. Imprenta Universitaria. Caracas. / ————. (1977). *Introducción al análisis de sistemas educativos*. UCV. Caracas. / **BUNGE, Marlo**. (1966). *La ciencia, su método y su filosofía*. Edic. Siglo Veinte. Buenos Aires. / ————. (1972). *La investigación científica*. Edit. Ariel. Buenos Aires. / **CARDENAS, Miguel A.** (1974). *La ingeniería de sistemas*. Edit. Limusa. México. / **CHADWICK, Clifton**. (1975). *Tecnología educacional para el docente*. Paidós. Buenos Aires. / **CHADWICK, G.F.** *Una visión sistemática del planeamiento*. Tít. original: A Systems view of planning. Edit. Gustavo Gili. Barcelona, 1973. / **CONTASTI, Max**. (1965). *Modelos para alcanzar metas de matrícula en el nivel de educación Primaria*, Mineógrafo). CENDES. Caracas. / **DAIENDORF, Ralf**. (1966). *Sociedad y sociología*, Tít. original: Die Angewandte Aufklärung. Gesellschaft un Soziologie in Amerita, Traduc. José Belloch Zimmermann. Edic. Teenos. Madrid. / **DAIX, Pierre; J. PIAGET y otros**. (1969). *Claves del Estructuralismo*, Edic. Calden, Buenos Aires. / **DURKHEIM, Emile**. (1968). *Education et Sociologie*, PUF, París. / **DUVERGER, Maurice**. (1962). *Métodos de las ciencias sociales*. Tít. original: Methode des Sciences Sociales Edic. Ariel. Barcelona. / **ECHENIQUE, Marcial**. (1975). *Modelos matemáticos de la estructura espacial urbana: aplicaciones en América Latina*. Ediciones Siap. Buenos Aires. / **GALTUNG, Johan**. (1970). "Correlación diacrónica, análisis de procesos y análisis causal". En: *Sociología del desarrollo*, Edit. Solar, Buenos Aires. / ————. (1966). *Teoría y métodos de la investigación Social*. Edit. Eudeba. Buenos Aires. / **GARCIA BACCA, J.D.** (1967). *Elementos de filosofía de las Ciencias*. UCV. Caracas. / **HALL, A.** (1974). *Ingeniería de sistemas*, Edit. C.E.C.S.A., México. / **HANSON, Mark**. (1972). *A Social Systems Analysis of Education Subsystems in Venezuela*; en International Review of Education (XVIII); (3). / **GURVITCH, George**. (1962). *Trado de sociología*; Tít. original: Traité de Socloolo. gle. Trad. M.C. Equibar y A. Vacca; Kapeluz, Buenos Aires. / **IRIARTE, Virgilio**. (1968). *Estructura social e ideología*. Renova Editores, Buenos Aires. / **JAEGGI, Urs**. (1969). *Orden y caos (El Estructuralismo como moda y como método)*. Tít. original: Ordnung und Chaos. Monte Avila. Caracas. / **KAPLAN, A.** (1964). *The Conduct of Inquiiy: Methody for Behavioral &iences*. Chandier Publisiing Company. San Francisco. / **KEDROV, M.B. (y) A. SPIRKIN**. (1966). *La Ciencia*. Colec. 70. Grijalbo, México. / **LIMONEIRO C. M.** (1975). *La Ideología Dominante*. Siglo XXI, México. / **MANGANIELLO, E.** (1977). *Introducción a las ciencias de la educación*, Lib. del Colegio Buenos Aires. / **MARCHAL, André**. (1961). *Estructura y Sistemas Económicos*, Ariel. Barcelona. / ————. (1952). *Méthode Scientifique et Science Economique*, Editions M. Th. Génin Paris, 1952. / **MAO TSE-TUNG**. (1967). *Contra el culto a los libros*. Edie. Lenguas Extranjeras, Pekín, 1964. / ————. *Acerca de la Práctica*. Edic. en Lenguas Extranjeras. Pekín. / **MARX, K. y F. Engels**. (1975). *Obras escogidas*. Tomo 1. Edit. Progreso, Moscú. 1955, Ediciones de Cultura Popular. México. / **MARX, C.; P. SWEEZY (y) otros**. *El Capital. Teoría, Estructura y Método*. / **MAZA ZAVALA, D.F.** (1966). *Análisis Microeconómico*. UCV. Caracas. / **MERTON, Robert K.** (1972). *Teoría y Estructuras Sociales*. Tít. original: Social Theory and Social Structure. Traduc. Florentino Turner. F.C.E. México. / **MOLINS, Mario**. (1966). *Guión para el estudio del Sistema de Enseñanza Venezolano en función de la Univensidad Central de Venezuela*. En: Dos Temas (5). Caracas. / ————. (1971). *Criterios para estimar el rendimiento de la escuela primaria en el aspecto del cumplimiento de la escolaridad normal de los alumnos*. Mimeógrafo. UCV, Caracas. / **MORENO, J.L.** (1954). *Fundamentos de Sociometría*. Paidós, Buenos Aires. / **NADEL, Siegfried F.** (1966). *Teoría de la estructura social*, Traduc. Manuel Sacristán. Edic. Guadarrama, Madrid. / **NAGEL, Ernest**. (1961). *Lógica sin Metafísica*. Tít. original: Logie Without Metaphy. sics. Traduc. Jime Melgar Botassis. Edit. Teenos. Madrid. / **NUÑEZ TENORIO, J.R.** (1972). *Introducción a la ciencia*. Edit. Nueva Izquierda. Caracas. / **OEA**. *La educación* (56-58). Washington, 1970. / **PAP, Arthur**. (1964). *Teoría analítica del conocimiento*. Tít. original: Analytische Erkenntnistheorie, Traduc. F. García Guillén. Teenos, Madrid, / **PARSONS, Talcott**. (1954). *Essays in Sociological Theory*. Free Presa, Glencoe. / **PARSONS, Talcott y E.A. SHILLS**. (1959). *Toward a General Theory of Action*. Harvard University Presa, Harvard. / **PULSTON, Rolland**. *Non-Formal Education An annotated International Bibliograp*. Praeger Publishers. Washington. / **PIAGET, Jean**. (1974). *El estructuralismo*. Tít. original Le Structuralisme. Oikostau, Ediciones Barcelona. / **PIAGET, Jean; W.J. MACKENZIE y otros**. (1970). *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales*. Tít. original: Tendances principales de la recherche dans les Sciences Sociales et Humaines. Traduc. Pilar Castillo. Alianza Editores-Unesco, Madrid. / **POUILLON, Jean; M. GODELIER y otros**. (1969). *Problemas del estructuralismo*. Tít. original: Problèmes du structuralisme. Traduc. Julieta Campos; Gustavo Esteva y A. de Ezcurdía. 3a. edición. Siglo XXI, México. / **REYNA, José Luis**. (1972). "Modelos Causales y tipo Ideal". En: *Teoría, Metodología y Política del Desarrollo en América Latina*; Edie. FLACSO. Buenos Aires. / **ROMERO LOZANO, Simón**. (1963). *Algunos aspectos y problemas del diagnóstico de la situación de la educación*. ILPES. Santiago. / **ROTUNDO, E.** 1973. *Introducción a la Teoría*

*General de los Sistemas*; UCV, Caracas. / **SHIEFELBEIN, E.** (1974). *Teoría, técnicas, procesos y planeamiento*. Edit. El Ateneo, Buenos Aires. / **SHELDON, Richard.** (1959). *Some Observations of Theory in Social Science*, Harvard University Press. Harvard. / **SELLTIZ, C.M. Jahoda (y) otros.** *Métodos de Investigación en las Relaciones Sociales*. Ediciones Rialp, Madrid, 1965. / **TIMASHEFF, Nicholas.** *La Teoría Sociológica*. Tit. original: Sociological Theory, its Nature and Growth. Traduc. Florentino Torner F.C.E., México, 1961. / **TREJOS DITTEL, Eduardo.** *Educación y desarrollo en América Latina*. Ll. brería del Colegio. Buenos Aires, 1971. / **UCV.** (1970). *Estudio de Caracas*. Volumen VI. Tomo 1. EBUC. Caracas. / ————. (1970). Proyecto para el estudio socioantropológico de los Llanos Centrales. Escuela de Sociología y antropología, Caracas. / **UNESCO.** (1965). *Manual Unesco de Estadística de la Educación*. Tit. original: Manual of Educational Statics. Barcelona. / **VASCONI, Tomás.** (1972). "Contra la Escuela. (Borradores para una crítica marxista de la educación)". En: *Sociedad y Desarrollo* (2) CESO Universidad de Chile, Santiago. / ————. (1970). *Dependencia y Superestructura*. EBUC. / ————. (1967). *Educación y cambio social*. CESO. Universidad de Chile, Santiago. / ————. (1967). *Educación y subdesarrollo. Propositiones sobre el marco teórico y metodológico de los estudios sobre educación y desarrollo*. CESO. Universidad de Chile, Santiago. / **VARSAVSKY, Oscar y A.E. CALCAGNO.** (1971). *América Latina. Modelos matemáticos*, Edit. Universitaria, S. A. Santiago, / **VEXLIARD, Alexandre.** (1970). *Pedagogía comparada. Métodos y problemas*. Tit. original La Pedagogie Comparée. Méthodes et Problèmes; Traduc. Iris Ucha de Davié. Ed it. Kapeluz. Buenos Aires. / **VIET, Jean.** (1970). *Los Métodos Estructuralistas en las Ciencias Sociales*, Amorrortu Editores, Buenos Aires. / **WALLACE, A.F.** (1961). *Culture and Personality*, Randon House. New York. / **YOUNG, Oran.** (1968). *Systems of Political Science* Prentice-Hall. New Jersey. / **YURGUELENAS, D.I.** (1971). "La teoría del reflejo y el concepto de información" en la Teoría del Conocimiento de la Ciencia Actual. Edic. Suramérica. Bogotá. / **ZE'ITERBERG, H.** (1968). *Teoría y verificación en Sociología*. Tit. original: On theory and Verification in Sociology. Traduc. Sibila Yujnowsky. Edic. Nuea Visión. Buenos Aires.

**BIGOTT, Luis Antonio.** (1982). **Modelos de análisis de sistemas escolares** (Vol. 1). Ediciones de la facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas.

## MODELOS, CARACTERIZACIÓN DE LOS

Sarquis y Márques presentan una caracterización de los modelos en su trabajo Análisis de las Metodologías del Diseño:

- 1º. El modelo debe construirse a partir de la conducta y manifestaciones físicas y materiales, tal como los ofrecen los sistemas reales. La formulación de modelos científicos puede dividirse en las tres etapas del método científico: inducción, deducción y verificación.
- 2º. El modelo formalmente se basa en una teoría que identifica por homología (homomorfismo, isomorfismo) ciertas propiedades, aspectos o conducta de los sistemas con un sistema lógico.
- 3º. La teoría en sí misma es un diseño experimental, pero además puede servir para realizar un diseño con los mismos materiales que los de la realidad simulada con distintos materiales, pero que producen en definitiva los mismos resultados de conducta.
- 4º. El modelo es una herramienta de conocimiento. Algunos pueden aplicarse en la realidad con el mismo sentido que otros ingenios tecnológicos, constituyendo parte de los útiles estratégicos en la "praxis". Algunos ejemplos: los ordenadores electrónicos que simulan algunos aspectos de la conducta del cerebro, los modelos de Grey Walter y Asbhy simulan el sistema nervioso y la conducta de aprendizaje del animal. Quizá los más importantes sean los modelos de decisión y los de la teoría de los juegos que han venido en ayuda de políticos, organizaciones industria-



les y empresas comerciales que antes tenían que confiar todo al campo de la intuición. Al área de estudio de estos modelos se le ha denominado “ciencia de la acción o praxeología”. Los modelos se construyen eligiendo atributos de la realidad y organizándolos. Se forman luego imágenes intelectuales de la misma y con ella se razona”

En el proceso de construcción del modelo interviene un conjunto de factores que tienen que ver con el marco teórico de referencia que posea el modelador y con el tiempo de trabajo o experiencia en el análisis de una parcela de la realidad; como bien lo dice Black<sup>132</sup>, el modelo “sólo al ser inexacto en algunos aspectos, puede representar a su original”, o como lo afirma Echenique, si el modelo no fuese inexacto “sería la realidad misma y no una representación”

En resumen, el proceso de construir modelos requiere ciertas operaciones intelectuales (teóricas y prácticas) ya que para obtener información sobre un sistema a estudiar las vías serían:

- 1) Investigar directamente el sistema definido, o
- 2) Definiendo un segundo sistema (a nivel teórico) que será reflejo del sistema a estudiar, esto es, construir un modelo.

El proceso de modelación requiere de 106 aspectos siguientes:

“a) Un investigador (equipo de investigación) que estudia y/o investiga para determinados fines (con determinado objetivo) los objetos y fenómenos de algún área o dominio de la realidad potencialmente cognoscible (naturaleza, sociedad, etc.); b) Un objeto de investigación (sin definición), y c) Un modelo intermediario entre el investigador (equipo de investigación) y el objeto de conocimiento”

**BIGOTT, Luis Antonio.** (1982). **Modelos de análisis de sistemas escolares** (Vol. 1). Ediciones de la facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas.

## MODELOS, CLASIFICACION

Beach clasifica a los modelos según la forma de representación de los elementos del sistema; y de acuerdo a las características de éstos y su campo de estudio, en cuatro grupos:

- |                    |                 |
|--------------------|-----------------|
| a) Lineales        | No lineales     |
| b) Estocásticos    | No estocásticos |
| c) Estáticos       | Dinámicos       |
| d) Microeconómicos | Macroeconómicos |

Maza Zavala utiliza un conjunto de criterios tales como la estructura matemática que los fundamenta, las formas de ecuaciones que los rige, el grado de especificación de las ecuaciones y la inclusión del tiempo como variable explícita, los grados de agregación, autonomía y cobertura y el tipo de análisis que permite el modelo. En esta forma determina ocho grupos de modelos:



CLASIFICACION DE LOS MODELOS (Maza Zavala; 1966)		
CRITERIO	CARACTERÍSTICAS	DENOMINACION
Estructura Matemática	N ecuaciones = N incógnitas N + X ecuaciones N incógnitas. N - X ecuaciones = B incógnitas.	Completo o Determinado Sobredeterminado Indeterminado
Forma de Ecuaciones	Ecuaciones de Primer Grado. Ecuaciones de Grado Superior.	Lineal No Lineal.
Grado de especificación	Especificadas las formas de las ecuaciones. No especifican las formas de las ecuaciones.	Numéricamente determinados. Abstractos
Inclusión del tiempo como variable explícita	Abstracción del tiempo Función del Tiempo	Estático Dinámico
Grado de agregación	Atomización, disociación Agregación, asociación	Microeconómico Macroeconómico
Grado de autonomía	Sin relaciones externas Con relaciones externas	Cerrado Abierto
Grado de cobertura	Incluye todas las relaciones posibles	Completo
Tipo de análisis	Rasgos permanentes del sistema. Fluctuaciones recurrentes de variables significativas Condiciones del cambio Acumulativo a largo plazo.	Estructural Coy untural  Crecimiento

Echenique utiliza tres factores para la derivación de una clasificación de modelos:

a) Clasificación de los modelos según criterio de tipo pragmático:

¿Para qué está hecho el modelo? Respondiendo esta pregunta encontraremos los siguientes tipos de modelos:

- 1) *Descriptivos*. Dirigidos a la comprensión de la realidad.
- 2) *Predictiva*. Destinados a imaginar el futuro desarrollo del sistema.
- 3) *Explorativos*. Su objeto principal "... es descubrir por especulación, variando sistemáticamente los parámetros básicos en un modelo descriptivo, otras realidades que son lógicamente posibles".
- 4) *De planeamiento*. Según Lowry un modelo de planeamiento es aquel donde existe la posibilidad de introducir "una medida de optimización en término de los criterios elegidos para determinar medios de alcanzar las metas de planeamiento fijadas

El mismo Lowry plantea las fases a seguir en la construcción de un modelo de planeamiento en función de una verdadera optimización; las fases a seguir serían "especificación de programas o acciones alternativas que podrían elegirse. Predicción de las consecuencias de elegir cada alternativa. Calificación de estas consecuencias de acuerdo a una escala de medida de obtención de metas. Selección de la alternativa que rinda el más alto puntaje".

b) Clasificación según criterio referido a la forma como está constituido el modelo:

- 1) *Modelo físico*. Se refiere a la posibilidad de representar las características del sistema físico de la realidad con las mismas o análogas características. Los modelos físicos pueden dividirse en: a) Icónicos, donde los caracteres físicos de los elementos son modificados únicamente en cuanto a sus dimensiones, esto es, un cambio a nivel de escalas. Ejemplo: fotografía, maqueta de una edificación escolar; b) Analógicos: el conjunto de propiedades físicas de los elementos que actúan en la realidad son representados con materiales y propiedades diferentes. Ejemplo: gráficos, planos, mapas, etc.
- 2) *Modelo conceptual*. Son definidos como conceptuales aquellos modelos cuyas características fundamentales son relatadas o definidas por un conjunto de conceptos en términos de lenguaje o símbolos. Esto permite clasificar a los modelos conceptuales en:

*Modelos verbales*. La descripción de los elementos del Sistema se realiza en términos lógicos, utilizando la expresión oral o escrita; y

*Modelos matemáticos*: La descripción de los elementos del sistema se representan mediante expresiones y representaciones matemáticas. Los modelos matemáticos pueden subclasificarse (ver la clasificación de Maza Zavala).

c) El último criterio se refiere a la forma como ha sido manipulada la variable tiempo (T).

- 1) *Modelo estático*. Es aquel que describe mediante un corte longitudinal, un específico estudio del sistema en un tiempo (t) determinado. Presenta correspondencia con el análisis sincrónico.
- 2) *Modelo dinámico*. Se encuentra diseñado para describir y/o explicar un determinado estado del sistema en un tiempo que va de (t - n) a (t + n), pasando por (t), se corresponde en el análisis diacrónico o histórico.

Schieffelin los clasifica en *modelos de pauta y operatorios*:

“Ambos son esquemas intelectuales. En el primer caso nos referimos a una forma de organización del material que lo hace inteligible. En el segundo, a una forma de raciocinio que permite avanzar en la investigación dentro de la rigidez científica necesaria. En el modelo de pauta la función es describir más que explicar; en el operatorio, facilitar la determinación del cómo cambia la entidad modelada al ser alterados algunos de sus componentes “. Es por esta razón que hoy aparecen como herramientas de trabajo estos conjuntos teóricos denominados modelos.

**BIGOTT, Luis Antonio.** (1982). **Modelos de análisis de sistemas escolares** (Vol. 1). Ediciones de la Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas.

## MODELOS EXPLICATIVOS EN LA TEORÍA SOCIAL

Desde la publicación en 1971, de *Explanation and Understanding*, de Georg H. von Wright, el esquema que soporta la estructura de esta obra -la tradición aristotélica vs. la tradición galileana-, se ha convertido en referencia obligada para quien se propone dibujar el mapa de la discusión epistemológica en

tomo a las ciencias sociales. Como sabemos, el autor de esta obra *sitúa* los loci classici de dicha *confrontación* en las obras de Galileo: *Dialoghi. sui massimi sistemi tolemaico e copernico* y *Discorsi e dimostrazioni matematiche intorno a due-nuove scienze*. Los mismos, aclara, si bien no dan una imagen históricamente fiel de la ciencia aristotélica y de su metodología, no obstante dibujan, con excelente claridad, las dos diferentes aproximaciones a la Explicación y Comprensión de los fenómenos naturales. Asimismo, el autor nos refiere a Lewin (1930-1931), por cuanto califica de excelente el análisis realizado por este autor del conflicto existente entre ambos tipos de ciencias. Al respecto, von Wright nos ofrece, a modo de ejemplo, la siguiente cita tomada de Lewin:

En la confrontación entre las concepciones aristotélicas y galileana, en física, lo que naturalmente nos importa no son tanto las inflexiones personales de una y otra teoría, cuanto algunas diferencias en la manera de pensar bastante fundamentales que tuvieron un papel determinante en la investigación real aristotélica medieval y postgalileana en física". ( *Explicación y comprensión*. P. 18; Nota 4).

La expresión: *Tradición aristotélica vs. tradición galileana*, hace referencia a la oposición entre *explicación teleológica* y *explicación causal* respectivamente. Empero -llama la atención el autor-, los términos teleológico y causal. en cuanto referidos a Aristóteles y Galileo, debemos tomarlos con cuidado. No todas las explicaciones endosables a Aristóteles son, en sentido estricto, teleológicas. Ellas más bien, solían hacer referencias a '*facultades*' o '*potencias*' asociadas a la '*esencia*' de alguna sustancia. No obstante -insiste-, tales explicaciones pueden ser, mediante un procedimiento analógico, asociadas a las explicaciones genuinamente teleológicas, por cuanto resultan más bien explicaciones conceptuales que causales. (cf. *Explicación y comprensión*. p.16. nota 6).

En referencia al *role* jugado por la explicación causal en el *corpus* galileano acontece algo similar. Ellas no siempre son, *strictu sensu*, explicaciones causales. Más bien, vienen formuladas en término de leyes que relacionan fenómenos determinados métrica y numéricamente a partir de distintos determinables genéricos. Esto significa que tales explicaciones son congruentes con el modelo de explicación nomológico y, en este sentido, difieren de las explicaciones teleológicas. (cf. p.19, nota 6).

Como vemos, el esquema así planteado resulta esclarecedor para la reconstrucción histórica de las ciencias físico-matemáticas. Sin embargo, su verdadera importancia se ha puesto de manifiesto fundamentalmente -no sólo histórica sino también conceptual-, en la polémica epistemológica iniciada en torno a la fundamentación de las ciencias sociales, con el nacimiento de la sociología en el siglo XIX. De una parte, las posiciones *explicativas*, caracterizadas por su insistencia en: a) el *monismo metodológico* -sólo hay un método científico, el mismo vale tanto para las ciencias físico-naturales como para las ciencias sociales e históricas-; b) el asumir a las *ciencias físico-matemáticas* como canon por excelencia para toda investigación científica; c) en relación a la *explicación científica*, privilegiar a la explicación causal y, d) subrayar en el concepto de razón su inherente aspecto calculador, instrumental. Esta posición estará representada en el siglo XIX por el *positivismo* de Comte y S. Mill, y en las primeras décadas de nuestro siglo esencialmente por las posiciones *analíticas* del Círculo de Viena o Positivismo lógico.

De la otra, las posiciones *comprehensivas* cuyas características fundamentales podemos obtenerlas, de manera inmediata, infiriendo sistemática mente las contrarias de las características de las posiciones *explicativas*, a saber: a) negación del monismo metodológico mediante la insistencia en el dualismo; existe un método para las ciencias físico-naturales, fundamentado esencialmente en la explicación causal, y otro diferente para las ciencias sociales e históricas que potencia, mediante la comprensión, el elemento teleológico inherente a estos fenómenos; b) como consecuencia de lo anterior, rechazo a la pretensión de privilegiar a las ciencias físico-matemáticas como canon para la investigación científica y, c) rechazar, mediante la crítica humanista, el carácter meramente instrumental de la razón. Esta posición estará representada en los finales del siglo XIX por Dilthey, Droysen, Simmel, Windelban, Ricker, Croce y Collinwood. En referencia a Durkheim y Weber, aún cuando es costumbre colocar al primero como representante de la posición explicativa y al segundo de la posición comprensiva, la verdad es que en relación a estos autores el esquema comienza a mostrar fisuras. En las primeras décadas de nuestro siglo, la posición comprensiva estará representada, esencialmente, por las filosofías crítico-hermenéuticas: existencialismo heideggeriano, hermenéutica gadameriana. Teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, etc.

El esquema, si el propósito es usarlo para distinguir limpiamente a corrientes epistemológicas y, en consecuencia, para clasificar los diversos autores involucrados en la controversia, se muestra esclarecedor en relación a la situación de la investigación social hasta las tres primeras décadas de nuestro siglo. No obstante, y en referencia a la situación contemporánea de la discusión, resulta difícil separar limpiamente a las posiciones analíticas de la hermenéuticas, por cuanto al interior de cada una de ellas -sobre todo al interior de las posiciones analíticas-, se ha reproducido, como en un juego de espejos, la polémica entre posiciones explicativas y las posiciones interpretativas. En consecuencia -de esto da cuentas von Wright en el primer capítulo de su obra-, es necesario, hoy en día, distinguir en el seno de la filosofía analítica entre la vertiente positivista de la misma -interesada de manera manifiesta en los problemas epistemológicos-, de aquella otra afincada en la obra del así llamado 2do Wittgenstein-, interesada esencialmente en los problemas del lenguaje. En relación expresa a los problemas epistemológicos de la investigación social, la disputa se enciende al interior de la corriente analítica a partir de la publicación, en 1942, del libro de C.G.Hempel *The Function General Laws in history*.

En su obra von Wright reseña las principales críticas formuladas, desde el campo de la filosofía analítica, al modelo nomológico deductivo propuesto por Hempel en su obra ya citada. Estas críticas se refieren, sobre todo, al uso del mismo como modelo de explicación para los acontecimientos y hechos sociales e históricos. La primera de estas críticas fue la de William Dray, contenida en su obra *Laws and Explization in History* (1957); obra en la cual recusa totalmente al modelo explicativo propuesto por Hempel. A juicio de Dray el modelo fracasa en la explicación de eventos históricos, por cuanto los mismos no se fundamentan en leyes generales. Para Dray, explicar una acción -y en ellas consisten esencialmente los eventos históricos-, estriba en mostrar que la misma fue el proceder adecuado o racional en la ocasión considerada. Al respecto, von Wright considera que en la explicación racio-

nal propuesta por Dray, en contra del modelo nomológico deductivo de Hempel, permanecen elementos oscuros no aclarados por el autor. En relación a esto, afirma:

(Dray) No ha conseguido esclarecer demasiado su naturaleza. piensa, con *toda justicia a mi parecer*, que este tipo de explicación tiene sus propias peculiaridades lógicas. Pero, al intentar hallar estas peculiaridades en elementos de valoración antes que en un tipo de teleología, enturbia innecesariamente su *enfoque*". (*Ibid.* p. 47).

Esta ponderación, por parte de Dray, de elementos valorativos en la explicación racional que propone, lo acerca a las primitivas posiciones hermenéuticas del primer Dilthey, donde el elemento central de la aclaración del sentido, en este caso de la acción histórica, se afina sobre todo en consideraciones empáticas por parte del investigador.

*Intention*, de Elizabeth Anscombe, publicada, al igual que el texto ya citado de Dray, en 1957, es otra de las obras reseñadas por von Wright en cuanto crítica al modelo nomológico deductivo formulada desde posiciones analíticas. A juicio de von Wright, la obra de miss Anscombe contiene dos señalamientos pertinentes e importantes para la discusión en torno al problema de la explicación de fenómenos sociales e históricos. El primero de ellos consiste en la observación siguiente: si una conducta es intencional a tenor de una descripción, puede no obstante dejar de serlo a tenor de otra. Esto significa que, dependiendo de cómo describimos y entendemos una conducta en calidad de acción, podemos introducir diferencias pertinentes en la misma a cómo otros la describen y la entienden. Es en este caso, a juicio de von Wright, donde la distinción entre explicación y comprensión resulta pertinente. (*Ibid.* p. 48).

El segundo consiste en el rescate por parte de E. Anscombe del silogismo práctico aristotélico. Precisamente, para von Wright, el mismo puede dotar a las investigaciones sociales e históricas de un modelo de explicación intencional análogo, en cuanto a su importancia, al modelo nomológico deductivo. En este sentido podemos afirmar, sin errar mucho, que el texto de von Wright, al cual hemos estado haciendo referencia en este escrito, está dedicado en lo fundamental al desarrollo de las potencialidades explicativas de acontecimientos y hechos sociales e históricos, contenidas en el silogismo práctico aristotélico.

Asimismo, von Wright, en *Explicación y comprensión*, cita a Charles Taylor, *The Explanation of Behavior* (1964) y a Peter Winch, *The Idea of a Social Science* (1958), como obras representativas, al igual que las ya citadas de Dray y Anscombe, no sólo del creciente interés dentro de la corriente analítica por el concepto de acción y del discurso práctico, sino también como tomas (le posición frente al monismo metodológico propio del ala positivista. En todo caso, con Winch la comprensión, en tanto método propio de la investigación social diferente al método de la investigación de la naturaleza, pierde el carácter meramente empático de la hermenéutica diltheiana, al insistir en la necesidad siguiente: el investigador sólo puede alcanzar la "comprensión" de los hechos y fenómenos sociales mediante la interpretación de los datos en términos de conceptos y reglas que determinan la realidad social de los hechos estudiados. Para salvar la "objetividad", es necesario que el investigador utilice en la descripción dada de los fenómenos, la misma red conceptual empleada por los actores sociales. (*Ibid.* p 50).

En términos generales, von Wright comparte las críticas hechas por los autores antes mencionados al modelo Hempeliano de explicación científica. Incluso, va más allá -dado que el modelo pretende cubrir un amplio ámbito de explicación, en el cual existe un dominio reservado para la explicación causal- al considerar discutible que todos los tipos de explicaciones causales cuadren realmente con el modelo de cobertura legal, así como tampoco puede dar cuenta de la explicación teleológica.

Llama la atención, no obstante, la ausencia de referencias en el texto de von Wright a la “crítica a la concepción heredada”, así como a las consecuencias que esta crítica ha tenido o tiene para la polémica entre explicación y comprensión. Es innegable, a nuestro juicio, que los señalamientos críticos formulados al núcleo central de los presupuestos epistemológicos del neopositivismo por autores formados, precisamente, al interior de esta tradición, han afectado y debilitado seriamente las cuatro características que definen, desde sus inicios, a la posición explicativa.

La expresión “concepción heredada” -acuñada por Hilary Putman en 1962 hace referencia, como ya hemos afirmado, al núcleo central de las propuestas epistemológicas del neopositivismo. En palabras de E Suppe, tal núcleo consiste:

“...en el construir teorías científicas como cálculos axiomáticos a los que se da una interpretación observacional parcial por medio de reglas de correspondencias (p. 15-16 Frederick Suppe).

La concepción heredada dominó el panorama de las discusiones epistemológicas desde los años veinte hasta los cincuenta de nuestro siglo. En relación a la polémica entre explicación y comprensión, es evidente su adhesión incondicional a la posición explicativa en todos y cada uno de los aspectos caracterizadores de la misma. En relación al perfil de la ciencia derivable del núcleo central del neopositivismo, el mismo será -en palabras críticas de Ian Hacking-, el siguiente.

1. **El realismo.** La ciencia es un intento por descubrir un mundo real. Las verdades acerca del mundo son verdades sin que importe lo que la gente piense, y hay una única descripción mejor de cualquier aspecto elegido del mundo.
2. La **demarcación.** Existe una demarcación bastante aguda entre teorías científicas y otros tipos de creencias.
3. La ciencia es **acumulativa.** Aunque son bastante comunes las partidas en falso, la ciencia en general edifica sobre lo que ya se conoce. El propio Einstein es una generalización de Newton.
4. **Distinción entre observación y teoría.** Existe un contraste bastante agudo entre los informes de las observaciones y los planteamientos de la teoría.
5. **Fundamentos.** La observación y el experimento aportan los fundamentos y la justificación de hipótesis y teorías
6. Las teorías tienen una **escritura deductiva** y las pruebas de las teorías proceden deduciendo informes de observación partiendo de los postulados teóricos.
7. Los conceptos científicos son bastantes **precisos**, y los términos empleados en ciencia tienen significados fijos.
8. Existe un **contexto de justificación** y un **contexto de descubrimiento.** Debemos distinguir: i) las circunstancias psicológicas o sociales en que



se hace un descubrimiento de u) la base lógica para justificar la creencia en los hechos que se han descubierto

9. **La unidad de la ciencia.** Debe haber una sola ciencia acerca del mundo real. Las ciencias menos profundas son reductibles a otras más profundas. La sociología es reductible a la psicología, la psicología a la biología, la biología a la química y la química a la física". (Ian Hacking *Revoluciones científicas*. p. 8-9). (5)

En términos generales, podemos afirmar que las críticas formuladas al núcleo central del neopositivismo van a recusar uno por uno los puntos enumerados por Ian Hacking. Resumamos, pues, con L. Laudan, los resultados más importantes de esas críticas:

1. Las transiciones de teorías generalmente son no acumulativas, es decir, ni el contenido lógico ni el empírico (ni siquiera las "consecuencias confirmadas") de teorías anteriores quedan completamente conservadas cuando aquellas teorías son suplantadas por otras nuevas.
2. En general, las teorías no son simplemente rechazadas porque tengan anomalías, ni son generalmente aceptadas tan sólo por haber sido empíricamente confirmadas.
3. Los cambios en las teorías científicas y los debates al respecto a menudo giran sobre cuestiones conceptuales, y no sobre cuestiones de apoyo empírico.
4. Los principios específicos y "locales" de la racionalidad científica que los hombres (le ciencia utilizan al evaluar las teorías no son permanentemente fijos, sino que se han alterado en forma considerable a lo largo del curso de la ciencia.
5. Existe una vasta gama de actitudes cognoscitivas que los científicos adoptan hacia las teorías, incluyendo aceptar, rechazar, perseguir, mantener, etc. Cualquier teoría de la racionalidad que sólo analice las dos primeras será incapaz de enfrentarse a la vasta mayoría de las situaciones a las que se enfrentan los científicos.
6. Existe una gama de niveles de generalidad de las teorías científicas, que van desde leyes en un extremo hasta vastos marcos conceptuales en el otro. Los principios de probar, comparar y evaluar las teorías parecen variar considerablemente de un nivel a otro.
7. Dadas las notorias dificultades de los conceptos de "verdad aproximada" tanto al nivel semántico como epistémico-, resulta poco convincente que las caracterizaciones de progreso científico que consideran la evolución hacia un mayor valor de verdad como objetivo central de la ciencia permitan representar la ciencia como actividad racional
8. La coexistencia de teorías rivales es la regla no la excepción, de tal modo que la evaluación de teorías es, básicamente, asunto comparativo". (L. Laudan en *Revoluciones científicas*, compilación de Ian Hacking. p. 273-274).

No obstante, es necesario apuntar una aclaración. Es cierto que cada uno de los puntos inicialmente enumerados por Hacking -como ya hemos afirmado-, han sido cuestionados. Empero, esto no significa que alguna de las teorías propuestas para sustituir a la concepción heredada goce, hoy en día, de aceptación general. La aclaración es importante por cuanto es frecuente, por una parte, encontrar, en autores inmersos en entornos propios de las investigaciones sociales e históricas, opiniones que presuponen o asumen las críticas

formuladas a la concepción heredada por autores como Kuhn, Feyerabend, Hanson, Shapere, Laudan, Putnam, etc., como verdades científicas demostradas, cuando en realidad tales señalamientos apuntan hacia aspectos problemáticos no suficientemente resueltos por el neopositivismo, pero tampoco resueltos por la crítica misma. Por la otra, es también frecuente ver cómo conceptos propios de la crítica a la concepción heredada, son trasladados al ámbito de las investigaciones sociales e históricas, desdibujando, en la gran mayoría de los casos, la carga crítico-polémica que les es inherente.

Tal vez el caso más 'paradigmático' ha sido, precisamente, el concepto kuhniano de paradigma. Sin tomar en cuenta, por ej., en este caso particular, lo siguiente: "paradigma" sólo significa lo verdaderamente significado por Kuhn, en cuanto referido al concepto de 'ciencia normal'. En otras palabras, si se le exhuma de su propio contexto, en el mejor de los casos deviene en mero sinónimo de "corriente filosófica". Con todo, y sin dejar de tener en cuenta lo recién afirmado por nosotros, es evidente, a nuestro juicio, que las críticas a la concepción heredada han debilitado fuertemente a la posición explicativa, en relación a la polémica entre **explicación y comprensión**. Sobre todo, si tenemos en cuenta que algunos de los autores más importantes involucrados en los cuestionamientos al núcleo central (leí neopositivismo) han formulado sus críticas desde posiciones francamente vecinas a la sociología e historia comprensiva. Críticas potenciadoras, en sí mismas, de la intencionalidad de los actores sociales involucrados en el quehacer científico natural. Esto, evidentemente, va en desmedro de cualquier intento de explicación puramente causal. Esta situación, a nuestro juicio, ponen en tela de juicio a quienes exigen, para las investigaciones sociales e históricas, una adhesión total al esquema nomológico deductivo. En otras palabras, planteamientos como los de Lakatos, Quine, Kuhn y Feyerabend, a diferencia de los contenidos en la concepción heredada -que pretendieron ser una descripción interna de los presupuestos lógicos de la ciencia misma-, aspiran a ser una descripción del quehacer científico y de sus resultados de este quehacer, en cuanto empresa llevada a cabo por seres que viven en sociedad. Seres a quienes no les es fácil -incluso creemos imposible- de hacerse, como pensaba Popper -mediante la crítica racional-, de los elementos extralógicos y extracientíficos con los cuales acuden a su actividad científica.

De la misma manera, estos autores ponen de manifiesto en sus críticas -aun cuando evidentemente no eran esas sus intenciones primarias-, que si algo distingue a los acontecimientos y hechos sociales de los fenómenos naturales es la intencionalidad inherente a los primeros. En consecuencia, el elemento intencional es algo imposible de ser obviado en cualquier intento de explicación de los mismos. De allí, nuestro convencimiento ya fastidiosamente reiterado, por lo referido a las discusiones epistemológicas propias de las investigaciones sociales e históricas, y expresamente por lo que remite a la polémica entre explicación y comprensión-, que las críticas a la concepción heredada han terminado por debilitar fuertemente la posición monista de la tradición explicativa y, de alguna manera, han reforzado las tesis de quienes abogan por algún tipo de explicación capacitada para dar cuenta de la especificidad de los fenómenos sociales, sin desmedro, claro está, de explicaciones causalistas que puedan complementar a aquéllas.

Resumiendo, pues, la totalidad de lo expresado hasta ahora, podemos concluir con las siguientes palabras: por el desarrollo propio de la filosofía analítica se ha producido un deslizamiento en la posición **explicativa**. Este deslizamiento ha ocasionado que la posición explicativa se desplace desde una postura fuertemente afincadas en la tradición galileana, hacia la integración con aquellas otras de tradición aristotélicas. Merced, primero, a lo ya apuntado por von Wright -las críticas al modelo nomológico-deductivo, llevadas a cabo por aquellos filósofos analíticos inspirados en la obra del segundo Wittgenstein-, y segundo, por las críticas, ya mencionadas, a la “concepción heredada”. Esto ha permitido, a nuestro juicio, a autores como Peter Winch, Truman, Almond y Wollin replantear críticamente los problemas epistemológicos suscitados en las investigaciones sociales sin la camisa de fuerza impuesta por las tesis del neopositivismo.

Prueba de este deslizamiento lo es, incluso, el texto de von Wright al cual hemos estado haciendo referencia. Por una parte -esto se evidencia sobre todo a partir del 2do, capítulo-, la obra mantiene el fuerte acento analítico propio del autor pero, por la otra, ella expresa el explícito reconocimiento de la especificidad de los acontecimientos y hechos sociales; la intencionalidad propia del actor social. Tal reconocimiento le lleva a proponer al **silogismo práctico aristotélico**, como modelo de explicación para eventos sociales e históricos, Este modelo permite, a su juicio, retener la especificidad de los fenómenos abordados por las investigaciones sociales, sin descuidar la exigencia de precisión en la explicación. Es necesario, asimismo, dejar en claro lo siguiente: el silogismo práctico aristotélico no pretende ser, en la obra de von Wright, una mera transcripción, al ámbito de las investigaciones sociales e históricas, del modelo nomológico deductivo. Por cuanto este último esencialmente proporciona explicaciones causales dentro de un patrón hipotético-deductivo, mientras el silogismo práctico pretende proporcionarnos explicaciones intencionales o teleológicas.

Finalmente, y por lo que refiere a la posición **comprensiva**, también poderemos hablar de un deslizamiento hacia posiciones *analíticas*. En este caso, debido no tanto al reconocimiento de los logros del adversario, sino al desarrollo de sus implícitos presupuestos y áreas de intereses. Entre ellos, von Wright, destaca dos, a saber: 1ro, el lugar reservado a la idea de lenguaje y a nociones de orientación lingüísticas como significado, intencionalidad, interpretación y comprensión. En segundo lugar, el manifiesto interés de la hermenéutica por los problemas de método y filosofía de la ciencia. A juicio de von Wright, esta última característica sitúa a la hermenéutica más próxima a las filosofías analíticas, de inspiración en el 2do Wittgenstein, que a algunas filosofías del tronco fenomenológico.

En lo recién apuntado por nosotros existe, evidentemente, una caracterización de la comprensión en cuanto hermenéutica. No obstante, de hecho ningún autor autorizado habla, por ejemplo, de sociología hermenéutica, psicología hermenéutica, historia hermenéutica o pedagogía hermenéutica. En otras palabras, no existe hoy en día una investigación social hermenéutica como tal. Con todo, a nuestro juicio, es lícito afirmar que a la base de las propuestas más importantes de la investigación social comprensiva, de hoy en día, subyacen, explícita o implícitamente, enfoques hermenéuticos

**BIBLIOGRAFÍA:** **ALEXANDER, Jeffrey. C.** (1992). *Las teorías sociológicas*. Edit. Gedisa, Barcelona. / **ALSTON, W.R.** (1974). *Filosofía del lenguaje*. Edit. Alianza. Mad. / **AUSTIN, J. L.** (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Edit. Paidós. Barcelona. / **AYER, A. J.** (1981). *El Positivismo Lógico*. F.C.E. Mex. / **BARRY, B.** (1986). *TS. Kuhn y las Ciencias Sociales*. F.C.E. Mex. / **BERNSTEIN, R.J.** (1983). *La Reestructuración de la teoría social y política*. EC.E. Mex. / **BETTI, E.** (1955). *Teoria generale della interpretazione*. Milán. / **BINMORE, K.** (1993). *Teoría de juegos*. Edit. McGraw-Hill. Mad./ **BLUMER, H.** (1968). *Symbolic Interactionism*. Prentice Hall. Englewoods Cliffs. / **BOURDIEU, P. CHAMBOREDON, J.C.; PASSERON, J.C.** (1987). *El oficio de sociólogo*. Edit. Siglo XXI. Mex. / **CASSIRER, E.** (1965). *El problema del conocimiento*. F.C.E.. Mex. / **COHEN, M. y NAGEL, E.** (1979). *Introducción a la lógica y al método científico*. Vol. II. Edit Amorrortu. B/A. / **CORETH, E.** (1972). *Cuestiones fundamentales de la hermenéutica*. Edit. Herder. Barcelona. / **DAVIDSON, D.** (1990). *De la verdad y de la interpretación*. Edit. Gedisa. Barcelona. / **DAMIANI, Luis E.** (1994). *La diversidad metodológica en la sociología*. Fond. Edit. Tropykos. Caracas. / **DOMÉNECH, Antoni.** (1991). *Introducción a la obra de J. Elster. En Do mar la Suerte*. Edit. Paidós. Barcelona. / **DRAY, W.** (1964). *Philosophy of History*. Prentice Hall. Englewood Cliffs. / **ELSTER, J.** (1990). *El Cambio tecnológico*. Edit. Gedisa. Barcelona. / \_\_\_\_\_. (1991). *Juicios Salomónicos*. Edit. Gedisa. Barcelona./ \_\_\_\_\_. (1991). *Cemento de la Sociedad*. Edit. Gedisa. Barcelona. / \_\_\_\_\_. (1983). *Sour Grapes*. Cambridge. University Press. / \_\_\_\_\_. (1984). *Ulysses and the Sirens*. Cambridge University Press. / \_\_\_\_\_. *Lógica y sociedad*. Edit. Gedisa. Barcelona 1994. / **FOUCAULT, M.** *Las palabras y las cosas*. Edit. Siglo XXI. Mex. 1984. / **GADAMER, H. G.** *Verdad y Método*. Edit. Sígueme. Salamanca. 1977. / **HINTIKKA, J.; MACINTYRE, A.; WINCH, P. y otros.** (1980). *Ensayos sobre explicación y comprensión*. Edit. Alianza. Mad. / **KANT, E.** (1961). *Crítica de la Razón Práctica*. Edit. Losada. B/A. / \_\_\_\_\_. (1978). *Crítica de la Razón Pura*. Edit. Alfaguara. Mad. / **KOLAKOWSKI, Leszek.** (1981). *La filosofía positivista*. Edit. Cátedra, Mad. / **KUHN, Th. S.** (1986). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. F.C.E. Mex. / **LAKATOS, L.** (1989). *La Metodología de los Programas de Investigación Científica*. Edit. Alianza. Mad. / **LAUDAN, L.** (1978). *Progress and its problems..* University of California Press. / \_\_\_\_\_. *Un enfoque de solución de problemas al progreso científico*. En Ian Hacking, *Revoluciones científicas* (cit). / **MC. CARTHY, Th.** (1978). *The Critical Theory of Jürgen Habermas*. Boston M.I.T. / **MARDONES, J. M. y URSÚA, N.** (1982). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*. Edit. Fontamara. / **MARDONES, J. M.** (1985). *Razón comunicativa y teoría crítica*. Univ. País Vasco. Bilbao. / **MUGERZA, J.** (1974). *La concepción analítica de la filosofía*. Edit. Alianza. Mad. / **NIDDIH, P.H.** (1975). *Filosofía de la ciencia*. EC.E. Mex. / **PIAGET, J.; MACKENZIE, W. J. M.; LAZARSELD, R. F.** (1975). *Tendencias de la Investigación en las Ciencias Sociales*. Edit. Alianza. Mad. / **POPPER, K.** (1985). *La lógica de la investigación científica*. Edit. Tecnos. Mad. / \_\_\_\_\_. (1988). *La Miseria del Historicismo*. Edit. Alianza. Mad. / **POPPER, K.; ADORNO, Th. W.; HABERMAS, J.** (1972). *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. Edit. Grijalbo. Barcelona. / **QUINE, W. V. O.** (1972). *Desde un Punto de Vista Lógico*. Edit. Orbis. Barcelona. 1984. / **RABOSI, E. A.** *Locuciones e ilocuciones: SearleyAustin*. Edit. Crítica. Mex. / **SEARLE, J. R.** (1980). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Edit. Cátedra. Mad./ \_\_\_\_\_. (1992). *Intencionalidad*. Edit. Tecnos. Mad. / **SCHÜTZ, A.** (1972). *Fenomenología del mundo social*. Edit. Paidós. B/A. / **STEGMÜLLER, W.** (1979). *Estructura y dinámica de teorías*. Vol.II. Edit. Ariel. Barcelona 1983. / **SUPPE, F.** *La Estructura de las Teorías Científicas*. Edit. Nacional. Mad. / **TAYLOR, Ch.** (1964). *The explanation of Behaviour*. Humanities Press. N.Y./ **TIERNO GALVÁN, E.** (1973). *Conocimiento y Ciencias Sociales*. Edit. Tecnos. Mad. / **ZEITUN, L.** (1982). *Ideología y teoría sociológica*. Fdit. Amorrortu. B/A. / **VAN DIJK, T. A.** (1993). *Texto y contexto*. Edit. Cátedra. Mad. / **VON WRIGHT, G. H.** (1970). *Explicación y Comprensión*. Edit. Alianza. Mad. / *Norma y acción*. Edit. Tecnos. Mad. / **WINCH, P.** (1972). *Ciencia social y filosofía*. Edit. Amorrortu. B/A./ **WRIGHT, E. Olin.** (1983). *Clase, crisis y Estado*. Edit. Siglo XXI. Mad. / **WRIGHT, E. O.** Sober, E.; Levine, A.: *Marxismo e individualismo metodológico*. En Zona Abierta, octubre 1987-marzo de 1988. Mad. / **WITTGENSTEIN, L.** (1957). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Edit. Revista de Occidente. Mad. / \_\_\_\_\_. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Edit. Grijalbo. Barcelona.

**ALAYON García, Guillermo A.** (1997) *Dos Modelos Explicativos en la Teoría Social Contemporánea*. Fondo Editorial de Humanidades y Educación. Asociación de Profesores del la UCV. Caracas.

## MODELOS MENTALES

“...el trabajo de Vosniadou y Brewer (1992) acerca de los modelos mentales de los alumnos sobre la forma de la tierra y otros aspectos cosmológicos, refleja muy bien como los alumnos pueden mantener representaciones incorrectas desde el punto de vista científico, a partir de las cuales elaboran ... predicciones coherentes con el modelo que poseen. ... estudiantes de los grados 3º y 5º (9 y 11 años) participantes en su estudio mantienen un modelo según el cual la tierra es una esfera hueca. Cuando se les pide que dibujen la forma de la tierra, dibujan un círculo (respuesta aparentemente correcta) y explican que la tierra tiene forma esférica u oval. Sin embargo, si se les pregunta donde vive la gente, afirman que lo hacen dentro de la esfera hueca ...y si se les pregunta si la tierra tiene un borde o un límite, responden que sí, pero que nunca podríamos alcanzarlo porque vivimos dentro de la esfera...aunque es cierto que estas ideas se contraponen o discrepan de la explicación científica, ...no son ilógicas y, en ocasiones, están basadas en representaciones alternativas que cumplen una función útil en el procesamiento cotidiano de la información” (Carretero, 1996, p 20).

La formación y profesionalización según las conveniencias nacionales, ha hecho un giro necesario y va ubicándose en una posición más humanista, menos pragmática donde se valora el ambiente y al ser que aprende y, se ubica así en una base de un modelo didáctico ecológico. Lo más importante es propiciar la generación de esquemas mentales útiles para el aprendizaje significativo y la transferencia de las experiencias a nuevas situaciones, la autogestión educativa, la solidaridad y la trascendencia dentro del respeto de los modelos mentales de los alumnos.

**BIBLIOGRAFÍA: CARRETERO, M.** (1997). *Construir y enseñar las ciencias experimentales*. Ed. Transformación Aique.

**FERNÁNDEZ DE C., Luisa.** Trabajo Individual, aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## MODELOS PEDAGÓGICOS QUE TRASCIENDEN EL MODERNISMO, EL MODELO DE NIETZSCHE Y EL MODELO DE LA FENOMENOLÓGIA FILOSÓFICA

En las investigaciones bibliográficas, he podido captar que, en el ánimo de la Pedagogía, se mantiene vital una corriente, adversada por el Positivismo; la corriente que considera válido el método de construir modelos pedagógicos derivándolos explícitamente de concepciones filosóficas, consideradas actuales. En consecuencia, he realizado una investigación dirigida a investigar, en esta corriente, las propuestas más significativas.

La elección de dos ensayos para su análisis crítico: 1. uno en torno a la primera pedagogía de Nietzsche de Jacob J. Golomb: “**Nietzsche’s Early Educational Thought**”; 2. el otro en torno al incipiente modelo, que se deriva de la fenomenología filosófica, de Neil Bolton: “**Phenomenology and**



**Education**” se debe a razones, que trataremos de exponer someramente a continuación.

1. Si este fin de siglo se desarrolla en una atmósfera que pertenece al post-modernismo, entonces el principio activo, “el valor”, reconocido es la **creatividad** - que pretende sustituirse a la razón positiva.

Hemos asumido la hipótesis de la creatividad **qua** principio (que no pretende desplazar la razón oponiéndose a ella como principio irracional). Y hemos logrado determinar, por nuestra investigación bibliográfica, que Nietzsche construye la primera concepción filosófica que asume clara y explícitamente la creatividad qua principio. Filosofía que encierra también una teoría pedagógica.

Por estas razones hemos escogido el ensayo de Jacob J. Golomb. Sin embargo, queremos advertir que existen autores que aseveran que el modernismo -centrado en la razón- es insuperable, y consideran, por consiguiente, el post-modernismo un fenómeno decadente, inscrito en la modernidad (señalamos aquí uno de los autores más influyentes: J. Habermas (1987)).

2. Hemos escogido el artículo de Neil Bolton por dos razones:

La primera es una razón **externa** que reviste importancia por cuanto Bolton señala un fenómeno teórico muy interesante que se ha manifestado en el ámbito de las ciencias sociales. Consiste en la constitución de varios programas de investigación en psicología, en sociología, en antropología, etc., que se autodenominan “fenomenológicos” pero que, sin embargo, no se relacionan con el núcleo óntico-antropológico de la fenomenología filosófica. En este sentido -y ésta es la segunda razón interna- aparece una teoría del sujeto completamente nueva de la teoría del sujeto elaborada por Locke, y que ha permeado el Positivismo.

En el análisis de los dos ensayos escogidos aparecerán otras observaciones críticas, más específicas.

APARTADO 1: El modelo pedagógico nietzschiano en la interpretación de Jacob J. Golomb.

El ensayo de Golomb -'Nietzsche's Early Educational Thought- abstrae la primera teoría de la educación de Nietzsche, vinculándola a la primera fase de la filosofía nietzschiana de la cual se deriva; en este sentido, se diferencia de otros autores que han pretendido, en cambio, reconstruir la primera teoría de la educación de Nietzsche como si fuera una teoría autónoma (y los autores a los cuales se refiere Golomb son: H. Gordon (1980) y K. Jenkins (1982)). Por otro lado, el ensayo de Golomb se limita a formular una interpretación de la primera teoría de la educación de Nietzsche sin introducir ningún tipo de reflexiones críticas. Frente a esta reconstrucción, por consiguiente, el lector o la lectora críticos se preguntan: ¿Es realizable? ¿Es aplicable? ¿Si fuera aplicable, cuál sería el ámbito de su aplicabilidad?. Pero, por lo menos aquí, no se encuentran respuestas.

La primera filosofía de Nietzsche es una filosofía de la “inmanencia radical” (p. 107), y con la filosofía de Kierkegaard, inicia la corriente del existencialismo. Nietzsche, en este período, advierte el agotamiento del Cristianismo, y, por el otro, rechaza el naturalismo darwiniano.

Nietzsche capta y describe el declino del sistema moral alimentado y difundido por el Cristianismo; declino que lo ha convertido en una forma desprovis-



ta de cualquier contenido positivo (p. 103). Por el declino de la función educativa del Cristianismo, Nietzsche teme el surgimiento de un período nihilista en que -si se realizara- desaparecerán todos nuestros valores e, inclusive, nuestras instituciones culturales y sociales.

Si el declino y la desintegración del Cristianismo pueden abrir las puertas al 'nihilismo', no menos graves -para Nietzsche- es la emergente teoría de Darwin, que encierra al hombre en "la prisión del ciego mecanismo de la selección natural" (p. 106).

Nietzsche, en este primer período, construye su teoría del hombre, dirigida más que todo en contra de la determinación mecanicista del hombre, propia del darwinismo. El hombre, en esta primera concepción nietzschiana, no está solo constituido por el 'id' instintivo y el 'ego' racional -ambos pertenecientes al contexto de la naturaleza. En el hombre es activo también el 'sí mismo superior (higher self)', "cuya función es orientar hacia la construcción y realización de la moral y de ideales supra-naturales" (p.106).

Golomb desarrolla un análisis diferencial entre el 'sí mismo superior' de Nietzsche y el 'super-ego' de Freud, a partir del reconocimiento de un formal paralelismo entre la concepción antropológica de Nietzsche y la de Freud. En efecto, en ambas, son activas tres instancias: el 'id', el 'ego' y una instancia superior al 'ego'.

El 'super-ego' de Freud tiene esencialmente la función fundamental de internalizar prohibiciones y órdenes, actuando como "el vehículo de la tradición y de todos los juicios de valor resistentes al tiempo, y que, de este modo, se transmiten de generación en generación". Esta función psicológica y social del 'super-ego' de Freud es regida por procesos inconscientes. Y la educación -como transmisora de estos procesos inconscientes- es en el fondo un "proceso determinístico y mecanicista" (p. 102).

En cambio, el 'sí mismo superior' de Nietzsche puede ser paralizado por presiones externas, que someten al individuo a ciega dependencia de varias internalizaciones (p. 100); pero, cuando se libera y llega a ser autónomo manifestando su "poder creativo" (p. 100), transfigura tanto el carácter del hombre liberado como el de su cultura (p.105).

Por la actividad del 'sí mismo superior' se forma la "personalidad integral" (p.104), reconocida por los existencialistas posteriores como el valor superior, llamado, por ellos, "autenticidad": término que utiliza Golomb para denotar el concepto nietzschiano de "personalidad integral".

"La autenticidad nietzschiana -precisa Golomb- no es la externa correspondencia entre enunciados y sus objetos, ni tampoco la coherencia interna de varios enunciados (connotaciones éstas más importantes del concepto tradicional de verdad), es más bien integridad y armonía entre el más profundo sí mismo (self) y sus manifestaciones externas. Con la 'muerte de Dios' -el garante trascendente de la racionalidad tradicional- el hombre tiene que asumir la tarea de ser el que da origen a la verdad. (...). De este modo el énfasis está puesto en la correspondencia existencial entre la vida del hombre y su personalidad" (p.100;s.n.).

"Pero, continúa Golomb, si se reprime el genuino 'sí mismo (selfhood)', y se impide su manifestación, entonces se desarrolla una alienación, progresivamente más profunda, entre la persona y sus actos, entre el núcleo más íntimo y todas las influencias sociales e ideológicas, que operan para suprimir-

lo. Esta es, entonces, la función positiva del método educativo nietzschiano: el ‘método educativo y psicológico de desenmascarar’ (**the educational psychological and unmasking method**): **asistirnos en vencer y superar esta cultura represiva, y cautivarnos para que descubramos en nosotros y por nosotros las genuinas raíces de nuestro poder creativo” (p.100).**

Si la cultura es represiva, es posible despertar del sujeto porque el sujeto para Nietzsche es esencialmente libre (postulado defendido con extrema fuerza por Sartre). “La libertad nos hace responsables de nuestros caracteres en el mismo modo en que los artistas son responsables de sus creaciones” (p. 102). Pero la historia nos muestra que los hombres, que han logrado la libertad para crear, son muy raros: son “los filósofos, los artistas, los santos” (p. 106).

Si la cultura es represiva -en el sentido de que no existe una institución educativa en asistirnos en la formación de nuestros poderes creadores- y si, de algunas maneras, nos despertamos, lograremos avanzar en la medida en que “buscamos libremente nuestros educadores y las figuras ejemplares” (p.102).

La creatividad, por consiguiente, para Nietzsche, es posible sólo si previamente nos “identificamos” con figuras ejemplares, que son tales porque han logrado la autenticidad. Por esta “plasticidad” de identificarnos con figuras genuinamente auténticas se cumple el despertar del sueño naturalista e inconsciente (p. 106).

El proceso educativo nietzschiano es un proceso de continua “transfiguración” (p. 102 s. 103, 105).

Transfigura el ‘id’ -el fondo naturalístico de las “tendencias barbáricas de Dionisio” (103)- en “acciones supra-naturales” (p. 106). “El ideal moral y educativo es ‘emerger de la animalidad”” (p.106).

El proceso de transfiguración es un continuum: no tiene garantías ni límites (p.102 s). Es un proceso sin fin.

Nietzsche, mirando hacia el futuro desde un presente amenazado por el nihilismo y la emergencia de antropologías que condenan al hombre a un férreo determinismo, propone a la humanidad una figura ejemplar: el ‘hombre shopenhaueriano’.

De la historia, Nietzsche abstrae dos figuras, que otros consideran ejemplares: el ‘hombre de Rousseau’ y el ‘hombre de Goethe’. Pero él las rechaza. Y veamos, primero, como describe Nietzsche estas dos figuras, para él insatisfactorias.

“El hombre de Rousseau’ ejemplifica el tipo de barbárico, que ha desencadenado violentas revoluciones. Este es un hombre que desgarrar la textura cultural y sublimada luchando en contra de las convenciones y las instituciones tradicionales. Rousseau, en la medida en que le falta la moderación apolínea, manifiesta aquella actividad explosiva y espontánea, que lucha por retornar a la naturaleza y a los orígenes de nuestra vida pre-cultural” (p. 105).

Nietzsche está convencido que esta figura no puede inspirar la liberación genuina. Pero, tampoco el ‘hombre de Goethe’ es una guía adecuada por su incompletud.

“Goethe simboliza la razón puramente apolínea. Este es un hombre teorético, que lucha sólo por la teoría. Rechaza cualquier tipo de violencia y actividad, dirigidas inmediatamente hacia la realidad, y pasa la mayoría de su tiempo en la contemplación. El elemento pasivo de este modelo es peligroso para el discípulo pues debe llevar eventualmente a la decadencia, y a la pérdida de la voluntad por cualquier acción significativa y cambios positivos”

(p.105).

La figura ejemplar elegida por Nietzsche es una síntesis de los modelos de Rousseau y Goethe, inaceptables por su unilateralidad: el 'hombre Schopenhauer'. Este modelo ejemplifica 'la vida heroica' y la reconciliación entre el tipo dionisiaco y el tipo apolíneo; en otros términos, ejemplifica la praxis al servicio de la teoría. Es el hombre que actúa apoyándose en un principio teórico pero sin renunciar al 'así llamado ideal científico' de conocimiento pues mira a su aplicabilidad.

Contrariamente a otros autores, que sostienen que Nietzsche es solamente un espléndido crítico negativo de su época burguesa (F. Rella (1973)), Golomb (al final de su ensayo) sostiene que el 'super hombre' es la figura ejemplar que debería eliminar y sustituir tanto el nihilismo como las antropologías determinísticas, que malgrés Nietzsche han invadido nuestro presente. Sin embargo, por lo menos en este ensayo, Golomb no introduce ninguna determinación del 'super hombre' (concepto que no aparece en las primeras obras nietzschianas, utilizadas por Golomb para abstraer la teoría de la educación de Nietzsche).

Ahora, se podría suponer que, para Golomb, existe una continuidad entre el concepto de 'sí mismo superior' y el de 'super-hombre'. Pero sería ésta más que una hipótesis, una sospecha. Pero esta laguna es grave porque no contribuye a aclarar la cuestión hermenéutica, muy debatida, acerca de la posible ruptura de continuidad en el pensamiento nietzschiano.

Tampoco Golomb aclara qué entiende Nietzsche por 'nihilismo'. Y aclarar el sentido nietzschiano de este término es muy importante; y eventualmente lanzaría luces acerca de la posición asumida por ciertos intérpretes, que acusan más bien a Nietzsche de ser nihilista (cfr., por ej., I. L. Kandell (1943)). Sin tratar, ahora, de introducir un aporte a la cuestión relativa a la posible ruptura de continuidad, esbozamos qué entiende Nietzsche por 'nihilismo', apoyándonos en la interpretación de G. Deleuze (entre tantos, el más iluminante) (1965).

El 'nihilismo', para Nietzsche, es la especificidad de la cultura occidental, nihilismo que abarca milenios pues inicia en el siglo V antes de Cristo. Especificidad que ha sido determinada por el triunfo de las fuerzas reactivas sobre las fuerzas activas.

Las fuerzas reactivas operan por medio de la voluntad de negar todo lo producido por las fuerzas activas: por esto encarnan el 'nihilismo'. Otra característica, propia de las fuerzas reactivas, es que convergen en una negación pesadamente monista, mientras que las fuerzas activas afirman, expandiéndose en manifestaciones múltiples, vitales. Surgen las afirmaciones múltiples de la 'voluntad de poder', principio activo que sostiene la creación de valores nuevos. En cambio, por ciertos intérpretes, la 'voluntad de poder' ha sido entendida como 'voluntad de dominio'. Se puede apreciar cuánto esta interpretación sea inconsistente por la siguiente reflexión de Deleuze: "Si se interpreta la voluntad de potencia como 'deseo de dominar', inevitablemente se considera la voluntad de potencia dependiente de valores establecidos..." (p. 28).

**APARTADO 2:** La fenomenología filosófica y su incipiente modelo pedagógico en la propuesta de Neil Bolton.

El artículo 'Phenomenology and education' es de Neil Bolton, de la University of Sheffield en Inglaterra. Para un inglés es difícil, como él mismo reconoce,

abrir un espacio a la “fenomenología filosófica” entre “las dos disciplinas establecidas: la filosofía (analítica) y la psicología (experimental)” (p.245). El rechazo por parte de la filosofía establecida está documentado por la posición de J. L. Mackie, filósofo de la Universidad de Oxford que pone la cuestión en estos términos: “o la fenomenología es meramente un pretencioso edificio de palabras o es incomprensible” (245). Pero el juicio crítico de Mackie no es unánime. Bolton destaca que algunas áreas de la etnología (Garfinkel 1967), la psicología (Kelly 1955) y la psiquiatría (Rogers 1965) han reconocido sus vinculaciones con la fenomenología. En efecto, en estas áreas, se sostiene que la concepción común asumida coincide con un núcleo teórico de la fenomenología, y, por consiguiente, en sus investigaciones se concede espacio a “las maneras en que los sujetos construyen la realidad por medio de sus interpretaciones” (p. 246).

En torno a esta concepción común, Bolton formula la siguiente grave objeción: etnólogos, sociólogos, psicólogos y psiquiatras han construido una teoría del sujeto que no es propia de la fenomenología qua filosofía. Insistiendo sobre la primacía del ‘punto de vista’ individual en la construcción de la realidad” estos investigadores no se han dado cuenta -sostiene Bolton- de que la fenomenología qua filosofía construye otra concepción del sujeto “antagónica” (p. 246). Y, con mucho tacto, Bolton añade:

“No deseo, por cierto, negar la utilidad de la fenomenología psicológica o sociológica a la vez que quiero establecer la distinción entre este tipo de fenomenología filosófica, porque son las implicaciones de ésta última para la investigación y la educación que exploraré en este trabajo” (p. 246).

Y, para justificar el antagonismo Bolton se refiere al “empeño de la fenomenología filosófica por determinar las formas esenciales de experiencia, que trascienden los individuales puntos de vista” (p. 246).

La fenomenología filosófica formula una nueva concepción del sujeto. Bolton, para que resulte más clara la novedad de esta concepción, procede a contrastarla con la teoría del sujeto de Locke (1960), que ha llegado a ser paradigmática.

Para Locke, las sensaciones-ideas aparecen en sucesión “una detrás de la otra, y, sobre esta sucesión se aplica la reflexión” (p. 250). En otros términos, “la experiencia es una mera sucesión de sensaciones juntamente con la “posibilidad de reflexión” (p. 251).

Husserl (1969) sustituye la ‘conciencia de sucesión (consciousness of succession)’ por la conciencia del ‘presente vivo (living presente)’. En el presente vivo, en cada momento, la conciencia unifica lo que ha pasado (retención) con una expectativa (protensión) de lo que acaecerá inmediatamente después. Por consiguiente, la más fundamental posibilidad de conciencia no es la posibilidad de reflexión: es el “horizonte de posibilidades para la actualización (possibilities to be actualized)” (p. 251).

Bolton describe esta teoría de la conciencia como aporte original de Husserl. Pero, al respecto, observamos que esta teoría de la conciencia está ya presente en Hegel, y que -sin que se refieran explícitamente a Hegel- aparece en las obras de varios autores contemporáneos, no necesariamente pertenecientes a la escuela fenomenológica.

Otra diferencia se refiere a la relación entre ideas generales e ideas particulares. En la conciencia del ‘presente vivo’ no existen, en sucesión temporal, datos

singulares de los cuales se procederá a abstraer categorías generales: ésta es la solución propia del empirismo positivista. Para Husserl (1948), en cambio, lo general se intuye en las percepciones particulares. Sólo posteriormente, y “en un ulterior nivel, somos capaces de fijarnos en la categoría misma y de formular juicios sobre ella. De este modo, lo que es común, la categoría universal llega a ser un objeto del pensamiento y se somete a reglas relacionales. Husserl llama este nivel del pensamiento ‘universales empíricos’. Los conceptos de la ciencia empírica son de este orden, y -sostiene Husserl-, aunque la ciencia se proponga una exhaustiva y coherente determinación de parte de todos, este ideal no se alcanzará nunca porque siempre existirán ulteriores horizontes” (p. 252).

Sobre el largo fragmento, que acabamos de citar, vamos a introducir dos observaciones:

1. La concepción de la ciencia empírica (esbozada en la última parte) es una concepción netamente empirista-positivista; concepción por la cual no son explicables las revoluciones científicas (Kuhn 1961).
2. Nos parece importante la posición husserliana de los ‘universales empíricos’ captados por intuición. Esta concepción de Husserl se puede considerar un apoyo al método hipotético-deductivo, en la disputa metodológica actual.

Los ‘universales empíricos’, intuitos en la experiencia “son esencias, cuya verdad reconocemos por medio de nuestra existencia” (p.234). Se fundamenta, de este modo, una concepción inmanentista y dinámica cuyos términos recíprocos y en tensión son el mundo y (nuestra) experiencia. “Existimos en el mundo para nosotros porque revela una estructura de experiencia en que el sujeto (self) y el mundo se abren el uno al otro” (p. 254). Y Bolton precisa que la relación sujeto-mundo es “creatividad natural” (p. 254). Pero no aclara esta ulterior especificación de la relación fundamentante óntico-existencial. “¿Cuál es la pertinencia de la fenomenología para la educación? ¿Cómo puede relacionarse con las existentes formas de investigación, la filosofía de la educación y la enseñanza? (p. 254).

La pregunta es compleja, y se dirige hacia tres aspectos de la Educación. Sin embargo, Bolton trata solamente las primeras dos relaciones, desarrollando por lo demás reflexiones sugeridas por la situación que ofrece Inglaterra. Así que pueden ser útiles para eventualmente desarrollar reflexiones paralelas, sugeridas por otro contexto cultural.

Bolton introduce su propuesta observando que en Inglaterra no existen conexiones entre investigación filosófica y enseñanza. Esta situación de desarticulación podría ser superada por la fenomenología, considerada, por él, “fundamento necesario de todas estas actividades por cuanto podría permitir su cohesión” (p. 255).

La filosofía, en Inglaterra, es filosofía analítica. En particular, la filosofía analítica de la educación se dedica a analizar los conceptos educativos (como, por ejemplo, ‘enseñanza’, ‘castigo’). Por consiguiente, sus estudios son demasiado estrechos y demasiado abstractos por cuanto los conceptos se consideran datos, y estos datos recortados y aislados condicionan la filosofía de la Educación a escindirse en “filosofías regionales” (p. 255); en cambio, los estudios fenomenológicos están orientados a reconstruir los procesos de su formación en la experiencia.

La relación entre fenomenología e investigación empírica es una relación de complementariedad porque tienen objetivos distintos. Bolton pone un ejemplo. El ejemplo de la 'metáfora'. Describe como se construiría una investigación empírica tradicional sobre la metáfora para eventualmente la habilidad de reconocer o construir metáforas. Construido un test, los resultados aparecen en una curva de Gauss. "Pero -añade Bolton- nuestros resultados tendrán un valor limitado si no sabemos cuál es la función propia de la metáfora en el entendimiento humano" (p. 256).

Análogamente, un eventual test sobre percepción estética traduciría respuestas en datos cuantificados. Pero, una complementaria investigación fenomenológica tendría, como punto de partida, esta pregunta; ¿Cuál es la verdad que expresa la percepción estética?" (p. 249). Pregunta que no puede ser aislada de otras preguntas: ¿qué significa ser un ser moral? ¿Cuáles son los modos por medio de los cuales el pensamiento presenta a nosotros la realidad?" (p. 249).

Basándose en sus argumentaciones que justifican el establecimiento de fundamentales relaciones entre fenomenología, filosofía analítica e investigación experimental, Bolton concluye aseverando que "la fenomenología es una disciplina fundamental pero no en un sentido abstracto o formal; su propósito es iluminarnos en torno a las posibilidades de la experiencia, y tendrá éxito sólo si despertaremos" (256).

**BIBLIOGRAFÍA:** **1. BOLTON N.** (1979). 'Phenomenology and Education', British Journal of Educational Studies, 3. / **2. COOPER D. E.** (1983). *Authenticity and Learning: Nietzsche's Educational Philosophy*, London. / **3. DELEUZE J.** (1965). *Nietzsche*, París. / **4. DELHOMME J.** (1971). *Nietzsche*, París. / **5. GARFINKEL H.** (1967). *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs. / **6. GOLOMB J. J.** (1985): "Nietzsche's Early Educational Thought", Journal of Philosophy of Education, 19. / **7. HABERMAS J.** (1985). *The New Conservatism*, Boston, 1990. / **8. HUSSERL E.** *The Phenomenology of Internal Time Consciousness*, Indiana University Press, 1964. / **9. JENKINS K.** (1982). 'The dogma of Nietzsche's Zarathustra', Journal of Philosophy of Education, 16. / **10. KELLY G. A.** (1955). *The Psychology of Personal Constructs*, New York. / **11. KUHN T. S.** (1961). *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, 1970. / **12. LOCKE J.** (1960). *Essay on the Human Understanding*, Oxford, 1924. / **13. NIETZSCHE F.** (1873-1876). *Untimely Meditations*, London, 1983. / **14.**———. (1884). *Thus Spoke Zarathustra*, New York, 1968. / **15. RELLA F.** (1973). 'Intorno alla negazione freudiana', Nuova Corrente, 61. / **16. ROGERS C.** (1965). *Client-Centered Therapy*, Boston.

**MORIN, María Giovanna.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. REVISTA DE PEDAGOGIA VOL. XIV Nº 35 181.

## MODELOS, RELACION ENTRE SISTEMA, MODELO Y ESTRUCTURA

Al intentar relacionar estos conceptos, una primera aproximación nos permite puntualizar que:

- a) El sistema es un conjunto de elementos interrelacionados; en este sentido los componentes de un sistema son los elementos y las relaciones que se establecen entre ellos;
- b) Un modelo de sistema es otro sistema cuyos elementos y relaciones se corresponden con las del primero, y
- c) La estructura vendría a ser aquella porción del sistema que se encuentra representada en un modelo.



Un sistema de educación definido para planificar políticas educacionales puede ser representado mediante el modelo siguiente:

$$\begin{array}{ccc} & (p) & \\ (E) & (c) & (s) \\ & (I) & \end{array}$$

Donde:

E: representa los recursos (insumos) que alimentan al sistema.

P: Variables intervinientes que escapan a la posibilidad de control.

I: Variables engógenas del fenómeno representado.

S: Los objetivos que se desean obtener.

C: El conjunto de procesos que intervienen sobre (E) para satisfacer (s).

**BIGOTT, Luis Antonio.** (1982). **Modelos de análisis de sistemas escolares** (Vol. 1) Ediciones de la facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas.

## MODERNIZACION

La modernización es un concepto de la ciencia social de este siglo (y de parte del anterior). Según Max Weber, el acontecimiento así denominado consiste en un proceso que abarca simultáneamente la imposición de la racionalidad tecno-instrumental (esto es: la adecuación óptima entre fines y medios) en todos los ámbitos de la vida social y el desencanto con el mundo real donde vivimos los humanos. El no menos importante sociólogo francés Emilio Durkheim lo describió como pase de la “solidaridad mecánica” a la “solidaridad orgánica”, esta última basada en la conciencia colectiva capaz de albergar los intereses de todos los grupos sociales, frente a la deshumanización del mundo moderno. Posteriormente, con la conversión de una parte de la ciencia social en ingeniería social, el concepto fue instrumentalizado y utilizado para todos los esfuerzos impulsados por las célebres manos invisibles del mercado o la voluntad colectiva de la(s) sociedad(es) expresada en dictaduras de clase y posteriormente burocrática, para someter el ordenamiento social a tres principios universalmente válidos: una cada vez creciente base tecnológica, una organización paulatinamente más “racional” del trabajo y de la convivencia sociales y un orden simbólico-valorativo cada vez más compartido y por ende menos conflictivo.

Pero como las sociedades incorporadas al capitalismo por su evolución endógena no eran iguales en sus trayectorias históricas ni en sus composiciones socioculturales internas, siempre existía el reconocimiento de que había diferentes modos de modernización, aunque compartiesen los mismos principios básicos y rasgos básicos.

Esta diferencia se convirtió en lo que, en el lenguaje filosófico, se llama *diferentia specifica*: la modernidad de la respectiva sociedad, objetivo último y final de cada proceso de modernización, englobaba (y engloba) al mismo tiempo la particularidad de las trayectorias y composiciones propias y la validez de los principios universales. Esto es: cada modernidad societal tenía (y tiene) sus rasgos particulares y configuraba (y configura) una identidad que es suya.

Para los pueblos ubicados en la periferia del sistema mundial capitalista, desde su incorporación plena al mismo, la modernización significó su puesta al día según esos tres principios universales, pero a menudo de manera forzosa. Fue lo que Darcy Ribeiro llamó la modernización refleja o Celso Furtado la no creativa. Lo más grave de este tipo de modernización fue que tenía que ocurrir a costa de las trayectorias históricas y composiciones socioculturales de las sociedades que la experimentaban. Esto es: tales trayectorias y composiciones tuvieron que ser desechadas o al menos marginalizadas para que la modernización tuviera éxito, pero con el resultado de que la respectiva modernidad quedara inconclusa y amorfa en cuanto a la identidad societal.

**SONTAG, HEINZ R.** En Torno a la Modernización. El Nacional. A.4. 15/04/1996.

### MODIFICACIÓN DE CONDUCTA

Término general aplicado a la teoría e investigación en el campo de la psicología, la cual aplica normas psicológicas al cambio de la conducta humana. El término está asociado con el campo conductista, pero no limitado a él.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

### MODO DE SIMULACIÓN Y JUEGO

Conversación entre estudiantes y programa, en que los resultados por él obtenidos siguen un modelo de una situación real o idealizada. Las simulaciones tienden a modelar algunos aspectos del mundos real para el estudio y la investigación. Algunos basados en computadoras, generalmente colocan al estudiante en situaciones menos reales, proveen resultados específicos e introducen la competencia con otros estudiantes.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

### MÓDULO

Instrumento pedagógico que contiene una cantidad relativamente pequeña de actividades educativas organizadas. Se puede concatenar con otros módulos siguiendo un orden variable para formar un curso o cursillo. Algunas voces tiene el mismo significado que unidad.

**SECRETARIA EJECUTIVA PERMANENTE DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO/OFCINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.** (1985). Seleccionado y modificado por CLARA FLORES

(Escuela de educación de la Universidad Central de Venezuela) del: *Manual para el fomento de las actividades científicas y tecnológicas juveniles*. Serie: CIENCIA Y TECNOLOGIA. SECAB/UNESCO. Bogotá. Colombia.

## MODULO EXPLICATIVO

Unidad parcial en que se divide la realidad como totalidad indivisible para explicarla por partes. En la planificación situacional los módulos explicativos son problemas, subproblemas, miniproblemas, etc.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## MOLDEADO

Construcción de una conducta o juego de conductas a través del refuerzo diferencial de formas de conducta progresivas más adecuadas.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## MOLDEAMIENTO

Técnica a través de la cual se puede enseñar una conducta muy compleja. La técnica (...) el refuerzo de respuestas que se acercan por pequeños pasos a la conducta final esperada. Normalmente, la conducta final está compuesta por cadenas de otras conductas (psico-motora, información verbal, conceptos, etc.) y el esfuerzo se aplica a cada aspecto de la cadena, tomando varios elementos o aproximaciones, hasta alcanzar 1 conducta total.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## MOMENTO

Instancia repetitiva por la que pasa un proceso encadenado y continuo que no tiene principio ni término bien definido.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

### MOMENTO EXPLICATIVO

---

Instancia en que el actor explica la realidad tal como para él fue, es y tiende a ser.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

### MOMENTO ESTRATÉGICO

---

Instancia en que el actor elabora una estrategia que articula el deber ser con el puede ser.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

### MOMENTO NORMATIVO

---

Instancia en que el actor diseña como debe ser la realidad en el futuro en contraste con la situación inicial.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

### MOMENTO TÁCTICO-OPERACIONAL

---

Instancia del hacer. En este momento se produce la mediación entre el conocimiento y la acción.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

### MONOGRAFÍA

---

Descripción especial de una cosa determinada. Estudio limitado, particular y profundo, de un autor, de un género, una época, etc.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

**MONITOR**

Auxiliar de un profesor o del director de una organización educativa que, en contacto inmediato y más habitualmente con los alumnos, tiene la misión de hacerles observar las consignas, de dirigir sus ejercicios y los trabajos manuales.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

**MONTAR**

Instalar un equipo y dejarlo en condiciones de uso.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

**MORAL (ORIENTACIONES DIFERENCIALES EN EL CRITERIO DE) HOMBRES Y MUJERES ADOLESCENTES DE ALGUNOS COLEGIOS DE SANTAFÉ DE BOGOTÁ**

Los dos estudios a los que se refiere este trabajo<sup>1</sup> se inscriben dentro de la tradición iniciada en 1932 cuando J. Piaget publicó su obra “El Criterio Moral en el Niño” (Piaget, 1932-1077). L. Kohlberg retoma el trabajo de Piaget, en cuanto concibe el desarrollo del criterio moral como una evolución progresiva desde una etapa de heteronomía hacia una de autonomía. Sin embargo, este autor propone y caracteriza de manera pormenorizada un desarrollo del criterio moral en tres grandes estudio, al interior de cada uno de los cuales pueden a su vez identificarse dos subestadios (Kohlberg, 1980, 1987). Aunque el trabajo de Kohlberg ha dado lugar a numerosos artículos de investigación y a la propuesta de que las escuelas se organicen como “comunidades justas”, propuesta ensayada en la práctica por el mismo Kohlberg y por sus colaboradores (Power, Higgins y Kohlberg, 1989), los estudios que se presentan en esta ocasión se basan en la crítica que Gilligan y sus colaboradores han hecho al enfoque de Kholberg.

Esta crítica se basa en el hecho de que en los resultados obtenidos desde el enfoque de Kohlberg, en investigaciones realizadas con sujetos de ambos sexos, se observa que las mujeres tienden a ubicarse en un estadio de desarrollo moral inferior al de los hombres. Gilligan (1977) sostiene que el enfoque desde el cual se han obtenido estos resultados tienen un sesgo a favor de los hombres, por cuanto al centrarse en los aspectos racionales y en el análisis de los dere-

1. Este trabajo da cuenta de los investigadores sobre el tema, realizados por la autora en 1992 y 1993. La primera de ellas fue patrocinada y financiada por la Caja de Compensación Familiar CAFAM . La segunda, fue desarrollada como proyecto institucional con el apoyo y financiación de la Corporación Universitaria Iberoamericana, de Santafé de Bogotá; en ella participaron los estudiantes de la facultad de Educación: María Edith Bello, Myrian Ortiz R. y Rosalinda Zorro G. (Ver. Vasco, 1993 y 1994). Este artículo fue presentado como ponencia en el Tercer Encuentro Nacional de Pedagogías Activas y Desarrollo Humano, organizado por la Universidad de Manizales y el CINDE, realizado en Manizales entre el 14 y 16 de septiembre de 1995.

chos pasa por alto que las mujeres tienden, más que los hombres, a centrarse en aspectos afectivos y de cuidado por el otro (“care”) cuando se les presenta una situación de conflicto moral. Desde esta argumentación, se ha propuesto que las diferencias observadas en el criterio moral de hombres y mujeres se pueden conceptualizar distinguiendo entre una orientación de los derechos (más propia de los hombres) y de una comprensión (más propia de las mujeres) (Gilligan, 1977, 1988; Johnston, 1988; Lyons, 1988).

Johnston (1988) utilizó dilemas morales en forma de fábulas para estudiar el criterio moral de un grupo de 60 jóvenes (30 hombres y 30 mujeres), de 11 a 15 años, de la zona de Boston. Utilizó la entrevista individual y clasificó las respuestas de los sujetos según criterios propuestos por Lyons (1988) para diferenciar entre la orientación de derechos y la de comprensión. La autora encontró que la orientación elegida por los sujetos no mostraba relación con la edad, pero sí con el sexo. Los hombres se inclinaron por la orientación de derechos con mayor frecuencia que las mujeres, quienes seleccionaron ambas orientaciones.

### LOS ESTUDIOS

Los trabajos que aquí se presentan fueron realizados en 1992 y 1993 (Vasco, 1993, 1994). Ambas replicaron el estudio de Johnston (1988), con la diferencia de que, en lugar de utilizar las dos fábulas propuestas por la autora, se seleccionó solamente una de ellas (El cuervoespín y los conejos. Ver anexo 1). Y se utilizó también el clásico dilema de Heinz, propuesto por Kohlberg (1980, 1987. Ver anexo 1). En los dos estudios se utilizó la técnica de la entrevista individual. Para clasificar las respuestas de los sujetos en la orientación de derechos o la de comprensión se utilizó una adaptación de los criterios presentados por Lyons (1988). Los criterios son los siguientes:

#### Orientación de comprensión

(cuidado por el otro)

- a. Efectos en la acción de los personajes.
- b. Conservación de la relación; interdependencia.
- c. Bienestar de los personajes; evasión del conflicto.

#### Orientación de derechos:

- a. Obligaciones, deber.
- b. Normas, leyes, reglas.
- c. No evasión del conflicto; cada personaje debe correr con las consecuencias y cuidarse de sí mismo, sin referencia a la preocupación por los demás.

#### Orientación ambivalente:

El sujeto responde con elementos que no pueden clasificarse con claridad en una de las dos anteriores.

Para el primero de los dos estudios se seleccionaron 36 estudiantes de los grados séptimo y octavo del Colegio CAFAM, 18 hombres y 18 mujeres, con edades entre 12 y los 15 años.

Para el segundo, se trabajó con 124 adolescentes de los grados octavo y décimo, de los cuales el 52 % eran mujeres. Los adolescentes cursaban estudios en tres planteles de características diferentes: un colegio masculino re-



ligioso, uno religioso femenino y un tercero de carácter mixto, regentado por seculares. La selección de los sujetos, en los dos estudios, se hizo de manera intencional.

Las entrevistas individuales fueron grabadas en su totalidad, lo cual permitió una revisión posterior de la clasificación de la orientación hecha en el momento de la entrevista, procedimiento que permite afirmar que la clasificación que se analizó fue confiable. En el curso de cada entrevista se registró en primer lugar, la orientación espontánea del sujeto; en seguida se le hizo una pregunta que buscaba proponerle la posibilidad de mirar el dilema desde la perspectiva de la orientación opuesta a la que había seleccionado. Si el sujeto cambiaba de orientación, se le preguntaba cuál de las dos soluciones le parecía mejor. Esta última se llamará "orientación preferida". Cada una de las respuestas se registró. (En el anexo 2 puede encontrarse respuestas para cada uno de los dilemas, que ilustran las orientaciones).

## RESULTADOS

Tanto en el estudio realizado en 1992 como en el efectuado en 1993, la información se analizó utilizando la rutina Chi Cuadrado del paquete estadístico Statview, la cual construye las tablas de frecuencia separadas y observadas y calcula el valor del Chi Cuadrado y el nivel de significación.

En el primer estudio, realizado en el colegio CAMA, los resultados obtenidos indican que con respecto al dilema del puerciespín y los conejos no se presentaron diferencias entre la frecuencia con la que los hombres y las mujeres seleccionaron espontáneamente una u otra orientación, a pesar de que se presentó una ligera mayoría de hombres que optaron por la orientación de comprensión (61.11 %) y las mujeres se dividieron por igual en las dos orientaciones. De los 36 sujetos, 19 cambiaron de orientación (11 mujeres y 8 hombres). En el caso de la orientación preferida, tal como se observa en la tabla 1, no se encontraron diferencias entre el número de hombres y mujeres que seleccionaron la orientación de derechos o de la comprensión. La prueba del Chi Cuadrado indica que el conjunto de hombres y mujeres entrevistados prefieren la orientación de comprensión ( $p= 0.0001$ ).

**TABLA 1**  
**ORIENTACIÓN PREFERIDA**  
**(Fábula. Entre paréntesis se indican los resultados)**

ORIENTACIÓN	HOMBRES	MUJERES	EDAD
DERECHOS	2 (11.11)	3 (16.7)	5 (13.9)
COMPRENSIÓN	16 (88.9)	15 (83.3)	31 (86.1)

Para el caso del dilema de Heinz, en este primer estudio se encontró que tanto la mayoría de los hombres (88.9%) como la de las mujeres (77.8%) prefirieron la orientación de comprensión en la selección espontánea. De los seis sujetos que prefirieron la orientación de derechos, cuatro son mujeres, sin que por ello la prueba de Chi Cuadrado hubiese arrojado resultados significativos estadísticamente. Al igual que en el caso de la fábula, puede afirmarse que, en conjunto, tanto los hombres como las mujeres de este grupo

asumieron espontáneamente una orientación de comprensión. La mayoría de los sujetos (69.4%) no cambiaron de orientación, y de los 11 sujetos que sí lo hicieron, 5 eran hombres y 6 mujeres. En cuanto a la orientación preferida, solamente tres de los 36 sujetos eligieron finalmente la orientación de derechos (Tabla 2) lo cual permite afirmar que, en conjunto, los hombres y las mujeres de este grupo prefieren una orientación de comprensión ( $p=0.00001$ ).

<b>TABLA 2</b>			
<b>ORIENTACIÓN PREFERIDA</b>			
<b>(Dilema de Heinz. En paréntesis se indican los porcentajes)</b>			
<b>ORIENTACIÓN</b>	<b>HOMBRES</b>	<b>MUJERES</b>	<b>TOTAL</b>
DERECHOS	2(11.1)	1(5.5)	3(8.3)
COMPRENSIÓN	16(88.9)	17(94.4)	33(91.7)

En el segundo estudio, realizado en tres colegios de características diferentes, los resultados fueron los que se informan a continuación. En el análisis referente a la fábula del puercoespín y los conejos, controlando la variable sexo, se encontró que en el total del grupo hubo una ligera preferencia por la orientación de comprensión (52.4%). Entre las mujeres, el 49.2% seleccionó la orientación de derechos, lo cual hizo solamente el 35, 5% de los hombres; el 59.3% de los hombres y el 46.1% de las mujeres seleccionó la orientación de comprensión. Los demás, es decir, el 4.9%, del total, dio una respuesta ambivalente. Al excluir del análisis a estos últimos se ve que el 62.5 % de los hombres seleccionaron espontáneamente una orientación de comprensión contra 48.4% de las mujeres que lo hicieron. Sin embargo, el análisis estadístico mostró que esta diferencia no es significativa ).  $p=0.12$ .

El 44.3% de los sujetos cambiaron de orientación en el curso de la entrevista. Sin embargo, en la orientación preferida, 62,1% del total de los sujetos prefirió una orientación de comprensión contra 30,6% que prefirió una orientación de derechos y 7,2% que dieron una respuesta ambivalente (Tabla3). De los sujetos que cambiaron de orientación, el 58,0% prefirió finalmente una orientación de comprensión.

<b>TABLA 3</b>			
<b>ORIENTACIÓN PREFERIDA</b>			
<b>(Fábula. Entre paréntesis se indican los porcentajes)</b>			
<b>ORIENTACIÓN</b>	<b>HOMBRES</b>	<b>MUJERES</b>	<b>TOTAL</b>
DERECHOS	19 (32.2)	19 (29.2)	38 (30.6)
COMPRENSIÓN	39 (66.1)	38 (58.5)	77 (62.1)
AMBIVALENTE	1 (1.7)	8 (12.3)	9 (7.3)

En el análisis efectuado por edad y por curso no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, respecto a la orientación espontánea por colegio, excluyendo a los estudiantes que dieron una respuesta ambivalente, se observó que las alumnas del colegio femenino religiosos

eligieron mayoritariamente una orientación de derechos (58.3%), la mayoría de los estudiantes del colegio religiosos masculino prefirió la orientación de comprensión (68.0%), lo mismo que la mayoría de los adolescentes, hombres y mujeres, del colegio mixto (57.9%). El análisis estadístico mostró que estos resultados se acercan al nivel de significación ( $p=0.10$ ). En el análisis de la orientación preferida, controlando la variante tipo del colegio, se observó que la mayoría, tanto por colegio que en el conjunto del grupo, prefirió la orientación de comprensión (62.5%, del colegio religiosos femenino, 62.5%, del colegio mixto y 81.5% del colegio religiosos masculino, para un total de 66.9%). El análisis estadístico mostró que los resultados, sin embargo, no mostraron un nivel de significación ( $p=0.18$ ), lo cual permite afirmar que la orientación, en este caso, es independiente del tipo de colegio.

En el análisis de las soluciones dadas al dilema de Heinz se pudo observar lo que se presenta en el caso de la fábula, la selección espontánea, tanto de los hombres como de las mujeres, se inclinó mayoritariamente hacia una orientación de derechos (64.4% de los hombres y 53.1% de las mujeres). Lo mismo ocurrió en el caso de la orientación preferida, en la cual el 52.5% de los hombres y 50.0% de las mujeres eligieron una orientación de derechos. El 8.0% del total se manifestó indeciso y fue clasificado como ambivalente. Debe anotarse que, en el grupo de las mujeres, frente al 50.0% que se decidió por una orientación de derechos, solamente el 43.8% lo hizo por una de comprensión, mientras el 6.2% restante permaneció indeciso (Tabla 4). A pesar de estas aparentes diferencias, el análisis estadístico mostró que en este caso la orientación preferida es independiente del sexo, pues los resultados no fueron significativos ( $p=0.62$ ). Aunque el análisis por grado escolar y por edad mostraron igualmente una preferencia mayoritaria de los sujetos para la orientación de derechos, las diferencias no fueron significativas en ninguno de los casos, lo cual indica que la orientación puede considerarse independiente de esas variables.

Finalmente, en el caso del dilema de Heinz el análisis por colegios mostró que en la orientación espontánea, así como en la orientación preferida, la mayoría de los estudiantes de los tres planteles eligió una orientación de derechos: 52,6% del colegio femenino religiosos, 60,3% del colegio mixto y 63,0% del colegio masculino religioso para la orientación espontánea, y en la orientación preferida, en el mismo orden, 52,6%, 51,7% y 48,1%. En este último caso (colegio masculino religiosos) el 40,7% prefirió la orientación de derechos y 11,1% permaneció ambivalente. En ninguno de los casos el análisis estadístico arrojó resultados estadísticos significativos, lo cual permite afirmar que en el grupo estudiado la orientación es independiente del tipo de colegio.

**TABLA 4**  
**ORIENTACIÓN PREFERIDA**  
**(Dilema de Heinz. Entre paréntesis se indican los porcentajes)**

<b>ORIENTACIÓN</b>	<b>HOMBRES</b>	<b>MUJERES</b>	<b>TOTAL</b>
DERECHOS	31 (52.5)	32 (50.0)	63 (51.2)
COMPRESIÓN	22 (37.3)	28 (43.7)	50 (40.7)
AMBIVALENTE	6 (4.7)	4 (6.3)	10 (8.1)

## DISCUSIÓN Y NUEVAS PREGUNTAS

Aunque en el estudio de Johnston ya citado (1988) se encontró que el sexo de los sujetos y la orientación del criterio moral estaban asociados, los resultados de los estudios a los cuales se refiere este trabajo no coinciden con esos hallazgos.

En el primero de estos estudios, realizado con estudiantes del colegio CAFAM, llama poderosamente la atención que tanto en la fábula como en el dilema de Heinz, la gran mayoría de los sujetos, independientemente de su sexo, eligieron de forma espontánea la orientación de comprensión. Este resultado plantea varias interrogantes. Pareciera razonable esperar que en una sociedad como la nuestra, en la cual las normas más elementales se violan con frecuencia y en las cuales se dan altos índices de toda clase de violencia, la tendencia hubiera sido más bien hacia una orientación de derechos como expresión de un deseo de lograr orden en la organización social. Sin embargo, como se ha visto, los adolescentes sujetos de este estudio se inclinan, en su mayoría, por una orientación de comprensión, una de cuyas características es la evasión del conflicto. De manera quizás paradójica, también es posible especular que es precisamente nuestra situación social de violencia generalizada la que inclina a los sujetos a preferir alternativas que eviten el conflicto y que permitan buscar soluciones en las cuales no sufra ninguna de las partes, igualmente, podría pensarse que nuestra situación actual, en la que el cumplimiento de las normas y la justicia están supeditadas en muchos casos a la amenaza y al soborno, haya deteriorado culturalmente el aprecio y el respeto por las soluciones basadas en la justicia y en las normas. Estos interrogantes solo podrían responderse por medio de estudios interculturales que tuvieran en cuenta la actitud social hacia la norma y la justicia, así como la forma de su ejercicio.

Otro interrogante que surge del estudio realizado en CAFAM es en qué medida los adolescentes entrevistados había procesado e interiorizado los aspectos positivos de la norma y la obligación, y en qué estadio de los identificados por Kohlberg (1980, 1987) se encontraban. Este interrogante es difícil de responder, porque la manera de hacerlo sería por medio de estudios en los que se compara la orientación del criterio moral con los estadios de su desarrollo según Kohlberg. Este tipo de estudio, sin embargo, podría tener una inconsistencia teórica interna, puesto que la propuesta de Gilligan y sus colaboradores persigue, precisamente, alejarse del enfoque trabajado por Kohlberg, proponiendo una aproximación al problema desde un constructo teórico que se contrapone de manera expresa al anterior. Es decir, sería juzgar la propuesta de Gilligan desde el mismo enfoque que ella rechaza y no puede descartarse que en ese caso los resultados fueran acordes precisamente con aquellos que llevaron a Gilligan a rechazarlo.

También es posible suponer que los resultados obtenidos en CAFAM tengan relación con el ambiente escolar específico de cada plantel, en el cual se procura que los conflictos se traten de manera dialogada más que con criterios punitivos referidos a normas. De igual forma, en el colegio CAFAM el trabajo de grupo es un recurso ampliamente utilizado. En el trabajo de grupo los alumnos pueden aprender a dialogar, a solucionar juntos sus problemas, a privilegiar maneras no conflictivas de solucionar las diferencias y las dificultades.

El estudio realizado en 1993 se propuso precisamente explorar esta última posibilidad, trabajando con estudiantes de tres colegios con características

diferentes en lo referente a su carácter religiosos o laico y femenino , masculino o mixto. También como ya se expuso, los resultados indican que, en este caso, la orientación del criterio moral fue independiente, no sólo del sexo, lo cual coincide con el estudio anterior, sino también del tipo de colegio. Debe tenerse en cuenta que en este caso no se tenía un conocimiento escolar y de las formas de trabajo de los tres planteles seleccionados, por lo cual podría ser de interés realizar otros estudios que miraran específicamente este aspecto. Esta sugerencia ha sido acogida por un grupo de estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Javeriana, quienes están realizando un estudio similar, comparando colegios que de manera razonable pueden suponer como diferentes en su ambiente escolar y formas de trabajo. un colegio militar, un colegio considerado como una innovación educativa y un colegio que puede considerarse como corriente. <sup>2</sup>

Sin embargo, una mirada más detenida a los resultados obtenidos en el último estudio mencionado muestran una tendencia de la cual surgen nuevos interrogantes. Se trata del hecho de que, en el caso de la fábula, cuando se excluyó del análisis a los ambivalente, una mayoría, aunque modesta (55.1%) del total de los sujetos eligió inicialmente una orientación de comprensión; en este grupo el componente más fuerte fue el de los hombres, 62,5% de los cuales seleccionaron esta orientación. Esta tendencia hacia la selección de la orientación de comprensión es la fábula se hace más pronunciada cuando se analiza la orientación preferida al final, y se comprueba que 62,1% del total de los sujetos se inclinaron hacia la comprensión. En el caso del dilema de Heinz, excluyendo a los 11 sujetos que dieron soluciones ambivalentes, el 64,3% del total se inclinó por una orientación espontánea de derechos (71,7% de los hombres y 57,6% de las mujeres). La orientación finalmente preferida también fue en su mayoría de derechos, aunque disminuyó respecto a la elección inicial (51,2%). Esta tendencia plantea una pregunta respecto a la naturaleza de los dilemas utilizados en estos dos estudiantes. Podría pensarse que el contexto y el contenido de las situaciones presentadas influyen en una manera como ella se juzgan y se resuelven. A pesar de que este posible efecto no fue identificado en el primero de los estudios que se han presentado aquí, sería importante profundizar en este aspecto.

## ANEXO 1 DILEMAS

El puercoespín y los conejos.

Estaba haciendo mucho frío. El puerco espín estaba buscando casa. Encontró una cueva muy nueva, pero ya estaba ocupada por una familia de conejos.

- ¿Me permiten compartir su casa mientras pasa el invierno?, le preguntó el puercoespín a los conejos.

Los conejos eran muy generosos. El puercoespín se fue a vivir en la cueva. Pero la cueva era bastante pequeña, y cuando los conejos se movían, se chuzaban con las espinas del puercoespín.

Los conejos se aguantaron el problema todo lo que pudieron, pero finalmente se atrevieron a hablar con su huésped:

- Por favor, váyase, dijeron, -y déjenos la cueva para nosotros solos.

---

2. Este trabajo fue dirigido por el profesor Pablo Sanabria.

- No puede ser, dijo el puercoespín. Yo me siento muy bien aquí.

### **El dilema de Heinz. (Adaptación)**

Hace poco tiempo, una señora con dos hijos pequeños, que se llamaba doña Esperanza, se estaba muriendo de cáncer. El dueño de la droguería del pueblo había descubierto una droga que podría salvarle la vida de la señora. Al dueño de la droguería le costaba mil pesos hacer la droga, pero él la vendía mucho más cara: cobraba cuarenta mil pesos por la dosis que se necesitaba para el tratamiento que podía curar a doña Esperanza.

El marido de la señora, don Pedro, no tenía dinero y consiguió prestados veinte mil pesos. Fue a hablar con el dueño de la droguería y le rogó que le vendiera la droga por veinte mil pesos, o por lo menos que le diera un plazo para pagarle los otros veinte mil. Pero el dueño de la droguería no quiso darle la droga no concederle el plazo, y le dijo: -Yo descubrí la droga y la droga es mía. Si no me paga de contado, no se la voy a dar. Don Pedro estaba desesperado.

## **ANEXO 2**

### **EJEMPLOS DE RESPUESTAS EN CADA UNA DE LAS ORIENTACIONES (DERECHOS Y COMPRENSIÓN)**

Orientación de derechos (Fábula)

Se clasificaron como orientación de derechos respuestas como las siguientes.

El erizo debe irse a conseguir otra casa.

Si la cueva es de los conejos, el erizo debe desalojarla.

Diciéndole que se fuera porque la cueva es de los conejos.

En realidad, el puercoespín debe irse porque está incomodando a los conejos y la cueva era de ellos. Debe irse y buscar otra parte donde vivir.

Orientación de comprensión (Fábula)

Se clasificaron como orientaciones de comprensión respuestas como las siguientes:

Los conejos deberían hacer un rinconcito para los conejos, y el puercoespín que se quedara a otro ladito.

Agrandando la cueva. O que entre todos hagan una cueva para el puercoespín.

Pues los conejos son buenos excavadores que se excaven otro poquito la cueva para que pueda entrar bien el puercoespín. Que la agranden un poco.

Que el puercoespín se hiciera en un rincón de la cueva para que todos vivieran juntos.

Orientación de derechos (Dilema de Heinz)

Se clasificaron como orientaciones de derechos respuestas como las siguientes:

Don Pedro no puede hacer nada, o por lo menos conseguir la plata, si no la puede conseguir debe dejar morir a la señora.

Que consiguiera la plata y le pagara. Prestarla.

Es difícil porque el dueño de la droguería es demasiado egoísta: la única solución sería que el señor se consiguiera la plata para comprarlo.

Orientación de comprensión (Dilema de Heinz)

Se clasificaron como orientaciones de comprensión respuestas como las siguientes:

Que el de la droguería debe ser más consciente, que es una persona que no tiene recursos para pagar.

Pues lo mejor es algún diálogo que lo haga reflexionar.



El doctor tomó una actitud de individualismo, hay que ayudar a los demás. Si la gente no pensara tanto en la plata y más en la salud de las personas.

**BIBLIOGRAFIA: GILLIGAN, C.** (1977). *In a different voice. Women's conception of self and of morality*. Harvard Educational Review, 47(4), 481-517. / **GILLIGAN, C.** (1988). *Remapping the moral domain: new images of self in relationship*. En: C. Gilligan, J.V. Ward y J.M. Taylor (Eds) Mapping the moral domain: A contribution of women's thinking to psychological theory and education. (pp.3-19). Cambridge, MA: Harvard University Press. / **JOHNSTON, D.K.** (1988). *Adolescents' solutions to dilemmas in fables: Two moral orientations -two problem solving strategies*. En: C. Gilligan, J.V. Ward y J.M. Taylor (Eds) Mapping the moral domain: A contribution of women's thinking to psychological theory and education. (pp.47-7). Cambridge, MA: Harvard University Press. / **KOHLBERG, L.** (1980). *Satages of moral development as a basis for moral education*. E: Munsey (De) Moral development, moral education and Kohlberg. (pp.15-98). Birmingham, Al, Religious Education Press. / **KOHLBERG, L.** (1987). *Estadios morales y moralización*. El enfoque cognitivo-evolutivo. En: E. Turiel, Y. Enesco y J. Linaza (Eds) El mundo social en la mente infantil. (pp.71-100). Madrid: Alianza Editorial. / **LYONS, N.P.** (1988). *Two perpectives: On self, relationships and morality*. C.Gilligan, J.V. Ward y J.M. Taylor (Eds) Mapping the moral domain: A contribution of women's thinking to psychological theory and education. (pp.21-48-19). Cambridge, MA: Harvard University Press. / **PIAGET, J.** (1932/1977). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Editorial Fonatanella. / **POWER, F. C., GILLIGAN, A. y KOHLBERG, L.** (1988). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York, N.Y. Columbia University Press. / **VASCO, E.** (1993). *Las orientaciones diferenciales en el criterio moral de hombres y mujeres adolescentes. Un estudio de caso*. Enfoques Pedagógicos, 1(2) 55-64. / **VASCO, E.** (1994). *Las orientaciones diferenciales en el criterio moral de hombres y mujeres adolescentes de algunos colegios de Santafé de Bogotá (Proyecto Institucional)*. Santafé de Bogotá: Cooperación Universitaria Iberoamericana (Fotocopiado).

**VASCO, Eloísa.** (1995). Decana de la Facultad de Educación. Corporación Universitaria Iberoamericana). En: Revista Arte y Conocimiento. Vol. X. Nos. 16-17, p.7-13.

## MORFEMA

Unidad lingüística significativa que no puede ser dividida en el elementos más pequeños, o que sea componente de una palabra. Por ejemplo: libro-libros.

**DICCIONARIO ECOLÓGICO.** Amigos de la tierra Uruguay. <http://www.redes.org.uy/estudiantes/diccionario>

## MORFOLOGÍA

Disciplina que tiene por objeto la forma de la estructura de los organismos. Morfología gramatical: Parte de la gramática que estudia los elementos del lenguaje (las palabras) y sus diferente formas (declinaciones y conjugaciones).

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## MORFOLOGÍA ORGÁNICA

Parte de la biología que tiene por objetos la forma externa y la organización interna de los organismos vivos.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## MOTIVACIÓN

Anderson (1977) indica que “Los psicólogos definen a la ‘motivación’ como la vigorización del comportamiento originado cuando un organismo está expuesto a un estímulo suscitador o se ve privado de un reforzador”. (p. 495).

En el contexto de la escuela la motivación se refiere a las características de la conducta del estudiante como son la atención, la concentración, el interés, la vigilancia y la persistencia. Todas ellas son cualidades de la motivación que son de gran interés para el educador, porque éste las considera factores importantes en el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje que se pueda dar con los alumnos.

Un aspecto que puede intensificar la motivación es, hasta cierto punto, la privación. La privación es el estado en que no se suministra o no existe un reforzador o en aquella donde se limita las ocasiones para realizar alguna actividad. Dos consecuencias de la privación son: a) un aumento en la actitud de vigilancia e inquietud, y b) un incremento en la eficacia de los reforzadores convenientes para mantener el vigor y la persistencia. La persona mostrará un anhelo por el objeto o la actividad que le es inaccesible. Hasta cierto punto estos efectos se intensificarán cuanto mayor es el periodo de privación. Desde un punto de vista más amplio, la privación estimula cualquier reforzador.

Un aspecto que disminuye la motivación es la saciedad. La Saciedad es la ausencia de privación y provoca una baja en la eficacia de los reforzadores así como una disminución en la actitud de vigilancia e inquietud. Se manifiesta la saciedad total cuando ya una persona no actúa para adquirir o consumir algo o para dedicarse a alguna actividad.

Así como hemos señalado que la privación indica el retiro de algo lo cual tiene efectos en la motivación, la introducción de un estímulo también puede tener consecuencias sobre ésta.

Cuando se aplica un estímulo a una persona de manera tal que fortalece su comportamiento, a este estímulo se le denomina “estímulo suscitador”.

Un tipo importante de estímulo suscitador es aquel que ocasiona dolor, siendo llamado “estímulo aversivo”. Estos incitan al organismo a la acción. También un estímulo que precede a un estímulo aversivo puede servir de advertencia de modo tal que sirve para instigar una acción.

Se tiene entonces que una característica general de los estímulos suscitadores es que a menudo permiten al individuo anticipar alguna acción futura que en sí misma tenga consecuencia para la motivación.

Ciertas investigaciones indican que los estímulos que son novedosos, impresionantes o complejos tienen valor de suscitación. Una gran cantidad de estímulos suscitadores son reforzadores o permiten al individuo anticipar el reforzamiento. Entonces en sentido positivo estos estímulos podrían suscitar el anhelo. Por el lado negativo, los estímulos que permiten al sujeto anticipar un estímulo aversivo (daño) suscitan “temor” o “ansiedad”.

A continuación se tratará sobre dos factores que determinan la motivación humana como son la necesidad de logro y la ansiedad.

### La Necesidad de Logro

La necesidad de logro asociada con el sentido positivo de los estímulos, los cuales suscitan el anhelo, es un motivo que podría denominarse “amor de aprender”, “sed de conocimiento” o necesidad de comprender. La predisposición a buscar el conocimiento y el procurar adquirir habilidades conducirá a consecuencia reforzantes pero antes que una consecuencia como la satisfacción de adquirir conocimiento o lograr tal habilidad pueda convertirse en un reforzador generalizado, probablemente será necesario que un individuo sea reforzado varias veces con satisfacciones más elementales por desempeñarse con éxito en los estudios o habilidades. Al respecto es importante señalar lo que dice Anderson (1977) al indicar que “una de las más importantes tareas de la educación es fomentar las tendencias del comportamiento que son socialmente valiosas, llamadas ‘motivos’, mediante la presentación de demandas apropiadas y disponer reforzamientos frecuentes cuando dichas demandas se han cumplido”. (p. 474).

### La Ansiedad

La ansiedad estaría asociada con el sentido negativo de los estímulos, los cuales suscitan el temor. Este factor negativo pareciera ser el más importante en la determinación de la motivación humana. Muchas investigaciones indican que los motivos para el dinero, el elogio, el reconocimiento, el afecto, etc., es en realidad el temor a la privación: temor a perder estimación, temor a perder posición, temor a perder afecto, etc. La ansiedad tiene la facultad de producir una motivación excesiva en el individuo, de aquí se tiene que una motivación fuerte mejora el aprendizaje y el rendimiento cuando la conducta deseada ya está firmemente adquirida; por el contrario, una motivación excesiva interfiere con el aprendizaje y el rendimiento cuando el comportamiento no se adquiere en forma adecuada.

De esta manera se tiene que en el sistema educativo oficial se podría considerar a la ansiedad como un factor importante en la motivación de los alumnos en sus primeros años de estudios, pero si la ansiedad y la necesidad de logro pueden verse como aspectos diferentes de la motivación, entonces sería conveniente que en años posteriores de estudio (Educación Media y Superior) los estudiantes sientan la necesidad de logro como es el “amor a aprender”, “sed de conocimiento” o necesidad de comprender, ya que estos constituirían reforzamientos intrínsecos que subsistirían más allá de la inmediatez de la asistencia a la Escuela.

**BIBLIOGRAFÍA:** ANDERSON, Richard C. y GERALD W. Faust. (1977). Psicología Educativa: La Ciencia de la Enseñanza y el Aprendizaje. México: Editorial Trillas. / KRECH, David, Crutchfield, S.R., Ballachey L.E. (1972). Psicología Social. Madrid, España. Editorial: Biblioteca Nueva.

**LEONARD, Franklin.** (1999). EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION. Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

## MOTIVACIÓN

La motivación es definida por Mello Irene, como: “proceso interno, fundamentalmente enérgico que determina la dirección y la intensidad del comportamiento individual.” (Pág. 94) Nos encontramos que la motivación viene a ser un sentir del hombre, que se transforma en fuerza, voluntad, pasión, para hacer algo, llevar a cabo una actividad, trabajar en función de alcanzar metas, entre muchas necesidades del hombre.

Profesores como Francisco Leiva, asegura que la motivación es inherente a la naturaleza humana, es decir, no hay persona que no se sienta motivada, se dice que querer vivir ya es un motivo y su inexistencia llevaría a la muerte por suicidio o abandono personal.

El mencionado profesor, especifica que la motivación en término didáctico es: Estimular en los alumno el interés para participar activa y conscientemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Pág. 157)

Por tal razón el docente debe estar consciente de la importancia de la motivación en el proceso educativo y tratar de controlar o estar pendiente de despertar dicho interés en los alumnos hacia su educación, hacia la materia, inculcar el deseo de estudiar y aprender, etc; y así pueda emprender acciones y cumplir con las obligaciones escolares de manera más responsable y eficiente. La dificultad radica en como el profesor logre que el alumno se sienta motivado, por lo tanto tiene que buscar las estrategias o actividades para incentivar al alumnado.

Estudios realizados sobre motivación explican que deben distinguirse: el motivo, es decir el estímulo interno capaz de hacer reaccionar a la persona; y el incentivo o estímulo externo proveniente del ambiente, que repercute en la persona creando o dinamizando los motivos. A partir de este estudio, también se establece que el docente no motiva; al contrario incentiva el aprendizaje, como explica Mello, Irene:

Suministrar estímulos que despierten, en el que aprende, unos o varios motivos, incumbiendo estos entonces en el papel de dar origen al aprendizaje. (Pág. 94).

Esto determina la importancia de tomar en cuenta la motivación del alumno al momento de planificar o llevar a cabo una acción educativa.

Existen diferentes tipos de motivos, los innatos que están ligados a las necesidades normales del ser, es decir, las necesidades fisiológicas, de seguridad, de amor, reconocimiento y autorrealización entre otros y los motivos adquiridos en su vida de cosas que le gustan quieren, etc.

A su vez el profesor Leiva, divide la motivación en negativas y positivas:

Las negativas se refieren a castigos físicos, psicológicos, como pueden ser palabras vulgares o ásperas, desprecio, burla, ofensa, amenazas, humillaciones, etc.

La motivación positiva las divide en intrínseca que nace de la actividad misma, el interés, el afecto, la extrínseca que vincula aspectos colaterales o a consecuencia de la actividad, pueden ser ventajas que se ofrecen, premios, el tipo de materia, el profesor, el método,, etc.

Otro aspecto importante sobre la motivación son las conclusiones más significativas para la didáctica, surgidas de los diferentes estudios sobre la motivación y la incentivación reseñados por Mello Irene, éstos son los siguientes:

- No hay aprendizaje sin motivación.
- Es preciso que coexistan motivos e incentivos para que no desaparezca la motivación y los incentivos son inoperantes sino encuentran motivo.
- Los motivos y los incentivos son importantes en toda fase de aprendizaje, y no solamente en el momento o iniciar.
- Si se multiplican los incentivos, se puede incrementar proporcionalmente la motivación hasta el punto que se alcancen límites superiores de la capacidad biológica del alumno para el aprendizaje.
- El valor de un buen éxito inicial es una fuente motivadora.
- En algunos casos, el fracaso inicial puede servir de estímulo a nuevos esfuerzos si el mismo no se interpreta como definitivo e insuperable.
- La motivación excesiva es peligrosa porque la persona puede sufrir una sobrecarga emocional que afecta el rendimiento. (Pág. 99)

La motivación es entonces, un recurso didáctico importante útil que actúa a favor del aprendizaje debido a que, como es comprobado, aumenta la comprensión y potenciar el proceso de estudio, confronta al estudiante y proporciona efectividad a la enseñanza; por tal razón el docente debe estudiar los motivos, del alumno y utilizar el conocimiento para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje, porque puede encontrar y manejar incentivos apropiados para tal fin.

**BIBLIOGRAFÍA:** **LEIVA, Francisco.** (1981). *Didáctica general para una educación comprometida con el cambio social*. Quito-Ecuador: Editorial Tipoffset "ORTIZ". / **MELLO C., Irene.** (1974). *El proceso didáctico* (Eguibar María C. Trad). Argentina: Editorial KAPELUSZ, S.A. / **VIVENES, L y COLL, E.** (1993). *Didáctica total*. Mérida-Venezuela: Editorial Alfa. / **WITTROCK, Merlin.** (1989). *La investigación de la enseñanza*. Tomos I, II y III. Barcelona: Editorial Paidós.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## MOTIVACIÓN

Condición generalizada e internalizada de una tendencia hacia determinada acción, la cual se ve solamente a través de sus manifestaciones.

En educación se dice que un estudiante está motivado cuando él presta atención y empeño a una tarea o actividad educativa. Las condiciones bajo las cuales esto ocurre no son claras. La motivación puede ser manipulada o estimulada intrínseca o extrínsecamente, pero las varias maneras de hacerlo no están bien sistematizadas en educación y más bien son elementos de artes e. Los mejores resultados en estudio de motivación han salido del área de la psicología conductista, donde se han hecho muchos avances. El énfasis en esta área está en las llamadas 'contingencias de reforzamiento' que recalcan la manipulación del refuerzo siguiente a una actividad deseada.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## MOTIVACIÓN

El conjunto de los motivos que conduce a una acción frecuentemente utilizado como sinónimo de expresiones como impulso, necesidad, fuerza, tensión, etc. En las teorías psicológicas generales, especialmente en aquellas que se basan en experimentos del aprendizaje y en observaciones sobre la conducta, motivación significa, generalmente, un condicionamiento de la conducta actual o una dependencia de la conducta de motivos. En las teorías de la personalidad, por el contrario, se entiende frecuentemente por motivación una disposición latente, una predisposición de la conducta relativamente duradera. En tales teorías de personalidad se diferencian, en consecuencia, entre la disposición latente (p. ej.: de la “motivación” y la actualización de esta disposición.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador). (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.**

## MOTIVACION INTRÍNSECA

Motivación estimulada mediante una recompensa externa a la propia acción. que tiene por objeto tratar de lograr una determinada conducta.

**UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.**

## MOTRICIDAD

Denominación de conjunto para el transcurso de los movimientos humanos.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador). (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.**

## MOVIMIENTO

Es el cambio de lugar de un cuerpo con referencia a un sistema fijo o móvil. Los movimientos humanos aparecen como trabajo sensomotor con cambio de lugar de todo el cuerpo o de sus partes, en espacio y tiempo.

El encortamiento muscular es transferido por los tendones al esqueleto, en donde resultan movimientos externamente visible. Los movimientos no son posibles por la movilización de un solo músculo, cada vez que trabaja uno o mas grupos musculares.

Existen varias formas de movimiento, entre ellas el movimiento deportivo que se divide en cíclico y acíclico.

**Movimiento Cíclico:** Es un movimiento fechado donde una sucesión presenta una fase articulada de repeticiones en fases parciales. Por ejemplo, andar, correr, nadar, remar, andar en bicicleta.

**Movimiento Aciclico:** Es un decurso de movimiento fechado cuya fase articulada no presenta repeticiones en las fuerzas parciales. Ejemplos: Lan-



zar, ,pegar, ,arremessar, saltar, levantar.

Ellas poseen una estructuración típica en la fase inicial, fase principal y fase final.

Movimiento Lineal: Es un movimiento en línea recta como, por ejemplo, el descolocamiento de un atleta en una prueba de 100m.

Movimiento de rotación: Es un movimiento giratorio alrededor de un eje. Por ejemplo, los movimientos de las piernas y los brazos de un atleta en una carrera.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## MUESTRA

1. grupo de personas, hechos o situaciones que son objeto de un estudio. La muestra es siempre una parte o subconjunto de una población; 2. elemento representativo de un material o equipo que se somete a test.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## MUESTRA

Fracción representativa que se toma de un grupo de elementos, para llevar a cabo algún tipo de estudio o encuesta sobre los mismos.

**DICCIONARIO ECOLÓGICO.** Amigos de la tierra, Uruguay. <http://www.redes.org.uy/estudiantes/diccionario>.

## MUESTRA AL AZAR

Muestra de personas de una población constituida de tal forma que cada una de ellas tenga las mismas posibilidades para ser incluidas. Este método trata de eliminar las distorsiones.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## MUESTRA REPRESENTATIVA

Muestra que representa la población a la cual pertenece por las características que interesan a los propósitos de la investigación; por ejemplo, la muestra de norma en un test de aprovechamiento sería la proporción de alumnos de cada estado, de diferentes regiones, de escuela públicas y privadas, etc.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## MUJERES, EDUCACIÓN, SALUD Y TRABAJO

En América Latina y el Caribe asumir una perspectiva de género constituye el desafío de vincularla a los retos que trae la disminución de la pobreza, si bien es cierto que la propuesta presenta una posibilidad de resolver los problemas que objetivamente enfrenta la población femenina, no es menos cierto que en esa misma población existe la segregación y desigualdad reflejo de las propuestas de desarrollo implantadas.

El proceso de construcción de una verdadera democracia requiere ir acompañada de los cambios sociales, culturales y económicos que implica las transformaciones estructurales, como del imaginario colectivo. La convergencia de sectores que se plantean un proceso de recuperación a través de una estrategia de género debemos tener la suficiente imaginación para romper la dinámica que hasta ahora ha hecho funcionales a su estructura a muchos planteamientos que representaron una propuesta de cambio.

La perspectiva de género en el desarrollo debe permitir identificar los elementos en los cuales es necesario incidir, a fin de superar las desventajas que de manera desigual afectan a las mujeres, partir desde un marco interpretativo y operativo de intervención que alcance la erradicación estructural que conlleva a la situación de la población en la región y a la femenina en particular.

La discusión sobre el género recién comienza si se compara con el reto a jugar por este movimiento en la construcción teórica y el trabajo práctico comunitario.

### 1. ACERCÁNDONOS AL GENERO

El término *género* como explica Marta Lamas (1986) circula en las ciencias sociales y en el discurso feminista con una acepción específica y una intencionalidad explicativa. Dicha acepción data de 1955, cuando el investigador John Money propuso el término “papel de género” (gender role) para describir el conjunto de conductas atribuidas a los hombres y a las mujeres. Pero ha sido Robert Stoller el que estableció más nítidamente la diferencia conceptual entre sexo y género, basado en sus investigaciones sobre niños y niñas que, debido a problemas anatómicos, habían sido educados en un sexo que fisiológicamente no era suyo. Stoller observó que esos niños se empeñaban en mantener las formas de comportamiento del sexo en que habían sido educados, incluso después de conocer que simplemente sufrían de una mutilación accidental o una malformación en sus genitales.

“La idea general mediante la cual se distingue sexo de género consiste en que el primero se refiere al hecho biológico siendo la especie humana una de las que se reproducen a través de su diferencia sexual, mientras el segundo guarda relación con los significados que cada sociedad le atribuye a tal hecho” (Gomáriz, 1992, pag. 84). Así los sistemas de género son los conjuntos de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales que

las sociedades elaboran a partir de la diferencia sexual anátomo-fisiológica y que dan sentido, en general, a las personas sexuadas (De Barbieri, 1990).

### **Periodización de la teoría del género**

Ahora bien, la teoría del género supone el uso específico de una diferencia ( el hecho biológico) en una estructura social ( el hecho social), marca el sentido que tiene la elaboración de tal teoría en relación con la teoría feminista. En este contexto las reflexiones sobre el género vamos a entenderla en una acepción estricta que ha hecho el feminismo.

Como otros procesos de activismo humano, el feminismo ha originado pensamiento y acción, teoría y práctica. La teoría feminista se refiere así al estudio sistemático de la condición de las mujeres, su papel en la sociedad humana y las vías para lograr su emancipación. Gomáriz (1992). En esta dimensión teórica, la categoría de género adquiere un significado preciso: se entiende como una posición al interior del pensamiento feminista, que surgirá como alternativa -se sostiene que como superadora- de otras matrices explicativas, como la teoría del patriarcado, entre otras.

Para Nieves Rico (1993, pag. 19) “la preocupación científica y política por la situación social que afecta a las mujeres no es reciente; data de los siglos XVII y XVIII -momento histórico en que se formularon los derechos ciudadanos modernos, se ha desarrollado con avances y retrocesos hasta la actualidad, recibiendo aportes de dos vertientes: las ciencias sociales y el movimiento feminista”. La discusión tradicional sobre la organización social a través de la teoría de las clases sociales o la estratificación no sistematizó suficientemente, para la autora, lo ya conocido, por lo que no dio cuenta de la subordinación específica de las mujeres en relación con los varones... Del mismo modo, las ciencias políticas no dieron cuenta de las particularidades del sistema de poder existente entre los sexos, preocupadas por otras relaciones y juegos de poder que se consideraban mas importantes.

Se ha considerado que existe una discusión epistemológica en torno al tema que nos ocupa. Siguiendo a Gomáriz, se trata de un foco teórico a inscribir en cada una de las ciencias establecidas, pudiéndose hablar de una antropología feminista, una sociología feminista, etc. Quienes se inclinan por esta acepción tienden a explicar la teoría feminista como un espacio de la ciencia social que se trate, o incluso una fase de los estudios de género. Es decir, la forma amplia como se pautan los estudios de género han tenido dos fuentes epistemológicas fundamentales: a) los productos de las diferentes ciencias humanas cuando reflexionan sobre los significados de la diferenciación sexual, y b) los que se generan en el campo de la rebelión contra la subordinación de las mujeres o, dicho en positivo, desde la práctica y la teoría feminista.

El pensamiento se ubica feminista en el nacimiento de la modernidad occidental, pero es con el siglo XVIII en que los valores políticos se explican (libertad, igualdad, fraternidad) cuando las mujeres participan de manera mas clara en la lucha ideológica. Con el nacimiento del siglo XIX, se imponen las corrientes de tipo naturalista o culturales donde consideraban establecida la inferioridad de la mujer, en el campo político se impuso la exclusión de las mujeres, en lo social la subordinación de las mujer en el seno del matrimonio como fuente de estabilidad de la familia y por ende de la sociedad. Todo ello impulsa a mujeres a participar en los movimientos socialistas, allí se adoptará como uno de sus principios la igualdad de derechos de hombres y mujeres.

Luego, los movimientos sufragistas, siglo XIX, ubicaron el carácter de la organización social y de su dirección en una dimensión de la lucha de clases y se elevó el derecho al voto femenino entre las luchas del movimiento por los derechos constitucionales. A principios del siglo XX, mujeres como Rosa Luxemburgo entendieron que la lucha por la participación de la mujer debía orientarse en sentido de la dirección y organización de la sociedad, posteriormente Marie Curie en el desarrollo de las ciencias, entre otras, constituyen la base del movimiento feminista. Con el fin de la segunda guerra mundial se destaca un pensamiento feminista nutrido en las luchas contra la discriminación ocasionado por el nazismo y el segregacionismo.

América Latina en la década del 40, es alcanzada por las ideas feministas, se reconoce el derecho a voto de las mujeres, a través de la Declaración de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas. En los años sesenta y setenta el “nuevo feminismo” como se hizo llamar, estableció fundamentalmente una postura más radical sobre la condición de la mujer: el argumento consistía en establecer el sistema patriarcal como sistema político que tiene como fin consciente la subordinación de las mujeres. A finales de los años ochenta la Convención sobre la eliminación de toda forma de discriminación contra la mujer auspiciada por la Naciones Unidas obliga formalmente a los gobiernos a establecer oficinas gubernamentales para la promoción de la mujer.

Con la llegada de los años ochenta se consolida el sistema teórico sexo-género (De Barbieri, 1990) que supera en profundidad y extensión las distintas teorías sobre el patriarcado. Esta autora identifica tres orientaciones en el desarrollo de la teoría de género. Por una parte las/os autoras/es que conciben el género como un sistema jerarquizado de estatus o prestigio social. La segunda orientación es la que privilegia la división social del trabajo como elemento motor de la desigualdad. La tercera perspectiva considera los sistemas de género como sistemas de poder, resultado de un conflicto social de dominación.

En cuanto al cuerpo ideológico del feminismo es necesario indicar que este es bastante variado. No obstante ello no impide la existencia de un sustrato de conexión. Por tanto, el análisis bajo el concepto de género presenta una capacidad explicativa que el concepto de sexo no abarca. Implica establecer diferencias entre las características anatómicas y fisiológicas que definen al sexo de las personas, aluden a las definiciones sociales de roles, comportamientos, actitudes y valores que son internalizados mediante el proceso de socialización. “Se define, así, el género como una construcción cultural, social e histórica que, sobre la base biológica del sexo, determina normativamente lo masculino y lo femenino en la sociedad, y las identidades subjetivas y colectivas. Así, el género condiciona la valoración social asimétrica para varones y mujeres y la relación de poder que entre ellos se establece” (Rico, 1993). Como categoría relacional teórica permite variaciones posibles (dominación masculina, dominación femenina, equiparación entre varones y hembras), en la práctica ha surgido y se ha desarrollado para tratar de entender el dominio que lo masculino ejerce sobre lo femenino en las sociedades actuales (Barbieri 1990).

De igual manera esas relaciones pueden variar de acuerdo a las relaciones de adecuación y readecuación del poder y negociaciones entre varones y mujeres en los procesos históricos que va experimentando la sociedad. El concepto de relaciones de género lo vamos a entender como patrones socia-

les en evolución con una dinámica, que aún teniendo ciertas características innegables de universalidad, tienen rasgos distintivos de acuerdo a cada cultura, región y país. Por tanto, analiza la división sexual del trabajo que restringe a las mujeres al ámbito reproductivo, y explica la asimetría en el acceso y tipo de formación que reciben. La relación social sexo/género construida socialmente es, por tanto, plausible de ser modificada a partir de nuevas formas de organización social y de legitimación de marcos valorativos e interpretativos, basados en nuevos esquemas de percepción y representación de los seres humanos, ya sean masculinos o femeninos (Rico,1993).

## 2. LA EDUCACIÓN Y LOS ESTEREOTIPOS

### *La educación formal*

La educación formal es el marco institucional donde se divide el sistema educativo, etapas cronológicamente estructuradas, supone un sistema de enseñanza y aprendizaje que conlleva a la intervención de una gama de agentes los cuales comienzan a actuar en el preescolar y terminan en el nivel de educación superior, su propósito es conducir a la obtención de títulos académicos.

Los valores y estereotipos allí son reforzados sistemáticamente, pero no exclusivo, ella marca las diferencias entre hombres y mujeres, en la escuela se adjudican actitudes, ideas, roles y ocupaciones a cada sexo en particular. Estas diferencias que se construyen desde la infancia y se refuerzan en la escuela, van a ser la base de las relaciones sociales de los adultos y van a tener repercusiones en lo social, emocional y en las relaciones sexuales. Así pues, se fomenta el determinismo biológico que tiende a ver las diferencias como “naturales”, por tanto trasladadas a las relaciones sociales van llevar a una relaciones de género: los hombres son fuertes, inteligentes y dominantes. Es evidente la influencia que ha tenido el sistema escolar como vehículo de los estereotipos tradicionales sobre las mujeres y los hombres determinando la inercia o peso sexista del sistema educativo. De este modo en la educación primaria se refleja el mundo cerrado del círculo familiar, en la enseñanza de la historia por ejemplo, muestra los hechos que han realizado los hombres del pasado y el papel de la mujer en términos de la madre, esposa y ama de casa. Se ofrecen estereotipos discriminatorios a los niños y las niñas ofreciendo modelos que van a determinar una realidad social sexista. En la enseñanza secundaria se afianzan los estereotipos tradicionales sobre las mujeres y los hombres. Incluso, la práctica docente es reproductora de valores conservadores y estereotipados cuando a manera de ejemplo, en Venezuela, la educación preescolar es monopolizada por mujeres. Presupone que éstas como señala Gianini Belotti (1980) “por su dulzura, paciencia y comprensión estarían “naturalmente” dotadas para continuar el trabajo iniciado por la madre. CISFEM/ UNICEF (1992, pag. 65).

Luego, la orientación vocacional se presenta discriminatoria entre uno y otro sexo. En Brasil, “las escuelas técnicas, le ofrecen a las mujeres como preferencia de estudios la peluquería, corte y confección y artesanías, o en disciplinas más modernas, como la administración, secretariado y relaciones públicas, mientras que en la educación secundaria general se estimula a las mujeres a estudiar ciencias sociales y pedagogía en desmedro de las ingenierías y las ciencias exactas en general” Nieves Rico (1996, pag,17)La

educación ha sido uno de los campos donde se ha producido resultados *cuantitativos* relacionados con la incorporación de manera significativa del ingreso de las mujeres al sistema formal de la educación, desde la década del cincuenta a la actualidad se ha producido una sensible reducción de la brecha entre varones y mujeres en los distintos niveles de la enseñanza. Existe consenso, en América Latina, que el proceso de masificación educativa ha contribuido en los cambios y superación de las desigualdades entre mujeres y varones.

Sin embargo, durante las décadas de los años 1970 y 1980 en casi todos los países de la región se ha venido disminuyendo progresivamente la asignación percapita en educación relativizando en cierta medida los avances logrados, según datos de la UNESCO (1990). De igual manera, entre el período 1980-1986 el gasto total en educación por habitante se redujo de 88 a 60 dólares norteamericanos y así mismo, el porcentaje del producto interno bruto destinado a educación presentó una reducción de 3.9 % en 1980 a 3.6 % en 1986.

Si bien la educación ha sido en América Latina un vehículo de movilidad social vertical, en los últimos años ha perdido eficacia como tal. En un estudio realizado por las Naciones Unidas 1989, con una muestra de 17 países entre los que se contaban Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Jamaica, y Perú se demostró que la aplicación de políticas de ajuste estructural ha provocado un notable deterioro. Rico (1993).

El reconocimiento y la importancia de la educación para las mujeres se basa en el hecho que además de ser un derecho y de tener impacto social y cultural, tiene también significativos efectos demográficos y económicos en los países. Entre otros, podemos señalar que los estudios representan para las mujeres un importante motivo para la postergación de la reproducción en menor incidencia un mejor conocimiento su cuerpo y uso de métodos anticonceptivos. En estudio realizado por (HallaK 1991) en Latinoamérica, gracias a la educación sobre todo de las mujeres, la tasa de natalidad disminuyó de 60% a 40% en la década de los ochenta. Se estima que en Brasil una mujer sin estudios tiene un promedio de 6.5 hijos mientras que una con educación secundaria solo alcanza a 2.5 (Cheblowska, 1990)

### ***La preferencia universitaria: educadas pero pobres***

En los últimos tiempos se ha constatado un salto a la “feminización de las universidades” lo cual se atribuye a una composición cuantitativa de la matrícula. En Ecuador, por ejemplo, “la matrícula femenina ha tenido un significativo incremento: en 1970 ellas constituían el 28 % , en la actualidad son mas de la mitad de la población de los centros de enseñanza de educación superior de las principales ciudades, conforme a datos del Consejo Nacional de Universidades Politécnicas...mientras que la Escuela Politécnica Nacional cuenta con apenas el 23% en matrícula de mujeres”. (mujer/Fempres, Nº 175. 1996, pag.19). Para muchos autores esta situación no se debe tanto a la redistribución de las posibilidades vocacionales como a la pérdida de prestigio de los estudios universitarios de acuerdo a la percepción de lo que ocurre en el mercado laboral. La ciencias básicas y las ingenierías siguen siendo carreras predominantemente masculina mientras que las ciencias sociales, la educación, comunicación, psicología, enfermería, odontología pasan a ser carreras tradicionales que se relacionan con “actividades femeninas”.



Estudios realizados en distintos países de latinoamérica (Varela 1991) señalan que está aumentando la matrícula femenina en química, derecho, ciencias médicas y arquitectura, carreras que antes tenían un gran prestigio, por lo tanto de imagen masculina, y que en la actualidad tienden a ser percibidas como un descenso de su prestigio frente al mercado laboral.

No obstante el análisis cualitativo e ideológico de los valores y estereotipos, en el sistema educativo existe una tendencia, aceptada por todas/os, en el avance de las mujeres en las áreas profesionales que hasta hace poco estaban ocupadas por los varones. Tendencia que de acuerdo a estudios de la UNESCO (1990) se presenta en todo el mundo y alcanza uno de los niveles más altos precisamente en América Latina y el Caribe. Pero en la última década, la repercusión de las políticas de ajuste en la educación ha llevado a los y las jóvenes a un desconcierto general cuando se proyectan sobre su vida adulta, pues participando en la educación formal su situación no necesariamente redundará en mejoras de sus ingresos.

### *Educación no formal*

Si nos hemos referido a la educación formal como el marco institucional del sistema educativo, la no formal se refiere a una concepción de desarrollo integral donde se promueve una toma de conciencia sobre la propia personalidad y del papel como miembro/a de una comunidad y como sujetos creativos y eficientes en el desempeño de una ocupación. Vinculada a las políticas de desarrollo, en las décadas de los años 50, 60 y parte de los 70 la educación no formal la asumieron fundamentalmente instituciones gubernamentales como una estrategia para la educación de adulto. En las últimas décadas, como efecto de los cambios en las políticas estructurales es llevada por organizaciones comunitarias de base y organizaciones intermedias con financiamientos de agencias de desarrollo.

Buena parte de estas organizaciones no contemplan una estrategia de género, por consiguiente formalizan las relaciones sociales tradicional y los valores que dan lugar y función de lo masculino y lo femenino. Desde esta perspectiva se cuestiona que beneficie a todas las personas por igual. Como proceso de socialización, entendido como el mecanismo a través del cual las personas internalizan los valores y pautas socioculturales, su impacto es diferencial para las mujeres y los hombres, debido a que potencia o inhibe conductas y actitudes que varían de acuerdo al sexo, configurando las relaciones que establece el sistema de género.

La educación no formal está enmarcada en una estructura que permite mayor intercambio entre los/las participantes y en actividades que están destinadas a atender necesidades de aprendizaje muy variadas e intereses de distintos grupos. Entre los sectores más necesitados, en los cuales la mujer está sobre representada, la educación no formal es una forma de suplir las necesidades de formación por las limitaciones que tuvieron para acceder a la educación formal.

Ha tenido un papel importante en el proceso de democratización de la región, pero su acción se limita al cumplimiento de metas puntuales y su intencionalidad se adapta a la disponibilidad de los recursos y a las relaciones específicas del tipo de institución que participa o la desarrolla. Sus objetivos pueden denominarse extra-educativos (de participación social, pro-

moción de liderazgo, creatividad, promoción religiosa, etc). En este espacio educativo es donde la mujer ha participado.

En la medida que avanzaba la comprensión del problema de las mujeres, en la transformación de los modelos de desarrollo y su conexión conceptual mujer-desarrollo, en esa perspectiva la educación no formal ha ido incorporando la visión de género y cerrando las limitaciones antes señaladas planteando el derecho de las mujeres a expresar sus necesidades y determinar sus opciones en el cambio o desarrollo social.

En las dos últimas décadas han tenido un impacto cualitativo, al hacerse, cada vez más inaccesible la educación formal a buena parte de la población, situación que afecta en mayor medida a las mujeres que a los varones; en Latinoamérica y el Caribe la tasa de analfabetismo femenino alcanza el 17,0% comparada al 13,6% de analfabetismo masculino (UNESCO, 1992)

### **3. ERGONOMIA Y DIVISIÓN SEXUAL DEL TRABAJO**

El binomio crisis económica y políticas de ajuste abona terrenos para un análisis de la problemática de la mujer, si bien su repercusión se presenta en el conjunto de la población sin distingos de sexo, pero si de clases, éstos han sido sentidos de manera desigual y diferenciada en hombres y mujeres. El deterioro de la calidad de vida ha perjudicado al conjunto de la población. El abandono que el hombre hace de la tarea de proveedor ante la precariedad del trabajo repercute en las mujeres que tiene que asumir el rol productivo intensificando el doble rol.

Los estudios ergonómicos, de acuerdo al Conservatorio Nacional de París (CNAM), se definen esencialmente en torno al análisis de la actividad de trabajo en situación real. “La metodología se apoya en la observación de esta actividad, completada con encuesta entre los trabajadores y las trabajadoras. Tales métodos persiguen identificar las estrategias que elaboran, con el fin de mostrar las exigencias a las que se deben enfrentar”. Seifer y Messing (1996). Esto es lo que las autoras señalan como trabajo prescrito y trabajo real. El primero es aquel definido por la empresa y por el cual el/la trabajador/a es evaluado/a y pagado/a, el segundo, es el tiempo técnico que la empresa señala para lograr una tarea. El trabajo real se efectúa para alcanzar las exigencias del trabajo prescrito. El análisis ergonómico permite describir el esfuerzo real que se hace.

En estudios realizados por el CNAM señalan que los empleos de hombres y mujeres son diferentes tanto en el salario como en el contenido de las tareas. Así también, las exigencias físicas y psíquicas se distinguen. Por ejemplo, a menudo las mujeres se encuentran en el sector servicios y mucho menos en el sector de la producción primaria. En la industria, las mujeres trabajan en cadenas de montaje mucho mas frecuentemente que en la expedición o en el mantenimiento de la maquinaria.

Una característica común al empleo femenino en países del primer mundo, es que no comportan riesgos evidentes a la salud, sus riesgos son los llamados por los ergonómonos riesgo invisibles, de la carga mental, física y emotiva del trabajo (que se intensifica cuando el trabajo se hace en el domicilio pues se subordina al trabajo real de los otros, los propios del hogar), ello evidencia que la multiplicidad de roles que asumen las mujeres , en particular las de los sectores mas excluidos, aumentan considerablemente su carga de tra-

bajo y responsabilidades y fragmenta su tiempo y actividades comprobando efectos directos a problemas de la salud. Ana Falú (1996, Pág. 58)

En el Centre pour l'étude des interactions biologiques entre la santé et l'environnement, (CINBIOSE) se analizó el ciclo de trabajo de hombres y mujeres con la búsqueda de describir las exigencias mentales y físicas cotejándolas con los dolores que trabajadores y trabajadoras declararon. En ambos, el cumplimiento de los roles tradicionales atribuidos parecen tener una base para sostenerlos, generando tensiones, modificaciones, sufrimiento.

**Porcentaje de hombres y mujeres que declaran por lo menos una zona de fatiga o dolor, según el nivel de gravedad**

	Mujeres	Hombres
Ningún dolor declarado	12	70
Fatiga	88	20
Dolor durante el trabajo	76	30
Dolor después del trabajo	65	30
Consulta médica, consumo de edicamentos o ausencia laboral	41	10

Fuente: Revista Mujeres, Nº 23, 3er trimestre 1996

El cuadro evidencia la carga invisible del empleo tradicional femenino, a menudo invisible incluso para la propia trabajadora. Esta carga es invisible cuando se concibe como una carga subordinada a las otras actividades propias del hogar que constituyen la doble jornada.

En estudios realizados entre 1992 hasta 1995 a través de la Red de Salud de Mujeres Latinoamericanas y del Caribe en el COMUSAMS (1996), (colectivo Mujer, Salud y Medicina Social) para detectar los diferenciales por sexo respecto a la situación laboral y socio-familiar de quienes trabajan en el Sistema Nacional de Servicio de Salud en Chile se detectó que en relación a la doble jornada, la carga horaria de trabajo que soportan las mujeres del sector salud es semejante a la encontrada en la industria. Ambos estudios llegan a una conclusión común: El desgaste físico y emocional de estas jornadas, en las cuales está como telón de fondo la división de las mujeres entre sus dos mundos público y privado, explica desde una mirada de género lo que sucede con la salud y las relaciones interpersonales de las mujeres. La tensión e irritabilidad, así como los estados crónicos de fatiga física y mental, están en la base de sus interacciones. Como señala un testimonio "...pasamos las enfermedades andando, a veces ni siquiera mejoramos y seguimos viviendo con dolores a costas". (Matamala, 1996).

## **A MODO DE CONCLUSIÓN**

### **Relectura a la educación**

Si bien la masificación del sistema educativo en la región ha incorporado significativamente a la población femenina, donde la población económicamente activa ha llegado a tener niveles educativos superior a la de los hombres, hay tres problemas identificables claramente. En primer lugar, las mu-

jerés acceden fundamentalmente a aquellos estudios que pierden prestigio frente a la percepción del mercado laboral, segundo, la elevación del nivel educativo no es una garantía de empleo, tercero, la brecha del ingreso es mayor en la medida que se presenta mayor nivel de instrucción.

En Chile entre 1960 y 1985 el ingreso medio de las mujeres no superaba el 68% del ingreso de los hombres. En Bolivia, (Arrigada, 1990) las mujeres que han alcanzado un nivel de educación superior perciben un ingreso que representa el 73% del que obtiene el hombre. Así también, la calificación de las mujeres no alcanza a todas por igual hay una separación en relación a la edad de tal manera que el mejoramiento de los niveles educativo alcanza a las jóvenes menores de treinta y cinco años, lo cual a partir de esa edad se presenta la mujer más vulnerable ubicándose en mayor porción en puestos que exigen menor calificación, peor remuneración y más vulnerables a los cambios tecnológicos y productivos.

Principalmente en los sectores de menores ingresos los problemas que enfrenta son: inadecuado o ausencia de entrenamiento vocacional, escasez de trabajadoras calificadas, poca motivación de la fuerza laboral, debido a la división sexual del trabajo y desconocimiento de otras alternativas llevando a cumplir el ciclo de seleccionar para su formación los oficios tradicionales que tienen poca valoración y que limita en consecuencia sus ingresos.

### Una lectura al trabajo

Como es sabido, el desarrollo industrial se ha caracterizado por la incorporación del núcleo familiar en las labores productivas de una manera diferenciada, es decir, la incorporación de los varones en el aparato productivo y la ubicación de las mujeres en su misión reproductora, participación como auxiliar de la fuerza de trabajo. (Zambrano, 1996). A partir de esta diferencia se le ha asignado a las mujeres un rol reproductivo que funciona como una responsabilidad "inherente" al hecho de ser mujer.

"Aún cuando la proporción de las mujeres en la fuerza de trabajo ha aumentado sigue estando distante de los porcentajes de los hombres. La estructura de empleo por rama de actividad no ha variado y los niveles de calificación y preparación técnica tampoco" Rico (1996, pag.25). Es decir, no obstante el conjunto de los factores económicos, sociales, políticos que inciden en que las mujeres alcancen una mayor participación en el mercado de trabajo permanece constante una concepción tradicional de entender la fuerza de trabajo de las mujeres como una fuerza laboral secundaria limitada por la maternidad y a las responsabilidades reproductivas. De acuerdo a estudios nacionales realizados en el marco del proyecto regional de la Organización Internacional del trabajo (OIT) Regulación del Trabajo de la Mujer en América Latina señala, entre otras cosas, que existen disposiciones insuficientes en materia de calificación o formación profesional que estimulen la inserción de la mujer en ocupaciones en las que se encuentran subrepresentadas.

**BIBLIOGRAFÍA:** BORSOTTI, Carlos. (1984). *Sociedad rural, educación y escuela en América Latina*. Serie Educación y Sociedad. Buenos Aires. / CISFEM/UNICEF. (1992). *Situación de la mujer en Venezuela*. Caracas. / DE BARBIERI, Teresita. (1992). *Sobre la categoría de género. Una introducción Teórico metodológico*. ( Género y Cambio Civilizatorio). Ediciones de las Mujeres. N° 17. Isis Internacional, Chile. / FALÚ, Ana. (1996). *Rev. Pobreza Urbana y Desarrollo. Ciudadanía y Espacio Político. Un análisis desde el Género*. Buenos Aires. FICONG, N° 11, Abril. / GOMÁRIS, Enrique.

(1992). *Los estudios de género y sus fuentes epistemológicas periodización y perspectivas. (Fin de Siglo Género y Cambio Civilizatorio)*. Ediciones de las Mujeres N° 17. Isis Internacional, Chile. / **MATAMALA, María Isabel**. (1996). Rev. Mujeres. Género y trabajo en Salud. Instituto de la Mujer. Min. del Trabajo y Asuntos Sociales. N° 23, 3er trimestre. / **REVISTA**. (1996). Mujer/Fempres. N° 175, Mayo. / **RICO, NIEVES**. (1993). Desarrollo y Equidad de Género: Una Tarea Pendiente. Serie Mujer y Desarrollo. CEPAL/Naciones Unidas. Chile./ ————. (1996). *Formación de los recursos humanos femeninos: Prioridad del crecimiento y de la equidad*. Serie Mujer y Desarrollo N° 15, CEPAL. Junio, 1996. / **SELFERT A. y KAREN M.** (1996). Rev. Mujeres. La ergonomía y la división sexual del trabajo. Instituto de la Mujer. Min. del Trabajo y Asuntos Sociales. N° 23, 3er trimestre, España. / **SOCSAL**. (1996). *Realidad nacional de Venezuela*. Caracas. / **UNESCO**. (1992). Situación educativa de América Latina y el Caribe. 1980-1987, Santiago de Chile. / **ZAMBRANO, Miguel**. (1996). *Mujer, género y salud: Nuevos retos*. 1er. Congreso Venezolano de Ciencias Sociales y Salud. Caracas.

**ZAMBRANO, Miguel**. Universidad Simón Rodríguez. Consultor del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo-PNUD.

## MULTIHOGARES

Es una variante del Hogar de Cuidado Diario. Funciona en viviendas amplias o en locales disponibles en la comunidad y se ofrece el cuidado a un máximo de 30 niños, bajo la responsabilidad de 2 o 3 madres cuidadoras (una por cada 10 niños). En este programa la comunidad, a través de sus organizaciones, es responsable de implementar, desarrollar y velar por el funcionamiento de los Multihogares que en ella se crean. De esta manera se puede lograr, no solamente atender a los niños, sino fomentar la organización popular y la participación activa de la familia en la solución de problemas.

La implementación de los Multihogares se da a través de una estrategia cooperativa entre el Estado y organismos no gubernamentales que en este caso actúan como facilitadores.

Una función muy importante dentro de este programa es la que cumple el Promotor Comunitario. Es el encargado(a) de promover, coordinar, y garantizar la participación comunitaria para la creación y continuidad de los Multihogares. Es el enlace entre el organismo facilitador y la comunidad. Debe tener conocimiento acerca de: el programa de Multihogares, como realizar los diagnósticos comunitarios, entre otros.

**BIBLIOGRAFÍA: PLACERES, Omaira**. (1991). *Guarderías Infantiles*. Manual de Funcionamiento. Editorial. Artes Gráficas. Caracas.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO**. Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## MULTIMEDIA PARA LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE VERBO-ICONICO (DISEÑO DE MÓDULOS)

Los tradicionales planteamientos que se han dado en el concepto de la Didáctica del Castellano, en general, están centrados en el desarrollo de contenidos gramaticales en la seguridad de utilidad de la gramática para el dominio del lenguaje, es decir, para hablar, escribir, y comprender mensajes

verbales. Sin embargo, no se apreciaban en los alumnos los resultados que tales contenidos debían producir. Dos notas marcan un cambio sustantivo en materia de currículum y de didáctica: de un lado, el concepto de interdisciplinariedad, que significa el cambio definitivo de la óptica monodisciplinaria de los estudios del lenguaje humano, y, del otro, el marco o criterio de realidad, que en didáctica se traduce en un nuevo enfoque de la praxis discente signada, consecuentemente, como una práctica viva, que han devenido en lo que se conoce como el método de la aproximación comunicativa, o de las situaciones reales de uso del lenguaje, en palabras de Josette Jolibert.

El problema es, pues, cómo integrar en materia de lenguaje, tanto en codificación y decodificación, contenidos verbales e icónicos en situaciones que involucren a los usuarios del lenguaje en sus formas predominantes socialmente, es decir en su formato multimedia; texto, imagen, gráficos, sonidos y movimientos, de tal manera que los desarrollen tanto como lectores -de texto e imagen- como así también en tanto productores de similares tipos de mensajes.

Así como son nuevos -para le escuela- los componentes básicos de la enseñanza del lenguaje, un componente esencial se inscribe en esta concepción: los usuarios, quienes adquieren una relevancia porque, pragmáticamente, son los componentes -sujetos que, en última instancia definen el sentido de los mensajes analizados y producidos por los demás, definidos y delimitados por la contextualización de los mismos en referentes concretos, es decir, una práctica de lenguaje vivo con sujetos dinámicos en un contexto geográfico, social y semiótico, tan particular y disímil como pueden ser los niños en un contexto determinado y tan general por las influencias que los medios de comunicación social marcan en su formación cultural a través del lenguaje, como se aprecia de las encuestas aplicadas.

La batalla implícita está presente desde hace algunos años, aunque no se la quiere reconocer, entre los estudios del lenguaje en la escuela, mimetizados, monocordes, sujetos a incómodos materiales, como son la tiza, la mota, la pizarra, el cuaderno, de un lado, y, del otro, el lenguaje integrado, el lenguaje total, el lenguaje multimedia, presente en diversidad de mensajes, historietas, y aplicaciones lúdicas en monitores de TV y PC.

El trabajo de investigación se orientó al análisis y a la producción inicial, experimental de unidades multimedia que logren nuevamente la atención del educando en los estudios del lenguaje, para descubrir sus componentes, desmitificándolos, desagregando sus mensajes subliminales, orientando la tarea del alumno a los niveles de análisis crítico del mensaje multimedia y de la producción de imágenes y textos para su posterior integración. Para el próximo año, el proyecto se orientará, si se cuenta con el hardware mínimo, a la producción tecnificada de materiales didácticos para la enseñanza del lenguaje verbo-icónico, como base para la creación de un Centro de Producción de Materiales Educativos.



## MÚSCULO AGARROTADO

Expresión coloquial que significa “carente de flexibilidad”. Expresión errónea si se aplica a personas que realizan programas de entrenamiento con pesas, pues está claro que esas personas no carecen de flexibilidad.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## MÚSCULOS

Elementos contráctiles responsables de los movimientos del cuerpo humano. Químicamente el músculo esta compuesto de el 80% de agua. En su substancia seca , 90% es albúmina y el 10% restante constituyen minerales y substancias orgánicas no albuminosas como glucógeno, creatina y adenosina. Existen tres tipos de músculos: músculo liso, músculo estriado (esquelético) y músculo cardiaco.

El músculo liso es encontrado en las paredes de las vísceras, en los vasos y glándulas. Su actividad es independiente de la voluntad.

El músculo cardiaco es estriado , e involuntario.

Los músculos esqueléticos forman cerca del 40% del peso del cuerpo. De acuerdo con SAPPEY, hay 190 músculos en el tronco, 63 en la cabeza, 98 en los miembros superiores y 104 en los miembros inferiores.

Un músculo nunca actúa solo. Este es asistido por “compañeros” (antagonistas, fijadores, sinergistas).

El músculo esta compuesto por fibras musculares. Las fibras son elementos elásticos y contráctiles ligados por tejido conjuntivo.

Ellas varían de 1/10 a 1/100 mm de espesura y tienen dimensiones de 5 a 30 cm de largura. Las fibras están constituidas por unidades menores (filamentos) llamadas miofibrillas. Las miofibrillas aparecen estrías transversales donde observamos discos o fajas claras y oscuras. Las fajas claras (I) están formadas por un elemento químico llamado actina y atravesadas por una estría mas oscura (Z). Las fajas oscuras (A) están formadas por actina y miosina y atravesadas por una estría mas clara (faja H). El disco claro tiene gran importancia en la contracción muscular, porque sufre encortamiento en cuanto el disco oscuro permanece inalterado.

Las estrías I se aproximan a la fibra muscular durante la contracción. Existen tres tipos de fibras: fibras musculares rojas, fibras musculares blancas y fibras intermedias.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## MUSEO

Es una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público y que efectúa investigaciones relativas a los testimonios materiales del hombre y su medio ambiente, los adquiere,

los conserva, los da a conocer y, especialmente, los exhibe con fines de estudio, educación y deleite.

**SECRETARIA EJECUTIVA PERMANENTE DEL CONVENIO ANDRES BELLO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACION DE LA UNESCO PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE.** (1985). Seleccionado y modificado por CLARA FLORES (Escuela de educación de la Universidad Central de Venezuela) del: *Manual para el fomento de las actividades científicas y tecnológicas juveniles*. Serie: CIENCIA Y TECNOLOGIA. SECAB/UNESCO. Bogotá. Colombia.

## MUSEO

Establecimiento donde se conservan, clasifican y exponen objetos, obras y documentos que tienen un interés histórico o científico, pero principalmente artístico.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## MUSEO DINÁMICO DE CIENCIAS EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA U. DE SAN MARCOS DE LIMA

En el proceso de educación de la Ciencia y Tecnología de los alumnos en los niveles de primaria y secundaria se aprecia:

- I. Alumnos pasivos que sólo escuchan y recitan lecciones o ven experiencias realizadas por su profesor.
- II. Docente que se ocupan más de los que han de enseñar y no como es aprendido por los estudiantes; docentes que han sido entrenados en una educación formal y con pocas experiencias creativas, que se ven agraviados por la falta de materiales educativos.

Lo expuesto nos llevó a plantear como alternativa el funcionamiento del Museo Dinámico de Ciencias, que sería una especie de laboratorio aula de trabajo y sala de exposición; donde los visitantes son motivados a participar y que al manejar sencillos aparatos puedan comprender principios y conceptos científicos y explicarse racionalmente lo que la experiencia cotidiana le enseña y así tomar conciencia de los hechos y fenómenos que ocurren a su alrededor.

La presente investigación pretende:

- A. La elaboración de 15 módulos de experimentos científicos con el propósito de contribuir al desarrollo de la observación, interpretación, imaginación y experimentación creativa del visitante participante.
- B. La realización de Muestras Itinerantes del Museo Dinámico de Ciencias en diversos Centros Educativos; con apoyo de lo estudiantes de la Facultad de Educación. Habiéndose comprobado que el hecho de “experimentar” con materiales comunes, son altamente motivadores para la reproducción de los equipos de los experimentos y que ha servido de base para sus laboratorios.

- C. Lo que se ha realizado es sólo una Muestra del Museo Dinámico de Ciencias, la meta es elaborar 100 módulos de experimentos, con el objetivo final de tener en la Facultad de Educación de nuestra Universidad una exposición permanente del Museo Dinámico de Ciencias, como una forma de impulsar la difusión de los conocimientos y estimular el surgimiento de una actitud en el campo de las ciencias.

**JAUREGUI HUATUCO, Leoncio.** Universidad Nacional Mayor de San Marcos Facultad de Educación. Instituto de Investigaciones Educativa.

### MUSEO ESCOLAR

“Es un establecimiento de hecho, sin una estructura especial, de nivel muy modesto, con una función exclusivamente docente, administrativo por uno de los maestros de la escuela o colegio y que trata simplemente de añadir al material didáctico indispensable una pequeña colección formada con reproducciones de arte, historia, arqueología, etnografía o ciencias naturales, maquetas, aparatos científicos, e incluso objetos originales en materia de etnografía, arqueología y ciencias naturales, para ilustrar la enseñanza o las enseñanzas que da la escuela”. (UNESCO. Seminario Regional Sobre la Función Educativa de los Museos, Brasil, 1958. Véase: UNESCO: “Estudios y Documentos de Educación”. N° 38)

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico.** BIOSFERA. Caracas.

### MUSEO ESCOLAR

Colecciones de objetos y documentos diversos expuestos temporal o permanentemente para que ilustren sobre la materia de enseñanza o formen el gusto de los alumnos. Constituye uno de los medios de hacer intuitiva y activa la enseñanza. Es un establecimiento de hecho, sin una estructura especial, de nivel modesto, con una función exclusivamente docente, administrado por una de los maestros de la escuela o del colegio y que trata simplemente de añadir al material didáctico indispensable una pequeña colección formada con reproducciones de arte, historia, arqueología, etnografía o ciencias naturales, maquetas, aparatos científicos e incluso objetos originales en materia de etnografía, arqueología y ciencias naturales, para ilustrar la enseñanza o las enseñanzas que da la escuela.

Museo pedagógico: Destinado a los educadores y, a través de ellos, a ser útil a los alumnos, el museo pedagógico pretende ante todo facilitar el desarrollo y el progreso de la instrucción en todas las esferas. Instrumento de conocimiento, gracias a sus colecciones, puede considerarse como la avanzada de las ciencias de la educación.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación.* PANAPO. Caracas.

## MUSEO PEDAGOGICO

“Destinado a los educadores y, a través de ellos, a ser útiles a los alumnos, los museos pedagógicos pretenden ante todo facilitar el desarrollo y el progreso de la instrucción en todas las esferas... Instrumentos de conocimiento gracias a sus colecciones, pueden considerarse como la avanzada de las ciencias de la educación”. (UNESCO. Seminario Regional Sobre la Función Educativa de los Museos, Brasil, 1958. Véase: UNESCO: “Estudios y Documentos de Educación”. N° 38)

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico.** BIOSFERA. Caracas.

## MÚSICA

La música siempre estuvo íntimamente relacionada con el desarrollo de la humanidad ya sea como manifestación religiosa, cívica, festiva, etc. Cada país y cada pueblo tiene su propia música por lo tanto, el niño considerará es música escuchada desde sus primeros años de vida como la mejor. También influirá en su gusto musical la clase de conocimientos al que ha tenido acceso durante su vida escolar, como así la música que escucha en sus momentos de diversión, la música que baila.

Todo esto contribuirá a su relación con la música y al desarrollo de gusto y capacidad para seleccionarla. La actividad musical debe considerar especialmente ciertos objetivos generales del preescolar; deberá tenerlos muy en cuenta para integrarse a dicha estructura.

Los momentos destinados a la música no deben ser tomados como una simple recreación, sino como una experiencia capaz de producir en el niño vivencias significativas.

La educación musical cubre dos aspectos: vivir la música y apreciarla. Ambos aspectos están interrelacionados y tienen en cuenta los elementos constitutivos de la música en relación con los elementos de la naturaleza humana: ritmo, melodía y armonía.

**BIBLIOGRAFÍA: BOVONE Elida.** “El niño y los Medios de Expresión”, en Enciclopedia Práctica Preescolar. Editorial Latina. Buenos Aires 1984.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE.* Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## MÚSICA

Arte de combinar los sonidos de acuerdo a las exigencias de la melodía, de la armonía y del ritmo. La música puede ser vocal o instrumental. Los progresos y la difusión de las técnicas de reproducción de los sonidos han reducido considerablemente el aprendizaje de los instrumentos musicales por

medio de lecciones particulares. Pero en el momento de la “iniciación musical” han facilitado una verdadera educación por medio de la historia de la música acompañada de la audición de las principales obras de los grandes compositores. Por lo que se refiere al canto, se suele practicar en los parvularios, o establecimientos preescolares.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## Indice letra M

MACARO (EL)	2121
MADURACIÓN	2122
MADURACIÓN	2122
MADURACIÓN	2122
MADUREZ ESCOLAR	2123
MAESTRIA	2123
MAESTRIA	2123
MAESTRÍA INTERNACIONAL	2124
MAESTRÍA PEDAGÓGICA	2124
MAESTRO	2124
MAESTRO	2125
MAESTRO	2126
MAESTRO	2126
MAESTRO DE GRADO	2126
MAESTRO DE GRADO	2127
MAESTRO EN LA ESCUELA TRADICIONAL SEGUN SNYDERS	2127
MAESTRO O PROFESOR	2128
MAESTROS CATALANES EXILIADOS EN VENEZUELA	2128
MAESTROS Y PROFESORES segun el diccionario nacional de ocupaciones-venezuela	2134
MAESTROS POSTMODERNOS	2136
MAESTROS Y LOS RETOS DE SIGLO XXI	2137
MAGISTERIO	2140
MAGISTRAL	2140
MANEJO DEL CONFLICTO	2141
MANTENIMIENTO	2141
MANUAL	2141
MANUAL	2142
MANUAL	2142
MANUAL ESCOLAR	2142
MANUAL ESCOLAR	2142
MANUAL, TRABAJO	2142
MAPA SEMÁNTICO COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	2143
MAPAS CONCEPTUALES	2144
MAPAS CONCEPTUALES	2145
MAPAS CONCEPTUALES, ALCANCES Y LIMITACIONES	2145
MAPAS Y REDES CONCEPTUALES	2149
MAQUETA	2149
MAQUETA DE PRESENTACIÓN	2149
MAQUIAVELISMO	2150
MÁQUINA DE ENSEÑAR	2150
MÁQUINA DE ENSEÑAR	2150

MÁQUINA DE TRATAMIENTO DE TEXTOS	2150
MÁQUINA FOTOGRAFICA	2151
MARGINALES ADULTOS DE LIMA METROPOLITANA	2151
MASIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN	2154
MASMEDIA, COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN	2154
MASMEDIOS	2162
MASTURBACIÓN	2162
MATEMÁTICAS	2163
MATEMATICAS, Didáctica de las	2163
MATEMÁTICAS CLÁSICAS	2166
MATEMÁTICAS COMO MEDIO PARA COMPRENDER EL MUNDO ACTUAL	2166
MATEMÁTICAS MODERNAS	2168
MATEMÁTICAS Y CONSTRUCTIVISMO	2168
MATEMÁTICO	2177
MATERIA	2177
MATERIA	2177
MATERIAL AUDIOVISUAL	2177
MATERIAL AUXILIAR DE ENSEÑANZA	2177
MATERIAL DIDÁCTICO	2178
MATERIAL DIDÁCTICO	2178
MATERIAL DIDÁCTICO	2178
MATERIAL DE ACTIVIDAD AUDIOVISUAL	2179
MATERIAL DE APOYO	2179
MATERIAL DE ENSEÑANZA	2179
MATERIAL GRÁFICO	2180
MATERIAL IMPRESO	2180
MATERIAL PARA APRENDIZAJE INDIVIDUA	2180
MATERIAL VISUAL	2180
MATERIALES DIDÁCTICOS EN EDUCACIÓN PREESCOLAR	2180
MATERIALES EDUCATIVOS	2181
MATERIALISMO	2182
MATRÍCULA	2183
MATRÍCULA	2183
MATRÍCULA CENSAL	2183
MATRÍCULA CENSAL	2183
MATRICULA GENERAL (Bruta)	2183
MATRÍCULA FINAL	2184
MATRÍCULA INICIAL	2184
MEDIA	2184
MEDIA ARITMÉTICA	2184
MEDIADOR ESCOLAR	2184
MEDIANA	2185
MEDIANA	2185
MEDIANO PLAZO	2185
MEDICIÓN	2185
MEDICIÓN	2186
MEDIO ESCOLAR	2186
MEDIOS	2186
MEDIOS	2186
MEDIOS DE COMUNICACIÓN DE MASAS	2186
MEDIOS DE ENSEÑANZA	2187
MEDIOS DIDÁCTICOS	2187
MEDIOS MASIVOS	2188
MEDIOS SUBORDINADOS	2188
MEDIOS SUBORDINANTES	2188
MEDIOS(LOS)DE COMUNICACIÓN SOCIAL Y LA EDUCACIÓN PÚBLICA	2189
MEMORIA	2194
MEMORIA	2194
MEMORIA	2195



MEMORIA, TRASTORNO DE LA	2197
MEMORIZACIÓN	2197
MEMORIZACIÓN	2197
MEMORIZACIÓN PURAMENTE MECÁNICA	2197
MENSAJE	2197
MENSAJE	2197
MENSAJE	2198
MENSAJE MONOSÉMICO	2198
MENSAJE POLISÉMICO	2198
MERCOSUR (EL SECTOR EDUCATIVO EN EL CONTEXTO DEL)	2198
MERITOCRACIA	2201
MESA REDONDA	2201
MESA REDONDA	2201
META	2201
META	2202
META	2202
META	2202
METABOLISMO	2202
METABOLITO	2202
METAFÍSICA	2203
MÉTODO	2203
METANÁLISIS	2203
METAS DE LA EDUCACIÓN	2203
METAS Y ESTRATEGIAS COGNOSCITIVAS QUE ESTIMULAN	2208
LA ELABORACIÓN DE LA TESIS DE GRADO	2208
MÉTODO	2209
MÉTODO	2209
MÉTODO	2210
MÉTODO CENTRADO EN EL PROFESOR	2210
MÉTODO CIENTÍFICO	2210
MÉTODO CIENTÍFICO EN LAS CIENCIAS SOCIALES	2215
METODO CIENTÍFICO: RESUMEN Y EJEMPLO	2217
MÉTODO DE APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO	2219
MÉTODO DE AUDIOINSTRUCCIÓN	2219
MÉTODOS AUTO-INSTRUCCIONALES	2220
MÉTODO DE APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO	2220
MÉTODO DE ENTRENAMIENTO	2220
MÉTODO DE ESTUDIOS DE CASOS	2220
MÉTODO DE FORMACIÓN INTEGRADA	2221
MÉTODO DE INTERROGACIÓN	2221
MÉTODO DE PROYECTO	2221
MÉTODO DE PROYECTOS	2221
MÉTODO DE PROYECTOS	2223
MÉTODO DE SOLUCION DE PROBLEMAS	2223
MÉTODO DEDUCTIVO	2223
MÉTODO DEL CAMINO CRITICO	2223
MÉTODO DIDÁCTICO	2223
MÉTODO DIDÁCTICO	2224
MÉTODO DIRECTO	2225
MÉTODO GLOBAL	2225
MÉTODO INDUCTIVO	2226
MÉTODO PARTICIPATIVO	2226
MÉTODO(S) ACTIVO(S)	2226
METODOLOGÍA	2226
METODOLOGIA	2226
METODOLOGIA DE ESTUDIOS CASOS	2227
METODOLOGIA DE LAS CIENCIAS	2227
METODOLOGÍA EN LAS CIENCIAS SOCIALES	2228
METODOLOGÍA O METÓDICA	2229

<b>METODOLOGIA PARTICIPATIVA</b>	2229
<b>METODOLOGIA PSICOSOCIAL</b>	2230
<b>METODOLOGIA Y METACIENCIA</b>	2230
<b>MEXICO, investigación educativa como actividad autónoma</b>	2230
<b>MUJER Y EDUCACION EN EL SIGLO XIX VENEZOLANO</b>	2232
<b>MUJER Y SU PARTICIPACIÓN ESCOLAR</b>	2244
<b>MUJER PROFESIONAL UNIVERSITARIA</b>	2247
<b>MICROENSEÑANZA</b>	2249
<b>MICROFICHE</b>	2249
<b>MICROFILM</b>	2249
<b>MICROFOTOGRAFÍA</b>	2249
<b>MICROIMAGEN</b>	2250
<b>MICROONDA</b>	2250
<b>MIEDO</b>	2250
<b>MILITARIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO</b>	2251
<b>MIMEÓGRAFO</b>	2252
<b>MINERALES</b>	2252
<b>MINICURSO</b>	2252
<b>MISIONES RURALES</b>	2252
<b>MITO</b>	2253
<b>MODA</b>	2253
<b>MODALIDAD NO PARTICIPATIVA</b>	2254
<b>MODALIDAD PARTICIPATIVA</b>	2254
<b>MODELADO</b>	2254
<b>MODELO</b>	2255
<b>MODELO</b>	2255
<b>MODELO</b>	2255
<b>MODELO</b>	2255
<b>MODELO</b>	2256
<b>MODELO</b>	2256
<b>MODELO</b>	2256
<b>MODELO</b>	2256
<b>MODELO</b>	2256
<b>MODELO</b>	2257
<b>MODELO ACADÉMICO</b>	2258
<b>MODELO A ESCALA</b>	2258
<b>MODELO DE APRENDIZAJE</b>	2258
<b>MODELO DE COMPORTAMIENTO</b>	2258
<b>MODELO DE DISEÑO INSTRUCCIONAL</b>	2258
<b>MODELO DE ENSEÑANZA</b>	2259
<b>MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE</b>	2259
<b>MODELO DIDÁCTICO</b>	2260
<b>MODELO NORMATIVO</b>	2263
<b>MODELO NORMATIVO</b>	2263
<b>MODELO OCTOGONAL INTEGRADOR DEL DESARROLLO INFANTIL</b>	2263
<b>MODELO PARA ACTUAR EN EDUCACION,</b>	2264
<b>MODELO PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS</b>	2272
<b>MODELOS</b>	2273
<b>MODELOS, Caracterización de los</b>	2277
<b>MODELOS, CLASIFICACION</b>	2278
<b>MODELOS EXPLICATIVOS EN LA TEORÍA SOCIAL</b>	2280
<b>MODELOS MENTALES</b>	2289
<b>MODELOS PEDAGÓGICOS QUE TRASCIENDEN EL MODERNISMO,</b>	2289
<b>MODELOS, RELACION ENTRE SISTEMA, MODELO Y ESTRUCTURA</b>	2296
<b>MODERNIZACION</b>	2297
<b>MODIFICACIÓN DE CONDUCTA</b>	2298
<b>MODO DE SIMULACIÓN Y JUEGO</b>	2298
<b>MODULO</b>	2298
<b>MODULO EXPLICATIVO</b>	2299
<b>MOLDEADO</b>	2299

<b>MOLDEAMIENTO</b>	<b>2299</b>
<b>MOMENTO</b>	<b>2299</b>
<b>MOMENTO EXPLICATIVO</b>	<b>2300</b>
<b>MOMENTO ESTRATÉGICO</b>	<b>2300</b>
<b>MOMENTO NORMATIVO</b>	<b>2300</b>
<b>MOMENTO TÁCTICO-OPERACIONAL</b>	<b>2300</b>
<b>MONOGRAFÍA</b>	<b>2300</b>
<b>MONITOR</b>	<b>2301</b>
<b>MONTAR</b>	<b>2301</b>
<b>MORAL (ORIENTACIONES DIFERENCIALES EN EL CRITERIO</b>	<b>2301</b>
<b>MORFEMA</b>	<b>2309</b>
<b>MORFOLOGÍA</b>	<b>2309</b>
<b>MORFOLOGÍA ORGÁNICA</b>	<b>2309</b>
<b>MOTIVACIÓN</b>	<b>2310</b>
<b>MOTIVACIÓN</b>	<b>2312</b>
<b>MOTIVACIÓN</b>	<b>2313</b>
<b>MOTIVACIÓN</b>	<b>2314</b>
<b>MOTIVACION INTRÍNSECA</b>	<b>2314</b>
<b>MOTRICIDAD</b>	<b>2314</b>
<b>MOVIMIENTO</b>	<b>2314</b>
<b>MUESTRA</b>	<b>2315</b>
<b>MUESTRA</b>	<b>2315</b>
<b>MUESTRA AL AZAR</b>	<b>2315</b>
<b>MUESTRA REPRESENTATIVA</b>	<b>2315</b>
<b>MUJERES, EDUCACIÓN, SALUD Y TRABAJO</b>	<b>2316</b>
<b>MULTIHOGARES</b>	<b>2325</b>
<b>MULTIMEDIA PARA LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE VERBO-ICONICO</b>	<b>2325</b>
<b>MÚSCULO AGARROTADO</b>	<b>2327</b>
<b>MÚSCULOS</b>	<b>2327</b>
<b>MUSEO</b>	<b>2327</b>
<b>MUSEO</b>	<b>2328</b>
<b>MUSEO DINÁMICO DE CIENCIAS EN LA FACULTAD</b>	<b>2328</b>
<b>MUSEO ESCOLAR</b>	<b>2329</b>
<b>MUSEO ESCOLAR</b>	<b>2329</b>
<b>MUSEO PEDAGOGICO</b>	<b>2330</b>
<b>MÚSICA</b>	<b>2330</b>
<b>MÚSICA</b>	<b>2330</b>

# N

## NACIONAL- NUTRICIÓN

### NACIONAL, EDUCACIÓN

Tiene un doble significado: Como educación organizada por la nación o sus representantes; como preparación para la vida cívica nacional. Con la Revolución Francesa cambia esta orientación y se busca el bienestar y la felicidad de aquellos y sobre todo la formación de ciudadanos que tomarán parte activa en la vida nacional. Esta educación se desarrolla a lo largo del siglo XIX en todo el mundo y da lugar a la creación de los grandes sistemas nacionales escolares hoy existentes.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993) *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### NACIONALISMO EN LOS TEXTOS VENEZOLANOS

Mucho se ha escrito acerca de las consecuencias del proceso de globalización. No solamente se ha reflexionado sobre las consecuencias de carácter económico y político que tiene para los llamados países del tercer mundo, también muchos intelectuales han mostrado preocupación por sus efectos en el ámbito cultural. El peligro de la homogeneización del pensamiento, patrones de consumo y estilos de vida ha obligado a repensar el problema de las nacionalidades y las identidades nacionales. Para unos el mundo se dirige indefectiblemente hacia la configuración de la tan aludida aldea global en donde no han de existir diferencias culturales como producto del establecimiento de un pensamiento único. Para otros, en cambio, el proceso de globalización comunicacional (Salazar, 1.996) puede tener un efecto no homogeneizador, en tanto que ha de resaltar las diferencias y no las similitudes.

Por sobre esta discusión es innegable que siguen existiendo las identidades nacionales y los nacionalismos como sentimientos de lealtad y compenetración afectiva con una cultura, un gentilicio, unas tradiciones y un territorio que conforman la patria materna. Han existido y siguen existiendo nacionalismos de variado tipo, desde aquellos que han degenerado en racismo y xenofobia como el de la Alemania Nazi o como el de la extinta Yugoslavia que llevo a la sangrienta guerra de los Balcanes, o más soterrado como el de algunos países europeos contra los suramericanos, hasta nacionalismos con cierto grado exaltación que no han implicado este tipo de actitudes etnocéntricas como el caso de México para citar sólo un ejemplo.

Uno de los vehículos más utilizados para difundir y crear sentimientos nacionalistas de los más variados matices es el texto escolar. Como recurso de

utilización masiva y de obligatoria lectura para los estudiantes, se convierte el texto escolar en una herramienta estratégica para generar valores y actitudes en un usuario sin la formación suficiente para discernir entre mensajes que van en contra de todas las convenciones internacionales y de la sana convivencia de las naciones, de aquellos que impulsan la solidaridad y el respeto a las diferencias culturales y étnicas sin el menoscabo de posiciones que tiendan a enaltecer el orgullo de pertenecer a la nación de origen.

Desde esta óptica nos propusimos llevar a cabo una investigación que tuviese como norte y objetivo principal indagar acerca de las posturas nacionalistas y las posibles cargas racistas y xenófobas que presentan los textos de Ciencias Sociales diseñados para cubrir los objetivos de la 2da. Etapa de la Educación Básica en Venezuela (4to, 5to y 6to Grado). Los resultados que se presentan a continuación son el producto de esta indagación.

### **1. El Nacionalismo. Una aproximación conceptual.**

El nacionalismo como fenómeno social e ideológico surge bajo determinadas circunstancias históricas. Circunstancias que aparecieron en un momento determinado de la evolución de la humanidad, vale decir, la presencia de una comunidad conocida como nación y una institución política como el Estado. Entre ambas nociones se origina la lealtad que el individuo reconoce a los grupos e instituciones que integran su vida social.

De tal manera que para determinar el concepto de nacionalismo como expresión de un sentir individual y colectivo de identificación y apego leal a un ente a la vez concreto y abstracto como la nación y el Estado, es necesario incursionar en la naturaleza de ambas nociones.

#### *1.1. La Nación. Su(s) significado(s).*

El término nación ha sido empleado de manera indistinta, tal como se deduce de la definición extraída de un diccionario de uso ordinario, y que refleja la confusión experimentada por la gente común y corriente con respecto al vocablo: “Nación (lat natio) sociedad natural de hombres a los que la unidad de territorio, de origen de historia, de lengua y de cultura, inclina a la comunidad de vida y crea la conciencia de un destino común / Entidad jurídica formada por el conjunto de habitantes de un país regido por el mismo gobierno / Territorio de ese mismo país. (Sinónimo Estado, patria, pueblo) / De nación m. ad. natural, originario: Francés de nación.” (Pequeño Larousse, 1.993, 712).

Esta definición amerita algunos comentarios, se pueden deslindar dos tendencias cuyo análisis puede ayudar a esclarecer el problema. Al referirse la definición extraída del Diccionario a una “sociedad natural de hombres”, el término se enfoca desde el punto de vista sociológico, por otra parte la alusión a una entidad jurídica nos remite el asunto desde el punto de vista jurídico y político. Desde el punto de vista sociológico, para entender la idea de la nación es menester remontarnos al concepto de grupo. Todos salvo raras y accidentales excepciones pertenecemos a un grupo, y este grupo no sólo moldea el comportamiento, sino que también lo limita y lo somete a una disciplina socialmente compartida. Para Durkheim la esencia de la vida del grupo descansa en el hecho de que éste tiene un poder restrictivo o coercitivo sobre el individuo y por ello actúa como una fuerza conservadora que limita las variaciones de éste.

Por otra parte, se ha experimentado (Ogburn y Nimkoff, 1.961) que los miem-

bros de un grupo tienden a estar favorablemente dispuestos hacia aquellos que están identificados con los que pertenecen al grupo. Hacia un miembro de otro grupo, en cambio, la actitud es menos favorable. En vez de tratarlo como una persona, se le considera representante de otro grupo, y se procede a encasillarlo dentro de una categoría: chino, protestante o forastero según sea el caso. Es pues una característica del grupo, hacer una profunda distinción entre los miembros y los que no lo son y tratar a los grupos de modo diferente.

El sentimiento de preferencia que los individuos sienten hacia su grupo, es conocido con el nombre de etnocentrismo. Existe una tendencia a considerar a los miembros del grupo a que se pertenece como al pueblo elegido, a la cultura propia como la mejor de todas las culturas, los individuos de todas las latitudes tienden a estar orgullosos de su grupo. Sin embargo toda sociedad global no es necesariamente una nación. En una nación se dan tres caracteres: a) Es un grupo de poblaciones arraigadas en la tierra, aun cuando no es un factor indispensable, si se toma en cuenta que existen naciones donde el factor territorial no es determinante, por ejemplo entre los nómadas; b) Un vínculo de parentesco espiritual, que sustituye la antigua noción de parentesco físico de los grupos arcaicos y c) Un pensamiento o una voluntad de unidad nacional.

Las naciones son efectivamente, formaciones muy complejas, y ello explica los juicios contradictorios a que ya hicimos alusión. La nación sin embargo, según Cuviller (1.987), es esencialmente un fenómeno de mitificación y de toma de conciencia, surgido como el resultado de una larga elaboración histórica que puede continuar durante mucho tiempo. A través de esas contingencias históricas se han distinguido, desde el punto de vista psicológico, dos factores esenciales en las que se basan las dos teorías que se han propuesto acerca del hecho nacional.

1. Se ha visto en la nación un hecho natural, una comunidad vital arraigada en el suelo, en la raza, en la unidad lingüística o en la comunidad religiosa y de la que se ha llegado a decir que es anterior al hombre mismo (Teoría naturalista).
2. Se hace de ella un producto de la voluntad, resultado del libre consentimiento de los individuos. (Teoría voluntarista).

Sin embargo ambas expresan uno de los aspectos de esa realidad compleja que es la nación. Por una parte la nación es una unidad orgánica, una comunidad vital cuyas condiciones de existencia son múltiples (unidad territorial, unidad étnica, unidad lingüística, unidad religiosa, a veces continuidad dinástica, a veces todo esto a la vez, sin serlo en forma exclusiva, ni siquiera necesaria).

Pero además estos elementos, sin ser determinantes, son en conjunto la condición de otro fenómeno: la constitución de una comunidad espiritual. Toda sociedad tiene una tradición, recuerdos comunes. Pero no toda sociedad es una nación. Para que llegue a serlo, es preciso que esa realidad espiritual que la constituya llegue a la conciencia de sí misma. Es preciso que la adhesión al ideal común venga a ser de manera espontánea e irreflexiva, por lo menos en cierto grado. Eso es lo que hay de verdadero en la teoría voluntarista. Cierta grado de homogeneidad mental es la condición primordial del espíritu de grupo en la nación, según lo reconoce Mac Dougall (1.992), pero añade que la homogeneidad esencial de la nación puede ser de dos



clases: innata o adquirida. La primera se vincula a los factores que hemos llamados objetivos (lingüísticos, raciales, históricos). La segunda en cambio, es de orden más elevado, supone un acto consciente de identificación afectiva. Se comprende entonces que esta conciencia de grupo no es en modo alguno una fuerza ciega e inconsciente, sino que la conciencia y voluntad en el grupo tiene el mismo sentido que en el individuo. Esta toma de conciencia se efectúa a menudo en la lucha contra otra nación, en la guerra, en las posturas en contra de los poderes establecidos, etc.

Este doble aspecto de la nación, unidad natural semiorgánica, unidad espiritual y semivoluntaria, nos explica fácilmente el doble aspecto del patriotismo, sentimiento nacido a la vez del instinto gregario de los hombres, y a la vez del deseo nacional de un gobierno autónomo.

### **1.2. El Estado - Nación.**

Para Heller (1.961) la nación es el pueblo o una parte de él, cuando adquiere voluntad política. Es decir que cuando se habla de nación en sentido político, se debe añadir al concepto, tal como se entiende en sentido sociológico, la voluntad política del grupo. Cuando la definición tomada del diccionario alude a la nación como “una entidad jurídica formada por el conjunto de habitantes de un país regido por el mismo gobierno”, o sea que se tiende a identificar la sola intención política del grupo, con la organización política prevaleciente o sea el Estado definido, de acuerdo con Palacios, como “una sociedad humana, constituida sobre un territorio permanente, en el que un poder soberano asume la creación, definición y aplicación de normas jurídicas que garantizan su adecuada existencia como sociedad y facilitan el bienestar de sus miembros” (Palacios, 1965,22).

Los problemas suscitados por la asimilación del Estado a la nación, o más exactamente de la asociación entre ambos, resuelta a través de la fórmula del Estado-Nación, es uno de los aspectos básicos del nacionalismo.

Sin embargo, aparte del Estado, en la sociedad humana han existido diversos tipos de organización política. Con las sociedades primitivas, particularmente en el clan (el grupo social más primitivo que se tiene conocimiento), la autoridad permanece difusa, no está radicada en cabeza de un miembro del grupo particularmente, a pesar de que, por lo menos en los momentos de peligro, los débiles tienden a buscar la protección de los fuertes. En estos grupos no hay distinción entre gobernantes y gobernados.

Posteriormente, cuando el clan tiende a fijarse en un territorio, se convierte en aldea. En este punto el poder empieza a personalizarse, circunstancia que se refuerza con la concentración del poder en las manos de un jefe guerrero.

Con la aparición de la tribu, el grupo adquiere más conciencia de su unidad, y la organización política adopta formas diversificadas, ya que dependen del carácter “democrático”, aristocrático o monárquico que se le dé a la autoridad. En esta etapa la distinción entre gobernantes y gobernados es clara. En la evolución que someramente hemos trazado, aparece a continuación (sobre todo en el caso europeo) el feudalismo, en el cual la sociedad se ha estratificado, y aparece dividido en jerarquías. La autoridad reposa en el compromiso personal contraído entre vasallo y señor, mediante el cual aquél le debe a éste ciertas prestaciones obligatorias, a cambio de la protección que le brinda el señor, cuyo poder deriva de la posesión de la tierra y aun de la persona de sus súbditos.

Posteriormente el feudalismo, como no tiene otro fundamento que el vínculo personal y la fe jurada, para no caer en la anarquía, deviene en una monarquía fuerte y unificada, en la cual el monarca es sólo en principio el jefe más elevado y quien luego centralizará el poder de manera absoluta y a menudo justificará su autoridad invocando un origen divino.

Este carácter personalista de las monarquías se intensifica con el advenimiento de los imperios, mediante los cuales el monarca extiende su poder a pueblos distintos al suyo, pueblos que están obligados a rendir culto al soberano del imperio.

Como se puede apreciar, el poder se ha ido personalizando, transmitiéndose a los descendientes del monarca. Con la aparición del Estado Moderno la titularidad del poder se traslada al grupo, se despersonaliza. Por otra parte el poder del grupo se manifiesta mediante la sujeción de todos a la ley. La fuente de la ley no es la razón individual, sino la de la multitud o del príncipe como representante de la comunidad. Bajo esas circunstancias nace el Estado Moderno.

Es preciso advertir que el concepto de nación se formó paralelamente con la evolución del Estado Moderno, por lo cual se tendió a erigir la nación en un Estado. Es decir, el grupo que había evolucionado hasta adquirir la conciencia nacional pugna por convertirse en Estado.

Si partimos de la definición de ciencia política dada por Uribe (1976) como “el estudio de la distribución autoritaria de valores en la sociedad, tal como se realiza bajo la influencia del poder” (Pág. 24) y también en la necesidad que siente el grupo social definido como nación de ver convalidadas sus decisiones mediante una estructura que posea la autoridad suficiente para imponerlas, y a estos aspectos sumamos la evolución simultánea de la nación y del Estado, comprendemos entonces que generalmente toda nación tiende a organizarse bajo la institución política imperante, o sea el Estado.

Sobre este aspecto, las opiniones coinciden en su mayoría. Para Jean Dabin (1.946), citado por Uribe, “cualquiera que sea el margen de autonomía que se deje a las nacionalidades para el arreglo de sus asuntos nacionales, esta autonomía tiene como límite necesario el interés superior representado y apreciado por el Estado (...) De allí precisamente la impaciencia de muchos nacionalismos que no se contentan con una autonomía relativa y aspiran a una independencia política completa” (Pág. 24). Este sentimiento de impaciencia esta movido por el nacionalismo.

Por su parte Maraval (1972) advierte que “existe un proceso en virtud del cual el territorio que se habita y el grupo al que se pertenece, se interioriza en cada individuo. Se constituye así un estado de conciencia que es lo que integra a la nación como forma política de la vida de un pueblo” (Pág. 471). No se está refiriendo a otra cosa que al nacionalismo, al apego afectivo a una tierra y a un pueblo, sin embargo el nacionalismo como concepto ha sido visto desde diferentes ópticas, no hay un consenso absoluto en cuanto al significado del término.

### ***1.3. El Nacionalismo como Fenómeno social***

El nacionalismo como fenómeno social ha sido objeto de desacuerdos conceptuales, ha habido disparidad de criterios al momento de caracterizarlo, cada autor hace énfasis en un determinados aspecto en detrimento de otros.

A continuación se presentan algunas definiciones que intentan dar cuenta de las características esenciales del nacionalismo.

En 1.882 Ernesto Renan (1961), citado por Salazar, (1981) consideraba que el nacionalismo era “un alma, un principio espiritual. Dos cosas que en verdad tan sólo hacen una (...) la una es la posesión en común de un rico legado de recuerdos; la otra es el consentimiento actual al desear vivir juntos, la voluntad de seguir haciendo valer la herencia que se ha recibido indivisa” (Pág. 2), se aprecia en esta definición un enfoque voluntarista teñido de una posición naturalista. Ciertamente después son notables los escritos de Hayes (1.926), citado por Salazar (1981), quien define el nacionalismo como una religión. Una de sus tesis es que el hombre posee un sentido religioso que debe lograr expresión de una forma u otra, en períodos de dudas o escepticismos religioso propiamente dicho esto se expresa a través del nacionalismo o la adoración al estado político. Así para este autor el nacionalismo es una fusión emocional moderna y exageración de dos fenómenos muy viejos: “la nacionalidad” (un grupo de personas que hablan un lenguaje común, quienes aprecian tradiciones históricas comunes y constituyen una sociedad cultural en la cual, entre otros factores, religión y política han jugado papeles importantes aunque no necesariamente continuos) y “el patriotismo” (amor a la tierra patria o tierra natal).

Para Stalin (1913) el nacionalismo por el contrario tiene una connotación económica y de clases, es una categoría histórica propia del capitalismo, siendo la burguesía el principal protagonista de la lucha nacional en tanto que su problema fundamental siempre ha sido la conformación de un mercado interno que garantice la realización de sus productos frente a la invasión de productos extranjeros, “el mercado es la primera escuela en que la burguesía aprende el nacionalismo” (Pág. 316), sentenciaba Stalin, no sin antes precisar que el contenido del movimiento nacionalista no puede ser el mismo en todas partes, está determinado íntegramente por las distintas reivindicaciones que presenta la burguesía.

Otros autores ponen énfasis en los paranacionalismos o los nacionalismos desde una perspectiva no occidental, como por ejemplo Ossonsky (1951), Wittaker (1962), y Al Razzar (1963), todos citados por Salazar (1981). Al Razzar, por ejemplo, es un defensor del nacionalismo árabe que contrapone al nacionalismo racista y chauvinista de los europeos occidentales, al nuevo nacionalismo, el cual puede ser caracterizado por seis elementos que lo definen, a saber: 1) Creencia en la independencia, 2) creencia en la unidad nacional, 3) creencia en la libertad, 4) creencia en el socialismo, 5) rechazo a la agresión, el racismo y la esclavitud y 6) adopción de una posición neutral independiente en los asuntos internacionales y un profundo compromiso con la cooperación internacional.

Emerson (1960), citado por Salazar (1981), al analizar el desarrollo del nacionalismo particularmente en países coloniales, plantea las siguientes etapas: como primera reacción una defensa xenofóbica; seguido por una etapa de autohumillación no crítica y aceptación de la superioridad extranjera; finalmente ocurre una tercera etapa de síntesis nacionalista.

Khon (1962), citado por Salazar (1981), define el nacionalismo desde un punto de vista más psicológico. Asume que en este fenómeno coinciden cinco elementos: 1) es un estado del espíritu; 2) que reconoce al Estado-Nación

como la forma ideal de organización; 3) es fuente de toda energía cultural creadora; 4) es fuente de todo bienestar económico y 5) reclama lealtad suprema.

En una línea similar están los planteamientos de Silvert (1965) quien asevera que,

“el nacionalismo es intrínseco al proceso de desarrollo, que desempeña una función estratégica en una clase y fase particular del desarrollo y que (...) parte de su naturaleza permanece por doquier invariable, estructural y funcionalmente” (pág. 84)

Para otros como Anderson (1973) el nacionalismo se concentra en la independencia política de la forma colonial, señala el autor que,

“el nacionalismo es la afirmación de la libertad de un grupo de constituirse en comunidad política autónoma, ya sea que ese grupo coincida o no con un Estado reconocido”. (pág. 37).

Lo anterior equivaldría a afirmar que una vez que tal efecto se ha producido, el nacionalismo desaparece o por lo menos pierde vigencia.

El autor ya citado, Kalman Silvert (1965), sostiene que los conceptos sobre el nacionalismo se agrupan en cuatro categorías generales:

1. El nacionalismo como concepto jurídico formal. Se refiere a las relaciones legales entre los individuos y el Estado (ciudadanía, nacionalidad, etc.), y entre los Estados (relaciones internacionales).
2. El nacionalismo como concepto simbólico comprende el respeto hacia los símbolos patrióticos, la lengua, los hábitos y a los gestores y fundadores de la ciudadanía.
3. El nacionalismo como ideología, es decir, el pensamiento político concierne hacia lo que fue la nación, hacia lo que es y hacia lo que debe ser.
4. El nacionalismo como valor social, supone la norma que define la lealtad debida a los conciudadanos y a los mandatos del Estado. Es el entendimiento tácito extendido a las actividades del Estado dentro de la sociedad.

Delimitar un concepto universal que identifique el nacionalismo es una tarea harto difícil en tanto que los diferentes autores colocan determinado énfasis en unos aspectos sobre otros de acuerdo a sus criterios de valoración, sin embargo, a partir de las definiciones estudiadas podríamos aventurarnos a construir una definición de nacionalismo, pero antes es necesario comentar dos aspectos que, a nuestro entender, constituyen el desideratum de los que es el nacionalismo como fenómeno social.

1. El concepto de lealtad. La lealtad es uno de los fundamentos de la cohesión de un grupo, ya que su ausencia conlleva, en mayor o menor grado, hacia su desintegración. Esa lealtad puede derivarse hacia una persona, hacia un principio o meta, de acuerdo con los intereses del grupo.
2. La capacidad de la nación para captar la lealtad de sus asociados en un momento dado de la evolución histórica de una sociedad, sobre las comunidades menores que ella.

Así, entendemos la lealtad como la adhesión firme y constante de un individuo hacia la nación a la cual pertenece y generalmente a las características que la distinguen. La lealtad supone entonces la relación entre un individuo y la nación, y también la presencia de patrones de identificación sobre los cuales puede surgir y desarrollarse esa relación (se es leal a una nación, por cuanto de una o de otra manera, el individuo se siente copartícipe de las

características que distinguen a “su” nación de las otras, aun cuando estas características no estén bien definidas o carezcan de base científica). Si además reparamos en la tendencia de las naciones, tal como anteriormente lo advertimos, a transformarse en Estados, con el fin de convalidar sus decisiones mediante una estructura que posea la fuerza suficiente para imponerlas, o sea una institución política, y concretamente la aceptación de la colectividad a la lealtad debida al Estado-Nación, ya contamos con los elementos necesarios para formular un concepto de lo que constituye el nacionalismo, definido como la lealtad suprema debida al Estado nacional.

## 2. Metodología utilizada para analizar los textos

A fin de detectar como se plasma el nacionalismo en los textos de Educación Básica se procedió a seleccionar de manera intencional una muestra de 13 textos. De estos, 12 corresponden al área de Ciencias Sociales para 2da. Etapa de Educación Básica (4to., 5to. y 6to Grado) y 1 de “Instrucción Premilitar” para 1er. año de Bachillerato, el cual fue escogido por su claro y explícito contenido xenofóbico, a pesar de no cumplir con el requisito de estar producido para la 2da Etapa. Todos estos textos fueron publicados en 1.999, adaptados a los programas de estudio vigentes.

Ahora bien, la decisión de analizar textos de la 2da. Etapa viene dada por el hecho de ser el ciclo que atiende estudiantes que, dado su nivel de desarrollo (edades que oscilan entre los 10 y 12 años aproximadamente), están en un proceso de apertura cognitiva, lo cual hace que estén propensos a anclar una serie de valores como verdades inamovibles. Así, el nacionalismo, el patriotismo, la xenofobia, el racismo son algunos de los valores a los que podrían estar expuestos estos jóvenes sin poseer las suficientes herramientas teóricas como para discernir entre los valores aceptados universalmente por los países civilizados y aquellos que han merecido el repudio de toda la comunidad internacional.

El análisis de los textos se realizó a través de la técnica cualitativa de análisis de contenido, la cual tuvo como norte, por una parte cotejar la presencia o ausencia de temas que presentaban contenidos ligados al nacionalismo (en una primera revisión se observó que tales temas eran fundamentalmente “Tradición y Costumbres”, “Los Símbolos Patrios” y “Las Efemérides o Fechas Patrias”). Luego de detectada la presencia de estos temas se procedió a indagar si en ellos se mostraban posturas que exhaltaban el nacionalismo de una manera exacerbada o posturas abiertamente xenofobas. Toda esta información se presenta en un Cuadro de Cotejo (Cuadro Nro. 1). Paralelamente a este cotejo se procedió a extraer mediante la técnica del fichaje todas aquellas expresiones, frases y párrafos que de manera explícita exponían tales contenidos. Los resultados de este fichaje se presentan ordenados de acuerdo a su ubicación dentro de los temas arriba aludidos.

Además del análisis cualitativo, se realizó un análisis cuantitativo a fin de averiguar la frecuencia con la que aparecían contenidos nacionalistas y xenofobos por cada texto analizado. Para ello se contabilizaron tanto las páginas que presentaban tales contenidos, como el total de páginas de cada texto, esto con el objeto de establecer la relación porcentual entre ambas cantidades. Estos resultados se presentan de manera parcial (por texto) y total en el Cuadro Nro. 1. La identificación y demás referencias de los textos escogidos se encuentra en el Cuadro Nro. 1.

### 3. El Nacionalismo en los textos venezolanos. Resultados obtenidos

Indagando exhaustivamente en la muestra de textos de 2da. Etapa de Educación Básica, correspondientes al 4to., 5to. y 6to. grado, se encontraron elementos que permiten afirmar que si bien existen contenidos que sugieren cierta exaltación por el nacionalismo y el amor por la patria, no se encuentran contenidos de marcadamente xenofóbicos o de distanciamiento con el extranjero o a todo aquello que suponga rasgos no venezolanos, salvo, como observaremos más adelante, algunas expresiones aisladas a las cuales se les podría atribuir cierto rasgo xenofóbico. Comentario aparte merece el texto de Instrucción Premilitar para el 1er. año de bachillerato de Marjorie Vázquez (1.999), el cual se incluyó en la muestra, aun no siendo un texto para la 2da. Etapa de la Básica, por su claro y expreso contenido xenofóbico.

Esta sección del informe se presentará de la siguiente manera, en una primera parte, se mostrarán algunos datos de carácter cualitativo y cuantitativos que permitirán ofrecer una panorámica sobre el tipo de contenido que incluye aspectos ligados al nacionalismo así como el porcentaje de páginas dedicados a este tema con respecto al número total de páginas del texto. En un segundo aparte se presentarán datos cualitativos que hacen referencia a contenidos precisos sobre el tema objeto de la investigación.

#### 3.1. *Temas ligados al Nacionalismo.*

El cuadro que se presenta a continuación (Cuadro Nro. 1) muestra los grandes temas dedicados al nacionalismo en los textos que conformaron la muestra analizada. La indagación tuvo como objeto comprobar la presencia de temas que por su naturaleza conllevan una carga de nacionalismo importante, así la existencia de temas como “Las Tradiciones y Costumbres”, “Las Efemérides o Fechas Patrias” y el tema sobre “Los Símbolos Patrios” fueron objeto de verificación. De igual manera se verificó la existencia de contenidos que se podrían considerar como xenofóbicos por su carga antiextranjera o de exhaltación exagerada de lo venezolano con respecto a lo extranjero.

Es importante aclarar que no se tomaron en cuenta los contenidos ligados a la Historia de Venezuela, ya que no se podrían considerar contenidos nacionalistas en sí mismos, a menos que en su tratamiento se incurra en actitudes radicales en cuanto al nacionalismo o de animadversión al extranjero. En los casos en que esto sucedió, se procedió a incorporarlos en las categorías “Exhaltación del Nacionalismo” o en el de “Actitudes Xenofobas”.

Es importante advertir dos cosas, la primera, que los textos escogidos son de diferentes editoriales. La segunda, que se encontrarán los mismos autores en textos de una misma editorial pero de diferentes grados. Esto último se explica porque en Venezuela las editoriales acostumbran a encomendar a individualidades o equipos de profesionales más o menos estables, la elaboración de los textos de una misma disciplina del conocimiento para los diferentes grados en los cuales se imparte.



<b>Cuadro Nro. 1: Temas ligados al Nacionalismo</b>								
<b>Temas Textos (*)</b>	<b>Tradiciones y Costumbres</b>	<b>Fechas Patrias</b>	<b>Símbolos Patrios</b>	<b>Exhaltación Del Nacionalismo</b>	<b>Actitud Xenófoba</b>	<b>Págs Nac.</b>	<b>Total de páginas</b>	<b>%</b>
Silva, I. Cs. Sociales. 4to Grado.	X	X	X			5	115	4.3
Zamora y otros Cs. Sociales. 4to. Grado.	X	X	X	X		12	298	4.0
Castro y otros Cs. Sociales. 4to. Grado.	X	X	X			15	148	10.1
Equipo Pigmalión Cs. Sociales. 4to. Grado.	X		X			2	128	1.5
Zamora y otros Cs. Sociales. 5to. Grado.	X	X	X			30	256	11.7
Straka y otros Cs. Sociales. 5to. Grado.	X	X	X	X	X	12	147	8.1
Silva, I. Cs. Sociales 5to. Grado.	X		X			6	120	5.0
Equipo Pigmalión Mi Guía Éxito de Cs. Sociales. 5to. Grado.	X	X	X			2	128	1.5
Equipo Pigmalión Mi Guía Éxito de Cs. Sociales. 6to. Grado.		X	X		X	6	144	4.1
Silva, I. Cs. Sociales 6to. Grado.	X	X	X			8	120	6.6
Marin y otros Cs. Sociales 6to. Grado.	X	X	X			6	147	4.0
Zamora y Otros Cs. Sociales. 6to. Grado.	X	X	X			8	256	3.1
Vásquez, M. Instrucción Premilitar. 1er. año de Bach.			X		X	2	176	1.1
<b>Totales</b>	<b>11</b> <b>84.6%</b>	<b>10</b> <b>76.9%</b>	<b>13</b> <b>100.0%</b>	<b>2</b> <b>15.3%</b>	<b>3</b> <b>23.0%</b>	<b>114</b>	<b>2.228</b>	<b>5.1</b>

(\*) En la Bibliografía se colocan los datos referenciales faltantes.

Se puede observar en los textos analizados la frecuencia con la cual se exponen los diferentes temas ligados al nacionalismo. Es evidente que en la mayoría de ellos son presentados estos contenidos, es bueno advertir que no nos estamos refiriendo a la sola presencia física de los mismos, ya que podría atribuirse a un requerimiento de los programas de Ciencias Sociales de la 2da. Etapa de la Educación Básica, se colocaron estos temas porque se constató en la revisión realizada la presencia de expresiones y párrafos enteros relacionados con posturas nacionalistas. Más adelante mostraremos evidencia de ello. Así pues, en 11 de los 12 textos revisados (84,6%) se exponen contenidos nacionalistas en los temas referidos a “las tradiciones y las costumbres”, lo mismo se evidencia en el 76,9% de los textos (10) con respecto a los contenidos ligados a las “efemérides o fechas patrias”. En cuanto al tema relacionado con los “símbolos patrios”, se detectó su presencia en la totalidad de los textos consultados. Es importante señalar que en todos los textos en los cuales se registraron esos temas (tradicición y costumbres y fechas patrias), se encontraron contenidos nacionalistas. Esto quiere decir que los textos que aparecen registrados en el cuadro 1 como no poseedores de las respectivas temáticas, es debido a que efectivamente se constató la inexistencia de las mismas. Pareciera entonces que es inevitable teñir de nacionalismo estos temas. Sin embargo, tal como se demuestra en el mismo cuadro no puede afirmarse que las ideas nacionalistas presentes en la mayoría de los textos sean radicales (sólo en dos de los 13 textos se encontró alguna evidencia de exhaltación al nacionalismo), o que incitan a la xenofobia (sólo en tres textos se encontraron atisbos de lo que podría llamarse una actitud xenófoba). Otro dato interesante es que de 2.228 páginas revisadas sólo en poco más del 5% (114 páginas) se encontraron contenidos relacionados con algunas de las categorías establecidas. El porcentaje más alto se encontró en el libro de la editorial Colegial Bolivariana (en el cuadro aparece como Co-Bo) de Ciencias Sociales para 5to. Grado de Zamora y otros (1.999), en donde el 11.1% de las páginas presenta los contenidos estudiados. Estos datos muestran la relativa poca carga de contenidos nacionalistas en la muestra de textos estudiados, esto a pesar de ser todos ligados a las ciencias sociales lo cual los hace proclives a poseerlos.

### *3.2.Tradiciones, Costumbres y Nacionalismo.*

Si hay un tema que se presta para generar en los lectores ideas nacionalistas es aquel dedicado a la exhaltación de las tradiciones y costumbres de un país, de acuerdo con la mayoría de los autores citados en la primera parte de este informe, uno de los ingredientes del nacionalismo es precisamente el poseer un idioma y una cultura común. Parte del proceso de socialización de un individuo es aprender el modo de vida de la sociedad a la cual pertenece y esto incluye, por supuesto, el conocer e internalizar el conjunto de costumbres y tradiciones que diferencia su cultura de otras, esta tarea comienza en la familia y es reforzada en la escuela, entre otros medios, a través de los textos escolares, veamos lo que se expresa en uno de los textos de 6to grado analizados.

“Es importante para los venezolanos y venezolanas, el mantener y transmitir nuestras manifestaciones culturales autóctonas, ya que ésta es una de las formas de conservar nuestra identidad nacional; muchas de

nuestras costumbres y tradiciones se han perdido debido a la transculturización que viene ocurriendo en las últimas décadas.

La transculturización ha permitido adquirir rasgos culturales ajenos y venerarlos como propios, es menoscabar nuestra identidad nacional". 6to. Grado. (Silva, 1999,31).

A pesar del tinte xenófobo que contiene la cita anterior encontramos textos que al referirse a las tradiciones y costumbres que caracterizan y distinguen al venezolano, no dejan de reconocer el aporte de otras culturas que han enriquecido el espectro cultural que hoy día emblematiza al venezolano, una muestra de esto lo encontramos en un libro de 4to. grado, veamos.

"El pueblo venezolano tiene una cultura específica y particular que la diferencia de otros pueblos (...) sin embargo la cultura venezolana se ha alimentado de muchos otros elementos exteriores que son el producto de la vida moderna. Hoy escuchamos en la radio canciones en otros idiomas, vemos películas hechas en otros países, comemos alimentos distintos a la comida típica venezolana y, a veces, adoptamos palabras extranjeras. Todos estos elementos se han integrado a nuestra cultura". 4to. Grado. (Zamora y otros,1999, 210).

Tan elocuente como este párrafo es el que sirve de abre boca a este informe y que nos permitiremos reproducirlo ya que a nuestro entender constituye, palabras más palabras menos, el hilo conductor de todos los discursos que sobre el tema de las tradiciones y costumbres y su relación con la identidad nacional se consiguen en los libros de textos venezolanos.

"En la actualidad, todos los descendientes de estas diferentes etnias más los que se han sumado a través de los años, formamos la población de esta gran nación que es nuestro país y debemos estar orgullosos de nuestras raíces y de ser venezolanos." 4to. Grado. (Silva, 1.999, 107).

Ahora bien llama la atención que la autora de este texto para 4to. grado de Básica sea la misma autora del párrafo con cierto tinte antiextranjero al cual hicimos referencia más arriba. En todo caso la tónica encontrada en la revisión de textos da cuenta que, con respecto a la temática de las tradiciones y las costumbres venezolanas y su relación con la identidad nacional, lo dominante son las posiciones que otorgan singular importancia a los aportes foráneos en la configuración del sincretismo cultural venezolano.

### 3.3. *Cantos, iconos y fechas*

En cualquier país la simbología, las fechas patrias, los cánticos, himnos y marchas han sido utilizados como elementos nucleadores de la población en torno a un sentimiento nacionalista, Venezuela no es un caso diferente y es precisamente la escuela la que con más insistencia inculca a los alumnos desde la más temprana edad, el patriotismo a través del amor y el respeto a los símbolos y cantos nacionales y la celebración de las efemérides o fechas patrias. En los textos analizados se evidenció el obligado tratamiento de estos contenidos, no encontrándose diferencias significativas en la manera de abordarlos. La identificación entre el amor a los Símbolos Patrios (Himno, Escudo y Bandera) y las Fechas importantes en la historia de Venezuela con el amor a la patria es una constante. Algunos párrafos extraídos de libros de 4to, 5to y 6to Grado que evidencian lo anterior son los siguientes.

“Los símbolos patrios deben motivar nuestros sentimientos de amor por la patria y recordar las glorias de nuestro pasado histórico”. 4to. Grado. (Silva, 1999, 42).

Más contundente es el párrafo siguiente, el cual corresponde a un texto de 5to. Grado.

“En el amor y el respeto por La Bandera, El Escudo y El Himno se refleja el amor y el respeto de cada uno de nosotros por nuestra patria, por la nación que todos formamos y de la cual todos nos debemos sentir orgullosos”. 5to. Grado. (Equipo Pigmalión, 1.999, 50).

El mismo sentir lo encontramos en este párrafo correspondiente a otro libro de 5to. Grado.

“Ellos ( los símbolos patrios) son tomados por nosotros los venezolanos como representación de nuestra patria y, en consecuencia, como elementos fundamentales de nuestra identidad nacional. Ellos nos permiten entre otras cosas distinguirnos de las personas de otros países” 5to. Grado. (Zamora y otros, 1.999,246).

Los mismos autores refiriéndose a las efemérides destacan como su permanente recuerdo “propician el fortalecimiento de las ideas patrióticas” y el “más grande amor por Venezuela”. Veamos.

“La celebración de las efemérides nos recuerda el acontecer histórico del país y a lucha de los héroes para lograr nuestra independencia; por tanto ellas propician el fortalecimiento de las ideas patrióticas, la unión nacional y el más grande amor por la patria”. 5to. Grado. (Zamora y otros, 1.999, 251).

Es decir que más allá del valor histórico y pedagógico que tiene el estudio y conmemoración de las mencionadas fechas, existe un valor agregado que se traduce en un valor afectivo adicional hacia la patria, tal como lo plantea Ivelisse Silva en su texto de Sociales para 6to. Grado.

“Es necesario que todos los venezolanos y venezolanas mantengamos y transmitamos a todos nuestros semejantes el amor a la patria y conocer nuestros símbolos patrios como son: La Bandera, El Escudo y El Himno Nacional; los cuales representan la lucha por la libertad, la identidad nacional y el sentimiento nacionalista”. 6to. Grado. (Silva, 1.999, 24).

Como se puede observar estamos ante una constante en el tratamiento de estos contenidos. Sin exageraciones nacionalistas ni posturas de exhaltación injustificada de un patriotismo ramplón, se estimula en el educando un sentimiento de respeto a los símbolos y fechas patrias como mecanismo permanente de sedimentación de un sentimiento de identidad nacional que desde los primeros grados la escuela se ha encargado de promover.

### 3.4. *¿Nacionalismo o xenofobia?*

Afirmar que en los textos de Educación Básica venezolanos existen, como elementos característicos, contenidos de aversión a todo lo que representa al extranjero, es aventurar de exagerado y poco apegado a la realidad. No es un rasgo típico la presencia en esos materiales didácticos de actitudes que induzcan al lector hacia la xenofobia. Por el contrario el lector está expuesto continuamente a expresiones que denotan una actitud no xenofóbica. Por supuesto, si bien en la gran mayoría no se utiliza el expediente del odio a lo extranjero como una postura sistemáticamente premeditada de sus auto-

res (la cual en caso de ser así estaría presente de manera clara y evidente a lo largo de sus páginas), no están exentos de presentar giros que podrían sugerir una solapada actitud xenófoba de sus autores. Inclusive, como lo veremos más adelante, se consiguen en textos destinados a diferentes grados pero de un mismo autor o grupo de autores posiciones contradictorias con respecto a lo extranjero. Así, un mismo autor en un texto mantiene posiciones abiertamente no xenofóbicas, mientras que en otro de su misma autoría revela actitudes de poca amplitud con respecto a las influencias de otras culturas en la cultura venezolana. Algunos ejemplos que ilustran esta afirmación son los siguientes:

En el libro *Mi Guía Exito de Ciencias Sociales para el 6to. Grado*, cuya autoría se la atribuye un grupo de autores autodenominados Equipo Pígalión, se sostiene una postura crítica con respecto a la cultura estadounidense y su influencia en la cultura venezolana. Textualmente dice lo siguiente:

“En el caso de Venezuela los programas y las películas provienen de la cultura estadounidense, una sociedad muy diferente a la nuestra, con una historia y unos valores religiosos, políticos y sociales distintos a los nuestros....

El hecho de asumir una cultura que nos es ajena se llama transculturación, que quiere decir la cultura que nos viene de otra parte sin tener ante ella una visión crítica, que nos permita (...) rechazar lo que no se parece a nosotros”. ( p.p. 10-11).

Es indudable que tales expresiones deslizan cierta actitud xenófoba con respecto a la cultura yanqui, por demás comprensible en países subdesarrollados bajo la esfera hegemónica de los Estados Unidos, sin embargo lo que más llama la atención es la recomendación a mantenerse vigilante ante “una cultura que nos viene de otra parte” a fin de estar en condiciones de “rechazar todo lo que no se parece a nosotros”. El chauvinismo que encierra tal recomendación es harto evidente. Sin embargo, contradictoriamente, este mismo equipo de autores en su texto *Mi Guía Exito de Ciencias Sociales para 4to. Grado*, mantiene una posición alejada de cualquier sospecha de etnocentrismo. Textualmente se lee,

“...en el último siglo, la identidad del venezolano se ha enriquecido con los aportes de los emigrantes de otros pueblos del mundo que han venido a aportarnos sus experiencias, tradiciones y costumbres, haciendo del venezolano un ser de alma generosa y alta capacidad de trabajo y un deseo de paz y serenidad sin igual.” (pág. 121).

En otros textos, como es el caso del Libro *Ciencias Sociales para 5to. Grado* de Straka y colaboradores (1999) se le deslizan a los lectores preguntas capciosas que inducen a una posición maniqueista con respecto al tema. Preguntas como, “¿Crees que lo que proviene de otros países es mejor que lo nuestro?” (pág. 35), es colocar al niño en la situación de valorar, a priori, como mejor lo nacional con respecto a lo extranjero, so pena de ser catalogado como antipatriota. Tal manipulación podría generar en el estudiante actitudes de rechazo irracional a todo lo que no sea producto del suelo materno. Huelgan los comentarios.

Repetimos, estos son casos aislados que no permiten apuntalar alguna hipótesis sobre la institucionalización o generalización de sentimientos xenofóbicos y chauvinistas, por el contrario en la mayoría de los textos ana-

lizados se consiguieron frases elocuentes que dan cuenta de un profundo respeto y reconocimiento a las culturas extranjeras, para sólo citar, a manera de ejemplo, algunas de estas frases, echaremos mano a dos equipos de autores liderados por Castro (1999) y Marín (1999) quienes podrían ser representativos de la postura dominante en los textos escolares venezolanos sobre el tema en cuestión.

Nos plantean Castro y su equipo (1999) en el Libro Ciencias Sociales para 4to. Grado que “en nuestro país viven muchas personas que han nacido en otras tierras y, sin embargo, se sienten identificados con nuestros valores y costumbres” (Pág. 84), continúan diciendo, “Algunas veces estas personas le tienen más amor a Venezuela que muchas personas venezolanas por nacimiento”. (Pág. 84).

Marín y colaboradores (1999) por su parte instruyen a sus lectores, niños de 6to. Grado, sobre el concepto de xenofobia y los efectos perversos de tal actitud,

“La xenofobia significa rechazo o antipatía hacia lo extranjero o hacia los extranjeros.

La xenofobia se ha practicado en algunos países europeos, donde inmigrantes de naciones menos desarrolladas han sido víctimas de ese sentimiento tan perverso”. (Pág. 135).

A diferencia de la pregunta capciosa arriba referida, en el texto se remata la exposición haciendo una pregunta que encierra una intencionalidad de condena a las actitudes antiextranjeras.

“¿Porqué la xenofobia va contra los derechos humanos?” (135).

Expresiones como las anteriores, repetimos, se consiguen a lo largo de las páginas consultadas. Salvo algunas frases ya referidas, la constante es toparse con ideas que denotan una postura de amplitud en el tratamiento del tema. Lo expresado en el párrafo anterior se corroboró al analizar los textos que conformaron la muestra, de los 13 textos analizados sólo en 3 (23.0%) se encontraron algunos párrafos o expresiones aisladas cuya lectura podría interpretar algún atisbo xenófobo. Sin embargo, mención especial merece el libro sobre “Instrucción Premilitar” para 1er. año de bachillerato de Marjorie Vásquez (1999), el cual incluimos en la muestra, pese a no cumplir con el requisito de estar destinado para la 2da. Etapa de Básica, por lo descarnado de sus posturas xenófobas, las cuales causaron profundo malestar en la opinión pública nacional, lo que conllevó a la prohibición de su comercialización por parte del Ministerio de Educación. A fin de ilustrar al lector reproduciremos textualmente del libro en cuestión, algunos párrafos con una profunda carga xenófoba.

“A partir de los años 70, producto de nuestra bonanza petrolera, de las políticas del populismo y del paternalismo de Estado, aunado a situaciones económicas y sociales adversas en nuestros países latinoamericanos, emergió una avalancha indocumentada y no controlada de inmigrantes colombianos, ecuatorianos, peruanos, dominicanos, trinitarios, cubanos y de otros países de centro y suramérica, quienes en su mayoría, sin educación formal, sin oficio definido, con traumas, con enfermedades, vinieron en busca del bolívar fácil que le ofreció Venezuela”. (Pág. 58).

Por si esto fuera poco la autora prosigue con una serie de preguntas que incitan a desencadenar un odio desaforado a estos inmigrantes de centro y suramérica.



- \* “¿Cuál será la actitud y la posición de muchos de esos extranjeros en caso de tensión o conflictos internacionales?. Específicamente en caso de conflicto con Colombia ¿qué actitud tomará un colombiano cuando por mandato de su propia Constitución no pierde su nacionalidad aun cuando haya adoptado la nacionalidad venezolana?.....
- \* ¿Cuántos se dedicarán a labores de espionaje o de sabotaje a instalaciones básicas o instalaciones petroleras?....
- \* ¿Cuántas de ellas han penetrado con su ideología deformante nuestros medios de comunicación?
- \* ¿Cuántas de ellas sirven su carne al mejor postor para engendrar hijos que les permita legalizar su residencia en el país?.
- \* ¿Cuántos de ellos ocupan camas en nuestros hospitales en desmedro de venezolanos necesitados?” (Pág. 59).

Estas son sólo algunas de las ideas con profundo contenido racista que se exponen a lo largo del texto. Afirmaciones sin ninguna base científica surgidas de una mente afiebrada por la xenofobia se contraponen a toda una tradición de hospitalidad y solidaridad internacional que ha caracterizado al pueblo venezolano. Afortunadamente, gracias al alerta producido por algunos intelectuales a través de los diferentes medios de comunicación impresos, el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes a través de sus voceros fijo posición en contra de este Libro, tomando como medida administrativa la prohibición de su comercialización en las librerías.

Sin embargo, pese a esta prohibición, las preguntas que quedan en el aire son las siguientes: si no hubiese habido ese alerta general por parte de la opinión pública ¿el texto de la profesora Vásquez hubiese sido comercializado sin ningún problema?, de ser la respuesta positiva entonces, ¿no existen mecanismos de supervisión de textos por parte del M.E.C.D.?, en caso de ser la respuesta nuevamente positiva, tendríamos que afirmar que en Venezuela la comercialización de textos para un área tan estratégica para cualquier sociedad, como es la educación básica, está sujeta a la libre oferta y demanda del mercado. Lo cual supone que se deja en manos de los particulares la orientación que debe seguir la educación venezolana. Tal delegación contradice la función rectora que en materia de educación debe mantener un Estado que pregona estar en contra del neoliberalismo salvaje.

#### 4. Conclusiones

En la muestra de textos el tema del nacionalismo es tratado desde una perspectiva más sociológica que jurídica, es decir, la temática se aborda como un producto de la relación entre el individuo con aspectos que se desarrollan o desarrollaron en su entorno vital. Así la identificación con la historia, la lengua, las costumbres, la cultura, los símbolos patrios, un territorio común es lo que ataría sentimentalmente a un individuo con una determinada región. Esta lógica es recurrente en los textos revisados. Por el contrario la óptica jurídica-política del nacionalismo como relación de fidelidad al Estado, está prácticamente ausente.

Los Temas en los que se hace referencia al nacionalismo son básicamente tres: Las Tradiciones y Costumbres (84,6% de los textos), Los Símbolos Patrios (76,9%) y Las Efemérides o Fechas Patrias (100%). En dos textos (15,3%) se encontraron expresiones que podrían considerarse como exhaltación

exacerbada al nacionalismo y en tres de ellos (23,0%) se detectaron contenidos xenofóbicos. Se podría concluir a manera de hipótesis preliminar que estas dos últimas posturas no constituyen un rasgo dominante en los textos venezolanos de Básica, habría que hacer una indagación con una muestra de textos destinados a otros niveles de Educación Básica para comprobar tal afirmación.

De un total de 2.228 páginas analizadas, sólo en 114 (5,1%) se verificaron contenidos vinculados al nacionalismo, su exaltación o ideas xenofóbicas. La relación porcentual encontrada se podría entender como poco significativa, considerando que son textos de Ciencias Sociales proclives a la incorporación de estos tipos de valores en torno a la patria. Sin embargo habría que reflexionar al respecto. Si bien es alentador advertir que el 80% de los textos revisados no contienen exhaltaciones indebidas a una idea de nacionalismo que rayaría peligrosamente con posiciones fascistas, ni posturas xenofóbicas que conducirían a los mismos resultados, podría considerarse como preocupante el poco espacio dedicado a desarrollar en los estudiantes sentimientos nacionalistas, sobre todo en un país cuyos habitantes, de acuerdo a lo reportado por Salazar (1996), si bien tienen una valoración positiva hacia los connacionales, mantienen paralelamente un sentimiento de minusvalía con respecto a los Estados Unidos e Inglaterra. Otro argumento importante, también señalado por este autor, es que pese al proceso de la globalización económica y social “la persistencia de las identidades nacionales parece una perspectiva que se mantendrá presente en el futuro próximo. Es el reconocimiento de las diferencias y la recuperación del orgullo de tenerlas la única vía posible” (Salazar, 1996,74). He ahí nuestro reto.

**BIBLIOGRAFÍA:** **AL-RAZZAR, M.** (1963). “The evolution of the rearing of naturalism garden city”. En: Salazar, J. M. (1981). *“Creencias y actitudes hacia lo nacional y lo extranjero en la población de Caracas”*. Trabajo de Ascenso, UCV: Caracas. / **ANDERSON, CH.** (1973). *Problemas del Desarrollo Político*. Edit. Fondo de Cultura Económica: México. / **CASTRO, M. y otros.** (1999). *Ciencias Sociales. 4to. grado*. Edit. Santillana: Caracas. / **CUVILLER, A.** (1959). *Manual de Sociología*. Edit. Ateneo: Buenos Aires. / **DABIN, J.** (1.988). *Doctrina General del Estado*. Edit. Lud: México. / **EMERSON, P.** (1960). “From Empire to Nation”. En: Salazar (1981). *Creencias y actitudes hacia lo nacional y lo extranjero en la población de Caracas*. Trabajo de Ascenso, UCV: Caracas. / **EQUIPO PIGMALIÓN.** (1999). *Mi Guía Exito de Ciencias Sociales. 4to Grado.* Edit. Actualidad Escolar 2.000: Caracas. / **EQUIPO PIGMALIÓN.** (1999). *Mi Guía Exito de Ciencias Sociales. 5to. Grado.* Edit. Actualidad Escolar 2.000: Caracas. / **EQUIPO PIGMALIÓN.** (1999). *Mi Guía Exito de Ciencias Sociales. 6to. Grado.* Edit. Actualidad Escolar 2.000: Caracas. / **GARCIA-PELAYO y GROSS, R. y otros.** (1993). *Pequeño Larousse Ilustrado*. Edit. Larousse: Buenos Aires. / **HAYES, C.** (1926). “Naturalismo y Religión”. En: Salazar, J. M. (1.981). *Creencias y actitudes hacia lo nacional y lo extranjero en la población de Caracas*. Trabajo de Ascenso, UCV: Caracas. / **HELLER, H.** (1961). *Teoría del Estado*. Edit. Fondo de Cultura Económica: México. / **KHON, H.** (1962). “The age of nationalism” En: Salazar, J. M. (1981). *Creencias y actitudes hacia lo nacional y lo extranjero en la población de Caracas*. Trabajo de Ascenso, UCV: Caracas. / **MARAVAL, J.** (1972). “Estado moderno y mentalidad social”. *Revista de Occidente*. Vol. 1: Madrid. P.p 456-481. / **MARÍN W. Y otros.** (1999). *Ciencias Sociales. 6to. Grado.* Edit. Santillana: Caracas. / **OGBURN, J y NIMKOFF A.** (1961). **“Sociología”**. Edit. Aguilar: Madrid. / **OSSONSKY, S.** (1951) “Changin, patterns in lindem natural ideology”. En: Salazar, J. M. (1981). *Creencias y actitudes hacia lo nacional y lo extranjero en la población de Caracas*. Trabajo de Ascenso, UCV: Caracas. / **PALACIOS , H.** (1965). *Introducción a la Teoría del Estado*. Edit. Temis: Bogotá. / **RENAN, E.** (1961). “Qué es una nación”. En: Salazar, J. M. (1.981). *Creencias y actitudes hacia lo nacional y lo extranjero en la población de Caracas*. Trabajo de Ascenso, UCV: Caracas. / **SALAZAR, J. M.** (1.981). *Creencias y actitudes hacia lo nacional y lo extranjero en la población de Caracas*. Trabajo de Ascenso, UCV: Caracas. / **SALAZAR, J. M.** (1.996). “Del estudio de los estereotipos al estudio de la identidad nacional”. / **REVISTA TRIBUNA DEL INVESTIGADOR**. Vol. 3 (2), Julio-Diciem-

bre: Caracas. P.p. 63-75. / **SILVA, I.** (1999). *Ciencias Sociales. 4to. Grado.* Edit. Salesiana: Caracas. / **SILVA, I.** (1999). *Ciencias Sociales. 5to. Grado.* Edit. Salesiana: Caracas. / **SILVA, I.** (1999). *"Ciencias Sociales. 6to. Grado"*. Edit. Salesiana: Caracas. / **SILVER, K.** (1965). *Nacionalismo y Política de Desarrollo.* Edit. Paidós: Buenos Aires. / **STALIN, J.** (1913). "El marxismo y la cultura nacional". En: **"Obras Completas"** (1963). Ediciones en Lenguas Extranjeras: México. / **STRAKA, M. y otros.** (1999). *Ciencias Sociales. 5to. Grado.* Edit. Santillana: Caracas. / **URIBE, J.** (1976). *El nacionalismo y la estructura política.* Tesis Doctoral, Universidad Javeriana: Bogotá / **VASQUEZ, M.** (1999). *Instrucción Premilitar. 1er. Año de Educación Media.* Edit. Biosfera: Caracas. / **WITTAKER, A.** (1962). "Nationalism in Latinoamerican". Gainville, University of Florida Press. En: Salazar, J. M. (1981). *Creencias y actitudes hacia lo nacional y lo extranjero en la población de Caracas.* Trabajo de Ascenso, UCV: Caracas. / **ZAMORA, H. Y otros.** (1999). *Ciencias Sociales. 4to. Grado.* Ediciones CO-BO: Caracas. / **ZAMORA, H. y otros.** (1999). *Ciencias Sociales. 5to. Grado.* Ediciones CO-BO: Caracas. / **ZAMORA, H. y otros.** (1999). *Ciencias Sociales. 6to. Grado.* Ediciones CO-BO: Caracas.

**RAMÍREZ, Tulio.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## NARRACIÓN

Parlamento que explica la acción que no aparece en la pantalla

**CHADWICK, Clifton y Alicia MABEL ROJAS.** GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. (1980). Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## NAVEGADOR INTERNO

Navegador (Browser) empleado para visualizar datos internos de una aplicación informática.

**DICCIONARIO ECOLÓGICO.** Amigos de la tierra. Uruguay. <http://www.redes.org.uy/estudiantes/diccionario>

## NECESIDAD

Necesidad puede definirse como un sentir de la persona, del cual no puede prescindir y que se "manifiesta a través de una tensión fisiológica o afectiva" y que tiende de manera natural a satisfacer.

De acuerdo a Foulquie, Paúl la necesidad: Se remonta a la autorregulación general del organismo que tiende a proteger el equilibrio de un estado interno constante, ya sea evitando la ruptura, ya sea reparándola cuando se produce. En todos los casos la necesidad actúa como un aparato indicador poniendo en acción los mecanismos protectores (Pág. 255)

La necesidad es una parte del ser que nace con él y su no satisfacción puede llevarlo a la muerte, como es la nutrición y las necesidades fisiológicas. También existen necesidades que le son indispensables o le hacen falta por un fin y están influenciadas por la sociedad. Todo esto activa sus mecanismos de defensa, sean físicas o mentales que lo hacen tomar determinaciones o decisiones y responder.

Tenemos entonces las necesidades según "Maslow":

- 1<sup>er</sup> Necesidades fisiológicas (vinculadas a la supervivencia).
- 2<sup>do</sup> Necesidades de seguridad (física, psicológica y social).
- 3<sup>er</sup> Necesidades de amor, de afecto.
- 4<sup>to</sup> Necesidades de reconocimiento, de prestigio.
- 5<sup>to</sup> Necesidades de autorrealización. (Irene Mello. Pág. 96)

**BIBLIOGRAFÍA: FOULQUIE, Paúl.** (1976). Diccionario de Pedagogía. España: Editorial OIKOS-TAU, S.A. / **MELLO C., Irene.** (1974). El proceso didáctico (Eguibar María C. Trads). Argentina: Editorial KAPELUSZ, S.A.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: El Tema de la Didáctica en el DLAE. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## NECESIDAD

1. Véase Análisis de Necesidades. 2.- Concepto de Psicología y del campo de Sistema. En el primero significa falta o déficit en el organismo humano y puede ser adquirido (como necesidad de agua, comida, etc.). En sistemas significa falta o déficit en alguna actividad o elemento del sistema.

**CHADWICK, Clifton y Alicia MABEL ROJAS.** GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. (1980). Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## NECESIDAD EDUCATIVA

Discrepancia mensurable entre 'donde estamos actualmente' y 'dónde deberíamos estar', de acuerdo con los productos o resultados. (Kaufman. 1972).

**CHADWICK, Clifton y Alicia MABEL ROJAS.** GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. (1980). Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## NECESIDAD EDUCATIVA

Es la situación conflictiva que surge en una parte o en todo el sistema educativo, dada por la discrepancia o diferencia que existe entre " lo que es " (situación actual) y lo que se debe ser " (situación ideal) al examinar los problemas en el ámbito educativo.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira y DEL TORO, Aida Julia.** GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA. CENESEDA/República de Cuba.

## NEOCONDUCTISMO

Sector del campo conductista que incluye posiciones teóricas donde, además de estudiar el estímulo y la respuesta, se analizan los procesos que intervienen (mediación) entre ese estímulo y esa respuesta.

**CHADWICK, Clifton y Alicia MABEL ROJAS.** GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. (1980). Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## NEOPOSITIVISMO

Se inicia en las primeras décadas de nuestro siglo como reacción contra el reciente incremento de la metafísica. Supone una vuelta al empirismo, y se apoya en los nuevos desarrollos del pensamiento lógico que han recibido la denominación de lógica matemática o lógica simbólica. Se caracterizan por el análisis lógico y racional de los datos de la experiencia y el lenguaje ; tienen un afán extremado de científicos.

**LEONARD, Franklin.** (1999). EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION. Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

## NEUTRALIDAD ESCOLAR

Teóricamente (tomando el término al pie de la letra): Actitud consistente en negarse a tomar partido en ningún asunto, sea cual fuere (religioso, político, filosófico, moral, etc.), en los que se divide los miembros de la colectividad cuyos hijos educamos.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## NIÑO

Es ese pequeño que apenas ha comenzado a desarrollar sus propias regulaciones, ese ser aun totalmente dependiente del adulto. Es un individuo.

El ciclo de vida del ser humano comienza a partir de la unión amorosa de los padres, con la fertilización de una célula dando origen a un nuevo ser. A partir de ese momento su individualidad estará basada por su naturaleza individual, establecida sobre bases genéticas y por la influencias ambientales que la afectan aun antes del nacimiento.

El niño es un organismo unitario que desde el comienzo crece como una unidad independiente, cuya naturaleza adquiere color a través de las experiencias con el mundo que lo rodea, entendiéndose por experiencia el resultado de la interacción del organismo vivo con su ambiente. Las manifestaciones de este ante las demandas de su ambiente constituyen su conducta.

**BIBLIOGRAFÍA: BOVONE, Elida y otros.** (1986). *El Jardín Maternal*. En: Enciclopedia Práctica Preescolar. Editorial Latina. Buenos Aires.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## NIÑO (ESCUELA NUEVA)

El niño, en el horizonte pedagógico de la Escuela Nueva, se entendió como una configuración singular y específica en su relación con el mundo, su corporalidad y espiritualidad se encuentran recorridas por una corriente energética, por la fuerza de la vida que lo moviliza en su interior, desde sus intereses innatos a establecer relaciones que satisfacen necesidades, movido por un deseo de ir construyendo su autonomía y libertad, la cual nace como exigencia de sus actividades y se integra en la cooperación con sus semejantes.

En esta misma dirección Ferriere va a conceptualizar la infancia de la manera siguiente:

“El niño forma un todo indisoluble. Son nuestras maneras de ver teóricas, las que lo fragmentan en <facultades>, como si la razón, la memoria, la voluntad y el sentimiento fuesen <cosas> separadas que se pueden enumerar, desprender del conjunto y poner bajo el lente del análisis. Las llamadas facultades son <apariciencias del espíritu> son palabras cómodas, que designan ciertos aspectos del espíritu más aparentes que los otros. En realidad, todo aquello que favorece una partícula del ser es favorable al ser entero. Todo aquello que perjudica a una partícula del ser, perjudica al ser entero.” (FERRIERE:1959:44)

Este concepto es fundamental para la acción pedagógica porque aborda los siguientes aspectos:

- La práctica educacional es una práctica integradora de la totalidad de la vida de los niños, tanto de su vida afectiva como sus actividades manuales, intelectuales, sociales, sus posibilidades de goce y disfrute estético, los espacios y tiempos de su vida individual y colectiva.
- El niño es un ser que como totalidad unifica la originalidad, la capacidad para experimentar y crear, para diversificar sus actividades, mediante experiencias continuas, respondiendo a sus intereses y necesidades, fuentes de la alegría y la libertad.
- La infancia es un momento único, un modo diferencial de expresar la vida, más no un estado de preparación para el futuro, donde los niños se perciben como adultos minituriarizados, recortados y exigidos de muros de contención tales como la disciplina, los modelos y maestros.
- Esa totalidad vital, libre, activa que constituye la niñez, se abre a la vida en y desde el presente como su tiempo propio, el cual es regulado por sus propias leyes que responden a necesidades particulares, siendo su tendencia la búsqueda de la armonía

**BIBLIOGRAFÍA: DEWEY, John** (1967). *Democracia y Educación*. Losada. Buenos Aires. / **FERRIERE, A.** (1959). *El ABC de la Educación*. Kapeluz. Buenos Aires. / ————. (1975). *La*



*Escuela Activa Experimental*. F. Beltran Madrid. / ————. (1982). *La Escuela Activa*. Herder. Barcelona. / **FILHO, Laurencio**. (1974). *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Kapeluz. Buenos Aires. / **KILPATRICK, W.** (1968). *Teoría Pedagógica que se basa en el programa escolar*. En: Nuevo programa escolar. Losada. Buenos Aires. / **LUZURIAGA, Lorenzo**. (1967). *La Escuela Nueva*. Losada. Buenos Aires. / **SNYDERS, George**. (1976). *Pedagogía progresista*. Marova, Madrid.

**ARELLANO D., Antonio y María Eugenia BELLO**. Universidad de los Andes-Núcleo Táchira/Venezuela.

## NIÑO ABANDONADO

“Repútese abandonado todo niño cuya subsistencia y educación no es atendida convenientemente por los padres por carencia de medios materiales, sea causa del ambiente en que se desarrolla, sea por razón de la idiosincrasia del menor, el abandono moral o material del niño, la inhabilidad de los padres o la incapacidad de éstos, a pesar de la educación que pudieran dar para evitar la corrupción del menor, deben ser causa de la pérdida de la patria potestad, que sólo podrá recuperarse mediante rehabilitación”. (OEA. Il Congreso Americano del Niño. Montevideo, 1919. Véase: OEA: Carta Cultural de América. I. Recopilación de Normas Culturales. I. Educación Pág. 470. Washington 1953).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS**. (1995). *Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela*. En: **Diccionario Pedagógico**. BIOSFERA. Caracas.

## NEUROCIENCIAS

El problema que representa la complejidad del sistema nervioso ha generado la colaboración de científicos provenientes de todas las áreas de las ciencias: matemáticas, física, química, fisiología, medicina, biología molecular, etc. Entender la función cerebral es probablemente el reto científico más importante y difícil de la era actual. Si antes todas las ciencias surgieron como ramas de un tronco común llamado Filosofía Natural, hoy, las ramas convergen de nuevo ante la magnitud del problema que representa el cerebro. Virtualmente, las neurociencias son todas las ciencias unidas tratando de entender la actividad neural; lo cual nos es recordado por el prefijo “neuro”.

**DICCIONARIO ECOLÓGICO**. Amigos de la tierra. Uruguay. <http://www.redes.org.uy/estudiantes/diccionario>

## NEURONA

Célula nerviosa excitable especializada en recibir, procesar, y enviar señales electroquímicas. **NEURONAS GABAÉRGICAS**: Neuronas que sintetizan y liberan el neurotransmisor inhibitorio ácido g-amino-butírico o GABA, e.g., las neuronas espinosas del NE, así como las neuronas de GPe, GPi y SNr. También dicese de las terminales sinápticas que liberan el transmisor g-

aminobutirato (GABA): “terminales GABAérgicas”. Neuronas glutamatérgicas: Neuronas que sintetizan y liberan el neurotransmisor excitatorio ácido glutámico o glutamato, e.g., las neuronas piramidales de la Cx y las neuronas talámicas de relevo que reciben la salida de los GB y proyectan a la Cx. También dicese de las terminales sinápticas que liberan el transmisor glutamato: “terminales glutamatérgicas”. Neurotransmisión lenta: Una vez liberado por el elemento pre-sináptico, el neurotransmisor se pega a receptores post-sinápticos que no están directamente asociados a la excitabilidad de la membrana sino a cascadas de señalización intracelular. Estas cascadas ligan a los eventos de la membrana con los eventos intracelulares mediante reacciones bioquímicas que se suceden en cadena. Las más conocidas, pero no las únicas, son las que están asociadas a proteínas G. De estas, las cascadas más rápidas ligan directamente, mediante las proteínas G, al receptor postsináptico con uno o varios canales iónicos. Entonces, estos pueden activarse (abrirse dejando pasar carga) o desactivarse (cerrarse impidiendo el flujo de iones). El efecto sobre la célula depende del tipo y número de canales iónicos que se abren o se cierran. Pero las cadenas de señalización suelen ser más complejas, involucrando enzimas de membrana, segundos mensajeros, proteína quinasas, proteína fosfatasas y fosforilación y desfosforilación de varios tipos de canal iónico, acarreadores, bombas, o factores de transducción que inducirán o reprimirán la síntesis de más canales, etc. Estas acciones transforman la excitabilidad de la membrana cambiando la manera en que una neurona responde a los transmisores rápidos. Los eventos desencadenados por la transmisión lenta pueden durar decenas a centenas de milisegundos, o bien, segundos, minutos u horas. También pueden llegar a desencadenar fenómenos plásticos de más largo plazo. Neurotransmisión rápida: Una vez liberado por el elemento presináptico, el neurotransmisor se pega a receptores post-sinápticos situados en la membrana de la célula postsináptica que son ellos mismos canales iónicos (receptores-canal). El pegado del neurotransmisor activa o abre directamente los canales iónicos dejando pasar carga (iones) y generando corrientes eléctricas o iónicas transmembranales. Esto origina potenciales o más generalmente señales o eventos sinápticos. Los eventos sinápticos pueden ser excitatorios o inhibitorios. Los primeros “encienden” a la neurona haciendo que se acerque al umbral de disparo de los potenciales de acción. Los segundos “apagan” a la neurona haciendo que se aleje de dicho umbral de disparo. Esto sucede en centenas de microsegundos y la duración total de dichos eventos es de decenas de milisegundos. Los principales neurotransmisores en el cerebro son el glutamato que es excitatorio y el ácido aminobutírico que es inhibitorio. El primero utiliza receptores-canal de los tipos AMPA y NMDA, principalmente. El segundo usa principalmente receptores-canal del tipo GABAA.

**DICCIONARIO ECOLÓGICO.** Amigos de la tierra. Uruguay. <http://www.redes.org.uy/estudiantes/diccionario>

## NICHO

Es el rol que juega una especie dentro de una comunidad. Está definido por factores bióticos (ej. Qué come) y físicos (ej. En qué rango de temperaturas vive).

**DICCIONARIO ECOLÓGICO.** Amigos de la tierra. Uruguay. <http://www.redes.org.uy/estudiantes/diccionario>

### NIVEL DE CONFIANZA

Coficiente que indica, en términos probabilísticos, la bondad de una estimación.

**DICCIONARIO ECOLÓGICO.** Amigos de la tierra. Uruguay. <http://www.redes.org.uy/estudiantes/diccionario>

### NIVEL DE ENTRADA

Véase Conducta de Entrada.

**CHADWICK, Clifton y Alicia MABEL ROJAS.** GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. (1980). Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

### NIVEL DE ENTRENAMIENTO (fase de entrenamiento)

Secuencia temporal dentro del desarrollo del entrenamiento a largo plazo (plurianual). Generalmente se distinguen entrenamiento fundamental (principiantes), de perfeccionamiento (avanzados) y de alto rendimiento (nivel de dominio). Cada uno de estos niveles dura unos 3-4 años, hasta que se alcance un rendimiento máximo.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

### NIVEL EDUCATIVO

Es el grado o año alcanzado por las personas en el sistema educativo formal, distinguiéndose cinco categorías básicas:

- a. Analfabetos: Es aquella categoría que comprende a las personas que no saben leer ni escribir.
- b. Sin Nivel: Comprende a las personas que sabiendo leer y escribir, lo aprendieron en su casa u otro lugar, sin haber asistido a la escuela o si asistieron alguna vez, no terminaron ningún grado.
- c. Comprende a las personas que han culminado la educación primaria (1ro a 6to grado) o tienen aprobado algún grado. La denominación de Educación Primaria, para hacerla equivalente al nuevo sistema educativo, Educación Básica comprende, los nueve primeros años de dicho nivel.
- d. Media: Comprende a las personas que han culminado o que tienen aprobado algún año de estudio de educación secundaria, técnica, normal u otro, exigiendo como requisito que las personas haya aprobado previamente la educación primaria. La actual denominación de educación me-

dia, para hacerla equivalente al nuevo sistema educativo, Media Diversificada y Media Profesional corresponde al décimo y décimo primer año.

- e. Superior: Comprende aquellas personas que han culminado o al menos tienen aprobado algún nivel (semestre, año, crédito) de estudios formales de educación superior en Universidades, Institutos o Colegios Universitarios.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA

### NIVELES TRADICIONALES DE POSGRADO

Son los momentos a través de los cuales se alcanza la excelencia profesional. Generalmente estos han sido la especialización, las maestrías y los doctorados.

Tradicionalmente se consideran cada uno de ellos como terminales.

Esto impide la acumulación de créditos académicos que permitan el paso de uno a otro nivel de posgrado. Hoy en día se trabaja para que exista una articulación flexible entre ellos.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira y DEL TORO, Aida Julia.** GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA. CENESEDA/República de Cuba.

### NOCIÓN

Término que equivale a conocimiento y está estrechamente relacionada con idea o concepto. Con la palabra noción se quiere indicar el conocimiento objetivo que tenemos de las cosas. En lógica la noción es el elemento primario del conocimiento, su expresión oral es el término y constituye la materia del juicio lógico. El hecho de que se tenga noción de una cosa es lo mismo que se posea un cierto conocimiento no calificado, es decir, sin determinar exactamente la naturaleza, forma y finalidad del mismo. En plural, nociones significa conocimiento básicos, como por ejemplo nociones de Física, nociones de Matemática, etc.

**BIBLIOGRAFÍA: ENCICLOPEDIA UNIVERSAL ILUSTRADA EUROPEO-AMERICANA.** (1979). Tomo XXXVIII. Madrid: Editorial Espasa-Calpe.

**LEONARD, Franklin.** (1999). EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION. Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

## NOMINALISMO

Consiste en afirmar que los conceptos universales( los géneros y las especies) no son cosas reales, ni se fundamentan en la realidad, sino que son menos hombres(nómina) o términos ; de hay que el nominalismo se denomine también terminismo.

**LEONARD, Franklin.** (1999). EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION. Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

## NORMA

Forma de describir por métodos estadísticos la ejecución de un test en un grupo específico de estudiantes de diferentes edades y/o grados. Las normas se usan para describir las ejecuciones promedio, bajo y alto. Los grados, la edad y los percentiles se usan como tipo de normas.

**CHADWICK, Clifton y Alicia MABEL ROJAS.** GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. (1980). Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## NORMALIZAR

1. establecer normas: 2. aplicar una serie de pruebas a un grupo representativo de referencia (muestra), con fines estadísticos o de establecimiento de normas.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## NORMAL, ESCUELA

Establecimiento docente destinado a la formación de los maestros. La formación del magisterio constituye uno de los ejes esenciales de la educación. Durante mucho tiempo, hasta el siglo XVIII, ésta se realizaba por el aprendizaje junto a otros maestros en forma gremial. A partir de aquel siglo se organizó una preparación especial, primero en Alemania con los Seminarios de maestros y después en Francia con las Escuelas Normales, que fueron una traducción de aquellos. Durante el siglo XIX se desarrollaron en todo el mundo las Escuelas Normales sobre la enseñanza de la Enseñanza primaria y con estudios que duraban dos o tres años.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación.* PANAPO. Caracas.

**NORMALISTA**

El que estudia en una escuela normal.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

**NORMAS TÉCNICAS**

Características técnicas sobre material y equipo establecidas por los organismos competentes de cada país.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa*. París.

**NOTA**

En pedagogía designa las apreciaciones que los maestros dan de sus alumnos.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

**NOTA**

En Venezuela calificación obtenida por el estudiante.

**AMEZQUITA Z., Colombia.** *Escuela de Educación de la UCV*.

**NOTA BRUTA**

El resultado de un test o de una medición antes de cualquier conversión o Corrección. Por ejemplo, número de respuestas correctas, tiempo empleado, etc. Sinónimo: **valor bruto; puntuación original**.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa*. París.

**NOTA DE PRESENTACIÓN**

Texto breve colocado antes de un conjunto importante de conocimientos que se han de adquirir durante el aprendizaje. Sirve de guía de los principales puntos de este conjunto sin reemplazarlo como fuente verdadera de aprendizaje.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa*. París.



## NOTA ESCALONADA

Nota derivada. situada en relación a una media y a una desviación típica predeterminada, a diferencia de la nota bruta. Sinónimo: **nota estandarizada; valor estándar; puntuación típica.**

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## NOTAS EVALUADORAS

Juicio referente a la conducta de un alumno, a su trabajo, a un deber o a una recitación, etc.. La evaluación puede ser cuantitativa (en cifras, p. ej. de cero a veinte), cualitativa (mediante adjetivos o adverbios: bueno, bien, notable, insuficiente, etc.), o ambas a la vez, cuando la nota cifrada va acompañada de observaciones explicativas. Normalmente tales explicaciones tienen más alcance cuando se dan a conocer en una lectura pública de las notas.

ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador). (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## NUBE DE PUNTOS

Gráfico resultante de la representación de valores correspondientes a variables bidimensionales sobre un plano cartesiano.

DICCIONARIO ECOLÓGICO. Amigos de la tierra. Uruguay. <http://www.redes.org.uy/estudiantes/diccionario>

## NUCLEARIZACIÓN

Estrategia de organización y de planificación de los servicios de la educación formal y no formal a partir de las comunidades de base, particularmente difundido en América Latina. Se propone racionalizar los recursos y permitir la máxima participación de la colectividad en el desarrollo de la educación.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## NÚCLEO BOLÍVAR DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA

Es uno de los 5 Núcleos que posee la Escuela de Educación en el territorio nacional (Caracas, Barcelona, Barquisimeto, Puerto Ayacucho y Ciudad Bolívar), ofertando el Programa de Estudios Universitarios Supervisados (EUS) dirigido a profesionalizar a docentes en ejercicio.

El Centro Regional EUS-Bolívar de la UCV, se crea en el año 1980, como una experiencia autogestionaria, donde los participantes de la carrera Licenciatura en Educación, asumimos el reto en Ciudad Bolívar de crear un Núcleo de la UCV. La experiencia tiene 16 años de funcionamiento. En el área de docen-

cia atiende una matrícula de 419 estudiantes a nivel de pregrado; en posgrado ofertó una especialización mención Orientación que culminó en diciembre de 1992. Además de realizar actividades de Extensión e Investigación.

El Núcleo Bolívar de la UCV., como Centro de Formación Docente, constituye un ámbito donde las actividades de investigación y experimentación educativa son los ejes centrales de la actividad pedagógica. Partimos de la premisa que según la manera como se enseñe al docente de esta misma forma lo harán en el aula de clase, por lo que pensamos que un educador capacitado para la investigación, desarrollará en sus alumnos ésta habilidad. Consideramos igualmente, que una realidad educativa en permanente diálogo con la investigación, es el mejor punto de referencia para determinar las necesidades de formación y perfeccionamiento de los educadores, y que las competencias básicas para abordar el proceso educativo, tiene su génesis en la capacitación del docente para analizar su práctica, fundamentarla y mejorarla.

En éste orden de ideas, en el Núcleo Bolívar de la UCV, nos preocupamos por la estrecha comunicación que debe existir entre la formación del docente y la investigación educativa. Cuando un maestro se forma cercano o en contacto con la actividad investigadora la enseñanza que imparte, será de más calidad. En líneas generales, aunque sólo sea, no ya por el uso propio del método científico, sino porque la investigación para no ser repetición, requiere de una inexorable puesta al día del investigador-educador. Nadie duda que la principal responsabilidad de la investigación educativa es cambiar y mejorar la práctica en la enseñanza. Es una responsabilidad que de forma más o menos directa, asumimos todos los que hacemos investigación, lo que resulta tanto más ineludible, cuanto más deteriorada se encuentre nuestra tan erosionada calidad educativa.

Es por ello, que partimos de la premisa, que la preparación de los educadores, debe trascender los esquemas rígidos e intentamos desarrollar la a través del Proyectos o líneas de investigación institucional sobre el quehacer docente, en un ejercicio constante de reflexión, creación, análisis crítico, diseño de estrategias de trabajo y evaluación de los mismos, dirigidos a fomentar la participación creativa y el desarrollo del educador.

Estas líneas o proyectos de investigación son producto de aproximaciones realizadas en algunas cátedras entre ellas: Análisis de Sistemas Educativos, Sistemas y Problemas Educativos Regionales, Planificación Educativa, Prácticas de Administración Escolar y en las electivas: Educación y Mujer, Educación y Cultura Popular. Todas ellas a la luz de un proceso de descentralización por venir, que requiere de una reestructuración y reorganización global de todas las estructuras del sistema.

La aproximación de estos estudios, nos ha permitido desarrollar 5 líneas de Investigación Institucional cuyos resultados parciales han sido presentados en diferentes eventos a nivel nacional y regional.

1. Diagnóstico del Subsistema Escolar Regional a nivel de Educación Básica en escuelas Estadales, Municipales y Nacionales. En esta línea existen dos reportes de investigación sobre el funcionamiento de la Escuelas Municipales, entregados a la Alcaldía de Municipio Autónomo Heres en 1991 y otro, sobre las Escuelas del Plan Especial de Educación Básica que adelanta la Dirección de Educación del Ejecutivo Regional, en los Municipios Heres y Caroní, entregado en 1993. Para Enero de 1994 ini-

ciamos una estrategia de intervención por dos años en la U:E. José Luís Aristiguieta denominado Proyecto Coalición ( Plan de Optimización de la Calidad Educativa).

2. Situación de la Mujer en Guayana. En esta línea se han investigado las siguientes áreas: 2.1. Mujer y Familia y dentro de ésta la mujer y su relación con los hijos; la mujer y los conflictos de pareja. 2.2. Mujer y Educación: Acceso de la mujer a la educación y sus obstáculos; Mujer y relaciones interpersonales en el marco del trabajo y el contexto familiar. 2.3. Mujer y Autoestima: Imágen de sis misma en grupos de diversos sectores sociales. 2.4. Problemas de la mujer privada de la libertad estudio realizado en la cárcel de mujeres de Ciudad Bolívar. 2.5. Aptitudes de la mujer estudiante universitaria ante el trabajo doméstico. 2.6. En el marco de la descentralización la creación del movimiento “ Proyecto Mujer 2000” como una organización no gubernamental.
3. Las Manifestaciones Culturales en la región Guayana. Como producto de esta línea nos hemos aproximado a lo que podríamos llamar una descentralización a nivel de contenidos educativos en el área de folklore en la Educación Básica (I y II etapa), donde se incorporan a estos programas la cultura y los valores regionales y locales como parte sustancial de las experiencias de las escuelas. Consideramos que la función esencial de la Educación Básica es la reconstitución ética de las personas, en el contexto de la cultura, los valores regionales y locales, es donde las personas encuentran la afirmación y valorización de su identidad.
4. La Descentralización Educativa y el Poyecto Plantel. Esta línea la comenzamos a desarrollar en 1991, la primera y en 1993 la segunda, con una serie de Foros-Taller donde han participado profesores y alumnos de la UCV de la carrera Licenciatura en Educación y miembros de la comunidad local. Actividad planificada con el propósito de generar una matriz de opinión y de sensibilización sobre estos procesos. Los productos de estas líneas se resumen en el reporte de la ejecución de los Foro- Taller en 22 escuelas en 1994 y 15 en 1995, siendo éstas de dependencia nacional, estatal y municipal y cubrieron los Estados Anzoategui, Monagas y Bolívar y de éste último los Municipios Heres, Caroní y Sucre. Dicha actividad fué filmada existiendo 25 videos sobre descentralización educativa y 15 de Proyecto Plantel. Igualmente el Taller fué promocionado por los estudiantes a través de la prensa y radio regional invitando a la comunidad a la actividad y un artículo de prensa reportando los resultados de la actividad. Asi mismo construyeron una hemeroteca sobre los dos temas permitiendo abrir junto con los trabajos y videos enriquecer el Centro de Documentación en esta línea de investigación.

Con el desarrollo de estas líneas de investigación institucional hemos logrado los siguientes objetivos: 1) Generar una matriz de opinión sobre el proceso de descentralización educativa y el Proyecto Plantel, comprometiendos a los distintos actores: docentes, directivos, alumnos, y comunidad educativa y sectores del entorno de la escuela: gremios, sindicatos, medios de comunicación, iglesia, asociaciones de vecinos. 2) Estrechar el vínculo escuela-comunidad y viceversa. 3) Fomentar en los estudiantes la identidad y el nivel de compromiso con su escuela. 4) Proyectar la universidad a la comunidad. 5) La integración de las tres áreas de acción universitaria: docencia, investi-

gación y extensión. y 6) Crear un Centro de Documentación en el núcleo sobre descentralización educativa y Proyecto Plantel.

**ANÉS, Milagros.** Escuela de Educación de la UCV- Núcleo Bolívar.

### ■ NUCLEO ESCOLAR RURAL

Unidad Básica de Administración y Supervisión de las actividades educativas que se desarrollan en el Medio Rural Venezolano. Dentro de sus propósitos se señalan: Supervisar a las escuelas ubicadas en los medios rurales, con la finalidad de mejorar el ambiente educativo y el de las comunidades determinadas por su área de influencia, solucionar los problemas educacionales que afectan a las comunidades rurales, mediante el uso de los mismos recursos que el medio aporta, fomentar la conciencia profesional y su mejoramiento, en función de una mejor educación a las comunidades, mejorar, construir y enriquecer equipos, materiales y medios de enseñanza, fomentar el espíritu de cooperación grupal y participación docente en las decisiones educativas y comunales y fortalecer los vínculos entre las escuelas y comunidades.

Un Núcleo Escolar Rural, administrativamente está conformado por un número de escuelas rurales (10-20), ubicadas en una zona homogéneamente geográfica, económica y demográfica. Dentro de esas escuelas, existe una que debe servir de modelo y guía, llamada "Central" a las demás denominadas "Escuelas Seccionales. La organización de esta unidad técnico administrativa, se completa con un personal conformado por un Director, un Maestro de Demostración y los maestros de escuelas.

El Núcleo Escolar Rural original, como ha sido definido, adquirió una nueva orientación administrativa, al dimensionarse como "Núcleo Escolar Rural de Desarrollo Integrado" incorporando a su atención pedagógica los niveles de 3a etapa de la Escuela Básica y la media diversificada y profesional; requiriendo a su vez nuevos perfiles de formación para su personal Directivo y docente.

**BENITEZ MENDOZA, Armando.** Maestría Diseño de Políticas U.C.V. 1996.

### ■ NUCLEO ESCOLAR RURAL

Es "un conjunto limitado de escuelas rurales ubicadas en una zona homogénea desde el punto de vista geográfico, dirigidas por una escuela central y que realizan un programa coordinado de educación del niño, del adulto y de la comunidad". (OEA-UNESCO. Seminario sobre Núcleos Escolares de Educación Rural en América Latina- Rubio (Venezuela), 1961, Véase: CIER: "Educación Rural". Nº 16 ).

Orientación educacional: "Orientación dada por un personal capacitado a los jóvenes sobre su educación en general y sobre los programas de estudio que mejor se amolden a su talento y sus aspiraciones, teniendo en cuenta los futuros planes profesionales que puedan haber formulado". (UNESCO. ED/MD/28 París, 14 de Septiembre de 1973. (Revisión de la Recomendaciones relativas a la Enseñanza Profesional y Técnica).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico.** BIOSFERA. Caracas.

## NUEVA RACIONALIDAD

Por mas que los ríos van al mar, el mar nunca se llena. El hombre en su evolución ha ido conformando un saber social y lo ha ido transmitiendo a través del tiempo, en un primer momento por la oralidad, luego por la palabra escrita y actualmente por la imagen. Las tres opciones coexisten y contribuyen al desarrollo de diversas manifestaciones del saber para que el hombre continúe explicándose a sí mismo y a su entorno.

La informática, el ciberespacio, la realidad virtual, la televisión, el satélite de comunicaciones, la word, wibe web, constituyen recursos tecnológicos que ofrecen el nuevo saber social, inmediato y global, que marcan un profundo impacto político, ideológico y cultural en la sociedad y en la educación, conformando de esta manera una nueva racionalidad que define las características de esta segunda mitad del siglo XX, por cuanto el conocimiento no respeta fronteras.

Un resultado inmediato de su impacto viene dado por los desequilibrios. Crecen las distancias entre los piases con tecnología de punta y los que tienen menos posibilidades de desarrollo y dentro del mismo país entre una entidad y otra.

No es lo mismo analizar los problemas de la educación que los problemas de la escuela. Los medios que producen la tecnología constituyen la escuela paralela.

A corto plazo la alianza educación-tecnología será impostergable. ¿Estamos preparados los docentes para ese reto ?. Sin lugar a dudas esta tecnología constituye un recurso para la enseñanza y la investigación y su uso estará definido por el docente conforme a su cosmovisión y antropología, es decir su concepción del mundo y del hombre, formación pedagógica y claridad metodológica que le permita ejercer su función mediadora, dentro de un proyecto educativo en correspondencia con las políticas del país.

Por esta vía, la educación se anticipa al devenir. Los educadores asumimos el reto. El hombre no esta al servicio de la tecnología, sino la tecnología al servicio del hombre, frente a esta nueva racionalidad de la sociedad multimedia y de la era tecnocrónica, compartimos con Freire que las nuevas tecnologías no podrán aniquilar la conciencia critica del hombre ni la acción formadora del docente comprometido con un proyecto de progreso dada su condición de científico e intelectual.

**DIAZ QUERO, Victor.** Universidad Pedagógica Libertador/Venezuela.

## NUEVAS TECNOLOGÍAS

Nuestra sociedad no es estática, pues continuamente está cambiando y mas aún en nuestros tiempos, en donde la tecnología ha ido progresando vertiginosamente. Por ello, si la educación pretende formar individuos para que se

adapten a la sociedad en la cual vive, debe buscar conectarse con los avances tecnológicos en la medida de lo posible y no continuar estancados en los mismos contenidos del programa que se repiten año tras año.

Un ejemplo claro de esta situación se observa en muchos niños, los cuales se distraen en sus casas con el computador, mientras reciben en la escuela una educación del siglo pasado.

Es pues, indispensable que se incorpore en la escuela la enseñanza de las nuevas tecnologías, pero antes debe formarse al educador en este campo: Es imprescindible que el docente posea los conocimientos básicos en esta área, lo cual será de beneficio propio y además, podrá incorporar en su práctica pedagógica, una enseñanza útil y actualizada y utilizar las mismas como herramienta de enseñanza.

Entre los autores que apoyan esta idea, tenemos a Daniel Gil Pérez y Miguel de Guzmán Ozámiz, quienes en su libro “Enseñanza de las Ciencias y las matemáticas”, expresan:

“La utilización de las nuevas tecnologías en la enseñanza, está sin duda, plenamente justificada, si tenemos en cuenta que uno de los objetivos básicos de la educación ha de ser la preparación de los jóvenes para ser ciudadanos de una sociedad... tecnológicamente avanzada ... Así las nuevas orientaciones curriculares recién aprobadas en España, contemplan acertadamente la incorporación de las nuevas tecnologías de la información como contenido curricular y también como medio didáctico”

Igualmente, la UNESCO en el libro “Formación de personal para GIL PÉREZ, Daniel y Miguel de Guzmán Ozámiz. Enseñanza de las ciencias y la matemática. Editorial popular, S.A. 1993. 140 PP. la enseñanza de la Física, Química y Biología”, expone:

“La informática y su uso en la educación está absolutamente ausente en la formación del docente que tendrá que enfrentar esta tecnología ..., especialmente cuando hay un plan nacional del Estado, para usar la computadora como herramienta de enseñanza”.

El docente indudablemente tiene que enfrentarse con las nuevas tecnologías y, mas aún debe estar actualizado para incorporar este conocimiento a su práctica pedagógica, por ello es indispensable que este personal, especialmente los profesores de ciencias, incorporen a su formación el aspecto relacionado con las nuevas tecnologías.

**BIBLIOGRAFÍA:** GIL PÉREZ, Daniel y Miguel de GUZMÁN OZÁMIZ. (1993). *Enseñanza de las Ciencias y la Matemática*. Editorial popular, S.A. 140 PP. / UNESCO. (1990). *Formación de Personal para la Enseñanza de la Física, Química y Biología*. Chile. 107 PP.

**PEREZ, Yenny.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## NUEVAS TECNOLOGÍAS Y SU APLICABILIDAD EN EL ÁMBITO EDUCATIVO DE AMÉRICA LATINA

En la incesante innovación de la tecnología informática, uno de los aspectos que más se destaca es la información que procesan y almacenan los compu-



tadores, los cuales pueden transmitirse de un punto a otro del planeta, con una mínima restricción de tiempo y aspecto. En este sentido, la fusión de las tecnologías del computador y las telecomunicaciones, hace posible la construcción de grandes redes internacionales para la transmisión de distintos tipos de información y además sirve de canal a nuevas maneras de comunicarse, entre ellas, el correo electrónico, el teletexto, imágenes digitalizadas, etc.

Los tradicionales medios utilizados entre países para el intercambio de información, servicio postal, teléfono y telex, comienzan a ser desplazados de manera creciente por la transmisión electrónica de datos; por esa autopista de redes de información, las cuales técnicamente son más eficientes y más rentables desde el punto de vista económico.

A tales efectos, el uso de las computadoras y de los sistemas de información en el área educativa, se han venido convirtiendo en un poderoso instrumento que facilita la integración curricular; al permitir un tratamiento menos especializado y más sistémico de diversas áreas del saber. Quizás sea la informática el instrumento apropiado para responder a la paradoja de que mientras más se sabe, menos sabe cada hombre en particular.

La informática y todos los elementos que la integran, dentro de las nuevas tecnologías, contribuyen a un tratamiento menos especializado del plan de aprendizaje, ya que el manejo de las computadoras y de los sistemas de información de acceso inmediato y de variada gama de composición de conocimientos contenidos en ellos, facilita la comprensión de tópicos que de una u otra manera requerirían de expertos en cada una de las áreas a las que se refiere un estudio en particular.

El estudiante conjuntamente con las computadoras conforman su área de interés y vocación laboral, al asociar al individuo con medios a su alcance, que no solamente le facilitan la comprensión de fenómenos enlazados por módulos altamente estructurados, a manera de recursos que facilitan la acción de su cerebro; sino que además actúan como verdadera prótesis laborales al facilitarle su interacción con problemas y situaciones muy poco estructuradas y que casi nunca se pueden simular utilizando modelos preconfigurados.

Por tanto, uno de los inventos más representativos en el desarrollo tecnológico y sobre todo de gran utilidad en el área educativa lo constituye el computador. En este sentido, el Sistema Escolar venezolano, debe actualizarse en la era de las nuevas tecnologías y de esta forma contribuir a que los alumnos puedan permanentemente utilizar y manipular la información, cuestión ésta, que permitirá una mayor adaptación al uso de los avances tecnológicos y por tanto, una mejor comprensión de su entorno.

### **Antecedentes Históricos.**

#### **Evolución Histórica de la Informática.**

Entre todas las máquinas que ha inventado el hombre para servirse de ellas, hay una que se ha destacado muy por encima de las demás; el ordenador electrónico. Durante muchos años se le ha otorgado el título de “cerebro” y se han empleado innumerables horas en discutir apasionadamente sobre si estas máquinas piensan realmente o no. Sin lugar a dudas, el cerebro humano es mucho más perfecto y eficiente que cualquier máquina de calcular, por muy sofisticada que esta sea. Al respecto señala Rausseo M. (1995), “...en lo único que se ve superado el cerebro por la máquina es en la velocidad del cálculo, probablemente de ahí venga su mistificación”.

Si intentamos encontrar el origen de las máquinas de calcular, y no somos demasiado rigurosos en cuanto a las características exigidas para ser consideradas como tales, podemos retroceder miles de años atrás hasta conseguir una máquina para facilitar el cálculo: el ábaco. Aún a pesar de su antigüedad expresa Rausseo M. (1995) sigue utilizándose actualmente en algunos países asiáticos donde tuvo su origen.

A medida que fue avanzando la civilización, la sociedad fue tomando una forma más sistemática y organizada, los dispositivos para contar se fueron desarrollando, probablemente presionados por la necesidad, y en diferentes países fueron apareciendo nuevos ingeniosos inventos cuyo destino era calcular.

Continua afirmando el autor precitado, que a lo largo de la historia se han inventado otras muchas máquinas más, como por ejemplo, el filósofo y científico Francés Blaise Pascal, tan solo cuando contaba con 18 años de edad, inventó su propia máquina calculadora la cual servía para la adición y la sustracción, la que más tarde, el Matemático Alemán Leibniz, le incorporó la multiplicación y la división mediante sumas y restas sucesivas. Años después, surge la “Máquina Analítica” de Babbage, la cual realizaba cualquier operación matemática y fue considerada como la primera máquina programable. Toda la información se almacenaba en grandes tarjetas perforadas que contenían tanto los datos como los programas, y, el mecanismo de funcionamiento se basaba en alambres, que según pudieran atravesar o no los orificios de las tarjetas, ponían en marcha los engranajes oportunos.

Asimismo, siguen surgiendo diversas máquinas en el mundo de la informática, en las máquinas llamadas ordenadores, nos encontramos con el “Hardware”, éste no es más que un conjunto de componentes físicos que constituyen un computador. Debemos resaltar, que en los microordenadores se encuentran sistemas destinados a aplicaciones domésticas, a la resolución de cálculos científicos, orientados a profesionales, a la gestión de las empresas, al escenario educativo, y un sin fin de variedades de acuerdo al uso de cada usuario. El inventario es exhaustivo y definitorio de las posibilidades que ofrece cada sistema: al usuario le corresponde la tarea de conjuntar los parámetros oportunos y seleccionar el sistema óptimo de acuerdo a sus intereses y particularidades. Al tales efectos, para facilitar la interpretación de los datos, es necesario conocer los elementos básicos que intervienen en un sistema ordenador y los parámetros que lo definen.

Paralelamente al avance de los ordenadores, se ha desarrollado el “Software”, el cual ha adquirido características muy especiales con cada generación. El software es el conjunto de programas que puede ejecutar un computador.

Para los ordenadores de la primera generación, los programas debían escribirse en códigos de máquinas, con todas las dificultades que esto implicaba, por ello, aparecen muy rápidamente los lenguajes simbólicos, que, en general, eran nemotécnicos. El uso de estos lenguajes obligó a descodificarlos mediante programas traductores o ensambladores, con lo que se inicia el software traductor. Estos primeros sistemas operativos o software funcional que aparecen en la segunda generación sólo se utilizaban en equipos grandes, seguidamente, para la tercera generación, ya existen sistemas operativos para todos los ordenadores y se diseñan nuevos lenguajes. En esta medida surge un gran avance en los programas y en los paquetes de programas de aplicación con lo que aparece el software específico y así sucesivamente siguen surgiendo

distintos tipos de software entre ellos encontramos los software educativos (software tutoriales, software de ejercicio y práctica, juegos computacionales, actividades de aprendizaje computacionales, entre otros).

Es necesario destacar según nos señala Smart C. (1991) que, cuando se diseñaron los primeros computadores, se empleó mucho tiempo aprendiendo acerca del computador. Sus usos y aplicaciones eran limitados y restringidos a lo que el inventor del aparato deseaba que éste realizara. En los últimos años el número de aplicaciones para el computador ha aumentado enormemente y sus aplicaciones dependen en gran medida de la imaginación y creatividad del usuario. En síntesis, en el campo de la informática ha habido un rápido progreso en las distintas generaciones de máquinas: desde aquellas que usaban válvulas de gran tamaño y alto consumo energético hasta la microelectrónica actual, pasando por los transistores y los microcircuitos. El hecho es que nos encontramos ante un nuevo tipo de máquina capaz de procesar una gran cantidad de datos y cuyos usos en la sociedad son diversos y crecientes, tanto que ya se habla de una verdadera revolución informática. Sin lugar a dudas, expresa Cabero J. (1996) "...estas nuevas tecnologías crean nuevos entornos, tanto humanos como artificiales, de comunicación no conocidos hasta la actualidad, y establecen nuevas formas de interacción de los usuarios con las máquinas donde unos y otros desempeñan roles diferentes..."

### ***Evolución Histórica de las Telecomunicaciones.***

La informática o ciencia informática posee su propia historia (como el capítulo que la precedió), así como también la telemática puesto que ambas se desarrollaron o evolucionaron por separado hasta llegar a un punto en la cual ambas ciencias se unen para compartir sus técnicas y métodos de trabajo.

Las telecomunicaciones comenzaron en 1830 con la utilización del telégrafo, el cual permitió diversos tipos de comunicaciones digitales utilizando códigos como el morse inventado por Samuel F.B. Morse en 1820.

En 1939 los ingleses Cooke W.F. y Charles Wheatstone inventaron un modelo de telégrafo que utilizaba el principio de galvanómetro, inventado por André Ampere, donde una aguja asociada a una bobina por la que puede circular corriente eléctrica, se encuentra en posición vertical o inclinada hacia uno de los lados derechos e izquierdo, impulsada por el campo magnético creado por el paso de la corriente.

En 1855, Charles Wheatstone inventó el formato de una cinta junto con la perforadora correspondiente que permitía el envío y recepción de mensajes en código Morse en modo Off Line, es decir, sin que un operador se encuentre permanentemente pendiente de la transmisión y recepción de los mensajes. El francés Evile Bandot, inventó el telégrafo múltiple en el año de 1874. Este aparato permitía el envío de varios mensajes por la misma línea de transmisión. Se conectaban varios manipuladores de cinco teclas a una misma línea a través de un distribuidor que repartía el tiempo entre los distintos usuarios.

Más tarde, en 1876 Alexander Graham Bell inventó el teléfono con el que comenzó la comunicación de la voz a distancia. Gracias a este invento se logró que rápidamente se unieran por cable muchas ciudades y dentro de ellas muchas empresas y particulares, lo cual facilitó mucho la utilización de otros medios de comunicación posteriores que aprovecharon las propias líneas telefónicas.

Con la aparición de máquinas de escribir que incorporaban relés para la

activación de la escritura durante la Primera Guerra Mundial, E.E. Heinschuidt desarrolló un sistema de transmisión que no requería de operadores en continua atención. Este sistema hizo posible la aparición en 1910 del teletipo o teleimpresor, que permitió el envío de mensajes a distancia utilizando el código Bandot creado por Emile Bandot en 1874. Los teletipos tenían un distribuidor rotante capaz de enviar un carácter por vuelta compuesto por 5 bits que se acompañaban de otros dos de arranque (Start) y parada (stop). En 1950, con la aparición del Modem, comenzaron los primeros intentos de transmisión de datos entre computadoras en aplicaciones de gestión, pero fue en la década de los sesenta, y fundamentalmente en la de los setenta, cuando se implantó definitivamente la conexión a distancia de todo tipo de computadoras y periféricos.

El primer proyecto importante que incorpora técnicas telemáticas llamado SAGE (Service Automatic Ground Environment), desarrollado por las Fuerzas Aéreas de los Estados Unidos de América para el año 1958, Las Fuerzas Armadas venezolanas asumen a comprar esa tecnología cinco años después.

A principio de la década de los sesenta aparecen, por un lado, los lenguajes de programación interactivos y, por otro, los sistemas operativos conversacionales que junto a las tecnologías de conmutación de paquetes y los satélites de comunicaciones y la informática.

Para fines de los sesenta y comienzo de los setenta evoluciona la tecnología de la conectabilidad, aparecen las redes de computadoras, los protocolos y las arquitecturas teleinformativas.

Posteriormente, en los años setenta se le caracteriza también por el gran auge que toma la normalización del sistema telecomunicacional. Es decir, que en esta década se conforman instituciones tales como el Comité Consultivo Internacional Telefónico y Telegráfico (Consultive Committe for International Telephone and Telegraph CCITT) el cual normalizó las redes de conmutación de circuitos y las redes de conmutación de paquete. También surgió la Organización de Estandares Internacionales (International Standard Organization-ISO), el cual modela y normaliza la interconexión de computadoras creando el Modelo Básico de Referencia para la Interconexión de Sistemas Abiertos (Open Systems Interconnections-OSI).

A finales de la década de los sesenta y principios de los setenta, aparece la red ARPANET, del cual hablaremos en capítulos posteriores, la misma da origen a la red Internet y desarrolla el conjunto de protocolos denominados TCP/IP que han ejercido influencia en las redes teleinformáticas.

El final de la década de los setenta viene marcado fundamentalmente, por la aparición en 1978, de las Redes de Area Local (Local Area Network-LAN) que permiten la interconexión entre equipos informáticos en un entorno reducido. Para la década de los ochenta, con la popularización de las computadoras Personales (Personal Computer-PC) ha marcado un desarrollo definitivo en el campo teleinformático y lo ha popularizado. Aparecen los denominados servicios de valor añadido como el Teletex, Telefax, VideoTex, Terminal Bancario en casa, etc. Igualmente, aparecen las Redes digitales para dar servicio especializado a usuarios que requieran la integración de información compuesta por texto, datos, imagen y voz.

Para la década de los noventa, surge el gran desarrollo y expansión de la Red Internet, también aparecen tecnologías muy creativas y prometedoras, como

son la programación orientada a objetos y los sistemas expertos que, sin duda, incidirán en el desarrollo de nuevas e interesantes aplicaciones tales como las que utilizan Tecnologías Multimedia.

### *Desarrollo de la Informática en América Latina*

Desde hace algunos años, en América Latina se ha comenzado a reconocer la importancia estratégica de la Informática, y el papel cada vez más preponderante que esta ciencia está llamada a cumplir en el desarrollo de otros sectores. América Latina atraviesa actualmente por una fase de desarrollo en la cual los sectores crecientes de su población se están adaptando a los problemas del desarrollo tecnológico acelerado, incluyendo la transferencia de tecnología, la generación de energía y las perspectivas que abre la Informática.

Es necesario reconocer señala Anselmi J. (1987) que el desarrollo de la civilización occidental científico-técnica ha experimentado, durante el transcurso de los dos últimos siglos, un avance sin precedentes históricos caracterizado por la rapidez y la diversidad de los cambios que produce en el modo de vida de las personas y en la organización de la sociedad. Entre las fuerzas que impulsan esta revolución se encuentran fundamentalmente el desarrollo de los conocimientos tecnológicos, y la explotación y el aprovechamiento de las fuentes energéticas. Expresa el autor, "...dado que la distribución de estas fuerzas no es equilibrada en las distintas regiones del globo, el actual modelo de desarrollo mundial no asegura la igualdad de oportunidades para todos".

En lo que se refiere al desarrollo científico y tecnológico, la ingeniería, la informática, las industrias vinculadas al agro, son notoriamente las que deben recibir atención prioritaria. En este contexto, las naciones de América Latina están esforzándose para lograr una adecuada explotación de sus recursos, y para desarrollar tecnologías acordes con su situación social, sus posibilidades de producción, y su dotación en recursos potenciales.

El desarrollo de estas redes en América Latina afirma Rodríguez L. (1993) es aún muy desigual y hay países más avanzados que otros, en infraestructura de comunicación, en servicios a los usuarios y en recursos de información y su accesibilidad. Señala el autor, "...estamos acostumbrados a movernos en situaciones de equilibrio estable, con organizaciones altamente centralizadas..." así que, debemos aprender a movernos en situaciones de equilibrio inestable y cambiante, en el campo de las redes. Al igual que el autor consideramos, que la misma red Internet es un ejemplo de como se puede coordinar eficientemente la diversidad de situaciones, aprovechando su riqueza como factor de desarrollo.

Anselmi J. (1987) afirma que "...los ingenieros en computación, los profesionales universitarios, los políticos y la humanidad en general, están gradualmente tomando consciencia que la Informática está teniendo y tendrá una importancia muy considerable en la sociedad contemporánea, tanto desde el punto de vista social como en lo económico y en lo industrial".

Sin embargo, el autor precitado señala que, en general no se ha llegado a un grado de madurez suficiente que permita a las aplicaciones informáticas cumplir satisfactoriamente los objetivos sociales y de desarrollo fundamentales. Al respecto, los programas de formación de recursos humanos, muy diversos y heterogéneos en su calidad y en los temarios que aplican, no se mantienen muchas veces a la par con el desarrollo tecnológico, lo cual se traduce

en una desorientación y un desajuste general del mercado de trabajo. Además dada la continua y acelerada expansión de la Informática, la cantidad de profesionales y técnicos en Informática no alcanza generalmente a cubrir las necesidades existentes.

En este sentido, concordamos con el autor, al pensar que la sociedad en los próximos años deberá enfrentarse a los problemas y desajustes provocados por la utilización masiva de computadoras, las que irrumpirán en muchísimos campos diferentes, en el área empresarial e incluso en el área familiar y cotidiana de los individuos.

Estos cambios serán de gran magnitud y provocarán una modificación cualitativa de nuestra sociedad, por lo cual algunos investigadores y pensadores no han vacilado en bautizar esta nueva era de desarrollo, con diversos nombres: era post-industrial, era de la informática masiva, era de la sociedad informatizada, etc.

Entre los países que se encuentra en un nivel de desarrollo relativamente avanzado se encuentra Venezuela, según lo afirma Rodríguez L. (1993) en el cual se ha desarrollado la Red SAICYT, o Sistema Automatizado de Información Científica y Tecnológica, a cargo del Consejo nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas. El SAICYT ha experimentado un crecimiento acelerado, con una rápida incorporación de usuarios de los ámbitos científicos, universitarios y académicos en general, lo cual ha conducido en corto tiempo a la diversificación de sus servicios nacionales dentro de la red Internet.

En el futuro se aspira constituir a la Internet, en una red cooperativa más estructurada y con una administración autónoma, denominada REACCIUN, que se fundamentará sobre 15 instituciones universitarias del país, a partir de la experiencia del SAICYT (Valdés Y. 1993).

### ***Las nuevas tecnologías y su adaptación dentro de la Sociedad.***

Actualmente existen grandes evidencias sobre el desarrollo de las nuevas tecnologías de información y comunicación así como su diseminación en todos los ámbitos de la sociedad. Podemos percibir como permanentemente aparecen numerosos artículos en revistas y periódicos en torno a este tema. Al respecto, Silvio J. (1993) señala: “esas nuevas tecnologías se han expandido en un contexto que le es favorable y su instauración en nuestra vida en general parece irrevésible. Sin embargo, con frecuencia se olvida que esas tecnologías, como todas, son productos culturales de una sociedad dada, insertadas en un espacio y un tiempo determinado”.

En este mismo orden de ideas, Orantes (1994) expresa que: “La incorporación del computador a la sociedad actual es una realidad aceptada por todos...esta nueva tecnología subyace a todos los avances del momento y la educación por tanto, no puede escapar a su influencia”. Por otra parte, es un hecho conocido de que gran parte de nuestras actividades sociales se basan y dependen de la comunicación, proceso en el cual el lenguaje desempeña un rol fundamental como vehículo de expresión de nuestra cultura. Al respecto, Silvio J. (1993) afirma que: “La lengua y la cultura establecen ‘filtros’ a los datos, informaciones y conocimientos que el ser humano deriva de su sociedad e integra a los grupos sociales a los que pertenece, en el contexto de un complejo proceso de comunicación a múltiples niveles y en diversas áreas de actividad”. En este sentido, la informática y la telemática proveen los instrumentos para comuni-



car datos, informaciones y conocimientos, lo que hasta hace muy poco tiempo se creía que eran ideológica y culturalmente hechos neutros.

Es evidente, que el desarrollo de la informática y la telemática han originado el surgimiento de una sofisticada industria de la informática, productora de equipos (hardware) y programas (software), por una parte, y de una industria de la información, productora y difusora de información bajo diversas formas y para usuarios con características y propósitos muy disímiles: información, investigación, educación, recreación, transacciones comerciales, gestión, toma de decisiones y muchos otros usos.

Las redes telemáticas han impactado enormemente en la comunidad académica, al respecto, en las evaluaciones realizadas por Chacón y Pingiotti (1993) en un estudio sobre la red telemática, encontramos que las actividades que se realizaron con mayor frecuencia a través de la red fueron: Comunicarse con otros colegas, recuperar documentos, consultar bancos de datos y realizar contactos con otros centros de investigación, enseñanza y desarrollo.

Afirman los autores precitados que la red ha tenido un impacto mayor entre investigadores comprometidos en actividades educativas a nivel universitario, lo cual muestra en cierto modo la manera como las redes pueden contribuir a promover la integración en el ámbito de las diferentes disciplinas científicas. Percibieron igualmente en su investigación, que los que trabajan en docencia, utilizan la red para mantenerse al día y contactar otros colegas; mientras que los que realizan actividades de investigación utilizan la red principalmente para el seguimiento de las actividades de asociaciones científicas, consultar bibliografías, difundir sus trabajos y consultar revistas electrónicas; por otro lado, los que trabajan en el área de desarrollo tecnológico, utilizan la red para conocer y dar a conocer productos industriales, intercambiar resultados de investigación y consultar expertos.

Así vemos, que el uso de la red como nueva manera de comunicar la información y el conocimiento se evidencia claramente en estos resultados, así como la necesidad de acceder a fuentes de información normalmente muy difíciles de alcanzar por los medios de comunicación tradicionales.

En este sentido, nuestras posibilidades como habitantes del Tercer Mundo, en cuanto al acceso de informaciones y conocimientos difundidos a través de medios de difusión tradicionales (libros, documentos, etc) según nos expresa Silvio J. (1993), se hacen cada vez más lejanos, debido a su alto costo y a las deficiencias y limitaciones de los medios de comunicación tradicionales (correo, fax, teléfono, etc) . Por esta razón, el uso de los servicios y recursos de información que suministran las redes telemáticas son una esperanza.

Sin embargo, esa esperanza no se satisface con la simple conexión de dichos países a los circuitos internacionales, lo cual resulta relativamente fácil con los adelantos actuales en materia de informática y telecomunicaciones. Hay varias condiciones que deben satisfacerse continúa afirmando el autor. La primera de ellas es la adaptación de las tecnologías y la metodología de desarrollo de redes a las condiciones y características de la infraestructura de comunicaciones de esos países y la modalidad de funcionamiento de sus instituciones. Otra de las condiciones reside en incorporar al usuario al proceso de diseño y desarrollo de las redes y sus servicios y recursos de información. Al respecto, señala Silvio J. (1993) que "La tecnología puede ser llamativa y muy difícil de usar y los tecnólogos que las han creado e implantado

pueden ser usuarios excelentes...pero si se va a prestar un servicio a la humanidad y se quiere que las nuevas tecnologías sean verdaderamente una esperanza para el tercer mundo, hay que cambiar de enfoque". Ya que los usuarios a veces no perciben que una tecnología de información puede resolverles problemas en su trabajo y en su vida personal. Otros lo perciben, pero les resulta difícil de usar y en muchos casos, el costo de aprendizaje supera aún ampliamente el de los beneficios a obtener.

Una de las demandas de nuestra cultura, expresa Cabero J. (1996), "...es recibir la información en las mejores condiciones técnicas posibles y en el menor tiempo permitido, y si éste se acerca al tiempo real, mejor...". En este mismo orden de ideas, Liendo (1993) sostiene que la comunicación mediante el uso de las computadoras, es una esperanza para los científicos y académicos del Tercer Mundo, debido a múltiples razones técnicas, económicas y otras, aisladas de los circuitos internacionales de producción y distribución de conocimientos, que ahora más que nunca utilizan las redes telemáticas de manera muy intensa en el mundo desarrollado, como plataforma básica de acción. Cabe señalar, que las nuevas tecnologías en especial Internet, es utilizada por gente de todas las profesiones y no sólo por científicos, académicos e informáticos, existen hombres y mujeres, jóvenes y hasta niños, deportistas y amas de casa que transporta por esta autopista.

Para muchos países subdesarrollados, el acontecimiento de las nuevas tecnologías, significará un vertiginoso salto que les llevará directo de la Edad Media a la avanzada sociedad del segundo milenio. Casi sin habernos dado cuenta, la informática se ha convertido en la más preciada mercancía. Dentro de poco, nadie podrá prescindir de ella, so pena de verse considerado como un analfabeto electrónico, expresa Cividanes (1996) "...pero será necesario garantizar también un acceso libre y democrático a ese rico filón".

Las nuevas tecnologías permiten que el usuario, no sólo pueda elaborar mensajes. En este sentido, Cabero J. (1996) nos señala que el usuario puede "...decidir la secuencia de información que desea, y elegir el tipo de código con el que quiere establecer relaciones con la información. Todo ello dentro de unos márgenes, que pueden ir desde la libertad absoluta, hasta el movimiento en unos límites prefijados por el profesor o por el diseñador del programa". Asimismo, hace alusión a una de las características de las nuevas tecnologías, refiriéndose a los parámetros que poseen en calidad técnica de imágenes y sonidos. En tal sentido, señala que "...no se trata sólo de manejar información de manera más rápida y transportarla a lugares alejados, sino también que la calidad y fiabilidad de la información sea bastante elevada".

**BIBLIOGRAFIA:** **ANSEMI, Juan C.** (1987). *Desarrollo de la Informática en América Latina*. En: Revista Comunicación No. 56. Estudios Venezolanos de Comunicación Perspectiva Crítica y Alternativa. Caracas, Venezuela. / **BARTOLOME P. Antonio R.** (S/F). *Multimedia Interactivo y sus Posibilidades en Educación Superior*. En: Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación. Universidad de Barcelona. (Material Mimeografiado). / **CABERO Almenara, Julio.** (1996). *Nuevas Tecnologías, Comunicación y Educación*. En: EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. No. 1. Universidad de Sevilla. (Material Mimeografiado). / **CARTER, Michel.** (1993). *Impacto de las nuevas tecnologías de información y comunicación en la lengua y la cultura*. Quebec, Canadá. / **CENAMEC.** (1991). *Diseño, Desarrollo y Evaluación de Programas de Enseñanza a través del Computador*. Documento Interno de la Coordinación de Informática del CENAMEC. Caracas, Venezuela. / **CIVIDANES, Jorge Lazo.** (1996). *Internet: red de redes*. En: Revista Horizontes. Número 73. Venezuela. / **CHACON, F. Y PINGIOTTI, B.** (1993). *Evaluando el impacto de las redes académicas: un estudio de casos*. En: CRESALC/UNESCO.

Editor José Silvio. Una nueva manera de comunicar el conocimiento. Caracas, Venezuela. / **GALVIS, P., Alvaro H.** (S/F). *Usos Educativos de Computadores: Posibilidades y Requerimientos*. En: Revista de Tecnología Educativa. Vol. IX. No. 4. / **HUNTER, Beverly.** (1985). *Mis alumnos usan ordenador*. Ediciones Martínez Roca. S.A. Barcelona, España. / **KLAUS, David J.** (1983). *Técnicas de individualización e innovación de la enseñanza*. Editorial Trillas. México. / **LANE y CASSIDY.** (1994). *The Role of Technology in the Systemic Reform of Education and Training*. De. Journal June Vol. 8/6. / **LARA, Lorenzo.** (1993). *La comunicación electrónica en Venezuela: experiencias académicas y empresariales*. En: CRESALC/UNESCO. Editor José Silvio. Una nueva manera de comunicar el conocimiento. Caracas, Venezuela. / **LIENDO, Pablo.** (1993). *Integrando usuarios y servicios de comunicación mediante computadora*. En: CRESALC/UNESCO. Editor José Silvio. Una nueva manera de comunicar el conocimiento. Caracas, Venezuela. / **PAEZ, Irsaset.** (1992). *Gestión de la inteligencia, aprendizaje tecnológico y modernización del trabajo informacional*. Ediciones Universidad Simón Bolívar. Caracas, Venezuela. / **RAUSSEO, María A.** (1995). *Introducción a la informática*. Trabajo de Ascenso. Colegio Universitario "Francisco de Miranda". Caracas, Venezuela. / **RODRIGUEZ, Luis Germán.** (1993). *La integración de las redes académicas en América Latina y el Caribe: creando alternativas*. En CRESALC/UNESCO. Editor José Silvio. Una nueva manera de comunicar el conocimiento. Caracas, Venezuela. / **SANDERS, Donald M.** (1988). *Computación en las Ciencias Administrativas*. Editorial Trillas. México. / **SILVIO, José.** (1992). *Dimensión tecnológica de la calidad en la educación superior*. En: CRESALC/UNESCO. Editor José Silvio. Caracas, Venezuela. / **VALDES, Iván.** (1993). *La Red SA/CYT*. En: CRESALC/UNESCO. Editor José Silvio. Una nueva manera de comunicar el conocimiento. Caracas, Venezuela.

**CHÁVEZ, Pablo; FERRER, Ramón A.; MAIZ, Edgar J.; RODRÍGUEZ, María G. y VERDU, Juan C.** CURSO: ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR ASIGNATURA: MEDIOS INSTRUCCIONALES. Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## NUEVAS TECNOLOGÍAS, COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

La implantación en la sociedad de las denominadas Nuevas Tecnologías (NT) de la comunicación e información, está produciendo cambios insospechados respecto a los originados en su momento por otras tecnologías, como fueron la imprenta, y la electrónica. Sus efectos y alcance, no sólo se sitúan en el terreno de la información y comunicación, sino que lo sobrepasan para llegar a provocar y proponer cambios en la estructura social, económica, laboral, jurídica y política. Y ello es debido a que no sólo se centra en la captación de la información, sino también, y es lo verdaderamente significativo, a las posibilidades que tienen para manipularla, almacenarla y distribuirla.

Una ventaja directa de esta creación en nuestro campo educativo, es la posibilidad que ofrecen para la simulación de fenómenos, sobre los cuales los alumnos pueden trabajar sin riesgo de ningún tipo, observar los elementos significativos de una actividad, proceso o fenómeno, o descomponer un producto en sus partes en el proceso seguido para su elaboración. Sobre ello podemos realizar algunas reflexiones relacionadas con las posibilidades de las Nuevas Tecnologías-NT y el papel que puedan jugar en la enseñanza y la educación.

La primera se refiere al desfase existente entre la escuela y las NT, pues los alumnos llegarán a conocer las posibilidades de estas tecnologías fuera del contexto escolar. Existiendo así una rivalidad entre los conocimientos adquiridos fuera de la escuela, con medios más llamativos, y los adquiridos en las clases, con instrumentos tradicionales y que posiblemente sean menos atractivos y más aburridos.

Debemos estar conscientes que las NT requieren de un nuevo tipo de alumno. Alumno más preocupado por el proceso que por el producto, preparado para la toma de decisiones y elección de su ruta de aprendizaje. En definitiva, preparado para el autoaprendizaje, lo cual abre un desafío a nuestro sistema educativo, preocupado por la adquisición y memorización de información y la reproducción de la misma en función de patrones previamente establecidos. En cierta medida, estos nuevos medios reclaman la existencia de una nueva configuración del proceso didáctico y metodológico tradicionalmente usado en nuestros centros, donde el saber no tenga porque caer en el profesor y la función del alumno no sea la de mero receptor de informaciones.

Ello plantea un cambio en los roles tradicionalmente desempeñados por las personas que intervienen en el acto didáctico, que llevan al profesor a alcanzar dimensiones más importantes, como la del diseño de situaciones instruccionales para el alumno y tutor del proceso didáctico.

En este sentido, las NT aportan un nuevo reto al Sistema Educativo, y es el pasar de un modelo unidireccional de formación, donde por lo general los saberes recaen en el profesor o en su sustituto el libro de texto, a modelos más abiertos y flexibles, donde la información situada en grandes bases de datos, tiende a ser compartida entre diversos alumnos. Por otra parte, se rompe la exigencia de que el profesor este presente en el aula, y tenga bajo su responsabilidad un único grupo de alumnos.

Por lo descrito anteriormente, se puede destacar que las NT tienden a romper el aula como conjunto arquitectónico y cultural estable. El alumno puede interactuar con otros compañeros y profesores que no tienen porque estar situados en su mismo contexto arquitectónico.

El papel que las NT pueden jugar en el aprendizaje se ha justificado también, por el número de sentidos que puede estimular y la potencialidad de los mismos en la retención de la información. Diversos estudios ya clásicos, han puesto de manifiesto como se recuerda el 10% de lo que se ve, el 20% de lo que se oye, el 50% de lo que se ve y oye y el 80% de lo que se ve, oye y hace. O dicho en otros términos, algunas de las NT son perfectas para propiciar la retención de la información (CABERO, 1996).

La importancia que la escuela tiene en la formación de los alumnos en los medios de comunicación, viene no sólo porque generen actividades específicas formativas, sino también por el modelo social, cultural y curricular en el que se desarrolle la escuela. Así, la forma en que la escuela socializa a los estudiantes y los métodos y estrategias docentes que utiliza en su formación, parecen también determinar el tipo de interacción que posteriormente establecerán con los medios.

### **¿QUÉ SON LAS NUEVAS TECNOLOGIAS DE LA INFORMACION Y COMUNICACIÓN (NT)?**

Las definiciones que se han ofrecido de las NT son diversas. Veamos las que recoge CABERO (1996) en su ya citado texto: Para Gilbert y otros (1992), hace referencia “al conjunto de herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información”. Por su parte, Bartolomé (1989) desde una perspectiva abierta señala que su expresión se refiere a los últimos desarrollos tecnológicos y sus aplicaciones. En esta misma línea, en el Diccionario de Santillana de Tecnología Educativa (1991) se les definen como los

“últimos desarrollos de la tecnología de la información que en nuestros días se caracterizan por su constante innovación”. Castelís y otros (1986) indican que “comprenden una serie de aplicaciones de descubrimiento científico cuyo núcleo central consiste en una capacidad cada vez mayor de tratamiento de la información”. La revista *Cultura y Nuevas Tecnologías de la Exposición Procesos*, organizada en Madrid por el Ministerio de Cultura, señala “...nuevos soportes y canales para dar formar, registrar, almacenar y difundir contenidos informacionales”.

Como se aprecia, existen variadas definiciones para este concepto. En lo personal, considero que las NT, nos proporcionan herramientas, indispensables en los momentos actuales, para manejar y transmitir información, lo que nos permite, desde el punto de vista educativo, asimilar de forma activa, rápida y eficaz los contenidos.

Existe un desfase entre las NT y la escuela. Parece contradictorio hablar de las NT como el video interactivo, la teleconferencia, o los multimedia, cuando todavía se están realizando las primeras experiencias de introducción de los medios videos e informáticos. Esto lleva a otro problema, y es que los alumnos llegarán a conocer las posibilidades de estas tecnologías fuera del contexto escolar, existiendo una nueva rivalidad entre los conocimientos adquiridos fuera de la escuela, con los medios más llamativos, y los adquiridos en las clases, con instrumentos tradicionales y que posiblemente sean menos atractivos y más aburridos.

Tenemos que ser conscientes que las NT requieren otro tipo de alumno. Alumno más preocupado por el proceso que por el producto, preparado para la toma de decisión y elección de su ruta de aprendizaje” (CABERO, 1996). Es decir, el alumno debe estar preparado en estos momentos para el autoaprendizaje. Esto abre un desafío a nuestro Sistema Educativo, preocupado por la adquisición y memorización de la información, y la reproducción de la misma en función de patrones preestablecidos. En cierta medida estos nuevos medios reclaman la existencia de una nueva configuración del proceso didáctico y metodológico tradicionalmente usado en nuestras escuelas, donde el saber no tenga por que recaer en el profesor, y , la función del alumno no sea la del mero receptor de la información.

En este sentido, las NT, aportan un nuevo reto al Sistema Educativo, aunado a los ya tradicionales: implantación del nuevo currículo, implantación de los Proyectos Pedagógicos de Plantel y Proyectos de Aula, y es el pasar de un modelo unidireccional de formación a modelos más abiertos y flexibles. Por otra parte, se rompe la exigencia de que el profesor esté presente en el aula y tenga bajo su responsabilidad a un grupo de alumnos.

Para finalizar, debo admitir que en nuestro país el uso de las NT en las escuelas, está limitado a los recursos económicos de cada una de ellas, pues existe en la actualidad tal disyuntiva entre “el deber ser y el ser” educativo, lo que hace difícil implantar esta modalidad de enseñanza en todos nuestros centros. No obstante, considero que hacerlo ya es algo, pues les proporciona recursos a los docentes para adaptarlas a sus medios de enseñanza específicos, pues muchos de éstos imparten enseñanza en diversos institutos, unos que poseen recursos y otros que no, lo que hace que al menos tengan nociones elementales sobre esta materia. Aspiro que en la trayectoria de mi carrera profesional, podamos encontrar una síntesis integradora que nos ayude a curriculizar los medios.

**BIBLIOGRAFÍA: CABERO ALMENARA, Julio.** (1996). *Nuevas Tecnologías en el Aula*. Revista **EDUTEC**. No.1, Febrero. Universidad de Sevilla. España.

**VILLALBA, Elena.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## NUEVAS TECNOLOGÍAS, IMPACTO EN EDUCACIÓN

Creo que es importante destacar que la introducción de las últimas tecnologías responden a una necesidad de comunicación, y no sólo de información; por esta razón yo prefiero utilizar, para referirme al uso de tecnologías en la comunicación, el término comunicática, en lugar de informática. Esta distinción adquiere mayor relevancia en el ámbito educativo, en el que uno de los procesos fundamentales para lograr los fines educacionales es la comunicación, entendida ésta como una interacción, en la cual tanto el emisor como el receptor del mensaje son susceptibles de cambio, producto de esa interacción. La cuestión, entonces, es si las nuevas tecnologías satisfacen las necesidades comunicacionales que se originan en un acto educativo.

La respuesta a esta pregunta la enmarcaremos en el hecho de que en todo acto educativo se pretende un aprendizaje. Para ello, debemos tener en cuenta que las teorías instruccionales de las últimas décadas, plantean una relación entre educador y educando que va más allá de determinar la cantidad de conocimiento que posee el educando acerca de un tema, tarea ésta que podría ser realizada fácilmente, por ejemplo, por un computador; en su lugar, nos interesan los detalles de los procesos cognitivos y metacognitivos que desarrolla un individuo, es decir, nos interesa el aprendizaje en su sentido más amplio. En mi opinión, las nuevas tecnologías dan una respuesta parcial a esta necesidad educacional, aunque debemos destacar la contribución particular de la inteligencia artificial en el estudio y evaluación de estos procesos.

Desde este punto de vista, las nuevas tecnologías presentan un rezago con relación a los avances teóricos en materia educacional.

Lo que encierra el planteamiento anterior, es que en educación no debemos vernos como receptores pasivos de los avances tecnológicos, sino que debemos hacer explícitas nuestras exigencias educacionales -teóricas y prácticas-, de modo que ellas generen cambios tecnológicos. En particular, si las nuevas tecnologías pretenden simular el papel de un (buen) docente, se requiere, entre otras:

- a) una mayor flexibilidad de los ambientes tecnológicos (interfases)
- b) facilidad para que el usuario accese distintas estrategias instruccionales
- c) facilidad para que el usuario pueda evaluar la realización de sus tareas
- d) facilidad para que el usuario pueda adecuar su estilo de aprendizaje

Hoy en día, el acto educativo mediado, por ejemplo, por una tecnología como el computador, no satisface la exigencia de cambio mutuo, y sus posibilidades de adaptación a las necesidades particulares de cada usuario, a la luz de los requerimientos anteriores, son limitadas. Por supuesto, también podría



decirse, aunque nos cueste admitirlo, que pocos educadores satisfacen estos requerimientos educacionales; pero, al existir al menos un docente que pueda cumplirlos, ya coloca a las tecnologías, teóricamente, un paso atrás. Con los planteamientos anteriores no sugiero, ni remotamente, que las actuales tecnologías no tengan un impacto importante en el ámbito educativo. De hecho, siempre lo han tenido, y por ello preocupa la lentitud, en la práctica, de la incorporación masiva de las nuevas tecnologías en educación, pero tanto como es preocupante el empirismo con el que se encara el acto educativo, cuando no se toman en cuenta, por ejemplo, las elaboraciones teóricas en el campo de la educación.

**RODRÍGUEZ GÓMEZ, Jesús.** Universidad Pedagógica Libertador/Instituto Pedagógico de Caracas.

### **NUEVAS TECNOLOGÍAS, IMPACTO EN LA EDUCACIÓN. ¿ESTAMOS PREPARADOS PARA EL FUTURO?**

Durante varios siglos el conocimiento científico y tecnológico se transformo muy lentamente ya que se generaba en contados sitios del planeta y para poseerlo se debía ir hasta el sitio de producción, que normalmente eran universidades prestigiosas, institutos de investigación u otra institución similar. Hoy, el conocimiento se amplía a velocidades exponenciales, vertiginosas y se produce en múltiples sitios a la vez, en distintos países y latitudes. Con las nuevas tecnologías, el aprendizaje organizado y sistemático puede ser adquirido sin necesidad de estar frente a un profesor, instructor o facilitador y sin pisar una aula de clase (teleeducación). Nunca como hoy el globo terráqueo ha sido estremecido por la telaraña producida por la hipercirculación de DIC (datos, informaciones, conocimiento), que se ha llamado “eclosión del conocimiento”. La información producida en el mundo se duplica cada 5 años y pronto lo hará en cuatro.

Segun Ladriere (1978), “educación, es un proceso individual y colectivo al servicio de la continuidad, la actualización y la renovación de una determinada cultura”. Fundamentalmente, la educación significa la preparación del individuo para la futura acción del mismo en la sociedad aunque en la practica se observan muchos sistema educativos apegados a una realidad que ya se agoto, que quedo obsoleta. Y es que el hipercrecimiento de la información esta afectando drásticamente a vastos sectores de la sociedad. Hoy el asunto es demasiada información disponible para escoger de acuerdo a las necesidades y utilidad para el investigador, profesor, facilitador o ama de casa.

Existen varias interrogantes al respecto: ¿Son estas tecnologías medios para obtener dividendos económicos o pueden ser soportes fundamentales para la difusión de la educación y la cultura?, ¿Deben los profesores en todos los niveles educativos aprender acerca de ellas o mediante ellas?

Estas interrogantes también se relacionan en términos educativos con la pregunta ortodoxa, acerca de la cultura humanística y la científica. Snow (1959), manifiesta que es peligroso el tener dos culturas que no se comuniquen, especialmente cuando el desarrollo de la ciencia puede dar resultados que definan gran parte de nuestros destinos.

Es necesario señalar que ninguna de las nuevas tecnologías substituye al profesor, sino que se requiere un docente conocedor de su asignatura que administra pero con una formación tecnológica simultánea que le permita desarrollar competencias capaz de usar las mejores combinaciones de estrategias educativas para el logro del aprendizaje innovador. La nueva realidad mundial exigen ya un facilitador con cualidades y condiciones distintas a las del facilitador tradicional que descansaba en la clase expositiva y en los recursos de la memorización.

En conclusión: “El docente formado así, planteara relaciones distintas con sus participantes y estará preparado para tomar decisiones instruccionales más complejas que aquellas que tomaba en el pasado. La preocupación es que además de que las universidades de Latinoamérica están reaccionando tardíamente a la ola de proporciones cósmica de información, será difícil pasar del consumo al estado de producción. El flujo de información rápida e intensa puede formar la idea de que tenemos sabiduría cuando solo tenemos información. Se debe entender la secuencia Datos — Información — Conocimiento — Sabiduría.

**BIBLIOGRAFIA:** **BLANCO, Ivan.** (1997). Opiniones en el foro *Las Telecomunicaciones y la Globalización del Conocimiento en Venezuela*. Lista de educación-ciencia. Abril 1 de 1997. E-mail : [BLANCO@BU4090.BARRY.EDU](mailto:BLANCO@BU4090.BARRY.EDU) Universidad Barry. Miami, Florida, Estados Unidos. / **CASAS ARMENGOL, Miguel.** (1992). *Calidad y Tecnología Informática*. Trabajo publicado en *Calidad, Tecnología y Globalización en la Educación Superior Latinoamericana*. UNESCO - CRESALC. Caracas, Venezuela. / **LADRIERE, Jean.** (1992). *El Reto de la Racionalidad*. Ediciones UNESCO. París. Francia. 1978. Mencionado por Miguel Casas Armengol En: *Calidad y Tecnología Informática*. Trabajo insertado en *Calidad, Tecnología y Globalización en la Educación Superior Latinoamericana*. UNESCO - CRESALC. Caracas, Venezuela. / **MOROS, Eduardo.** (1997). Participación en el foro *Las telecomunicaciones y la Globalización del conocimiento en Venezuela*. Lista de educación - ciencia. Abril, 1 de 1997. e-mail: [moros\\_eg@rophys.wustl.edu](mailto:moros_eg@rophys.wustl.edu) Investigador venezolano de la Universidad de San Luis, Estados Unidos.

**ÁVILA FUENMAYOR, Francisco.** Universidad Nacional Experimental. Rafael María Baralt UNERMB. Venezuela.

## NUEVOS MAESTROS (FORMACIÓN DE)

La dificultad mayor que ha impedido aproximarnos a alguna forma de consenso respecto a la formación de los maestros radica en las posiciones que esgrimen los intelectuales interesados en el tema. Por un lado los gladiadores formados en la crítica social radical de los años 70s para quienes la práctica pedagógica no puede tener una fundamentación nacional y científica, pues dicha práctica es para ellos un mecanismo de dominación ideológica y un dispositivo de control y de reproducción de las estructuras de poder vigentes en la sociedad, que convierten a la Pedagogía en un dispositivo hegemónico al servicio de la hegemonía, y descubren en la relación pedagógica una relación normativa y alienante a la cual subyace una desigual distribución del poder y, en el discurso pedagógico un mero regulador simbólico de los sujetos, además de desintegrador y distorcionador del discurso propiamente científico objeto de enseñanza. Claro que semejante fatalismo estructuralista y reproductor necesita hallar alguna salida liberacionista

como efectivamente lo logran los seguidores de Paulo Freire o de Fals Borda en la Investigación acción-participación, los cuales prefieren correr el riesgo de hacer populismo a plegarse al modelo formal alienante de enseñanza, propio de la racionalidad occidental.

Así las cosas, en la otra orilla estarían los fanáticos del racionalismo científico-técnico representados en los adalines del Departamento Nacional de Planeación y en aquellos grupos de científicos de Ciencia y Tecnología que últimamente prosperan también en nuestras universidades, para quienes la Pedagogía es cosa de niños y la ciencia podría enseñarse sólo y directamente por los mismos científicos sin mediación pedagógica alguna. Aunque la ingenuidad de esta posición contrasta con el criterio de la anterior, ambas vertientes terminan confluyendo en una misma posición dubitatoria: ¿Para qué formar más maestros? ¿Para qué facultades de Educación? ¿Para qué perfeccionar o mejorar los programas de formación de licenciados?

Frente a estas dos posiciones tan radicales quiero pedir permiso para que abramos un espacio de reflexión que permita al menos pensar en la posibilidad de una tercera posición no fundamentalista que reconociera por un lado, las condiciones bajo las cuales la actividad de la enseñanza podría tener una fundamentación racional, y que reconociera también por otro lado, que la especificidad y complejidad de la acción de la enseñanza requiere de especialistas tan rigurosos como cualquier otra especificidad fenoménica, natural o social, los cuales por ahora podríamos continuar denominando “pedagogos”.

Esta reflexión sería posible si iniciamos la consideración de estos puntos:

1. Paulatinamente la escuela es cada vez más necesaria para la reproducción ideológica y la distribución de clases sociales y del poder en la sociedad. El pretendido dispositivo pedagógico como mecanismo de control y reproducción social se ha debilitado enormemente como consecuencia de:
  - a. El auge generalizado de los medios de comunicación electrónicos, la intensificación de la capacidad comunicativa entre individuos, grupos y países, y el libre juicio de ideas, conocimientos, valores y noticias determinan de tal manera la “opinión pública” que las escuelas apenas son un accidente moldeado por semejante situación. La identidad individual, los ideales, mitos y grupos de referencia social de los estudiantes escapan al control del maestro y la escuela ha dejado de ser el principal factor de socialización de los estudiantes. Esto hace que la práctica pedagógica en las escuelas pierda la capacidad y eficacia que se le atribuía como reproductora y controladora ideológica.
  - b. La propiedad de la tierra, el capital y las máquinas que tradicionalmente han definido las clases sociales y los centros de poder a nivel mundial vienen cediendo ante una nueva fuerza productiva galopante y avasalladora: el conocimiento. Hasta el punto de que se empieza a reconocer que el “conocimiento de punta” que poseen las personas en su cerebro, es más productivo y rentable que la misma tierra o la fuerza de las máquinas. Entonces podríamos pensar que una buena enseñanza de las ciencias en el país en vez de apoyar la estructura de clases tradicional, sería más bien un factor subversivo.
2. No es necesario pensar en la pedagogía, el maestro y en la escuela como tributarios de un modelo tradicionalista, ritualista y anacrónico, como

“obstáculo epistemológico”, ni la enseñanza tiene que ser un proceso distorsionador de los contenidos científicos. Más bien, las escuelas pueden pensarse como centros y ambientes de aprendizaje especialmente dotados para que grupos de aprendices se apropien de manera más sistemática y creadora de los contenidos de la ciencia y del arte, aprovechando de la manera más racional el tiempo y la capacidad de los docentes formados en una pedagogía aplicada a la enseñanza.

3. El maestro ha de pensarse no simplemente como el especialista que domina una ciencia cualquiera cuyo interés puede comunicar abstractamente, sino que además requiere comunicarse con un grupo de estudiantes concretos, historia y culturalmente determinados, para los cuales debe traducir sin distorsionar los conceptos y las estructuras teóricas y básicas de la ciencia, de modo que los estudiantes se apropien de instrumentos conceptuales suficientes que les permitan abordar inteligentemente el fenómeno bajo referencia y a la vez comunicarse racionalmente entre ellos en una especie de racionalidad intersubjetiva, capaz de confirmar, reinterpretar y crear conocimiento por cuenta propia. Afortunadamente algunas experiencias como éstas ya se están dando en el país.
4. Asumir las enseñanzas de la ciencia con rigor no significa despreciar el contexto del descubrimiento como se ha venido haciendo en la enseñanza positivista de nuestras universidades, centrada en los resultados, fórmulas y ejemplares ya hechos. Al contrario, el enfoque del descubrimiento permitiría al menos una estrategia por procesos, como la preconiza Stenhouse, procesos no subjetivos de cada estudiante. Cada concepto científico lo apropiará el estudiante en el proceso de construcción científica del mismo, sometido al rigor de cada ciencia.
5. Los tres últimos puntos son aplicación de una tesis más general que he venido estudiando desde hace algunos años y que consiste básicamente en reconocer la enseñabilidad como una dimensión que hace parte del estatuto epistemológico de cada ciencia, en la medida, en que su objetivación obedece a una racionalidad intersubjetiva, historia y culturalmente determinada. La enseñabilidad de cada ciencia no sustituye a la pedagogía ni siquiera parcialmente, pero sí es uno de sus puntos de partida necesarios para no caer en didáctica generales inútiles, o en formación de docentes que no saben lo que van a enseñar o desconocen la articulación entre ciencia y pedagogía.
6. La enseñanza de las ciencias desde el contexto del descubrimiento, con enfoque constructivista tipo Piaget, Bruner y Stenhouse para estudiantes que ya hayan alcanzado naturalmente el uso de razón abstracto y formal, no tienen porqué renegar del mundo concreto de la vida como un horizonte abierto de sentidos, ni reducirse a confirmar la tradición cultural. Al contrario, es en el diálogo, en la discusión de los diferentes puntos de vista, en la confrontación de las perspectivas y en la comprensión de las situaciones reales y experimentales, pasadas y presentes en busca de un consenso sobre la validez de las proposiciones, validez de verdad, de corrección y de autenticidad, a través de la acción comunicativa como el estudiante comprende el mundo, se comprende a sí mismo, y se forma a sí mismo como hombre, en la autoresponsabilidad, en la autonomía y en la libertad, para la mayoría de edad como decían los ilustrados.

7. En consecuencia, si fuera posible pensar, a partir de la profundización de los argumentos anteriores, en una fundamentación racional de la actividad educativa, esa fundamentación racional podría perfectamente desarrollarse en un espacio de investigación autónoma y rigurosa que produjera discurso con pretensiones de verdad sobre los problemas de enseñanza. No importa cómo lo llamemos. La verdad es que, a pesar de nuestra prepotencia, no nos toca empezar de cero. Ya otros investigadores de otros países y con diversos enfoques han producidos conocimientos rigurosos que seguramente hacen parte de este programa de fundar racionalmente la acción educativa y de enseñanza. Sólo que aquí se trata también de racionalidad comprensiva, hermenéutica, de comprensión del sentido que produce todo diálogo inteligente como es la enseñanza, pues la enseñanza de las ciencias naturales es también acción comunicativa, y la teoría sobre ésta enseñanza pertenece a las Humanidades. Por esto el nuevo maestro necesariamente ha de formarse como un humanista.

Vale la pena reconocer el campo intelectual de la educación no sólo como un campo de catarsis, o de lamentaciones en el que los intelectuales de la educación reconocen la fatalidad y la estructura de sus ataduras, sino que sobre todo como una tarea y un compromiso mucho más productivo de construir el análisis y la argumentación rigurosa, la pedagogía, que fundamente y unifique racionalmente una enseñanza de calidad, verdaderamente formadora del nuevo hombre y del nuevo ciudadano que necesita el país.

Finalmente a manera de conclusión, propongo que los nuevos maestros para los estudiantes que ya hayan alcanzado el uso de razón lógico formal (10 años), sean hombres y ciudadanos formados en el dominio de alguna ciencia y especializados también en su enseñanza; no en técnicas de enseñanza, sino preparados para verificar cómo el diseño de cada proceso científico es apropiado por cada estudiante desde su particular estructura cognitiva previa. Esto significa que su dominio de la ciencia debe abarcar el contexto de descubrimiento pero además necesita saber identificar los mecanismos, estilos, habilidades de pensamiento y prejuicios de sus estudiantes sobre la materia, de modo que sea capaz de traducir a su lenguaje vital el contenido de la ciencia sin distorsionarla, sin afectar la capacidad de argumentación y búsqueda creativa del mismo estudiante, y cuya demanda histórica, cultural y regionalmente determinada no puede desconocerse.

Un tal docente no puede formarse separadamente por un lado en los Departamentos de Ciencia y por el otro en el Departamento de Pedagogía. Tampoco necesita conocer todas las teorías sociológicas ni psicológicas del siglo XX ni mucho menos las del siglo XIX, como se hace todavía hoy. Tampoco se avanza mucho definiendo que los maestros debes ser investigadores, sino se muestra cómo y sobre qué. Por último el nuevo docente tendría que aprender a relacionar y a construir nexos teóricos desde su actividad concreta de enseñanza de cada proceso y las oportunidades experimentales de apropiación humana compartida, que permita a los estudiantes formarse como personas responsables, autónomas y solidarias.

## NÚMEROS IMAGINARIOS

Son aquellos cuyo cuadrado es negativo, se denotan con la letra  $i$ . Así que  $i^2 = -1$ , por

**DICCIONARIO ECOLÓGICO.** Amigos de la tierra. Uruguay. <http://www.redes.org.uy/estudiantes/diccionario>

## NUTRICIÓN

Es el procedimiento por el cual el organismo humano consume y utiliza las sustancias o nutrientes que necesita para vivir y reparar sus pérdidas; es un proceso continuo que se produce en cada célula del organismo y que necesita de un aporte tanto interno como externo para llevarse a cabo. El externo lo recibe de los alimentos, incluyendo el agua, pero también del oxígeno, que le permite asimilar los nutrientes. El aporte interno son las sustancias que fabrica el propio cuerpo, como las hormonas y enzimas, que ayudan a los procesos de nutrición y crecimiento.

En la práctica, la nutrición no se puede medir, por lo que se utiliza el concepto de estado de nutrición o nutricional.

**BIBLIOGRAFÍA: ATKIN, Lucille.** (1987). *Paso a paso. Cómo evaluar el crecimiento y desarrollo de los niños*. UNICEF. Editorial Pax. México.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## NUTRICIÓN, EDUCABILIDAD Y RENDIMIENTO ESCOLAR

Cuando se piensa en reformas educativas en el Perú, usualmente se piensa en factores de la escuela (por ejemplo infraestructura), del maestro (por ejemplo capacitaciones) o de los materiales (por ejemplo compra de textos escolares). De hecho estos son algunos de los principales aspectos que contempla el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación primaria (MECEP) actualmente en marcha a cargo del Ministerio de Educación. Sin embargo en años recientes se ha empezado a incluir entre estos factores al actor principal de la educación: El niño mismo. Sin intervenciones para mejorar la condición del niño, de nada servirán escuelas y textos relucientes y profesores capacitados, porque el niño pobre no podrá aprovechar los estímulos del ambiente.

Entre los factores del niño se encuentra su nutrición. Una serie de estudios a nivel internacional han encontrado que existe una relación clara entre el nivel nutricional de un niño y su rendimiento escolar. Aquí hay que distinguir entre lo que es un buen estado nutricional y tener hambre. Un niño sin hambre puede estar mal alimentado si es que su dieta no le ofrece un balance en la cantidad de calorías, grasas, proteínas, vitaminas (por ejemplo: vitamina A) y minerales (por ejemplo: Yodo, hierro y zinc). En el Perú los más importantes problemas nutricionales no se dan por hambre (como ocurre en algu-



nos países africanos por ejemplo), sino por una dieta monótona que resulta entre otras cosas en altos índices de retardo en el crecimiento<sup>1</sup> y una mayor propensión a contraer enfermedades. El problema en el Perú no está en la cantidad de alimentos consumidos, sino en la poca variedad de los mismos. Sumado al problema nutricional se encuentra el de las enfermedades (especialmente las de vías respiratorias y diarreicas), infecciones (especialmente las infecciones severas de parásitos intestinales como uncinarias en la selva del Perú), y trastornos sensoriales (especialmente deficiencias visuales o auditivas). En otras palabras la salud y la nutrición de un niño está muy ligadas entre sí y tienen una influencia decisiva en el rendimiento escolar. Lo que ha menudo se interpreta como 'flojera' o 'lentitud para aprender' puede estar relacionado a uno o más de los factores mencionados.

Recientemente se ha publicado un trabajo sobre el tema : Desayuno Escolar y "Rendimiento".<sup>2</sup> En este trabajo se evalúa el efecto del programa de Desayunos Escolares de FONCODES en el área rural y urbana de Huaraz. Este es un programa sumamente interesante encomendado para su ejecución al Instituto de Investigación Nutricional en Lima. En el libro se narra cómo, para poder participar en el programa, padres de familia y maestros de algunas de las zonas más pobres del Perú se han organizado en núcleos ejecutores. Ellos se encargan de la recepción, almacenamiento y distribución del alimento todos los días. El alimento consiste en una bebida similar en color y sabor a la leche y cinco galletas, y es repartido todos los días al empezar las clases. La leche viene en polvo y solamente debe ser mezclada con agua caliente. El desayuno constituye una fuente rica en una amplia variedad de nutrientes. Para que los niños no se aburran de consumirlo, se alternan los sabores de la leche y se cambian las galletas por un panetoncito.

Los autores encontraron en su evaluación que los niños de primaria que consumían el desayuno mejoraban rápidamente su estado nutricional y su asistencia a la escuela. Estos resultados son notables dados los altos niveles de desnutrición crónica y ausentismo encontrados en el área rural de Huaraz. Por otro lado el estudio encontró que niños con bajo peso y talla mejoraban su capacidad de discriminación visual y memoria a corto plazo cuando tomaban desayuno (comparando este rendimiento con el logrado en una situación de ayuno). Todos estos aspectos fueron evaluados en el corto plazo (menos de dos meses). Es de suponer que los efectos a largo plazo sean acumulativos y resulten en beneficios aún más espectaculares. Es interesante además que los resultados más claros se dieron en áreas rurales y en niños con una pobre historia nutricional. Esto sugiere la necesidad de continuar destinando el Programa de Desayunos Escolares a los sectores más necesitados del Perú y no simplemente a todos los niños en edad escolar. Esto fundamentalmente por un motivo económico. Si los recursos son limitados, se deben priorizar los sectores menos favorecidos. Esta es una forma de atenuar las grandes desigualdades educativas en el Perú y lograr que estos niños aprovechen al máximo su paso por la escuela.

- 
1. El primer censo de talla escolares realizado por el Ministerio de Educación mostró altos niveles de retardo en el crecimiento. El retardo en el crecimiento es considerado un indicador de desnutrición crónica.
  2. Lima: Editorial Apoyo, 1996, de Ernesto Pollit, Enrique Jacoby y Santiago Cueto.

El libro **Desayuno Escolar y Rendimiento** resulta notable al menos por dos motivos. El primero es que representa una evaluación de políticas sociales. Muchas veces los programas de ayuda social se han hecho en base solamente a la popularidad de los mismos, pensando probablemente en las próximas elecciones. pero dado los millones de dólares invertidos (por lo general producto de préstamos) vale la pena preguntarse si el dinero representa una inversión adecuada. De acuerdo al libro en el caso del programa de desayunos de FONCODES la respuesta es positiva.

El segundo aspecto a destacar del libro que concluye que el programa de Desayunos Escolares mejora lo que los autores denominan **educabilidad**. Este concepto se refiere a la “habilidad del niño para adaptarse a la escuela y cumplir con las exigencias del plan de estudios. El término comprende aspectos físicos (que incluyen salud y nutrición), socio-emocionales (que incluyen la motivación) y cognoscitivos que, en conjunto influyen decididamente en las probabilidades de adaptación y el nivel de rendimiento”(p.32). Este es un concepto importante pues, como se dijo al principio, coloca al niño en el centro del proceso educativo. Estudios empíricos, como el descrito, pueden enriquecer notablemente el debate nacional sobre educación, pues nos permitirán saber con mayor precisión cuáles son los problemas de educabilidad de nuestros estudiantes y qué programas son efectivos para combatirlos.

**CUETO, Santiago.** (1997). *MAESTROS*, Revista Pedagógica, Año 2, No. 6, Feb. 1997. Lima, Perú.

## Indice letra N

NACIONAL, EDUCACIÓN	2332
NACIONALISMO EN LOS TEXTOS VENEZOLANOS	2332
NARRACIÓN	2349
NAVEGADOR INTERNO	2349
NECESIDAD	2349
NECESIDAD	2350
NECESIDAD EDUCATIVA	2350
NECESIDAD EDUCATIVA	2350
NEOCONDUCTISMO	2351
NEOPOSITIVISMO	2351
NEUTRALIDAD ESCOLAR	2351
NIÑO	2351
NIÑO (Escuela Nueva)	2352
NIÑO ABANDONADO	2353
NEUROCIENCIAS	2353
NEURONA	2353
NICHO	2354
NIVEL DE CONFIANZA	2355
NIVEL DE ENTRADA	2355
NIVEL DE ENTRENAMIENTO (fase de entrenamiento)	2355
NIVEL EDUCATIVO	2355
NIVELES TRADICIONALES DE POSGRADO	2356

<b>NOCIÓN</b>	<b>2356</b>
<b>NOMINALISMO</b>	<b>2357</b>
<b>NORMA</b>	<b>2357</b>
<b>NORMALIZAR</b>	<b>2357</b>
<b>NORMAL, ESCUELA</b>	<b>2357</b>
<b>NORMALISTA</b>	<b>2358</b>
<b>NORMAS TÉCNICAS</b>	<b>2358</b>
<b>NOTA</b>	<b>2358</b>
<b>NOTA</b>	<b>2358</b>
<b>NOTA BRUTA</b>	<b>2358</b>
<b>NOTA DE PRESENTACIÓN</b>	<b>2358</b>
<b>NOTA ESCALONADA</b>	<b>2359</b>
<b>NOTAS EVALUADORAS</b>	<b>2359</b>
<b>NUBE DE PUNTOS</b>	<b>2359</b>
<b>NUCLEARIZACIÓN</b>	<b>2359</b>
<b>NÚCLEO BOLÍVAR DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA</b>	<b>2359</b>
<b>NUCLEO ESCOLAR RURAL</b>	<b>2362</b>
<b>NUCLEO ESCOLAR RURAL</b>	<b>2362</b>
<b>NUEVA RACIONALIDAD</b>	<b>2363</b>
<b>NUEVAS TECNOLOGÍAS</b>	<b>2363</b>
<b>NUEVAS TECNOLOGÍAS Y SU APLICABILIDAD</b>	<b>2364</b>
<b>NUEVAS TECNOLOGÍAS, COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN</b>	<b>2373</b>
<b>NUEVAS TECNOLOGÍAS, IMPACTO EN EDUCACIÓN</b>	<b>2376</b>
<b>NUEVAS TECNOLOGÍAS, IMPACTO EN LA EDUCACIÓN.</b>	<b>2377</b>
<b>NUEVOS MAESTROS (FORMACIÓN DE)</b>	<b>2378</b>
<b>NUMEROS IMAGINARIOS</b>	<b>2382</b>
<b>NUTRICIÓN</b>	<b>2382</b>
<b>NUTRICION, EDUCABILIDAD Y RENDIMIENTO ESCOLAR</b>	<b>2382</b>

# O

## OBEDIENCIA - OYENTE

### OBEDIENCIA

El reconocimiento voluntario u obligatorio de autoridad en la educación, sociedad y confesión religiosa. Cualidad o comportamiento de quien, sometido a quienes tienen autoridad sobre él, se adapta a sus órdenes.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### OBJETIVIDAD

Se habla de objetividad cuando se intenta apreciar el objeto y la situación tal como es, prescindiendo de los intereses y preferencias del que los considera y basándose en procedimientos de control y comprobación intersubjetivos. En este sentido la objetividad sería el ideal de la investigación científica y esta se acercaría a este ideal en la medida en que dispone de procedimientos adecuados.

**BIBLIOGRAFÍA: ABBAGNANO, Nicola.** (1974). *Diccionario de Filosofía* (A.N. Galleti, Trad). México: Editorial Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1961).

**LEONARD, Franklin.** (1999). EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION. Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

### OBJETIVO

Es el resultado que se desea alcanzar dentro de un período de tiempo específico. Constituye un valor aspirado por un individuo o grupo dentro de una organización. Tiene carácter cualitativo.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

**OBJETIVO**

1. Meta específica de una actividad; 2. Resultado concreto que se busca obtener, aplicando diversos medios en forma deliberada, razonada y coherente; 3. Lente o conjunto de lentes que en un instrumento óptico capta la luz del objeto y la dirige al ocular, a la emulsión sensible (máquina fotográfica o tomavistas), a la pantalla (proyector) o a otro lugar determinado.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

**OBJETIVO**

Manifestaciones que describen el propósito o el resultado esperado de una persona, programa o sistema.

**CHADWICK, Clifton y Alicia MABEL ROJAS.** GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. (1980). Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

**OBJETIVO AFECTIVO**

El que relaciona con emociones o sentimientos y se indica por palabras tales como aprecio, entusiasmo, interés y actitudes.

**CHADWICK, Clifton y Alicia MABEL ROJAS.** GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. (1980). Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

**OBJETIVO COGNOSCITIVO**

El que se relaciona más con los procesos del pensamiento (conocimiento, comprensión, cognición) que con las conductas afectivas o psicomotoras.

**CHADWICK, Clifton y Alicia MABEL ROJAS.** GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. (1980). Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

**OBJETIVO DE ACTUACIÓN**

Especificaciones que indican lo que se espera que el alumno sea capaz de hacer después de haber recibido cierta capacitación, y además en qué condiciones y con qué nivel de competencia.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## OBJETIVO DE APRENDIZAJE

Proposición que describe la conducta observable y medible que se espera alcance un estudiante al terminar determinada secuencia de enseñanza-aprendizaje. Según Mager, un objetivo bien formulado debe: 1.- Expresar claramente la conducta observable y medible que se debe mostrar; 2.- Indicar las condiciones bajo las cuales esa conducta se habrá de mostrar; 3.- Establecer el criterio de desempeño mínimo aceptable.

Gagné y Briggs, basándose en estos criterios, establecen que un objetivo de aprendizaje bien formulado puede tener 5 elementos: 1) acción; 2) objeto de la capacidad a ser adquirida; 3) situación; 4) equipo, herramientas y otras limitaciones; 5) capacidad a ser aprendida. Este último aspecto adquiere suma importancia, ya que está íntimamente relacionado con los dominios del aprendizaje estudiado por Gagné. Los objetivos de aprendizaje así formulados reciben nombres tales como: Objetivos de conducta, objetivos conductuales, objetivos de comportamiento, objetivos de instrucción.

**CHADWICK, Clifton y Alicia MABEL ROJAS.** GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. (1980). Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## OBJETIVO DE HABILITACIÓN

Conjunto de acciones, conocimientos y capacidades que el alumno debe aprender para alcanzar el objetivo terminal. El objetivo de habilitación representa la diferencia entre el nivel de aprendizaje que el alumno tiene en cierto momento y el que se desea que tenga.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## OBJETIVO DEL APRENDIZAJE

Enunciado preciso que describe el rendimiento que se espera del estudiante en términos de capacidades y conocimientos específicos.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## OBJETIVOS DEL NIVEL PREESCOLAR

Estos objetivos, son las metas a perseguir al finalizar un período, con la utilización de la guía práctica:

- Facilitar experiencias que permitan las bases para el desarrollo de una persona autónoma.
- Facilitar el desarrollo físico, cognoscitivo, socioemocional, psicomotor, del lenguaje y moral del niño, dentro de una concepción integradora del desarrollo de la personalidad.
- Facilitar la participación activa del niño en su propio proceso de aprendizaje.
- Favorecer el desarrollo de las habilidades y destrezas que están en la base de los aprendizajes y experiencias educativas posteriores.



- Apoyar a la familia y a la comunidad en el proceso educativo de sus hijos.
- Fomentar actitudes que favorezcan la conservación, defensa y mejoramiento del ambiente, así como el uso racional de los recursos naturales.
- Iniciar al niño en la valoración de la identidad nacional y del espíritu de trabajo, actividades básicas que le permitan participar luego en una sociedad democrática y solidaria.

**BIBLIOGRAFÍA: ANDERSON, Leonor. y colaboradores.** “Guía Práctica de Actividades para niños Preescolares” Dirección de Educación Preescolares. Tercera edición. Caracas. 1989.

**FERNANDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZALEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela En: El Tema del Preescolar en el DLAE. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

### OBJETIVO TERMINAL

Se está generalizando este nombre para indicar el propósito que persigue en una determinada situación de enseñanza-aprendizaje por el estudiante al ‘terminar’ dicha situación.

**CHADWICK, Clifton y Alicia MABEL ROJAS.** GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. (1980). Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

### OBJETIVO TERMINAL

Especificación de las destrezas y conceptos que se espera que el alumno haya adquirido al final de una secuencia específica de enseñanza.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### OBJETIVOS

Los objetivos constituyen otro de los componentes de la didáctica, ya que son ellos los que configuran los alcances tangibles del hecho educativo. En su sentido amplio representan las intenciones de la sociedad en la educación, pues son parte fundamental de la política del Estado al ser planteados por un grupo de funcionarios representado por las instancias mayores del gobierno bajo los intereses de la clase dominante.

En su sentido más concreto se conciben como los logros esperados del discente en forma explícita e implícita traducidos en las modificaciones de los conocimientos, maneras de pensar, sentir, obrar, desarrollo de habilidades y destrezas que expresa lo que el alumno tiene que realizar para verificar su aprendizaje.

Los objetivos son de vital importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque sirven de guía en la conducción del acto educativo al condicionar las estrategias didácticas en función de lo que se pretende alcanzar, dán-

dole racionalidad y científicidad a la práctica educativo. De allí que el docente debe explicitarlo al inicio de las actividades escolares para que haya una comunicación espontánea, libre y no impuesta, que facilite la discusión de los objetivos del programa a fin de mejorar el nivel de motivación de los alumnos al estar orientados y saber hacia donde van, obteniendo de esta forma un aprendizaje significativo.

De allí que el docente no sólo ha de hacer énfasis en las categorías cognoscitivas sino también en los afectivos y psicomotores, pues al igual que los primeros constituyen la base para la formación del hombre por lo que deberían de complementarse.

Los objetivos definidos con claridad representan una ventaja de gran valor, pues le proporcionan a los alumnos los medios para autoevaluar su progreso, desechando lo que no le sirve y considerando lo que le es útil para su formación.

Entre los tipos de objetivos se encuentran:

**Objetivos Generales:** Son aquellos que expresan lo que se pretende alcanzar en un lapso más o menos largo o para cada curso en el proceso de enseñanza-aprendizaje; por ejemplo: el nivel primario, el ciclo básico o diversificado.

**Objetivos Específicos:** Son aquellos que se enuncian para un área de estudio o una asignatura en particular y sirve de complemento para lograr los objetivos generales. Por ejemplo la enseñanza de las matemáticas persigue unos fines, que son distintos de la enseñanza del idioma. Los objetivos específicos pueden ser:

- Terminales: Son los que se expresan para cada unidad o tarea, siendo el resultado de un conjunto de actividades logrado en un lapso corto.
- Conducta: Son los que se formulan diariamente para cada sesión de clases, se expresan en función del participante.

**BIBLIOGRAFÍA:** DE MATTOS, Luis. (1974). *Compendio de didáctica general*. (2ª ed.). Argentina: Editorial KAPELUZ. / GIMENO S., José. (1986). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones ANAYA, S.A. / GONZÁLEZ A. P., MEDINA A., DE LA TORRE S. (1995). *Didáctica general: Modelos y estrategias para la intervención social*. España: Editorial Universitas, S.A. / LEIVA, Francisco. (1981). *Didáctica general para una educación comprometida con el cambio social*. Quito-Ecuador: Editorial Tipoffset "ORTIZ". / NERVI, Juan. (1981). *Didáctica normativa y práctica docente*. México: Editorial KAPELUSZ. / RODRÍGUEZ, José. (1986). *Didáctica general*. Madrid: Editorial Cincel.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: El Tema de la Didáctica en el DLAE. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## OBJETIVOS EDUCACIONALES

Resultados concretos que se esperan alcanzar dentro de un período determinado, mediante el empleo de estrategias y objetivos claramente establecidos, en respuesta a problemas existentes, a las necesidades que entraña el desarrollo del sistema educativo y a las necesidades sociales de la comunidad.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## OBJETIVOS EDUCACIONALES

Cambio de conducta que se espera en el educando como consecuencia de la acción educativa. (Departamento Nacional de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Bolivia.)

Formulaciones explícitas de los cambios de comportamiento que se espera que ocurran en los alumnos a través del proceso educativo; esto es, las maneras como los alumnos modifican su pensamiento, sus sentimientos y sus acciones. (Dpto. de Enseñanza Fundamental; Comisión Central de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Brasil.)

Son directrices de política educativa cuya función es orientar al sistema educativo y determinar el perfil del hombre que se quiere formar en una sociedad determinada. (Centro de Operación del Curso de Post Grado de Educación; Convenio MEC-OEA-UFSM: Brasil.)

Son los objetivos o finalidades que se propone alcanzar el país a través de la educación. (Consejo Nacional Técnico de la Educación. México.)

Son los límites mínimos expresados en términos de logros, en un lapso determinado, que se espera alcancen los individuos que participan del proceso educativo. (Dpto. de Curriculum y Administración Educativa; Universidad de Oriente. Venezuela.)

Fines específicos a los que se dirige o encamina la acción u operación educativa. (Instituto de Investigaciones Educativas; Universidad Simón Bolívar. Venezuela.)

Conductas que un sistema educativo, en sus diferentes niveles, pretende consolidar, modificar y/o generar en los individuos objetos del mismo. Tales conductas deben guardar una articulación entre sí de forma tal que de las generales se deriven otras más específicas y el logro de estas últimas vaya conformando a las primeras. Generalmente se clasifican en:

1. Objetivos terminales del sistema.
2. Objetivos generales de los niveles educativos (por ejemplo: preescolar, primaria, medio, superior).
3. Objetivos generales de ciclo (básico, de especialización, etc.).
4. Objetivos generales de las áreas del conocimiento (humanístico, científicos, tecnológico, etc.).
5. Objetivos generales de grado, año o curso.
6. Objetivos generales de las asignaturas.
7. Objetivos específicos de las unidades de aprendizaje de cada asignatura. (Centro de Operaciones del Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores en el Área de Curriculum; Convenio ME-OEA-USB. Venezuela).

**GLOSARIO DE TERMINOS UTILIZADOS EN AMÉRICA LATINA EN MATERIA DE DESARROLLO CURRICULAR.** (1976). *PROYECTO MULTINACIONAL DE CAPACITACION PARA PROFESORES DE AMERICA LATINA EN EL AREA DE CURRICULUM.* OEA/ MINISTERIO DE EDUCACION/UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR. CARACAS.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los que establecen la conducta en su grado más específico. Generalmente son aquellos objetivos que se desprenden de los objetivos generales, guardando una estrecha dependencia.

**CHADWICK, Clifton y Alicia MABEL ROJAS.** GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. (1980). Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE UN PROGRAMA DE ESTUDIO

Expresión precisa y detallada de los cambios de comportamiento que se esperan de los estudiantes una vez impartida una unidad de aprendizaje. (Departamento Nacional de Currículum; Ministerio de Educación y Cultura. Bolivia. Dpto. de Currículum y Administración Educativa; Universidad de Oriente. Venezuela. Instituto de Investigaciones Educativas; Universidad Simón Bolívar. Venezuela.)

Formulaciones que se esperan alcanzar a través del programa. (Centro de Operación del Curso de Post Grado de Educación; Convenio MEC-OEA-UFSM: Brasil).

Son las formulaciones explícitas sobre las diversas maneras en que esperamos que los educandos cambien como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las formas en que cambiará su pensamiento, sus sentimientos y sus acciones. Son conductas precisas que desean obtenerse de los alumnos. Estas conductas denotan acciones de los educandos y que el maestro puede evaluar con facilidad; es decir, que después del proceso de enseñanza-aprendizaje, puede comprobarse que el comportamiento del alumno ha cambiado según se tenía previsto. (Consejo Nacional Técnico de la Educación. México).

Formulaciones o enunciados que expresan en forma clara y precisa, en términos operacionales o de conductas observables, los cambios que el estudiante habrá experimentado al completar satisfactoriamente las experiencias de aprendizaje. (Centro de Operaciones del Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores en el Área de Currículum; Convenio ME-OEA-USB. Venezuela).

**GLOSARIO DE TERMINOS UTILIZADOS EN AMÉRICA LATINA EN MATERIA DE DESARROLLO CURRICULAR.** (1976). *PROYECTO MULTINACIONAL DE CAPACITACION PARA PROFESORES DE AMERICA LATINA EN EL AREA DE CURRICULUM.* OEA/ MINISTERIO DE EDUCACION/UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR. CARACAS.

### OBJETIVOS GENERALES

Son aquéllos que abarcan toda una determinada secuencia de objetivos. Pueden referirse a una asignatura, a un programa, a una clase. Pueden indicar lo que se espera lograr en períodos de tiempo variable dentro de un amplio rango (60 minutos de clase o un año escolar, por ejemplo).

**CHADWICK, Clifton y Alicia MABEL ROJAS.** GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. (1980). Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## OBJETIVOS GENERALES DE UN PROGRAMA DE ESTUDIOS

Son formulados por el Estado, poseen un alto grado de generalidad, son mediatos y representan las aspiraciones educativas que persigue un pueblo o una nación en un determinado momento de su historia. (Departamento Nacional de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Bolivia.)

Lo que deben explicar en forma clara, precisa y sin ambigüedades, los fines que se pretenden alcanzar con la ejecución del proyecto tomando en cuenta las necesidades diagnosticadas y los grandes objetivos prioritarios del plan de estudios. (Dpto. de Enseñanza Fundamental; Comisión Central de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Brasil.)

Son formulaciones basadas en la legislación y expresada en los fines (filosofía y políticas educativas) que se pretenden lograr a nivel nacional. (Centro de Operación del Curso de Post Grado de Educación; Convenio MEC-OEA-UFSM; Brasil.)

Son los objetivos de las áreas de formación dentro de cada nivel o tipo de educación o bien del grado correspondiente. (Consejo Nacional Técnico de la Educación. México)

Son aquellas modificaciones de conducta de los estudiantes, una vez finalizado el programa de estudios. (Dpto. de Curriculum y Administración Educativa; Universidad de Oriente. Venezuela.)

Expresión amplia y general de los cambios de comportamiento que se desean lograr con dichos programas. (Instituto de Investigaciones Educativas; Universidad Simón Bolívar. Venezuela.)

Puntos intermedios de llegada en los aprendizajes de los alumnos -entre los objetivos específicos de las unidades de aprendizaje y los generales del año, grado o curso del cual forma parte el programas- que deberán lograrse en plazos relativamente medianos (trimestre, semestre, año). Constituyen conductas complejas conformadas por la integración de las establecidas como objetivos específicos y de aquella que, sobre las bases de estas últimas, se hayan podido generar en el estudiante aunque no están previstas en el programa de estudios. (Centro de Operaciones del Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores en el Área de Curriculum; Convenio ME-OEA-USB. Venezuela.)

**GLOSARIO DE TERMINOS UTILIZADOS EN AMÉRICA LATINA EN MATERIA DE DESARROLLO CURRICULAR.** (1976). *PROYECTO MULTINACIONAL DE CAPACITACION PARA PROFESORES DE AMERICA LATINA EN EL AREA DE CURRICULUM.* OEA/ MINISTERIO DE EDUCACION/UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR. CARACAS.

## OBJETO

El objeto es definido como “todo lo que puede ser materia de conocimiento o sensibilidad del parte del sujeto... como también el fin o intento a que se dirige una acción u operación”. (Gran Diccionario de la Lengua Española. Pág. 768).

Es todo lo representado en la mente que es aprendido por el sujeto desde temprana edad, que le ayuda a comprender y a dar significado a lo que está a su alrededor, en la educación el objeto puede ser todo aquello a que se dirige la acción educativa, las condiciones o situaciones que lo influyen, los

fenómenos o problemas que se presentan, es decir, todo lo que pueden ser estudiados o investigados para su comprensión, entendimiento, no importando su naturaleza materiales o inmateriales.

Ferrer, Adriana (1993), expone que los objetos pueden ser ideales y reales. Los objetos ideales: Son aquellos que sólo pueden ser pensado. Por ejemplo: ¿Cuál es el objeto de las matemáticas? Los números, las figuras geométricas, etc. Los objetos reales: Son los dados a través de las experiencias, con los cuales se está en contacto directo.

En el Diccionario de las Ciencias Sociales de la Educación (1983), se dice que: El concepto objeto dentro del campo filosófico vista desde una perspectiva gnoseológica, hace mención a dos posiciones distintas:

En la primera posición, se encuentran los que dicen que el objeto es algo subjetivo, sin existencia extramental. A este respecto Ikant señala que “el objeto no es algo que está ahí enfrente del sujeto, sino que el objeto es puesto por el sujeto a través de su pensar”. (Pág. ).

En la segunda posición empirismo, positivismo y materialismo, se encuentran los que manifiestan que el objeto tiene existencia en sí mismo, es extramental y su relación con éste es tenerlo al frente para ser conocida.

**BIBLIOGRAFÍA: DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.** (1983). (Vol II). Madrid: Editorial Santillana. / **FERRER DE HERNÁNDEZ, Adriana.** (1993). *Diccionario Básico del Proceso Investigativo*. Caracas-Venezuela: Ediciones CIAR.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: El Tema de la Didáctica en el DLAE. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas, 1997.

## OBLIGACIÓN ESCOLAR

La necesidad de asegurar un mínimo de educación a sus ciudadanos y la negligencia de las familias para suministrar éstas, ha obligado a los Estados a establecer la obligatoriedad de la enseñanza primaria. Sin embargo, su generalización no se aplicó hasta el siglo XIX, en que casi todos lo Estados impusieron la obligación escolar.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## OBLIGATORIEDAD

La obligatoriedad, es entendida como obligatoriedad del Estado en el sentido de que esta comprometido a crear los organismos necesarios para que pueda el niño recibir la educación, poniendo a este en capacidad de ejercer el derecho fundamental de educación. Si tomamos como referencia el marco juridico-institucional que la educación es un derecho del niño en el sentido del desarrollo de la personalidad del ciudadano y es un deber de los discentes asistir a las escuelas, ya que la educación al igual que el trabajo tiene una dualidad, en el sentido del deber establecido en el artículo 5, de la Constitución Nacional y un derecho expresado en el artículo 78 ejusdem.



**PULIDO, Ylse N.** Maestría en Planificación de la Educación. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad central de Venezuela.

## OBLIGATORIEDAD DE LA EDUCACION EN VENEZUELA

La Ley Orgánica de Educación establece en el Artículo 2 que la educación es un derecho que tiene cualquier ciudadano de nuestro país y del cual no puede renunciar. Asimismo señala en el Artículo 4 ejusdem, que la educación es un trampolín que permitirá a cada individuo buscar mejorar y tomar las líneas de acción necesarias en pro del desarrollo, tanto de su comunidad, como de la Nación en su totalidad.

En tal sentido, el Artículo 78 de la Constitución Nacional expresa que, la educación será obligatoria y gratuita (en las instituciones públicas oficiales) en todos sus ciclos. En consecuencia, el sector de la población venezolana de bajos recursos económicos podrá ejercer su derecho a recibir educación en este nivel, en concordancia con lo que establece el Artículo 55 de nuestra Carta Magna, donde señalan como responsables a los padres y representantes, para que sus representados tengan acceso a la educación, con la ayuda del Estado el cual proveerá de medios para cumplir con el deber de que todo ciudadano reciba la educación mínima obligatoria.

**BIBLIOGRAFÍA: REPUBLICA DE VENEZUELA. Constitución Nacional** (1961). Caracas. / **REPUBLICA DE VENEZUELA. Ley Orgánica de Educación.** (1980). Caracas.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## OBLIGATORIEDAD DE LA EDUCACIÓN

La Ley Orgánica de Educación establece en el Artículo 2 que la educación es un derecho que tiene cualquier ciudadano de nuestro país y del cual no puede renunciar. Asimismo señala en el Artículo 4 ejusdem, que la educación es un trampolín que permitirá a cada individuo buscar mejorar y tomar las líneas de acción necesarias en pro del desarrollo, tanto de su comunidad, como de la Nación en su totalidad.

En tal sentido, el Artículo 78 de la Constitución Nacional expresa que, la educación será obligatoria y gratuita (en las instituciones públicas oficiales) en todos sus ciclos. En consecuencia, el sector de la población venezolana de bajos recursos económicos podrá ejercer su derecho a recibir educación en este nivel, en concordancia con lo que establece el Artículo 55 de nuestra Carta Magna, donde señalan como responsables a los padres y representantes, para que sus representados tengan acceso a la educación, con la ayuda del Estado el cual proveerá de medios para cumplir con el deber de que todo ciudadano reciba la educación mínima obligatoria.

**BIBLIOGRAFÍA: REPUBLICA DE VENEZUELA. Constitución Nacional** (1961). Caracas. / **REPUBLICA DE VENEZUELA. Ley Orgánica de Educación.** (1980). Caracas.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María Goretty.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## OBLIGATORIEDAD DE LA ENSEÑANZA

Se refiere a la obligación que tiene tanto el Estado como la familia de brindarle a los hijos pequeños y jóvenes la oportunidad de que asistan a los centros de enseñanza, con la finalidad de que se instruyan y nutran de los conocimientos que imparten los docentes. Existe una preocupación gubernamental por la educación, que se manifestó en un serio interés por mejorarla y en formar docentes aptos para la instrucción primaria con la creación de la Educación Normal.

Este Decreto pretendía cumplir con el pueblo en cuanto a la plena libertad de enseñanza y de la obligación del poder público de establecer obligatoria y gratuitamente la instrucción primaria y de artes y oficios.

Esta obligatoriedad debe ser gratuita para que esté abierta a todos los ciudadanos sin distinción de credo, raza, condición social.

Su historia se remonta a las tres últimas décadas del siglo **XIX**, aunque en 1524, ya había sido propuesto por Lucero, en que los Estados se habían dado a la tarea de aprobar la legislación atinente a la asistencia obligatoria a la escuela.

La que dispone la obligatoriedad de la educación de los niños y no necesariamente la asistencia a la escuela. (DICCIONARIO Enciclopédico SALVAT. Pág. 71). En Venezuela bajo el gobierno del Gral. Antonio Guzmán Blanco, el 27 de junio de 1870 se establece que la educación pública debe ser gratuita y obligatoria .

Durante éste período gubernamental, en el cual tocó convertir en realización mucho de la ideología liberal, en lo educativo se producen varias medidas ejecutivas dirigidas al fomento, organización y sostenimiento de la instrucción patrocinada por el Estado

**BIBLIOGRAFÍA: MUDARRA, Miguel Angel.** (1993). *Historia de la legislación escolar contemporánea en Venezuela*. Diccionario de Educación. Editorial Panapo.

**MATA, Carmen.** Maestría en Diseño de Políticas Educativas de la Facultad de Humanidades y Educaciónn/UCV.

## OBSERVACION

Método de obtención de información sistemática y de descripción de las manifestaciones sociopsicológicas de la personalidad del grupo o fenómeno objeto de estudio. Es usado con gran utilidad en las investigaciones empíricas para obtener el registro objetivo de los índices del comportamiento, tales como las experiencias verbales, gestos, formas de proceder, aspecto exterior, así como las características del medio en que tienen lugar estos comportamientos y las circunstancias en que se producen.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira y DEL TORO, Aida Julia.** GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA. CENESEDA/República de Cuba.

## OBSERVACIÓN COMO MÉTODO CIENTÍFICO

Dentro de las ciencias sociales tiene que estar presente la observación, pues, ella es la que va a permitir detectar el fenómeno social existente. Necesariamente un docente que enseñe las ciencias sociales debe tener en cuenta la importancia de la observación, pues a través de la misma se estudian los hechos sociales, permitiendo recoger datos, por lo que al realizarla, se debe hacer exhaustivamente, a la vez el que la lleva a cabo tiene que ser muy objetivo.

El observador del fenómeno social no solo debe observar sino que debe utilizar hipótesis expresas y manifiesta para dirigirse así del testigo común que no intenta llegar al diagnóstico de los hechos. Es por ello que el método observación tan indispensable en las ciencias sociales y para el docente que las enseña, ya que ayuda a recoger datos de hechos que quedaran plasmados en los libros. Por todo esto se incluyó dentro del plan de formación docente “la observación”, ya que es indispensable para el conocimiento docente.

“La ciencia comienza con la observación. Es un hecho innegable del cual actual, nadie puede dudar y menos aún dentro del ámbito de las ciencias humanas, donde la observación es el más antiguo y más moderno método de recogida de datos, de hecho su historia como ciencia ha sido el desarrollo de procedimientos y medios instruccionales que eliminan o corrigen gradualmente las desviaciones o las distorsiones al efectuar observaciones (Hyman, 1972). En este sentido, nada puede reemplazar a la observación. Vásquez y López Rivas (1962, pág. 78) dicen: «para adquirir la ciencia real de los hombres, de las intimidades y estructuras de la vida es estrictamente indispensable practicar personalmente la observación. No se trata de una observación superficial, sino de una observación científica. Para ello es preciso situarse en estado de atención constante, una observación tan objetiva como es posible, después de haber tomado la firme decisión y la actitud psíquica de inclinarse escrupulosamente ante los hechos” (ANGUERA, 1992). La observación científica es aquella que utiliza hipótesis expresas y manifiestas. De todos modos, conviene señalar aquí que existe la posibilidad -siempre reducida- de que las observaciones de significación científica puedan ser ocasionalmente obtenidas por azar; la historia de la ciencia nos muestra descubrimientos basados en observaciones de azar no conexas con objetivos de investigación -serendipity-; el descubrimiento del radio y de la penicilina son dos de los muchos ejemplos entre la observación casual que apunta a un fenómeno hasta ahora desconocido o sugiere hipótesis importantes y la subsiguiente observación sistemática que tiene algo de este don. “Si observar es advertir los hechos como espontáneamente se presentan y consignarlos por escrito, en primer lugar se perciben tales hechos, los cuales, después, se expresan mediante palabras, signos u otros hechos, y precisamente el fundamento de la observación científica reside en la comprobación del fenómeno que se tiene frente a la vista, con la única preocupación

de evitar y precaver los errores de observación que podrían alterar la percepción de un fenómeno, o la correcta expresión de éste. En tal sentido, el observador se distingue del testigo ordinario de los hechos, ya que este último no intenta llegar al diagnóstico de uno de ellos, y además, son muchos los sucesos que pasan desapercibidos” (ANGUERA, 1992).

### Los Problemas de la Observación

“Cada vez que los científicos se dedican a observar un hecho deben efectuar alguna elección de instrumentos y procedimientos. Si ya disponen de instrumentos y técnicas, se plantearán preguntas acerca de sus características y utilidad. Pero si ninguno de estos se adapta a un propósito particular, será preciso construirlos de acuerdo con las circunstancias específicas. En cualquier caso, tanto si se trata de seleccionar un instrumento de medición apropiado como de elaborar uno especialmente, se aplicarán determinados criterios y se plantearán determinadas preguntas. Nuestra tarea consiste ahora en aclarar cuáles son estas preguntas y en sintetizar y criticar algunas de las respuestas dadas a ellas.

Será conveniente ordenar el tratamiento alrededor de seis problemas básicos:

1. ¿Qué conducta debe seleccionarse y registrarse para obtener la información requerida?
2. ¿En qué condiciones deben hacer las observaciones? ¿cómo está estructurado la situación que va a observarse?
3. ¿Qué datos prueban que se observa algún proceso dotado de unidad funcional?
4. ¿Se ha intentado sintetizar lo observado en términos cuantitativos? ¿Es posible asignar un puntaje? y ¿Cuáles son las características métricas de ese puntaje?
5. ¿Qué naturaleza y que significado tiene el proceso así observado o inferido? ¿Cómo debe llamárselo? ¿Cuál es su validez?.
6. ¿Por último? ¿Qué estabilidad tienen las observaciones? ¿Es posible obtener los mismos resultados en condiciones aparentemente iguales? ¿Son confiables las medidas?.

El uso de la observación para estudiar fenómenos sociales ha aumentado notablemente en los últimos años. Las experiencias realizadas han demostrado que la observación directa de la conducta social puede proporcionar datos fiables y conceptualmente significativos, tanto en los estudios de campo como en la experimentación de laboratorio.

Este mayor uso de la observación se ha visto acompañado por un desarrollo de la elaboración metodológica de las técnicas de observación. Por ejemplo, cada vez se adquiere más conciencia de determinados problemas típicos, atinentes al desarrollo de programas de observación, a la preparación de observadores y al logro de la confiabilidad. Muchos de estos problemas no han sido todavía objeto de investigación metodológica, pero se dispone de una buena cantidad de “conocimientos prácticos” en estas áreas que, mientras no se realice la investigación necesaria, ayudarán al investigador a evitar algunos de los peligros latentes más habituales” (FESTINGER y Katz 1972). En síntesis, se puede decir, que la observación dentro de las ciencias sociales tiene que estar inmersa, ya que permitirá que el profesorado a formarse tengan un debido conocimiento de lo que es, permitiéndoles valorarla como método dentro de las ciencias antes mencionada, además que el profesional

de la educación conocerá también algunos problemas de este método a saber, a la hora de hacer una investigación y que además contribuirá a completar los conocimientos previos sobre la observación como método científico y algunos problemas del mismo.

**BIBLIOGRAFIA:** **ANGUERA, María T.** (1992). *Métodología de la observación en las ciencias humanas*. 5ta. Edic. Madrid. / **FESTINGER y D. Katz.** (1972). *Los métodos de investigación en las ciencias sociales, psicología y sociología*. Edt. Paidós. Vol. 25. Argentina.

**IRIARTE, Adriana.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

### OBSERVACIÓN DIRIGIDA

Observación guiada que tiene por objeto mejorar el estudio, la comprensión y evaluación de aquello que se observa.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### OBSERVACIÓN DIDÁCTICA

La observación didáctica es una técnica de investigación en el aula que se utiliza para estudiar de manera sistemática y organizada el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el investigador observador se introduce en el escenario de clase para captar y examinar los elementos y situaciones que lo afecta, con el fin de recolectar datos e información para analizarlo e interpretarlo y determinar problemáticas y corregir fallas de manera de transformar, mejorar o potenciar el proceso en la búsqueda de mejores resultados educativos.

En el aula de clase se presentan diversos fenómenos e intervienen variados elementos que afectan y obstaculizan el buen funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y mayormente no pueden ser captado a simple vista, ni se puede hacer un juicio a priori sobre los mismos, debido a la complejidad que presenta. La observación didáctica es una actividad útil para recolectar y organizar la información, a través de un estudio exhaustivo de la situación para comprenderla, contando así con una base para atacar la problemática y darle solución.

Alguno de sus defectos o limitaciones radican en la desviación de la información que puede producirse por las creencias, ideología o intereses del observador y los errores que puede cometer durante el proceso de investigación. Este problema se puede solventar con la utilización de un esquema o un marco de referencia que oriente la observación, donde se deben anotar y describir los eventos más significativos que se producen en el aula de clase, de esta manera se puede evitar desviar la observación y centrarse en datos insignificantes; de lo contrario se debe recolectar la información relevante que contribuya realmente al estudio. Se puede tomar en cuenta, para elabo-

rar el marco, cuestiones como las siguientes: El objeto a estudiar, el propósito de la observación, el lugar, procedimientos, experiencias, la población a observar, objetivos, comunicación, entre otros.

Algunos de los errores que se deben evitar incurrir durante la observación son los siguientes:

- Indulgencia o generosidad del observador.
- Efecto de la primacia o novedad: Las impresiones iniciales del observador tienen un efecto distorsionante sobre posteriores juicios.
- Errores lógico: El observador comete errores de juicios basados en presuposiciones teóricas, experiencias o ideologías.
- El no tomar en cuenta la influencia que pueda tener el observador en el contexto.
- Clasificación de las observaciones: Errores en la elaboración del marco, se puede perder información valiosa.
- Generalización de una conducta singular: Formular juicios basados en pruebas procedentes de muestras no representativas.
- Intereses y valores arraigados del observador.
- No tomar en cuenta la situación o el contexto. (Celena Veramendi. Pág. 57).

**BIBLIOGRAFÍA: VERAMENDI, Celena.** (1994). *La observación didáctica como una técnica de investigación en el aula*. Tesis de grado. Trabajo no publicado. Escuela de Educación. U.C.V. Caracas.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: El Tema de la Didáctica en el DLAE. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## OBSERVACION PARTICIPANTE

Designa la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el *milieu* de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo.

**BIBLIOGRAFIA: TAYLOR, S. J. y BODGAN R.** (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España; Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

**MUÑOZ, Luis.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## OBSERVATORIO DE LAS PROFESIONES (UN)

Hay dos ideas para perfilar bien este “*objeto*” de análisis y no confundirlo desde el inicio con otros tratamientos conceptuales del ámbito profesional y ocupacional.

- a) Un observatorio de las profesiones es un **instrumento** que sirve para detectar las ofertas y demandas del **entorno** laboral.
- b) Es un instrumento pensado para **contextos bien definidos**. Existe el observatorio de las profesiones en Francia, por ejemplo, que permite diagnosticar y elaborar la adecuada prospectiva laboral de la República francesa. Puede existir el Observatorio de la profesiones de la Comunidad Valenciana que hará lo propio en el territorio y sociedad de esta “*región*”



del Estado español. En ambos casos existe **un contexto bien definido**, aunque la amplitud del mismo sea muy diferente.

De estos dos principios se infiere que hay dos tareas previas a la entrada en funcionamiento de este instrumento, una vez que ya se adoptó la decisión política de ponerlo en funcionamiento. En primer lugar (y ahora actuaremos a la inversa) definir muy bien el contexto en el que tal instrumento se aplicará. En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, elaborar los detalles que harán de ese instrumento una herramienta adecuada para ese contexto; dicho de otro modo, lograr que tal instrumento sea fiable y válido. Si no es así, nacerá con síntomas de invalidez para cubrir los objetivos propuestos y con fácil tendencia a la manipulación de datos, cifras y otros indicadores para el estudio.

### Definir muy bien el contexto

Hay dos grandes criterios, como mínimo, que avalan una correcta definición en este sentido.

**1.1. El primero se refiere a la realidad social.** Se ha de definir ésta con todo detalle buscando indicadores pertinentes y relevantes, además de actuales (descartar viejos tabúes o formas de comportamiento que pertenecen a un pasado inmediato, pero pasado perfecto).

Pueden ser, entre otros, el sistema de **convivencia familiar**, la situación **contratual**, nivel de **formación de base**, funcionalidad de los transportes, sistema de creencias, tradiciones-costumbres, nivel de aspiración personal, sistema relacional, modelo de convivencia, nivel de solidaridad, cualidad de la participación, etc. Son todos aquellos elementos de lo social que de alguna manera repercuten en las posibilidades del mundo laboral actual.

Un ejemplo generalizado podría ser el siguiente: el mundo actual, ajeno a las creencias, deseos o tendencias de algunos, se define por la “*vorágine de cambio*”; la necesidad de cambio llega a un lugar y puede irrumpir como algo natural. Sin embargo, en otros contextos, ese mismo (o parecido) cambio encuentra reticencias que obligan a un proceso dialógico entre “*cambio*” y “*permanencia*”. Este fenómeno es común en las áreas agrícolas de resabios ancestrales propio de este sistema productivo primario. Sin un análisis de los indicadores sociales de aquel colectivo, será difícil determinar en qué punto radica la fricción o dónde subyace la tendencia de eliminar el cambio. Este ejemplo sirve también para recalcar lo que hemos dicho sobre los distintos contextos. Una sociedad, marcadamente centralizada como la francesa, tiene de inicio ya un contexto social totalmente diverso a la del Estado español, de clave vocación autonomista. Las autonomías existen como exigencias de diferencias socio-culturales más o menos marcadas que están más allá de la lengua materna usada, a pesar de ser este una pieza clave en la diversidad de la comunidades. Nos lleva esto a ser precavidos y no intentar hacer calcos o copias aproximadas de observatorios ya existentes. La creación de un observatorio de la profesiones comienza por el análisis social, cultural y económico, sobre todo del colectivo de la zona, región, estado, nación, etc.

**1.2. Definir con detalle “exquisito” la realidad socio-laboral.** No es supérfluo el adjetivo entrecomillado, porque la realidad sociolaboral también se enmarca en un contexto definido por la oferta y la demanda de mano de

obra, la cualificación de esta mano de obra analizada desde el perfil de las competencias, las modalidades de producción y la tipología de las empresas.

Lo más complejo de la realidad sociolaboral es poder estructurar una perspectiva con visos de realidad, ya que uno de los principios expuestos antes, que rigen el mundo de la producción (tanto de bienes de consumo como de servicios) es la *“vorágine de cambio”*. ¿Qué se va a producir cómo y con qué en el futuro inmediato? ¿Qué nuevas competencias van a definir los perfiles profesionales? ¿Cuál va a ser la cultura de empresa que determinará el clima laboral y el subsistema relacional? ¿Le aplanará la pirámide jerárquica o seguirá en su alta verticalidad? ¿Se pondrán en marcha los planes de carrera? ¿Qué nuevas tendencias tendrá que asumir la formación continua para el trabajo? Todas estas cuestiones tienen que estar contempladas en el análisis prospectivo de un observatorio de las profesiones.

En realidad este instrumento cumplirá su misión, si es capaz de describir el futuro de la oferta y demanda de profesiones en puestos de trabajo definidos, con un sentido bien claro: facilitar la logística y la táctica necesarias para que tengamos profesionales preparados para cumplir competitivamente las exigencias de los perfiles profesionales de los nuevos e imprevistos puestos de trabajo. Esto significa aceptar que la formación no crea ni urge la creación de puestos de trabajo. Es decir, podemos tener una buena cantidad de ciudadanos bien formados, pero en el constante desempleo. Lo cual, por otro lado, no quiere decir que la formación profesional sólo tiene sentido si se enfoca a un puesto de trabajo definido, porque sería confundir lo profesional con lo ocupacional. Una buena formación va más allá en sus objetivos que la mera concreción del **quehacer** profesional, visto desde la producción.

Lo óptimo sería que los ciudadanos tuvieran una buena formación profesional que garantizará sobre todo la posesión y dominio de las capacidades y competencias de **una familia profesional**. De ese modo, la formación sería más rápida y más integrada cuando el observatorio definiera la llegada de **un nuevo perfil** propio, de los que pertenecen o pertenecerán, a esa familia profesional. Por lo tanto: poco hace un observatorio profesional si no tiene garantía de que existe un nivel formativo aceptable (suficiente) en los posibles participantes de aprendizaje profesional de acuerdo a exigencias de nuevos perfiles. Cuando la deficiencia existe, el observatorio profesional debería convertirse en el observatorio de las ocupaciones, situación que se ha dado en muchas ocasiones. Para terminar este apartado primero:

- Determinar si se elige un observatorio **profesional** o bien **ocupacional**.
- En ambos casos hay que tener bien definido el contexto social, cultural y económica.
- En el caso de observatorio profesional hay que elaborar un estudio previo sobre el nivel de formación básica y profesional de los ciudadanos.
- Siempre hay que tener un mapa correcto de la situación socio-laboral de la zona de influencia del observatorio.

### Cómo construir el instrumento

El observatorio no es un instrumento con bordes bien definidos, sino muy flexible para poderse adaptar a distintas situaciones. No es algo que se puede reducir a un modelo predictivo y cerrado, sino un instrumento de carácter probabilístico y abierto.

**2.1.** En función de este carácter instrumental, el observatorio tiene que estar expuesto a constante evaluación, por un lado, y de control, por otro. La evaluación se basará en un constante contraste con la realidad sociolaboral, lo cual no elimina que se esté atento a la actuación de otros observatorios para conocer su evolución y, de acuerdo a modelos comparados, sacar conclusiones que sean válidas al contexto. Esto ha de quedar muy claro, razón por lo que se vuelve a repetir la idea: no se pueden copiar modelos que necesariamente vendrán de contextos diferentes.

El control, que también es necesario, consiste en estas alertas y tener la conciencia de que se están cumpliendo los objetivos y se está manteniendo el diseño tal y como se estructuró. Esto no va en contra de la necesaria flexibilidad del modelo, pero sí contra las novedades por la moda, por la imitación, por capricho injustificado o por sacar provecho para situaciones ajenas a la sustantividad intrínseca de un observatorio.

**2.2.** Otro aspecto a considerar es la definición de los puntos en los que está la información y como hacerla fidedigna. Parece obvio que la información y como hacerla fidedigna. Parece obvio que la información más veraz la tienen aquellos que están implicados en el hacer diario y en el devenir del mundo laboral. Los trabajadores individuales, en sus puestos de trabajo, “*huelen*” de algún modo que algo se mueve y el cambio está cercano; ven lo que queda obsoleto, lo que ya no interesa, las nuevas exigencias productivas. Son ellos una buena pieza de la maquinaria del observatorio. Los sindicatos son otro estamento que vive inmerso en el problema laboral, en todas y cada una de sus manifestaciones. Allí hay otra fuente de información que además permite una contrastación sencilla entre las distintas tendencias, creencias y prácticas sindicales. Será la patronal otro punto necesario de información; a la postre, son ellos, los llamados “*empresarios*”, quienes emprenderá nuevos retos y crean nuevos centros de producción. Nadie mejor que ellos para tener noticia del futuro laboral, aunque siempre sujeto a imprevistos económicos, a intereses internacionales y a las macroestructuras de poder que pueden escapar del buen criterio emprendedor de los empresarios. Por eso, quizá, convendría darles más protagonismo a las cámaras de comercio, por su visión más amplia y más cercana a centros de poder y de toma de decisiones políticas.

Como puede verse, la estructura base de un observatorio se basa en la información con carácter prospectivo. Esta estructura se mueve de forma triangulada que rota entorno a un eje rector. La triangulación de información proviene de los trabajadores en su puesto concreto de trabajo, de los sindicatos, mediante contratación interna y de los empresarios (de los que “*emprenden*”). El eje rector de este triángulo que permite una visión conjunta, contrastada y prospectiva sería la Cámara de Comercio o Fideicomara.

Una vez que se tienen estos datos se puede dar entrada a técnicos del ámbito laboral en cada una de sus manifestaciones: economistas, analistas, formadores, sociólogos, etc. que darán su dictamen sólo los datos inferidos de la triangulación. Este dictamen sólo debería ser válido si se basa en un análisis bajo criterios que han sido consensuados previamente por todos los protagonistas de la información y del análisis de la información. El carácter criterial permite después evaluar y controlar más intersubjetivamente. Las decisiones que se adopten tendrán más nacionalidad interna.

**2.3.** Un último punto: Se ha dicho que el observatorio es un instrumento abierto. Quiere esto decir que recibe información del exterior, lo procesa de acuerdo a criterio consensuado (intersubjetividad) y toma decisiones. Pues bien, estas decisiones, por su carácter abierto, tienen que volver al tejido productivo y formativo. Por lo tanto, este instrumento no puede carecer de un órgano de información bien estructurado. Este es quizá el reto más complejo y más comprometido.

**FERRÁNDEZ ARENAZ, Adalberto.** Universidad Autónoma de Barcelona.

## OBSTACULOS EPISTEMOLOGICOS DE LA PEDAGOGÍA COMO CIENCIA

La pedagogía no es una ciencia plenamente constituida. No posee criterios de validación científica que le permitan discriminar entre lo científico y lo no científico. Igualmente, la pedagogía no es una disciplina unificada ni suficientemente diferenciada de otras ciencias sociales que estudian al hombre cultural.

Esta situación ha traído como consecuencia que el objeto de la pedagogía se haya fraccionado desde otras disciplinas vecinas como la Sociología, la Psicología, la Lingüística y la Antropología, que bajo el nombre de Ciencias de la Educación estudian el proceso educativo, desde su propio marco conceptual y metodológico. Ello ha propiciado que todos los que trabajan en otras disciplinas se consideren autorizados a invadir, o al menos a asumir, el objeto de estudio de la pedagogía, creyéndose depositarios del saber que le corresponde a la pedagogía. No se trata de un parcelamiento sectario de la pedagogía, sino de asumir una perspectiva propia de los temas fundamentales que le atañen.

A las razones anteriormente señaladas se une el hecho de que el discurso contemporáneo sufre de diferentes denominaciones en las distintas comunidades científicas latinoamericanas, europeas o norteamericanas. De esta manera encontramos Ciencias de la Educación, Teoría de la Educación, Pedagogía, Ciencias Pedagógicas, Ciencias del Currículo, por ejemplo..

Entre los obstáculos que han impedido que la pedagogía se desarrolle como ciencia se resalta la confusión entre la pedagogía como práctica, que abarca el proceso pedagógico y el contexto socio-histórico en el que se desarrolla, y la pedagogía como discurso o teoría cuyo objeto de estudio sería la práctica pedagógica. De acuerdo con Bedoya y Gómez (1988) esta confusión ha conducido a planteamientos de algunos epistemólogos, como Bachelard, quienes sostienen que la pedagogía no podrá acceder nunca a nivel de ciencia porque: "... cumple una función que se limita a ser una actividad: la transmisión del conocimiento científico..." (p.52) Esta posición puede entenderse como reduccionista del sentido de la pedagogía, por cuanto el trabajo del pedagogo va más allá de la simple transmisión del conocimiento.

Por otro lado, el objeto de estudio de la pedagogía, ya sea la educación, la formación o la enseñanza o todos ellos juntos, es un campo de estudio de alta complejidad, donde están presentes factores psicológicos, personales, sociales, históricos, de desarrollo del conocimiento, entre otros, lo que dificulta su sistematización en un cuerpo coherente, sencillo e inteligible.

A lo anterior se le agrega que no hay unificación de criterios en relación al campo conceptual de la pedagogía, porque para algunos autores el objeto de estudio de la pedagogía es la educación, para otros la enseñanza o la formación. De lo precedente se desprende que la pedagogía es una disciplina en construcción y que es un reto impostergable la definición de su estatuto epistemológico que permita la consolidación y desarrollo de la pedagogía como disciplina científica que describa, explique y oriente el proceso de formación del ser humano, fundamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, contribuya a darle mayor sistematización a las prácticas pedagógicas.

**BIBLIOGRAFIA:** **FLÓREZ O. R.** (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá, McGraw Hill. / **GALLEGO, R.** (1990). *Saber Pedagógico*. Cooperativa. Bogotá, Editorial Magisterio. / **BEDOYA, I. y M. GÓMEZ.** (1989). *Epistemología y Pedagogía*. Bogotá, Editorial Presencia.

**VIVAS GARCÍA, Mireya.** Universidad de Los Andes-Núcleo Táchira.

## OCUPACIÓN

Se refiere a la clasificación de los puestos de trabajo, esta se realiza en función de las tareas que se desempeñan y ésta exige de las aptitudes, habilidades y conocimientos por parte del participante.

**BIBLIOGRAFÍA:** **AGUDELO M., Santiago.** (1993). *Terminología Básica de la Formación Profesional*. Montevideo. / \_\_\_\_\_. (1986). *La Formación Profesional en Venezuela*. Montevideo. / **WEINBERG, Pedro.** (1995). *La Construcción de una Nueva Institucionalidad para la Formación*. Montevideo. / **INCE.** (1990). **Manual del Empresario**. Caracas, s/a.

**URDANETA BASTIDAS, Arelis.** Maestría en Diseño y Planificación de Políticas Educativas. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

## OIKOS

Término griego que significa casa

**DICCIONARIO ECOLÓGICO.** Amigos de la tierra. Uruguay. <http://www.redes.org.uy/estudiantes/diccionario>

## OLIMPIADA CIENTÍFICA JUVENIL

Es una competencia individual o por equipos sobre conocimientos acumulados en donde se evalúan contenidos, habilidades, destrezas y aptitudes de los participantes para analizar y resolver problemas o situaciones nuevas en un determinado campo de la ciencia y la tecnología.

### OBJETIVOS

- a. Descubrir y estimular a los niños y jóvenes creativos, con capacidad, destrezas operatorias, habilidades y aptitudes especiales para su desenvolvimiento y aprendizaje en el campo de la ciencia y la tecnología;

- b. Evaluar la capacidad de los jóvenes para resolver situaciones problemáticas nuevas poniendo a prueba su cultura científica.

### **ORGANIZACION DE LA OLIMPIADA**

**Comisión Organizadora:**

La organización estará a cargo de una comisión integrada por docentes y científicos de la disciplina objeto de la Olimpiada. Sus funciones principales serán la organización y promoción de la Olimpiada y la designación de un Comité Olímpico o Comité Técnico Evaluador. Este Comité se encargará de la elaboración y evaluación de las pruebas y actuará en forma independiente. La Comisión Organizadora se encargará también de la promoción, la administración de las pruebas, la divulgación de los resultados y otros aspectos administrativos.

Si una Olimpiada abarca todo o gran parte del territorio, necesariamente la Comisión deberá delegar algunas de sus funciones y responsabilidades en otras comisiones distribuidas por todo el país. La Comisión Organizadora determinará un presupuesto que contemple los costos de la promoción, boletines informativos, elaboración y administración de las pruebas, transporte y alojamiento de los participantes, estímulos, evaluación de las pruebas y evaluación final.

#### **Bases generales:**

- a. En la primera etapa, la Comisión Organizadora determinará el ámbito geográfico, el contenido de la Olimpiada y el nivel de educación que deben tener los participantes.
- b. La organización de la Olimpiada puede contemplar diferentes etapas de competencia de acuerdo con la estructura educativa de cada país. Estas podrían ser a nivel de escuela o colegio, ciudad, región y país. Puede igualmente pensarse en una Olimpiada Internacional.
- c. La Comisión Organizadora determinará en una forma clara y precisa los contenidos analíticos de la Olimpiada y explicará los métodos que se utilizarán para juzgar el conocimiento, las destrezas, capacidad de análisis y aptitudes de los participantes.
- d. Al explicar las bases de la Olimpiada se debe estipular el número de finalistas en cada etapa y la organización siguiente hasta la culminación en una gran final. También deben anunciarse los estímulos y distinciones para las diversas etapas del certamen.

#### **Comité Olímpico o Comité Técnico Evaluador:**

Una condición esencial es que el Comité Olímpico, que es el encargado de proponer y de juzgar las pruebas (al menos en la etapa final), esté integrado por profesores de la especialidad y por científicos interesados en los problemas de la educación.

Junto con los modelos de pruebas proporcionados por el Comité para que se entrenen los participantes, la comisión organizadora debe publicar (en la forma más clara y precisa posible), los criterios y las formas para evaluar las pruebas. Esta es una tarea sumamente importante y delicada, pues constituirá la guía para los participantes, para los profesores y las comisiones que colaboran en las distintas etapas de la Olimpiada. Además, esas normas cons-



tituirán un índice de donde debe ponerse el énfasis para acercarse al método científico.

### **Financiamiento y promoción:**

El certamen no deberá iniciarse hasta que no se tenga un financiamiento asegurado para garantizar las diferentes etapas de ejecución.

Para acercar a los jóvenes a las Olimpiadas es necesario promocionarlos adecuadamente. Habrá que explicarles por qué se organiza este tipo de actividades así como sus características, mediante folletos y circulares, que pueden estudiar y discutir entre ellos con profesores y científicos.

También convendrá difundir información entre profesores y maestros, en particular para lograr la colaboración de quienes pueden, más adelante, tomar a su cargo las tareas de organización y ejecución de una Olimpiada. Estos docentes deberán compenetrarse de las características y normas fundamentales para luego asesorar a los jóvenes interesados en participar.

Esta información se puede difundir mediante un boletín. Es conveniente publicar en él modelos de las pruebas aplicadas en las Olimpiadas. Estos modelos serán utilizados en las reuniones de los profesores organizadores con jóvenes interesados, para explicarles el tipo de exigencias que enfrentarán en las pruebas.

Asimismo, seta necesario dar a conocer la forma en que se clasificaran los trabajos.

El boletín también deberá publicar las normas que guiarán el juicio del jurado en las diversas etapas.

## **FUNCIONAMIENTO DE LA OLIMPIADA**

### **Número de pruebas:**

En general convendrá prever, como en las Ferias de Ciencias, la necesidad de establecer distintas etapas. La Comisión Organizadora determinará el número de pruebas de cada etapa. Probablemente convenga establecer sólo 1 o 2 pruebas escritas en las primeras etapas y agregar 1, o tal vez 2, pruebas orales en las etapas finales.

Características y contenidos de las pruebas:

Conviene que la Comisión extreme las precauciones para que las pruebas tengan las características necesarias para lograr los objetivos propuestos. Sus contenidos y sus formas de presentación (oral o escrita) deben ser cuidadosamente estudiados.

*Las pruebas deben contener material que forme parte de la información que el estudiante recibe en los cursos regulares.* Sin embargo, conviene prever las posibilidades de que cierto porcentaje de jóvenes interesados en participar no estén recibiendo o no hayan recibido la información sobre la que se basarán las pruebas. Para minimizar estas fallas se podría dar una bibliografía especial a los jóvenes.

*Los problemas y preguntas deben requerir del joven el uso de capacidades intelectuales, tales como comprensión, análisis, síntesis y juicio crítico.* Así se estará contribuyendo a orientar la manera de estudiar de los jóvenes y a mostrar a los docentes los tipos de conductas y habilidades que conviene desarrollar en ellos.

Será importante que los problemas propuestos no signifiquen sólo una apli-

cación directa de una técnica conocida o dificultades de cálculo. Lo importante será apreciar las reacciones de los jóvenes frente a problemas para cuya solución deban manejar las ideas científicas; apreciar el formalismo y rigor de sus deducciones, el uso inteligente y certero del método científico, el empleo del lenguaje, etc.

También se podrán incluir situaciones a las que el joven deba dar forma de problemas para luego encarar su solución. Para garantizar la imparcialidad en la evaluación de las pruebas es conveniente utilizar un sistema que permita mantener en el anonimato los nombres de los participantes.

Conviene que la duración de las pruebas sea determinada por quienes las elaboraron, poniendo especial cuidado en el tiempo que se asignara a cada parte. Para las pruebas escritas es aconsejable que las mismas sean administradas por etapas, con breves recesos intermedios.

### **Evaluación de las pruebas:**

Es recomendable que quienes elaboren las pruebas sean los mismos que señalen los criterios para juzgarlos.

Siempre que sea posible, a cada aspecto y a cada característica de las pruebas deberá asignárseles coeficientes numéricos con el propósito de que el Jurado pueda traducir su juicio en un número. Para aumentar la objetividad y uniformidad en los juicios, aún con el uso de normas generales preestablecidas, la Comisión en conjunto debería calificar el trabajo de cada participante.

### **Divulgación de los resultados:**

La divulgación de los resultados de una Olimpiada es uno de los elementos más importantes del aspecto educativo que tiene el certamen. En cada una de las etapas el Jurado debe fundamentar sus fallos, porque dichos fundamentos pasan a constituir una lección para los participantes, para los vinculados al proceso y para futuros participantes.

La exposición y análisis de los fundamentos de los fallos debería tener lugar inmediatamente de concluida la competencia. Con ello se destaca la intención educativa del certamen.

### **Estímulos:**

El mejor premio será siempre la satisfacción de haber participado con buen éxito en una competencia difícil. Sin embargo, es indispensable seleccionar participantes para que pasen de una etapa a la siguiente.

Es recomendable que los premios sean libros, material de laboratorio, visitas a instituciones científicas, etc. Para los que demuestren talento o aptitudes sobresalientes se podría conceder becas para que continúen sus estudios científicos o una recomendación para asistir a olimpiadas internacionales. Todos los participantes deben recibir los certificados de participación correspondientes.

### **EVALUACION.**

La Comisión Organizadora, en cada una de las etapas, dará a conocer a los participantes e interesados las soluciones de las pruebas, liará comentarios indicando las dificultades presentadas, la forma como se resuelven y la intención educativa que ellas tenían.

Una vez finalizada la Olimpiada, se inicia la evaluación general que podría estar a cargo de la Comisión Organizadora. Convendría agregar apreciaciones sobre las consecuencias del certamen en el medio escolar y su comunidad así como recomendaciones para futuras olimpiadas. Su estudio, y posterior difusión, sin duda contribuirá significativamente al mejoramiento de la enseñanza de las ciencias.

**SECRETARIA EJECUTIVA PERMANENTE DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.** (1985). Seleccionado y modificado por CLARA FLORES (Escuela de educación de la Universidad Central de Venezuela) del: *Manual para el fomento de las actividades científicas y tecnológicas juveniles*. Serie: CIENCIA Y TECNOLOGIA. SECAB/UNESCO. Bogotá. Colombia.

## OLVIDO

En Psicología es la cantidad de información o destrezas adquiridas que se pierden.

El olvido ocurre primero rápidamente y después lentamente (50% de lo aprendido en la primera media hora); disminuye con el paso del tiempo aunque nada se olvida completamente; el tiempo no tiene una relación directa con el olvido, sino que interesa lo que sucede en ese tiempo (Teoría de la Interferencia)

**CHADWICK, Clifton y Alicia MABEL ROJAS.** GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. (1980). Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## OPCIÓN BÁSICA

Es una alternativa donde el actor que planifica tiene la capacidad de decidir un camino entre varios que son excluyentes.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## OPCIÓN CONDICIONADA POR UNA VARIANTE

Es una opción que sólo cobra vigencia si ocurre una variante del plan. La decisión del planificador queda así subordinado a la ocurrencia de una variante.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## OPERACIÓN

Es un medio de intervención por parte del planificador, dirigido a atacar los factores críticos de un problema, con el fin de disminuirlo o solucionarlo; provoca cambios en las características del problema. Necesita recursos capaz de producir un “producto” que sea consonó con los resultados que se desean alcanzar.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## OPERACIÓN

Es el medio privilegiado de intervención del planificador sobre la realidad para alcanzar un objetivo del plan. La operación es la unidad básica del plan para la asignación de recursos capaces de producir un producto que logre resultados en el enfrentamiento de los problemas o el aprovechamiento de las oportunidades.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## OPERACIÓN

En sentido estricto de la acción generalizable, características e interiorizada de la inteligencia madura. Una operación implica una estructura por la cual: a.- el conocimiento final no necesita exteriorizarse en una inteligencia sensoriomotriz, y b.- una operación se vuelve reversible (puede tomar una dirección inversa y de esa manera anular su propia actividad). En sentido amplio, incluye las acciones preparatorias, pero excluye las sensoriomotrices. (Furth, 1971).

**CHADWICK, Clifton y Alicia MABEL ROJAS.** GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. (1980). Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## OPERACIÓN CONCRETA

Características del primer estadio de la inteligencia operatoria. Una operación concreta implica la base de los sistemas generales o ‘agrupamientos’, como la clasificación, la formación de series, el número, etc. Su aplicabilidad se limita a los objetos considerados reales (concretos).

**CHADWICK, Clifton y Alicia MABEL ROJAS.** GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. (1980). Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## OPERACIÓN FORMAL

Se manifiesta típicamente en el pensamiento de proposiciones y en un sistema combinatorio que considera lo real como una posibilidad hipotética, entre otras. Las operaciones formales son características de los estadios segundo y final de la inteligencia operatoria que se 'refleja' en las operaciones concretas mediante la elaboración de estructuras formales de 'grupo'.

**CHADWICK, Clifton y Alicia MABEL ROJAS.** GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. (1980). Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## OPERANTE

Acción que la primera vez se presenta como un movimiento al azar. Lo operante termina, por lo común, relacionándose con un estímulo discriminado, que da entonces oportunidad a la conducta operante, pero que, hablando estrictamente, no la educa. (Véase conducta emitida; compárese con conducta de respuestas educidas).

**CHADWICK, Clifton y Alicia MABEL ROJAS.** GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. (1980). Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## OPONENTE

Actor con objetivos, intereses e ideologías y necesidades que entran en conflicto con los míos. Un actor puede no ser oponente actualmente pero convertirse en el futuro, siendo en este caso un oponente potencial.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## OPTANTE

Se denomina a los que pretenden optar por el grado de doctor en ciencias con la defensa de una tesis que contenga la solución y generalización de un problema de carácter científico que constituya un aporte a la rama de que se trate. Puede estar en un plan de aspirantura o no.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira y DEL TORO, Aida Julia.** GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA. CENESEDA/República de Cuba.

**OPTIMISMO PEDAGÓGICO**

Se refiere a la propensión a concebir a la educación como un medio ilimitado para la redención personal y social. Según esta idea, cualquier propósito de enmienda o de mejoramiento de la realidad indeseada puede cumplirse mediante acciones educativas. La educación se constituye, entonces, en una suerte de solución universal para los males que aquejan a los individuos y colectividades.

Cuando las soluciones por otras vías distintas resultan inútiles, costosas o simplemente inaccesibles, se tiende a ver a la educación como una salida a los males que aquejan a la sociedad contemporánea. Ante la perplejidad que asiste al Latino Americano común al presenciar los recurrentes brotes de violencia, cuando se espanta por la suciedad que campea en sus ciudades, el avance de las drogas, el SIDA, o hiere sus sentidos el abuso que se hace del ambiente natural y acepta lo lejanas que son las soluciones comúnmente adoptadas, suele clamar por acciones de tipo educativo. Llega a ser la educación la solución final que todos aspiran cuando otros medios de redención no son lo eficaces que se esperaba. Sería la educación la “medicina social” que “todo lo cura”.

En términos de la forma institucionalizada y estatalmente sancionada de educación que es la Escuela, el optimismo pedagógico se traduce la pretensión de enseñar todo a todos. Así, se pretende que el curriculum escolar sea un compendio de todos los conocimientos que necesita el ser humano actual. Que todas las personas alcancen los mismos conocimientos, en omisión de las diferencias individuales y culturales. Descuidando la realidad que significan los límites que tiene, tanto la escuela, como otros medios educativos para alcanzar sus nobles propósitos. No se reconoce que los mismos problemas que aquejan al conjunto social impiden el despliegue efectivo de todo el potencial de la educación para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos. Límites de todo tipo que obligan a ser muy cuidadosos respecto a los objetivos y contenidos que podemos seleccionar para la instrucción escolar, de otro modo, permaneciendo invisibles los límites que tiene la escuela, se produce la saturación de los planes y programas de estudio, perdiendo la perspectiva de lo que realmente puede ser pertinente para el presente y futuro de las nuevas generaciones.

Igualmente, insistir en que todos accedan a la misma educación, activa mecanismos de selección social que acentúan las diferencias en el aprovechamiento de los servicios educativos disponibles.

Por otro lado, si bien el optimismo pedagógico desdibuja el espacio real dentro del cual se pueden mover las expectativas que se tengan de la práctica educativa real, también es cierto que ha sido su presencia un factor que ha contribuido a la expansión de los sistemas escolares de la región. Ello es especialmente decisivo cuando la ya larga depresión económica que sacude las economías de esta parte del planeta, hacía augurar un desplome de sus mecanismos de escolaridad, por las estrecheces de los presupuesto estatales y por la adopción de políticas que limitan el compromiso de los Estados para con la educación. A pesar de los retrocesos, no se ha producido el colapso que muchos anunciaban, todo lo contrario, hasta se pueden apreciar avances importantes. Entonces, el optimismo pedagógico ha permitido flo-



recer una suerte de ideología a partir de la cual todo lo que se haga por expandir y mejorar la escuela esta bien, sin pensar mucho en los sacrificios que deban hacerse en otras áreas del desarrollo económico-social.

Más aún, uno de los efectos más visibles de la masiva entrada de las nuevas tecnologías a los sistemas productivos, es el relanzamiento de la necesidad incrementar el valor de la fuerza de trabajo, acentuando su preparación, antes y durante la ocupación del puesto de trabajo. Las nuevas tecnologías reclaman personal más culto, mejor formado, cosa que hace obligante mejorar los servicios educativos públicos y que las mismas empresas abran espacios para la formación integral y permanente de sus empleados.

**BIBLIOGRAFÍA: BREZINKA, Wolfgang.** (1989). "Los límites de la Educación". En: *Lecturas de Educación y Currículo*. Luis Bravo Jáuregui (Compilador). Edit. BIOSFERA. Caracas.

**BRAVO JÁUREGUI, Luis.** Escuela de Educación-UCV.

## ORGANIGRAMA

Es un figura esquemática que representa la estructura de una organización, ésto implica los aspectos más importantes de la misma: funciones, relaciones entre unidades, niveles jerárquicos, unidades especiales, comunicación, etc., a fin de detallar dicha estructura y facilitar la comprensión de la misma, desde una perspectiva de mando y subordinación presente en la organización.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## ORGANIGRAMA

1. Gráfico que representa la definición. el análisis o la solución de un problema, o el funcionamiento de un sistema. en el que se emplean símbolos para representar las operaciones, el flujo de datos y los equipos. Sinónimo: diagrama de flujo: carta de flujo; 2. Representación gráfica de la lógica de un programa de computadora: 3. Representación gráfica de la organización y estructuración interna de cualquier tipo de institución. empresa o establecimiento.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## ORGANIGRAMAS (Clasificación de los)

Generalmente los organigramas se clasifican tomando en cuenta una serie de criterios y factores. Melinkoff, R. (1982), nos muestra la siguiente clasificación:

1. Según la forma como muestran la estructura son: analíticos, generales y suplementarios.

Los organigramas analíticos, son los más específicos, los mismos suministran una información detallada de lo que se desea transmitir, complemen-

tándose con informaciones anexas y por escrito. Este tipo de organigrama se destinan al uso de los directores, expertos y personal del estado mayor.

Los organigramas generales, son los más comunes, los mismos facilitan una visión muy sucinta de la organización y se limita a las unidades de mayor importancia.

Los organigramas suplementarios, son un complemento de los analíticos, los mismos se utilizan para mostrar una unidad específica de la estructura en forma detallada.

2.- Según la forma y disposición geométrica de los organigramas, pueden ser: verticales, horizontales, escalares y circulares.

Los organigramas verticales o clásicos, son los más frecuentes, los mismos representan una pirámide jerárquica, de arriba abajo en una gradación jerárquica descendente.

Los organigramas horizontales, son una modalidad del organigrama vertical, los mismos representan a la estructura de izquierda a derecha y no de arriba hacia abajo.

El organigrama escalar, es poco conocido por nosotros y muy utilizado en los Estados Unidos, los mismos no utilizan recuadros para los nombres de las unidades de la estructura, sino líneas encima de las cuales se colocan los nombres, es decir, los niveles jerárquicos se representan con unos escalones o peldaños. Este modelo es bastante sencillo, comprensible y espacioso, pudiendo dibujarse en sentido horizontal y/o vertical.

En los organigramas circulares o concéntricos, los niveles jerárquicos se muestran mediante círculos concéntricos en una disposición de dentro a fuera y en orden de importancia. La técnica de elaboración de este modelo consiste en colocar en círculos concéntricos las unidades de igual jerarquía. Al igual que el organigrama escalar, éste es poco conocido, aceptado y usado por nosotros.

**BIBLIOGRAFÍA: MELINKOFF, Ramón V.** (1982). **La Estructura de la Organización. Los Organigramas.** Contexto-Editores. Caracas, Venezuela.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## ORGANISMO

Un ser viviente capaz de mantenerse a sí mismo como sistema, compuesto por partes capaces de realizar ciertas funciones coordinadas.

**CHADWICK, Clifton y Alicia MABEL ROJAS.** GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. (1980). Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## ORGANIZACIÓN

La expresión más general de la forma de un organismo biológico; totalizada en la cual los elementos se hallan relacionados entre sí y con el todo; la tota-

lidad, a su vez, está relacionada a una totalidad mayor. El funcionamiento de un organismo proporciona contenido a la organización. Todos los fenómenos biológicos, incluyendo la inteligencia y la evolución, encuentran su explicación básica en la organización biológica. Una organización posee reguladores intrínsecos.

**CHADWICK, Clifton y Alicia MABEL ROJAS.** GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. (1980). Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## ORGANIZACIÓN

Coordinación racional de las actividades de un cierto número de personas que intentan conseguir una finalidad y objetivos común y explícito, mediante la división de funciones y de trabajo, a través de una jerarquización de la autoridad y de la responsabilidad.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. (1980). Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## ORGANIZACION (Elemento de la Administración)

Toda organización responde a la necesidad que experimentan los grupos de alcanzar mejores formas de vida y de hacer frente a las exigencias que la sociedad les plantea. En tal sentido, Melinkoff R. (1990) señala que "...la organización es un concepto fundamental y esencial de la administración que conjuntamente con la dirección, determina y caracteriza a esa categoría". En este sentido, la organización es un proceso de la administración que crea la estructura orgánica, establece los niveles de autoridad y responsabilidad y las formas como se realizarán las funciones administrativas, sus actividades, los deberes, obligaciones y atribuciones que corresponden en estrecha relación a los fines trazados.

**BIBLIOGRAFÍA: MELINKOFF, Ramón V.** (1990). *Los Procesos Administrativos*. Editorial Panapo. Caracas.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## ORGANIZACION SIN FINES DE LUCRO

Organización de carácter voluntario, en la cual el exceso de ingresos sobre los gastos es utilizado en la persecución de sus objetivos y no se distribuye entre sus miembros o accionistas.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## ORGANIZACIÓN ESPACIAL

Puede definirse como el proceso donde el individuo se conoce a sí mismo y conoce mejor el medio en que vive, con el fin de ser capaz de lograr su máxima ordenación interna y la mejor contribución a la sociedad.

El niño asimila el mundo exterior a su propia actividad construyendo un conjunto de esquemas cada vez más móviles y capaces de coordinarse entre sí. Cuando el niño está más centrado sobre sí mismo, es cuando menos se conoce; en la medida en que se va descubriendo, va constituyendo el universo y se sitúa en él. Será entonces, un universo sustancial, causal, espacial y temporal al que llegará a través de una liberación progresiva de su egocentrismo. Al principio las cosas están centradas en torno al niño en su "yo" que cree dirigirlas, en un egocentrismo tan absoluto como inconsciente de sí mismo, por lo tanto, en los primeros meses de vida del niño el universo no presenta ni objetos permanentes, ni espacio objetivo, ni tiempo que relacione los acontecimientos, ni causalidad exterior; pero, cuando ya se ha estructurado el lenguaje y el sujeto posee pensamiento reflexivo, se encontrará en ese mismo universo en el que los objetos ya tendrán permanencia, forma y tamaño; así estará en condiciones de relacionar tiempo y espacio, y conocerá la causa de lo que ocurre en su alrededor.

A este proceso se le denomina también organización de la realidad o construcción del mundo real y ocurre a medida que el niño se sitúa en el mundo como una cosa entre las cosas, descubriéndose a sí mismo.

A medida que el niño evoluciona, que se sitúa en el espacio y que los objetos adquieren permanencia, también la causalidad se objetiva y se espacializa. La percepción del espacio no es la de un continente, es la de sus contenidos: formas, tamaños, distancias y percepciones.

El universo llega a ser un conjunto coherente en el que los efectos suceden a las causas, independientes del sujeto, pero la actividad de éste se verá sometida a leyes objetivas, espaciales y temporales.

Así como se ha hecho referencia a un espacio práctico y objetos prácticos también se puede hablar de una causalidad en actos, es decir en íntima relación con la creatividad del niño. En el nivel del pensamiento reflexivo toda relación de causalidad supone una relación temporal y siempre la causa es concebida con anterioridad al efecto.

En toda percepción, aun la más simple, hay tiempo y espacio, puesto que tiene una duración y una extensión. Pero esto no implica la noción de tiempo propiamente dicho ni de un espacio organizado. Estas nociones se van elaborando paulatinamente y suponen un sistema de relaciones y lo que es aun más importante su construcción es correlativa.

En conclusión, la constitución del tiempo es paralela a la del espacio y complementaria a la de los objetos y a la de la causalidad. El tiempo supone el espacio, ya que es una relación de los acontecimientos que, a su vez, para constituirse no pueden dissociarse de la noción de objeto y de la organización espacial.

Se insiste una vez más en la solidaridad de las cuatro categorías fundamentales del pensamiento: objeto, espacio, causalidad y tiempo, solidaridad indispensable para llegar a la organización del universo.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Se refiere al régimen de la enseñanza, tanto en su aspecto externo como el interno. La organización escolar, en su aspecto interno, se refiere a la estructuración, programas y planes de estudio de las instituciones docentes.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## ORIENTACIÓN

Acción de orientar una cosa, como un edificio, o de orientarse (dirigirse) con respecto a los puntos cardinales. Situación con respecto a dichos puntos. Acción de dirigir a alguien o de dirigirse así mismo, en particular en lo referente a los estudios y a la profesión. Más generalmente, sinónimo de dirección: la orientación de la política, de la Bolsa.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## ORIENTACIÓN EDUCACIONAL

Significa el consejo o ayuda para la elección de los estudios por los alumnos en los diversos grados de la enseñanza en vista de sus aptitudes y aficiones. Se diferencia de la orientación profesional en que ésta se refiere a la elección de trabajo o profesión a la terminación de algún grado de la enseñanza.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PROFESIONAL

“Constituye base angular del planeamiento integral de la educación, pues ella permitirá la mejor inversión del cuantioso capital humano y financiero que interviene en las diversas etapas del sistema educativo, mediante el aprovechamiento racional y adecuado de las habilidades, aptitudes, inclinaciones, capacidades y condiciones socio-económicas de los alumnos y de la plena utilización de los servicios, instalaciones y demás recursos puestos a su servicio”. (OEA-UNESCO. Seminario Interamericano sobre Planeamiento Integral de la Educación. Washington, 1958. Véase: Revista “La Educación”. N.º 11. Unión Panamericana).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico.** BIOSFERA. Caracas.

### ORIENTACIÓN PROFESIONAL

“Es el conjunto de procedimientos y de métodos que, en función de las características individuales y de las necesidades económico-sociales, permite determinar las posibilidades del mayor rendimiento en el trabajo del sujeto de la educación”. (OEA-UNESCO. Seminario Regional de Educación en América Latina -Educación Vocacional- celebrado en Caracas, 1948).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico.** BIOSFERA. Caracas.

### ORIENTACIÓN PROFESIONAL

La orientación profesional se refiere a la elección de profesión o trabajo por parte de los que no siguen estudios o carreras escolares, y se basan en el estudio de las aptitudes psicológicas u físicas por medio de pruebas adecuadas. Tiene como misión explicar la importancia de la elección de la profesión y de aconsejar a las personas que se encuentran ante el problema de elección o cambio de profesión. Es el conjunto de procedimientos y de métodos que, en función de las características individuales y de las necesidades económicas-sociales, permite determinar las posibilidades del mayor rendimiento en el trabajo. Aunque la orientación profesional se sale del campo estrictamente pedagógico tiene relación con él, ya que debe tenerse en cuenta al realizarse, no sólo las aptitudes de los examinados, sino también sus antecedentes educativos.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación.* PANAPO. Caracas.

### ORIENTACIÓN PROFESIONAL U OCUPACIONAL

“Labor consistente en evaluar las aptitudes y la capacidad física y mental de un individuo y sus preferencias y en cotejarlas con los requisitos propios de una serie de ocupaciones, con miras a determinar el rumbo de educación formación o empleo ulterior que sea más idóneo para él. Se utiliza a menudo el término asesoramiento al hablar de la orientación profesional de los adultos”. (UNESCO. ED/MD/28 París, 14 de Septiembre de 1973. (Revisión de la Recomendaciones relativas a la Enseñanza Profesional y Técnica).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico.** BIOSFERA. Caracas.



## ORIENTACIÓN PROFESIONAL U OCUPACIONAL GENERAL

“Orientación que se da a los jóvenes que se acercan a la edad a la que abandonarán los estudios escolares, para que lleguen a conocer de un modo general las condiciones del mercado del empleo y las oportunidades laborales y profesionales que ofrece y para ayudarles a escoger una profesión basándose en sus dotes personales, sus aspiraciones y su instrucción previa”. (UNESCO. ED/MD/28 París, 14 de Septiembre de 1973. (Revisión de la Recomendaciones relativas a la Enseñanza Profesional y Técnica).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico.** BIOSFERA. Caracas.

## ORIENTACIÓN VOCACIONAL

“La orientación vocacional como parte de la orientación general, es el proceso educativo que consiste en todas aquellas actividades realizadas con el objeto de asistir al individuo para que pueda elegir inteligentemente una ocupación, tomando en consideración todos aquellos elementos que lo conducirán a una buena adaptación y le ayudarán a progresar en la misma”. (ODECA. Primer Seminario Centroamericano de Educación Vocacional Técnica.)

Ayuda al educando “a conocer su personalidad y los distintos sectores del campo ocupacional, a fin de que pueda interrelacionar estos dos aspectos y llegar a determinar la ocupación que esté más de acuerdo con sus intereses, habilidades, características personales y medios económicos”. (ODECA. Primer Seminario Centroamericano de Educación Vocacional Técnica)

“Es el proceso psico-pedagógico mediante el cual se estudia y dirige al individuo para que pueda elegir inteligentemente su ocupación, oficio, arte o profesión.

La orientación vocacional no debe confundirse con la educación vocacional: la primera ayuda al individuo a planear su ocupación en la vida; la segunda desarrolla sus aptitudes características y le suministra el conocimiento y adiestramiento que se requieren para el desempeño de una ocupación determinada”. (OEA-UNESCO. Seminario Regional de Educación en América Latina -Educación Vocacional- celebrado en Caracas, 1948).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico.** BIOSFERA. Caracas.

## ORIENTACIÓN VOCACIONAL

La orientación vocacional como parte de la orientación general, es el proceso educativo que consiste en toda aquellas actividades realizadas con el objeto de asistir al individuo para que pueda elegir inteligentemente una ocupación, tomando en consideración todos aquellos elementos que lo conducirán a una buena adaptación y le ayudarán a progresar en la misma.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## ORIENTAR

Indicar a un individuo extraviado la dirección que tiene que tomar para que llegue a la meta de su viaje. Indicar a alguien, en particular a un niño o a un adolescente, los estudios y la profesión que más le conviene, teniendo en cuenta sus gustos y sus capacidades por una parte, y por otra la situación de su familia y la del mercado de trabajo.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## ORTOGRAFÍA

La manera “correcta”, es decir, común u oficial, de reproducir las palabras de una lengua mediante signos escritos.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## ORTOGRAFIA (LA MAGIA DEL ACENTO)

Pérdidas millonarias en las sabanas del Cesar.

Perdidias millonarias en las sábanas del César.

Entré a la secretaría con carné.

Entre a la secretaria con carne.

Tienes cara de papá.

Tienes cara de papa.

Un ser tan adorable como tú, mujer.

Un ser tan adorable como tu mujer.

Si usted a primera vista, o mejor, a primera leída (u oída) puede diferenciar muy bien los fenómenos fonéticos, morfológicos, sintácticos y semánticos que son producidos por el acento en las oraciones anteriores, no necesita leer el presente artículo.

Lo felicitamos sinceramente porque usted es un excelente cultor del español en uno de los aspectos más críticos: el uso del acento oral y del escrito.

En las siguientes páginas expresaremos algunas reflexiones sobre este tema, resultado de nuestra labor pedagógica durante varios lustros. Nos concretaremos al acento, dadas las limitaciones de espacio. Pero somos conscientes cada día, o mejor cada año, del problema serio y ponderado que afrontan los estudiantes en el manejo del idioma. ¿Curriculo inapropiado? ¿Estrategias deficientes? ¿Incompetencia de los profesores? ¿promoción automática? ¿Influencia de los medios de comunicación? (o mejor, de incomunicación) ¿Otras causas? Probablemente un poco de todo, pero el hecho es que la gramática normativa “el arte de hablar y de escribir correctamente”, según la defini-

ción clásica, es ignorada por los profesores y alumnos, lo cual produce las consecuencias conocidas: confusión y deficiencia en el aprendizaje y las barreras, a veces infranqueables, en la comunicación. Existen ejemplo muy variados: en un parcial sobre Platón el alumno escribe: Evaluación de Fisiología (pero, profe, ¿no suena casi lo mismo?)

En un examen de admisión, no muy bien elaborado, un joven vió el siguiente esquema:

---

**trabajó con** **y descubrió**

---

Recordó que nos preparamos para América 500 y no dudó en responder:  
Colón trabajó con la Reina Isabel y descubrió América.

Pero el profesor que había elaborado la prueba había preparado un ítem de ciencias:

Pavlov trabajó con perros y descubrió los reflejos condicionados. Pero dejemos estos ejemplos que son muchísimos y vamos a nuestro español inicial.

Existen dos clases de acento: prosódico y ortográfico. La Real Academia de la Lengua define el primero así: “La mayor intensidad con que se hiere determinada sílaba al pronunciar una palabra”. El diccionario Laurousse lo define como “la mayor fuerza con que se pronuncia determinada sílaba de una palabra”.

El acento ortográfico es el signo que se usa en el idioma escrito; recibe diferentes nombres: tilde, vírgula o virgulilla, acento diacrítico, apóstrofo o cedilla. Estos dos últimos no existen en el español escrito actualmente; la gramática histórica nos explica por qué desaparecieron del español y existen en otros idiomas romanos como el francés.

La Real Academia Española afirma: “se llama acento ortográfico, o simplemente acento, una rayita (´) que baja de derecha a izquierda del que escribe y se pone sobre la vocal de la sílaba donde carga la fuerza en la pronunciación el vocablo”, el cual se marca o no, de acuerdo con las normas claramente establecidas. Si se marca, siempre su sitúa en el acento prosódico.

La vírgula o virgulilla (palabra poco usual) es la tilde que se coloca a la ñ; signo muy importante porque su uso u omisión ocasiona cambios fonéticos y morfológicos; veamos:

Cana      caña

Una      uña

Panal    pañal

Ano      año

Mana    maña

Mono    moño

Rebano   rebaño

Echar una cana al aire

Echar una caña al aire

Perdió el año

perdió el ano (Boletín elaborado en impresiones de computador).

El acento diacrítico se marca a algunos vocablos homófonos para diferenciar sus funciones:

sólo= únicamente

solo= sin compañía

aún= todavía

aun= incluso.

La diéresis o crema en un signo ortográfico (¨) que se coloca sobre la u para indicar que debe pronunciarse en las combinaciones gue, gui; es un acento diacrítico.

agüita degüello

halagüeño pingüino

Sólo se usa la diéresis en las combinaciones antes citadas; en los demás casos su empleo es innecesario:

antigua exiguo

guabina averiguo

Diferenciamos claramente estos casos:

güe gue ge

güi gui gi

camagüey- maguey- gerente

yegüita- guitarra- gitana.

la diéresis se usa en poesía para deshacer un diptongo y alargar en una sílaba el verso:

süave, rüido, rïela...

### ACENTO, FONÉTICA, MORFOLOGÍA, SINTAXIS Y SEMÁNTICA.

El bebé jugó

él bebe jugo.

Estas oraciones tiene distintas acentuaciones: “bebé” suena diferente a “bebe” y “jugó” a jugo”; la diferencia semántica es evidente: bebé, niño pequeño; bebe: inflexión de beber; jugó: pasado del verbo jugar; jugo: un zumo.

El análisis sintáctico es muy sencillo. El sujeto de la primera oración es el “bebé” y su predicado “jugó”. En la segunda oración el sujeto es “él” y el predicado “bebe jugo” en el cual “bebe” es el único núcleo verbal y “jugo” el complemento directo.

Leamos a continuación la siguiente lista de palabras:

ámago: sustancia amarga que labran las abejas.

amago: acción de magar; señal o indicio de alguna cosa.

amagó: pasado indicativo de amagar.

cántara: cántaro más ancho que el ordinario.

cantara: pasado subjuntivo de cantar.

cantará: futuro de indicativo de cantar.

hálara: telilla interior del huevo de las aves.

halara: tercera persona del pasado subjuntivo de halar.

halará: tercera persona futuro indicativo de halar.

régulo: reyezuelo, basilisco, animal fabuloso.

regulo: mido, ajusto aregla, pongo en orden.

reguló: midió, ajustó a regla, puso en orden.

Las ternas anteriores y muchas más (tenemos centenares de ejemplos) explican la importancia del acento prosódico y ortográfico en el español hablado y escrito en Colombia, principalmente porque los aspectos morfológicos y semánticos de las palabras dependen, en gran parte, del acento; por este diferenciamos personas, tiempo y modos de algunos verbos, un adverbio de lugar de un verbo: allá-halla; un sustantivo de un adjetivo: ápodo- apodo; una interjección de un sustantivo: cáspita- caspita; un adjetivo de un verbo:

gallinácea- gallinacea; una persona de un nombre; una persona de un nombre geográfico: César- César; un país de un verbo: Escocia- escocía; un número de un apellido: diez, Díez; una ciudad de un árbol: Ascacias-ascacia; un verbo de un alma en pena: anima-ánima; las partes púdicas del cuerpo humano de un gentilicio: inglés- ingles; el pelo blanco de un ave: pelicano-pelicano.

### TRIPTONGO, ACENTO Y TILDES.

Triptongo: “Concurrencia trivocálica en una misma sílaba en donde la vocal abierta constituye el núcleo silábico y posee la mayor fuerza articulatoria / acento).”<sup>1</sup> (esto último no es cierto como vemos).

“Los triptongos se acentúan siempre sobre la vocal fuerte.”<sup>2</sup> (no siempre, como veremos).

“El triptongo se acentúa en la vocal intermedia”.<sup>3</sup> (algunas veces no).

“Para que haya triptongo se requiere el encuentro de una vocal abierta entre dos cerradas”<sup>4</sup> (afirmación inexacta).

Pronunciemos las siguientes palabras y observaremos la concurrencia trivocálica y la ubicación del acento prosódico:

hiodes	confiáis
Paraguay	Camaguey
Lidiéis	Guáitara

En las palabras anteriores hay triptongo porque las tres vocales concurrentes se pronuncian en una misma sílaba. El acento recae en la vocal abierta que está en medio de dos cerradas, como lo afirman las fuentes citadas; lo anterior es cierto en algunos casos; pero en otros no, como lo demostraremos a continuación:

Pronunciaremos los siguientes vocablos y observaremos la concurrencia trivocálica y la ubicación del acento prosódico:

Guainía	aguaitará
Guaimaral	Cuaical (apellido)
Guaitecas	aguaita camán
Guaicaipuro	guaireño
Guaipurabi	aguaitábamos

En las palabras, americanismos que enriquecen el idioma español, hay triptongo, pero el acento no cae en la vocal abierta que está en medio de las dos cerradas, como en los primeros seis ejemplos. Se observa que en ningún caso el acento cae en las vocales cerradas del triptongo, lo cual demuestra que las definiciones del triptongo citadas anteriormente no corresponden a la realidad del español hablado y escrito en América.

### HIATO DEL TRIPTONGO.

Pronunciaremos las siguientes palabras y observaremos la concurrencia trivocálica, la ubicación del acento prosódico y si hay triptongo o no:

limpiaúñas  
 estaríais  
 comíais  
 guahíbos  
 sabíais  
 cabríais

En estos vocablos hay encuentro de una vocal abierta entre dos cerradas

pero no hay triptongo porque una de las dichas vocales cerradas está acentuada, razón por la cual no se pueden pronunciar en una sílaba. La vocal cerrada acentuada forma sílaba independiente de las otras dos y éstas dos formas forman diptongo. La “h” de guahíbo es una letra y no un fonema, razón por la cual no influye en la pronunciación.

Según las consideraciones anteriores podemos concluir:

Triptongo es la pronunciación de tres vocales en una sílaba.

Para que hay triptongo se requiere la concurrencia de una vocal abierta entre dos cerradas y que ninguna de esas vocales está acentuada.

Cuando hay triptongo, el acento se sitúa en cualquier vocal de la palabra, menos en las cerradas de esa concurrencia trivocálica.

Si hay concurrencia de una vocal abierta entre dos cerradas y una de ellas está acentuada, hay hiato del triptongo.

La vocal cerrada acentuada del hiato del triptongo, siempre lleva tilde.

La palabra en que hay triptongo, lleva tilde o no de acuerdo con los cánones de las palabras agudas, graves o esdrújulas, sobreesdrújulas, monosílabos y del hiato del diptongo.

### TRIPTONGO APARENTE.

amaguéis	maguey
marquéis	apaguéis
roguéis	Murgueítio (apellido)

En las cinco primeras palabras hay encuentro de una vocal abierta entre dos cerradas y el acento cae en la vocal abierta, pero una de las dos cerradas no se pronuncia. Como el triptongo es un fenómeno principalmente fonológico, en dichas palabras no hay triptongo sino diptongo. La “y” de maguey es una letra que representa el fonema “y”. En “Murgueítio” hay concurrencia de una vocal abierta en medio de dos cerradas, pero la “u” no se pronuncia. En “fraguéis” y “averiguéis” sí hay triptongo.

Con el presente artículo hemos pretendido, sin intención de sentar cátedra, recordar algunos puntos muy importantes de nuestro idioma, patrón cultural que nos permite la buena comunicación y la expresión culta y bella. Ojalá los 500 años de América nos sirvan para recrear y reafirmar la fe en nuestros valores ancestrales.

**BIBLIOGRAFÍA: CORPORACIÓN EDUCATIVA CENTRO COLOMBO-ANDINO.** Manual Práctico Avanzado de Ortografía, Cali, PIME, 1984, 1989. / **GARCÍA PELAYO, Ramón.** (1979). **Pequeño Laousse Ilustrado. Río de Janeiro , Primor.** / **MENDOZA PÉREZ, Diego.** (1987). Vocabulario gramatical. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo. / **REAL ACADEMIA ESPAÑOLA.** Esbozo de una nueva gramática de la lengua española. Madrid, Espasa-Calpe, 1982.

**ABDÉNAGO ROJAS E., José y Nazario SILVA S.** (1992). En: Enfoques pedagógicos. Santafé de Bogotá, CAFAM. Vol.1, No. 1 octubre 1992, p.87-93.

## OYENTE

Alumno que asiste a una clase en un centro educativo sin estar matriculado.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.



## Índice letra O

OBEDIENCIA	2332
OBJETIVIDAD	2332
OBJETIVO	2332
OBJETIVO	2333
OBJETIVO	2333
OBJETIVO AFECTIVO	2333
OBJETIVO COGNOSCITIVO	2333
OBJETIVO DE ACTUACIÓN	2333
OBJETIVO DE APRENDIZAJE	2334
OBJETIVO DE HABILITACIÓN	2334
OBJETIVO DEL APRENDIZAJE	2334
OBJETIVOS DEL NIVEL PREESCOLAR	2334
OBJETIVO TERMINAL	2335
OBJETIVO TERMINAL	2335
OBJETIVOS	2335
OBJETIVOS EDUCACIONALES	2336
OBJETIVOS EDUCACIONALES	2337
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	2337
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE UN PROGRAMA DE ESTUDIO	2338
OBJETIVOS GENERALES	2338
OBJETIVOS GENERALES DE UN PROGRAMA DE ESTUDIOS	2339
OBJETO	2339
OBLIGACIÓN ESCOLAR	2340
OBLIGATORIEDAD	2340
OBLIGATORIEDAD DE LA EDUCACION EN VENEZUELA	2341
OBLIGATORIEDAD DE LA EDUCACIÓN	2341
OBLIGATORIEDAD DE LA ENSEÑANZA	2342
OBSERVACION	2342
OBSERVACIÓN COMO MÉTODO CIENTIFICO	2343
OBSERVACIÓN DIRIGIDA	2345
OBSERVACIÓN DIDÁCTICA	2345
OBSERVACION PARTICIPANTE	2346
OBSERVATORIO DE LAS PROFESIONES (UN)	2346
OBSTACULOS EPISTEMOLOGICOS DE LA PEDAGOGÍA COMO CIENCIA	2350
OCUPACIÓN	2351
OIKOS	2351
OLIMPIADA CIENTÍFICA JUVENIL	2351
OLVIDO	2355
OPCIÓN BÁSICA	2355
OPCIÓN CONDICIONADA POR UNA VARIANTE	2355
OPERACIÓN	2356
OPERACIÓN	2356
OPERACIÓN	2356
OPERACIÓN CONCRETA	2356
OPERACIÓN FORMAL	2357
OPERANTE	2357
OPONENTE	2357
OPTANTE	2357
OPTIMISMO PEDAGÓGICO	2358
ORGANIGRAMA	2359
ORGANIGRAMA	2359
ORGANIGRAMAS (Clasificación de los)	2359
ORGANISMO	2360
ORGANIZACIÓN	2360
ORGANIZACIÓN	2361

<b>ORGANIZACION (Elemento de la Administración)</b>	<b>2361</b>
<b>ORGANIZACION SIN FINES DE LUCRO</b>	<b>2361</b>
<b>ORGANIZACIÓN ESPACIAL</b>	<b>2362</b>
<b>ORGANIZACIÓN ESCOLAR</b>	<b>2363</b>
<b>ORIENTACIÓN</b>	<b>2363</b>
<b>ORIENTACIÓN EDUCACIONAL</b>	<b>2363</b>
<b>ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PROFESIONAL</b>	<b>2363</b>
<b>ORIENTACIÓN PROFESIONAL</b>	<b>2364</b>
<b>ORIENTACIÓN PROFESIONAL</b>	<b>2364</b>
<b>ORIENTACIÓN PROFESIONAL U OCUPACIONAL</b>	<b>2364</b>
<b>ORIENTACIÓN PROFESIONAL U OCUPACIONAL GENERAL</b>	<b>2365</b>
<b>ORIENTACIÓN VOCACIONAL</b>	<b>2365</b>
<b>ORIENTACIÓN VOCACIONAL</b>	<b>2365</b>
<b>ORIENTAR</b>	<b>2366</b>
<b>ORTOGRAFÍA</b>	<b>2366</b>
<b>ORTOGRAFIA (LA MAGIA DEL ACENTO)</b>	<b>2366</b>
<b>OYENTE</b>	<b>2370</b>

# P

---

## PALABRAS - PUPITRE

### PALABRAS GENERADORAS

---

1. En la utilización del método psicosocial las palabras generadoras son la resultante de la investigación del Universo Temático, siendo el conjunto de palabras (17-20) que se utilizan para motivar el diálogo entre los participantes de un curso de alfabetización y derivar de ellas las diversas combinaciones silábicas posibles que le permiten al participante la posibilidad de generar nuevas palabras adquiriendo de esta manera el conocimiento de la lectura y escritura.
2. Conjunto de palabras utilizadas en alfabetización, que facilitan la adquisición gradual del mecanismo de la lectura y la escritura.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

### PANSÉMICO

---

Dícese de un significante que admite casi cualquier significado.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### PAPEL

---

En teatro y cinematografía. Parte de la obra que debe representar un actor y que se le da para que la estudie; personaje de la obra representado por el actor (por ejemplo: el papel de Sancho).

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París

### PAPELÓGRAFO

---

Conjunto de hojas de papel de gran tamaño puestas sobre un caballete. Las hojas están unidas entre sí de modo que pueden voltearse por encima del caballete una vez que han sido utilizadas o mostradas, para permitir utilizar la siguiente.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París

### PAQUETE DE MATERIAL DE APRENDIZAJE

Conjunto de material pedagógico al que el alumno puede tener acceso. Puede incluir textos, diagramas, mapas, globos terráqueos, y material de laboratorio.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París

### PAQUETE DE MULTIMEDIOS

Conjunto coherente de material educativo en el cual cada medio tiene una función específica, una posición y un papel determinado en relación con los otros medios que constituyen el paquete.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París

### PAQUETE DE PROGRAMAS

Conjunto completo y documentado de programas de computadora.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París

### PAQUETE DIDACTICO

Conjunto de material didáctico reunido e integrado en una unidad en enseñanza.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París

### PARADIGMA

1. Representación o modelo teórico de algún proceso, idea o principio; 2. Marco conceptual, conceptos establecidos y supuestos sobre el estado de una cuestión; 3. Modelo de procedimiento.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París

### PARADIGMA

Modelo o forma de representación de algún evento, proceso o fenómeno que puede tomar forma de gráfico.

CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS. (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## PARADIGMA

Gramática: Modelo de declinación o de conjugación. Cualquier especie de tipo ideal o de modelo.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## PARADIGMA

Es un conjunto sistemático de creencias, teorías, métodos, etc que permiten establecer algunos juicios acerca de la naturaleza de la realidad expresados desde el punto de vista del autor o de un grupo científico.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## PARADIGMA COMUNICATIVO

Conjunto de enfoques, modelos y tendencias en TEFL las cuales se proponen privilegiar la comunicación sobre la corrección y la función sobre la forma. Puede incluir métodos y técnicas de enseñanza basados en este último privilegio. Son principales teóricos de dicho paradigma: Dell Hymes, John Searle, H. G. Widdowson y J. Austin

**BLANCO, Carlos Eduardo.** Escuela de Educación de la UCV.

## PARADIGMA DE LA ESCASEZ

Es el nombre que Richard Kats (1986) ha dado al enfoque mecanicista del poder.

Escasez deriva del latín y significa raro. Este paradigma asume que los recursos son escasos y el valor que se asigna a los mismos depende del mayor o menor grado de escasez.

Este paradigma tiene su origen en la concepción platónica-pitagórica de la realidad fragmentada, la cual se considera independiente entre sus partes, determinada por relaciones lineales de causa-efecto, sin afectarse entre sí, y donde el todo es considerado la suma de todas las partes del engranaje mecánico.

Tanto individuos como comunidades, entendidas separadas que se suceden según leyes de mercado económico, mantienen unas relaciones de competencia por el máximo acceso a estos recursos en una ambición desmedida de su acumulación a expensas de los demás.

El paradigma de la escasez hace referencia directa al poder, el cual se concibe como la lucha entre entidades separadas por la fuerza, el control, la supervivencia y los intereses de cada quien.

La dinámica social inherente al paradigma de la escasez es la de perdedor-ganador: lo que yo gano lo pierdes tú; yo gano, luego tú pierdes.

El paradigma opuesto al paradigma de la escasez es el paradigma sinérgico, basado en la dinámica de la sinergia que exalta la cooperación y el diálogo y se basa en relaciones sociales del tipo ganar-ganar. yo gano, luego tú también ganas.

El paradigma de la escasez se fortalece por las estructuras políticas, económicas y culturales de las sociedades capitalistas. En tiempos de crisis de la sociedad y del desarrollo humano, se agrava la heteronomía -en el sentido piagetano- en el campo intelectual y ético y se fortalecen los valores negativos que sustentan al paradigma de la escasez transformándose en una poderosa fuerza frente al paradigma sinérgico, de los valores positivos, aumentando su vulnerabilidad por la mayor competencia y dominación.

**BIBLIOGRAFÍA: KREISBERG, Seth.** "Transforming Power". State of N.Y. Press. Albany, N.Y. 1992.

**HERRERA, María Antonieta y Marbella PINEDA.** Escuela de Educación EUS-UCV. *Apuntes para un Diccionario de Educación para la Paz.*

## PARADIGMA NUMINAR PARA LA PAZ

En este paradigma, el concepto de paz se sitúa en una doble dimensión: intra e interpersonalmente, y considera que la mayor manera de hacer la paz es internamente.

El concepto de paz del paradigma numinar es interno y externo al mismo tiempo. Comienza al interior de cada individuo en su relación con los demás, pero considera que las relaciones se dan en unas estructuras sociales que requieren cambios y transformaciones de promoción de la justicia.

Sin embargo, y básicamente, el problema de la paz es un problema interno, de cómo nosotros interpretamos las acciones de los demás y de los valores que guían nuestras acciones.

La paz con el otro se obtiene a través de su comprensión. Para alcanzar ésta es necesario adentrarse en una búsqueda holística y participatoria al interior de las estructuras donde operan los demás.

Enfocado desde este punto de vista, el concepto de paz del paradigma numinar es el producto de un grupo que opera como una comunidad caracterizada por la inclusión, el consenso, la acción y el realismo; también como por la creación de un espacio para el crecimiento personal, el liderazgo y el fortalecimiento de todos sus miembros en el ejercicio de la no violencia física, psicológica o estructural.

El proceso de paz personal e interpersonal del paradigma numinar, lleva a las personas a reducir la enajenación, las tensiones y guerras que habitan en su interior, así como la indecisión, el conflicto emocional o los trastornos psicológicos.

El paradigma numinar en su nivel intrapersonal abraza los conceptos de armonía y tranquilidad; y en su nivel interpersonal, considera el concepto del otro en sentido amplio: trasciende al otro como persona para entenderlo como Dios, Sociedad, Naturaleza, Cosmo.

El enfoque del paradigma numinar es un enfoque microsocial e idealista de la paz, determinado por el hecho de que mientras más individuos desarro-



llen y mantengan tranquilidad interna, más estarán en capacidad de interactuar sin juzgar, de encontrar caminos más armoniosos con los demás y de incrementar sus propios intereses.

En este paradigma, la visión del mundo está basada en la fe y ofrece un punto de vista no dominante del mundo y de los demás, donde el mundo sería un lugar para las oportunidades, el crecimiento y la naturaleza humana resaltando en ésta su característica de cooperación.

**BIBLIOGRAFÍA: RINNERHART, Milton.** (1995). "Understanding the concept of Peace". En: *Peace and Change*. Sage Periodicals Press. Vol. 20, No.3. Canadá.

**HERRERA, María Antonieta y Marbella PINEDA.** Escuela de Educación EUS-UCV. *Apuntes para un Diccionario de Educación para la Paz*.

## PARADIGMA POPULAR DE LA PAZ

El concepto de paz que sustenta este paradigma, es el que Boulding y Galtung denominan paz como ausencia de guerra, violencia y conflicto. Este significado es el asignado por presidentes y reyes al concepto de paz y es el más conocido por ser el que se maneja con mayor frecuencia en los medios de comunicación.

El paradigma popular considera en su concepto de paz dos campos: uno que enfoca la paz en términos "negativos" como abolición de la guerra, firma de paz, acuerdos, fin de hostilidades, desmovilización de tropas; y otro que la enfoca en términos "positivos" como creación de justicia social, es decir, como un producto donde resaltan factores políticos y sociales.

El campo negativo de la paz se relaciona con la violencia física y responde al acuerdo entre fuerzas. Anatol Rapoport lo ilustra muy bien en su teoría de juegos.

El campo positivo se relaciona, en cambio, con la violencia estructural, menos aparente. Responde también a acuerdos pero incluye el carácter opresivo e injusto de las estructuras sociales como en el caso de Johan Galtung, y enfatiza la fe en nuestras habilidades para transformar las estructuras sociales.

En el paradigma popular la visión del mundo es una visión de miedo; por eso se le conoce también como paradigma pesimista, pues el miedo denota nuestras capacidades defensivas manifestándose una naturaleza humana agresiva, conflictual y competitiva.

El paradigma alternativo e inclusivo del paradigma popular, es el numinar referido al concepto de paz interior.

**BIBLIOGRAFÍA: RINNEHART, Milton.** (1995). "Understanding the Concept of Peace". En: *Peace and Change*, Vol. 20, No. 3. Canadá.

**HERRERA, María Antonieta y Marbella PINEDA.** Escuela de Educación EUS-UCV. *Apuntes para un Diccionario de Educación para la Paz*.

## PARADIGMA SINÉRGICO

Es el paradigma alternativo al paradigma de la escasez en relación a las ciencias y aplicable a las ciencias sociales. Se origina en las investigaciones de Bárbara McClintock, premiada con el Nobel de las Ciencias.

La propuesta de este nuevo paradigma surge a partir de las ciencias biológicas, más específicamente de la genética y la teoría molecular. En él, a diferencia de la visión atomista del universo, se propone una visión holística donde las partes del todo se afectan entre sí y donde cada parte tiene su significado dentro del todo.

La aproximación tradicional al ADN derivada de la metáfora mecanicista, donde las partes venían consideradas como entidades separadas, sin afectarse mutuamente. McClintock tuvo el valor de sugerir un enfoque alternativo en el cual la organización celular es mucho más compleja y globalmente interdependiente, indicando que el ADN, por estar sujeto a reajustes y a reprogramación, no es algo fijo. Su mayor herejía ha sido argumentar que la reorganización del ADN puede hacerse por un sistema de señales externas, del ambiente a la célula, cambiando así con su trabajo lo que asume el paradigma de la escasez como básico, y sugiriendo que lo fundamental de la vida es la apertura, la interdependencia y la influencia mutua entre los sistemas.

El paradigma sinérgico aplicado a los estudios sobre el poder, sugiere un poder con los demás y no contra los demás.

Un poder que transforma al objeto al tiempo que nos transforma en la reconstrucción del mismo. El poder, en el paradigma sinérgico, es aplicable y renovable y lejos de considerar al otro como el enemigo, lo entiende como un aliado para la consecución intencional de metas comunes y para el fortalecimiento de las estructuras emergentes alternativas que pretenden poner de manifiesto la comprensión de un mundo donde todos los factores, aún conservando su identidad, están interrelacionados entre sí a través de las acciones de los seres humanos.

La sagrada metáfora de la ciencia encontró antes de finalizar el milenio un oponente que se expresa utilizando términos como orgánico, holístico y ecológico.

**BIBLIOGRAFÍA:** KREISBERG, Seth. (1992). *Transforming Power*. State University of N.Y. Press. Albany, N.Y.

**HERRERA, María Antonieta y Marbella PINEDA.** Escuela de Educación EUS-UCV. *Apuntes para un Diccionario de Educación para la Paz*.

## PARADIGMÁTICO

Lo paradigmático es lo opuesto a lo sintagmático. Estos términos designan dos posibles tipos de relación entre los elementos del mensaje: los elementos son sintagmáticos cuando están copresentes en el mensaje (y); paradigmáticos cuando el elemento presente en el mensaje adquiere un significado por su relación con otros elementos que están ausentes del mensaje (o). Por ejemplo, los colores de una bandera a diferencia de las luces del semáforo.

## PARADOJA

Afirmación que sorprende a la opinión común, pero que bajo una forma generalmente se funda en una consideración que permanece oculta.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## PARADOJA DE ICARO

El educar de la Modernidad lanzó a los jóvenes a grandes conquistas, como Icaros a grandes sueños pero con alas de cera. Alas de cera revestidas por aquel principio según el cual, todo podía ser aprendido, todo era posible, todo podía ser alcanzado; amparados en la omnipotencia de la Razón. Lo cual desencadenó procesos caracterizados por la idea de progreso indefinido, la idea de desarrollo, y los megaproyectos que tanto daño hicieron a los latinoamericanos,

Las practicas educativas y pedagógicas en un mundo postmoderno, proponen la diversidad y la adaptación al cambio pero con la precisión y determinación del pájaro, no con la vaguedad y el abandono de la pluma.

Los alumnos en la postinodernidad son como los icaros y parapentes postmodernos:

- a) tienen sentido de orientación, saben manejarse en la incertidumbre y ven en el caos una oportunidad. Porque en el caos la producción de entropía contiene siempre dos elementos dialécticos. un elemento creador de desorden, pero también un elemento creador de orden. Y los dos están siempre ligados (...) Aquí orden y desorden aparecen a la vez (...) el universo del no-equilibrio es un universo coherente.
- b) Reconstruyen el pensamiento propio, moldeado e impregnado por las circunstancias socio-culturales, vinculado a la reflexión regional pero en donde se integra lo global
- c) Proyecta el yo en iniciativas particulares de resolución de problemas, de proyectos de interés personal, de utilidad social y de invención cultural vinculando su reflexión con la cotidianidad.
- d) Implementa el pensamiento fluido y asociativo, productivo, desenfadado y rupturista, ágil y flexible, propio del torbellino ideacional, contrapuesto al pensamiento solidificado en definiciones y clasificaciones inamovibles y fijas.
- e) Enjuicia el pensar esclavizado y sumiso de los patrones dominantes, supera el pensamiento reproductivo y memorizador aferrado a pseudoverdades del pasado.
- f) Combina los lenguajes alfabéticos con los simbólicos-creativos para tener una comprensión holística de la realidad mediante la expresión libre.

El alumno postmoderno debe superar igualmente represiones inconscientes como la condición del opresor y el oprimido y los mapas de marginalidad,

pues no son más que una reminiscencia de enfrentamientos edípicos que alimentan los miedos al error, al ridículo o al rechazo. Asumiendo con dignidad la fragilidad de las contingencias humanas como fases del aprendizaje y no como fracasos.

La felicidad no sólo está en función de un proyecto personal sino que trasciende a la dimensión comunitaria. La superación personal, autorrealizadora y optimizadora parte del mundo experiencial personal pero lo proyecta hacia nuevas alternativas de mejora social. Una visión superindividualista del ser humano profundizaría la degradación de la condición humana. El mundo será cada vez más un compromiso de todos y no de intereses particulares que han conducido a la ecodpredación.

**MORA GARCÍA, Pascual.** (1997). *La escuela del día después*. Universidad de los Andes. Núcleo Universitario del Táchira. Grupo de Investigaciones de Historia de las Mentalidades. San Cristóbal.

### PARAESCOLAR Y PERIESCOLAR

Adjetivos de significado análogo, pero no rigurosamente unívoco. Se considera que las actividades paraescolares no influyen en la formación que persigue la escuela. Por el contrario, las actividades periescolares constituyen un complemento de la educación dada en la escuela; por ejemplo el deporte, las visitas a fábricas, etc..

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### PARAGUAY, INVESTIGACIÓN E INFORMACIÓN EDUCATIVAS

El Instituto Superior de Educación, como unidad académica dependiente del MEC, promueve la renovación pedagógica por medio de la formación y perfeccionamiento del personal docente, de la investigación y de la experimentación. En 1994, en el marco del Instituto fue creada la Unidad de Investigación y Experimentación Pedagógica (UIEP) a fin de iniciar estudios sistemáticos para identificar prácticas y procesos que mejoren la calidad de la educación, proponer soluciones a los problemas detectados y difundir las innovaciones.

**BIBLIOGRAFIA: MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTO.** Desarrollo de la educación. Informe nacional de Paraguay. Conferencia Internacional de Educación, 45a reunión, Ginebra, 1996. / **UNESCO.** Anuario Estadístico. París, 1996.

**UNESCO/OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN (IBE). INODATA/ WORLD DATA ON EDUCATION/SECOND EDITION.** (1998). BAJADO DE LA SIGUIENTE DIRECCIÓN: [WWW.UNICC.ORG/IBE/](http://WWW.UNICC.ORG/IBE/)

## PARAGUAY (SISTEMA EDUCATIVO)

El Sistema Educativo paraguayo se encuentra en un proceso de reforma, cuyos fines y objetivos fueron concebidos inicialmente en el seno del Consejo Asesor de la Reforma Educativa y sometidos a consulta nacional durante los años 1992 y 1993.

La educación básica es obligatoria y gratuita, de 6 a 14 años de edad; está estructurada en tres ciclos. Se establece la incorporación de los niños de 5 años en la Educación Pre-Escolar de acuerdo con las posibilidades de las comunidades educativas y se perfila la educación inicial como el primer nivel del Sistema Educativo.

Principios y Legislación Fundamental del Sistema Educativo Paraguayo.

La Educación paraguaya busca la formación de mujeres y varones que en la construcción de su propia personalidad logren la suficiente madurez humana que les permita relacionarse comprensiva y solidariamente consigo mismo, con los demás, con la naturaleza y con Dios, en un diálogo transformador con el presente y con el futuro de la sociedad a la que pertenecen, y con los principios y valores en que ésta se fundamenta.

Al garantizar la igualdad de oportunidades para todos, busca que varones y mujeres, en diferentes niveles, conforme con sus propias potencialidades, se califiquen profesionalmente para participar con su trabajo en el mejoramiento del nivel y calidad de vida de todos los habitantes del país.

Al mismo tiempo, busca afirmar y dinamizar la identidad de la nación paraguaya y de su cultura, en la comprensión, la convivencia y la solidaridad entre naciones, en el actual proceso de integración regional, continental y mundial.

El Gobierno democrático elegido el 9 de mayo de 1993 y que se instaló el 15 de agosto del mismo año, señala ante el Congreso el 1º de marzo de 1994, "El Estado deberá constituirse, necesaria e ineludiblemente, en el protagonista más activo, entusiasta, celoso y diligente de este proceso. La educación es, en consecuencia, nuestra primera decisión estratégica, porque la consideramos palanca vital para la producción de riqueza. La Reforma Educativa significa abandonar la pedagogía del atraso, para avanzar, por un camino sin retorno, hacia un sistema abierto, dinámico, inquisidor, crítico y participativo.

Dado que el país necesita una política educativa que abra rápida y eficientemente las puertas del mundo del trabajo, estamos buscando diversificar la oferta educativa, en función a la demanda laboral regional. El estado de alerta para aplicar a la reforma los correctivos que la experiencia aconseja será permanente, porque tenemos presente que el fortalecimiento de la democracia sustantiva, aquella que conjuga estado de derecho con justicia social, pasa inexorablemente por las escuelas" (Cuadernos de Educación, Ministerio de Educación y Culto, de la República del Paraguay, 1994) La República del Paraguay utiliza una serie de disposiciones legales, heredadas de administraciones del pasado. Algunas requieren ser actualizadas o nuevamente reglamentadas:

1. Constitución Nacional aprobada y sancionada el 20 de junio de 1992, en donde se mencionan los conceptos fundamentales relativos a la educación en cuanto a su organización y gestión del Estado como organizador del sistema educativo, la descentralización en un país unitario; y el respeto por el pasado y las lenguas oficiales.

2. Decreto Ley N° 19392 del 13 de agosto de 1943, por el cual se reorganizan las Secretarías de Estado a partir del período presidencial 1943-48.
3. Noviembre de 1980: se constituye el Cosejo Asesor de la Reforma Educativa, con la función de formular un nuevo enfoque del sistema educativo vigente.
4. Se encomienda al MEC la elaboración del Plan de Educación Escolar Básica, que contempla nueve años de estudio, y está en vigencia desde 1994.
5. Resolución N° 15986 del 30 de diciembre de 1992, por la cual se establecen disposiciones para la iniciación de la Educación Escolar Básica.
6. Resolución N° 1576 del 20 de marzo de 1992, por la cual se estructuran los Consejos Educativos Regionales, en vista al proceso de regionalización iniciada por el MEC.

Se establecen Consejos Educativos Regionales en diferentes departamentos geográficos.

El Consejo Asesor para la Reforma Educativa está conformado por intelectuales de diversas corrientes ideológicas y filosóficas con la finalidad de rediseñar el modelo educativo paraguayo. En 1993 se realizó una reestructuración del personal superior del Ministerio. Se convocó a concurso de títulos, méritos, aptitudes y conocimientos técnico-pedagógicos, psicotécnicos y de personalidad. Se realizaron acuerdos con los gremios docentes.

En el discurso pronunciado por el ministro de Educación y Culto en la apertura del Seminario - Taller Internacional sobre Desconcentración y Descentralización de la Educación, apoyado por el Banco Mundial, el BID, la UNESCO y el PNUD, se hizo referencia a la importancia de la ejecución de la descentralización por parte de las gobernaciones y de los municipios.

La Reforma Educativa se desarrolla a través de Programas:

- Educación Inicial.
- Educación Escolar Básica:
  - \* el primer y segundo Ciclos de la Educación Escolar Básica (6 títulos).
  - \* el tercer ciclo de la Educación Escolar Básica: 7º , 8º y 9º (3 títulos);
- Bachillerato Técnicos Comercial (4º , 5º y 6º curso), 3 títulos;
- Formación Docente, 2 títulos para el Profesorado de Educación Inicial y

### **Educación Escolar Básica.**

En relación al MERCOSUR EDUCATIVO participan en el área de Curriculum, en la elaboración de módulos MERCOSUR para Historia y Geografía. Se pone énfasis en la preocupación por la educación ambiental, en la educación familiar y en la relación educación trabajo, lo que supone una ampliación de la oferta educativa.

Se ha incorporado como una innovación la educación Bilingüe: guaraní - castellano, castellano - guaraní. Llevan adelante la capacitación de docentes y la producción de materiales, la ONG, Fe y Alegría.

A través de una serie de programas, se busca fomentar la solidaridad y la autogestión, de manera que la comunidad educativa coopere económicamente a través de las cooperadoras.

El Programa para Mejorar la Calidad de la Educación Primaria propicia la equidad de la educación. Para acompañar el proceso de transformación es fundamental la actualización y la profesionalización del personal docente y la progresiva especialización.



La educación de adultos es una respuesta necesaria para los sectores marginados y rurales que no han accedido o no han podido finalizar la enseñanza básica. Este país tiene una alta tasa de analfabetismo.

**SINDICATO ARGENTINO DE DOCENTES PARTICULARES. INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN, CAPACITACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO EDUCATIVO FEDERACION LATINOAMERICANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACION Y LA CULTURA.** Tomado de: Educación en el Contexto del MERCOSUR, Notas para una aproximación al tema. SADOP/INCAPE/FLATEC. Buenos Aires Argentina.

## PARCIAL

Prueba de carácter sumativo aplicada a los estudiantes luego de un período determinado de clases.

**AMÉZQUITA, Colombia.** (1997). Escuela de Educación Universidad central de Venezuela. En: El Tema de la Didáctica en el DLAE. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## PARTICIPACIÓN Y DEMOCRACIA, LAS PROPUESTAS PEDAGÓGICAS DE FREINET

Los grupos en los cuales un grupo particular de hombres madura son la familia, la escuela, el círculo de amigos. Se puede afirmar<sup>1</sup> que el grupo interviene como mediador en la elaboración y apropiación de las normas y de los usos cotidianos, de tal suerte que su papel es de importancia en la objetivación de todas las actitudes que pueden ser cultivadas colectivamente.

Sin duda alguna la participación y la democracia aparecen mediadas por grupos o unidades concretas. Las características de las relaciones dentro de las mismas van a determinar formas particulares de comportamiento, las cuales darán como resultado un individuo participativo y democrático, en mayor o menor grado.

Pero ¿qué pasa esos espacios mediadores por alguna razón en crisis? ¿Cómo es posible recuperar para la familia y para la escuela, su papel en la madurez del hombre particular, como individuo?

En aras de responder el cuestionamiento anterior, el presente artículo quiere mostrar la propuesta pedagógica de Freinet<sup>2</sup> examina la crisis de la familia y de la escuela con respecto a la educación de los niños en los valores participativos y democráticos a la vez que encuentra en la Educación por el Trabajo la forma de recuperar estos tradicionales espacios de mediación del comportamiento.

1. Cf. Heller, Agnes. Sociología de la vida cotidiana. Editorial Península, 1987, p. 69-71.

2. Freinet, Celestín, pedagogo francés nacido en Gers en 1896 y fallecido en Vence en 1966. Fundador de la cooperativa y de la enseñanza laica.

## 1. LA CRISIS DE LOS ESPACIOS DE SOCIALIZACIÓN

### 1.1. LA ESCUELA INFORMA PERO NO FORMA

Los evidentes cambios en la sociedad no han llegado a la escuela. Esta sigue “predicando su moral verbal, enseñando lengua, cálculo y ciencias, imperturbablemente, como si nada hubiera pasado desde hace cuarenta años...”<sup>3</sup> sin darse cuenta de su fracaso.<sup>4</sup>

La escuela tradicional, establecida según los patrones de la escolástica, no tiene en cuenta los intereses del niño,<sup>5</sup> aislándolo de la vida cotidiana, con su cúmulo de experiencias.<sup>6</sup> Su única preocupación es medir,<sup>7</sup> desconociendo que en todo proceso hay ritmos propios y que lo importante es el resultado final.

Así vista, la escuela es un instituto que atenta contra la “vida soberana<sup>8</sup> en cuanto que la vida es, tal como la define el primer principio de la psicología sensible”.

La disciplina<sup>9</sup> también es otra de las preocupaciones de la escuela tradicional; olvida que ella es una comunidad oficiosa, un taller de observación, experimentación y trabajo<sup>10</sup> y que, en consecuencia, la disciplina se alcanza en forma constructiva.<sup>11</sup>

La escuela tradicional carece de conocimientos de psicología infantil lo que la lleva a practicar una pedagogía sin sentido<sup>12</sup> que castiga y ejerce coerción.<sup>13</sup> Tampoco utiliza el medio donde vive el niño y en el que está inserta la escuela.<sup>14</sup> Privilegia la instrucción y el discurso<sup>15</sup> olvidando que el hombre no es mejor porque sepa más cosas<sup>16</sup> y que formar implica ir más allá de las palabras<sup>17</sup> porque se educa con el ejemplo.<sup>18</sup> Además, los métodos tradicionales de la escuela llevan a que el niño reaccione contra la autoridad generando “dobles comportamientos”.<sup>19</sup>

### 1.2. LA FAMILIA CARECE DE AUTORIDAD

En el grupo familiar la autoridad es nominal; pegar y gritar evidencia que la autoridad no está presente.<sup>20</sup> Quizás la nueva organización de la familia origi-

- 
3. Freinet, C. La formación de la infancia y de la juventud. Barcelona: Editorial Laia, 1977, p.17.
  4. Freinet, c. Nacimiento de una pedagogía popular. Barcelona: Editorial Laia, 1977, p.28.
  5. Ídem. p.20; la formación de la infancia y de la juventud, p.25; la educación moral y cívica, p.23.
  6. Ídem. p.19.
  7. La educación por el trabajo, p. 32 y 290.
  8. Ídem. p.65 y 212.
  9. Ídem. p. 221.
  10. La formación de la infancia y de la juventud, p.48.
  11. Ídem. p. 57.
  12. Nacimiento de una pedagogía popular, p.49.
  13. La formación de la infancia y de la juventud., p.24.
  14. La educación por el trabajo, p.67.
  15. La educación moral y cívica, p.13 y 17.
  16. La educación por el trabajo, p.83.
  17. La formación de la infancia y de la juventud, p.30.
  18. La educación moral y cívica, p.55.
  19. Ídem. P.21.
  20. La formación de la infancia y de la juventud, p.11.

nada en el trabajo femenino, en la ausencia de los padres, en la delegación del cuidado de los niños a “una abuela acogedora”<sup>21</sup> hacen que los niños y jóvenes no encuentren en la familia el apoyo moral y el hogar que necesitan.<sup>22</sup>

El niño y el joven están solos en la casa y también lo están en la institución escolar ya que en ésta hay muchos niños<sup>23</sup> lo que hace que “la escuela, lejos de atenuar las dificultades creadas al niño por la evolución familiar y social, no haga más que agravarlas”.<sup>24</sup>

Para Freinet, la solución no es lamentarse del pasado sino adaptar las instituciones socializadoras a las nuevas exigencias de la época actual.<sup>25</sup> A tal efecto se hace necesario tener presente que el niño no se forma desde el exterior<sup>26</sup> y que tanto la familia como la escuela necesitan cambiar su medio<sup>27</sup> y modernizar la pedagogía en busca de un auténtico progreso moral de las próximas generaciones.<sup>28</sup> Para superar la crisis se hace presente cambiar toda la pedagogía!<sup>29</sup>

## 2. LOS ESPACIOS DE SOCIALIZACIÓN GENERAN VALORES

La familia y la escuela son espacios cargados de afectividad y como tales son los más propicios para la formación de valores.<sup>30</sup> El niño necesita estar en un ambiente participativo y democrático para actuar en consecuencia.<sup>31</sup> Tales condiciones las ofrece una temprana orientación hacia el trabajo<sup>32</sup> que lleva a asignar, desde muy pronto responsabilidades,<sup>33</sup> no para que los adultos, padres y maestros, se descarguen de sus obligaciones,<sup>34</sup> sino para que el niño vea su utilidad y función dentro del grupo.<sup>35</sup>

Los comportamientos participativos y democráticos deben coincidir en los distintos espacios de socialización,<sup>36</sup> es decir, tanto las estrategias de la familia como las de la escuela necesitan tener como base la noción de libertad,<sup>37</sup> incorporando el medio social específico,<sup>38</sup> sin dejar de lado la premisa que alude al niño como al hombre del mañana y al responsable del futuro de la sociedad.<sup>39</sup>

---

21. Ídem. P. 12 y 13.

22. Ídem. P. 13.

23. Ídem. P. 18 y 50.

24. Ídem. P. 18.

25. Ídem. P. 19.

26. La educación moral y cívica, p. 27.

27. Ídem . p. 22.

28. Ídem. P. 40.

29. La formación de la infancia y de la juventud, p. 26.

30. La educación moral y cívica, p. 29; La familia y la escuela son los grupos concretos que permiten al niño la apropiación de las habilidades necesarias para la vida cotidiana. Cf. Heller, op.cit. p. 70.

31. Idee. P. 28.

32. La formación de la infancia y de la juventud, p. 36.

33. Ídem. P. 37.

34. Ídem. P. 40.

35. La educación moral y cívica, p. 17.

36. Ídem. P. 20.

37. Nacimiento de una pedagogía popular, p. 357 y 359.

38. Ídem. P.369.

39. Ídem. P. 262.

Las exigencias individuales y del grupo son las directrices supremas de los procesos de instrucción; <sup>40</sup> el grupo es quien reglamenta la disciplina ejerciendo un control en los procesos de instrucción <sup>41</sup> en cuanto que el juicio ejercido por la comunidad es el primordial. <sup>42</sup>

Por su situación de crisis, la escuela olvidó formar; <sup>43</sup> olvida igualmente que sin la educación moral y cívica no se puede hablar de formación del hombre <sup>44</sup> ya que estas dos metas caminan paralelamente. <sup>45</sup>

### 2.1. LOS VALORES SE GENERAN EN LA VIDA COTIDIANA

Las exigencias genérico sociales <sup>46</sup> se presentan al individuo en dos planos a saber: el de las normas abstractas y en el de las normas concretas. La participación y la democracia como abstracción se traducen en la vida cotidiana, “ámbito de validez de las normas concretas” en el: sé participativo; sé democrático. El sistema normativo concreto no es más que un sistema de usos que asume o puede asumir un individuo bajo la forma de una prescripción.

El aprendizaje de las actitudes implica la apropiación de un comportamiento dotado de un contenido de valor concreto y socialmente significativo. <sup>47</sup>

El niño actúa y en el actuar incorpora la norma o el prejuicio que lleva la actitud. En consecuencia, el niño necesita estar en un ambiente de participación y democracia <sup>48</sup> para que los contactos cotidianos sean la base y el espejo de las formas de contacto del conjunto social. <sup>49</sup> Para lograr una formación en la participación y en la democracia, la familia y la escuela necesitan ser participativos y democráticos, como única alternativa de superación de la crisis de autoridad y disciplina: sólo la consciencia de los deberes puede establecer los cimientos de una sociedad democrática.

### 2.2. LA DEMOCRACIA SE EJERCE EN LA COTIDIANIDAD

Si la moral, <sup>50</sup> la democracia <sup>51</sup> y la participación <sup>52</sup> necesitan integrarse en el comportamiento vital, <sup>53</sup> la escuela y la familia necesitan replantear sus procedimientos de socialización. Formar hombres antes que esclavos <sup>54</sup> implica revisar las técnicas de trabajo <sup>55</sup> en concordancia con la expresión libre en todos los campos; <sup>56</sup> la consciencia de la responsabilidad tanto individuales como sociales; la relación entre trabajo y vida además de la cultura de la lealtad y colaboración.

---

40. La educación por el trabajo, P. 90, 106, 107 y 117.

41. La formación de la infancia y de la juventud, p. 59.

42. Ídem. P. 61.

43. La educación moral y cívica, p. 7.

44. Ídem. P. 5.

45. Ídem. P. 8-11-65.

46. Cf. Heller, op. Cit., p. 145 y 146.

47. Ídem. P. 301.

48. La educación moral y cívica, p. 28.

49. Heller, op. Cit., p. 362.

50. La educación moral y cívica, p. 15.

51. Ídem. P. 17.

52. Ídem. P. 33.

53. Ídem. P. 67 y 71.

54. Ídem. P. 20.

55. Ídem. P. 32.

56. Ídem. P. 34.

### 3. LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO: ALTERNATIVA DE FORMACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN Y LA DEMOCRACIA

Para Freinet el trabajo es una especie de rosa de los vientos que orienta la educación del niño tanto en la familia como en la escuela: es la única actividad que nutre y salva,<sup>57</sup> preparando mental y físicamente para la vida,<sup>58</sup> además de desarrollar mejor que cualquier educación de tipo intelectual las capacidades humanas.

El trabajo no es sólo manual; es también intelectual,<sup>60</sup> satisface las necesidades de crear y producir;<sup>61</sup> por eso es propio de la actividad educativa.<sup>62</sup>

La familia y la escuela necesitan organizar el trabajo para que desde muy temprano el niño se familiarice con sus obligaciones pero disfrute de la satisfacción que se deriva<sup>63</sup> de ellas.

Por el trabajo se satisface la razón de ser, ya que permite reconocer al otro a través del reconocimiento de la propia individualidad.<sup>64</sup>

Freiner polemiza con el concepto y el uso que la escuela activa otorga al juego. Basar una pedagogía en el juego es reconocer que el trabajo es imponente para asegurar la educación de las jóvenes generaciones.<sup>65</sup>

Afirmar que incluso Montessori privilegia el trabajo, ya que los juegos educativos que propone no sus libres sino que llevan en sí el germen del orden y de la creatividad.

#### 3.1. LA FORMACIÓN DEL FUTURO CIUDADANO

La escuela propuesta por Freinet plantea varias estrategias,<sup>66</sup> a saber, asumir prontamente responsabilidades; respetar los propios intereses; efectuar planes de trabajo; eliminar las notas y el aprendizaje memorístico; privilegiar el texto libre con el uso de la imprenta escolar y la edición del periódico de la escuela, efectuar intercambios escolares; organizar y poner en marcha la cooperativa escolar y finalmente organizar la gestación de la escuela a partir de las asambleas de los niños.

#### 3.2. EL PAPEL DE LA COMUNIDAD ESCOLAR

La discusión y la confrontación de las ideas son la base de la democracia.<sup>67</sup>

Esta idea sustenta la organización de las asambleas escolares ya que en ellas aflora la vida de la escuela<sup>68</sup> con sus éxitos y fracasos, tanto a nivel individual como colectivo.<sup>69</sup> Cuando un miembro de una comunidad dice públicamente aquello que tiene que decir, por muy grave que sea, debe ser felicita-

---

57. La educación para el trabajo, p. 223.

58. Ídem., p.221.

59. Ídem., p. 226.

60. Ídem., p.227 y 228. Cf. con respecto a esta afirmación los trabajos de Tezanos, Aracely y Peña, Margarita.

61. La formación de la infancia y de la juventud, p. 41.

62. Ídem., p. 51.

63. Ídem., p.63. La educación para el trabajo, p. 223.

64. La educación moral y cívica, p. 64.

65. La educación para el trabajo, p. 206. La formación de la infancia y de la juventud, p. 28.

66. La educación moral y cívica, p. 66-67 y 68.

67. Ídem., p. 62.

68. La educación moral y cívica, p. 50.

69. Ídem., p. 56.

do por su valor moral y cívico.<sup>70</sup> El maestro actúa como moderador de las asambleas escolares: permite la expresión de las divergencias a la par que ayuda en la elaboración de las conclusiones.<sup>71</sup>

El examen en común sobre la marcha de la comunidad educativa evidencia la apertura ideológica de la sociedad escolar y permite reconocer el esfuerzo de todos, ya que la crítica es el arma del perfeccionamiento.

### A MANERA DE CONCLUSIÓN

A partir de las propuestas de Freinet los espacios de socialización se ven abocados a un nuevo rol: el de facilitar el desarrollo del individuo a través del respeto y reconocimiento del otro. A tal fin, la familia y la escuela necesitan conformar todas sus actividades con una estructura participativa y democrática que de cabida al niño, con sus necesidades y sus posibilidades; que reconozca que el adulto también puede aprender del niño y que, en último término, permita las experiencias de la vida en comunidad, sin autorismos ni dogmatismo: solo permitiendo que el niño sea el autor de su propio porvenir dentro de una atmósfera colectiva de trabajo.

70. Ídem., p. 42.

71. Ídem., p. 62.

**CALVO, Gloria.** Directora Postgrado CINDE, Bogotá En: Enfoques Pedagógicos. Colombia, Santafé de Bogotá, Colegio CAFAM, Vol. 1, No. 1, Octubre 1992, p.45-50.

## PÁRVULO

Niño de edad comprendida entre los tres y los seis años, cuando ha perdido de manera patente las características morfológicas del lactante. Se desarrolla en todo su esplendor el juego. Su curiosidad es intensa y pregunta, pregunta sin fin. Ya es capaz de relacionarse con otros niños. Puede asistir a la escuela, pero no está capacitado para el aprendizaje metódico; es un preescolar; su sitio es el jardín de infancia.

**BIBLIOGRAFÍA: PLAZA MONTERO, Joaquín.** (1978). "Puericultura". Editorial Jims. Barcelona-España. /———. (1979). *Psicología Infantil y Juvenil*. En: Cursos de Orientación Familiar. Ediciones Océano. Barcelona-España.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## PASANTÍA

Forma de E. A. cuyo objetivo principal es preparar al hombre en el plazo que se requiera, para que sepa actuar en determinadas circunstancias, condiciones según las experiencias, conocimientos y habilidades propias o ajenas, combinando estas opciones según el fin que se persiga. También es considerado con el periodo de tiempo que dura el ejercicio del pasante.



Abarca las formas de la enseñanza orientadas al ejercicio profesional para el aprendizaje tutorial de un modo de actuar en un tiempo predeterminado.

Incluye :

Componente laboral

Movimiento de alumnos : ayudantes, monitores y equivalentes.

Adiestramiento laboral

Trabajo conjunto con una contraparte de nivel profesional

Vista de familiarización y aprendizaje.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida Julia.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

### PASANTÍA OCUPACIONAL

Consiste en la realización de un conjunto de actividades que forman parte del curriculum, la misma se lleva a cabo en el ambiente donde se ejerce la profesión, su objetivo está destinado a propiciar diferentes oportunidades de experiencias así como vivencias, que permitan al pasante (estudiante) seleccionar alternativas de solución frente a los problemas a los cuales se enfrente y de esta forma relacionar su formación universitaria con las exigencias prácticas del mercado ocupacional.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y María Goretty.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

### PASAR

Equivalente a aprobar una asignatura.

**AMEZQUITA Z, Colombia.** Escuela de Educación de la UCV.

### PASO

Concepto indefinido e intuitivo, aunque básico. Una materia por programar está desmenuzando en cuadros o pasos. Se supone que, en una secuencia dada, los estudiantes no pueden dar pasos ulteriores antes de haber dado los anteriores y que cada cuadro representa un paso hacia adelante. Si los estudiantes no pueden contestar correctamente a un cuadro, éste se considera 'inadecuado'. Un paso representa una combinación de: a.- un juicio subjetivo de que un cuadro representa progreso en el dominio que adquiere el alumno y b.- una medida objetiva de la capacidad del alumno para responder correctamente a un cuadro. La magnitud del paso no se relaciona forzosamente con la magnitud de la respuesta (una respuesta larga puede representar sólo un pequeño paso hacia adelante), como tampoco está forzosa-mente relacionada con la cantidad de material contenido en un cuadro. Un

programador suele aumentar el número de cuadros con el fin de reducir la magnitud de los pasos.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## PAZ

Durante toda la historia del hombre ha existido siempre el deseo de paz y este último término posiblemente sea tan antiguo como el de guerra, ambos tan antiguos como la humanidad misma.

Los conceptos de paz son muchos y variadas según el enfoque y las características del sujeto que lo estudia y, sin embargo, el término se usa corrientemente sin precisar el concepto que le subyace. Un punto de partida para la definición de la paz lo proporciona la resolución de la 18ª Sesión de la Conferencia General de la UNESCO (1974), en la cual se declaró que la paz es más que la ausencia de un conflicto armado porque supone un proceso de progreso, justicia y respeto mutuo entre los pueblos para la construcción de una sociedad donde todos puedan disfrutar de los recursos materiales e intelectuales del mundo.

Los conceptos predominantes de paz en la sociedad occidental son aquellos relacionados con los términos de: paz positiva, para indicar un concepto semejante al de la Declaración de la UNESCO; y paz negativa, para indicar la ausencia de guerra o de conflicto. Las tendencias que consideran la paz como la armonía personal (intra e internacional) que se manifiesta en determinadas culturas y movimientos culturales, actualmente se agrupan bajo en término de paradigma numinar, término amplio acuñado por Milton Rinnehart (1995) e inclusivo del paradigma popular que agrupa los conceptos de paz positiva y de paz negativa.

La paz se relaciona directamente con problemas que, según el investigador Johan Galtung (1976), pueden agruparse en cinco áreas: violencia y guerra, desigualdad, injusticia, daño ambiental y alienación. A estos problemas subyacen valores que les corresponden: noviolencia, bienestar económico, justicia social, equilibrio ecológico y participación, los cuales representan una aproximación para el estudio, la búsqueda y el mantenimiento de la paz. Los obstáculos para la paz surgen de la convicción del hombre de que su obtención es indeseable o inalcanzable, y por el estado constante de luchas de fuerzas al interior de todos los estamentos de la sociedad, asentada sobre una base competitiva. El miedo es otro obstáculo así como la creencia fundada sobre la naturaleza agresiva de la conducta del ser humano, lo que facilita la explicación de las guerras y de los conflictos.

La aspiración del hombre a crear futuros más justos y libres, aunada al reconocimiento de hallarnos envueltos inexorablemente por una red de interacciones globales, que influyen constantemente y que son consecuencia de las decisiones tomadas por otros, están llevando al hombre a elaborar propuestas y convenios culturales, científicos, educativos y otros, entre los ámbitos local, regional, nacional e internacional que garanticen en parte la integración y facilite soluciones pacíficas a los conflictos que pueden surgir en el normal devenir de los hechos.

**BIBLIOGRAFÍA: FELL, Gil.** (1993). Paz y Hicks, David. *Comprensión del campo de la paz*. En: "Educación para la paz". David Hicks (comp.). Editorial Morata, Madrid.

**HERRERA, María Antonieta y Marbella PINEDA.** Escuela de Educación EUS-UCV. *Apuntes para un Diccionario de Educación para la Paz*

## PEDAGOGÍA

En un hecho fácilmente comprobable que existe una gran confusión en torno al estatuto de las sistematizaciones conceptuales referentes al objeto empírico-histórico educación. Dicha confusión comienza con el propio nombre de la disciplina; pues, siendo ésta una de las menos desarrolladas, es quizás, la que tiene más denominaciones: Pedagogía, Educación, Didáctica Magna, Pedagogía Fundamental, Filosofía de la Educación, Filosofía y Educación, Ciencias de la Educación, Ciencia Pedagógica (ambas también en plural), Sociología de la Educación, Psicopedagogía, Pedagogía Científica, Pedagogía Experimental, Paidología, Angología, Agotecnia, Andragogía, etc.. La confusión se debe, en parte y desde el punto de vista formal, a que en la actualidad coexisten varios "paradigmas" de la Disciplinas y, por tanto discursos concretos tan diferentes como posibilidades ofrecen cada uno de dichos paradigmas - con el agravante de la multitud de discursos sincréticos producidos por los muchos que ignoran el juego de posibilidad-imposibilidad que cada paradigma encierra. Los dos paradigmas fundamentales son el filosófico y el científico. El paradigma filosófico se caracteriza por la tesis de que el conocimiento de la educación cae en el terreno de la filosofía, la tesis de que la práctica educativa debe desarrollarse de acuerdo con los dictados de la Filosofía. La Filosofía, por tanto, nos da el "ser" y el "deber ser" de la educación - su esencia y sus objetivos, organización y métodos. El resto de los elementos de la problemática son - en una aproximación necesariamente provisional - la educación fenómeno individual - espiritual-integral, cuyo problema es la relación maestro-alumno-escuela -. Cada una de las Pedagogías filosóficas concretas da su desciframiento concreto del sentido de esta relación de acuerdo con la Filosofía de que parte y de la representación que esta filosofía tiene de sí misma. El paradigma científico comienza con el positivismo. El positivismo plantea un doble paradigma en Pedagogía: El noseológico y el concreto-empírico. Desde el punto de vista noseológico la realidad social es observable y conocible con los métodos de la ciencia, desde el punto de vista concreto-empírico la educación es una realidad social. Es "realidades existentes" entre las realidades, cosas entre cosas. El paradigma psicológico coincide con la sociología en el elemento noseológico, pero se diferencia de él en el concreto-empírico: el objeto es el niño en cuanto a educable. Como otra modalidad del paradigma científico está el modelo marxista que desplaza el problema noseológico del elemento empírico como condicionante al conocimiento como producción teórica que tiene como referente el elemento empírico. (La Pedagogía no es un problema de objeto - educación "hecho"- que puede señalarse con el dedo, cosa entre cosas) sino de posibilidad de recorte conceptual en el campo de la teoría de Historia.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas..

La pedagogía surge cuando el hombre adquiere conciencia del problema de la formación del hombre y de la posibilidad de resolverlo mediante recursos previamente establecidos.

Existe desde el punto de vista epistemológico dificultad para definir conceptualmente a la pedagogía. Esta dificultad proviene del doble carácter de la educación, ya que por un lado la educación es un hecho de la realidad del individuo, de la cultura y la sociedad y, al mismo tiempo, es influencia y actividad intencional de la sociedad sobre sus miembros. Esta circunstancia da cuenta del vaivén de la pedagogía entre teoría y práctica, norma y ley, experiencia y doctrina. En la historia de la pedagogía ha sido una constante la controversia en relación a su campo conceptual. Hoy día es una exigencia impostergable. la delimitación del estatuto epistemológico y de los alcances de a pedagogía que permita generar una explicación consistente sobre los hechos educativos para discernirlos, proporcionarles dirección y principalmente para fundamentar la pedagogía como discurso reflexivo con sentido, ya que en ello se juzga su propia autonomía como ciencia.

La mayoría de los autores han definido a la educación como el campo conceptual de la pedagogía, difieren, entre otras cosas, en si la consideran como la ciencia de la educación, como parte de las ciencias de la educación o si las ciencias de la educación son parte de la pedagogía. Planteadas así las cosas nos encontramos ante un enrarecimiento del campo conceptual de la pedagogía que ha impedido su desarrollo y consolidación como disciplina científica. En la actualidad hay distintas posiciones teóricas en esa actividad reconstructiva de la definición del campo conceptual de la pedagogía. Existen autores que establecen que la pedagogía debe restringir su campo conceptual porque la educación es un proceso complejo, muy amplio y la pedagogía debe centrarse en el estudio de la enseñanza. Desde esta perspectiva, explican que el predominio que ha tenido el concepto educativo dentro de las ciencias de la educación ha desplazado el papel articulador que jugaba el concepto de enseñanza en el saber pedagógico. Para estos autores lo que está planteado es rescatar el concepto de enseñanza como eje articulador entre la pedagogía y las ciencias de la educación. De tal manera que definen a la pedagogía como "...la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos con las diferentes culturas."

Otros autores como Flórez Ochoa (1994) señalan que el concepto de formación del hombre ha sido una constante en la historia de la pedagogía y afirman que el concepto de formación debe ser el principio unificador del campo conceptual de la pedagogía y convertirse a su vez, en criterio de validez para enjuiciar toda acción escolar como pedagógica o antipedagógica. Los conocimientos, aprendizajes y habilidades constituyen medios para formarse como ser espiritual. Formar a un individuo es facilitarle que asuma en su vida su propia dirección racional, reconociendo a los otros el mismo derecho y la misma dignidad. Este concepto de formación descansa sobre cuatro ejes fundamentales como son: la universalidad, la autonomía, la inteligencia y la fraternidad.

Entorno al eje de la formación, según Florez, se han ido sedimentando una serie de principios propios de la pedagogía, interpretados y validados por la

praxis educativa que deben configurar el marco conceptual pedagógico contemporáneo y el marco de referencia de toda estrategia o modelo pedagógico particular.

La pedagogía es una disciplina en construcción, dispersa en diferentes denominaciones y teorías y es un reto impostergable la definición de su estatuto epistemológico que permita la consolidación y desarrollo de la pedagogía como disciplina científica que describa, explique y oriente el proceso de formación del ser humano.

**BIBLIOGRAFÍA:** FLÓREZ O., R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw Hill. Bogotá. / ZULETA, o. et al. (1988). Educación y Pedagogía: Una diferencia necesaria. En: *Revista Educación y Cultura*, N° 14, Bogotá.

**VIVAS GARCÍA, Mireya.** Universidad de los Andes. Táchira.

## PEDAGOGIA

El concepto Pedagogía ha asumido, históricamente, significados diferentes de acuerdo con la naturaleza de las teorías y/o corrientes de pensamiento en las cuales se ha inscrito, lo que se refleja en los diferentes nombres que se han venido empleando para denominarla: Ciencia de la Educación, Filosofía de la Educación, Psicología Educativa, Sociología de la Educación, Didáctica, etc.

En la actualidad, el concepto de Pedagogía se equipara frecuentemente con técnicas, procedimientos y metodologías instruccionales. Conceptualización ésta que no es fortuita ni casual, sino más bien explicable por referencia a una tradición que ve a la Pedagogía solamente como pensamiento aplicado a la práctica educacional inmediata, cuyas bases teóricas se generan en otras disciplinas afines, particularmente, la Psicología o la Sociología. Esta tradición se nutre, a su vez, del clima ideológico imperante en nuestra sociedad que privilegia el aspecto “instrumental” de la educación, el “cómo”, el “know how”, las “reglas para”, por encima de su sentido e intencionalidad.

Sin embargo, la coyuntura histórica que vivimos, caracterizada por crecientes demandas sociales a la educación, así como por la presencia de múltiples y divergentes interpretaciones frente a ella, imponen la necesidad de trascender la cotidianeidad y la tradición con el fin de elevar el nivel del pensamiento pedagógico hacia formas de mayor precisión y rigurosidad teórica y conceptual.

En este sentido, la Cátedra de Introducción a la Pedagogía propone, desde una perspectiva crítica, conceptualizar la Pedagogía como pensamiento sobre la educación, pensamiento que comprende los distintos **modos y niveles** de reflexión por los que los hombres intentan dar cuenta del proceso educativo y de las ideas históricamente producidas en torno al mismo. Estos intentos plantean por una parte, la explicación de esa realidad concreta que es la educación, y, por otra parte, proposiciones para la formación de un tipo de hombre para la sociedad determinada; es decir, delimitan el SER y el DEBER SER de la educación.

La Pedagogía, de tal forma, no puede entonces entenderse como pensamiento único u homogéneo, sino como comprensivo de una diversidad de modos de concebir la formación de los hombres. Así, el término Pedagogía en

singular, denota la coexistencia -no siempre- armoniosa de múltiples Pedagogías. De modo que, en cuanto categoría, representa una diversidad en su unidad conceptual y singularidad terminológica.

Esta conceptualización, en consecuencia, remite también a la consideración de la Pedagogía como un campo disciplinario específico de carácter complejo y relativamente autónomo.

El criterio de complejidad, en primer lugar, está articulado a la referida coexistencia de diferentes niveles y modos de pensar la educación, los cuales hacen de éste un campo minado de contradicciones por resolver. En efecto, la diversidad en el campo pedagógico se manifiesta, por un lado, en la presencia de interpretaciones que van desde los niveles más sencillos y simples -propios del sentido común-, hasta los más elaborados, sistemáticos y abstractos como los expuestos por las diferentes corrientes teóricas (Andrés-Lasheras, 1975). Por otro lado, la diversidad se expresa también en la coexistencia de modelos teóricos y paradigmas -en ocasiones contradictorios y antagónicos-, cada uno de los cuales reclama para sí la validez de sus explicaciones y propuestas, configurando un entramado de relaciones teóricas complejas .

En segundo lugar, el criterio de complejidad viene determinado por la propia naturaleza del objeto de estudio -la educación- que es un proceso en sí mismo complejo; en él intervienen factores sociales, psicológicos, económicos y políticos, entre muchos otros. Si, además, entendemos la educación como parte inescindible de una realidad social -que en nuestro caso concebimos como totalidad concreta e históricamente determinada (Tellez, 1993)- ella forma parte constitutiva de esa red de relaciones sociales contradictorias que expresa la diversidad de necesidades e intereses que entran en juego en la vida colectiva de los hombres. El conocimiento o apropiación teórica de ese objeto deberá entenderse, entonces, como necesaria síntesis de múltiples determinaciones.

La especificidad de la educación, en tanto proceso social conformado por particulares determinantes socio-históricas, reclama el rescate de la Pedagogía como campo disciplinario relativamente autónomo. Por eso respaldamos la construcción de un campo teórico específico que reivindique el derecho del educador a tener voz propia y le permita integrar y profundizar el análisis, la explicación y la formulación de propuestas pedagógicas desde su propia perspectiva; sin que ello signifique el desconocimiento del carácter interdisciplinario que necesariamente tiene el estudio de un proceso social como lo es la educación.

La forma de conceptualización hasta aquí adelantada, es producto de la perspectiva histórico-crítica que hemos venido afinando en el trabajo de cátedra. Ante la aludida complejidad particular del objeto-educación y la diversidad de pensamientos que lo abordan, resulta tarea impostergable el desarrollo de un enfoque teórico- metodológico que nos permita propiciar la capacidad de discernir y de forjar criterios para aprehender los distintos modos de pensar, de relacionarse con y de actuar en la realidad, en particular, la realidad educativa.

Desde una perspectiva histórica-crítica, tanto la educación como el pensamiento pedagógico, representan formas de expresión de la conciencia social e histórica y, en tanto tales, llevan implícita una condicionalidad político-ideológica. cada período histórico se distingue, entre otras cosas, por su



modo peculiar de conducir y concebir la educación; la formación de un tipo de hombre e y para cada sociedad en un período dado, está determinada por las condiciones socio-históricas que le son inherentes.

Esta condicionalidad remite a las relaciones dominio/subordinación que, en vinculación con el poder político, sostienen las diferentes las diferentes fuerzas sociales. Los antagonismos políticos derivados de esta divergencia de intereses, se expresan en diferentes concepciones ideológicas; entendiéndose éstas como conjunto de ideas, creencias, valores, concepciones y prácticas que en una realidad social, históricamente determinada, se encuentran articuladas a necesidades, intereses y expectativas de las fuerzas sociales existentes .

Las diferentes concepciones sobre la educación están permeadas por este clima ideológico, expresando cada una de ellas a su modo, las contradicciones políticas en juego. Las teorías pedagógicas, en particular, representan modos de conocimiento sistematizados que legitiman formalmente las diversas perspectivas ideológico-pedagógicas. En este sentido, constituyen “estructuras de saber”, producto de particulares relaciones de poder, en función de las cuales emergen ideas y saberes orientados a la consolidación o transformación de un orden político concreto (Giroux, 1990).

En consecuencia, toda opción teórica en Pedagogía es una opción ideológica, y eso le confiere una esencia marcadamente política y ética a este campo de conocimiento.

La naturaleza comprometida de este tipo de disciplina exige asumir una concepción coherente y crítica del mundo y del hombre, y esto no parece posible sin la consciencia de su historicidad. El hombre no es sólo síntesis de las relaciones en las cuales está inserto, sino que también es síntesis de la historia de esas relaciones. Pos lo cual debe recuperar su pasado y asumir su presente a fin de reconocer sus determinaciones y poder trascenderlas creadoramente.

Asumir una perspectiva crítico-pedagógica implica colocarse más allá del sentido común y comprender su origen e intencionalidad; es trascender el pensamiento que se aboca sólo a recibir ideas o a ordenarlas para arreglar o reformar algunos aspectos de lo real educativo. Es arribar a un pensamiento creador que implica trastocar el pensamiento dominante, comprendiendo que la realidad no es una abstracción que está fuera de las relaciones de los hombres que la constituyen. Es entender que la posibilidad real de transformación depende, en buena medida, de la crítica histórica de la racionalidad existente, -así como de los anteriores modos de pensar-, para liberarse de las formas ideológicas dominantes y lograr una consistencia teórica y ética que permita convertir al acto educativo en acto político de irrupción en la práctica social (Giroux, 1990).

La pedagogía, así concebida, significa por un lado, hacerse de un modo de razonamiento que redescubra nuestra propia capacidad individual y colectiva para ir más allá de las estructuras dadas y emerger de la propia alienación para superarla, retomando la conducción consciente de la educación y las posibilidad de hacer nuestra propia historia. Por otro lado, significa reconocerla como un campo de conocimiento dinámico y cambiante, que se construye y reconstruye permanentemente, no sólo dentro del marco de las relaciones sociales y sus antagonismos, sino también en el campo mismo de la

historia de la producción de ese conocimiento. De allí que ninguna conceptualización pueda ser considerada permanente, sino que, por el contrario, debe permitir la existencia de un horizonte intelectual abierto que genere nuevos caminos de clarificación conceptual al interior de la propia Pedagogía.

**BIBLIOGRAFÍA:** **ANDRES-LAS HERAS, Jesús.** *Notas para una teoría de la Filosofía de la Educación.* Revista de Pedagogía No. 7. Caracas / **GIROUX, Henry.** (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del aprendizaje.* Paidós. España. / **TELLEZ, Magaldy.** (1993). *El pensamiento crítico como desafío.* Cuadernos de Postgrado. No 6. Facultad de Humanidades y Educación, UCV. Caracas.

**HENÁNDEZ, Rosario; Sara GHELLER; Nora OVELAR y Indyra JIMENEZ.** Catedra de Introducción a la Pedagogía. Escuela de Educación/UCV.

## PEDAGOGÍA

Se dice que etimológicamente, la pedagogía proviene de las raíces griegas PAIDOS, que significa niños, y AGOGIA, que quiere decir conducción; o sea, la conducción del niño y que aparece hace unos 2.400 años especificada en los escritos de Platón. (Francisco Leiva. Pág. 91).

A través del tiempo el vocablo, pedagogía ha sufrido diferentes transformaciones y en la actualidad tiene un gran alcance, no se limita a la conducción del niño, de lo contrario estudia la educación, la cual es muy amplia y abarcativa; trata la educación del hombre tanto en su aspecto individual como social y además es un proceso que está vinculado al hombre desde que nace hasta que muere.

Encontramos entonces, diferentes concepciones de pedagogía, ejemplo: Zuloaga, Olga (1988) la define como:

La disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los proceso de enseñanza propia de la exposición de las ciencias como el ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura. (revista de Pedagogía 1995, Vol. XVI-N42. Pág. 47)

Mario Molins Pera, expone que la pedagogía es la ciencia de la educación cuyo objeto de estudio es la praxis educativa, entendiendo como praxis:

La actividad social consciente dirigida a un fin formulado con anterioridad, y en dichas instituciones el proceso educacional se fundamenta en una reflexión o planeamiento teórico y se actúa conscientemente para la realización de los fines y el logro de los objetivos formulados con anterioridad. (Pág. 26)

La praxis tiene que ver con la práctica educativa consciente y reflexionada. Para el autor, la praxis educativa es la que se da en el sistema educativo y el proceso educacional que de él se desprende en sus diferentes modalidades, niveles y formas; por esto afirma que la pedagogía es la “ciencia de la praxis educativa y también la ciencia del sistema educativo.” (Pág. 28)

A esto se puede agregar lo expuesto por Francisco leiva, el cual dice que la pedagogía comprende desde la filosofía del hecho educativo hasta la praxis y más aún hasta la evaluación de la praxis.

El mismo autor define la pedagogía como:

La ciencia que establece los principios filosóficos, los objetivos, las técnicas

y otros recursos necesarios para realizar el hecho educativo. (Pág. 91)  
Entonces, se puede afirmar que la pedagogía se encarga de racionalizar, sistematizar y organizar el hecho educativo, estableciendo las reglas, normas, leyes, principios, métodos, técnicas, teorías; basándose en estudios, reflexión, investigación profunda, con el objeto de mejorar el proceso educativo y de esta manera alcanzar una mejor educación del hombre y lograr un ser más crítico y productivo, en lo social, cultural y económico.

Autores como Luis Mattos (1974) dicen que la pedagogía es el:

Conjunto de conocimientos sistemáticos relativos al fenómeno educativo (...) el cual estudia en sus múltiples facetas y dimensiones, en sus manifestaciones en el tiempo y en el espacio, y en sus complejas relaciones de causa efecto con los demás fenómenos que integran la vida humana en sociedad. (Pág. 17).

En las diferentes definiciones de pedagogía se evidencian tres tendencias o concepciones, las cuales no son las únicas; entonces la encontramos definida como disciplina, ciencia y como conjunto de conocimientos, las tres se relacionan en la medida que tienen como objeto de estudio la educación, tanto en su aspecto filosófico, teórico y práctico.

Entonces aunque la definición de pedagogía no es un problema resuelto, podemos asumirla como la ciencia que estudia la educación, desde un punto de vista filosófico, crítico reflexivo que le toca definir el ser y deber ser de la educación, buscar las diferentes formas para mejorarla y lograr el éxito esperado, establecer los conocimientos, saberes, teorías, principios y además los lineamientos, estrategias, métodos más eficaces a aplicar en el proceso educativo.

De la pedagogía se desprende el saber sobre la educación, que puede y debe ser utilizado en pro de la educación del hombre y el mejoramiento del sistema de enseñanza y a su efecto el aprendizaje.

Se puede decir que la pedagogía, es ciencia asumiendo los lineamientos establecidos por Mario Molins. Estos lineamientos son:

- La pedagogía se sustenta en los principios de educabilidad o capacidad del hombre de educarse.
- La educatividad o capacidad que tiene la persona de educar a otra.
- La pasión manifiesta en el ser humano de llevar a cabo y/o lograr los propósitos; y por último, la razón o racionalidad que permite tomar mejores decisiones entre otras.

La pedagogía cuenta con una estructura conformada por aspectos teóricos que comprenden los fundamentos individuales y sociales; los fundamentos filosóficos y/o ideológicas, etc; el aspecto formal constituido por el ordenamiento jurídico, normas, leyes que rigen el proceso educativo; el aspecto de planeamiento de donde derivan los planes y programas; la instancia de aplicación donde se presentan las dotaciones, equipos, gestiones administrativas; y por último utiliza métodos que aunque no cuenta con metodología propia, aplica métodos adecuados al problemas en estudio. (Revista de Pedagogía. Pág. 29-31).

**BIBLIOGRAFÍA:** ARELLANO, Antonio. (1995). *La mirada pedagógica de Alberto Martínez Boom*. Revista Pedagógica, Vol XVI (42), 43-50 / **DE MATTOS, Luis**. (1974). *Compendio de didáctica general*. (2ª ed.). Argentina: Editorial KAPELUZ. / **LEIVA, Francisco**. (1981). *Didáctica general para una educación comprometida con el cambio social*. Quito-Ecuador: Editorial Tipoffset "ORTIZ". / **VIVENES, L y Coll, E**. (1993). *Didáctica total*. Mérida-Venezuela: Editorial Alfa.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: El Tema de la Didáctica en el DLAE. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

### PEDAGOGÍA BÁSICA

Rama de la Pedagogía dedicada al estudio del fenómeno educativo sin tomar en cuenta la práctica pedagógica. Llamada, también Pedagogía Descriptiva.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### PEDAGOGÍA CIBERNÉTICA

Concibe la problemática del proceso de aprendizaje bajo los aspectos y con los métodos de la cibernética. La instrucción programada es una rama de su campo de acción.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### PEDAGOGÍA: CIENCIA DE LA PRAXIS EDUCATIVA

Hay distintas maneras de concebir la educación y la pedagogía, cada autor tiene su opinión acerca del proceso y de la ciencia. En el presente trabajo conceptualizo a la pedagogía como ciencia de la praxis educativa y de manera breve y esquemática doy respuesta a las preguntas ¿Qué es? y ¿Cómo es? ¿Porqué es? esta ciencia. Como respuesta a las dos cuestiones establezco la cualidad interdisciplinaria de la pedagogía y presento sus principios (educabilidad, educatividad, pasión, racionalidad), las instancias de su estructura (teórica, formal de planeamiento y aplicada) y el método. La exposición de la pedagogía como ciencia de la praxis educativa, que presento, aborda una problemática que amerita ser profundizada y ampliada.

#### **PEDAGOGÍA: Ciencia de la praxis educativa.**

- I -

El proceso educacional es propio de las sociedades humanas. la cualidad de este proceso que penetra todo el tejido social permite que numerosas personas de distintas disciplinas y de variado nivel cultural opinen acerca de la materia. Los conceptos y definiciones de educación son numerosos (1), cada autor da la suya, de acuerdo a su concepción del ser humano y de la sociedad, a su idea de la educación y a su orientación científica, filosófica y/o ideológica.

A pesar de la diversidad de definiciones y de conceptos acerca de la educación, todos se refieren a la formación del ser humano, tanto en su aspecto individual (autorrealización) como para su vida en la sociedad.

La educación se manifiesta de distintas maneras. Una de ellas es la llamada educación refleja, informal o funcional, en la cual el proceso ocurre sin pro-

pósitos preestablecidas, como por ejemplo en la imitación; esta modalidad de la educación ha predominado (y predomina), según los entendidos, en las sociedades denominadas “primitivas”. A medida que las sociedades se han complejizado, se han ido creando instituciones especializadas, destinadas para impartir educación, como son, por ejemplo las escuelas, en las cuales el proceso educacional responde a propósitos previamente establecidos. En este último caso, la educación se ha convertido en una praxis, pues sabemos que la praxis es una actividad social conscientemente dirigida a un fin formulado con anterioridad y en dichas instituciones el proceso educacional se fundamenta en una reflexión o planteamiento teórico y se actúa conscientemente para la realización de los fines y el logro de los objetivos formulados con anterioridad.

El conjunto de instituciones creadas especialmente para impartir educación, y en las cuales se realiza la praxis educacional, constituye el sistema educativo. En el sistema educativo podemos distinguir el sistema escolar, la educación extra escolar y otras instituciones programas y campañas de educación social cuyo propósito es, también, el de impartir educación, como por ejemplo el desarrollo de la comunidad (o promoción popular), asociaciones juveniles (boy scouts, pioneros, .....), centros cívicos y culturales, instituciones y programas de reeducación, campañas sanitarias, etc... De acuerdo a la clasificación anotada más arriba y conforme a nuestra Ley Orgánica de Educación, el sistema escolar (2) está constituido por los niveles y las modalidades. Son niveles: la educación preescolar, la educación básica, la educación media diversificada y profesional, y la educación superior; En las modalidades tenemos: la educación especial, la educación para las artes, la educación militar, la educación para la formación de los ministros de culto, la educación de adultos y la educación extra escolar. El conjunto de los niveles educacionales constituye la escuela.

Además de las instituciones del sistema educativo, creadas especialmente para impartir educación, existen otras instituciones que si bien la educación no es su propósito, ejercen una acción educadora, tales son, por ejemplo: la familia, la iglesia, las fuerzas armadas, las asociaciones gremiales, los partidos políticos, las asociaciones juveniles, las deportivas, las culturales y las recreativas, los medios de información colectiva. Algunas de estas instituciones pueden integrarse al sistema educativo, para ello es indispensable la acción del Estado. por ejemplo, en nuestro país, la Ley Orgánica de Educación establece:

“Artículo 11º. Los medios de comunicación social son instrumentos para el desarrollo del proceso educativo; en consecuencia, aquellos dirigidos por el Estado serán orientados por el Ministerio de Educación y utilizados por éste en la función que le es propia. Los particulares que dirijan o administren estaciones de radiodifusión sonora o audiovisual están obligados a prestar su cooperación a la tarea educativa y ajustar su programación para el logro de los fines y objetivos consagrados en la presente Ley.”

## - II -

La complejidad del proceso educativo requiere para su cabal comprensión y acción el aporte de distintas ciencias (antropología, sociología, economía, psicología, pedagogía, etc.) lo que confiere a la pedagogía su carácter

interdisciplinario. La conjunción de los distintos aportes de otras ciencias y disciplinas permite al pedagogo conocer mejor el proceso de educación. Con las diversas contribuciones el pedagogo hará la síntesis y dará la correspondiente interpretación pedagógica.

Cada ciencia o disciplina que se ocupa de la educación trata de un aspecto o manifestación particular del proceso y tiene su propio enfoque; la antropología atiende con preferencia la acción cultural de la educación y su manifestación informal; de la sociología ha surgido la sociología de la educación; economía ha desarrollado la concepción de los recursos humanos y la economía de la educación; la psicología se ocupa, entre otros aspectos, del discente y de la enseñanza-aprendizaje. La educación también es preocupación de los filósofos, a quienes les interesa clarificar ¿qué es la educación?, y en particular sus fines.

Se define a la pedagogía como la ciencia de la educación, y también se acepta que es la ciencia de la formación del ser humano. Pero la pedagogía ¿debe ocuparse del proceso educativo que ocurre en la totalidad social? sin descartar el derecho que tienen los pedagogos de intervenir en los más diversos ámbitos donde se manifieste el proceso educacional, y en los cuales otros profesionales pueden desenvolverse con mayor competencia, el campo propio del desempeño profesional del pedagogo es la praxis educativa, es decir, el sistema educativo y el proceso educacional que allí se lleva a cabo.

En síntesis, se puede afirmar que *el objeto de pedagogía es la praxis educativa*. Así mismo, sabemos que la praxis educativa se lleva a cabo en las instituciones creadas especialmente para impartir educación, es decir, en el sistema educativo, lo que permite establecer que *el objeto de la pedagogía es el sistema educativo*.

Por consiguiente se puede afirmar que *la pedagogía es la ciencia de la praxis educativa* y también *la pedagogía es la ciencia del sistema educativo*.

### - III -

Establecido el objeto de la pedagogía, a continuación expondré otros constituyentes que la caracterizan como ciencia, estos son: los principios, su estructura y organización, y el método.

El desarrollo de las cuestiones que siguen requieren completarse y enriquecerse. Sin embargo pesar de lo incompleto que puede ser la exposición, es un aporte para la sistematización de la pedagogía como ciencia.

#### LOS PRINCIPIOS:

Los principios son enunciados que sustentan el sistema científico correspondiente. Estos enunciados a diferencia de los dogmas, pueden cuestionarse y criticarse, y aceptan la prueba en contra.

La pedagogía se fundamenta en los principios siguientes: educabilidad, educatividad, pasión y racionalidad.

1. La **educabilidad** expresa la capacidad que tiene el ser humano para educarse.
2. La **educatividad** es la capacidad que tienen las personas para educar a otras.
3. La **pasión**. Esta cualidad del ser humano se manifiesta con el deseo vehemente de llevar a cabo y/o lograr los propósitos formulados. la pasión se manifiesta en el querer, la voluntad y el amor, categorías muy



importantes para el proceso educacional y la pedagogía. La pasión genera el impulso educativo y dinamiza el desarrollo del proceso.

4. La **razón o racionalidad**. Es otra cualidad humana, permite tomar las “mejores decisiones”, las cuales responderá al contexto social y a la orientación ideológica del sujeto.

Además de estos cuatro principios propios de la pedagogía también son principios de ella los de la ciencia, Willian Goode y Paul Hatt (1967), establecieron los siguientes: “1) El mundo existe. 2) Podemos conocer el mundo. 3) Conocemos el mundo por medio de nuestros sentidos. 4) Los fenómenos están relacionados casualmente.” (3)

### LA ESTRUCTURA:

En la pedagogía se pueden distinguir tres aspectos o instancias: la teórica, la formal, el planeamiento y la aplicada.

La instancia de la **teoría** comprende los fundamentos individuales y los sociales. En los primeros tenemos los biológicos y los psicológicos; los fundamentos sociales comprenden: los sociopolíticos, los socioculturales y lo económicos. Además también tenemos los fundamentos filosóficos y/o ideológicos, los históricos, los legales y las concepciones educacionales. De las síntesis de las bases teóricas de la pedagogía se derivan las relaciones que se establecen entre los distintos elementos que intervienen en la formulación teórica, se desprenden los fines a realizar en el hacer educacional y los contenidos generalmente a impartir.

Lo **formal** está constituido por el ordenamiento jurídico sobre la materia (Constitución, Leyes, reglamentos, resoluciones, etc.); las normas generales que deben regir el proceso educativo (Ej.: pertinencia social, cultural, productiva, cognitiva y cognoscitiva de los aprendizajes); y las reglas técnicas que indican la mejor manera de actuar en el hacer educativo (Ej.: metodologías de enseñanza).

El **planeamiento** se nutre de la teoría y del aspecto formal. En esta instancia, las orientaciones de las autoridades correspondientes son expresadas en planes y programas. Como primera aproximación se puede diferenciar el planeamiento cualitativo (Ej.: planes de estudio, curriculum, programas) y el cuantitativo (Ej.: matrícula, profesores, edificaciones). También se puede distinguir el planeamiento del sistema educativo del sistema escolar, de la escuela y el institucional, y se pueden distinguir los planes de los programas.

Instancia de **aplicación**. En ella podemos ubicar la arquitectura de instituciones educacionales, la calidad de las dotaciones y equipos de trabajo, la gestión y administración del sistema educativo y de sus instituciones, y la didáctica.

La didáctica ha adquirido una gran importancia y autonomía en la teorización y aplicación, de manera que se puede identificar como una ciencia autónoma que se ha constituido como el saber nuclear de la pedagogía. A pesar de que el tema dominante de la didáctica es la escuela y el proceso enseñanza-aprendizaje que allí se realiza, la importancia que ha adquirido hace que a menudo se confunda con la pedagogía. Una situación parecida ocurre con el curriculum.

**EL METODO:**

La pedagogía como ciencia acepta la aplicación de la metodología científica para la investigación del objeto y la resolución de las problemáticas confrontadas. Pero, debido a la complejidad de la pedagogía y su interdisciplinariedad, es imposible determinar una metodología propia de la pedagogía, sino que debe aplicarse el método adecuado a las cuestiones a investigar.

**- IV -**

Una de las cuestiones a profundizar en pedagogía es el relativo a los conceptos propios de la ciencia, es decir, sus **categorías** (4). En ellas podremos distinguir las que corresponden a la pedagogía en su enfoque general y los conceptos específicos de cada uno de los constituyentes de su estructura, los cuales no serán exclusivos de cada uno de sus componentes, sino que pueden ser compartidos por ellos.

Por ejemplo, son categorías de la pedagogía en su concepción general: educación, praxis, sistema educativo, sistema escolar, escuela, docente, discente, propósitos, fines, acción, el querer, amor, voluntad. Algunos de estos conceptos también son propios de otros elementos de la estructura de la pedagogía.

**- V -**

Hay distintas maneras de dar respuesta a las cuestiones ¿qué es la pedagogía? ¿cómo es la pedagogía? el presente escrito expone una de ellas que difiere de la forma usual de como la pedagogía es pensada.

El escrito expone un esbozo de la pedagogía como ciencia. El tema requiere profundizarse y desarrollarse con mayor amplitud y el presente trabajo puede ser de gran ayuda para la elaboración de una pedagogía general.

**BIBLIOGRAFIA: WILHEM FLITNER.** (1972). *Manual de pedagogía general*. Barcelona. Editorial Herder. / **ADELA GOSEN.** (Coordinadora). (1976). *Glosario de términos utilizados en América Latina en materia de desarrollo curricular*. Publicación conjunta: Programa Regional de Desarrollo Educativo, Ministerio de Educación de Venezuela, Universidad Simón Bolívar. Caracas. / **LUIS BELTRAN PRIETO FIGUEROA.** (1984). *Principios generales de la educación*. Caracas. Monte Avila Editores. / (2) La Ley Orgánica de Educación (1980) identifica como sistema educativo lo que en presente trabajo se denomina sistema escolar. / (3) **WILLIAM GOODE y PAUL HATT.** *Métodos de investigación social*. México. Editorial Trillas. 1967. / (4) La cuestión del lenguaje en pedagogía (educación) ha sido tratada por varios autores, entre los cuales tenemos a: / **D.J. O'CONNOR.** (1971). Introducción a la filosofía de la educación. Buenos Aires. Editorial Paidós (Biblioteca del educador contemporáneo, Nro. 133. / **ISRAEL SCHEFFLER.** (1970). *El lenguaje de la educación*. Buenos Aires. Editorial "El Ateneo". / **JOSE MANUEL ESTEVE ZARAZAGA.** (1979). *Lenguaje educativo y teorías pedagógicas*. Madrid. Ediciones Anaya, S.A.

**MOLINS PERA, Mario.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. PEDAGOGIA: CIENCIA DE LA PRAXIS EDUCATIVA *REVISTA DE PEDAGOGIA VOL XVI Nº 42. ESCUELA DE EDUCACION UCV.*

## PEDAGOGÍA COMPARADA

Es un campo de investigación y de docencia que integra el sistema de las ciencias pedagógicas contemporáneas, que se ocupa del estudio de las teorías pedagógicas, la práctica de la educación y la enseñanza en su relación

con las condiciones concretas, históricas, económicas, y sociopolíticas características para un conjunto de países, comunidades, etnias, naciones, clases, grupos sociales, y sus analogías o diferencias con otros. Los métodos de investigación más usados en estos campos, son el descriptivo, el estadístico, el antropológico, el histórico, el sociológico y otros de carácter teórico generales como la analogía, el inductivo, el deductivo, el analítico-sintético, el cibernético y el experimento social.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida Julia.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

### PEDAGOGÍA DE GRUPO

Estrategia educativa basada en el aprovechamiento de la interacción que se manifiesta en un grupo, así como de los aspectos afectivos de la experiencia 'del grupo y del impacto de las relaciones interpersonales.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa.* París

### PEDAGOGÍA DE GRUPO

Un método que pretende convertir las relaciones sociales de individuos con los mismos derechos en un medio decisivo de procesos educativos. Experimentada con procesos de aprendizaje en los que el grupo es utilizado de forma regular y planificada como instrumento de la educación. A diferencia de la enseñanza en grupos, los contenidos de aprendizaje pierden importancia a favor de un fomento del aprendizaje social. No obstante, en algunos países, también la enseñanza en grupo gana cada vez más en importancia en el aspecto socio-educativo. El pedagogo de grupo desarrolla, mediante el cuidado consecuente de las relaciones interpersonales, la responsabilidad social y colabora eficientemente al ejercicio de formas de vida democráticas.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación.* PANAPO. Caracas.

### PEDAGOGÍA DE LA PERSONALIDAD

Movimiento de reforma pedagógica surgido hacia 1900 que aspiraba en un principio a liberar la personalidad del educador del esquematismo metódico; posteriormente fomentaba el libre desarrollo de la personalidad del alumno mediante la autoactividad.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación.* PANAPO. Caracas.

## PEDAGOGÍA DE LOS VALORES

La pedagogía de los valores constituye uno de los estilos personalizados en educación que se trató de imponer en el contexto argentino autoritario correspondiente a la dictadura militar (1976-1983). Esta pedagogía de los valores se complementa con una pedagogía del esfuerzo, deudora ésta de las orientaciones pedagógicas perennialista hispanista del presente siglo. Su propulsor fue Ricardo Pedro Bruera, primer Ministro de Educación (marzo de 1976-octubre de 1977), quien había ocupado cargos políticos en el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe durante otro gobierno dictatorial (1970-1973). Tedesco señala que "... acompañó su carrera política con el intento de desarrollar una línea teórica en materia de pensamiento pedagógico". Su objetivo fue definir las bases teóricas que dieran sustento a las determinaciones que a nivel de política educativa tuviera oportunidad de desarrollar durante el período de su actuación en el Ministerio de Educación.

Bruera aplica el concepto "Existe una legítima pedagogía de los valores -o sea de promoción hacia la virtud, religiosa, moral o cívica como parte del desarrollo total de la persona- que la sociedad ejerce en tanto constituye una función irrenunciable a su propia naturaleza y a la del hombre mismo ..." y lo va desarrollando en sucesivos trabajos, complementándolo con una postura eficientista y tecnocrática desde lo pedagógico. La pedagogía de los valores propone una práctica educativa en términos del "deber ser" totalmente disociada de los procesos reales que acontecen en el aula. La pedagogía valórica fue diseñada en un marco autoritario de disciplinamiento/remoralización de la sociedad argentina. Su fin explícito fue contribuir desde lo educativo al logro de los fines económicos, políticos, sociales e ideológicos que guiaron las alianzas de los diferentes sectores hegemónicos que acompañaron a los militares en el avasallamiento de las instituciones.

La pedagogía de los valores pretendió asumir el mandato transmisivo dogmático heredero del proyecto político autoritario. Articuló un planteo pedagógico moralizador/disciplinador con componentes presentes en la educación personalizada de cuño garciahozia no que contribuyeron a consolidar este estilo personalizado arraigado en una tradición conservadora y perennialista.

**BIBLIOGRAFÍA:** Sobre las pedagogías perennialistas hispanistas, puede verse: **FERMOSO SENABEZ, P.** (1994). *Teoría de la Educación*, Editorial Trillas, México. / **BRUERA, R. P.** (1975). *La cuestión del poder educativo*. En: Revista del IIE, No. 1, Buenos Aires, Argentina, mayo de 1975/ **BRUERA, R. P.** (1979-1982). Boletines Informativos del IRICE-CONICET-UNR, Rosario, Argentina. / **BRUERA, R. P.** (1980). Coloquios con Gozzer. Bajo el cuidado de R. Bruera, COASCE, IRICE-CONICET-UNR, Rosario, Argentina. **Bibliografía sobre Bruera: KAUFMANN, C., et al.** (1996). Cap. 5 *Una pedagogía de los valores para moralizar a una sociedad enferma*, Informe Final de Investigación en Implicancias del personalismo en el plano educativo. Argentina 1976-1982, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina, setiembre de 1996/ **TEDESCO, J. C.** (1987). *Elementos para una sociología del curriculum*. En: TEDESCO, J. C. et al. El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982, FLACSO-GEL, Buenos Aires, Argentina./ **PUIGGROS A.** (1996). *Qué pasó en la educación Argentina. Desde la conquista al menemismo*, Editorial Kapeluz, Buenos Aires, Argentina.

**KAUFMAN, C y DOVAL, D.,** Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.

## PEDAGOGÍA DE REFORMA

Denominación global para los esfuerzos y tendencias de la pedagogía dirigidos a lograr una nueva configuración y enfoque de las instituciones pedagógicas; en sentido estricto, denominación del conjunto para un movimiento pedagógico que comenzó a extenderse desde 1900 en Alemania y algunos otros países más (USA, Plan Dalton, Plan Winnetka). La pedagogía de reforma ejerció influencia tanto en la reforma escolar interna (objetivos, contenidos y métodos) como también en la externa (organización). A ella se sumaron nuevos campos socialpedagógicos, la creación de la formación de adultos a través del movimiento de formación popular, etc.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## PEDAGOGÍA DEL CONOCIMIENTO

Estrategia educativa que parte del supuesto de que todos o casi todos los alumnos pueden aprender - si se les concede suficiente tiempo y ayuda para superar las dificultades - una materia o incluso todo un currículo con el más alto nivel de rendimiento.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## PEDAGOGÍA DEL TIEMPO LIBRE

Abarca todas las ofertas de enseñanza o de aprendizaje, así como procesos de aprendizajes, organizados por pedagogos dentro de programas o instituciones educativas durante o para el tiempo libre, destinado en principio a todos los grupos de la población (si bien adecuados a las necesidades especiales de los diferentes grupos sociales o de edad); estas instituciones y programas son costeados a expensas públicas, por las comunidades o por instituciones comerciales; tiene como fin despertar una conducta emancipada del ser humano en su tiempo libre y, en general, en la totalidad del tiempo en que se dispone.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## PEDAGOGÍA DEL JUEGO

Se ocupa de una conducta pedagógica determinada en relación con el juego. Para ello hay que presuponer un conocimiento de las concepciones del juego, teorías sobre el juego y aspectos metódicos y de contenido del juego, teorías sobre el juego y aspectos metódicos y de contenido del juego.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## PEDAGOGÍA FILOSÓFICA

Estudio de la educación en base a los paradigmas filosóficos en cualquiera de sus manifestaciones concretas.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## PEDAGOGÍA HERMENEÚTICO-PRAGMÁTICA

Denominación dada a una estructura científica específica de la pedagogía, enunciada y fundamentada por W. Flitner. Flitner funde el principio filosófico-cultural de las Ciencias del Espíritu con el empírico, y obtiene así un tercer “método”, el hermenéutico-pragmático. La comprobación empírica de lo real (de la “realidad educativa”) y la certeza razonable hermenéutica son inseparables.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## PEDAGOGÍA MORAL

Tendencia pedagógica surgida de la Ilustración que exigía una enseñanza no religiosa de la moral en lugar de la enseñanza de la religión.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## PEDAGOGÍA NORMATIVA O APLICADA

Parte de la Pedagogía que estudia los aspectos prácticos de la educación. Denominación de conjunto para diversas tendencias del pensamiento pedagógico.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## PEDAGOGÍA PERSONAL

Concepción de la formación que asigna a la calidad de persona del ser humano un papel fundamental en la pedagogía.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.



## PEDAGOGÍA SOCIAL

Concepción de la pedagogía fundada por F.A.W. Diesterweg y sistemáticamente presentada por P. Natorp. A partir de los años veinte. Término utilizado para las instituciones de prevención social (especialmente para la ayuda a la juventud y para la pedagogía terapéutica); actualmente abarca todas las instituciones extraescolares y extrafamiliares. En todos los campos de la práctica pedagógico-social, el pedagogo social se verá masivamente confrontado con daños y trastornos de origen social y con sus efectos negativos, especialmente a lo que respecta a la futura generación, convirtiéndose así en el “más duro crítico de la sociedad”, haciéndose cada vez más evidente el hecho de que las medidas pedagógicas solas, de cualquier tipo que sean, no son suficiente para paliar los efectos perjudiciales.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## PEDAGOGÍA TERAPEÚTICA

Teoría de la educación terapéutica, entendida ésta como educabilidad disminuida. Esta dificultad puede tener, desde el punto de vista etiológico, tres grupos de causas: somáticas, psíquicas y sociales. Los conceptos de “educación terapéutica” y “pedagogía terapéutica” se han fundidos en la terminología internacional a pesar de los reparos puestos a la unión del términos como “curación” y “educación”. La pedagogía terapéutica está estrechamente ligada a la psiquiatría, psicología, ciencias sociales y a la pedagogía.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## PEDAGOGÍA VIVENCIAL

La vivencia juega un papel importante en el movimiento de educación artrítica. Algunos pedagogos se inclinaban a ver en la vivencia escolar una de las tareas más importantes de la enseñanza; posteriormente, la pedagogía vivencial perdió importancia a favor del fomento de la actividad productiva.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN (ANÁLISIS PRELIMINAR SOBRE LAS RELACIONES INTERDISCIPLINARIAS ENTRE)

El presente ensayo pretende señalar algunos puntos de encuentro entre la psicología y la pedagogía, estableciendo su doble naturaleza como disciplina y profesión. Siguiendo tal objetivo, plantea una posición sobre lo que se entiende por disciplina y por profesión, mostrando cómo la primera se constituye en el

núcleo teórico y metodológico básico que debe dar fundamento al hacer profesional y que además tiene como ingrediente principal la investigación.

A modo de ejemplo sobre las posibilidades de relación interdisciplinaria entre psicología y pedagogía, se esbozan hacia el final del ensayo algunos aportes de la psicología a la pedagogía en el campo de la educación. Sin embargo, no se ubica el aporte de la psicología a la pedagogía dentro de la llamada “psicología educativa”, ya que a juicio del autor existe una psicología aplicada a la educación que constituye un campo amplio y rico de aportes a la educación desde diferentes enfoques psicológicos, perspectiva desde la cual se obvia la discusión sobre la existencia y el estatus de la “psicología educativa”.

Sobre lo que es una disciplina existe variedad de definiciones. A primera vista no resulta muy claro qué es una disciplina. En el caso de la psicología, el término identifica una profesión, la de los psicólogos; pero también nomina una disciplina, algo que sin duda debe ser diferente de la profesión, ya sea que la contenga o le dé origen. (1)

El diccionario de la Real Academia Española (pag. 758) define disciplina como “arte, facultad o ciencia” traducción casi exalta del latín disciplina (Diccionario Valbuena Reformado, 1851; pag. 284) (2). Yendo más allá de esta lacónica definición, por disciplina se entiende dentro de este trabajo, el conjunto reformado por las preguntas, los métodos y el discurso formulados alrededor de un objeto de estudio.

El universo es el conjunto conformado por todos los fenómenos. Los fenómenos de interés para la ciencia son sistemas naturales o artificiales cuyo total constituye dicho universo. Dentro de este gran total, los sistemas han sido progresivamente sometidos a preguntas e indagaciones. Dentro del concierto de la ciencia, cuando un sistema es objeto de indagación y estudio (ordenado y sistemático, dado tal carácter científico), se forma una disciplina. La disciplina tiene como componente central la investigación, la que a su vez puede expresarse en dos versiones: básica y aplicada (tecnológica).

De la investigación básica no se espera solución a los problemas sociales; no se puede mejorar la calidad de vida de los hombres de una determinada sociedad, su impacto está dado sobre el conocimiento en sí mismo.

La investigación aplicada, a su vez, se fundamenta en la racionalidad tecnológica que tiene como importante criterio el de eficiencia: ¿Cómo hacer para que un fenómeno en un estado X llegue a un estado XI? es un tipo de pregunta típica dentro de este esquema. Es decir, la intencionalidad de la investigación aplicada es intervenir en el curso de los acontecimientos de manera que los resultados sean unos y no otros (Ladriere, 1978 Bunge, 1987) (3-4)

Los dos tipos de investigación pueden ser desarrollados por comunidades que se mueven al interior de una misma cobertura disciplinar; sin embargo, existen disciplinas caracterizadas más por un tipo de investigación que otro. Cuando las disciplinas surgen como respuesta a necesidad social (el caso de la medicina y de las ingeniarías tradicionales, por ejemplo) la investigación realizada a su interior suele ser más de carácter tecnológico, puesto que ésta se identifica con su razón de ser.

Algunas disciplinas carecen de una investigación básica propia que sustente su posición autónoma como tales. En este caso el núcleo básico disciplinar se define interdisciplinariamente. Por ejemplo, la enfermedad es un problema social alrededor del cual surge la medicina. El conocimiento básico para

la medicina es aportado desde otras disciplinas: la biología, la fisiología, la física, entre otras.

Como resultado de las anteriores afirmaciones no es sostenible la dicotomía entre profesionales y disciplinas, al menos hasta cierto punto. Detrás de toda profesión ( con exclusión de los oficios que se ejercen profesionalmente) existe una disciplina cuyo núcleo es conformado por estructuras propias o aportadas. Delante de una profesión, existe una disciplina que le circunda, trazando campos de avanzada teórica.

Es cierto que un portero es un “profesional” sin disciplina; pero es un profesional porque así se le denomina dentro de nuestro sistema a quien recibe honorarios por su trabajo. No existe la porterología; entonces tendríamos el caso de un profesional sin disciplina. Lo que en realidad representa este caso es el ejercicio de un “oficio” por lo cual se perciben beneficios económicos, lo que no hace que se constituya en una profesión. Simplemente, es común que se le denomine así.

La profesión es la cara social de una disciplina, es la versión del conocimiento del núcleo conceptual y metodológico de la disciplina para la solución de problemas planteados en la instancia de búsqueda de cambio de las condiciones naturales, en el esfuerzo por cambiar el curso natural de un hecho.

Para que se configure una profesión, además de que exista un grupo que la ejerza, deben darse, según Carr y Kemis (1992) (5), las siguientes condiciones:

1. Los métodos y los procedimientos empleados por quienes ejercen la profesión se derivan de un fondo de investigaciones teóricas (disciplina).
2. La subordinación de quien ejerce la profesión al interés del cliente.
3. Quienes ejercen la profesión ostentan cierta autonomía “gremial” por lo que sus acciones son juzgadas de manera formal sólo al interior de su propia colectividad profesional.

A las siguientes condiciones presentadas sumaría:

4. Las profesiones ostentan un reconocimiento social expresado de manera formal-institucional en leyes y códigos, y de manera informal, en la imagen que el público tiene sobre la labor de ese profesional.
5. La profesión se “enseña” y se aprende de manera formal en entidades de educación superior.

A veces, la cara profesional de la disciplina es difusa, dado que la labor de quien se forma en una entidad de educación superior no tiene un claro referente social. Por ejemplo, quienes estudian “ciencias puras”, especialmente física y matemática, no tendrán un mercado profesional tan variado como un ingeniero, dado que los problemas a que se dedican no tienen impacto social directo.

En el caso de la psicología, la condición disciplinar se consolida cada vez más a pesar de algunas dificultades, particularmente por la situación de la disciplina y un discutido punto de intersección entre las llamadas ciencias naturales y las ciencias sociales (Peña, 1987) y por problemas para la definición de aspectos centrales en una disciplina como su objeto de estudio y su metodología característica (Scoppetta, 1994) (6)

No obstante las dificultades al interior de la psicología, se reconoce su calidad como disciplina científica, dado su importante acervo de investigación, tanto a niveles básicos como aplicados y a la existencia de una gran comunidad internacional que hace evidente la participación de la psicología como una de las “ramas del saber” de mayor pujanza en la actualidad.

El panorama de la pedagogía es tal vez un poco más complejo que el de la psicología, dado que aún la misma psicología aporta al caudal de las especulaciones que diversifican las concepciones del hombre, del conocimiento, del aprendizaje, entre otros temas centrales dentro del saber y el hacer pedagógico.

Al igual que en el caso de la psicología, al interior de la “pedagogía” no parece existir consenso sobre cuál es su objeto o materia de estudio: la enseñanza, el entramado de relaciones dentro del sistema educativo, todo el sistema educativo (Vasco, 1990) (7) el hombre dentro de la educación o la educación en sí misma, son algunas de las propuestas. La dilucidación de tal problema se sitúa más allá de las posibilidades de este trabajo.

La indefinición relativa (más en un caso que en otro) del objeto de estudio de tales “disciplinas” se constituye en un punto en común que puede dificultar la explicación de la relaciones existentes entre ambas pero que, paradójicamente, puede incidir en procesos no muy afortunados de acercamiento en el ámbito de la profesión. En el país, por ejemplo, ha existido un híbrido de formación muy discutido en otras latitudes llamado “psicopedagogo”. La misma denominación implica deficiencias fundamentales en la concepción de la labor del “pedagogo”; ¿puede haber una pedagogía íntegra sin considerar lo psicológico? A esta confusión de fondo se sumaba la profesional avalada por un título que supuestamente sustentaba una doble condición; la de psicólogo y la de pedagogo, disparate en el examen de los planes de estudio donde se observa que un “psicopedagogo” apenas cursa algunas asignaturas indispensables para la obtención del título de “psicólogo” en el país.

En todo caso, si es difícil establecer la dimensión disciplinar de la pedagogía, también lo es definir su faceta profesional. La pedagogía se convierte en parte de la formación de quien debería habilitarse como pedagogo; su educación puede hacer énfasis en los contenidos de lo que posteriormente enseñará (como en el caso de las “licenciaturas”, inglés, química, etc.); entonces, quien debiera ser pedagogo sólo conoce algo de pedagogía, tiene un conocimiento más o menos suficiente en didáctica y maneja con cierto nivel los contenidos de alguna disciplina.

Obviando las incongruencias de nuestro entrópico sistema de educación superior sienta la tesis de que la pedagogía es una disciplina en proceso de consolidación como tal.

Algunos de los planteamientos anteriores pueden hacer parecer contradictorio que se presente a la pedagogía como una disciplina. Así se asume tal posición, no sólo por la conveniencia para establecer relaciones “interdisciplinarias” con la psicología, sino porque realmente se considera que la disciplina pedagógica existe, aunque en formación.

Existe una comunidad internacional que estudia “sobre lo pedagógico”. Existe un acercamiento a la definición de materias de estudio y una mayor conciencia social sobre la importancia del saber pedagógico. Estos son signos inequívocos de que en el futuro detrás del hacer educativo habrá una estructura disciplinar firme: la pedagogía que recogerá los aportes de otras disciplinas como la psicología.

Los puntos de encuentro entre psicología y pedagogía que se esbozan a continuación tienen en común una relación unidireccional entre psicología y pedagogía. Es decir, se sigue únicamente el sentido del aporte de la psicología a la pedagogía en el terreno de la educación.

Vale la pena aclarar que, aunque se trata de algunos aportes de la psicología a la comprensión del hecho y la teoría educativa, se considera que éstos son aportes de la psicología a la pedagogía y no de la psicología a la “educación”. El aporte de la psicología a la “educación” como hecho y práctica social debe estar mediado por la reflexión al interior de una disciplina que le integre con componentes epistemológicos, antropológicos y sociológicos (por mencionar los más importantes); así como el aporte de la fisiología para la explicación y control del comportamiento debe integrarse dentro del campo disciplinar que conforma la psicología.

El espacio natural de la pedagogía es la educación; la educación formal o informal, pero más la primera que la segunda. Muchas de las relaciones entre psicología y pedagogía se establecen a partir del interés de los psicólogos y de la psicología en la educación, en parte, tal vez, porque la misma indefinición disciplinar de la pedagogía no facilitaba el reconocimiento de una disciplina interlocutora y en parte porque las comunidades científicas tienden a recaer más sobre objetos y materias de interés que sobre disciplinas (8). Por esto, en los puntos de intersección presentados a continuación se relacionan psicología y educación y no directamente psicología y pedagogía, aunque se postula que es a través de este puente como se encontrarían las disciplinas en cuestión.

No se debe entender esta versión de los aportes de la psicología a la educación como un desconocimiento de lo antes defendido: el carácter disciplinar de la pedagogía. Este planteamiento reconoce más bien que el campo disciplinar unificador de los discursos acerca de la educación es la pedagogía y, por otra parte, porque los diferentes acercamientos de la psicología a la educación implican retos de orden filosófico y epistemológico que alcanzan el seno disciplinar pedagógico.

Otra aclaración es que no se parte de la llamada psicología educativa sino de una psicología aplicada a la educación. Esta consideración permite obviar la discusión sobre el estatus de la “psicología educativa” y explorar más libremente algunas vetas de aporte de la psicología en general, a la educación.

### **ALGUNOS APORTES DE LA PSICOLOGÍA A LA PEDAGOGÍA**

Aportes al conocimiento de la evolución del sujeto educativo:

El sujeto educativo de capital importancia dentro del discurso pedagógico es un sujeto que se transforma. Existe un importante acervo de conocimientos en el campo de la psicología del desarrollo y en la psicología cognoscitiva que permite conocer las condiciones de dicho cambio. Este cambio podría aplicarse no sólo al mejoramiento del discurso pedagógico en sí mismo sino a la misma práctica de la pedagogía “en el vacío”, desprovista de sujeto educativo, sino que su discurso y su práctica reconocería un sujeto cambiante y por lo tanto un haz de relaciones que evolucionan.

El asunto planteado en este aparte es de capital importancia para el desarrollo de una pedagogía para la universidad. El discurso pedagógico suele centrarse en la escuela pero no en asumir el caso de la educación superior. Si se acepta que el sujeto educativo (el estudiante) evoluciona, entonces el discurso y la práctica pedagógica aplicadas al ámbito universitario deberá adaptarse a las condiciones de este nuevo sujeto educativo.

Por ejemplo, la investigación sobre la transformación intelectual podría arro-

jar importantes luces para el conocimiento sobre quien es este nuevo sujeto educativo, nuevo además en la medida en que sus esquemas se modifican, permitiéndole acercamientos más complejos a su mundo (Pérez y Gallego Badillo, 1994) (9)

Aporte al conocimiento de las condiciones de aprendizaje:

El aprendizaje, ya sea que se acepten que se da por un proceso de asociación donde el sujeto es pasivo frente al ambiente, o ya sea que se considere que se construye como construcción de una relación entre ambos donde el primero es activo, constituye una de las vetas de mayor riqueza en el campo de la educación y la pedagogía por ende.

La psicología conductista expresa interés en el fenómeno del aprendizaje “formal” del individuo como extensión de su interés en el aprendizaje asociativo, como eje de la formación de las estructuras comportamentales del sujeto (Peña, 1987) (10)

La psicología cognoscitivista desarrollada a partir de la investigación epistemológica de Piaget se constituye en la actualidad como una de las fuentes de apoyo a propuestas pedagógicas, dado su acercamiento a los procesos de desarrollo del pensamiento y los diferentes tipos de “juicio” en el hombre.

La corriente humanística de la psicología también ha participado en la discusión sobre lo que debería ser las condiciones de aprendizaje, incluyendo el papel del maestro. Por ejemplo, desde la psicología rogeriana se considera que la educación debe desarrollar el potencial humano dentro de un clima de confianza y empatía, proponiendo el aprendizaje participativo y significativo como alternativas a considerar (Fandiño, 1984).

Aporte al conocimiento sobre la condición del maestro como agente educativo: Una figura prominente dentro del ambiente educativo es el maestro; como estudiante, constituye uno de los polos de análisis del fenómeno pedagógico.

El maestro puede ser visto como un dispensador de refuerzos y estímulos aversivos, como un dinamizador de esquemas de pensamientos, como una figura que “representa” simbólicamente dentro del desarrollo psicoafectivo del humano o desde cualquier otro punto de vista concordante con otras concepciones psicológicas.

en todo caso, la psicología ha aportado importantes discusiones sobre el papel del maestro en el aula como es el caso de Keller (Peña, 1991), quien discutía si el maestro era realmente un agente potencializador o reductor de las motivaciones del estudiante.

Aplicaciones al diseño de ambientes educativos:

La noción del “ambiente” es cada vez más importante dentro de cualquier instancia de la actividad humana. Más allá de los movimientos y filosofías ecológicas se ha postulado la importancia del desarrollo de espacios donde los humanos puedan desempeñarse de manera más eficiente y con mayor bienestar. La psicología ha participado en este horizonte desde la llamada “psicología ambiental” en particular. La noción de escenario conductual puede ser de gran utilidad para el diseño de espacios construidos con el propósito de facilitar al aprendizaje.



La psicología ambiental no se limita a la consideración del diseño y la construcción desde el punto de vista arquitectónico o ingenieril, sino que toma el escenario conductual como una unidad de análisis de la integración entre comportamiento y ambiente físico; teniendo en la mira, como concepto central, el de funcionalidad.

**SCOPPETTA GRANADOS, Orlando.** (1995). Corporación Universitaria Iberoamericana. En: *Revista Arte y Conocimiento*. Santafé de Bogotá, Vol. X, Nos. 16-17, p.35-39.

## PEDAGOGO

Entre los griegos, acompañante y vigilante de niños de familia distinguida. Actualmente, en general, educador, maestro, profesor, investigador de pedagogía.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## PEDAGOGOS (EL IMPACTO DE TRES GENERACIONES EN LA EDUCACIÓN VENEZOLANA DURANTE EL SIGLO XX)

La última década del siglo XIX se caracterizó por un interés tendente a la modernización del régimen de educación pública. En efecto, nueve proposiciones de reforma se plantearon. En 1890, el Congreso considera la posibilidad de otorgar autonomía a las Universidades, iniciativa que no se coronó con el éxito. El gobierno de Andueza Palacios envía un mensaje al Congreso sobre la necesidad de hacer una reformulación al régimen educativo, y sobre lo mismo insiste el Ministro del ramo, Eduardo Blanco, en 1891 y 1892, y el Proyecto de Rafael Villavicencio, que al tanto de los programas de la educación norteamericana los da a conocer a las autoridades del país para que procuren el mejor arreglo de la venezolana. En 1893, el presidente Joaquín Crespo y su Ministro de Instrucción, Ignacio Andrade, informan sobre un proyecto de código de instrucción que indudablemente habían encontrado preparado por la administración Andueza Palacios-Eduardo Blanco, también sin éxito; el gobierno promulga los Estatutos reglamentarios para la Organización General de la Instrucción Pública Popular, que ofrece una solución que facilita la enseñanza del tan controversial tema de la religión en los planteles. El Doctor Luis Razetti promueve y logra la reforma de los estudios médicos, y los estudios jurídicos por influjo del Doctor Alejandro Urbaneja se encaminan por rutas de modernidad. En 1895, se celebra el I Congreso Pedagógico Nacional, convocado para establecer bases para la reforma del régimen educativo, pero la controversia ideológica de los positivistas y librepensadores con los católicos, dejó sin efecto los propósitos de su convocatoria. Finalmente, en 1897, la aprobación del Código de Instrucción Pública, con su apéndice, el Reglamento para los Colegios de Niñas, del 3 de enero de 1899, que establecía las directrices para la formación de maestras, inspirada en la práctica de los buenos sistemas y métodos de enseñanza, cierra ese ciclo tan fecundo en propuestas reformistas.

Las propuestas indicadas fueron prohijadas por el entusiasmo que en el ambiente intelectual habían prendido, de una parte, las ideas del positivismo, particularmente de H. Spencer, y del evolucionismo darwiniano; y de otra parte, del pensamiento pedagógico de Pestalozzi y de Fröebel, que a juicio de nuestros pedagogos eran esos grandes renovadores de la pedagogía, continentes de la novísima pedagogía didáctica.

En las proposiciones señaladas, y uso palabras del presidente Andueza, se buscaba poner a la educación “a la altura del movimiento intelectual que en el presente siglo se manifiesta, ora por la diversidad de métodos empleados en la enseñanza, ora por las nuevas y constantes aspiraciones de una época realmente ilustrada y pensadora”.

Estas iniciativas corrieron desigual suerte, pues sólo las reformas de los estudios médicos y jurídicos lograron sobrevivir en medio de dificultades graves y dar sus frutos, ya que hasta el Código de Instrucción, sancionado por el Congreso en 1897, que venía a constituir la cúpula de todo un proceso de maduración conceptual, y que logró conciliar determinadas posiciones ideológicas, tanto desde el punto de vista filosófico como pedagógico, “avanzado en su estructura y en sus tendencias”, según calificación del Ministro de Instrucción en 1898, fue liquidado por la violencia política y militar de aquellos años, al punto que el Ministro de Instrucción Pública, Don Eduardo Blanco, se lamentaba en 1904 de cuánto se resentía la instrucción de los sucesos de la guerra civil de aquellos años, que además de hacer fiscales para sostener el aparato destructivo, privaba a la juventud de buenos y estimulantes ejemplos. Lo señalado revela dos cosas: en primer lugar, que el esfuerzo en pro de las reformas que cumplía aquella generación de intelectuales y educadores, encabezada por su maestro Don Rafael Villavicencio, lo irrumpe el mecanismo de la violencia invocado como solución para resolver los problemas políticos; y en segundo lugar, como consecuencia, que con muy mal pie entra la educación venezolana al siglo XX, y con ese peso sobre las alas se mantiene, al punto que durante esos años del castrismo no levanta vuelo. Pero como aconteció con otros sectores, con la caída de Castro, el de la educación se formó sus expectativas por un mejor porvenir. Los venezolanos que se agrupan en la **Alborada**, entre los que está Rómulo Gallegos, y que representaban la voz silenciosa de muchos otros, al conocer las disposiciones que toma el Ministro Samuel Darío Maldonado para corregir deficiencias en el régimen de instrucción, se suman con entusiasmo e inician la divulgación de “las ideas modernas más sensatas a este respecto” para cooperar en tal empeño. Retomaban así el mensaje (interrumpido por el castrismo) del grupo que encabezado por Rafael Villavicencio y el joven médico Luis Razetti, procuraban en la década final del siglo XIX la modernización del régimen educativo, pues, como lo expresa Gallegos en el mismo impreso “esta obra adquiere tanta mayor trascendencia y es de tal necesidad, cuanto que todos nuestros males no son sino síntomas de un vicio originario: el vicio Educación”.

El maestro Villavicencio, que ya septuagenario regresa en 1909, de un segundo largo exilio, y que como para recordar a los discípulos que han tomado las banderas, aún tiene una palabra que decir sobre el rumbo que debe tomar la educación, publica en *El Tiempo* entre el 21 de abril y el 7 de mayo de 1909, sus observaciones al Código de Instrucción Pública de 1904, para evi-

tar que en la reforma propuesta en 1909 se repitan los errores; pero de ahí no pasa, pues entiende que la hora es la de la generación de los discípulos, de Luis Razetti que continúa batallando en el frente de la salud pública, de Rómulo Gallegos, de Samuel Darío Maldonado, de José Gil Fortoul, de Guillermo Todd, de Pedro Emilio Coll, de Eloy G. González, de Felipe Guevara Rojas, que son las personalidades más destacadas, formadas filosóficamente en la escuela positivista, y pedagógicamente en las ideas de Spencer, Pestalozzi, Fröebel, y bien informados sobre las experiencias que en materia de prácticas educativas se ha logrado en los Estados Unidos de América, Inglaterra, Alemania, Argentina, Uruguay, España, Francia y otros países. Dos de los mencionados de aquella generación de positivistas: José Gil Fortoul y Felipe Guevara Rojas, a quienes acompañó con su sabiduría el pedagogo Guillermo Todd, “representan, y utiliza una expresión de Ortega y Gasset, los caracteres positivos del período”. Dos obras exponen el espíritu y el alcance de la reforma de la generación positivista: **Estado y Reforma de la Instrucción Pública de 1911-1912** (Obras Completas, Vol. V, pp. 279-394. Caracas, 1956), por José Gil Fortoul, y **El Nuevo Régimen de la Instrucción Pública en Venezuela** (Caracas, 1915), por Felipe Guevara Rojas.

Estas dos obras trazan el diseño arquitectónico del sistema educativo que estará vigente hasta 1970, e incorpora al mismo criterios metodológicos conforme a la pedagogía de su tiempo, señalando como premisa de la reforma propuesta, una pedagogía que tenga por base el conocimiento del niño, sustentado en otras ciencias que sirven de apoyo a la pedagogía como la fisiología y la psicología. Por cierto, que en los programas de educación primaria, que son los primeros que se conocieron en el país, obra éstos de la gestión ministerial del Gil Fortoul, se impone el método de la enseñanza objetiva, que es la guía que conduce el proceso de enseñanza-aprendizaje, dogma de la pedagogía positivista. Así el conocimiento lo proporciona directamente la observación que capta a la naturaleza y el mundo, y las nociones abstractas que son el resultado de una aplicación mental posterior: “así, escribía Gil Fortoul, se da idea de cantidad y número, no con signos abstractos como se ha acostumbrado por tanto tiempo entre nosotros, sino con grupos de objetos; se enseña a sumar, restar, multiplicar y dividir desde los primeros grados, realizando efectivamente las operaciones con estos objetos, agrupándolos en combinaciones apropiadas y dividiéndolos en posiciones”.

Estos principios cardinales son comunes al esfuerzo reformista de Gil Fortoul y Guevara Rojas, y es la contribución de esta generación de positivistas a la organización de la educación en Venezuela. En los años posteriores, este trabajo de reforma que estaba tocando los resortes fundamentales de la política educativa, se aleja de este objetivo para centrar la atención en corregir los graves vicios que había creado el régimen de absoluta libertad de enseñanza que había implantado en 1914 en Ministro Felipe Guevara Rojas, y su artífice es el Ministro Rubén González, hombre de la misma generación. Este planteamiento conduce a que el Estado, por órgano del Ministerio de Educación, reasuma el control absoluto del aparato educacionista, poniendo con ellos las bases de la tesis del Estado docente, que es tesis fundamental defendida por la nueva generación de pedagogos que bajo las ideas de la Escuela Nueva asume el liderazgo de la educación a partir de 1936. De modo, pues, que si observamos la relación entre una generación y otra, en este

caso, la de pedagogos positivistas o deterministas con la de los pedagogos voluntaristas y partidarios de la Escuela Nueva, cabe aquello que Ortega y Gasset decía al referirse a ese fenómeno de articulación que se da entre una generación y otra, que nunca desaparece del todo: “es, pues, en principio, indiferente que una generación nueva aplauda o silbe a la anterior -haga lo uno o haga lo otro-, la lleva dentro de sí”.

Pero como la educación es una actividad que obedece a un determinado patrón político o religioso, y en nuestro caso, político, la presencia en 1936 de los pedagogos voluntaristas o de la llamada “Escuela Nueva” o “Activa”, tomando el escenario educación, respondía a una exigencia antagónica frente al curso que traía el proceso político; y en este caso los silbidos a que alude Ortega y Gasset, son expresiones de protesta que traducían la presencia de una nueva postura en la orientación del quehacer educacional y respondía a las exigencias de una nueva política. O sea, que las ideas de la Escuela Nueva, por su caracterización filosófica, se convenían con los intereses del sistema político democrático que en 1936 se procuraba instaurar en Venezuela; y de allí el respaldo político que obtienen.

“Para nosotros, expresaba Prieto Figueroa, la escuela renovada es la creación de un espíritu. Si la escuela antigua fue expresión de regímenes autocráticos, la educación renovada, que aspira incorporar a todos los hombres a la vida libre de la colectividad, es democrática, y por tanto pide la intervención de los alumnos en su propia educación, dejando al maestro la función de guía inteligente, que condiciona la experiencia y hace factible una autodirección de los espíritus infantiles... Pensamos que sólo se aprende lo que se practica y por ello auspiciamos la introducción de las prácticas democráticas en las escuelas”. Los programas de la educación Primaria y de la educación Normal que se implantan a partir de 1936 se encaminan con la orientación que indica Prieto Figueroa, y las Leyes Orgánicas de Educación de 1948 y 1980 responden en sus directrices básicas a la misma dirección.

La orientación tradicionalista del régimen educativo durante el gomecismo, y esto se puede comprobar en los programas de educación primaria por el valor que se da al principio de autoridad y al de la disciplina autoritaria, se armonizaba perfectamente con la orientación del régimen político, por su naturaleza despótica. En efecto, la pedagogía tradicional desarrolla el dogmatismo y el sentido de autoridad y de lo esencial; por su parte, la Escuela Nueva o pedagogía voluntarista desarrolla el criterio ecléctico, el sentido de libertad y de lo existencial y surgió como consecuencia de ese vasto movimiento que aparece a fines del siglo XIX y comienzos del presente como respuesta decorosa de desatar los amarres del determinismo positivista.

Entre los educadores que han actuado bajo este signo pedagógico de la llamada Escuela Nueva con Prieto Figueroa a la cabeza se pueden mencionar, entre otros, para no alargar la lista por razones de tiempo, a Luis Padrino, Augusto Mijares, Rafael Olivares Figueroa, Alejandro Fuenmayor, Miguel Suniaga, A. Arreaza, Juan Francisco Reyes Baena, Rafael Vegas, Víctor M. Orozco, H. Bartoli, Federico Montenegro, Ana Emilia Delón, Gustavo Adolfo Arraiz, que reciben respaldo de la misión chilena traída a Venezuela en 1936, junto con los educadores de México y Cuba, para asesorar al gobierno en la reforma prevista, más el aporte que se debe sumar del exilio español con nombres como Pi Suñer, Pedro Grases, Bartolomé Oliver, Domingo Casanova, entre otros.

Autores y obras representativas de este pensamiento son, por ejemplo: **La política de la educación**, Caracas, 1936, de Alejandro Fuenmayor; **Curso elemental de educación rural**, 1940, de Luis Padrino; **La Escuela Nueva en Venezuela**, de Luis B. Prieto Figueroa y Luis Padrino; **Educación (Algunos problemas políticos y sociales)**, México, 1943, de Augusto Mijares; **Problemas de la educación venezolana**, Caracas, 1947, de Luis B. Prieto Figueroa; **Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación Nacional**, Caracas, 1936, de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria de Motivos y Proyecto de Ley Orgánica de Educación de 1948; y **Bases para una Ley de Educación** presentadas al Congreso Nacional por la Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC), 1948, obra esta última del Padre Carlos Guillermo Plaza, el animador en Venezuela de la atención al superdotado y de la orientación vocacional y profesional a través del laboratorio psico-pedagógico que funda en el Colegio San Ignacio de Caracas.

Examinando las posiciones ideológicas de una y de otra generación, se observa que cada una, como señala Ortega y Gasset, “tiene su repertorio de convicciones” que en nuestro caso obedecían a conocidas concepciones filosóficas, y en el particular de la educación, cada una trata de orientarla según los patrones que le indique ese “repertorio de convicciones”.

Ortega y Gasset al referirse al empalme de una generación con otra, concibe esta articulación en forma vertical, “unas sobre otras, como los acróbatas del circo cuando hacen la torre humana. Unos sobre los hombros de los otros; el que está en lo alto goza de la impresión de dominar a los demás, pero debía advertir, al mismo tiempo, que es un prisionero”; pues bien, una nueva generación de educadores, la que se asoma al escenario a partir de 1958, y llevados de la mano de lo antes mencionado, es una generación muy prisionera, filosóficamente hablando, de la generación voluntarista de 1936, y esto por dos razones: la primera, es de fondo, porque ambas generaciones con su ejercicio profesional desean formar para la libertad y para la justicia social, y ven en la democracia un ideal de vida. Coincidir en ambos postulados las empalma y las ha hecho prisioneras, uniéndolas aún más, la fe en la fuerza de la educación para producir los cambios y construir un orden social más justo. Y la segunda razón de esta identificación, de orden práctico, es que los exponentes de la última, fueron educados por los exponentes de la generación de 1936, y a su vez, les ha tocado actuar juntos, aunque con edades diferentes, en las mismas acciones tanto a nivel técnico como a nivel gremial y reivindicativo. Pero esta última generación tiene diferencias que le dan el perfil específico; profesa un eclecticismo pedagógico que facilita las coincidencias y el diálogo, y las individualidades, aunque tengan diferencias filosóficas, saben convivir dentro de un escenario de pluralismo político e ideológico y han desarrollado una capacidad de lucha, no vista antes. La vigente Ley Orgánica de Educación promulgada en 1980 es producto de este eclecticismo pedagógico, y si antes no fue posible el logro del acuerdo es porque aún notables exponentes de la generación de 1936, comprometidos con determinados sectarismos, cerraban las vías para aproximarse a las coincidencias. Viejos motivos de confrontación se han superado y se coincide en la idea de que la educación es tarea común y la tolerancia el mejor clima para la búsqueda de la solución a las diferencias que se puedan presentar. Para Venezuela, la siembra de ideas que hizo la generación de 1936 es una

obra imperecedera porque puso su fe en el cúmulo de energías que emana del niño, y puso en práctica estrategias en base al respeto a su dignidad para estimular el proceso de su formación, y este punto de partida es válido hoy, y será mañana y siempre.

Estos hombres en generaciones sucesivas con su pensamiento y actividad han contribuido a conformar nuestro sistema educativo, y cabe averiguar hasta qué punto el curso diario de la educación ha correspondido con los ideales que estos hombres han propuesto y qué factores han contribuyen a desviar el curso que es deseable.

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael.** (1996). Escuela de Educación, UCV. En: **Guillermo Luque. La Educación Venezolana: Historia, Pedagogía y Política** (*Conmemoración del Centenario del Primer Congreso Pedagógico Venezolano 1895-1995*). Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Caracas.

### PELÍCULA EDUCATIVA

En sentido amplio. cualquier película empleada en un contexto educativo para enseñar habilidades, hechos, conceptos, actitudes o valores. En sentido restringido. película escolar.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### PELICULA DIDACTICA

Película concebida para ser utilizada en la enseñanza de determinada materia.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### PENSAMIENTO CONVERGENTE

El que resulta de una solución correcta y única a un problema. Se supone que las pruebas de inteligencia normalmente miden este tipo de pensamiento. (Véase Pensamiento Divergente).

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

### PENSAMIENTO CRÍTICO

Komisar (1972) define el pensamiento crítico como “la correcta evaluación de enunciados” (p.103).

Existen tres dimensiones básicas del concepto propuesto de pensamiento crítico; estas son:

- La dimensión lógica, que en general abarca las acciones de juzgar las



presumidas relaciones entre los significados de las palabras y los enunciados. De forma tal que aquí se toma en cuenta la utilización de los operadores lógicos “todos”, “algunos”, “si...entonces”, “ninguno”, “no”, “y”, “o”, “a menos que”, etc. La persona debe saber el significado del enunciado, que significa que algo pertenecerá a una clase; conocer el significado de los términos.

- La dimensión criterial, que se extiende al conocimiento de los criterios para juzgar enunciados, con excepción de los criterios lógicos.
- La dimensión pragmática se refiere al efecto del propósito que subyace sobre el juicio y la decisión acerca de si el enunciado es o no suficientemente aceptable para lo que se pretende.

Partiendo de la definición de pensamiento crítico se plantea que si hay diferentes clases de enunciados, diversas relaciones entre ellas y sus fundamentos y fases distintas en el proceso de evaluación, también se podría tener varias maneras de equivocarse cuando se trata de pensar críticamente. Se enumera entonces con su correspondiente descripción ciertas maneras específicas de evitar los posibles errores al hacer cualquier evaluación.

1. Captar el significado de un enunciado: Si un individuo sabe el significado de un enunciado tiene que conocer lo que podría ser un aspecto en contra o a favor de él; que implicaría en una situación dada y que lo implicaría a él mismo, Y tendrá que tener en cuenta qué enunciados lo contradicen. Este aspecto es el núcleo de los demás aspectos lógicos.
2. Juzgar si hay ambigüedad en un razonamiento: Este caso representa más dificultad que el primer aspecto, puesto que requiere dos concepciones distintas del significado de un enunciado: una tal como se la prueba y otra según se la aplica. Los dos significados se comparan para ver si coinciden. Si no lo hacen es que hay ambigüedad. En este aspecto pueden estar implicadas las tres dimensiones.
3. Juzgar si ciertos enunciados son contradictorios entre sí. Detectar las contradicciones es útil para decidir el rumbo de deducciones, así como para evitar el enunciado contradictorio de un enunciado aceptable. Ya que la contradicción se da entre significados incompatibles, este aspecto se halla en la dimensión lógica.
4. Juzgar si una conclusión se sigue necesariamente. Es juzgar acerca de la deducción. El criterio fundamental es que: “Una conclusión se sigue necesariamente si su negación contradice la afirmación de las premisas”.
5. Juzgar si un enunciado es suficientemente específico. Para los propósitos de una situación dada, un enunciado particular podría ser muy vago para servir de guía. Bajo tal estado de cosas hay que evitar o investigar el enunciado, porque en su condición actual su verdad o falsedad carece de importancia. Este aspecto se incluye tanto en la dimensión pragmática como en la lógica.
6. Juzgar si un principio autoriza realmente un enunciado que se postula como una aplicación de él. Hay principios que aparentemente rigen universalmente, en otros casos hay hipótesis y principios que tiene excepciones y límites. A veces tales límites y excepciones son tan lejanos que se puede proceder como en la deducción sin temor a equivocaciones. Otras veces están muy próximos, pudiendo usar palabras como “probable”, verosímil”, “salvo en circunstancias imprevistas”, etc.
7. Juzgar si un enunciado observacional es confiable. Un enunciado

observacional es una descripción específica. Se ha elaborado un conjunto de reglas para juzgar acerca de la confiabilidad de los enunciados observacionales, el cual se aplica a una situación particular como puede ser un principio.

8. Juzgar si una conclusión inductiva está justificada: En este caso se trata de justificar tres clases de conclusiones inductivas: simples generalizaciones, hipótesis explicativas y sistemas teóricos. En este caso hay las tres dimensiones
9. Juzgar si el problema está bien identificado. Los juicios que caen dentro de este rótulo serían: Juzgar que se ha identificado un deseo; juzgar que una decisión respecto de los medios es adecuada.
10. Juzgar si algo es una suposición. Esto presenta cierta dificultad, porque hay varias capacidades lógicamente distintas que podrían encabezarse con este mismo título. La mejor aproximación a ellas sería entender los usos que se le da a la palabra “suposición” como: despectivo, concluyente, como premisa y como presuposición. En este caso hay las tres dimensiones.

Se puede señalar que el pensamiento crítico debería establecerse y desarrollar en un medio óptimo para sus características como lo es el ámbito de la escuela. Este concepto debe ser divulgado y conocido por la población docente, la cual tendría que profundizar en sus dimensiones y aspectos para luego utilizarlo y transmitirlo a los estudiantes, dándose el paso necesario para el pensamiento creador.

**BIBLIOGRAFÍA: ABBAGNANO, Nicola.** (1974). *Diccionario de Filosofía*. (A.N. Galleti, Trad.). México. Editorial Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1961). / **KOMISAR, Paul B. y C.B. MacMillan.** (1972). *Conceptos psicológicos en la educación*. Buenos Aires: Editorial Ateneo.

**LEONARD, Franklin.** (1999). EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION. Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

## PENSAMIENTO DIVERGENTE

El que resulta de varias soluciones diferentes a un problema. Este tipo de pensamiento está relacionado con la creatividad.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa,Caracas.

## PENSAMIENTO PEDAGÓGICO

En el contexto de la disolución de las totalizaciones y metarrelatos, el pensamiento pedagógico debe volver la mirada sobre la pluralidad de formas de crear saber. Una de ellas ocupa el espacio agitado de la cotidianidad, asedia-

da por una racionalidad hegemónica y excluyente contra la cual, sin embargo, pugnan fuerzas que operan a favor de las posibilidades de re-creación de la vida.

En contraste, la escuela aparece como un espacio fragmentado, desvitalizado, incomunicado con el entorno diverso de prácticas y saberes, que a la vez que demandan, ofrecen ricos intercambios; los maestros están reducidos a meros ejecutores de programas instruccionales; los jóvenes soportan ese vacío cultural para convertirse en seres masificados con un mínimo de instrumentos cognitivos; y el pensamiento pedagógico ha perdido su identidad y diferencialidad.

La mirada pedagógica de Alberto Martínez Boom, ha recreado las nociones Foucaultianas de saber, poder, prácticas y teoría para la pedagogía y la enseñanza y para proponer nuevas categorías como las de “saber pedagógico” y “práctica pedagógica”. La pedagogía recupera una identidad arrebatada por las “ciencias de la educación”; la enseñanza se independiza de la instrucción y de la tecnología educativa para convertirse en “evento cultural complejo”; el maestro deja ser recurso para trocarse en intelectual; y la escuela un ámbito aletargado para convertirse en cruce de caminos que conducen a diversos destinos sociales, humanos; pero por sobre todo inéditos.

### **1. NUEVAS REALIDADES Y PENSAMIENTO PEDAGÓGICO.**

Vivimos tiempos difíciles para abordar las múltiples realidades, se han diluido las grandes totalizaciones y los grandes proyectos que permitían configurar alternativas desde sus horizontes, creando un piso de certezas donde el futuro se delineaba con cierta precisión a partir de los paradigmas que alimentaban las diferentes elaboraciones y prácticas de saber.

Hoy, navegamos en lo incierto, lo indeterminado, lo simultáneo, lo específico, lo liviano y lo precario que conforman un entretejido que recorren nuestros diversos contextos: individuales de pareja, laborales y sociales; se integran diferencialmente lo local, lo nacional e internacional. Se reacomodan los espacios y se globalizan las relaciones internacionales, se trastocan los paradigmas, se desvanecen las fronteras, emerge las diferencias y las cotidianidades cobran sentido.

Asumir el reto de un pensamiento pedagógico para abordar la complejidad de los procesos postindustriales y postmodernos en lo cultural desde América Latina, implica reconocer la importancia de los encuentros plurales, distintos y diversos por donde circulen las más inéditas formas de crear saber y conocimiento: lo sensible, lo racional, lo ético y estético para tejer espacios y tiempos llenos de vida.

### **2. LA VIDA COTIDIANA COMO LUGAR DE INCERTIDUMBRES Y CAMBIOS.**

Impulsar un pensamiento pedagógico plural, diverso y para la complejidad nos conduce a repensar la vida cotidiana como uno de los lugares privilegiados para su desarrollo, lo cual podemos caracterizar dentro de las siguientes tendencias:

- Una presencia creciente de las nociones de provisoriedad y precariedad. La vida se torna azarosa, aleatoria, menos previsible y por lo tanto menos planificable.
- Los modelos de representación, los sustratos de repetición con los que

interpretamos, aprendemos y actuamos comienzan a ser regulados por la incertidumbre y el riesgo.

- Lo diario, el día a día es impactado crecientemente por la velocidad como expresión de la racionalidad científico-técnica. Los modos de conocimiento se convierten en sistemas degradables.
- Las vivencias de previsoriedad y precariedad posibilitan la emergencia de nuevas nociones de tiempo donde el presente, el aquí y el ahora surgen como expresión del corto plazo y lo inmediato.
- Lo particular, lo específico, lo local, el detalle y las microcoyunturas adquieren un sentido cultural altamente relevante.
- La existencia comienza a ser revalorada intensamente produciendo nuevas posibilidades para generar estilos de vida donde decidir y participar no son prolongaciones del vivir sino momentos vitales.
- Los distintos saberes y conocimientos conforman múltiples collages no regulados por totalizaciones y las lógicas del sentido.

### 3. ESCUELA, COTIDIANEIDAD Y PENSAMIENTO PEDAGOGICO.

La Escuela Venezolana es, en las condiciones cotidianas actuales, un lugar donde se generan formas de relación pedagógicas signadas por el letargo, en espacios fragmentados y empobrecidos, en contextos desvitalizados, con unos recursos escasos que fracturan los puentes para un intercambio activo y deversificado con los entornos mediados por diversas prácticas de saber y modos de conocimiento.

Vivimos una **crisis** de legitimidad y fundamentación, es decir, de efectos contraproducidos, la inversión de esfuerzos e iniciativas parecen producir efectos contrarios a los propósitos fundantes: Una escuela que no forma para el pensamiento y la vida. Los sistemas educativos forman parte de un tejido lento, pesado, cuya inercia imposibilita la circulación de energías creadoras.

El peso de este andamiaje se manifiesta en los espacios y tiempos vitales concretizados en el aula de clases. Nuestros maestros han sido sometidos desde un pensamiento educativo -si así se puede llamar- que les impide aprehender el sentido de su misión al ser reducidos a meros ejecutores de programas de instrucción. La singularidad, los ritmos propios del día a día no cuentan en el trabajo escolar, lo cual se auna a la escasa valoración de su profesión desdibujada, la cual parece naufragar en las corrientes de la baja autoestima.

Los niños y los jóvenes tienen que soportar el peso de este vacío cultural. Maestros serializados, programas homogéneos sólo facilitan la mengua de las posibilidades expansivas del ser humano, obligado a transitar por una especie de fábrica para producir hombres y mujeres masificados, formados con los criterios del mínimo de herramientas cognitivas.

Uno de los problemas básicos de la Educación Venezolana reside en la ausencia de un Pensamiento Pedagógico rico, abierto y plural como diversas son las vías para aprehender el mundo de estos instantes. La Educación, la Pedagogía y la Enseñanza constituyen territorios para la investigación regulados por las exigencias éticas y estéticas de reinventar la escuela como lugar de elaboración cultural.

Allí, donde se cruzan incontables caminos que nos conducen a una revitalización democrática de la sociedad civil, una cotidianeidad abierta y creadora donde surjan los ciudadanos con rostros de gente que siente, vive,

piensa, trabaja, ama y goza. Y una institución educativa bañada por la conquista del pensamiento, del saber y el conocimiento. En esos límites, podemos situar las posibilidades de un nuevo pensamiento que encuentra en la Pedagogía y el saber pedagógico condiciones para producir su singularidad y diferencialidad.

Alberto Martínez Boom, ha venido trabajando esta problemática en una dirección que conjuga una pasión que nace de una nueva ética desde la pedagogía y la educación, y una incursión en los territorios del saber para encontrar nuevos horizontes compartidos en circunstancias donde todo debe ser discutido y reelaborado si queremos ser actores fundamentales, venciendo las lógicas de la sobrevivencia cultural que parece signarnos.

El pensamiento de Alberto Martínez, surge de una nueva fuerza cultural y pedagógica que desde la década de los ochenta, ha generado en Colombia nuevas maneras de trabajar lo educativo y pedagógico, lo cual ha posibilitado la eclosión de una diversidad de perspectivas y opciones que, a la manera de un abanico de búquedas enriquecen el pensamiento pedagógico latinoamericano, cuando emergen la Pedagogía y la Enseñanza con nuevos perfiles y reconceptualizaciones.

Su pensamiento se expresa con originalidad en la discusión Colombiana sobre la Educación, la Enseñanza y la Pedagogía y tiene piso en el Movimiento Pedagógico que en la última década se ha ido convirtiendo en un Proyecto Político y Cultural donde se ha dado una confluencia de temáticas que implican:

- La recuperación de la función social y cultural de la escuela.
- La redefinición del liderazgo intelectual y pedagógico del maestro.
- La revisión de la pedagogía y la investigación.
- La crítica epistemológica y cultural a la Tecnología Educativa.
- La reconstrucción de las relaciones entre Escuela y la Comunidad.
- La reformulación de las relaciones Escuela-Sociedad Civil y Estado.

Todas estas temáticas han encontrado en la Federación Colombiana de Educadores, las instituciones educativas, grupos de maestros, investigadores y organizaciones sociales los lugares para hablar y discutir, esbozando las líneas de trabajo y los retos de la Educación y la Pedagogía. Y se convierten en un “acumulado cultural e intelectual” (Cespedes et al. 1.992) que facilitan la liberación de fuerzas creadoras, los cuales nos permiten sostener que las nuevas alternativas surgirán desde el interior de la Pedagogía y los Saberes Pedagógicos redimensionando a sus actores protagónicos: los maestros como intelectuales.

#### 4. EL SABER PEDAGOGICO Y LA PEDAGOGIA

Desde el Proyecto de *Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia*, emerge un arsenal de instrumentos que posibilitan reencontrar la pedagogía y la enseñanza, como ejes fundamentales para asumir los retos de un nuevo pensamiento capaz de conquistar en la inéditas maneras de conformarse, las relaciones y lógicas del poder y el saber.

En su trabajo *Una mirada arqueológica a la Pedagogía* (1.990), nos encontramos con un texto que recrea las propuestas de Michel Foucault en torno a los conceptos de saber, práctica, poder y teoría para:

“...reescribir la historia de las condiciones de una posibilidad de una prácti-

ca, de una institución, de un concepto, de un discurso con el cual no pretendemos totalizar, sino develar, describir las particularidades, los resquicios de situaciones dadas en Colombia. no es pues una aplicación de un modelo teórico (filosofico o no) para interpretar la realidad”. (MARTINEZ. 1990).

Tres rasgos perfilan la situación actual de la Pedagogía en nuestros tiempos:

- A. La pérdida de perfiles propios que la diluyen en las historias globales signadas por las elaboraciones socio-economicas.
- B. La ausencia de diferencialidad con otras disciplinas como: la sociología, la psicología, etc.
- C. El maestro como intelectual aparece disminuido en relación a otros intelectuales. Esto configura una realidad donde:

“La pedagogía ha sido reducida a un simple saber instrumental que establece reglas y procedimientos con los cuales el maestro traduce el discurso del conocimiento en contenidos para la enseñanza”. (IDEM)

A partir de una teoría que se asume como práctica de saber desde las especificidades y localidades sin pretensiones totalizadoras, aparece la categoría de saber o la pregunta por el saber. En este caso, la categoría de saber pedagógico que como todo saber incluye nociones, opiniones y conceptos, teorías, modelos y métodos. Y sus objetos se pueden situar en: la escuela, la institución, el sujeto y los sujetos, las formas de enseñar, las relaciones entre ciencias y enseñanza y la enseñanza de diversos saberes que no necesariamente son científicos.

En ese universo complejo, desigual y diverso emerge la enseñanza como el objeto más importante. desde allí, se articulan las posibilidades de la pedagogía como disciplina.

Para el autor, la categoría de saber se constituye en el puente que nos permite recuperar a la pedagogía en su especificidad local a la manera de una existencia caótica y fragmentaria.

La práctica pedagógica como categoría metodológica y noción estratégica se articula para la investigación en tres elementos: la institución, la escuela; un sujeto-soporte, el maestro y el saber pedagógico. Estos se relacionan e interactúan cuando a ésta se la entiende como a una práctica de saber.

En este lugar de visibilidad que involucra el saber y la práctica pedagógica, podemos sostener:

“La pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura”.(Zuloaga, Olga. et al. 1988).

## 5. LA ENSEÑANZA, LA PEDAGOGIA Y LOS MAESTROS

La propuesta y mirada pedagógica de Alberto Martínez, se torna en un aporte original cuando aborda la relación entre estas tres categorías en el universo del saber pedagógico. Su pensamiento, desde la perspectiva del método arqueológico, nos ofrece una reconstrucción de la Enseñanza como objeto mayor de la Pedagogía.

Sostiene el autor:

“Ahora bien, la enseñanza como objeto mayor de la pedagogía, no es una simple metódica ni un procedimiento instruccional, tampoco la adminis-



tración de un currículo, ni está restringida al salón de clases. Es el espacio que posibilita el pensamiento, aquel complejo acontecimiento cultural y de saber que potencia al maestro como un sujeto capaz en la búsqueda de nuevas relaciones en el saber específico y en las relaciones interdisciplinarias y científicas”. (MARTINEZ. 1987).

Abordar de esta manera la Enseñanza es liberarla de las distintas redes en las que ha permanecido cautiva y por consiguiente desdibujada como la pedagogía misma. De ahí, su aporte singular en su reconstrucción articulándose al saber pedagógico, la institución, la escuela y el sujeto de ese saber, el maestro.

Desde el enseñar como subjetivación cuyo epicentro es la Escuela Nueva, el enseñar como objetivación cuya matriz se revela en las distintas vertientes conductistas, hasta la manera de ver la enseñanza como lo que ACONTECE, es decir, las distintas descripciones de la cotidianidad escolar (lo que ocurre). En unos casos las diversas interacciones que se producen en ambientes específicos para construir conocimientos, en otros las que se centran en los procesos comunicacionales y las diversas variantes que se estructuran a partir de modelos sistemáticos. Todas estas aproximaciones se reducen al enseñar, a la dimensión práctica, a lo que acontece. Aparece una categoría articuladora: La enseñanza como vía del pensamiento. Aquí encontramos la originalidad de su aporte en ese bosque de sugerencias que aporta.

## **6. LA ENSEÑANZA VIA DEL PENSAMIENTO: LOS RETOS DE ALBERTO MARTINEZ.**

La crisis de la Educación, tiene raíces profundas en la ausencia de un pensamiento que exprese las singularidades de ese campo complejo que orbita sobre la Enseñanza. Tal situación, convierte al saber pedagógico en un saber extrañado de sus propias especificidades, al maestro en un peregrino de su propio saber devorando su identidad, su diferencialidad como intelectual y hombre público y la institución escolar se transforma en un espacio dislocado regulado por formas de saber y poder que actúan desde el exterior.

“Si desde la modernidad se le dió a la enseñanza la vía de la razón y del conocimiento, si desde allí se le delegó el papel de transmisión y acción instrumental, cabría preguntarnos por qué la postmodernidad no puede abrirla como vía al pensamiento?. Ello podría ser la divisa de los tiempos postmodernos, la de potenciar la enseñanza como liberadora del pensamiento”. (MARTINEZ. 1990).

Al diferenciar entre enseñanza y enseñar, entre lo que acontece y acontecimiento, nos esta proponiendo la recuperación de la Pedagogía como un camino hacia lo impensado, un torrente de preguntas que agrietan las incertidumbres, las búsquedas de control, una relación con la complejidad, la apertura de espacios y tiempos para la creación, la ética y la estética, un mapa donde se cruzan singularmente las dimensiones culturales, lingüísticas, cognitivas, artísticas. Es decir, la construcción de un nuevo sentido en las relaciones maestro-alumno, escuela y saber.

Tomar a la enseñanza como acontecimiento, convertida en objeto mayor de la Pedagogía es optar por una perspectiva no totalizadora que significa un despliegue de las riquezas culturales, la revitalización de los espacios de encuentro entre distintos, donde los Otros desde sus diferencias hacen posi-

ble nuevos modos de relación y convivencia, allí donde emergen los seres humanos en la belleza de su diferencia con sus amores, sueños, encantos, dificultades que a la manera de una serpentina muestran lo sensible, lo racional y lo hermoso.

Compartimos su propuesta porque en ella nos sentimos liberados de un saber empobrecido, de un conjunto de búsquedas que nos reducen a una corporalidad dócil, a un pensamiento donde las distintas racionalidades escindidas recortan nuestro entorno vital. Por ello, la Enseñanza entendida:

“. . . como posibilidad, como alusión a ese pensamiento del afuera no prescribiría pasos, ni siquiera los insinuaría, más bien MOSTRARIA para INCITAR: la enseñanza como un MOSTRAR como un diagrama puesto a la vista y sin ninguna finalidad diferente a la INCITACION. No mostrar caminos ya recorridos, pavimentados que llevan hacia lo esperado: no una enseñanza programática hacia unos fines delimitados sino más bien una enseñanza diagramática como incitación a lo impensado. . . una aventura interrogadora sin absolutos y respuestas terminales”. (IDEM).

Desde esta situación opresiva en la que está aletargada la creación pedagógica donde el dominio instrumental que como práctica disciplinaria de saber y poder genera la Tecnología Educativa y sus diversos modelos de organización del Trabajo Escolar Cotidiano, comienzan a irrumpir estos nuevos modos de pensar la Enseñanza, la Pedagogía y la Educación en lo incierto, lo precario, lo móvil, lo azaroso, alternativas éstas que no pretenden ser totalizadoras, sino abrazando en lo intangible la simultaneidad de aproximaciones hacen de la Escuela un espacio para posibilitar el pensamiento redimensionando al maestro como creador de saberes.

La presencia entre nosotros de Alberto Martínez Boom, expresa una respuesta al cansancio cultural que sentimos muchos educadores en América Latina, la cual se condensa en:

“Apuntamos las líneas generales de un nuevo proyecto donde la enseñanza, pensamiento, libertad y democracia mediados por el lenguaje o mejor en el lenguaje como superficie de interacción simbólica e intercambio práctico, expresen un nuevo espacio ético donde la construcción de sí mismo, el reconocimiento del otro y de respeto a la diferencia propicien un clima para el pensamiento propio, el reconocimiento de las culturas regionales y sobre todo la aceptación de la existencia propia como un proyecto cuyo sentido y significado se juega trágicamente en la cotidianeidad asumida no como la búsqueda de seguridades sino como la práctica de una cultura del debate que nos permita vivir en el riesgo, en la dificultad, en la pregunta, pues solo una vida así merece la pena ser vivida”. (IDEM).

**BIBLIOGRAFIA: MARTINEZ BOOM, Alberto.** (1987). *Movimiento Pedagógico: Un movimiento por el saber y la cultura*. En: Educación y Cultura. Bogotá. FECODE. Separata Especial. / ————. (1990)a. *Una mirada arqueológica de la Pedagogía*. En: Pedagogía y Saberes. Nº. 1. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. / ————. (1990) b. *Ética y Educación*. En: Pedagogía y Saberes. Nº. 2. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. / ————. (1990)c. *La enseñanza como posibilidad del pensamiento*. En: Pedagogía, discurso y poder. CORPODRIC. Bogotá. / ————. (1991). *Un horizonte para la formación de Maestros*. En: Memorias del 1er Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Docentes. FECODE. Bogotá. / **RODRIGUEZ, Abel et al.** (1992). Ley General de Educación. Debates y Propuestas. Grupo de Trabajo Educativo. Bogotá. / **ZULOAGA, Olga et al.** (1988). *Educación y Pedagogía: Una diferencia necesaria*. En: Educación y Cultura. 14. Bogotá. FECODE.

**ARELLANO DUQUE, Antonio.** (1995). Universidad de los Andes/Táchira. LA MIRADA PEDAGOGICA DE ALBERTO MARTINEZ BOOM. *REVISTA DE PEDAGOGIA* VOL XVI Nº 42 ESCUELA DE EDUCACION UCV.

### **PENSAMIENTO EDUCATIVO CONTEMPORÁNEO (ALGUNOS ELEMENTOS PARCIALES)**

Siguiendo a James Bowen (1990) se puede afirmar que las principales características del pensamiento educativo contemporáneo occidental se vincula a tres aspectos medulares: 1. la búsqueda de una racionalidad ideológica adecuada, capaz de orientar la búsqueda de respuestas al estado actual y perspectivas de la educación a todo lo largo de su compleja versatilidad., muy principalmente lo que tiene que ver con sus relaciones con el Estado, las diversas manifestaciones de la sociedad civil y el proceso de internacionalización globalizante en curso. 2. De igual manera, se relaciona con la búsqueda sistemas institucionales (instituciones y procesos) adecuados a los nuevos desafíos que las sociedades particulares imponen, así como la historia misma de esas mismas instituciones que más que disolverse, acabarse, desaparecer, como muchos claman(ILICH, 1977) tiende a fortalecerse a adquirir nuevos matices de funcionamiento que hay que explicar. 3. Y, finalmente, se articula la construcción y reconstrucción de una pedagogía que presente orientaciones viables para que la enseñanza-aprendizaje ocurra de la manera más eficaz y eficiente, permitiendo conciliar las exigencias del bienestar colectivo y particular, de los individuos, colectivos y sociedades. Esos tres aspectos característicos del pensamiento educativo contemporáneo occidental, se relacionan con la inocultable sensación de agotamiento de la cultura y educación para crear expectativas que animen la producción de conocimientos en las direcciones aludidas. Es así como los cuestionamientos que se ordenan en la crítica a la modernidad ponen la desnudo muchas de las debilidades del proyecto civilizatorio occidental en lo que tiene que ver con la educación. En tanto que la educación que tenemos ha ahogado al individuo impidiendo el despliegue de toda su potencialidad. Ha sido exageradamente tributaria a los procesos económicos en marcha, dejando de lado aquellos fines educativos que permiten compensar los efectos perversos de la economía definitivamente apegada al interés material inmediato. Ha hecho poco la educación de los países periféricos, tal es el caso de los Latinoamericanos, para acortar las distancias con los países centro. Entre muchos otros que ameritarían un estudio mucho más profundo y extenso que este.

Pero permítasenos hacer una lista imprescindible de algunos de los problemas más inmediatos que hoy marcan la discusión que esta en curso en torno a los asuntos educativos de nuestros países, derivados de la bibliografía que se lista al final y de nuestra propia experiencia:

1. La aparición de signos regresivos en lo que pudo haber sido el principal logro de la educación occidental en los países periféricos, subdesarrollados o atrasados: *el estancamiento y regresión de la escolaridad*. Ello es que no sólo no se alcanzan los ideales de la escolarización universal a que aspiraba la modernidad y que la UNESCO sanciona como cometido

principal para todas las sociedades para el siglo que se desvanece, sino que en muchos países se empieza a ampliar la exclusión escolar.

2. La calidad de la educación, vista hoy como la posibilidad cierta de que las instituciones escolares concretas contribuyan a la competitividad internacional de los países, da muestras inequívocas de ser una mera aspiración vacía de contenido real, al tiempo que muestra su inmensa vitalidad para convertirse en el eslogan central de los esfuerzos reformadores que se llevan adelante en nuestra región. Dos ideas dominan el pensamiento actual en Latinoamérica, la primera es que deben centrarse los esfuerzos en mejorar la calidad de la educación para que nuestros países sean más competitivos. La segunda que los problemas de calidad que muestra la educación son el resultado de la masificación de la educación ocurrida en el presente siglo.
3. Las nuevas tecnologías de la comunicación y la aparición de estrategias educativas distintas a la escuela (estrategias educativas extra y paraescolares, son las más comunes) son las novedades más cotizadas en el escenario de lo que se hace para que la educación de los países sea mejor de lo que es. Quedando en segundo plano los importantes esfuerzos que siempre se han hecho para mejorar el desempeño de los docentes, por intermedio de la capitalización de su capacidad para instalar condiciones eficientes para que el aprendizaje en las escuelas ocurra. Somos expectadores (¿perplejos?) de una masiva incorporación de formas de comunicación electrónico-digital en las escuelas y su entorno que no ha sido suficientemente asimilada conceptual ni prácticamente. Cosa que es el reto más desafiante de todos los que enfrenta el pensamiento educativo y la pedagogía contemporáneos, según se desprende de las implicaciones que tiene la aparición del internet como vehículo masificado y masificante de comunicación e información. Mucho más cuando en países como los Latinoamericanos todavía estamos muy lejos de dominar productivamente para la educación de las masas otras tecnologías que en su momento produjeron parecido impacto, como es el caso de la televisión y otros medios audiovisuales (el cine y la televisión, por ejemplo), el teléfono, la imprenta y así por el estilo.
4. El manifiesto pesimismo que producen para la mayoría de los educadores las marchas y contramarchas de la Psicología para producir un modelo teórico del aprendizaje humano que sea útil para reemplazar el pragmatismo puro que aun subsiste en la práctica de la mayoría de la mayoría de ellos. Sabemos más en Latinoamérica, de las debilidades del conductismo y de las promesas del constructivismo o las tribulaciones de las ciencias cognitivas, que de su potencial para enseñar más y mejor.
5. La escuela tradicional sea cual sea su definición, ya que hay muchas, se ha satanizado, pero es muy poco lo que sabemos para que las “nuevas escuelas” que a cada rato aparecen puedan ser generalizadas en la escolarización de las masas. Sobre todo para la escolarización de los estratos desfavorecidos de la estructura social vigente en los países de Latinoamérica y el mundo deprimido en general. De igual manera y pensando en la escuela como sistema educativo nacional (ver) es crecientemente vista como una institución en crisis, más cuando se le ve desde las perspectivas de la crítica postmoderna tal cual hace Antonio

Arellano (1998) en su inapreciable balance de los signos de esa crisis: “Las tendencias mundiales (UNESCO-CEPAL, 1992) muestran los rasgos relevantes de la llamada crisis de los sistemas educativos y definen orientaciones fundamentales para pensar en las Reformas Escolares, los cuales han sido sistematizados de la manera siguiente por Ricardo Hevia (1.992) :

- Desarticulación y aislamiento del sector educativo con otros sectores del Estado y la Sociedad.
  - Carácter centralizado y burocrático de su administración.
  - Los procesos educativos se centran en la Enseñanza, mas no en el Aprendizaje.
  - El carácter ineficiente del sistema cuyos síntomas visibles se leen en los escasos logros en relación a las inversiones, la ausencia de aprendizajes relevantes para la vida (léase: sistema productivo, cultural, social e individual) y la inequidad en la distribución de servicios y saberes escolares.
6. La ciencia que fue y para muchos (tal es el caso de quien esto escribe) sigue siendo la mejor opción de conocimiento tanto para que la escuela sea mejor como para que ella cumpla mejor sus cometidos sociales y culturales, no termina de cuajar en todo su esplendor. Hasta un punto en que asistimos a la repotenciación de fórmulas de conocimiento de naturaleza religiosa, que aumentan el escepticismo frente a la ciencia y abren espacios generosos para los sectarismos que atentan contra el necesario equilibrio de la unidad-diversidad de las sociedades.
  7. Cada vez menos las sociedades, los países y naciones son entes conceptual y prácticamente indisolubles. En su interior florecen diversidades que la educación no puede soslayar. En un mismo país no sólo conviven estratos y clases socio-culturales muy distintas, hay religiones diversas, hay segmentos demográficos de muy distinta catadura, etc., todos los cuales pugnan por su identidad, muy frecuentemente por medios violentos. Cosa que impone a la educación estatalmente sustentada, imperativos contextuales muy contradictorios que resulta necesario evaluar, para contribuir a la salud general de los países sin que las necesarias identidades particulares dejen de mostrar su potencial para una vida mejor.
  8. Poca duda queda de que la civilización que hemos construido es excluyente, mas cuando se trata de mujeres pobres. De forma que el replanteamiento de una educación que sea incluyente, para que las sociedades lo sean cada vez más, se convierte en el cometido más urgente para la escuela contemporánea, y para ello es importante, inaplazable, aprender las lecciones que el feminismo y otras versiones mas atemperadas de la lucha de la mujer por alcanzar el lugar que se merece en la sociedad, ofrecen a quienes se ocupan de definir vertientes políticas para el decurso de la educación que tenemos.
  9. La democracia. La búsqueda de opciones educativas que ayuden a formar ciudadanos para la convivencia democrática es casi una obsesión. No hay discurso oficial en occidente y sobre todo en América latina que no ponga acento en ello.
  10. La globalización y el pensamiento globalizante copan buena parte del espacio que ocupa el pensamiento actual sobre lo que son los sistema

escolares y sobre lo que deben ser. Lo factores de cambio se vislumbran por estos derroteros como muy bien lo señala Antonio Arellano (1998) citando de nuevo a Jeffrey Puryear (1977):

Para Jeffrey Puryear (1.997) en su estudio de las Reformas Escolares en América Latina, sostiene que la idea de cambio regula las reflexiones convirtiéndose en la norma de las mismas. Parte del supuesto de que estas exigencias vienen determinadas por la competencia global que exige una cualificación continua de la fuerza de trabajo y por supuesto de escuelas que respondan a estas exigencias. Estas realidades son debatidas en nuevos espacios y con nuevos actores, es decir, la discusión no se reduce en las fronteras de lo nacional, tiene un carácter regional y global y las fuerzas del cambio y la reforma se mueven como fuerzas externas a los sistemas escolares.

Para Puryear (1.997), se encuentran cuatro factores en el cambio que recorren estas realidades:

- a. **El conocimiento como factor central para el desarrollo económico y social:** éste es el componente esencial de las sociedades postindustriales y será el signo del futuro, el valor agregado a la producción vendrá desde los modos de generar y hacer conocimiento. Y, "...la llave para mantener la competitividad es la habilidad de crear, evaluar, adaptar y explotar la tecnología" (p.8).
- b. **La globalización:** ésta cambia los referentes en las relaciones entre Estado-nación; el mundo es el gran trasfondo de las relaciones y percepciones que se están gestando. La mundialización e intercambio de información, producción, al igual que la competencia económica en economías más abiertas con un comercio como actividad global, requiere de nuevas competencias de la fuerza de trabajo para asumir la productividad. Sostiene, el autor:  
*"En consecuencia, los dos factores conocimiento –conocimiento y globalización- modifican dramáticamente la demanda para la educación, establecen un nuevo y apasionado argumento económico para la reforma y propician que actores poderosos fuera de los sistemas educativos –los políticos, los empresarios, instituciones de asistencia internacional y la sociedad civil en general presionen para crear mejores escuelas"* (Puryear:1.997:9).
- c. **La extensión de nuevas ideas sobre la provisión de la educación:** La globalización ha posibilitado la aparición de nuevos centros y espacios para la investigación y producción de saberes sobre la educación. Ello hace que se genere un diálogo de carácter global sobre la misma y permite los intercambios entre expertos, experiencias y políticas.
- d. **Nuevos actores nacionales e internacionales.** Para el autor, los nuevos actores nacionales e internacionales se pueden situar en las figuras de los Jefes de Estado, la sociedad civil como consumidores de educación y las organizaciones de asistencia internacional, tales como: la UNESCO, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, etc. Entre los nudos a desatar, se encuentran la necesidad de recortar las subvenciones a la educación Superior, la reducción del poder de los Ministerios, la promoción de competencias entre escuelas y el desmonopolizar la acción sindical. Ello, en un contexto de pensamiento que insiste en reconocer que las fuerzas del cambio educativo se encuentran fuera de la dinámica de los sistemas escolares.



Esta lista de problemas de conocimiento y acción podría ampliarse hasta el infinito mismo, pero decidimos cortarla aquí y dejar al lector sea quien haga su propio balance de las principales características del pensamiento educativo contemporáneo occidental y ojala que lo dicho sirva para algo para ese importante cometido que todos los educadores latinoamericanos deberíamos plantearnos.

**BIBLIOGRAFÍA:** ALFIERI, F. Y otros. *Volver a pensar la educación*. Morata. Madrid. Volúmenes I y II. / ARELLANO DUQUE, Antonio. (1988). *Una mirada en tiempos de reformas escolares*. Universidad de Los Andes-Venezuela. / CEPAL-UNESCO. (1992). *Educación y Conocimiento: eje de la transformación educativa con equidad*. Santiago de Chile. / CUADERNOS DE EDUCACION. (1996). Número monográfico sobre el tema: *Tendencias educativas hoy*. Diciembre/No. 253. Barcelona-España. / BOWEN, James. (1990). *Historia de la Educación Occidental*. Tres tomos. Edit. Herder. Barcelona-España. Título original: *A History of Western Education* (Edit. por Methuen & Co., Londres, 1972). / BRAVO JAUREGUI, Luis. (1998). *Latinoamérica en tempo de educación*. Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Caracas. / FUENTES, Carlos. (1997). *Por un progreso incluyente*. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América Latina. México / HEVIA, Ricardo. (1992). *La educación y el desafío de la modernidad*. En: *Tablero*. Bogotá. / ILLICH, Ivan y otros. (1977). *Un mundo sin escuelas*. Editorial Nueva Imagen. México. / PURYEAR, J. (1997). *Corrientes de reforma educativa en América Latina*. PDVSA-CIED. Caracas. / SAVATER, Fernando. (1997). *El valor de educar*. Paidós. Barcelona.

**BRAVO JÁUREGUI, Luis.** Escuela de Educación de la UCV.

## PERFECCIONAMIENTO

Formación complementaria o superior en un determinado campo de actividad en el que quien la recibe ya tiene cierto grado de competencia.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## PERFECCIONAMIENTO

Proceso educativo destinado a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas; determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos debido a los cambios y avances de la tecnología y las ciencias.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## PERFIL DE LOS PARTICIPANTES

Estudio sistemático de los estudiantes actuales o potenciales de un programa cuyo objetivo es el de obtener información relevante sobre sus características como estudiantes, incluyendo aquéllos aspectos tales como; necesidades educativas, datos socioeconómicos procedencia, o ubicación geográfica, preferencias por tópicos de estudio o áreas de diversión.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## PERFIL DEL EGRESADO

Descripción de las características principales que deberán tener los educandos como resultado de haber transitado por un determinado sistema de enseñanza-aprendizaje. Dichas características deberán permitir la satisfacción de alguna o algunas necesidades sociales. (Arnaz, J., 1989,69)

Arnaz, J.A. (1989). **La planeación curricular** (Cursos Básicos para Formación de Profesores. N° 8.). México: Trillas.

**MUÑOZ, Luis.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## PERFIL DEL PROFESOR DE CIENCIAS

Savater, F (1997) señala que «en la actualidad según estudios realizados en España arrojan que la gente no estudia ni matemáticas ni ciencia, porque su enseñanza se refleja en la manera ortodoxa que se dan esas materias, y no se despierta el interés en el educando, para él el docente debe despertar el deseo al alumno de aprender, ya que la mayoría agobia a los estudiantes porque consideran que estos son neófitos. En este orden de ideas Maun T (1996) señala que el profesor debe tener ciertas cualidades que le permitan despertar el interés del alumno para el aprendizaje y construir sus propios conocimientos, sintetizándolas de la siguiente manera: “el profesor: ha de intervenir para activar las ideas previas de los alumnos.

Ha de facilitar que el alumno consiga orientar su actividad y su esfuerzo en el proceso de enseñanza aprendizaje. Debe planificar estrategias de enseñanza que le facilite al estudiante la construcción del conocimiento”.

Asimismo, Azcárate (1997) señala, que los profesores del área de las matemáticas deben aprender a “descubrir nexos y relaciones entre las disciplinas, analizar las conexiones de las estructuras conceptuales y procedimentales, su utilización y relación con los problemas del mundo y así facilitar la elaboración del conocimiento de la matemática en los alumnos y facilitar su integración a la sociedad actual”. Por lo tanto, para la formación del docente es necesario que se les ayude a conocer sus propias creencias y valores acerca de la enseñanza de las ciencias, para tratar de transformarlas, conformes a los principios y criterios para los cuales se esta formando.

Se pueden distinguir cuatro tipos de profesores:

- Profesor tradicional, transmisor- receptor de conocimiento (Profesor Transmisor).
- Un Profesor autodidacta en cuestiones pedagógicas, que elabora su forma de trabajo a partir de su propia experiencia profesional en el aula ( Profesor artesano)
- El profesor que proviene de la explosión de la pedagogía por objetivos y que fomenta el trabajo docente con un fuerte componente tecnológico. Para este tipo de profesor, la base de una enseñanza eficaz está en la planificación y control de cada variable que pueda afectar el trabajo en el aula. ( Profesor tecnológico)
- El profesor descubridor, que es el tipo de profesor que basa su trabajo en la corriente empirista, en la idea que el alumno es capaz de reelaborar el conocimiento de cada disciplina si se le pone en situación de recrear

los momentos fundamentales de cada ciencia y cree que los procesos cognitivos principales deben ser autónomos.

Sin embargo en tiempos más recientes aparece otro tipo de profesor, con una base fuertemente psicológica, para el que la determinación de lo que sucede en la cabeza del alumno y el trabajo sobre sus esquemas mentales constituyen la base de un buen aprendizaje, que suele ser identificado como: constructivista, crítico, elaborador, reflexivo e investigador de aula. (Profesor constructor).

**BIBLIOGRAFÍA:** **AZCÁRATE, P.** (1997). *¿Qué matemática necesitamos para comprender el mundo actual? Investigación en la Escuela.* No. 32. España. / **MAURI, T.** (1996). *¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares?* El Constructivismo en el aula. Graó. España. / **SAVATER, Fernando.** (1997). *El Valor de Educar.* Editorial Ariel. España.

**OJEDA M., Gisela.** ENTRADAS PARA UN PLAN DE FORMACIÓN Y ESPECIALIZACIÓN DE DOCENTES DE LA ESCUELA BÁSICA. ESCUELA DE EDUCACIÓN-UCV. CÁTEDRA PLANEAMIENTO Y DESARROLLO CURRICULAR. Caracas.

## PERFIL ESPECÍFICO DEL DOCENTE DE CIENCIAS SOCIALES

- Orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del modelo educativo propuesto, aplicando los conocimientos generales de las Ciencias Sociales.
- Utilizar metodologías de investigación propias de las Ciencias Sociales, para interpretar e incorporar nuevos conocimientos en el proceso de aprendizaje de la Geografía y de la historia.
- Fomentar el desarrollo de actitudes que induzcan al interés por el estudio de las ciencias sociales.
- Analizar y valorar las diferentes concepciones de la historia y la geografía, que explican la naturaleza y dinámica del hecho social.
- Promover la participación consciente y solidaria en los procesos de transformación social.
- Promover y fortalecer la soberanía nacional, la defensa de la integridad territorial y la convivencia regional y mundial.
- Fomentar el cultivo de los valores concernientes al individuo, la familia y la nación.
- Actuar con una conducta cívica ejemplar, como un ciudadano conocedor de sus deberes y sus derechos.
- Promover la conservación, enriquecimiento y difusión del patrimonio histórico y cultural de la nación.
- Elaborar y aplicar los instrumentos de evaluación que permitan obtener información válida y confiable en relación con el logro de objetivos planificados en el campo de las ciencias sociales.
- Realizar investigación y utilizar sus resultados como base para reformular procedimientos metodológicos de la enseñanza y evaluación propios de la geografía y en ciencias sociales.
- Aplicar técnicas gráficas y cartográficas para presentar los problemas sociales, en diferentes escalas de espacio y tiempo.
- Interpretar adecuadamente los deberes y derechos de todo ciudadano.

- Sustentar el orden democrático como sistema que permite la convivencia y el respeto a los derechos humanos. (Universidad Pedagógica Experimental Libertador 1987).

**BIBLIOGRAFÍA: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR.** (1987). *Diseño Curricular*, Venezuela.

**MIJARES, Mariana.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV

## PERFIL FINAL

Habilidades y conducta que se espera de un educando al finalizar una secuencia de enseñanza-aprendizaje.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## PERFIL INICIAL

Habilidades y conducta que debe demostrar el educando (prerrequisito) para poder iniciar una secuencia de enseñanza-aprendizaje.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## PERFIL Y ANÁLISIS OCUPACIONALES

El proceso de toma de decisiones en la mayoría de las esferas de acción, intenta fundamentarse cada vez más en evidencias demostrables. La educación como ciencia social no puede mantenerse al margen de tal tendencia y, es en efecto evidente el hecho de que una gran mayoría de las decisiones de política educativa (en cuanto a procesos de selección, control, etc). se apoyan en la utilización del método científico.

El desarrollo curricular, como parte importante de las decisiones educativas, no escapa a esta tendencia; y si bien es cierto que existen diversas formas de orientar las actividades relacionadas, también es cierto que en cuanto a diseño curricular la nota que destaca en la actualidad, es el reconocimiento de que al elaborar un diseño profesionalizantes (como es el caso del Núcleo Universitario del Litoral de la Universidad Simón Bolívar -USB) debe apreciarse objetivamente las necesidades reales y potenciales de formación del tipo de programa que responde a las necesidades que la sociedad demanda.

En la presente exposición, intentamos plantear nuestras ideas y formas prácticas de abordar la difícil tarea de revisar o planear Inicialmente un plan de estudios para una carrera dada. Tratarnos de basar nuestro enfoque, precisamente, en los parámetros que impone el método científico y creemos que al hacerlo de esta forma la formulación del currículum responde a las exigencias señaladas.

## FUNDAMENTACION

La decisión de iniciar un plan de estudios, así como la concepción inicial de la estructura de su diseño, pueden responder a una definición previa más o menos arbitraria de “alguien” con autoridad legal o profesional para hacerlo, o también, como respuesta a necesidades de formación sistemáticamente detectadas. El primer caso, es el más generalizado de nuestro medio. La decisión de abrir una carrera y su diseño posterior, expresan las ideas de una individualidad o grupo. Así las cualidades del plan de estudios confeccionado bajo esta muy difundida modalidad, dependerán básicamente de la calificación y buena voluntad del o de los diseñadores.

Hay una segunda posibilidad, mediante la cual se limita el peso de los criterios estrictamente subjetivos del experto o grupo de expertos, para fundamentar las decisiones en materia de currículum, en las evidencias que la práctica del método científico pueda aportar en esta área. Así la decisión de abrir o no una especialidad profesional, dependerá en primera instancia de la información que provea un análisis riguroso de las necesidades de calificación que se evidencien en el país.

## EL PERFIL OCUPACIONAL

Dentro del proceso de planificación del currículum de cualquier institución profesionalizante y muy especialmente aquellos de corte vocacional, como es el caso del Núcleo Universitario del Litoral de la USB, cuyo diseño tiende a responder a las exigencias que, a corto, mediano y largo plazo impone el aparato productivo; la definición del Perfil Ocupacional tiene gran importancia, por cuanto es en definitiva la parte medular de lo que será la calificación que el egresado exhibirá en el mercado de trabajo.

La correcta definición del Perfil Ocupacional se justifica, además, porque es el elemento fundamental para apreciar la medida en que la mano de obra calificada en el aparato educativo, responde o no a las expectativas del desarrollo nacional en materia tecnoeconómica. De tal forma que, al confeccionar el Perfil Ocupacional de una carrera se hace posible determinar con un máximo de eficacia, el grado de correspondencia entre la institución educativa y las exigencias de las unidades productivas y con los lineamientos específicos de las políticas definidas por el estado en materia de calificación de mano de obra.

La importancia del Perfil Ocupacional no radica únicamente en lo referido a la relación educación – aparato productivo, internamente es un punto de inapreciable validez como criterio base para el desarrollo institucional de la unidad educativa, por ejemplo: para la definición de políticas de admisión, de crecimiento matricular, de distribución del presupuesto, etc.

El Perfil Ocupacional es la imagen de la que efectivamente el egresado de una institución de carácter terminal o profesionalizante estará en capacidad de realizar en la unidad de demanda social que lo ocupa. En términos operacionales está constituido por el conjunto de tareas que el egresado puede realizar como producto de su formación en la institución educativa. Visto de este modo, el Perfil Ocupacional incluye características que sumadas a otras descritas en base a otros perfiles ej.: de personalidad, prospectivos, etc. conforman el marco teórico que servirá de base o criterio para comparar los resultados obtenidos, al desarrollar un Programa de Eva-

luación. La metodología recomendada para la confección del Perfil Ocupacional ha sido denominado Análisis Ocupacional de la cual esbozaremos las recomendaciones más generales para su realización.

Una vez determinada el área de formación, para definir la estructura del diseño de la carrera, hay que considerar aspectos fundamentales: en primera instancia la estructura y funcionamiento del área laboral correspondiente a la especialidad de formación que se está definiendo; luego, la situación de la sociedad tanto en el momento como en su devenir pasado y futuro. Esta última consideración es altamente importante porque el desarrollo de la sociedad determina la estructura del área de desempeño de los futuros egresados de la carrera que se diseña. Además de los dos aspectos considerados, es necesario estudiar las condiciones de tipo personal que el futuro debe exhibir para ejercer eficientemente las ocupaciones que su formación le permita.

Sin embargo, el margen de amplitud de la base informativa utilizada en el diseño de una carrera, existe el peligro de que ella responda exclusivamente a las exigencias que impone el sector (casi siempre económico) potencialmente empleador de los egresados, independientemente de que entre ese sector y la totalidad social pueda haber diferencias de intereses importantes de superar; como puede ser el caso del tipo de tecnológica utilizada por el sector, que agrave la dependencia externa. También puede ocurrir, que la formación propuesta, responda exclusivamente a las exigencias del modelo social que los diseñadores hayan construido, con Pocas o ninguna referencia empírica de la realidad laboral que el egresado tendrá que enfrentar luego de culminar sus estudios. Ambas posibilidades (entrañan) el peligro de producir el distanciamiento progresivo de las realidades educativas y laboral. La primera, porque la estructura laboral no es un ente estático, sino que se modifica constantemente ante el impacto de la dinámica social. La segunda, por la posible distancia que pueda haber entre las grandes categorías de comprensión del fenómeno social, y la vida diaria de las unidades ocupacionales que van a emplear al egresado, que exigen conocimientos, habilidades y destrezas que satisfagan intereses muy particulares inmediatos.

Visto como lo hemos hecho, la función de un plan de estudios que pretenda responder a las exigencias reales del desarrollo, no es una actividad que pueda reflejar exclusivamente el criterio de expertos en materia curricular; tampoco puede ser un constructo cuyo único referente sea un modelo de sociedad alterna a la vigente y por supuesto, de ninguna manera debe ser la respuesta mecánica a las exigencias que en materia de calificación imponga un sector del proceso productivo. De manera que, diseñar un Plan de Estudios es una actividad compleja que exige el manejo de un conjunto de técnicos y conocimientos, que obligan al diseñador a ser en extremo exigente, para lograr que su trabajo no caiga en los extremos señalados.

## EL ANALISIS OCUPACIONAL

Al definir el Perfil Ocupacional lo hicimos como un conjunto de tareas, por cuanto éstas son de nuestra manera de ver las unidades más fácilmente definibles y por ende manejables del conjunto de elementos que componen una ocupación. En efecto, una ocupación o puesto de trabajo puede ser definida como lo que hace efectivamente una persona empleada en una empresa; por ejemplo supervisar personal, reparar aparatos de televisión, programar giras turísticas de grandes grupos *etc.* las tareas que componen una ocupación pueden ser a su vez



descompuestas en operaciones y estas en pasos, que no nos detendremos a definir por cuanto no los consideramos pertinentes para la tarea de definir exclusivamente el Perfil Ocupacional. Sin embargo, cuando esta actividad implica la elaboración de tareas educacionales de cada una de las unidades curriculares (materias) que componen el Plan de Estudios, pudiera ser recomendable la fractura de las tareas ocupacionales en operaciones y pasos.

Como ya se dijo anteriormente, el recurso técnico para la elaboración de los Perfiles Ocupacionales se denomina Análisis Ocupacional y sus elementos son los siguientes:

**a) Elaboración de una preimágen o perfil inicial:**

Consiste en la primera apreciación de las tareas que conforman un ocupación. Su carácter previo no significa irresponsabilidad, por el contrario, se trata más bien de asegurar un criterio de referencia más o menos objetivo para iniciar las consultas a los expertos en el área que serán los que en definitiva determinan las tareas de la ocupación. Se recomienda la realización de las siguientes actividades:

- a.1 Consulta a expertos allegados. Generalmente la persona que realiza el Análisis Ocupacional tiene acceso a personas que dé alguna experiencia en la materia sobre la cual se está trabajando de forma que es recomendable que los contacte a fin de tener al menos las tareas más generales que conformen la ocupación analizada. Además de esto el analista puede ir confeccionando la lista de expertos que responderán el instrumento que elabore para recoger la información definitiva.
- a.2. Consulta Bibliográfica Inicial. Además de la consulta a expertos, el analista debe ir consultando alguna bibliografía que difícilmente deja de existir, que tenga que ver con la ocupación analizada. Esta puede consistir en programas de cursos que se dictan en instituciones del país o del exterior, manuales de descripción de cargo u ocupación que suelen publicar las empresas públicas o privadas, publicaciones de la Oficina Central de Personal y cualquier otro recurso documental que pueda localizar.
- a.3. Definición de un Esquema Inicial. por parte del Analista. Una vez realizadas las consultas con expertos y revisados los documentos más próximos, se intenta realizar una suerte de esquema inicial que permitirá ir operacionalizando más las consultas que se vayan realizando con los expertos. El esquema será un esbozo de instrumento de consulta que a su vez será la base de la preimagen.
- a.4. Segunda consulta con Expertos a la Mano, (Preferiblemente a otros o en su defecto, al mismo grupo consultado previamente). Con el esquema realizado se consulta nuevamente a los expertos cercanos.
- a.5. Elaboración de la imagen. En base a las lecturas realizadas, las consultas y la experiencia del analista, se realiza un Perfil Ocupacional previo, contentivo de las tareas que lo conforman.

**b) Confección del instrumento de consulta a las Unidades Ocupacionales.**

Ya realizada la preimagen el Analista cuenta con una visión más o menos completa de la actividad que está realizando de forma que estará en condiciones de elaborar un instrumento de consulta para los representantes de las Unidades productivas correspondientes a la ocupación que analiza.

### c) Administración del cuestionario:

En la Administración del cuestionario es importante respetar todas las exigencias que impone este tipo de actividad, como son la definición de una muestra representativa del conjunto de unidades ocupacionales que potencialmente emplearía el egresado, el entrenamiento adecuado de aquellas personas a quienes les tocará aplicar el instrumento de recolección de información construido, etc. En resumen se trata de aplicar las normas de observación recomendadas por las técnicas de investigación de mayor uso.

Nuestra experiencia nos dice que esta fase de trabajo es por definición además de compleja, costosa por cuanto se trata de cubrir los espacios geográficos en donde están ubicadas las unidades ocupacionales potencialmente empleadoras, lo cual significa costos apreciables.

### d) Organización y análisis de los resultados de la administración del instrumento:

Ya administrado el instrumento de recolección de información, es recomendable organizar sus resultados mediante los recursos que proporciona la estadística descriptiva, por ejemplo Tablas y Gráficos de Frecuencia, que facilitan la visualización de las tendencias de las respuestas recogidas en las unidades ocupacionales.

Una vez organizado los datos, se impone un tratamiento estadístico que nos permita identificar lo esencial de las tendencias de respuesta, de manera de poder concluir cual es la imagen que debería tener la calificación de un egresado, en opinión de las unidades ocupacionales.

### e) Confección del Perfil Ocupacional a partir de los resultados del cuestionario administrado y de la experiencia adquirida por el Analista en la realización del Análisis Ocupacional.

El Perfil Ocupacional viene a ser, en términos operacionales, la síntesis de toda la evidencia obtenida en el trabajo enérgico hasta aquí descrito. Es una actividad en donde se pone a prueba la capacidad creativa del analista, por cuanto esta etapa constituye prácticamente el climax de la acción tendiente a configurar la imagen de lo fundamental que el egresado estará en capacidad de hacer una vez incorporado al mundo laboral.

Difícilmente pudiéramos sugerir cauces de acción concreta, por cuanto el Perfil Ocupacional definitivo depende de los resultados que arroje el tratamiento particular de los datos recolectados por el analista. Lo que si es imprescindible precisar con mucho énfasis es la responsabilidad que tiene el analista a culminar su trabajo, por cuanto equívocos a este nivel pudieran lamentablemente desviar la posible calificación a pronunciar en la institución, hacia áreas que nada tiene que ver con lo que es el mundo ocupacional al que se incorporará el egresado.

**BIBLIOGRAFÍA:** CHISTINE, Charles y Doroty. (1971). *"Guía practica para el Curriculum"* Edit. Guadalupe Buenos Aires. / DOLL, Ronald. (1974). *"El mejoramiento del Curriculum"* (Toma de decisiones y proceso). Ateneo Buenos Aires. / JOHNSON, Harold. (1970). *"Currículum y Educación"*. Paidós Buenos Aires. / KAUFMAN, R. A. (1973). *"Planificación de Sistemas Educativos"* Edit. Trillas. México. / LAFOURCADE, Pedro. (1974). *"Planeamiento, Conduc-*

*ción y Evaluación en la enseñanza superior.* Kapeluz Argentina. / **LANHAN E.** (1978). *"Valuación de Puestos"* Edit. C.E.C.S.A. México. / **SAYLOR, Gr. y ALEXANDER WM.** (1970). *"Planeamiento del Curriculum en la Escuela moderna"* Edit. Troquel Argentin.

**BRAVO JÁUREGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela  
**ROA CONTRERAS, José Isidro.** Universidad Simón Bolívar. Sede del Litoral.

### PERIÓDICO EN EL AULA (ESCUELAS JACOB PÉREZ CARVALLO, JOSÉ FÉLIX RIBAS Y SERGIO MEDINA, DEL ESTADO ARAGUA, VENEZUELA)

En el estado Aragua, las escuelas Carvallo, Ribas y Medina están desarrollando la experiencia pedagógica *El periódico en el aula* como una excelente alternativa para la promoción y el desarrollo de la lecto-escritura. Elaboran de un periódico impreso que circula en el colegio y un periódico mural que adorna las paredes de la escuela. Las primeras publicaciones hacen comprender a los niños que la escritura debe ser clara, igualmente toman consciencia de que si otros leen lo escrito por ellos, los textos deben ser lo más legibles y hermosos posibles. Por tal motivo entienden que deben responsabilizarse por sus opiniones, su ortografía, vocabulario y coherencia textual.

En el mural los niños colocan a diario sus experiencias de interacción. Como serán leídos por todos, crece la preocupación de escribir correctamente para enfrentarse a la "crítica del público". El periódico impreso cuenta con las noticias de cada aula y tiene más alcance debido a que trasciende los límites de las escuelas y llega a la comunidad donde es leído por los padres y amigos de los niños. Para los alumnos es muy excitante verse reflejados en sus textos y saber que otros se interesan en lo que ellos dicen. Todos los niños, sin importar el grado o nivel han participado en el periódico y se sienten orgullosos al constatar sus progresos. Hasta los más pequeñines, para enterarse de las noticias y ser escritores, desean aprender a leer y escribir con prontitud.

En estas escuelas los alumnos tienen este vehículo para expresar sin restricción todas sus ideas. Algunos escriben bellísimas historias en forma colectiva, otros mandan mensajes de felicitaciones, reclamos o invitaciones. Unos se han destacado como ilustradores y otros tantos se han revelado como dramaturgos, poetas, narradores y comediantes.

Sobre la experiencia, los maestros promotores, **Cabrera y González** nos dijeron: Los niños desarrollan grandes temores ante las prácticas tradicionales de lectura y escritura: copiar palabras de un libro, tomar dictado, hacer caligrafías. Para eliminar esos temores decidimos buscar otra alternativa: colocar a los niños en posición de leer y escribir sus propias producciones. Y como ven da excelentes resultados.

**RESULTADOS:** Excelentes logros en el perfeccionamiento de la lecto - escritura; integración con la comunidad y motivación al logro.

**IMPORTANCIA:** Se ha creado una nueva forma de enfrentar los problemas de la enseñanza de la lengua materna con resultados positivos tanto para los alumnos como para los profesores.

**BIBLIOGRAFÍA:** **PROYECTO LAS MIL CARAS DE LA ESCUELA VENEZOLANA** (1997). Caracas, Ministerio de Educación.

## PERIODO DE INTERCAMBIO

Entre los tres y seis años, los niños experimentan un desarrollo extraordinario en sus habilidades y motivaciones para pensar acerca de lo que hacen, predecir el resultado de sus acciones, el lenguaje y recordar sus experiencias mostrando y demostrando lo que han hecho, razones fundamentales para incluir a la jornada diaria del niño preescolar un período de recurso a intercambio de experiencias. Si procuramos que los niños tengan éxito en la estructuración de su propio tiempo, en el seguimiento de sus actividades y planes es muy probable que fortalezcamos su motivación y afán de logro. Una de las capacidades decisivas para su vida social y su productividad futura será la habilidad para hacer un plan y llevarlo a cabo. Ello es expresión de autorresponsabilidad, autoestima y razonamiento lógico.

Durante éste período los niños, con ayuda de la maestra, se reúnen en el sitio destinado a las reuniones de grupo con la finalidad de compartir e intercambiar con los compañeros y

otros adultos que trabajan en el aula, las experiencias obtenidas en el período de trabajo libre en las áreas. Este período se puede considerar, entonces como una extensión del trabajo libre en las áreas y la culminación de la secuencia de la jornada diaria: Planificación, ejecución, evaluación. De todos los períodos de la jornada diaria quizás sea ésta el que le brinda mayor oportunidad a los niños de pensar más en el “nosotros” que en el “yo” o “tu”. En este sentido el docente ha de aprovechar la actividad para que los niños sientan la pertenencia al grupo y valoren el trabajo como un logro colectivo, al mismo tiempo que den y reciban comentarios con respecto al mismo (“hoy hemos hecho”. ; “esta mañana nos ha...”).

En conclusión este período ha de concebirse como el inicio del niño en dos aspectos esenciales para su futuro desempeño social: el trabajo cooperativo y la capacidad para discutir lo hecho y sacar conclusiones.

**BIBLIOGRAFÍA: ANDERSON, Leonor y colaboradores.** (1989). *Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares*. Dirección de Educación Preescolar Tercera Edición. Caracas.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## PERÍODO DE JUEGO EN EL ESPACIO EXTERIOR

El período de actividades libres en el espacio exterior le brinda al niño básicamente; la oportunidad de realizar espontáneamente múltiples y variadas acciones como: correr, saltar, arrojar, y recibir objetos, entre otras muchas. Estas actividades contribuyen al desarrollo del niño, ayudándole en la construcción de las nociones dentro-fuera, arriba-abajo, cerca-lejos, tanto en relación con su cuerpo como con las otras personas y los objetos que lo rodean.

La organización de las actividades que realizan en el espacio exterior, así

como la de los diferentes elementos que lo integran deben responder a las necesidades, intereses y nivel de desarrollo del niño. Es deseable que el diseño del campo de juego en el espacio exterior sea realizado por el equipo directivo de la institución y la comunidad educativa. Es conveniente solicitar asesoría técnica de miembros de la comunidad adyacentes a la institución, para su construcción y organización, tomando en cuenta las medidas y peso del niño.

Finalmente para comprender la gran importancia que tiene las actividades libres que se realizan en el espacio exterior basta observar el disfrute que experimentan los niños jugando, ocupan su tiempo observando las nubes en el cielo o el del dibujo de luz y sombra a través de los árboles, etc. Estas son experiencias maravillosas y necesarias para su desarrollo, a la vez que alimentan o nutren la innata curiosidad de la infancia, condición básica para el aprendizaje.

**BIBLIOGRAFÍA: ANDERSON, Leonor y colaboradores.** (1989). *Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares*. Dirección de Educación Preescolar Tercera Edición. Caracas.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## PERÍODO DE MERIENDA

Dentro de la jornada diaria, el período de la merienda es el momento durante el cual el niño además de satisfacer su necesidad de alimentarse, realiza acciones que contribuyen a su desarrollo cognitivo, social, emocional y físico. Por lo tanto el docente debe tomar previsiones para que éste período sea flexible y para facilitar las experiencias que se producen en ese lapso, de manera natural y espontánea (arreglar la mesa, partir y untar el pan, servir líquidos, pelar las frutas, distribuir alimentos y utensilios, etc.).

**BIBLIOGRAFÍA: ANDERSON, Leonor y colaboradores.** (1989). *Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares*. Dirección de Educación Preescolar Tercera Edición. Caracas.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## PERÍODO DE PLANIFICACION

Es un momento crucial dentro de la rutina de trabajo porque permite a los niños expresar sus intereses, escoger actividades, tomar decisiones, utilizar diversos materiales, resolver dificultades, buscar soluciones a los problemas aceptar las limitaciones que puedan tener algunas actividades. La maestra debe reunir diariamente a los niños en un sitio fijo donde sea posible visualizar todas las áreas de trabajo facilitando al niño la escogencia o selección. Es importante que los niños piensen antes de actuar y expresen de

alguna manera lo que van hacer, cómo, con quien, y donde lo van hacer. El niño tiene necesidad de explorar, conocer y actuar sobre el mundo que lo rodea y es a partir de allí que construye y avanza en sus conocimientos. Es importante aclarar que brindarles al niño la oportunidad de elaborar su plan de actividades no significa que el maestro no planifique por el contrario su planificación debe ser realizada con anterioridad basada en las necesidades e intereses del niño. Es conveniente que el docente tome conciencia que la libertad de elección no es exclusiva de éste período ya que debe ser una actitud general frente a la vida.

Es necesario que el docente no confunda éste período, con otras actividades tales como: Cantar, conversar sobre el fin de semana, lectura del almanaque, entre otras.

**BIBLIOGRAFÍA: ANDERSON , Leonor y colaboradores.** (1989). *Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares*. Dirección de Educación Preescolar Tercera Edición. Caracas.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## PERÍODO DE TRABAJO EN LAS ÁREAS

Durante éste período los niños tienen la oportunidad de distribuirse en diferentes ambientes para desarrollar el plan o actividades escogidas por él, durante el período de planificación con el niño el inicio de la jornada diaria. Es el período que tipifica al curriculum, basado en los intereses y necesidades del niño, porque su trabajo se desarrolla libremente de acuerdo a sus decisiones.

Es el tiempo más prolongado de toda la jornada diaria y constituye el corazón del día en el preescolar. Es un período de trabajo activo tanto para los niños como para los adultos que orientan el proceso.

Para desarrollar sus planes, los niños pueden usar toda el aula y explorar todos los materiales ubicados en las distintas áreas. El período de trabajo libre permite al niño satisfacer su necesidad de trabajar con los materiales que le interesan para la realización de las actividades que ha escogido para la realización de las actividades que ha escogido hacer y aprender a su propio ritmo. Así mismo, el niño durante este tiempo puede organizar y actuar sobre el ambiente y causar efecto sobre las cosas que lo rodean. Las áreas propuestas, son: Animales y plantas, agua y arena, arte, dramatización, tacos, carpintería, música, juegos tranquilos, biblioteca, entre otros.

**BIBLIOGRAFÍA: ANDERSON , Leonor y colaboradores.** (1989). *Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares*. Dirección de Educación Preescolar Tercera Edición. Caracas.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.



## PERSONA ALFABETIZADA

“La que es capaz de leer y escribir comprendiendo una breve y sencilla exposición de hechos relativos a su vida cotidiana”. (UNESCO. Décima Reunión de la Conferencia General. París 1958. Resoluciones)

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico.** BIOSFERA. Caracas.

## PERSONAL DOCENTE

“Por la expresión personal docente se entiende las personas que tienen directamente a su cargo a alumnos y las personas que ocupan puestos con obligaciones especiales en los sistemas escolares, como directores, inspectores, consultores pedagógicos, asesores y jefes de departamentos; pero queda excluido de este término el personal de administración dependiente de los ministerios o de los departamentos de educación locales”. (OIT-UNESCO. Proyecto de Recomendaciones Relativa a la Situación del Personal Docente. Ginebra- París, 1965).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico.** BIOSFERA. Caracas.

## PERSONAL DOCENTE

Por la expresión personal docente se entiende las personas que tienen directamente a su cargo a alumnos y las personas que ocupan puestos con obligaciones especiales en los sistemas escolares, como directores, inspectores, consultores pedagógicos, asesores y jefes de departamento.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación.* PANAPO. Caracas.

## PERSONAL TÉCNICO

Grupo de personas que colaboran en algún aspecto de la producción fílmica o de televisión, por ejemplo: el personal técnico de cámaras o el personal técnico de sonido.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## PERT (TÉCNICA DE REVISIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS)

Uno de los diversos instrumentos basados en conjuntos para planificar la implantación de un sistema educativo. Estos instrumentos, incluyendo el

CPM (Método del Camino Crítico) son representaciones gráficas secuenciales de los cambios en las actividades de implantación, incluso de modificaciones en las categorías de dinero, tiempo y recursos. (Kaufman, 1972).

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## PERTINENCIA

Principio filosófico que expresa la correspondencia entre el fenómeno objeto de estudio y el contexto ; así pues la pertinencia de un curriculum refleja el grado en que todos los componentes y variables antes definidas se enfocan coherentemente al ofrecer la formación de una persona competente para adoptar, asimilar y crear, a partir de la educación recibida.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida Julia.** GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA. CENESEDA/República de Cuba.

## PERTINENCIA CIENTÍFICA

Principio que define el compromiso, la vinculación y la integración de las acciones educativas en determinado ámbito académico, donde se analiza con objetividad, criticidad y valentía los problemas, situaciones, saberes y métodos vigentes de la ciencia, la técnica, el arte y la cultura.

En este ámbito nada es definitivo, la verdad científica y el bienestar del pueblo deben ser los valores más altos para dar impulso y sentido a la E. A.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida Julia.** GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA. CENESEDA/República de Cuba.

## PERTINENCIA SOCIAL

Principio que expresa la función que cumple la E. A. , o sea, su compromiso social fundamental.

Como principio exige el estudio crítico, constructivo y con visión prospectiva de los asuntos y problemas de interés social en los que se define la responsabilidad de los científicos, profesionales y técnicos. La E. A. deviene un sistema de creación intelectual, de formación del personal altamente comprometido con el desarrollo integral, la conservación y la defensa de los intereses del pueblo.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida Julia.** GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA. CENESEDA/República de Cuba.

## PERU, INVESTIGACIÓN E INFORMACIÓN RELATIVAS A LA EDUCACIÓN

En la anterior organización del Ministerio de Educación existía una Dirección Nacional de Investigación Educacional y Capacitación Docente y, en la década de los setenta, se contaba con el Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE). Lamentablemente, la estrechez de recursos financieros y la imposibilidad de cubrir todas las diversas áreas de investigación hicieron que el aporte de estas unidades resultara muy limitado.

Afortunadamente, desde inicios de los 70 se observa un crecimiento notable de ONG dedicadas a la educación. Las estadísticas existentes sobre el mundo de las ONG señalan que no menos del 50% de ellas ejecutan alguna actividad relacionada con la educación y que una parte está abocada a tareas de investigación aplicada. Frente a las limitaciones del Ministerio, las ONG, al lado de las universidades, constituyen el soporte de la investigación que busca evaluar los esfuerzos de medición de la calidad del sistema educativo. El sector universitario, que tuvo a su cargo en 1980 el mayor número de centros de investigación (46,8%), cedió su paso a las ONG desde mediados de dicha década. No existen estudios recientes sobre la cantidad y calidad de las investigaciones realizadas por las universidades, pero puede decirse que la aparición de las ONG, que complementan o suplen su actividad de investigación, les está obligando a una tarea de coordinación cada vez más necesaria y compleja. Lo mismo sucede en la relación entre el Ministerio de Educación y las ONG.

Actualmente, existe en el Ministerio de Educación, la Oficina de Planificación Estratégica y Medición de la Calidad. Este organismo se encarga de la promoción, supervisión y evaluación de los programas de investigación y producción de tecnología educativa para apoyar el perfeccionamiento del sistema educativo y la mejora de la calidad.

**BIBLIOGRAFIA: MINISTERIO DE EDUCACIÓN. PERÚ.** (1996). Informe Nacional. Conferencia Internacional de Educación, 45a reunión, Ginebra. / **UNESCO.** (1996). Anuario Estadístico. París, / **UNESCO**/oficina internacional de educación (IBE) / **INODATA/WORLD DATA ON EDUCATION**/Second edition.1998. Bajado de la siguiente dirección: [www.unicc.org/ibe/](http://www.unicc.org/ibe/)

## PESIMISMO PEDAGOGICO

Una concepción que en su forma más extrema está convencida de la impotencia de la educación; estuvo, en parte, representado por los partidarios de la teorías genético-determinista, que consideraba al ser humano solamente como un producto de sus disposiciones congénitas.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas

## PIRÁMIDE ESCOLAR

“Es la representación gráfica de la matrícula por grados y se llama pirámide por la figura que forman las capas superpuestas que representan el coeficiente de supervivencia de los grupos de alumnos en los diversos grados y

niveles educativos”. (Definición que figura en el trabajo inédito: “Bosquejo de una Filosofía de la Educación”. De Rafael Fernández H.).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico.** BIOSFERA. Caracas.

## PIRATA

En Venezuela, profesor que a juicio de los estudiantes no reúne las condiciones indispensables para el ejercicio de la docencia.

**AMEZQUITA Z., Colombia.** Escuela de Educación de la UCV.

## PIZARRA

1. Superficie lisa de esquisto, vidrio u otro material, en la que se puede presentar información, escribir o dibujar con ayuda de tizas, lápices, u otros materiales. Sinónimo: **encerado; pizarrón;** 2. Objeto cuadrangular, de tamaño reducido, compuesto de pizarra calcárea con marea de madera, que usaban individualmente los alumnos para dibujar, escribir o reproducir ejercicios.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## PIZARRA MAGNÉTICA

Tablero de material magnético al que se pueden adherir objetos imantados. La misma superficie puede estar recubierta de esmalte o pintura y ser usada como pizarra para escribir o dibujar. Sinónimo: **tablero magnético.**

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## PLAN

Conjunto amplio de fines, objetivos, medios, instrumentos, metas, recursos, etc. para lograr el desarrollo de un área o de un sector más o menos amplio (país, región, provincia, comunidad)

Cerda G., H. (1994). **Cómo elaborar proyectos.** (Colección Mesa Redonda). Santa Fe de Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio. p. 12.

**MUÑOZ, Luis.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## PLAN

Es un documento que contiene, además de las características, estructuras, funcionamiento y evolución del sistema, un conjunto de previsiones, vincu-

ladas éstas a varias opciones, dentro de una política definida y con asignación de recursos que exige la implementación del plan, para un período dado. Debe ser flexible y permitir modificaciones en su contenido, conforme así lo determine las circunstancias coyunturales.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BASICOS DE EDUCACION.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## PLAN

Es una acción pensada juiciosamente y estructurada, dirigida a la organización y ejecución de una tarea específica con el cual se espera lograr un propósito. En el plan se deben establecer los objetivos a lograr, los pasos a realizar, los materiales y recursos a utilizar, los métodos y técnicas a implementar y la distribución del tiempo, con el fin de obtener resultados positivos o realizar un trabajo más eficiente.

Todo plan ser: personal, creativo y revisado constantemente, para evitar repeticiones, tienen que ser consignado por escrito y poseer un margen de flexibilidad y someterse a evaluación.

En la actividad educativa, el plan es una fase de la planificación didáctica y algunos de sus tipos son:

**El plan de curso:** Anticipa lo que se ha de enseñar y cómo hacerlo en determinado tiempo (semestre, año...) en función de un grupo de alumnos.

**Plan de unidad:** se realiza tomando en cuenta varias clases, en las cuales se van a dictar temas que están correlacionados, se establece la forma como se van a desarrollar y la manera de vincularlos entre sí, hasta completar la unidad. Se espera con este tipo de plan, que los alumnos cubran la materia y adquieran un conocimiento general.

**Plan de clase:** Se prevee lo que el docente y los alumnos han de hacer en cada clase.

Los planes evitan trabajar al azar y descontroladamente y la labor educativa necesita, además, de creatividad y control para evitar errores y contradicciones en su funcionamiento.

**BIBLIOGRAFÍA:** **GRAN DICCIONARIO GENERAL DE LA LENGUA ESPAÑOLA.** (1991). Colombia: Editorial REI. / **MELLO C., Irene.** (1974). *El proceso didáctico.* (Eguibar María C. Trads). Argentina: Editorial KAPELUSZ, S.A.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: El Tema de la Didáctica en el DLAE. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## PLAN ANUAL

El mismo se caracteriza por tener una visión de conjunto de todo el trabajo previsto para el año escolar o período de duración del curso (semestral, trimestral o mensual), en el caso concreto de la Educación Preescolar, Básica, Diversificada y Profesional abarca desde el 15 de septiembre al 30 de

junio. Consiste principalmente en distribuir y delimitar el trabajo, para cubrir debidamente el programa previsto en el proceso de gestión institucional, tomando en cuenta el informe anual y el respectivo diagnóstico organizacional.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ V. y Maria, GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

### PLAN DE ESTUDIOS

Documento en donde se sintetiza la problemática conceptual en torno al problema educativo. En el Plan de estudios se expresan una suerte de hipótesis sobre la realidad compleja, la cual impone una permanente redefinición facilitando la acción en conjunto de quienes protagonizan la instrucción, en el plan existe conexión entre las políticas actuantes en materia educativa y el funcionamiento regular de las instituciones educativas. El Plan de Estudios representa una manifestación concreta de la posibilidad de influir en el devenir de una realidad de una forma racional, en otras palabras planificadamente. En el Plan de Estudios es necesario tener claridad de los problemas de conocimiento en torno a la educación, destacándose la racionalidad, los parámetros reales e ideales, la cientificidad como intención de regulación y control.

**BIBLIOGRAFÍA: BRAVO JAUREGUI, Luis.** (1988). *Teoría y práctica curricular*. Editorial Carhel S.A. Caracas.

**HERRERA, María Antonieta y Marbella PINEDA.** Escuela de Educación EUS-UCV. *Apuntes para un Diccionario de Educación para la Paz*.

### PLAN DE ESTUDIOS

Conjunto de contenidos seleccionados para el logro de los objetivos curriculares, así como la organización y secuencia en que deben ser abordados dichos contenidos, su importancia relativa y el tiempo previsto para su aprendizaje.

Arnaz, J.A. (1989). **La planeación curricular** (Cursos Básicos para Formación de Profesores. N° 8.). México: Trillas.

**MUÑOZ, Luis.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela

### PLAN DE ESTUDIOS

Organización del conjunto de asignaturas que integran el curriculum, con especificación de relación tiempo, grado, ciclo y nivel. (Departamento Nacional de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Bolivia.)

Documento que orienta las actividades de enseñanza al definir objetivos y el alcance y los principios de ordenación de los contenidos curriculares, así



como los criterios para la distribución de la carga horaria.(Dpto. de Enseñanza Fundamental; Comisión Central de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Brasil).

Es una toma de decisiones en relación con los objetivos del proceso enseñanza-aprendizaje. La misma la efectúan profesores asesorados por personal competente, es para un período de tiempo determinado y contempla aspectos generales emanados de niveles nacional y regional y aspectos específicos derivados de la realidad para la cual se va a confeccionar el plan de estudio.(Centro de Operación del Curso de Post Grado de Educación; Convenio MEC-OEA-UFSM: Brasil).

Es el conjunto de áreas o asignatura que se incluyen en un nivel determinado de aprendizaje. El plan de estudios correspondiente a cada nivel educativo está estructurado tomando en cuenta los criterios de adaptabilidad intelectual, emocional y física del niño, a la comunidad nacional, regional y universal; estructura interdisciplinaria de las áreas y unidades programáticas, continuidad de los contenidos que va de lo simple a lo complejo y de lo sencillo a lo difícil, para profundizar y afianzar las estructuras y procesos científicos que el niño adquiere en la escuela; graduación de acuerdo con los niveles de maduración del educando; verticalidad y horizontalidad, la primera se establece por la continuidad de contenidos y la segunda porque éstos son iguales para todo el país, sin detrimento de las adaptaciones locales; educación armónica y capacidad creadora; pensamiento objetivo; educación democrática; preservación de los valores nacionales; solidaridad internacional; educación permanente; conciencia de situación histórica; énfasis en el aprendizaje más que en la enseñanza y preparación para el cambio.(Consejo Nacional Técnico de la Educación. México).

Es la estructura académico-administrativa de los cursos que se toman a un lapso determinado.(Dpto. de Curriculum y Administración Educativa; Universidad de Oriente. Venezuela).

Conjunto ordenado de asignaturas que deben estudiarse y actividades que deben realizarse para el logro de determinados objetivos educacionales.(Instituto de Investigaciones Educativas; Universidad Simón Bolívar. Venezuela.)

Instrumentación básica de la estrategia curricular. Constituye la racionalización de los recursos científicos y culturales, humanos, materiales y temporales en función de los objetivos a lograr mediante la citada estrategia. Contempla la determinación de las conductas finales que se aspira que el alumno manifieste al cumplir todos los requisitos de aprendizaje establecidos y de las conductas intermedias que harán posible la generación de aquéllas.(Centro de Operaciones del Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores en el Área de Curriculum; Convenio ME-OEA-USB. Venezuela).

**GLOSARIO DE TERMINOS UTILIZADOS EN AMÉRICA LATINA EN MATERIA DE DESARROLLO CURRICULAR.** (1976). *PROYECTO MULTINACIONAL DE CAPACITACION PARA PROFESORES DE AMERICA LATINA EN EL AREA DE CURRICULUM. OEA/ MINISTERIO DE EDUCACION/UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR. CARACAS.*

## PLAN DE ESTUDIOS, ¿ QUÉ ES Y CÓMO SE DISEÑA ?

I. Lo que se persigue con este texto no es otra cosa que poner a disposición de los estudiantes de educación y a aquellos profesionales que asumen la tarea de producir diseños curriculares tipo Plan de Estudios, una opción para la comprensión del significado e implicaciones tecnológicas más importantes del oficio de crear planes de formación, dentro de la institución escolar y, por extensión-transferencia de conocimientos, más allá de ella. Para esos fines se plantea una aproximación a la definición de lo que son los Planes de Estudio en perspectiva curricular, y acto seguido, una opción tecnológica para su diseño.

Esperamos con este texto enriquecer el sustrato de lecturas que pueden y deben hacerse para que el conocimiento pedagógico traspase el estricto ámbito de la teoría-teoría y tenga utilidad para resolver problemas prácticos en materia de creación de planes de formación general y profesional.

### II. LO QUE ES UN PLAN DE ESTUDIOS

Dos definiciones de Plan de Estudios y consideraciones en torno a ellas:

Intentaremos en lo que sigue delimitar conceptualmente lo que es un plan de Estudios, con el objeto de establecer algunos parámetros conceptuales para una aproximación al sentido y significado de los Planes de Estudio para quien tiene al Currículum como referente teórico cuando se trata de entender y actuar técnicamente en materia de enseñanza, dentro del ámbito escolar y más allá de él. Estableciendo con la mayor claridad posible las premisas iniciales de nuestra posición frente a este importante aspecto educativo, asociado al hacer cotidiano de las instituciones que producen educación, se trate de las escuelas que configuran los sistemas escolares nacionales o las instituciones dentro de las cuales se produce algún tipo de enseñanza aprendizaje sin que ello sea su propósito social más primigenio, como es el caso de las empresas productivas, las unidades del aparato estatal (Ministerios y otras unidades de gestión de los estados nacionales), las estructuras de los movimientos sociales (sindicatos, asociaciones de vecinos, las organizaciones no gubernamentales-ONG's y muchas otras) y en general en todas aquellas expresiones de la vida social organizada donde hace falta racionalizar/diseñar actividades de índole educativa. Por supuesto, ha de entenderse que el ámbito teórico desde el cual se producen las ideas que habrán de esbozarse en lo que sigue, hace referencia a los procesos instruccionales que se dan en el seno de la institución escolar y que su manejo en esferas distintas del hecho educativo es un muestra de la utilidad que puede tener el conocimiento pedagógico fuera del espacio estrictamente escolar.

Para materializar tal intención, trabajaremos los aspectos más generales del ámbito teórico conceptual, utilizando como plataforma de arranque las definiciones que hacen Luis Bigott y Guillermo Meza, para luego ir refinando el análisis hasta completar un primer intento de solución teórica de lo que son los Planes de Estudio.

El primero define al Plan de Estudios como "un producto intelectual intencionado, regulado y controlado el cual debe buscar provocar coherencia entre la realidad y los objetivos propuestos entre la realidad y los contenidos educativos, entre la realidad y los métodos pedagógicos, en síntesis, entre reali-

dad y producto educativo”<sup>1</sup> Mientras que Guillermo Meza lo hace de la siguiente manera: “Es el instrumento curricular, de carácter teórico-práctico que representa una intención cultural cualitativa y cuantitativamente expresada para cada nivel del sistema educativo. Constituye una racionalización de la política educativa en relación a los recursos científicos, culturales, humanos y temporales destinados al logro de los objetivos de una institución educativa”.<sup>2</sup>

Como es de esperar, en ambos conceptos existen tanto puntos de contacto como énfasis distintos, cosa que no vamos a analizar, pues nuestro interés se orienta a descubrir en ambas definiciones los rasgos más generales que puedan ser útiles para construir una primera aproximación, estrictamente conceptual, a lo que significa un Plan de Estudios. Veamos cuáles son esos rasgos importantes a destacar:

1. “Un producto intelectual, intencionado, regulado y controlado”. Esta afirmación nos da luces respecto a lo susceptible que es el fenómeno educativo para ser influido por la acción consciente del interesado, en atención a ideas que es posible definir con un alto grado de precisión. Tal influencia se materializa en el establecimiento de un marco normativo (reglamento) para la acción; un conjunto de acciones que aseguren el curso del proceso de acuerdo a la dirección preestablecida (intención) y en la extensión y profundidad establecida por las normas (control). Lo cual demuestra que un Plan de Estudios no es otra cosa que una manifestación concreta de la posibilidad de influir en el devenir de una realidad de una forma racional, en otras palabras: planificadamente. Para entender el rasgo enunciado, se hace imprescindible reconocer el lugar de la planificación en la sociedad y la cultura contemporáneas y que se manifiesta en un conjunto de principios que le dan identidad a la planificación como opción tecnológica de intervención en los procesos sociales.
2. De igual manera se pone de manifiesto la necesaria relación dialéctica (coherencia dinámica) que debe establecerse entre quien actúa (planifica), instrumento (plan de estudios) y sustrato de trabajo (el problema educativo), lo cual, a nuestra manera de ver las cosas, identifica lo que es un plan con la idea de provisionalidad. Esa “coherencia entre realidad y objetivos propuestos...”, expresa la cualidad en virtud de la cual un plan de estudios es por definición, apenas, una aproximación al objeto que intenta normar. Y siempre, esa realidad (el fenómeno educativo escolar), será más compleja que lo reflejado en el Plan. Así, un Plan de Estudios es, en una primera aproximación, una suerte de hipótesis de trabajo que orienta la acción sistemática sobre la realidad compleja, que impone una permanente redefinición.
3. Por otra parte, también nos sugiere además el rasgo de provisionalidad, otro rasgo fundamental como es la identidad crítica entre el documento normativo y el sustrato objeto de cada trabajo. Cada Plan de Estudios se

---

1. BIGOTT, Luis “Notas sobre la reforma de la Escuela en Educación” Primer Seminario sobre el proceso de reestructuración. Mimeo. Escuela de Educación UCV Caracas-Mayo 1982.

2. Meza, Guillermo. “Guía de Estudio No.- 4. Curso Diseño y Desarrollo del Currículo”. Mimeo E.U.S. Escuela de Educación U.C.V. Caracas 1981.

parece, aún cuando representa un ideal, una “utopía” a lograr, a la institución-escuela que orienta. Y es en esos términos como puede entenderse un Plan de Estudios, vincularlo al espacio-tiempo de la institución en la cual opera, tanto producto como proceso de elaboración.

4. De igual manera, en el concepto de Bigott se delimitan los tres problemas técnicos fundamentales que resuelven en una institución el Plan de Estudios, como son: el problema de la direccionalidad de la instrucción, las estrategias y recursos, y los elementos de cultura que se incorporan al proceso instruccional sistemático que anima la institución escolar, los contenidos de la instrucción. Faltaría en nuestra opinión puntualizar el problema de la valoración y el control técnico del proceso instruccional ( la evaluación), para completar el marco de problemas que resuelve el Plan de Estudios en la escuela y fuera de ella, en una perspectiva tecnológica.
5. El Plan de Estudios como “instrumento curricular” , tal como lo sostiene G. Meza, sugiere dos cosas: en primer lugar que se trata de un documento que facilita la acción en conjunto de quienes protagonizan la instrucción. Tal como expresa poéticamente Darcy Riveiro: *“Los proyectos de reforma universitaria tienen todos el mismo destino, son utopías, una especie de piezas de contraste para ver que bonita sería la vida y lo feo que es ella. Pero pasa a formar parte de la institución, para ayudar a los profesores y alumnos que sueñan”*<sup>3</sup>

Por su puesto, habría que agregar, para atemperar el tono de la cita, que ese sueño hace referencia al funcionamiento cotidiano de instituciones que, por ser educativas, son un “crisol “ de posiciones, tendencias e intereses contrapuestos que conviven por largos períodos de tiempo en condiciones dadas; donde el Plan de Estudios, en materia académico-instruccional , establece los cauces de acción común. Y eso es un instrumento curricular, una plataforma para la acción común. En definitiva, es un Marco Normativo que regula la acción instrucción protagonizada por muchos individuos y estructuras, en una dirección que mal que bien se comparte colectivamente.

En segundo lugar, al definir el Plan de Estudios como un “instrumento curricular” nos refiere a un marco teórico conceptual y práctico sumamente complejo, polémico y por demás desarrollado, como lo es el currículo. Afirmación que a nuestra manera de ver las cosas, ubica la problemática sobre los planes de estudio en su marco adecuado.

6. La referencia que Meza hace al Plan de Estudios como representando una intención cultural, descubre otro rasgo esencial de la Planificación general y de la curricular en concreto; “y ello es el hecho de ser de naturaleza humana y por ende manifestación de cultura” . En efecto, un Plan de Estudios es un producto de la cultura. Es uno de tantos productos de la forma organizada de vivir, una manifestación de civilización. Una manera de hacer tolerante la convivencia en la escuela. Refleja a la cultura, la enriquece y la transforma.
7. También Meza le atribuye un carácter Teórico-Práctico, que resulta interesante resaltar. Pues el Plan de Estudios constituye una representación

---

3. RIVEIRO, Darcy. “ Brasil: Agotado el desarrollismo militar” . Declaraciones a Héctor Escobar. EL NACIONAL. Caracas. 22 de Nov.1982.

de la realidad, como prescripción que afecta el devenir de una acción que tiene incidencias perfectamente contactables en el plano de la realidad. Por ello, el marco de condicionantes para el trabajo de esta especialidad tiene dos fuentes perfectamente identificables que denominaremos: plano ideal y plano real. Por un lado, reconoceremos lo que se piensa es la instrucción, la institución educativa, lo que debe ser la formación a proporcionar, etc. Y por el otro las cosas tal como son, independientemente de la manera como se conciban, prescindiendo del: “se piensa que es”, “se espera que sea”. Lo cual remite la cuestión conceptual en torno a los Planes de Estudio a un problema largamente debatido en la filosofía, como es el problema de la objetividad y subjetividad del pensamiento, en el marco de la relación Teoría-Praxis-Práctica; que no debatiremos, pero que es importante señalar como subyacente al quehacer en educación en perspectiva histórica.

8. La definición de Meza nos remite también a otro problema teórico de igual tenor al anterior, al marcar la distancia que puede haber al expresar una intención cultural en términos cualitativos y en términos cuantitativos o ambas a la vez. Lo cual nos remite a categorías filosóficas ampliamente debatidas en la cultura occidental desde sus inicios, como son: la substancia y el accidente, la esencia y el atributo, la naturaleza última y sus incidencias, etc.,<sup>4</sup> la concreción y la pseudoconcreción, etc.<sup>5</sup>

Al margen de la posición que se pueda tener frente a la jerarquía de relación entre cualidad y cantidad, resulta impensable un esfuerzo de racionalización de un objetivo educativo que no se oriente a normar lo esencial, lo permanente y general. De hecho un Plan de Estudios no puede considerar toda la masa de factores que determinan la institución escolar, de ahí la necesidad de limitar su esfuerzo de influencia a aquellos factores que en el marco teórico-práctico que orienta el trabajo, resulten los más importantes a los efectos de enfrentar decisivamente la realidad sobre la cual se trabaja. Por lo cual el Plan de Estudios es un esfuerzo limitado y provisional por normar lo que cualifica el funcionamiento de una institución educativa.

9. En la definición de Meza se hace explícito un rasgo fundamental de los Planes de Estudio que es importante destacar. Y se refiere a que los Planes de Estudios son una fuente, un vínculo, una conexión entre las políticas actuantes en materia educativa y el funcionamiento regular de las instituciones educativas. De hecho son el canal por donde fluye buena parte de la “racionalidad” que mueve el sistema educativo de un país; esté o no esa racionalidad expresada en documentos oficiales de la política educativa. Por los Planes de Estudio circulan las ideas que tienen quienes conducen la vida educativa del país. Por su puesto, como todo en Educación, y por las razones que se expresan en los rasgos anteriormente anotados (sobre todo en 2, 5 y 7), existe algún margen de autonomía que permite, tanto cierta libertad de concepción al diseñador, como amplios márgenes de decisión autónoma en la operación de Plan de Estudios.

---

4. ARISTOTELES. “Metafísica”, I, II, y III “Colección Los Clásicos. Edit. Grolier-Jackson. New York. 1974

5. KOSIC, Karel. “Dialéctica de lo concreto”. Edit. Grijalbo. México, 1967.

10. A pesar que en ninguna de las dos definiciones utilizadas como plataforma se hace totalmente evidente, es posible derivar que expresan la intención de alcanzar los ideales de ciencia en la concepción y conducción de la educación institucionalizada. Los Planes de estudio como expresión particular de la cultura deben responder al principio de científicidad y no ser el resultado de la autoridad personal, el sentido común, las creencias, etc. lo que genéricamente se conoce como conocimiento vulgar.

Lo anterior es absolutamente cierto, el ideal de ciencia debe orientar la praxis teórica y práctica en torno a los Planes de Estudio, pero el ideal de ciencia en el sentido cabal del término y no en las condiciones de lo que se ha dado en llamar como cientifismo; que no es otra cosa que la negación de la ciencia por la vía de la sublimación de alguno de sus atributos, como son la racionalidad y la objetividad.<sup>6</sup>

En conclusión y como una primera aproximación a lo que son los Planes de Estudios, podemos afirmar que en ellos se sintetiza buena parte de la problemática conceptual que gira en torno al problema educativo en general. Entonces, para entender lo que son, es necesario tener claridad al respecto de lo que es la Educación y los problemas de conocimiento que se plantean en torno a ella. Entre las cuales destacan la cuestión de la racionalidad del funcionamiento de las estructuras sociales, y de quien las piensa y conduce, la objetividad y subjetividad del pensamiento y la acción, los parámetros reales e ideales que determinan la concepción y conducción de un proceso, la científicidad como aspiración, la cuestión de la intención, la regulación y el control, etc. También, que tiene un marco teórico de referencia definido en el ámbito general del concepto de currículo y que tiene como problemas técnicos fundamentales: la dirección del proceso instruccional, las fracciones de cultura que se incorporan a la instrucción sistemática en la institución educativa, la definición de las estrategias y recursos de la instrucción y la conformación de un marco normativo y operacional para el ejercicio de la valoración y control de la enseñanza-aprendizaje (evaluación).

Una nueva aproximación (más tecnológica) al problema de caracterizar la naturaleza y significado de los Planes de Estudio en nuestro medio:

A lo ya dicho respecto a lo que es un Plan de Estudios hay que agregar las siguientes consideraciones tecnológicas respecto a su significado, derivadas de nuestra propia experiencia y de la teoría curricular que se produce en nuestro medio académico:

11. Es un documento ,o mejor su expresión formal asume esa condición, concebido bajo la pretensión expresa de normar la actividad instruccional que ocurre en la escuela, lo cual lo convierte en el mecanismo fundamental para racionalizar el proceso educativo-escolar, influenciándolo con intención de dirección, reglamento y control. El Plan de Estudios, le proporciona sentido, dirección y propósito educativo a la institución escolar. Por el se vincula lo educativo -intencional, y por lo tanto, incide fuertemente en la dinámica organizativa de la escuela.
12. El Plan de Estudios establece relaciones determinadas entre individuos y la cultura en el marco dominado por los hechos, la realidad (Plano

---

6. SLOAN, Douglas. " Knowledge, Education and Human Values: Toward the Recovery of Wholenesse" . Teachers College Record. Vol 82. No.3. USA, 1981.



Real) y las aspiraciones, las ideas (Plano Ideal). Relaciones, que resuelven problemas concretos a propósito de la instrucción en la Institución Escolar; entre los cuales destaca: la cuestión de la fundamentación y dirección de la instrucción, el contenido como fracciones de cultura pertinentes a la instrucción formalizada, las metodologías, metódicas, técnicas y recursos de instrucción y la necesaria valoración y control del proceso de instrucción; todo dentro de un marco sancionado que definen el entorno social, cultural y científico correspondiente.

13. Los Planes de Estudio en la Educación Superior constituyen una forma particular de organización del conocimiento, estructurado a manera de ciclos, materias, disciplinas, áreas o cualquier otro mecanismo que permita incorporar el conocimiento pertinente a la instrucción formal en el seno de la Escuela.
14. El Plan de Estudios es quizás el Diseño Curricular más complejo pues norma la actividad de muchos docentes y unidades organizativas dentro de la institución. Además, integra distintas unidades y especialidades de formación, correspondientes a diferentes áreas del conocimiento, métodos, estilos y tradiciones de concebir la existencia y el conocimiento particular. Conjuga distintos propósitos educativos, a veces irreconocibles, a menos poniéndolos a actuar en conjunto.
15. En la Educación Superior existen algunos rasgos que bien vale la pena precisar con claridad. En principio, además de los componentes de formación vinculados al crecimiento físico e intelectual de los sujetos de la instrucción, debe incluir componentes de profesionalización que habilitan para el ejercicio de ocupaciones que reclaman conocimientos, habilidades y destrezas de gran complejidad, que difícilmente pueden ser adquiridos por la práctica o por mecanismos de instrucción sencillos. En resumen, en este nivel se debe establecer un equilibrio entre el ayudar a ser y el ayudar a hacer.  
 Por otra parte, los usuarios de un Plan de Estudios en la Educación Superior, no son aplicadores mecánicos de él, una vez formulado, “practitioners,”<sup>7</sup> sino que por el contrario son sujetos que protagonizan una acción orientada por el diseño, y le imprimen su “sello personal”. Incluso, tanto estudiantes como docentes “marcan” con intensidad el desarrollo de la práctica instruccional en mayor medida que en otros niveles de la Educación Formal. En algunos casos, esta condición tiene su mayor expresión en el concepto de Autonomía de Cátedra, donde se formaliza el derecho del docente a protagonizar una instrucción que refleje libremente los dictados de su conciencia. A lo cual habría que agregar los derechos de “facto” que el estudiante ejerce para criticar e influenciar el ejercicio profesional del docente y de la forma en que se presenta la instrucción en el Plan de Estudios.
16. Expresan las determinaciones fundamentales de la sociedad que los incluye y su correlato de concepciones y aspiraciones educativas, tanto en el orden de consolidación y reproducción, como en el orden de su transformación. En consecuencia, los Planes de Estudio son un canal por donde fluyen las políticas educacionales del Estado pero dentro de

---

7. Este término suele utilizarse en la cultura curricular anglosajona para deslindar dos funciones: el diseño y quien lo ejerce y el aplicador. Este último es en rigor un cumplidor de las previsiones establecidas rigurosamente en el diseño, y se le denomina; “Practitioner”.

un cierto equilibrio dinámico de fuerzas, entre las cuales destacan aquellas que pretenden modificar el orden cultural y social vigente. Rasgo que permite a la vieja polémica de la cultura Pedagógica sobre el carácter reproductor (“reflejo”) de la Educación, respecto al aparato social y su organización, cosa a la cual ya hicimos referencia en capítulos anteriores ; nos interesa destacar en esta oportunidad que un Plan de Estudios para que sea tal cosa y no otra, debe constituir un instrumento de progreso social y cultural. Para lo cual resulta imprescindible que incorpore en su seno tanto los mensajes como las experiencias críticas que lo propicien realmente. No se trata pues de un reclamo ingenuo, ya que los Planes de Estudio fundamentalmente en la Educación Superior, (en el resto de los niveles nunca estaría demás tampoco) tiene que constituir un escenario para la formación integral del individuo, lo que pasa por establecer las condiciones para el objetivo y permanente ejercicio de la crítica al orden cultural y social vigente.

Una precisión infaltable:

A quien haya leído todo lo anterior, le puede haber quedado la sensación, y no sin alguna razón, de que lo que tiene que ver con el pensar y hacer respecto a Planes de Estudio es de naturaleza estrictamente tecnológica. Lo cual es, en definitiva, una seria limitación conceptual muy frecuente en los textos parecidos a este, donde el problema central es crear algunas condiciones prescriptivas para la acción teórico-práctica del lector. Pero la realidad real es que los asuntos asociados a curriculum en general y la Planes de Estudio en particular es, además de lo dicho de naturaleza política. En tanto y cuanto tienen que ver con las relaciones de poder que se establecen en las instituciones escolares en la oportunidad de influir en el comportamiento de grandes cantidades de personas y en la oportunidad de decidir los cuantos y cuales son los conocimientos que estas van a acceder en los planes que formación que se proponen. Lo que no es un proceso neutro o incontaminado de implicaciones políticas, como muy bien lo expresa Henry Giroux :

“...las cuestiones relativas a la producción, distribución y evaluación del conocimiento están relacionadas directamente con cuestiones de control y dominación en el conjunto de la sociedad. Esto se entenderá mejor examinando algunos de los tipos de preguntas que proporcionarían una base para contemplar el curriculum desde esta perspectiva. Entre esas preguntas podríamos incluir las siguientes: 1) ¿Qué conocimientos entran a formar parte del curriculum? 2) ¿Cómo se producen esos conocimientos? 3) ¿Cómo se transmiten esos conocimientos en el aula? 4) ¿Qué tipos de relaciones sociales del aula sirven para establecer un parangón y reproducir los valores y normas incorporados en las relaciones sociales aceptadas de otros ámbitos sociales dominantes? 5) ¿Quién tiene acceso a las formas legítimas de conocimiento? 6) ¿A que intereses sirve ese conocimiento? 7) ¿Cuáles son las contradicciones y tensiones sociales y políticas mediatizadas a través de formas aceptables de conocimiento y relaciones sociales dentro del aula? 8) ¿Cómo intervienen de hecho los métodos corrientes de evaluación para legitimar formas existentes de conocimiento?

El núcleo esencial de estas preguntas reside en el reconocimiento de que poder, conocimiento, ideología y enseñanza escolar están en conexión recí-

proca, con patrones siempre cambiantes de complejidad. El nexo que configura estas interrelaciones es de naturaleza social y política, y es la mismo tiempo un producto y un proceso de la historia. Dicho con palabras más concretas, teóricos de currículum, maestros y estudiantes, todos ellos han hecho suyas ciertas creencias y prácticas, ideas y normas que influyen poderosamente en la forma en que ellos perciben y estructuran sus experiencias educativas. Las creencias y rutinas en cuestión son de naturaleza histórica y social; además, pueden ser objeto de reflexión consciente del sujeto o existir sin que el individuo en el que influyen tenga conciencia de ellas. En este último caso, sirven más para dominar que para servir al individuo en cuestión.”<sup>8</sup>

### III. EL DISEÑO DE PLANES DE ESTUDIO

El diseño de Planes de Estudio es una tarea difícil y compleja. Y es así porque ellos resumen toda la problemática del pensar y hacer en Currículo y Educación, como bien lo expresa el profesor Meza:

“Como Planes y como Diseño expresan y sintetizan toda la problemática del currículum. En su organización, estructura y propósitos se particularizan e integran las bases, fundamentos y los elementos del currículum...

Desde el punto de vista técnico resuelven una situación. Además, la integración de elementos tácitamente implica capacidad, talento y creatividad para presentar una vía de acción que sea atractiva y motivadora para docentes y alumnos, sin perder de vista la eficiencia y pertinencia en su tratamiento”<sup>10</sup>

De igual manera, hay que entender que la acción en materia de diseño de Planes de Estudio, es única, y que además se parece a la situación en la cual se actúa mucho más que a definiciones preexistentes. En este sentido creemos haber sido lo suficientemente convincentes al caracterizar la actividad de Diseño Curricular como para entender que las recetas tienen muy poco que ofrecer a la hora del trabajo concreto con Planes de Estudio. Sin embargo, existen experiencias previas y todo un proceso cultural de producción en materia de currículum, que permiten ordenar ciertas ideas previas y asumir posturas metodológicas que faciliten cierta efectividad en la actividad de Diseño de Planes de Estudio.

Por todas esas, la metáfora según la cual no es posible construir un edificio sin hacer antes que nada las bases, no resulta apropiada para explicar un posible orden de secuencia en el proceso de diseño, en general, y mucho menos en materia de Plan de Estudios. Cosa que obedece a la naturaleza misma del objeto sobre el cual se va a trabajar y la complejidad de la situación que experimenta quien diseña Educación, que no permite delimitar con claridad lo que debe ser primero, segundo, tercero, etc. De manera que concebir el diseño como susceptible de ser desglosado en pasos al estilo de la recetas, no resulta apropiado para los efectos concretos de diseñar Planes

- 
8. GIROUX, Herry. **Los profesores como intelectuales. hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.** Paidós/M.E.C. Barcelona, España, 1992
  9. SEGUEL, Marie L. “Conceptualizing Method. A History” Papers of the Society for the study of Curriculum History. Pensilvania University USA; 1.982.
  10. MEZA, Guillermo. “Curso de Diseño y Desarrollo Curricular”. Guía de estudios No. 4.UCV. Facultad de Humanidades EUS-Esc. Educación. Caracas 1.981.

de Estudio en la educación Superior. Sin embargo, si es posible afirmar, por ejemplo, que todo Plan de Estudios debe tener **un lugar en la Sociedad y en el Sistema Educativo**, que debe, **considerar las características del estudiante que se formará con su orientación, que debe resultar perfectamente claro el destino laboral y existencial de ese estudiante.**

### COMPONENTES BASICOS (MINIMOS) DE UN PLAN DE ESTUDIOS

Ya intentamos la delimitación conceptual general de lo que es un Plan de Estudios, y por ello realizamos el análisis de dos definiciones que a nuestro juicio contenían los elementos esenciales para materializar ese propósito. Ahora, sobre la base de nuestra experiencia, intentaremos complementar los rasgos definidos en el capítulo mencionado, hasta dejar constancia operacional de lo que es un Plan de Estudios.

La forma de concebir el producto final del proceso de diseño de un Plan de Estudios puede variar según sea el proceso mismo y los supuestos teóricos-metodológicos que se manejen. De manera que los componentes de un Plan de Estudios en cuanto a denominación, composición y forma en que se organizan, dependen del proceso mismo de su confección. Eso explica la diversidad de modelos y variantes, así como la variedad de denominaciones que es posible detectar, sobre todo en el nivel superior. Sin embargo es posible reconocer algunos constantes que nos hacen pensar en la posibilidad de armar un modelo polivalente que incorpore lo esencial que debería poseer un Plan de Estudios en nuestra realidad educativa nacional. En esa dirección apunta lo que vamos a exponer en esta oportunidad, al describir el conjunto de aspectos que le dan identidad técnico-formal a un Plan de estudios; lo que suponemos contribuirá, en alguna medida, a orientar positivamente la compleja tarea de diseño y evaluación.

**MARCO CONCEPTUAL E HISTORICO.** Inserción de Plan en la Sociedad y la cultura que lo explican. Espacio Institucional donde se desenvuelve el Plan. Ambito de contenido (fracciones de la cultura pertinentes) al que hace referencia el Plan. Campo de desempeño del egresado del Plan de Formación.

**ELEMENTOS DE FUNDAMENTACION Y JUSTIFICACION.** Necesidades de formación que el Plan atiende (selección, definición, y Jerarquía). Enfoque del Plan: principios y criterios que definen el Plan como respuesta particular a las necesidades de formación definidas.

**ELEMENTOS DE ORIENTACION.** Objetivos generales del Plan. Perfil del Egresado (como conjunto de precisiones de ocupación, personalidad y prospectiva que delinear la imagen esperada del egresado)

**ELEMENTOS DE ESTRUCTURA.** Componentes, áreas y unidades de formación. Mecanismos de articulación para los componentes y unidades definidas. Pensum de estudios (incluye prelaaciones e identificación de las distintas unidades de formación)

**ELEMENTOS FUNCIONALES.** Régimen de instrucción y Evaluación Previsiones de administración de la instrucción Perfil del docente-administrador del Plan

**PLAN DE EVALUCION DEL PROPIO PLAN DE ESTUDIOS.** Estrategias e instrumentos de control y valoración del Plan. Mecanismos de retroalimentación, ajuste y mejoramiento permanente del Plan.

### **MARCO CONCEPTUAL E HISTÓRICO:**

El Plan de Estudios constituye una respuesta a necesidades, a requerimientos de la vida educativa y general de la sociedad en que esta incluido. De alguna manera es un planteamiento normativo que “resuelve” las distancias entre lo que es, el país, la educación, la institución educativa, etc.; y lo que debería ser. Por supuesto, en el marco de acción y análisis de la entidad institucional que realiza el diagnóstico correspondiente.

Cual sea la forma definitiva que asuma el Plan de Estudios debe contener una imagen lo suficientemente expresa del espectro socio-institucional y teórico que le proporcione ubicación. Un diagnóstico, un conjunto de afirmaciones sobre lo que es, y lo que debería ser el espacio social pertinente. Esto es particularmente importante, en el nivel superior, donde la conexión educación-sociedad es imperativa, no porque en los otros niveles no lo sea así, sino por tratarse de un medio donde todo el espectro de protagonista tiene o debe tener opinión respecto a cosas tales como: la sociedad y el estado, el destino laboral de los egresados, la institución educativa, el estado del marco teórico conceptual y práctico disciplinario correspondiente, etc.

El Plan de estudios es en si mismo una posición teórica frente a los problemas de la disciplina o disciplinas correspondientes. Su estructura y conformación general son una tesis, una afirmación sobre el estado pasado, presente y futuro del mundo teórico correspondiente. En consecuencia, en el medio socio-cultural de los países subdesarrollados, donde la dependencia respecto a las pautas generadoras de cultura situadas más allá de sus fronteras esencialmente aquellas ligadas a los intereses de las potencias del desarrollo, resulta infaltable hacer previsiones que orienten la acción educativa hacia la creación de teoría, ciencia y tecnología nacionales. Sin ánimo de aislamiento intelectual, debe ser una necesidad diagnosticada, de la particularidad de la especialidad correspondiente, la vinculación de la actividad instruccional al esfuerzo por crear conocimientos y respuestas propias a nuestros ingentes problemas. Esa es una línea particularmente útil, en los países que tenemos, para organizar el análisis del marco de información requerido en la construcción del sustrato de fundamentación de un Plan de Estudios, particularmente, en la situación de dependencia cultural que se vive.

Ese diagnóstico infaltable debe incluir aspectos esenciales tales como: una imagen del país que se tiene, sus antecedentes, coyuntura y prospectiva; afirmaciones respecto a la institución y su lugar en el concierto socio-educativo que la rodea, una posición frente al ámbito disciplinario de contenido correspondiente, es decir, afirmaciones que permitan visualizar los ejes teóricos y prácticos de orientación que marcan la respuesta particular que proporciona la institución, por vía del Plan de Estudios a los problemas culturales. Por supuesto, no se trata de reclamar la presencia de extensas tesis sobre las temáticas señaladas, se trata por el contrario, de una síntesis que marque con claridad la ubicación de la propuesta curricular en el ámbito socio-cultural y teórico que la defina en última instancia.

### **ELEMENTOS DE FUNDAMENTACION Y JUSTIFICACIÓN:**

Aún cuando se extremen los cuidados por definir el diagnóstico del marco cultural e institucional, se hace necesario avanzar en la precisión de los aspectos que definitivamente marcarán el Plan de Estudios. En este sentido se

hace importante clarificar que necesidades y con qué prioridades recibirán respuestas específicas. Necesidades que se expresan en afirmaciones sobre la forma en que se enfrentan las carencias diagnosticadas. De igual manera resulta importante enunciar los principios que definen los criterios de formulación del Plan. Son afirmaciones de carácter general que definen los alcances que tendrá la orientación del Plan de Estudios. Hacen referencia a la forma particular que asumen las respuestas que se pretenden dar a las necesidades establecidas.

A los efectos de establecer una guía para el enjuiciamiento y posible formulación del Plan de Estudios en funcionamiento, conviene derivar de esas necesidades y principios un conjunto de indicadores que permitan visualizar con alguna claridad su desarrollo real; en otras palabras los criterios de control y valoración del Plan de Estudios:

*“Los criterios son elementos orientadores, asociados a los principios, pero en carácter específico, en función de la elaboración del diseño. Deben referirse a aspectos formales y cualitativos”.*

Falta decir que los principios y criterios expresan la posición, la concepción general que se tiene frente al análisis realizado y la respectiva posición que se asume frente a él. Lo cual justifica el esfuerzo a realizar, y expresa la concepción curricular que le da identidad formal al Plan.

### **ELEMENTOS DE ORIENTACIÓN:**

En rigor, la definición de los elementos de orientación de un Plan de Estudios, en el modelo que estamos perfilando, no es más que la continuación de un proceso de refinamiento de la formalización de la dirección que se aspira para él. Dirección que está parcialmente expresada en el “tipo” de análisis que se hace del marco socio-cultural, institucional y teórico, y en las necesidades, principios y criterios que se formulan. Pero que es imprescindible, aún aceptando el peligro de la redundancia conceptual, seguir refinando hasta dejar perfectamente claro los límites y contenidos de la direccionalidad que posee el Plan de Estudios. Ello es importante sobre todo para los efectos de control, valoración y mejoramiento de su operación en una realidad educativa como la nuestra.

Los perfiles son un recurso de orientación que enuncia los rasgos de formación que se aspira exhiban los sujetos en formación una vez expresados. **Constituyen la descripción pormenorizada de las cualidades de personalidad, las competencias y los conocimientos que el estudiante debe lograr como efecto de su pase por la acción instruccional normada por el Plan;** por supuesto, en términos tendenciales, de ninguna manera al estilo de conductas plenamente identificables en situaciones que se instalen artificialmente. En resumen, los perfiles anuncian los rasgos expresados en el producto principal del Plan de Estudios: sus egresados. Aún y cuando reconocemos una tendencia bastante acentuada en nuestro medio a incluir el Perfil del Docente que mejor se ajusta a los requerimientos del Plan, preferimos no recomendar su incorporación en este aporte para hacerlo en lo correspondiente a los elementos de administración, por considerarlo más oportuno y funcional con nuestra intención de organizar una exposición que oriente efectivamente en la tarea de diseño de este importante instrumento curricular.

En términos de la construcción de los Perfiles en la Educación Superior, es



necesario considerar tres aspectos que resultan infaltables, independientemente del estilo y forma que asuma en un Plan de Estudios específico, los cuales son los siguientes: la necesidad de incorporar a su formulación tres ejes de contenido para su definición, lo atinente a los rasgos de personalidad aspirados en el egresado, donde se incluyen además de las características de orden psicológico lo referido a los requerimientos éticos que supone la condición de profesional y de ciudadano. Las pautas de crecimiento intelectual y físico que suponen los requerimientos del ejercicio profesional y como hombre fundamentalmente culto. Y finalmente, lo relacionado con la definición de las competencias que debería exhibir el profesional en determinado campo de actividad laboral.

Por otra parte, es importante asumir en la definición de un Plan de Estudios, que su operación está sujeta a condiciones que cambian con el transcurrir del tiempo, de forma que se hace imprescindible definirlo tomando las precauciones para que sea válido y pertinente en el momento que inicia su operación y en el futuro próximo y mediano. Lo cual se traduce en la necesidad de incluir definiciones de tipo **prospectivo** en la conformación de sus Perfiles, para evitar la rápida obsolescencia del Plan de Estudios.

Y finalmente, reconocemos dos formas básicas del Perfil para un Plan de Estudios, como son: el Perfil Genérico y el Perfil Profesional del Egresado. El primero constituye el modelo ideal de egresado de la institución, donde se describen los rasgos del egresado “tipo”, independientemente de la especialidad que curse. Y el segundo, los relacionados a la especialidad que “marca” el destino ocupacional del egresado. Tanto uno como el otro tendrían la misma conformación, las diferencias radican en el grado de especificidad de la relación título-ámbito ocupacional correspondiente.

### **ELEMENTOS DE ESTRUCTURA:**

Constituyen la disposición y dosificación de la formación que define el Plan de Estudios. Es la resultante de la organización específica que asume el contenido dentro de un Plan de Estudios.

Combina, a los componentes, áreas, ejes de formación o cómo quieran que se definan las partes de contenido que se aprecien pertinentes para estructurar el Plan, con recursos de dosificación que permitan establecer una articulación horizontal y vertical que satisfaga las expectativas que mueven la concepción y operación de Plan. De esa combinación depende el planteamiento general que asume la estructura del Plan en un caso específico de diseño. Cuestión que, a su vez, depende de la resolución particular que se haga de los problemas de articulación vertical y horizontal de los componentes de formación,<sup>11</sup> que materializan el planteamiento de contenido del Plan.

Las disposiciones de articulación hacen referencia a la satisfacción de los requerimientos de sincronía y diacronía que subyacen en toda actividad racional, donde se plantea la continuidad y simultaneidad de esfuerzo intelectual o físico, en lapsos de tiempos determinados.

**La articulación vertical** en lo concerniente a Planes de Estudio, esta determinada por la necesidad de distribuir los componentes de formación y sus

---

11. TYLER, Ralph. “Principios Básicos del Currículum” Edit. Troquel, Buenos Aires, Argentina 1.973.

posibles divisiones a todo lo largo del Plan de acuerdo a los criterios particulares que se establezcan para ello. Distribución que en general debería responder a los principios de **continuidad** y **secuencia** propuesta por Tyler:

“La palabra se refiere a la reiteración vertical de los elementos principales del currículo...La continuidad aparece entonces como el principal factor de una organización vertical efectiva.La secuencia se relaciona con la continuidad, pero llega más lejos. Es posible que un elemento importante del currículo se presente varias veces, pero únicamente en un nivel, lo que impediría el desarrollo progresivo de la comprensión o de la capacidad o de la actitud para aprender o de algún otro factor. En este sentido la secuencia, considerada como criterio, enfatiza la importancia de que cada experiencia sucesiva se funde sobre la precedente, pero avance en ancho y profundidad de las materias que abarca.”<sup>12</sup>

**La articulación horizontal** se refiere a la necesidad de proporcionarle sentido a la enseñanza-aprendizaje al interior de los mecanismos de dosificación (ciclos, semestres, lapsos, etc.) que se utilizan. Para ello resulta importante considerar la necesaria **integración** de los componentes de formación:

“La integración se refiere a la relación horizontal de actividades del currículo. La organización de esas actividades debe ser tal que ayude al estudiante a lograr un concepto unificado, así como a unificar su conducta en relación a los elementos que maneja... de modo que no se limite a ser una conducta aislada y aplicable a su único curso, sino a una contribución cada vez mayor a la formación total del estudiante, que pueda aplicar con éxito a las demás situaciones de la vida.”<sup>13</sup>

La articulación horizontal refiere a las necesidades de dosificación (respecto a las fórmulas de la administración del tiempo que se tenga) del esfuerzo de formación que hará el estudiante. Sobre todo en respuesta a la premisa elemental en virtud de la cual todo no se puede aprender-enseñar de una sola vez.

Como quiera que el Plan de Estudios se desenvuelve en una institución concreta, que tiene ubicación particular en el Sistema Educativo y Social y además de un marco legal dado, conviene reconocer que su estructura depende en mucho de circunstancias que escapan al ámbito de decisiones del diseñador y que actúan como limitantes que estrechan su desempeño libre y creativo, como son por ejemplo: la existencia de un sesgo institucional que obliga a darle mayor peso a un determinado componente de formación, la existencia de ciclos y líneas de formación predefinidos, la administración del tiempo según mecanismos pre-establecidos, la existencia de núcleos de personal calificado en determinada especialidad que presionan en un sentido expreso, etc. Pero, que, sin embargo, no impiden la posibilidad de ejercer creativamente la acción de diseño de un Plan de Estudios.

### **ELEMENTOS FUNCIONALES:**

Norman los aspectos de operación del Plan de Estudios que orientarán su desarrollo una vez incorporado a la práctica cotidiana de la Institución escolar.

---

12. IBIDEM. Pág. 12

13. IBIDEM. Pág. 12

Distinguimos tres tipos: el Régimen de Instrucción, las Previsiones de Administración y la descripción del docente (Perfil del docente), que mejor protagonizaría el desarrollo del Plan. Veamos esquemáticamente la composición de cada uno de ellos:

### **El Régimen General de Instrucción y Evaluación.**

Se refiere a las prescripciones sobre la forma y recursos necesarios para el establecimiento de las estrategias instruccionales que mejor se ajusten a la naturaleza del Plan. Aquí debe hacerse definición explícita del o los sistemas y recursos de instrucción que se adapten a la estructura del Plan: **Enseñanza Personalizada, en base a lecciones, individualizada, mecanizada, etc.**, según sea el caso.

De igual manera resulta importante esbozar el régimen de evaluación de los aprendizajes que correspondan a la política Instrucciona definida.

### **Previsiones de Administración.**

Se refieren a las definiciones que es preciso hacer para garantizar la eficacia operativa del Plan, lo cual implica definir con claridad las normas de **prosecución** y promoción, el sistema de **prelaciones y acreditación**, el número de estudiantes por docente, la previsión de gastos específicos que implica la operación del plan y, fundamentalmente, la definición de los mecanismos administrativos-burocráticos que faciliten la operación del Plan.

### **Perfil del docente.**

Se trata de caracterizar al docente que protagonizará, junto al estudiante, la implementación del Plan. Lo cual, es preciso reconocer, resulta un tanto ideal en el marco de las relaciones laborales que se establecen en la normativa laboral en la Educación Superior. Sin embargo, este perfil de los rasgos profesionales y de personalidad del docente, bien puede orientar en la concepción de procesos de formación, capacitación y de conquista de voluntades de los docentes, quienes en última instancia son los únicos garantes del éxito o fracaso del Plan de Estudios.

## **IV. CUALIDADES ESPERADAS EN UN PLAN DE ESTUDIOS**

En la cultura curricular, tal como lo hemos anotado en el panorama teórico que se trabajó en los capítulos iniciales de la presente exposición, toda manifestación de actividad en el complejo mundo de la instrucción debe ser realizado bajo la intención de que sea válida y relevante; es decir, que se ajuste a las previsiones y expectativas que le proporcionan orientación y que a la vez sea pertinente, tenga “sentido” en el marco socio-cultural que le da “lugar”. Cualidades ambas que pueden ser desglosadas en un conjunto de requisitos que debe poseer un Plan de Estudios para que posea alguna posibilidad de ejercer influencia positiva; entre las cualidades destacan las siguientes:

- Debe, como documento, poseer todas las características deseables en un recurso de comunicación que aspire a influenciar una práctica educativa compleja y al menos contener los “componentes básicos” anotados al inicio de este capítulo.
- Debe ser el producto de una acción de participación, donde los miembros de la comunidad en la cual operará tengan injerencia protagónica.

Esto obliga a que el equipo de diseño conciba mecanismos que propicien y faciliten el compromiso de todos los sectores involucrados en la elaboración del Plan y en su posterior aplicación.

- El Plan de Estudios debe constituir conscientemente, una tesis, un conjunto ordenado de afirmaciones sobre el ámbito de contenido que le corresponde. La cual debe ser actualizada y avanzada, cosa que supone la necesidad de incorporar la dinámica contradictoria de discusión que anima el conocimiento en general.
- Los Planes de Estudios deben ser adecuados, en el sentido de interpretar y reflejar dinámica y dialécticamente el marco social e institucional en que se desenvuelven. *“Que respondan a la situación, nivel circunstancia en que se aplique.”*<sup>14</sup>
- Como quiera que la formación del estudiante es quizás el propósito central de un Plan de Estudios, resulta imprescindible; *“Considerar al educando con sus características necesidades y singularidad, manifestada en intereses, especialidades y motivaciones propias de su estadio de desarrollo y de las peculiaridades de su existencia.”*<sup>15</sup>
- Todo Plan de Estudios, en nuestra Educación Superior, debe constituirse en un instrumento para compensar y superar la dependencia nacional. De forma que debe instalar los medios académicos necesarios para desarrollar al estudiante en la siguiente dirección: *Propender al desarrollo de la capacidad reflexiva, estimular el afán de indagación y la búsqueda de conocimientos como un proceso sistemático que asocie el rigor del pensamiento a la ilimitada capacidad de crear.”*<sup>16</sup>

---

14. Meza, Guillermo. Op.Cit.Pág. 16

15. IBIDEM Pág. 17.

16. IBIDEM Pág. 18

**BRAVO JÁUREGUI, Luis.** (1996). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Versión corregida del Capítulo II de la obra: **Teoría y Práctica Curricular.** Editorial Carhel. Caracas, 1988. Caracas, Abril de 1996.

## PLAN MODULAR

Es el plan de un actor elaborado por módulos; cada módulo constituye una estructura orgánica y coherente, susceptible de modificación. Ello implica que un módulo puede ampliarse, disminuirse, eliminarse o fundirse con otro módulo, conforme las circunstancias reales así lo demande.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## PLAN OPERATIVO

Es el Plan de una organización pública y/o privada, para el corto plazo. Generalmente cubre un horizonte temporal de un año. Su contenido es similar a la del Plan de Mediano Plazo, pero a un nivel de degradación mayor. Precisas acciones, fija responsabilidades, asigna recursos y empílica políticas.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## PLANEAMIENTO ESCOLAR

“El que organiza, orienta y conduce las actividades en los planteles de educación”. (SECPANE. (Servicio Cooperativo Peruano-Norteamericano de Educación)).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico.** BIOSFERA. Caracas.

## PLANEAMIENTOS DE LA EDUCACION A LARGO PLAZO

“Sin pretender pronunciarse sobre la duración que deben tener los planes de desarrollo de la educación, conviene subrayar que estos planes deberían extenderse por un período bastante largo, susceptible de ser fraccionado en períodos más cortos que permitan rectificar eventualmente las previsiones contenidas en los planes a largo plazo”. (UNESCO-BIE. Vigésima-Quinta Conferencia Internacional de Instrucción Pública. Ginebra. 1962. Véase: INESCO: “Boletín del Proyecto Principal. UNESCO. América Latina”. N° 15).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico.** BIOSFERA. Caracas.

## PLANIFICACIÓN

1. La Planificación es un proceso continuo inherente a cualquier actividad humana y a la actividad desarrollada por el Estado.
2. Lo que hacemos en la realidad es un producto de la Planificación: buena o mala.
3. Los hombres no improvisan, hacen generalmente un cálculo que precede y preside la acción.
4. En la Planificación personal priva fundamentalmente la intuición. De allí que podría hablarse de Planificación Intuitiva y hasta de Planificación Reactiva.
5. Lo conveniente es que la Planificación sea racionalizada y sistémica.

6. La Planificación surge como un problema entre los hombres. El hombre como individuo persigue fines particulares; como grupos de individuos organizados, lucha frecuentemente por objetivos opuestos, surge de allí el conflicto entre oponentes.
7. O planificamos o somos esclavos de las circunstancias.
8. Lo contrario de Planificación es improvisación, y si no la practicamos surge resignación. El actor se ve arrastrado por las circunstancias que se dan en la realidad y que son producidas por otras fuerzas sociales.
9. Para que la Planificación sea integral, la reflexión (cálculo previo) debe relacionarse con la acción (toma de decisión).
10. Todo cálculo previo debe basarse en el examen del pasado, la simulación del futuro y sobre todo el análisis del presente.
11. Lo importante en la Planificación es el presente: La explicación solamente del futuro, no es planificación, pero si forma parte de ella.
12. Se necesita prever cuando la predicción es imposible. El planificador toma previsiones; el adivino es futuro logo, predice trata de acertar.
13. El plan es un producto del proceso de planificación.
14. Los planes con sus alternativas son simulaciones del futuro.
15. El rol de los planes es apoyar la planificación en la coyuntura.
16. El proceso de gobierno no es otra cosa que el cálculo del plan convertido en acción capaz de conducir los hechos en las situaciones que siguen.
17. El proceso de gobierno no es único ni monopolístico. Este se gesta como una competencia entre distintos actores sociales.
18. Existen tantos gobiernos como fuerza sociales existen. Ellos luchan por el control de los centros de poder.
19. Existe sólo un GOBIERNO que ejerce desde el Estado.
20. Si lo esencial del gobierno es la acción y lo esencial de la Planificación es cálculo que la precede y preside, entonces planifica quien gobierna (porque el gobernante hace el cálculo de última instancia) y gobierna quien planifica (porque gobernar es conducir con una direccionalidad que supera el inmediatismo de la mera coyuntura).

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## PLANIFICACIÓN

Es un proceso que permite racionalizar la toma de decisiones y está dirigida a definir un conjunto de acciones, previamente analizadas y estudiadas con miras a lograr los objetivos pre-establecidos dentro de un diseño estratégico que garantice el éxito de la gestión.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.



## PLANIFICACIÓN

Es la previsión de las actividades y de los recursos, tanto humanos como materiales, para el logro de los objetivos que se desean alcanzar; es un proceso para determinar a donde ir de la manera más eficiente y económico posible.

Planificar es elaborar un plan de acción para una tarea de cualquier naturaleza; por lo tanto, la planificación es un acto de toma de decisiones ante las múltiples opciones que el razonamiento puede hallar ante una necesidad o ante algún problema detectado.

MOLINS P. Mario. (1988) hace una importante revisión de las explicaciones respecto a la naturaleza y sentido del surgimiento de la Planificación, como un proceso tendente a lograr objetivos mediante la puesta en práctica de una política. En este sentido MARIO MOLINS P. (1991) señala que: “La planificación puede definirse como una ciencia cuya aplicación permite lograr, en el objeto a planificar, los objetivos que el sujeto ha formulado con anterioridad”.

JORGE AHUMADA (1976) considera que: “La planificación o Programación es una metodología para la toma de decisiones”.

En esta misma dirección de conceptos sobre la planificación MAX CONSTATI, (1976) señala que: La planificación “es una disciplina orientada a la selección de objetivos derivados de un fin previamente establecido y al logro de estos objetivo de una manera óptima”.

En Venezuela la planificación adquiere status legal en el Decreto 492 el 30 de diciembre de 1958 con la creación de CORDIPLAN, la planificación tiene un ámbito de explicación muy extenso en este sentido se explica en el área Nacional o global.

“La planificación es entendida como un hacer colectivo que tiende a lograr un objetivo determinado en el objeto con la mayor eficacia, y que la planificación como idea y como actividad de Estado, ha logrado imponerse en el mundo capitalista, después de largos y penosos debates a través de la historia”. (HERNANDEZ GLOMARIS J., MAESTRIA EN DISEÑO DE POLITICA EDUCATIVA U.C.V. 1996).

**BIBLIOGRAFIA: AHUMADA, Jorge.** (1966). *Notas para una teoría general de la Planificación*. Caracas: “Cuadernos de la Sociedad Venezolana de Planificación”. Volumen IV, Nos. 4 y 5. / **CONSTATI, Max.** (1988). *La Planificación como Disciplina Social. Teoría - Métodos - Experiencia*. Caracas: Editorial Kapelusz Venezolana. / **MOLINS P., Mario.** (1991). *Planificación “Ciencia de la Praxis Colectiva Eficaz”*. Caracas: Editorial Carhel.

**HERNÁNDEZ, GLOMARIS J.** Maestría en Diseño de políticas de la facultad de Humanidades y Educación/UCV.

## PLANIFICACIÓN

“La planificación en su definición más elemental, es el instrumento que en determinado momento adopta un país por una decisión política, para coordinar todos los esfuerzos que deben realizarse a fin de alcanzar objetivos en el campo del desarrollo económico y social, que sean coherentes con los recursos y necesidades de ese país” (Mario Molins P. 1992)

De lo antes descrito se puede decir, que la planificación es un proceso mediante el cual se realiza una evaluación de las condiciones generales del país, para establecer una serie de acciones que conlleven al logro de las metas o fines deseados, implica además inferir los medios, recursos y tiempo necesario para alcanzarlos, se evidencia que la misma es una necesidad que se impone el país en busca de usarla como instrumento racional, necesario para realizar al menor costo y con la debida oportunidad, profundos cambios institucionales y de estructura económica, pero no se puede decir que la misma pueda garantizar los procesos de cambio.

**BIBLIOGRAFÍA: MOLINS PERA, Mario.** (1991). *Planificación. Ciencia de la Praxis Colectiva Eficaz*. Caracas. Editorial. Carhel.

**PULIDO, Ylse N.** Maestría en Planificación de la Educación. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad central de Venezuela.

## PLANIFICACIÓN

Se ha definido como: “in proceso en el cual mediante el uso de unos instrumentos se logran ciertos objetivos”.

Esta definición implica varias hipótesis:

- Que la planificación existe.
- Que toda actividad es susceptible de ser planificada.
- Que un proceso de esta naturaleza se pueden identificar claramente los objetivos y los instrumentos.
- Que una serie de elementos y acciones pueden ser concatenadas para el logro de los objetivos propuestos y que esta concatenación implica el proceso de la planificación.

El planeamiento constituye en esencia un intento organizado consciente y continuo para alcanzar metas específicas.

Planificación de la Educación: Constituye una racionalización del esfuerzo para asegurar la utilización óptima de los escasos recursos a fin de romper el círculo vicioso entre pobreza e ignorancia. Es el proceso a través de él se definen objetivos, se fijan metas, se seleccionan los instrumentos con miras a lograr que el Sistema Educativo responda a las exigencias de la sociedad.

Planificación integral de la Educación: Conduce a que la educación sea el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes comunes que la sociedad requiere de sus conciudadanos, para pasar de una etapa a otra de su desarrollo. En consecuencia, la planificación es ahora el antecedente básico, que informa la preparación y ejecución de los presupuestos.

Planificación: Es una metodología para escoger entre alternativas que se caracteriza porque permite verificar la prioridad, compatibilidad y factibilidad de los objetivos y permite seleccionar los instrumentos eficientes.

**BIBLIOGRAFIA: SHIEFELBENIN, Ernesto.** (1990). *Teoría, técnicas, procesos y caos en el planeamiento de la educación*. Edit. Ateneo. Buenos Aires.

**GAVIDIA, Winston.** Escuela de Bibliotecología. UCV.

## PLANIFICACIÓN

La planificación se define como un proceso creado por el hombre para intervenir en la realidad con el fin de obtener un objetivo determinado, la cual constituye una labor científicamente organizada, que amerita de la reflexión, la acción y el uso de metodología sistemática y coherente adaptada al objeto sobre el cual se va a actuar.

Se estipula que la planificación surge con el nacimiento de la sociedad soviética, para satisfacer las necesidades sociales y económicas del país, con la intención de organizarse y funcionar adecuadamente. (Giordanic, Jorge. 1980)

La planificación en su evolución logró difundirse a nivel mundial y en diferentes ámbitos: económico, político, social, cultural, educativo y con diferentes amplitud, es decir, desde la planificación del estado, de una institución o empresa, hasta la planificación de una clase.

Fernández Alejandra (s/f) define la planificación en un sentido general como: “una actividad natural de previsión del hombre con la intención de controlar la naturaleza y la vida”. (Pág. 145) O sea, la planificación viene a ser un medio para enfrentarse a los problemas y buscarle solución de manera inteligente y organizada, para evitar errores.

En la educación, de acuerdo a Rosales, Carlos:

La planificación se sitúa como un factor intermedio entre la teoría y la práctica. Basada en una serie de supuesto teóricos, la planificación pretende mejorar la enseñanza tomando para ello en consideración todos sus componentes y características fundamentales. (Pág. 65).

La planificación es un proceso sistemático y racional que sustentado en teorías y principios científicos, selecciona y vincula de manera lógica los elementos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, para llevarlo a cabo satisfactoriamente y lograr eficientemente las metas deseadas.

Para que la planificación tenga un mejor efecto en la realidad, tiene que partir de un diagnóstico previo basado en un estudio de la realidad, para detectar las áreas o situaciones problemáticas sobre la cual se va a planificar y así evitar improvisaciones y obstáculos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Se pueden distinguir en la planificación las siguientes etapas:

1. Etapa de planeamiento o elaboración del plan: En esta etapa se definen el objeto de la planificación y los lineamientos para abordarlo, es decir, se diseñan los pasos a seguir, se formulan los objetivos; se selecciona el método, las estrategias, los recursos, los medios a utilizar; se estipula el tiempo, etc, estableciéndose así el aspecto formal de la planificación para llevarlo luego a la práctica.
2. Preparación de las condiciones para la ejecución del plan: Es una forma de garantizar la eficacia del plan, para que su ejecución sea todo un éxito, se vela porque todo esté en orden administrativa y legalmente, estableciendo las medidas necesarias: políticas, sociales y económicas.
3. Ejecución del plan: Es la parte dinámica u operativa donde se lleva a efecto lo estipulado en el plan y dependiendo del efecto que se produzca en la realidad, puede ser modificado corrigiendo los defectos o problemas, lo que da un carácter flexible.
4. Evaluación de los resultados: Se determina, en esta etapa, si han logrado o no las metas u objetivos propuestos; la evaluación es un elemento que

está presente en todas las etapas de la planificación, para garantizar que el proceso se lleve a cabalidad y se tenga un mayor dominio de la situación.

Los principios que rigen la planificación y en los cuales se sustenta para cumplir a cabalidad su función son los siguientes:

1. **Racionalidad:** Consiste en establecer objetivos que estén relacionados con la realidad y que respondan a las necesidades de la misma a través de la utilización de recursos apropiados, para que la planificación sea factible de llevarse a cabo.
2. **Flexibilidad:** Los planes deben adaptarse a cualquier cambio o circunstancia que se presente, el planificador debe prever algunos mecanismos que pueda implementar para enfrentar la situación problemática de manera efectiva y evitar, en lo posible, improvisaciones.
3. **Previsión:** Se deben preparar con anticipación los medios necesarios para alcanzar el objetivo, adelantarse al futuro para enfrentar posibles problemáticas en cuestiones de recursos, tiempo, actividades, entre otras.
4. **Continuidad:** La planificación debe ser un proceso continuo e ininterrumpido, que se adapte a los cambios sociales, y los nuevos planes a elaborar, deben estar relacionados, que complemente o mejore los anteriores para así llevar una frecuencia lógica en la obtención total de la meta principal.

Se puede concluir que la planificación es un elemento indispensable en la educación, porque se determina qué enseñar, cómo hacerlo, cuándo y dónde, para lograr el aprendizaje de los alumnos de una manera más segura, organizada y coherente, que facilite el logro de los objetivos, fines y propósitos educativos.

**BIBLIOGRAFÍA:** **GIORDANI, Jorge.** (1980). *La planificación como proceso social*. Valencia-Venezuela: Editorial Valdell Hermanos. / **ROSALES, Carlos.** (s/f). *Didáctica, núcleos fundamentales*. Madrid: Ediciones Narcea, S.A.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). *Escuela de Educación*. Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema de la Didáctica en el DLAE*. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## PLANIFICACION (ELEMENTO DEL PROCESO DE DIRECCIÓN)

El establecimiento de una organización implica la existencia de cierto personal, recursos (materiales y financieros), actividades a cumplir y fundamentalmente una meta a lograr; pero para que estos elementos se orienten hacia la consecución de esa meta y aporten beneficios a esta organización, es imprescindible utilizar criterios de racionalidad, la cual es adquirida sólo a través de la planificación.

Al respecto, el Molins Pera, Mario (1991), define la planificación como “un hacer social o colectivo en el cual el sujeto planificador actúa en el objeto durante un tiempo determinado, mediante la ejecución de unas estrategias y el empleo de medios adecuados, con la voluntad de lograr los objetivos formulados con anterioridad.”

La administración escolar no puede ni debe prescindir de este proceso, ya que la misma, en una institución educativa; constituye un proceso previo a la realización de actividades durante el año escolar. Lo cual implica que al

momento de realizar la planificación, deben tomarse en cuenta las diversas circunstancias que rodean a la institución escolar, el elemento humano y los recursos materiales disponibles; así como también dotarlo de cierta flexibilidad, de manera que se pueda adoptar y ajustar a los cambios que se operen durante el desarrollo del proceso educativo en el transcurso del año escolar.

**BIBLIOGRAFÍA: MOLINS PERA, Mario.** (1991). *Planificación. ciencia de la praxis colectiva eficaz*. Editorial Carhel C.A. Caracas.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ, V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela

## PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA

La planificación de la enseñanza es una actividad difícil, cuyos resultados ideales deben ser “enseñar”. El proceso de enseñanza-aprendizaje está integrado por muchas partes y funciones relacionadas entre sí, que deben operarse de manera coordinada para lograr los resultados planteados, ya que sólo manipulando o controlando sólo una parte de estas funciones no conseguiremos nuestro propósito principal: que los alumnos aprendan.

“La planificación es un proceso que permite racionalizar la toma de decisiones y está dirigida a definir un conjunto de acciones, previamente analizadas y estudiadas con miras a lograr los objetivos preestablecidos dentro de un sistema estratégico que garantice el éxito de la gestión” (CINTERPLAN, 1993).

“El aprendizaje debe planificarse para que cada persona se aproxime al máximo a las metas, empleo óptimo de sus capacidades, disfrute de su vida e integración con su medio físico y social. La enseñanza planificada trata de contribuir a que cada persona se desarrolle tan complejamente como le sea posible. Se planifica la enseñanza con el objeto de estructurar el aprendizaje” (Gagne y Briggs, 1990).

Un docente en ciencias que dirija el proceso de enseñanza-aprendizaje sin un plan, sin una dirección, conduce necesariamente a la formación de individuos que, de una u otra manera, serán incompetentes para vivir satisfechos en la sociedad actual.

El hecho de que los docentes en ciencias manejen la planificación de la enseñanza les permitirá contribuir al desarrollo de los estudiantes, realizando en él un cambio positivo en cuanto a sus actitudes, realizando en él un cambio positivo en cuanto a sus actitudes, manera de pensar, conocimientos y talentos; su principal responsabilidad es estructurar experiencias que conduzcan a los cambios específicos que se deseen motivar y estimular al estudiantes para que aprendan ciencias.

**BIBLIOGRAFÍA: CINTERPLAN.** (1993). *Glosario de Conceptos sobre Planificación Estratégica y Conceptos e Indicadores Básicos de Educación*. Caracas. / **GAGNE, Robert y BRIGGS, Leslie** (1990). *Planificación de la Enseñanza*. Editorial Trillas. México.

**MENDOZA, Francia.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS

## PLANIFICACION CURRICULAR

“Proceso mediante el cual se diagnostica una realidad educativa para establecer su problemática, la cual, traducida a necesidades, impone la previsión y organización de fines y medios para satisfacerlas dentro de un marco educacional.” (Villarroel, C., 1991, 65).

Generalmente con este término se hace referencia a las acciones destinadas a elaborar, instrumentar y evaluar el *curriculum*. (Arnaz, J., 1989, 69)

**BIBLIOGRAFÍA:** ARNAZ, J.A. (1989). *La planeación curricular*. (Cursos Básicos para Formación de Profesores. N°8.). México: Trillas. / VILLARROEL, C. (1991). *El Currículum de la Educación Superior*. (2a.ed.). Caracas: Ediciones Dolvia, C.A.

**MUÑOZ, Luis.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## PLANIFICACION CURRICULAR

Instrumento metodológico de trabajo que forma parte de los estudios de curriculum en donde se prevé y organizan acciones que tienden a resolver problemas vinculados a la formación describiendo la previsión de los procesos, hay que aclarar que no es un proceso meramente técnico, en realidad forma parte de un todo complejo, en él se resuelven problemas vinculados a la formación, los cuales son resultantes de un proceso de detección de necesidades. Los procesos técnicos que caracterizan la planificación del curriculum dependen casi proporcionalmente a la efectividad logística de la ejecución del Diseño Curricular, así como el grado de compromiso de cada unidad responsable de llevar y conducir los diferentes procesos. En el campo de la educación la planificación ha pasado a ser el proceso responsable de la sistematización, su expresión formal que es el Diseño representa e identifica las cualidades, particularidades e intenciones de la formación que pretende la institución.

**BIBLIOGRAFÍA:** FERNÁNDEZ, Alejandra. (1991). “El curriculum como proyecto educacional”. U.C.V. Mimeo.

**HERRERA, María Antonieta y Marbella PINEDA.** Escuela de Educación EUS-UCV. Apuntes para un Diccionario de Educación para la Paz.

## PLANIFICACION CURRICULAR EN VENEZUELA, ANALISIS PROSPECTIVO

Al revisar el comportamiento de la variable Sistema Democrático Venezolano, se observa que dentro de las estrategias de desarrollo implementadas por los ductores del proyecto político que toma el poder en **1958**, está la política de sustitución de importaciones cuyo objetivo era introducir al país en el proceso de industrialización que experimentaban las naciones que sir-



ven de modelos a los promotores de este sistema de desarrollo social. Una segunda estrategia de desarrollo es la relacionada con la educación popular, por tanto, se inicia una dinámica política educativa de puertas abiertas con el objeto de escolarizar la nación a la vez que se forma el recurso humano que la naciente industrialización iba a exigir (Azuaje, 1994).

Dos banderas adicionales que exhibe el sistema social que se inicia a finales de los 50, son la reforma agraria y el nacionalismo.

Tres décadas después al revisar los resultados se observa lo siguiente: al parecer las estrategias de desarrollo no se instrumentaron con la lucidez requerida por cuanto con la política de industrialización sustitutiva, solamente logramos utilizar una Tecnología totalmente desarrollada en los países industrializados, adecuados por lo tanto a sus pro-pias condiciones y posibilidades (Vessuri, 1987, p. 315).

En cuanto a las restantes estrategias, los resultados están más alejados de las expectativas creadas. Es así como la reforma agraria consiguió, entre otras cosas, desarraigar al campesino de su medio natural y la bandera del nacionalismo, que tuvo su mayor esplendor en la época del 70, exhibe hoy un enfoque opuesto; asimismo, el proyecto de educación popular aunque logró una disminución evidente del analfabetismo, no formó el recurso humano exigido.

No obstante, lo paradójico de la cuestión, a decir por Quintero (1970), desde la óptica educativa, tiene una explicación racional, el propósito fue formar un estilo de vida sustentado en la dependencia y en la marginalidad.

Por ello, se desprende la necesidad de propiciar la confrontación de ideas en torno a las bases epistémicas de un proyecto educativo emergente, porque somos usuarios de un modelo que se ha desarrollado sobre la base de alfabetización y de la elevación del nivel cultural del pueblo venezolano, lo cual es importante, pero no es suficiente para la dinámica del mundo contemporáneo.

Actualmente, las metrópolis están viviendo cambios en todos los órdenes: social, político, económico, científico, tecnológico, etc. El advenimiento del siglo XXI exige que los pueblos estén preparados para los retos que traen consigo estos cambios paradigmáticos.

Por esta razón, es imperativo plantearse una reorientación del sistema educativo, puesto que en sus hombros descansa la responsable misión de formar recursos humanos capaces de contribuir a la adecuación del país a un metasistema prescrito por el conocimiento y por el dominio científico y tecnológico.

### **Características de los nexos**

Antes de entrar a las consideraciones de un proyecto educativo diferente, es pertinente el estudio de los nexos con el paradigma actual, como un medio para comprender la realidad como producto socialmente construido.

Resulta reiterativo señalar que cuando una sociedad colapsa, lo primero en sucumbir es la educación y donde más se siente la turbulencia es en la labor docente. Igualmente, al emerger el sistema social de la crisis, la vanguardia la lleva el producto de la acción pedagógica. Este axioma universal, considerado por los planificadores de las metrópolis como fundamental para el desarrollo de los pueblos, es al parecer, motivo de discusión, confusión o dispersión para nuestros estrategas, pues en la implantación de las estrategias

educativas le dan poco significado al contexto sociocultural, desconocen el comportamiento societal, el dinamismo de los pueblos y lo que esto implica para la formación de recursos humanos altamente calificados.

Al parecer, no se tiene una visión del tipo de sociedad que se pretende construir y, menos aún, del perfil del recurso humano requerido para llevar a feliz término tal misión, a juzgar por la actitud de los factores ante los cambios paradigmáticos que se dan en todos los órdenes.

Ante los avances biotecnológicos, los hallazgos de la neurociencia, la capacidad de trabajo de los microchips, el uso de los polímetros y los compuestos, se asume una conducta ambigua: por una parte se reconocen los cambios que se experimentan «las naciones se integran y las tecnologías cambian y se producen a gran velocidad» (Alvarado Vera, 1994, p. 3), y hasta se presenta un plan de acción para la educación, porque ésta ha devenido en un gran fracaso nacional, no obstante se mantienen las políticas educativas y problemas tan elementales como que los estudiantes acudan a las aulas sin desayuno «el cerebro tiene sólo el 2% de energía» (Martínez Miguelez, 1994, p. 23) ambientes de trabajo paupérrimos, docentes armados de tizas y borradores, con un salario de hambre, esperando el siglo XXI.

Es fácil observar que, para los planificadores de la educación nacional, el proceso de producción de conocimiento es un hecho baladí, un evento insignificante, pues no tiene otra explicación tal desafuero con el país. Posiblemente se apoyan en lo que hasta el momento les ha funcionado, en una suerte de pragmatismo que se niega a sí mismo y que se traslada al colectivo como mesianismo y acilismo (lo cual posteriormente es utilizado para justificar los estados de pobreza crítica en los cuales vive la mayoría de la población venezolana).

De manera, pues, que tal y como destaca Martínez Miguelez (1994), cuando los cambios que se generan exigen una nueva racionalidad, la reacción de nuestros diseñadores curriculares es la inercia mental, es que algunos estados «[...] mentales oponen gran resistencia al cambio, pues buscan su autopreservación (...) y cambian muy lentamente». P. 45). Les cuesta creer que la producción de conocimiento continuará mejorando la calidad de vida de la población y aquellas sociedades que logren mejores niveles de vida prosperarán y obligarán a otras a imitarlas (Gates, 1995). De todo lo anteriormente señalado concluimos o prevemos nuestra adecuación con dignidad al nuevo orden mundial o las potencias nos adecuan a su conveniencia. En otras palabras, hoy más que nunca tiene vigencia la máxima de aquel maestro que terminó vendiendo velas en el siglo de las luces: o inventamos o erramos. Hacia un diseño curricular para el siglo XXI

Efectuada la descripción del objeto de estudio, al hacer referencia a las estrategias de desarrollo del sistema democrático con énfasis en los nexos del modelo educativo nacional, se orienta el análisis hacia la aproximación de una matriz epistémica de un proyecto educativo diferente al actual, porque tal y como lo señala Martínez Miguelez (1994), es necesario volver a los fundamentos, «No podemos caminar mirando hacia atrás imaginando que el futuro será más o menos igual al pasado» p. 51).

Semejante requerimiento, exige en primer término precisar las cuatro premisas del análisis:

- a) la esencia del discurso no está en él, sino en los elementos epistémicos que lo definen Martínez Miguelez, (1994),

- b) el conocimiento no se descubre sino que se construye valores Ochoa, 1994),
- c) la enseñanza es una cuestión de aprendizaje en uno mismo. (laine Beauport, 1995)
- d) el paradigma necesario es la producción del conocimiento.

Otro aspecto previo a considerar es la autocrítica, lo relativo a la labor docente. Así, al revisar el comportamiento del trípode sobre el cual se ha venido desarrollando el proceso enseñanza aprendizaje, se evidencia que tanto la didáctica de los contenidos como la metodología del trabajo y la práctica pedagógica se conjugan en un docente tradicionalista, lo cual tiene una explicación completamente válida tal y como se señaló en las secciones anteriores.

No obstante, es pertinente pasar del quietismo a la acción, porque el reto de la educación es producir profesionales capaces de adaptarse a los cambios del paradigma que le corresponderá evidenciar y exhibir un cúmulo de conocimientos teóricos y prácticos para armonizar las necesidades de la colectividad venezolana en lo social, económico, político y cultural. Este debe ser, entonces, un profesional «[...] que haga factible lograr una sociedad más humana donde la crisis no sea el factor constante como hasta ahora ha prevalecido» (Jaimés y Sánchez, 1985, p. 102). Por ello es muy grande el grado de influencia y, por lo tanto, de responsabilidad que tienen los planificadores curriculares del país, pues el destino de la sociedad a la cual sirven va a depender en alto grado del desempeño de los profesionales que ellos contribuyen a formar.

Existe así, la necesidad de revisar los elementos teórico-conceptuales que fundamentan el proceso enseñanza-aprendizaje, para consustanciarlos con el imperativo de la producción de conocimientos. Así, en primer término, está el currículum, el cual se considera como un proceso epistemológico-axiológico de intercambio de información entre los diferentes componentes del sistema con el objeto de formar un recurso humano capaz de contribuir al desarrollo nacional, sano, sostenido y equilibrado.

Un segundo elemento conceptual a considerar es la educación, la cual se asume como una herramienta de lucha contra la ignorancia, contra el atraso y a favor de la dignidad nacional. La educación debe permitir el desarrollo de las potencialidades innatas del sujeto y la realización profesional del docente.

Conceptualizados el currículum y la educación en estos términos, la didáctica, entonces debe estar relacionada con los contenidos, con todo aquello que puede ser objeto de aprendizaje» (Arnaz, 1990); con el conjunto de conocimientos de orden teórico y práctico que al interrelacionarse adecuadamente en la acción pedagógica, orientan el proceso educativo a desarrollar las potencialidades innatas del sujeto y a proporcionar las herramientas que le permitan comportarse como una persona con cultura participativa, creativa y con pensamiento divergente. La metodología, por su parte, está referida al estudio de las relaciones que se dan entre el sujeto y el objeto, la esencia del aprendizaje, en otras palabras, la metodología analiza y describe cómo desarrollar la acción educativa centrada en el «hacer creativo». En cuanto a la pedagogía o arte de enseñar, es la disciplina a la cual corresponde ejecutar el proceso enseñanza-aprendizaje, articular la dinámica de los procesos de aprendizaje: es decir, es a través del profesor que la ciencia de la educación ha de tener como objeto tender un puente hermenéutico para yuxtaponer la didáctica de los contenidos con la metodología de los trabajos.

Ahora bien, al ser el docente el artífice del proceso enseñanza-aprendizaje, le toca anticipar lo que quiere hacer y lograr con la actividad de clase; le corresponde ubicar aquellos contenidos significativos que resulten atractivos para los alumnos y desarrollar actividades de aprendizaje centradas en el «aprender haciendo»; instrumentar estrategias metodológicas que brinden al estudiante la oportunidad de descomponer el objeto en sus partes esenciales partiendo de la observación y conocimiento de los textos o relaciones internas para reconstruirlo a partir de las necesidades que él como persona tiene. Además:

[...] le corresponde al maestro identificar y analizar el proceso de producción, para aproximarlo y volverlo accesible al nivel y estilo del pensamiento de los alumnos, generando heurística-experimentalmente conocimientos nuevos. (Ochoa Flores, 1994).

Finalmente, en relación a esta aproximación a la matriz epistémica de un proyecto educativo centrado en la producción de conocimiento, es importante considerar dos constructos ideológicos:

- a) el desarrollo nacional, sano, sostenido y equilibrado es directamente proporcional a la transformación de los centros de enseñanza en unidades de conocimiento, y las utopías son válidas en la medida que propician transitar caminos hacia metas concretas.

### **Obstáculos de un paradigma emergente**

Ahora bien, esta inquietud es objeto de estudio por respetables docentes del país. De allí que, conjugando elementos epistémicos, axiológicos y psicológicos, la reserva moral e intelectual de la academia venezolana asume el rol que le corresponde y presenta salidas concretas a la crisis sistémica que nos acongoja, a partir de la reforma estructural del sistema educativo. (Porque están conscientes de que no solamente tenemos problemas de planificación e implementación de estrategias educativas, sino también de los fundamentos del pensamiento en general).

Así, sustentado en la necesidad de una nueva racionalidad científica, ante el agotamiento de la concepción determinística de la física clásica Newtoniana, como modelo de pensamiento científico, y la aceptación de la relatividad probabilística como nueva concepción objetiva de la ciencia, se presenta el trabajo del profesor Martínez Miguez (1994).

El Paradigma Emergente con el propósito de superar el realismo ingenuo, salir de la asfixia reduccionista y entrar en la lógica de una coherencia integral, sistémica y ecológica, es decir entrar en una ciencia más universal e integradora, en una ciencia verdaderamente interdisciplinaria p. 20).

En otras palabras, este académico venezolano nos reta a sumar esfuerzos para la construcción de una ciencia social, capaz de dar respuestas de transformación y a dejar en el pasado el viejo oficio de diagnosticar las élites, para que todo siga igual (Quiñones, 1995, p. 1).

Estas y otras propuestas afloran de nuestros centros educativos, como la del grupo Tebas de la Universidad Central de Venezuela que lideriza Arnaldo Esté, «Educación para la Dignidad», cuyos elementos estructurales fundamentales son la interacción constructiva y la cohesión comunitaria:

[...] la construcción es mucho más que un proceso psíquico (...) es un proceso corpóreo, integral, que supone continuidad cultural, social, eco-

nómica. Los objetos existen y se construyen referidos a contextos culturales particulares, sin los cuales no tienen sentido (1994, p. 65).

Todo lo cual demanda participación de la población en general y especialmente de los que han abrazado la noble profesión y misión de enseñar.

Desde esta perspectiva, creemos oportuno y necesario referirnos a dos obstáculos: uno estructural y otro endógeno, que desvían las iniciativas de implementar un modelo de educación nacional diferente al actual. El primero, está relacionado con el pago de la deuda nacional que consume más del 70% del PTB, solamente por concepto de intereses, esto es una suerte de práctica feudal a escala nacional; transmisión de deudas de padres a hijos, con una variante: en el medioevo se trataba de un fenómeno individual, particular, en la época contemporánea es un fenómeno colectivo (el Estado nación), anónimo, que se transmite de una generación a otra. (Martínez, 1993, p. 7).

El segundo obstáculo lo ocasionó desamor por la práctica pedagógica, la indolencia por la función docente, que tal y como lo señala consecuentemente Arnaldo Esté, es resultado de las estrategias desarrolladas con el objeto de socavar la dignidad del magisterio:

[...]un largo y doloroso desgaste moral a su prestigio y presencia social, aunado a una pobre condición de ingresos y perspectivas profesionales ha colocado la profesión docente en uno de sus estados más bajos y poco deseables de la sociedad. (1993, p.72).

Como ya se ha dicho, el transformar las aulas de clase en unidades de producción de conocimiento está íntimamente ligado al problema de la deuda nacional y a la dignificación docente. En consecuencia, proponemos en primer término nombrar una comisión nacional que se dirija a la Comunidad Económica Europea, Norteamericana, Japonesa y Canadiense, con la misión de solicitar comprensión y solidaridad para pagar la deuda nacional a través de la repatriación de capitales (Azuaje, 1995). En lo que respecta a la dignificación docente, la concebimos como el derecho de todo profesional de la enseñanza a trabajar y vivir con dignidad: trabajar en un ambiente favorable para la producción de conocimiento, vale decir, planta física adecuada y en buen estado; material didáctico actualizado y suficiente; recursos audiovisuales y, por sobre todas las cosas, estudiantes bien alimentados y docentes que pueden vivir con las necesidades básicas satisfechas: vivienda propia y adecuada, alimentación balanceada, medio de transporte propio, acceso a los servicios públicos y privados de salud así como a las actividades creativas y de crecimiento profesional requeridas por el oficio, disfrutar de vacaciones periódicas en áreas acondicionadas para tal fin y poder ahorrarse para otras necesidades.

### Conclusiones

A través de este análisis prospectivo del paradigma educativo venezolano, se puede concluir que:

- a) si el propósito es la inserción del país con dignidad en la dinámica de los cambios paradigmáticos que experimentan las metrópolis, es necesario tener el conocimiento como factor para un desarrollo nacional, sano, sostenido y equilibrado. Por ello es imperativo considerar la educación como la estrategia concreta, lo cual equivale a decir, que es necesario derribar paradigmas, asumir una conducta participativa, un pensamien-

to reflexivo y creativo para balancear la necesidad de diseñar e implementar un modelo educativo centrado en la producción de conocimiento;

- b) obviamente, para hablar de producción de conocimiento, es necesario previamente hablar de elevar el nivel y la buena calidad de vida de la población. Si lo anterior es válido, entonces, la deuda nacional y la dignificación docente son dos obstáculos a superar;
- c) está planteado a nivel de aula asumir el discurso pedagógico como parte de la cotidianidad y
- d) subrayamos la necesidad de continuar esta reflexión-acción sobre la matriz epistémica de un paradigma educativo emergente.

**BIBLIOGRAFÍA:** **ALVARADO, Vera.** (1994). En: Calzadilla y Bruni Celly *Educación Técnica en Venezuela*. Caracas: Publicaciones CINTERPLAN. / **ARNAZ, J.** (1990). *La Planeación Curricular*. México: Editorial Trillas. / **AZUAJE, A.** (1994). *Aproximación a los Lineamientos para el rediseño del Plan de Estudio de la Escuela de Ingeniería Eléctrica de la Universidad de Carabobo*. Trabajo de Grado. / **AZUAJE, A.** (1995, diciembre 26). *Diálogo de Transparencia*. El Nacional: Cartas al Director. / **BEAUPORE, E.** (1995). *Las Tres Cosas de la Mente*. Caracas: Editorial Galac, S.A. / **ESTE', A.** (1993). *Educación para la Dignidad* Valencia: Planuic 12 (20), 57-75. / **FALS BORDA, O.** (1978). *Por la Praxis*. Bogotá: Editorial Punta de Lanza. / **FLORES OCHOA, R.** (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá: Editorial Mc-Graw Hill. / **GATES, B.** (1995, diciembre 03). El Nacional C-2. / **JAIMES, R. y Sánchez, B.** (1995). *La Entropía Curricular*. Caracas: Editorial Universitaria. / **MARTÍNEZ, E.** (1993). *Estrategias de Gestión de Ciencia y Tecnología*. Caracas: Editorial Nueva Sociedad. / **MARTÍNEZ MIGUELEZ, M.** (1993). *El Paradigma Emergente*. Barcelona, España: Editorial Gedisa. / **MORENO OLMEDO, A.** (1993). *El Aro y la Trama Episteme, Modernidad y Pueblo*. Valencia; Edit. CIP-UC. / **PLANCHAR, E.** (1996, Marzo 28). Caracas: El Nacional C-2. / **QUINTERO, R.** (1970). *El Petróleo y Nuestra Sociedad*. Caracas: Ediciones de la U.C.V. / **QUIÑONES, R.** (1995). *Democracia Educativa VS. Burocracia*. Valencia: Material Multigrafiado. / **VISUN, H.** (1987). *La Cultura Científica en el futuro Venezuela*. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.

**AZUAJE, Argenis R.** (1997). Instituto Pedagógico Monseñor Arias Blanco. Caracas. Tomado de la revista: *Docencia, Investigación, Extensión*. Año 1. No. 2 Diciembre 1997. Caracas. Instituto Pedagógico Monseñor Rafael Arias Blanco.

## PLANIFICACION DE CONTINGENCIA

Preparación anticipada de un conjunto de programas, planes o alternativas para afrontar sucesos inesperados o inciertos que pueden ocurrir dentro de una organización.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## PLANIFICACION DE LA FORMACION PROFESIONAL

Para realizar la planificación de la formación profesional es necesario partir de las necesidades de formación que atraviesa el sector productivo, de esta forma se debe realizar un estudio exhaustivo de los requerimientos laborales. En base al diagnóstico elaborado se diseñarán las políticas, los planes y las directrices de acción a tomar, para encaminar el proceso de formación exigido. El proceso de planificación lleva implícito el concepto de evaluación, con la



finalidad de medir las alternativas y disyuntivas que se pudieran presentar. La Planificación de la formación profesional en el INCE se realiza en función: subsistema de investigación, subsistema de planificación y el subsistema de control y evaluación.

**BIBLIOGRAFIA: AGUDELO M., Santiago.** (1993). *Terminología Básica de la Formación Profesional*. Montevideo. / \_\_\_\_\_. (1986). *La Formación Profesional en Venezuela*. Montevideo. / **WEINBERG, Pedro.** (1995). *La Construcción de una nueva institucionalidad para la formación*. Montevideo.

**URDANETA BASTIDAS, Arelis.** Maestría en Diseño y Planificación de Políticas Educativas, Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

## PLANIFICACIÓN EDUCATIVA

“El planeamiento educacional, en su sentido genérico más lato, es la aplicación del análisis racional y sistemático al proceso de desarrollo educacional con el objeto de hacer que la instrucción sea más efectiva y eficiente para responder a los objetivos y a las necesidades de los estudiantes y de la sociedad”. (P.H. Coombs y G.C. Ruscoe. 1970).

Tomando en consideración el concepto antes descrito, se puede decir que en el sector educativo la planificación adquiere importancia cuando se evidencia la necesidad de contar con determinados recursos humanos demandados por el proceso de desarrollo, estableciéndose así una estrecha relación entre economía, recursos humanos y educación. Además la metodología aplicada en este planeamiento son bastantes flexibles y adaptadas, para cubrir situaciones que difieren con amplitud en punto a ideología, nivel de desarrollo y forma gubernamental. Este planeamiento centra su interés en el lugar a donde se pretende llegar, tiene como finalidad hacer cumplir las metas que se plantean en el plan y son adaptados a medida que la ocasión lo amerite. Su principal objetivo es vincular el sistema de enseñanza de una sociedad a sus metas, cualesquiera pudiesen ser éstas.

**BIBLIOGRAFÍA: P.H. Coombs y G.C. Ruscoe.** (1970). *El Planeamiento Educativo*. Argentina. Editorial Paidós.

**PULIDO, Ylse N.** Maestría en Planificación de la Educación. Facultad de Humanidades y Educación, Universidad central de Venezuela.

## PLANIFICACIÓN EDUCATIVA

En el caso de la planificación de la acción educativa la planificación también es previsión de actividades y de recurso, sólo que directamente vinculados al proceso enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto planificar la acción educativa es elaborar un plan donde se contemplen los elementos y las actividades de los agentes educativos (docente, alumnos, padres y representantes, y demás integrantes de la comunidad educativa) de manera que se pueden proveer las situaciones en las que había de llevarse a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje.

La planificación educativa es y constituye la formulación de la política educativa, ya que ésta se encuentra en la planificación, el instrumento más apropiado de expresión y de realización.

Puede decirse entonces que la planificación educativa es; en su sentido más amplio la aplicación de un análisis sistemático y racional al proceso de desarrollo de la educación, su finalidad consiste en lograr que la educación pueda satisfacer con la mayor eficacia las necesidades y los objetivos de los estudiantes y la sociedad.

NIHAD HAMDAN (1986), hace una importante revisión de las explicaciones más difundidas respecto a la planificación educativa a partir de la siguiente afirmación:

“La planificación de la educación en su sentido más amplio es la aplicación de un análisis sistemático y racional al proceso de desarrollo de la educación, su finalidad consiste en lograr que la educación pueda satisfacer con la mayor eficacia las necesidades y los objetivos de los estudiantes y la sociedad”. NIHAD HAMDAN (1986).

Los propósitos que se le asignan a la planificación educativa en sus orígenes están íntimamente asociados a las políticas de democratización del Estado Venezolano. A partir de 1956 se empieza hacer esfuerzos por planificar la educación venezolana, su espacio conceptual está explicado dentro de la educación. Fue en Lima, en la Segunda Conferencia Interamericana de Ministros de Educación cuando se empezó a verbalizarse la necesidad de planificar la educación.

Una serie de acciones concatenadas que buscan hacer de la educación lo más eficaz que sea posible con los recursos disponibles y las carencias económicas del momento.

**BIBLIOGRAFIA: HAMDAN, R. Nijad.** (1986). *Análisis cuantitativo en planificación educativa*. U.C.V. Caracas. / **HERNANDEZ, Glomarís.** (1986). *Maestría en diseño de políticas en planificación*.

**HERNÁNDEZ, GLOMARIS J.** Maestría en Diseño de políticas de la facultad de Humanidades y Educación/UCV.

## PLANIFICACION ESTRATÉGICA

Es el enfoque de planificación que toma en cuenta que el ejercicio de esta actividad, se realiza en un ambiente de conflictos, donde coexista fuerzas sociales que luchan por sus intereses y necesidades: las previsiones se llevan a cabo teniendo en consideración que las características fundamental acerca del futuro es la incertidumbre.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA

“La Planificación estratégica se refiere tanto a la determinación de los objetivos como a la de medios y pone énfasis especial en el proceso a través del

cual se determina la viabilidad. Este enfoque tiene carácter estratégico, porque hace énfasis en la existencia de diferentes fuerzas dentro de la sociedad, las cuales se oponen unas a otras, cada fuerza organizada puede adoptar la planificación estratégica como una metodología útil para lograr sus propios objetivos en el contexto de la acción de las otras fuerzas”.(Giordani, Jorge. 1986).

Esta planificación surge de la práctica misma de la planificación normativa que al no dar respuestas satisfactorias a la exigencia social del cambio, se penso en la profundización del análisis para obtener una explicación integral de la situación problemática, bajo la consideración de todas las manifestaciones y factores que la integran. En lo que se puede observar que plantea el autor se considera la variable política al igual que la económica y la social para la proposición de un proyecto global, en donde participan todas las fuerzas sociales para analizar y discutir la búsqueda de alternativas de solución.

**BIBLIOGRAFÍA: GIORDANI, Jorge.** (1986). *Planificación, Ideología y Estado. El Caso Venezuela.* España. Editorial Vardel Hermanos.

**PULIDO, Ylse N.** Maestría en Planificación de la Educación. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad central de Venezuela.

## PLANIFICACIÓN NORMATIVA

“Este tipo de planificación ignora la existencia de fuerzas sociales, de ahí su limitante por conceder movilidad política del plan. No ignora que existe el problema político, pero sitúa la política fuera del contexto del plan y busca resolver el problema mediante una consulta desde el nivel técnico hacia el político.

Esta es la forma de planificación en la cual los objetivos mismos que definen los límites del espacio de acción son sujetos a un análisis, los cuales serán revisados cuando la necesidad se presente. Se podría afirmar que esta modalidad de planificación es esencial para el concepto de sector público, puesto que, al no desempeñar el mercado el papel que se le reconoce para el sector privado, las actividades públicas deben orientarse directamente a través de las prelación y los postulados básicos de la política económica” (Ortega B., Arturo. 1989).

Se evidencia de lo antes descrito que este plan se origina de un diagnóstico elaborado por equipos técnicos, concentrando el análisis y solución en la dimensión económica y social, dejando de lado la importancia del análisis político oportuno y sistemático. También es notoria la definición de trayectorias únicas para el logro de metas sin establecerse trayectorias alternativas para distintas circunstancias de evolución de la realidad económica, social y política, tanto interna como internacional.

**BIBLIOGRAFÍA: ORTEGA BLAKE, Arturo.** (1989). *Diccionario de planificación económica.* México. Edit. Trillas, S.A.

**PULIDO, Ylse N.** Maestría en Planificación de la Educación. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad central de Venezuela.

## PLANIFICACION PROGRAMÁTICA

Proceso a través del cual una persona, ya sea en forma individual o en grupo analizan una necesidad educativa identificando y seleccionando los objetivos educativos que deben ser alcanzados. En algunas oportunidades se utiliza como sinónimo de desarrollo programático.

UNESCO. Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## PLATAFORMA CONTINENTAL

Es la parte del océano que está en la orilla de los continentes. Está formada por fajas de tierras sumergidas a lo largo de las costas cubiertas por aguas poco profundas.

DICCIONARIO MEXICANO DE EDUCACIÓN AMBIENTAL. México. Bajado de: [WWW.segan.gob.m](http://WWW.segan.gob.m)

## POBLACION

En estadística, conjunto de individuos o unidades que satisfacen una definición común y constituyen la colectividad estudiada. De la población se selecciona una muestra para su estudio. Se estudia la muestra y se hacen generalizaciones con respecto a la población, según los principios de inferencia estadística.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## POBLACION OBJETIVO

1. Población particular a la que se destina un mensaje o se quiere observar particularmente; 2. Parte de la población total de los alumnos, seleccionada para recibir un módulo de enseñanza específico; este grupo se define generalmente en función de cierto número de características sociales o de aprendizajes comunes. Sinónimo: **alumnado objetivo; población meta.**

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## POBLACIÓN SELECCIONADA

Porción determinada de la población total de alumnos, elegida según ciertas características comunes impuestas y descritas mediante condiciones naturales comunes a los alumnos a quienes se dirigirá un programa a ser diseñado.

CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS. (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

**POBREZA EN LA ABUNDANCIA**

Con frecuencia se habla de la acentuada pobreza que afecta a millones de individuos en América Latina. Alarmados por esta situación, investigadores y planificadores se han ocupado de diseñar y poner en práctica programas sociales destinados a combatir este problema, que en el caso de Venezuela afecta un 80% de la población.

Menos común, es tocar el tema del crecimiento de la pobreza en los países avanzados. Citemos algunas estadísticas correspondientes a los EE.UU. Doce millones de niños viven en o por debajo la línea de pobreza; en algunas ciudades como Miami, la cuarta parte de todos los niños vive en la miseria; se estima que tres millones de personas carecen de vivienda y que otros trece millones viven segregados en ghettos. Un rasgo característico del escenario urbano, es que el centro de muchas ciudades como Los Angeles, Miami, Austin, New York y otras, se ve invadido al anochecer por indigentes que buscan en la calle algo que comer y un lugar techado donde dormir.

El señalado crecimiento de la pobreza obedece a la conjunción de diversos factores. Destaca la regresiva política tributaria implantada por los presidentes Reagan y Bush (el 1% de la población más rica consiguió un ahorro del orden de 25%, mientras la población más pobre debió pagar un 20% más de sus ingresos en impuestos); el descenso del gasto social (éste bajó del 57,1% del presupuesto en 1980, al 52,8% en 1988); y los recortes en programas destinados a la construcción de vivienda. A esto se suma la creación de empleos fuera del país para ganar competitividad y la oferta de plazas mal remuneradas en el sector de los servicios.

Una manifestación social del fenómeno de la pobreza es la intensificación de la violencia desplegada por las bandas juveniles. Estas han crecido incluso en ciudades medianas como Little Rock y New Haven. En la primera, el sector oficial y la sociedad civil están prioritariamente abocados a disminuir el número de muertes y lesiones causadas por enfrentamientos entre pandilleros. En la segunda, la violencia ha convertido el complejo médico-hospitalario de la Universidad de Yale en un importante centro de referencia en traumatología. Por el lado político, se aprecia el surgimiento de grupos paramilitares cuyos miembros se reclutan entre la clase media blanca descendente. Estos se oponen a la inmigración, al control sobre las armas de fuego y se declaran enemigos del Gobierno Federal. Hay que anotar, además, la existencia de sectas milenaristas que florecen en respuesta a lo que sus correligionarios perciben como una marcada declinación moral de la sociedad. Estas sectas suelen estar fuertemente armadas y también ven al gobierno con mucha desconfianza.

Pero, ¿tiene la pobreza en la abundancia algo que ver con la situación que vivimos en la periferia de la globalización? Creemos que puede tenerla. Pese a los grandes esfuerzos realizados por la Administración Clinton en el sentido de fortalecer los servicios sociales, regular el uso de armas, combatir el racismo y otras formas de discriminación, el Ejecutivo se ha visto obligado a presentar legislación (como la Ley Antiterrorista), que aunada al miedo que causa la criminalidad y la elevada inmigración -la cual genera imágenes colectivas de un venidero colapso sociocultural-, podría socavar la fuerte tradición de las libertades civiles, y con ella el relativo apoyo que en años recientes organizaciones oficiales y no gubernamentales norteamericanas, han

brindado a la democracia y los derechos humanos en otras regiones del mundo.

**DE VENANZI, Augusto.** El Nacional. A-4. 31/05/1996.

## POBREZA, PROGRAMAS DE EMERGENCIA SOCIAL Y EDUCACIÓN EN EL PERU

En nuestro país, la labor educativa afronta entre sus problemas, uno que trae múltiples consecuencias en el aula, ésta es la situación de pobreza que en los últimos años ha adquirido gran amplitud y severidad, siendo sus indicadores más relevantes: el incremento de las tasas de mortalidad infantil, desnutrición, desempleo y subempleo, delincuencia, deserción escolar, morbilidad, etc..., a niveles que son realmente preocupantes. Por esta razón, nos propusimos analizar este fenómeno, las políticas y programas que el actual gobierno implementa para afrontar la gravedad del mismo y la relación que guardan con la educación, tanto en lo que corresponde al sistema escolarizado como a la educación no escolarizada que brinda la sociedad misma.

Es importante observar la evolución de la política económica y el modelo de Estado que subyace detrás de los Programas que se implementan. Se han realizado importantes reformas en la Economía, pero aún subsiste el tipo de Estado benefactor, populista y burocrático, aún cuando se implementan políticas de corte liberal y librecambista.

Actualmente, el Gobierno tiene un ambicioso proyecto nacional de lucha contra la pobreza, cuyo plan fue expuesto por el Ministro de Economía, Jorge Camet, ante el Banco Mundial, y recibió la aprobación de amplios sectores nacionales e internacionales. Este plan pretende armonizar los esfuerzos del Estado, la inversión privada y la participación social, denominaría una estrategia integral de atención a la pobreza (EIP). Dicha estrategia llevará a la transformación de un Estado Burocrático y Asistencialista a uno moderno, eficiente y participativo?

Por otro lado, que aspectos teóricos sustentan el hipotético desarrollo humano que se daría a través del participar y asumir responsabilidades? Una concepción objetiva de la pobreza agota la dimensión del problema? En qué medida se está pensando en los seres humanos que serán los beneficiarios? Es unánime aceptar una situación de cambio, pero Cómo lograr la transformación de las personas?

### MARCO TEÓRICO

Una definición consensual de pobreza es considerarla como un “fenómeno social que está asociada al grado de bienestar alcanzado por una sociedad determinada”. La pobreza lleva a una insatisfacción de las necesidades básicas para la supervivencia. Así se señalan dos tipos de enfoques de pobreza: pobreza relativa y pobreza absoluta. La segunda se refiere a un nivel absoluto de una parte de la sociedad, vale decir, los pobres; mientras que en la primera, el bienestar de una persona o familia no depende de su nivel absoluto de consumo, sino del que obtiene en relación con otros miembros de la sociedad.

Las metodologías para medir la pobreza toman como punto de partida una definición operacional con indicadores relacionados a la satisfacción de necesidades básicas. Dichos métodos son los siguientes:



1. Método de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI)
2. Método de Línea de Pobreza (LP)
3. Método integrado.

El INEI ha publicado un extenso y pormenorizado estudio sobre la pobreza (1994) basado en los últimos datos del censo nacional. Se han elaborado mapas de la pobreza para ubicar gráficamente las zonas más deprimidas y relacionarlas con sus condiciones de vida, tanto a niveles de Departamento como de Provincia y Distritos. Organismos internacionales como las Naciones Unidas, también han estudiado esta problemática.

Actualmente, se afirma en los organismos Internacionales que una forma de proteger la democracia es luchar contra la pobreza, por lo que se explica que los organismos financieros como el BID y la CAF se apresuren a brindar fondos para apoyar a los Gobiernos en esta lucha.

Los esfuerzos programáticos del Gobierno están sustentados en un enfoque de economía de mercado, y tratan de lograr una estrategia integral de lucha contra la pobreza.

La Iglesia Católica se suma a estos esfuerzos y realiza seminarios a fin de tratar la problemática, llegando a implementar medidas prácticas de solución.

Desde el punto de vista pedagógico, queremos hacer algunas reflexiones:

- 1o. Los Programas diseñados para superar el estado de pobreza están orientados exclusivamente en el campo económico y social.
- 2o. Carecen de una disciplina teórica indispensable que es la Pedagogía, si, se quieren lograr cambios radicales, es decir que afecte la forma de ser de las personas, los afectados o beneficiados se resisten, en forma pasiva cuando no tienen una voluntad dispuesta al cambio.
- 3o. Precisa una nueva orientación educativa para superar lo que se denomina “pérdida de humanidad” en todos los niveles, en los más altos por la excesiva especialización, porque la educación no desarrolló sus potencialidades como ser humano y en los niveles más bajos porque la desesperanza los ha llevado a una pérdida de su identidad y su valor.

Por ello, nuestro problema podría ser formulado de la siguiente manera:

De qué manera un Programa multidisciplinario destinado a erradicar la pobreza se ve afectado por una disciplina pedagógica humanista.

**REYES MURILLO, Edith.** Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación. Instituto de Investigaciones Educativa.

## PODER

La palabra deriva del latín *potere* y significa el hecho de tener la facultad para hacer una cosa. Esta acepción original de poder corresponde a lo que actualmente llamamos poder personal.

El poder no es fácil de identificar no es desnudo y directo. Actuando en el plano de lo no manifiesto consigue los propósitos que persigue sin mayor oposición, es por eso que la educación constituye un medio importante para comprenderlo y para enfrentar su naturaleza.

Convencionalmente se ha aceptado que el poder tiene diferentes bases o fuentes las cuales han sido señaladas por K. Tronc (1970) como poderes de premio, coacción, autoridad, referencia, pericia y carisma.

Los teóricos del poder coinciden en que el poder no se detenta, se concede desde abajo y se utiliza como estrategia, por consiguiente, tampoco se delega de los superiores a los subordinados sino que se otorga toda vez que concedemos poder a otros. Así, en una relación de poder están implicados quienes usan su poder personal para dominar y quienes no lo usan por múltiples factores.

El poder en los poderosos se multiplica y restringe acceso a los demás convirtiéndolo en objeto de deseo para nuestra sociedad donde la acumulación de poder es vista como premio y como merecedora de emulación.

El sistema educativo reproduce imperfectamente las relaciones sociales y el poder en la escuela toma forma de arte de la persuasión que se manifiesta en el curriculum oculto de la institución a través de, por ejemplo, las sanciones.

**BIBLIOGRAFÍA: HICKS, David.**(1993). *Educación para la paz*. Ediciones Morata. Madrid.

**HERRERA, María Antonieta y Marbella PINEDA.** Escuela de Educación EUS-UCV. *Apuntes para un Diccionario de Educación para la Paz*.

## PODER COMO DOMINACIÓN

La concepción de poder preponderante en la cultura occidental se ha caracterizado por su significación como dominación. Las teorías dominantes del poder en términos de habilidad para controlar al otro, de imponer al otro lo que deseamos, es decir, en términos de relaciones de dominación.

Esta concepción de poder deriva de una visión funcional y mecanicista del mundo que proviene de la tradición pitagórica-platónica, la cual concibe al hombre como centro del universo y a éste como un conjunto de entidades separadas que se suceden según leyes que relacionan fenómenos numéricamente (matemáticamente) siguiendo una hipótesis causal en su connotación mecanicista de causa-efecto. En el Renacimiento cuando el centro del universo vuelve a situarse al hombre, Galileo recoge esta explicación y la enriquece con el método de la experimentación hipotético-deductivo, mediante el cual el contraste de las hipótesis con las consecuencias deducidas de la observación de la realidad, permite dar una explicación científica a los fenómenos naturales.

Thomas Hobbes (1588-1679), filósofo inglés, es uno de los primeros teóricos en adelantar una definición explícita de poder, y su contribución histórica es reconocida precisamente por estar entre los primeros pensadores que utilizaron la explicación mecanicista para definir las relaciones humanas. Hobbes describió un paralelismo entre poder-acto y causa-efecto en el cual el poder es la habilidad de una persona para alcanzar lo que desea, es decir, para causar efectos sobre otros, para lograr su fin. Visto así, el poder es natural, intencional y lineal.

Otros pensadores más recientes como Bertrand Russell (1872-1970), Max Webber (1864-1920), y contemporáneos como Michel Foucault y Norberto Bobbio siguieron esta tradición científico-racionalista enfocando el poder desde la óptica mecanicista en el sentido de relaciones lineales de causa-efectos: poder como acto para ejercer influencia, persuasión, manipulación.

La estructura jerárquica de la escuela reproduce el poder como dominación distribuyéndolo piramidalmente y penetrando a todos sus miembros, amoldándolos a una especie de patrón cultural basado en el hábito (*habitus*) de responder a las exigencias específicas que el poder como dominación plantea a los individuos.

**BIBLIOGRAFÍA: KREISBERG, Seth.** (1992). *Transforming Power*. State University of N.Y. Press, Albany, N.Y.

**HERRERA, María Antonieta y Marbella PINEDA.** Escuela de Educación EUS-UCV. *Apuntes para un Diccionario de Educación para la Paz*.

## PODER DISCRIMINATIVO

Capacidad de un reactivo de test para diferenciar entre las personas que poseen un determinado rasgo en forma más sobresaliente que otras.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## PODER PERSONAL

La noción de poder personal o individual deriva directamente del significado semántico del latín *potere*, como capacidad de hacer cosas. M. Ferguson (1982) y R. Sharp (1984) la contraponen a la noción prevalente de poder como dominación.

El poder personal lo utilizan los individuos libres para bien o para mal y no puede considerarse al margen de los demás tipos de poder expresados en las bases del poder como dominación.

Las bases alternativas de poder personal provienen de las cualidades de la persona, las cuales, una vez reconocidas y aprovechadas, serían capaces de desafiar y de modificar las estructuras de dominación tradicionales en un cambio hacia una sociedad más asistencial y pacífica.

Ferguson identifica entre las fuentes o bases del poder personal el poder de prestar atención, del conocimiento de sí mismo, del proceso, de la incertidumbre, de las alternativas, de la intuición, de la vocación, de retirar a otros el poder que les hemos otorgado, poder de las mujeres, y finalmente, del centro radical o de sintetización.

El poder personal se nutre de la teoría democrática y de la ideología capitalista y supone toma de decisiones responsables para combatir el *habitus* y asumir en control de las propias vidas.

Teóricamente el poder personal tiene una gran aceptación en las sociedades democráticas de modo de producción capitalista porque se sustenta en la libertad de elección de los individuos: sin embargo, las estructuras de dominación prevalentes, y básicamente, la cultura de la dominación, constituyen una fuerza obstructora en lucha permanente contra el poder personal.

La práctica del poder personal en la escuela sugiera miembros de una comu-

nidad escolar con un sin fin de opciones para desarrollar proyectos personales y colectivos en beneficio personal y social y en medio de una relación pacífica, de tolerancia y respeto hacia los demás.

**BIBLIOGRAFÍA: WILLIAMSON, Jane.** (1993). *Poder*. En: "Educación para la Paz". Hicks, David (comp.) Ediciones Morata. Madrid.

**HERRERA, María Antonieta y Marbella PINEDA.** Escuela de Educación EUS-UCV. *Apuntes para un Diccionario de Educación para la Paz*.

## POLITECA

Término utilizado para designar un local en donde hay simultáneamente una biblioteca de multimedios y una biblioteca corriente.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## POLÍTICA

Es una ciencia que ordena y racionaliza toda acción que el hombre realiza desde distintas instancias, entre ellas el Estado, en el marco de una ideología determinada. La diferenciación ideológica ha permitido colocar el quehacer del Estado de distintas maneras en función del hombre, dando paso a diferentes sistemas económicos-sociales.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## POLÍTICA

El término política deviene de la palabra griega polis, referida específicamente a la ciudad y más en general a lo civil, lo público o social. Actividad humana en la cual, de un modo genérico, todos estamos involucrados. Se asocia con falibilidad, subjetividad e intereses.

**BLANCO, Carlos Eduardo.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## POLÍTICA DE ADMISIÓN

Conjunto de lineamientos, diseñados de acuerdo con una concepción o interpretación de universidad, según los cuales se seleccionan a los estudiantes que ingresarán a la institución. Esta política se compone de dos elementos fundamentales. El primero está referido a la calidad del estudiante que ingresa, cuestión que determina los instrumentos discriminatorios que permitirán la selección. El segundo está referido a la cantidad de estudiantes

que podrá aceptar la institución para determinado período académico en función de los recursos existentes o capacidad instalada. Considerando la carrera seleccionada por el aspirante se formula el conjunto de condiciones, aptitudes, habilidades y destrezas que debe poseer para tener éxito en sus estudios. Estos deben complementarse con un examen psicológico que permita medir las actitudes del aspirante con relación a la naturaleza de la actividad educativa que enfrentará, así como también descartar aspirantes no sanos mentalmente. Mediante los instrumentos apropiados se medirá en cada aspirante los componentes aptitudinales y actitudinales descritos, seleccionando sólo los que satisfagan los perfiles originales hasta agotar la oferta de cupos que se disponga en la carrera en cuestión. En el caso venezolano la Política de Admisión está medida por la Prueba de Aptitud Académica, que es el instrumento que resuelva un problema que tiene varias vertientes entre las que hay que mencionar la masificación y la calidad. Según opinión del coordinador del Programa de Prueba de Aptitud Académica los elementos conceptuales que permiten definir la Política de Admisión están constituidas, por la base legal, la Constitución Nacional y la Ley de Educación. Se establece que el acceso a la educación sólo debe estar limitado por la vocación y las aptitud que exhiba el aspirante; estos dos elementos están presentes en el sistema, las diversas carreras a que el aspirante se postula constituyen una síntesis de sus aspiración profesionales, que necesariamente está orientada por su vocación.

**BIBLIOGRAFIA: BONUCCI, Mario.** (1993). *Reflexiones sobre el diseño de una política de admisión*. CNU-N.S. (I Taller sobre Admisión en la Educación Superior) Caracas, p.50-51.

**ELSY, Luis.** Maestría en Diseño de Políticas de la Facultad de Humanidades y Educación/UCV.

## POLÍTICA DE DEMOCRATIZACIÓN

En la práctica ha significado básicamente “igualdad de oportunidades de ingresar al sistema educativo”. El estado respondió a la presión social con la definición de una política de democratización que consistió fundamentalmente en una ampliación acelerada de oportunidades de estudios en educación superior, con la pretensión de garantizar un puesto en este nivel a cada egresado de la educación media. Esta respuesta se interpretó como una política de “puertas abiertas”, la cuál fue defendida con pasión por muchos políticos y por supuesto, por los propios bachilleres que reclamaban hasta su “derecho constitucional” a la aplicación superior. La política de “puertas abiertas” restringió la posibilidad de selección de aspirantes a la educación superior en función de sus aptitudes, capacidades y vacaciones. Tal política supone que la sola obtención del título de bachiller acredita para continuar estudios en ese nivel.

Además, la política de democratización de la educación, entendida como un proceso de superación de los niveles de atraso relativo en la educación del venezolano, mediante la incorporación masiva de estudiante al sistema educativo. Este proceso es apreciable porque permite el ascenso social por crecimiento a través del recorrido de los tres niveles educativos : Primaria,

Media y Superior. Ello generó situaciones que contradictoriamente atentan contra la calidad del proceso de enseñanza - aprendizaje , especialmente repercutiendo en el nivel superior y trajo como consecuencia que tanto el Estado como las Instituciones acordaran Sistemas de Selección , no necesariamente como producto de la búsqueda de la excelencia, sino como una respuesta defensiva ante el crecimiento de la demanda y su incapacidad para absorverla. Según el Prof. Eduardo de Castillo el proceso de Democratización de la Educación Superior si bien ha permitido que un mayor número de venezolanos accedan a las aulas ha perdido su carácter de “Motor”

de ascenso social en la medida que a los estudiantes de nivel socio- económico bajo y medio se les hace casi imposible acceder a la educación superior, particularmente a carreras largas Universitarias de alto reconocimiento social y económico. ( Planiuc Nro. 18-19: 105-106).

Resulta importante acotar, que tiene su inicio en 1958 para constituirse en una de las bases sustentadoras del sistema democrático. Posteriormente viene a ser la primera causa de la masificación, pero una verdadera democratización se logra únicamente cuando existe también la igualdad de oportunidades de terminar sus estudios y egresar exitosamente de cualquiera de los niveles del sistema, los dos elementos por y egresar deben formar parte del concepto de democratización.

**BIBLIOGRAFÍA: INFORME DE LA COMISION PRESIDENCIAL PARA EL ESTUDIO DEL PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL.** (1986). Educación en Venezuela Problemas y Soluciones. Fondo Editorial Ipasme. Colección Documentos Nro. 1. Caracas. p.50.

**ELSY, Luis.** Maestría en Diseño de Políticas de la Facultad de Humanidades y Educación/UCV.

## POLÍTICA DE DIVERSIFICACIÓN

El principio de diversificación supone la creación de un complejo abanico institucional de carreras “cortas y largas”, fragmentando ese nivel en sus diversos estudios.

En el caso de la Educación Superior puede expresarse que el estado venezolano ha realizado esfuerzos por diversificar tratando de orientar la matrícula hacia nuevas instituciones distintas a las Universidades (Institutos Universitarios de Tecnología, Politécnicos, Pedagógicos y Colegios Universitarios) donde la mayoría ofrecen formación terminal a nivel de Técnicos Superior.

**BIBLIOGRAFIA: CASTILLO, Eduardo.** (1992-1993). Igualdad de Oportunidades y Movilidad Social. U.C.V. - En: Planiuc Nro. 18-19. Caracas, p.104 (Compilador).

**ELSY, Luis.** Maestría en Diseño de Políticas de la Facultad de Humanidades y Educación/UCV.

## POLÍTICA DE MODERNIZACIÓN

Surge de la necesidad de promover un desarrollo acorde a las nuevas realidades económicas, políticas educativas y sociales del sistema democrático.



El Estado orientó a la Educación Superior hacia la diversificación de la educación universitaria en dos sentidos: en el interior de las instituciones al crear las nuevas carreras, diferentes a las llamadas tradicionales y posteriormente diversificando las carreras ya existentes. Esta política se instrumentó por medio de la diversificación institucional y académica y la regionalización, la racionalización y control política en la organización y funcionamiento de las instituciones de educación post -secundaria.

Más aún, el estado ha buscado la conformación de un sector universitario innovador paralelo al de las Universidades Autónomas, diversificado en varios niveles y modalidades de instituciones mejor distribuidas en la geografía del país, buscando lograr una mayor vinculación entre los objetivos.

**BIBLIOGRAFIA: CASTELLANO, María Egilda.** (1995). *La Política para la Educación Universitaria y Superior en Venezuela: Efectos, espacios ...* En: Revista del Centro de Estudios ... de la Educación Superior de la Universidad de la Habana. Nro. 1. Caracas, p.37-38.

**ELSY, Luis.** Maestría en Diseño de Políticas de la Facultad de Humanidades y Educación/UCV.

## POLÍTICA EDUCATIVA

Estrategia que adopta el ejecutivo en el desarrollo de la educación. (Dpto. Nacional de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Bolivia.)

Formulación de Objetivos de acuerdo con prioridades y establecimiento de los medios para alcanzarlos. Traduce los fines de la educación. (Dpto. de Enseñanza Fundamental; Comisión Central de Curriculum; Ministerio de Educación. Brasil).

Conjunto de decisiones gubernamentales relativas a los objetivos y a la acción educativa válidos en un momento histórico dado, para que el individuo pueda actuar como agente catalizador de su propia cultura.

(Centro de Operaciones del Curso de Post Grado en Educación Convenio MEC-OEA-UFSM: Brasil).

Parte de la política general del Estado, por tanto, sus metas son congruentes con la de la política general y su ámbito de acción está determinado por la tarea que le ha asignado la sociedad.(Consejo Técnico de la Educación. México).

Representa los principios sobre los cuales descansa la planificación y puesta en marcha del sistema educativo, contempla entre otras cosas las prioridades.(Dpto. de Curriculum y Administración Educativa; Universidad de Oriente. Venezuela).

Ideas, principios y acciones que inspiran, orientan y determinan la actividad educativa del Estado.

(Instituto de Investigaciones Educativas; Universidad Simón Bolívar. Venezuela).

Conjunto de principios, normas y especificaciones de tipo biopsicológico, socioeconómico, cultural, pedagógico y científico-tecnológico, que un Estado o nación fija para orientar el desarrollo del proceso educativo, desde la determinación de sus fines hasta el establecimiento del sistema que hará posible el alcance de los mismos.(Centro de Operaciones del Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores en el Área de Curriculum; Convenio ME-OEA-USB. Venezuela).

**GLOSARIO DE TERMINOS UTILIZADOS EN AMÉRICA LATINA EN MATERIA DE DESARROLLO CURRICULAR.** (1976). *PROYECTO MULTINACIONAL DE CAPACITACION PARA PROFESORES DE AMERICA LATINA EN EL AREA DE CURRICULUM.* OEA/ MINISTERIO DE EDUCACION/UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR. CARACAS.

### **POLÍTICA INSTRUMENTAL O ACCIÓN DE REGULACIÓN**

Es un acto de regulación sobre el sistema planificado, cuya característica esencial es que produce efectos significativos y requiere insumos económicos despreciables.

Como acto de regulación implica uso de poder y prácticamente no consume recursos económicos para que decida tal política. Es siempre parte de una organización y, según su entidad puede constituir una operación.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

### **POLÍTICA TUTORIAL**

Líneas y estrategias definidas y seguidas por las instituciones académicas y universidades, tendientes a estructurar las actividades de investigación sobre la base de un régimen tutorial. En ella se consideran la actividad tutorial-curriculum, la selección de tutores, relación tutor-equipos de investigación del programa de posgrado, relación tutor-tutoreado y lo relativo a la evaluación de la política tutorial misma.

Como aspecto de la política de investigación y posgrado debe garantizar que los programas giren sobre el eje de la labor investigativa y que las actividades estén orientadas a la adquisición y desarrollo de actitudes, hábitos y prácticas en el campo profesional específico.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida Julia.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

### **POPULARIZACIÓN DE LA CIENCIA**

Divulgación de la ciencia a sectores muy amplios de la población para lo cual se requiere utilizar un lenguaje accesible a ese público, sencillo, claro, preciso y de manera particularmente atractiva.

**SECRETARIA EJECUTIVA PERMANENTE DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.** (1985). Seleccionado y modificado por CLARA FLORES (Escuela de educación de la Universidad Central de Venezuela) del: *Manual para el fomento de las actividades científicas y tecnológicas juveniles.* Serie: CIENCIA Y TECNOLOGIA. SECAB/UNESCO. Bogotá. Colombia.

## POSITIVISMO

Una opción teórica, una filosofía de la ciencia, que frente a los problemas de conocimiento, desde la tradición empirista, rechaza la especulación metafísica a favor del conocimiento positivo, basado en la observación sistemática y el experimento, cuando de hacer ciencia se trata. Sin embargo ante el problema general de conocer el positivismo Comtiano, admite cosas que la tradición empirista más radical rechazaría: “Los métodos de la ciencia pueden darnos conocimiento respecto a las leyes de la coexistencia y la sucesión de fenómenos, pero no pueden penetrar en la existencia íntima de las cosas, en su naturaleza. Al aplicarse al mundo humano y social, el método positivo asume una ley general de estados sucesivos a través de los cuales cada rama del conocimiento debe pasar: primero el conocimiento teológico, luego el metafísico y finalmente el positivo o científico...” (MARSHAL, 1998) Para redondear la idea que un educador puede hacerse de este término crucial para su trabajo como investigador, agregamos lo siguiente: “Positivismo quiere decir, ante todo, la filosofía de Augusto Comte y de sus inmediatos seguidores ortodoxos (Lafitte) o heterodoxos (Littré). Se refiere también, en segundo término, al pensamiento de aquellos autores que, sin haber sido discípulos de Augusto Comte y sin compartir todas sus tesis, concuerdan con él en ciertos lineamientos filosóficos básicos (Tarde, Renan, Ribot, Stuart Mill, etc.)” (CAPPELETTI, 1992).

**BIBLIOGRAFÍA:** CAPPLETTI, Angel J. (1992). *Positivismo y Evolucionismo en Venezuela*. Mote Avila editores. Caracas. / MARSHAL, Gordon. (1998). *Oxford dictionary of sociology*. Oxford University Press. Inglaterra.

**BRAVO JÁUREGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## POSITIVISMO, GRANDES RASGOS DEL POSITIVISMO EN VENEZUELA Y AMÉRICA LATINA

1. *Cientificismo*. El positivismo puede caracterizarse, ante todo, como una voluntad de atenerse a lo dado, al hecho, que es lo positivo. De ahí, según García Morente, su oposición a la filosofía constructiva y sistemática (que caracteriza particularmente al idealismo alemán) y su concepción de la filosofía como esquema general de los resultados de la ciencia. Excluye toda metafísica y reduce el quehacer filosófico a: 1) elaborar una metodología de las ciencias, 2) sintetizar, o mejor dicho, resumir los resultados más generales de las mismas. La elaboración de una metodología puede desembocar, sin embargo, en la creación de una nueva epistemología y una nueva filosofía de la ciencia. La síntesis de las conclusiones generales de las diferentes ciencias puede originar, a su vez, una nueva metafísica «inductiva». Esto sucede con Ingenieros en Argentina y con Villavicencio y Razetti en Venezuela. Este último ilustra mejor que nadie en su país la actitud «cientificista», ya que no sólo atribuye a la ciencia el poder de decir la última palabra sobre la realidad sino que también cree que ella lo hace en cuanto ciencia (y no en cuanto

metafísica). El cientifismo se manifiesta en Venezuela a través de la actitud reduccionista, que ve en las ciencias sociales una simple prolongación de las ciencias naturales (y, en especial, de la biología). Lisandro Alvarado parece un buen ejemplo de ello.

2. *Naturalismo*. El positivismo es naturalista en dos sentidos diferentes:
  - 1) Reduce, de acuerdo con la filosofía de la Ilustración, lo sobrenatural a lo natural, 2) Reduce lo social y lo cultural a lo natural y lo biológico. El naturalismo está presente en el pensamiento de Razetti, de Alvarado, de Briceño Vásquez, de Elías Toro, de López Méndez, de Delgado Palacios, etc. Implícito lo hallamos en Ernst y aun en Villavicencio que concluye en un monismo espiritualista. Con frecuencia incurren ellos en la falacia naturalista, que consiste en la injustificada inferencia del «ser» (naturaleza) al «deber ser» (sociedad).
3. *Determinismo*. Es la doctrina que considera todos los hechos que se producen en la naturaleza y en la historia como sujetos a leyes causales. Se trata de una hipótesis metafísica, que el positivismo adopta sin mayor discusión, basándose en el carácter universal y necesario de las leyes físicas que rigen el universo. Comte es rigurosamente determinista, y también Spencer. Entre los positivistas venezolanos no son pocos los que tienden a atenuar el determinismo en el plano histórico-sociológico. Tal es el caso de Gil Fortoul y de Vallenilla Lanz, por ejemplo. En las explicaciones de la historia y de la sociedad venezolana suele utilizarse un doble tipo de determinismo: 1) *El geográfico*, que hace depender los hechos humanos del clima y del medio ambiente natural, y que encontramos, por ejemplo, en Alvarado y Zumeta; 2) *El biológico*, que los considera derivados de la raza y de la herencia genética, y podemos hallar en Andara y Rivas y, hasta cierto punto, en Gallegos. Es importante hacer notar que la mayor parte de los positivistas venezolanos (a diferencia de lo que sucede en otros países de América Latina) se muestran adversos a una explicación racista de la sociedad y la historia (Salas, Gil Fortoul, Zumeta, Vallenilla Lanz), aunque a algunos (Vallenilla Lanz) se les puedan rastrear tácitos presupuestos racistas.
4. *Evolucionismo*. La idea de que toda realidad natural y social está sujeta a un cambio continuo que se da en una dirección determinada surge con Spencer. Este define la evolución como «la integración de la materia y la disipación concomitante del movimiento por la cual la materia pasa de un estado de homogeneidad indeterminada e incoherente a un estado de heterogeneidad determinada y coherente». Tal definición constituyó el punto de partida de un vasto sistema de filosofía sintética que va desde el caos originario hasta las más complejas manifestaciones del pensamiento humano, y éste recibió un poderoso estímulo cuando Darwin formuló su teoría científica sobre el origen de las especies, que revolucionó toda la biología. En Venezuela el evolucionismo de Spencer no dejó de afectar a ninguno de los pensadores positivistas. Está particularmente presente ya en Villavicencio (que introduce primero a Comte) y luego en López Méndez, en Gil Fortoul, en Lisandro Alvarado, en Vallenilla Lanz, en Arcaya, en Salas, en Gallegos. Darwin tiene además fervientes admiradores en Razetti, Delgado Palacios, Elías Toro, Briceño Vásquez, etc. Ninguna idea parece más frecuentemente utilizada que la de evolución en

los trabajos histórico-sociológicos. Ninguna teoría subyace con más asiduidad que el evolucionismo a las explicaciones de tipo político, social o económico.

5. *Monismo*. La teoría de la evolución biológica, generalizada y elevada al nivel de doctrina metafísica (es decir, de conjunto de proposiciones acerca de la realidad última y total), desemboca con Haeckel en un monismo materialista o hilozoista. En Venezuela, este monismo es defendido por Razetti e imaginado como religión popular por un personaje de Rómulo Gallegos. La materia es la única realidad que, sujeta a las leyes de la evolución, origina todas las formas de la naturaleza orgánica e inorgánica y todas las manifestaciones de la fuerza y de la inteligencia. Pero el positivismo origina asimismo otra especie de monismo que, por oposición al anterior, podría denominarse espiritualista. Este no niega la materia ni deja de admitir las leyes mecánicas a las cuales se encuentra sujeta, pero las incluye como partes en un Todo más amplio, regido por una superior teleología. Rafael Villavicencio, el primer positivista venezolano, desemboca en un monismo de este tipo, del cual podrían escucharse tal vez ecos en narradores como Urbaneja Achelpohí y el mismo Gallegos.
6. *Positivismo histórico*. La historiografía positivista reacciona contra la dialéctica y el constructivismo histórico del idealismo hegeliano. En Venezuela los positivistas que se dedican a la historia nacional (que no son pocos) rechazan, en primer término, los restos de la explicación providencialista, corriente entre los historiadores católicos que se atienen a San Agustín y a Bossuet. Pero, no contentos con descartar la teología, se abocan con especial empeño a combatir la «metafísica», que encuentra en el libre albedrío la explicación de los hechos y movimientos históricos y suele buscar la clave de los acontecimientos en la personalidad del héroe<sup>41</sup>. Pretenden atenerse, por su parte, a la herencia, la raza, el clima, el medio geográfico, y, a veces, también a las estructuras socio-económicas. Alvarado, Gil Fortoul, Vallenilla Lanz, Arcaya, Andara, Rivas y otros representan bien esta actitud metodológica que implica, sin duda, una filosofía determinista y naturalista de la historia. M. Briceño Irragorry escribe: Con los estudios de Lisandro Alvarado viró hacia otra posición la inteligencia de la Historia. La escuela positivista, explicada por Ernst y Villavicencio en la Universidad de Caracas, había abierto nuevos rumbos al pensamiento científico, y las doctrinas de Lamarck (discutidas desde los primeros años del siglo XIX en la propia Universidad), las de Darwin, Herder, Buckle, Spencer, Taine, Renan, Rossi y Lebon empezaron a florear en el criterio aplicado a la investigación de nuestro proceso histórico. Al rescoldo de estas luces se forjó la obra de Gil Fortoul, Pedro Manuel Arcaya, Angel César Rivas y Laureano Vallenilla Lanz, principales entre quienes estudiaron con criterio moderno nuestra historia de pueblo. Unos y otros proyectan sobre el análisis del pasado la noción en moda, que veía la Historia, más que como disciplina literaria y filosófica, como capítulo de las ciencias físicas y naturales. Al amparo del determinismo y del psicosociologismo se abrieron caminos que en forma indirecta provocaron una revisión realista de los hechos antiguos: el carácter orgánico de lo histórico se impuso sobre la vieja noción de una mera

indagativa y de una entusiasta exposición de circunstancias. Más que al relato se atendió al contenido positivo de los hechos. El eslabón que une el presente con el pasado pidió mayor amplitud de búsqueda y aún para la propia interpretación de la «edad heroica» se buscó el nexo causal que explicase los movimientos sociales.

7. *Civilización y barbarie*. La antítesis entre civilización y barbarie aparece desarrollada ya entre los precursores del positivismo en América Latina (Sarmiento)-. Es una versión latinoamericana de la antítesis que Spencer establece entre sociedad militar y sociedad industrial. En Venezuela es utilizada por la mayoría de los historiadores y sociólogos positivistas. Pero en algunos autores, como Salas y Gallegos, no sólo se plantea explícita y reiteradamente sino también con su prístino sabor sarmientino.
8. *Anticlericalismo*. La lucha contra la influencia del clero católico en la sociedad fue llevada a cabo en América Latina con mayor intensidad que en Europa, por la sencilla razón de que la influencia de aquél en la vida cotidiana, en la política, en la educación y en la cultura era aún mayor que en el Viejo Continente. Casi todos los positivistas venezolanos se manifestaron contra la ingerencia del clero en los problemas del país, pero no con la misma insistencia y agresividad. Algunos, como Briceño Vásquez, López Méndez o Romero García, fueron manifiestamente polémicos. Otros, como Lisandro Alvarado o Gil Fortoul, se ocuparon menos del tema, aunque no dejaron de expresar juicios negativos acerca del papel del clero católico en la vida y la cultura del país. El mismo Villavicencio, tan proclive a la especulación teosófica en sus últimos años, no dejó de lanzar algunos dardos contra los teólogos de la Iglesia oficial. Pero otros positivistas, como Maldonado, Arcaya y Vallenilla Lanz, reivindicaron con espíritu comteano el papel del clero y de la Iglesia católica en la sociedad venezolana, poniendo de relieve su función moralizante y contribución a la estabilidad y el orden. En Rómulo Gallegos puede decirse que la mayoría de los clérigos son presentados como personajes negativos, pero no faltan entre ellos algunas figuras nobles y progresistas. Narradores que no son propiamente positivistas, como A. García Maldonado, en su novela *Uno de los de Venancio*, continúan la tendencia anticlerical del positivismo, al presentarnos nada halagüeños retratos de curas y frailes.
9. *Educación*. «Hacer del cerebro humano el fiel reflejo del mundo exterior es la ambición suprema de la ciencia positiva, pero para regular lo de dentro por lo de fuera», dice Arnaud. A este proceso se lo denomina «educación». La perentoria necesidad de la educación popular fue una de las tesis características de los precursores del positivismo en América Latina (Sarmiento, etc.). Al problema dedicaron preferente atención positivistas como Gabino Barreda en México, Enrique José Varona en Cuba, Javier Prado en Perú, Alfredo Ferreira en Argentina. En Venezuela no hubo, como en Río de la Plata (Varela, Mercante, etc.), una escuela pedagógica basada en el positivismo ni se llegó a intentar, como en Argentina y Uruguay, una ciencia de la educación a partir de las ideas de Comte y de Spencer. Pero el problema de la educación popular preocupó a López Méndez, a Romero García, a Maldonado y, especialmente, a Rómulo Gallegos. Muchos positivistas latinoamericanos se ocuparon tam-



- bién de la enseñanza superior y de los problemas de la universidad (Justo Sierra, Manuel Vicente Villarán, Ignacio P. Bustillo, etc.). Entre los venezolanos trataron de ello Ernst, Razetti, Samuel Darío Maldonado, etc.
10. *Tecnificación*. La necesidad de aplicar la ciencia a la producción, es decir, de tecnificar el trabajo y, sobre todo, de introducir en la agricultura nuevos métodos fundados en los avances de la química, la mecánica y la biología, se hace sentir ya entre los positivistas venezolanos del siglo XIX, como Vicente Marcano y Romero García, pero, sin duda, también en muchos de los del siglo XX, como Salas, Urbaneja Achelpol, Gallegos, etc.
  11. *Inmigración*. Una de las causas del atraso del país, junto *al analfabetismo* y la ignorancia, es la escasa densidad demográfica y el aislamiento en que se encuentran las poblaciones, según los sociólogos positivistas venezolanos (Alvarado, Gil Fortoel, Vallenilla Lanz, etc.). La solución a tal problema la encuentran todos en una decidida política inmigratoria. Pero la inmigración, que debe ser preferentemente europea, no debe tener como único objetivo poblar el desierto y traer al país gentes con conocimientos científicos y prácticos sino también, aunque ello no siempre se admita abiertamente, mejorar la raza y blanquear la población autóctona. Las apreciaciones racistas que subyacen a la política inmigratoria no implican, sin embargo, propósitos discriminatorios, y esto se hace claro, por ejemplo, en la obra de Rómulo Gallegos.
  12. *Antiimperialismo*. Los pensadores latinoamericanos influidos por la filosofía de la Ilustración atacaron duramente el colonialismo y el imperialismo hispano. Este anti-hispanismo, que perduró parcialmente en la generación romántica, no fue desechado por los positivistas, en la medida en que se prolongaban los efectos de la colonización y seguía vigente la cultura impuesta por los conquistadores. El anti-hispanismo ocasionó la búsqueda de nuevos modelos políticos y culturales. Primero fueron Francia e Inglaterra; después, sobre todo, los Estados Unidos de Norteamérica. Pero la política de esta potencia en América Latina creó luego, entre los pensadores positivistas, una clara conciencia del peligro que ella representaba para el porvenir independiente de las repúblicas del sur. La guerra hispano-norteamericana, la ocupación de Cuba y Puerto Rico, la creciente ingerencia económica, política y aun militar, el apoyo generalizado a los regímenes autóctonos más retrógrados, etc., conformaron en la clase media latinoamericana y en los escritores positivistas que de ella habían salido un sentimiento anti-yanqui que se prolongó más allá de la vigencia del positivismo y que supo ser aprovechado no sólo por los fascistas (en las décadas del 30 y del 40) sino también por los stalinistas (en las décadas del 50 y del 60). Positivista era, sin duda, Martí; positivistas también Hostos, Lagarrigue, Ingenieros, Villarán, etc. En Venezuela sobresalió por su combativo anti-imperialismo, César Zurneta (más tarde acallado por la colaboración con el gobierno de Gómez), pero tampoco faltó algún encendido apologista de los Estados Unidos, como Jesús Semprum.

La filosofía positivista tiene sus primeras manifestaciones en Venezuela antes que en la mayoría de los países latinoamericanos. Si se exceptúa a México, donde Gabino Barreda, discípulo de Comte, lo introduce en la década del 50, podría decirse que el *Discurso* pronunciado por Rafael Villavicencio en 1866 en la Universidad de Caracas constituye la primera exposición del pensamiento del filósofo francés en América Latina. Menos académica y más política es, en todo caso, la *Oración cívica* que Barreda pronuncia al año siguiente en Guanajuato, exhortando a sus compatriotas a adoptar la divisa positivista: «Orden y progreso». Adolfo Ernst había llegado a Caracas cinco años antes del mencionado *Discurso* de Villavicencio. Traía, junto a su bagaje de conocimientos científicos, una mentalidad conformada por las ideas evolucionistas. Pero, dedicado primero (a partir de 1863) a la enseñanza de la lengua alemana, recién accedió a la cátedra de Historia natural de la Universidad caraqueña en 1874.

Esa cátedra se convirtió pronto en un centro de difusión de las ideas positivistas acerca del método científico y de las teorías darwinianas de la evolución. Tanto Ernst como Villavicencio, colegas y amigos, deben ser considerados como maestros de toda una generación de universitarios cuya concepción del conocimiento y de la realidad natural y social se encuentra en términos generales fuertemente influida por la filosofía positivista y evolucionista. Ellos dos, junto con algunos escritores del interior, como Briceño Vásquez y Vicente Marcano, constituyen la primera generación de positivistas venezolanos. Su docencia y su actividad literaria coinciden con la época de Guzmán Blanco. La mayoría de ellos apoyan la obra del autócrata civilizador (Briceño Vásquez, Ernst, Villavicencio, etc.), aunque no falta alguno que la critique acerbamente (Vicente Marcano). Son todos liberales, en cuanto partidarios de la libertad de pensamiento y de culto, del constitucionalismo, de las formas republicanas y parlamentarias, etc., pero la mayoría de ellos no cuestiona la centralización dictatorial del poder político ni demuestra preocupaciones propiamente democráticas. Son anticlericales pero, salvo excepciones (Briceño Vásquez), no particularmente agresivos hacia la Iglesia y el clero. Su interés está centrado en las ciencias naturales más que en las sociales. Está *primera etapa* del positivismo venezolano coincide con la época de Guzmán Blanco (1870-1888). El pensamiento positivista se muestra pujante y en ascenso, no tanto por sus propias realizaciones filosóficas y científicas cuanto por la obra «civilizadora» que el gobierno de Guzmán Blanco realiza, con el *Decreto sobre Instrucción Gratuita*, la inauguración del primer ferrocarril (Aroa-Tucacas), la construcción del acueducto de Caracas y del Capitolio Federal, el destierro del arzobispo Guevara y Lira, etc.

La *segunda etapa* del positivismo venezolano está representada por la actividad científico-literaria de los discípulos de Ernst y Villavicencio, en sus años juveniles, y coincide con los gobiernos de Rojas Paúl, Andueza Palacios, Joaquín Crespo, Ignacio Andrade y Cipriano Castro (1888-1908). A esta segunda etapa corresponde la obra juvenil de Gil Fortoul, Lisandro Alvarado, Luis Razetti, y otros que siguieron escribiendo en la posterior etapa gomecista, junto a algunos representantes de la primera etapa, como Villavicencio. También en ella se deben incluir figuras como López Méndez y Elías Toro. Y entre

los literatos influidos por ideas positivistas, a Manuel Vicente Romero García, cuya novela *Peonía*, punto de partida del criollismo, contiene críticas de la enseñanza tradicional, acentuado anticlericalismo, defensa del divorcio vincular, etc. En esta etapa, que coincide con algunos de los períodos de relativa libertad de prensa y de pensamiento (Rojas Paúl, Crespo, etc.), las ideas positivistas muestran mayor agresividad polémica y se producen enfrentamientos más o menos violentos con los representantes del pensamiento católico y de la filosofía tradicional. Tal es el caso de Razetti y de López Méndez. Aquí los positivistas se interesan tanto por las ciencias naturales (Elias Toro, Razetti, Delgado Palacios, etc.) como por las sociales (Gil Fortoul, López Méndez, etc.), y no faltan quienes cultivan unas y otras al mismo tiempo (Lisandro Alvarado). En general, puede decirse que Spencer predomina sobre Comte y sus discípulos. Todos los positivistas de esta etapa son liberales y defienden a veces puntos de vista bastante radicales.

La *tercera etapa* del positivismo venezolano coincide con la dictadura de Juan Vicente Gómez (1908-1935). Entra en ella la obra de madurez de muchos escritores que se habían iniciado ya en el período anterior (Gil Fortoul, Lisandro Alvarado, César Zumeta, etc.), y también la de algunos otros que empezaron a publicar sólo después de 1908 (Rómulo Gallegos, Urbaneja Achelpol, Jesús Semprum, Vallenilla Lanz, etc.). Casi todos ellos cultivan las ciencias sociales, cuando no la literatura narrativa. Spencer sigue predominando, pero es claro que Comte, Taine y otros enemigos de la democracia cobran nuevo relieve como fuentes del pensamiento político. Los hay, desde luego, consecuentemente liberales y hasta inclinados a alguna forma de socialismo reformista, como Rómulo Gallegos, pero, en general, son hombres en quienes la formación liberal no impide que el positivismo, con su culto por el hecho, los incline hacia el reconocimiento de la autocracia como un paso necesario de la evolución política del país.

Tal es el caso, por ejemplo, de Gil Fortoul o de César Zumeta. Algunos, sin embargo, ponen especial empeño en demostrar el carácter «democrático» del «cesarismo», como Vallenilla Lanz, cuyo lenguaje, pese a la raigambre liberal y masónica, se asemeja peligrosamente al de ciertos fascistas de la época (como André, empeñado en hacer de Bolívar un positivista «*avant la lettre*»).

Puestos al servicio de Gómez, los más de los positivistas intentaron justificar ideológicamente la dictadura retrógrada e incivil, de modo directo o indirecto, a través de una vasta obra histórico-sociológica. Algo muy similar quisieron hacer en México, desde algunas décadas antes, escritores como Francisco G. de Cosmes, Francisco Bulnes, Emilio Rabasa, Justo Sierra, etc., con respecto a la dictadura de Porfirio Díaz. No todos los escritores venezolanos influidos por el positivismo adhirieron, sin embargo, al régimen de Gómez ni todos se pusieron a su servicio. Lisandro Alvarado, sin ser nunca opositor, procuró mantener cierta distancia y optó por el aislamiento que fue para él una especie de exilio interior.

Otros tuvieron que optar por el exilio exterior, ya definitivo (Gallegos), ya temporal (Razetti, Salas), al manifestar cierta inconformidad con el régimen. Pero no cabe duda de que la mayor parte de los escritores venezolanos de formación positivista en esta época (1908-1935), a través de sus trabajos histórico-sociológicos, fueron apologistas de una dictadura que difícilmente podría haberse calificado de «ilustrada», y colaboraron desde puestos de

gobierno con el régimen de la autocracia andina más estrechamente todavía que sus congéneres mexicanos con el porfiranato.

Baste recordar, entre los más ilustres a Gil Fortoul (que ocupó la presidencia de la República), a Vallenilla Lanz, Arcaya, Zurneta, Maldonado, diputados, ministros, embajadores, etc.

El positivismo venezolano presenta algunos rasgos característicos que lo distinguen, hasta cierto punto, del de otros países iberoamericano: 1) es amplio y, en general, poco dogmático; 2) tiene tendencia al eclecticismo y dentro de las diversas Corrientes del positivismo europeo no suele demostrar preferencias exclusivas; 3) no muestra ningún rastro de organización sectaria ni intento alguno de erigir una iglesia o culto positivista, tal como sucede en Brasil y en Chile; 4) en un momento dado de su historia, sus representantes ocupan altos cargos de gobierno y asumen los primeros rangos políticos del país; 5) no tiene marcadas inclinaciones teóricas y son pocos los trabajos metodológicos y estrictamente filosóficos que produce; 6) su principal preocupación no es de índole religiosa (anticlericalismo) o pedagógica, sino que se centra en la explicación histórico-sociológica de la realidad del país; 7) más que en cualquier otro país de América Latina (sin excluir al propio México) se interesa por el problema de las raza, y da preferencia a los estudios etnográficos y antropológicos y en su tercera etapa, sobre todo, el originario optimismo de los filósofos positivistas europeos desemboca en una interpretación pesimista de la historia y de la sociedad venezolana.

Al hacer un balance general del positivismo en Venezuela, algunos historiadores, como Mariano Picón Salas y Luis Beltrán Guerrero, se inclinan a interpretarlo como una corriente de pensamiento liberal y progresista. Otros, en cambio, como José Ramón Luna, lo consideran sobre todo soporte ideológico de la dictadura. La verdad es que, en Venezuela, como en América Latina toda, el positivismo fue un instrumento ideológico ambivalente, que utilizó la nueva clase dirigente criolla para consolidar su poder tanto contra los restos de la clase esclavista y del feudalismo como contra las clases populares que aspiraban a una verdadera democracia igualitaria y social. Fue, pues, por un lado, *progresista*, en cuanto pretendía sepultar definitivamente el pasado colonial, esclavista y feudal; pero fue, por otro, *conservador y aun reaccionario*, en la medida en que trataba de evitar cambios sociales revolucionarios y formas políticas verdaderamente democráticas. Esta ambivalencia, que en la historia de América Latina sería fácil ejemplificar, citando al positivismo brasileño de la primera época, que contribuyó eficazmente a la abolición de la esclavitud y la instauración de la república (aunque fuera una república oligárquica), y, por otra parte, al positivismo mexicano de los «científicos», soportes de la dictadura de Porfirio Díaz, se da en realidad en cada una de las etapas del positivismo venezolano, aunque la fase progresista predomina en la segunda y la conservadora y reaccionaria en la tercera. Más aún, podría decirse que en cierta medida se da en todos y cada uno de los positivistas venezolanos, aunque en algunos predomina sin duda la cara progresista (López Méndez, Romero García, Marcano, Gallegos, Salas, etc.) y en otros la reaccionaria (Arcaya, Vallenilla Lanz, Rivas, Andara, Zumeta, etc.). No es fácil vincular estos dos aspectos contrarios del positivismo venezolano y latinoamericano con un determinado filósofo o una determinada corriente del positivismo europeo. Quienes insisten en el «orden» y se inclinan por la con-

servación de ciertos aspectos de la sociedad como indispensables para el futuro «progreso», lo cual los lleva a defender a veces la autocracia, derivan con frecuencia sus ideas de Comte, Taine, Renan y Lombroso, pero no debe olvidarse que también hubo posiciones muy progresistas en fervorosos comtianos como Teixeira Mendes, que defiende en Brasil el derecho de huelga en su folleto *O Positivismo e a Questúo Social*. Quienes prefieren las formas democráticas de gobierno y se inclinan por una defensa a veces radical de las libertades públicas y de los derechos individuales se remiten no pocas veces a Spencer, a Stuart Mill y a Guyau. Prueba de esto último podría ser el caso del Uruguay, donde los positivistas, demócratas y liberales fervientes, no siguieron nunca a Comte sino a Spencer. Tal es el caso de Varela que no sólo cita a Spencer en 1876, en su obra *De la legislación escolar*, sino que en 1878, traduce también los escritos de éste filósofo sobre educación física. Pero, por otra parte, no se deben olvidar las tendencias racistas de Spencer ni puede dejar de atribuirsele el dudoso honor de haber sido el iniciador del darwinismo social, al cual se le reprocha y no sin razón la sobrevaloración de la importancia de los factores hereditarios como elementos causales de las diversas formas de conducta humana, la justificación del imperialismo y el colonialismo (los hombres inferiores no sufren tanto esclavizados como los superiores, etc.), la glorificación de la guerra como instrumento básico de la evolución.

**NOTA:** Este texto, al cual le fueron retiradas las notas del autor para facilitar su lectura puramente exploratoria, continúa con una breve reseña del positivismo de mediados de siglo y con una lista de rasgos distintivos del Positivismo. Estos últimos se transcriben en la entrada **POSITIVISMO, GRANDES RASGOS DEL POSITIVISMO EN VENEZUELA**

**CAPPELETTI, Angel.** (1992) *Positivismo y Evolucionismo en Venezuela*. Mote Avila Editores Latinoamericana. Universidad Simón Bolívar. Caracas.

## POSTGRADO

Proceso formalizado, orientado a transformar la realidad y sus propios participantes, mediante la integración de actividades científico-docentes y laborales en el más alto nivel de la enseñanza. Su finalidad es formar especialistas altamente calificados que respondan a la demanda social en campos específicos del conocimiento y del ejercicio profesional ; docentes para el desarrollo educacional ; científicos que contribuyan a los altos fines académicos y a las exigencias del país.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida Julia.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*. CENESEDA/República de Cuba.

## POSTGRADO DE PERFECCIONAMIENTO

Proceso formalizado de instrucción y capacitación orientado a elevar la calidad profesional que demandan las unidades de producción de bienes y ser-

vicios. Estos posgrados son casi siempre de nivel de maestría pero pueden no incluir el requisito de una tesis. La proporción de tiempo dedicado a cursar asignaturas suele ser mayor, mientras que el contacto con la investigación se enfatiza menos.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida Julia.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

## POSTGRADO DE PROFESIONAL TECNOLÓGICO

Proceso formalizado de aprendizaje orientado al estudio de las innovaciones tecnológicas que benefician al servicio público, a la iniciativa privada y al ejercicio profesional independiente.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida Julia.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

## POSTGRADO DE RECICLAJE

Proceso formalizado de instrucción orientado a actualizar a los profesionales u otros participantes en los nuevos conocimientos y habilidades propios del campo técnico o especialidad en que laboran.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida Julia.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

## POSTGRADO (CIENCIA, TECNOLOGÍA Y MODELOS DOMINANTES DE)

### 1. CIENCIA, TÉCNICA Y EDUCACIÓN DE POSTGRADO.

Vivimos tiempos dominados por la ciencia y la técnica como antes lo fueron por la religión o la magia. Las naciones hoy más desarrolladas son tales, no tanto por los recursos naturales que poseen, o por razones de liderazgo, de raza, clima o sistema político, sino en gran medida porque producen conocimientos y manejan información como soportes decisivos de su economía y de su poder.

De allí la importancia de definir y analizar los factores determinantes del progreso científico-técnico, así como los componentes y estrategias que facilitan su fortalecimiento, entre los cuales destaca el sistema educativo en todos sus niveles. La educación básica porque provee al educando de los instrumentos elementales de comunicación así como de actitudes positivas hacia la ciencia y la técnica; la educación media porque proporciona el bagaje cultural mínimo para la definición vocacional o para una eventual expe-



riencia laboral subalterna; y la educación superior porque forma al profesional entrenado en ciencia y técnica consolidadas. Lamentablemente, estos niveles educativos —que han ido surgiendo a través de la historia por evidentes necesidades sociales y humanas— son insuficientes para procesar todo el saber acumulado por la humanidad, todo el saber que hoy se produce en el mundo a velocidades y en volúmenes cada vez mayores y crecientes y todo el saber necesario para resolver los problemas sociales cada vez más complejos y aprovechar la naturaleza de la manera más sana y eficiente posible. De allí que el sistema educativo haya tenido y tenga que expandirse y diversificarse continuamente. De allí la necesidad cada vez más apremiante de los estudios formales postprofesionales o de postgrado, los cuales, por otra parte, ya constituyen un componente normal de la educación superior en los países avanzados pero son todavía incipientes en los demás países. Países estos últimos cuya necesidad imperiosa es proporcionar un mejor nivel de vida para sus habitantes, asunto que es político pero también científico, técnico y educacional. ¿Tiene o ha tenido en los países hoy desarrollados la educación, y específicamente la de postgrado, algún rol relevante en el dominio y producción de ciencia y tecnología? La respuesta no es simple; porque sabemos que la técnica, como la ciencia, no nació en la escuela ni en la universidad sino antes y fuera de esas instituciones, que son también inventos relevantes del hombre.

Mi opinión sobre el asunto es que, aunque no de manera lineal, la humanidad en su conjunto va hacia un mundo más racional y justo, apoyada en utopías y en el conocimiento cada vez más completo del universo. Proceso al cual las naciones atrasadas deben necesariamente incorporarse lo antes posible (diseñando sus propias estrategias y embarcándose en la onda científico-técnica dominante) so pena de convertirse en colonias cada vez más débiles y cada vez más explotadas por las naciones industrializadas. Creemos que no hay otra alternativa viable en el corto plazo, aunque existan utopías ecológicas hermosas pero lejanas como sueños.

De allí nuestra insistencia en la necesidad de desarrollar la educación de postgrado en América Latina y en todo el Tercer Mundo; de allí nuestra tesis relativa a que este sector educativo es instrumento estratégico esencial en las políticas de desarrollo acelerado; de allí la necesidad de estudiar y buscar los mecanismos para estructurar políticas y sistemas de postgrado que permitan una inserción audaz en los procesos de dominio y creación de ciencia y técnica, física y social, adecuadas a nuestras necesidades de supervivencia y desarrollo (Morles, 1988).

Desde luego, la educación de postgrado puede y debe analizarse no solamente desde el punto de vista social o macro, como lo hemos estado haciendo, sino también desde la dimensión individual, considerando que la autorrealización y la educación durante toda la vida es aspiración de todo ser humano.

Por eso nuestro empeño en desentrañar los factores que inciden en el crecimiento de esta actividad y en los que pueden hacerla más relevante, más eficiente y democrática, sobre todo en realidades complejas y dramáticas como las que viven nuestros pueblos. Lograr lo cual no es posible, desde luego, sin conocer la historia de nuestro objeto en estudio y sin analizar otras experiencias, aunque ellas se refieran a realidades distantes. Por eso analizaremos en

esta oportunidad los que hemos denominado “sistemas dominantes de postgrado” (Estados Unidos, Alemania, Francia, Inglaterra y la Unión Soviética), es decir, los modelos que hasta hoy han sido copiados o impuestos en el resto del mundo (Morles, 1991). Incluimos entre ellos el sistema soviético, lo cual puede parecer cuestionable por su (posible) carácter histórico; pero conviene tener presente que el mismo es válido como un modelo más, con sus características propias y bien definidas, aparte de que seguramente algunos de sus rasgos más sobresalientes se mantendrán en Rusia y otros países, particularmente, aquellos que se refieren a la estrecha vinculación del postgrado con los planes nacionales de desarrollo, la responsabilidad de las academias en la formación educacional avanzada, la actividad investigativa como función esencial del postgrado y las altas exigencias de las tesis doctorales.

Desde luego, sentimos no incluir, por falta de tiempo y espacio, análisis de experiencias nacionales importantes como las de Japón, China, Israel, Brasil, México, inclusive Venezuela; pero ello puede darse en otra oportunidad. Por otra parte, no es fácil evaluar las experiencias extranjeras en lo que a estudios de postgrado se refieren; porque cada realidad nacional es específica en cuanto a su historia y problemas; porque los indicadores cuantitativos de rendimiento o calidad rara vez son comparables; porque los criterios para definir calidad casi siempre están cargados de subjetividad o se apoyan en datos de escasa confiabilidad. A pesar de todo esto, creemos que conviene hacer algún esfuerzo por captar, en los diversos sistemas nacionales de postgrado sus características básicas, sus componentes originales o innovadores, sus tendencias principales y los problemas que confrontan.

## **2. LA EDUCACIÓN DE POSTGRADO EN EL MUNDO DE HOY**

Como hemos dicho en otra oportunidad (Morles, 1991), la educación de postgrado tiene sus antecedentes en los grados de Doctor, Maestro o Profesor, que con carácter casi siempre honorífico otorgaban las universidades medievales como constancia de que un Licenciado o egresado de sus aulas podía considerarse un hombre culto y capaz de enseñar su profesión.

Con la revolución industrial y el desarrollo científico de siglos recientes se producen presiones sobre las universidades para que estas instituciones se adapten a las necesidades educacionales de las nuevas estructuras sociales, y la respuesta se produce en términos de diversificar los estudios, profundizar sus contenidos y adoptar la investigación como fin esencial de dichas casas de estudio. Nace así, en Alemania, a comienzos del siglo xix, la universidad moderna o científica, caracterizada por su autonomía académica (de enseñanza y aprendizaje), la integración de la investigación con la docencia y los estudios doctorales centrados en la realización de una tesis que sea producto de una investigación científica individual.

La universidad alemana se convirtió pronto en modelo para la educación superior de otros países, y es así como la adopción de su doctorado produce en Estados Unidos las primeras escuelas para graduados del mundo, en Rusia se estructura una universidad con tres grados prelativos (licenciatura, candidatura y doctorado) y poco a poco Inglaterra también adapta a su medio el Doctorado en Filosofía germano. Sólo Francia, entre las naciones más adelantadas del siglo pasado y por razones de rivalidad política, se resiste a la influencia alemana y estructura sus estudios postgraduales bajo otra

concepción: la separación de la investigación y la docencia y el control estatal de los estudios universitarios. Se van conformando así los cinco sistemas de postgrado principales o dominantes del siglo xx: Alemania, Estados Unidos, Francia, Rusia e Inglaterra.

Mientras tanto, se va gestando a nivel mundial la revolución científico-técnica y todo un conjunto de transformaciones sociales que promueven la expansión de la educación, particularmente la de postgrado, a todos los rincones del planeta. El mundo se presenta dividido, en el presente siglo, principalmente, entre países industrializados o avanzados, que poseen un alto desarrollo científico y tecnológico, y que en alguna forma explotan a los demás, y países atrasados, o “en desarrollo”, que no pasan de ser productores de materias primas para los punteros en tecnología (ver Cuadro A). La segunda gran división —entre países capitalistas y países socialistas— aparece hoy en crisis con el derrumbe de la Europa Oriental, el consecuente fortalecimiento del liberalismo económico y el futuro incierto del socialismo. Pero lo cierto es que hoy en todo el planeta se siente que la clave del desarrollo social y humano está en la capacidad científico-técnica de los pueblos— y, en consecuencia, los estudios de postgrado se convierten en necesidad vital cuando son concebidos como el medio sistemático más idóneo para formar los expertos y dirigentes de una sociedad cada vez más dependiente de los conocimientos y la información.

Este desarrollo conduce a replanteamientos en cuanto a la concepción de los estudios avanzados: la finalidad profesional y docente de la universidad se desplaza a un segundo plano, la finalidad científica o académica del postgrado empieza a cuestionarse, y más recientemente la finalidad técnica de los altos estudios trata de imponer su primacía (Blume, 1986). Es más, la rápida obsolescencia del conocimiento, producto de la revolución científica, obliga a los profesionales universitarios a exigir responsabilidades adicionales a sus viejas y nuevas casas de estudio. La educación de postgrado se diversifica, pero también se divide en niveles para atender las diversas demandas sociales; de allí la variedad de programas de postgrado existentes no sólo en cuanto a contenidos temáticos sino también en cuanto a su profundidad. ¿Son todos ellos estudios de postgrado? No hay criterio uniforme, pero lo cierto es que todos cumplen una función social. De allí la conveniencia de utilizar en muchos casos el concepto más amplio estudios avanzados, en lugar del tradicional de estudios de postgrado, para designar los procesos sistemáticos de aprendizaje y creación intelectual que hoy la sociedad requiere de sus miembros más capaces.

¿Cuál es la situación de la educación de postgrado en el mundo a finales del siglo xx? ¿Cuáles son sus características básicas y cuáles sus tendencias? Sin detenernos mucho diremos lo siguiente: en primer lugar, uno de los aspectos que más impresiona al estudiar los sistemas de postgrado en el mundo es la heterogeneidad terminológica y conceptual, hasta el punto de que debemos ser muy cautos en la interpretación o convalidación de los títulos académicos. Hay una gran diferencia, por ejemplo, entre el Doctorado italiano —equivalente a la Licenciatura de otros países y título inferior al de Especialista que también allí se otorga— y el Doctorado norteamericano o inglés. Tánta como la que existe entre este último grado y el Doctorado en Ciencias soviético, el desaparecido Doctorado de Estado francés (que ha sido sustituido por la

Habilitación) y la Habilitación germana. A ello hay que agregar problemas más complejos y sutiles como el caso de Estados Unidos y Canadá donde por no existir reglamentación general sobre estudios superiores —aunque existen mecanismos de acreditación voluntaria que parcialmente rellenan la laguna— y la libertad de enseñanza es muy amplia, el valor de un título está en función de la institución que lo otorga, siendo frecuente el fraude y la compra y venta de títulos académicos (Porter, 1972; Stewart and Spille, 1988). En pocas palabras: lo que es postgrado en un país o institución puede no serlo en otro lugar.

En segundo lugar, el grado de reglamentación de los estudios avanzados varía mucho a nivel internacional: la gama va desde sistemas altamente regimentados como Francia, Cuba y Brasil hasta otros donde el postgrado es tierra de nadie, pasando por los mecanismos de acreditación o evaluación opcional propios de Norteamérica.

En tercer lugar, se constata igualmente una gran heterogeneidad en cuanto a desarrollo de la educación de postgrado en los diferentes países y se observa sin necesidad de operaciones estadísticas una alta correlación entre grado de desarrollo económico y el volumen de actividad de postgrado y de producción científica.

En cuarto lugar, la expansión de la educación de postgrado parece ser impresionante en la segunda mitad de este siglo, aun cuando hay señales de estancamiento en años recientes en países tan importantes como Estados Unidos e Inglaterra y de crecimiento acelerado en Japón, Alemania y en la mayoría de los países de América Latina. Se tiene una idea del volumen de actividad de postgrado en el mundo expresando que para 1990 unos 3.600.000 profesionales, o poseedores de un primer título universitario, estaban inscritos y asistían a programas de más de una año de duración en instituciones educacionales y científicas de diversa naturaleza. De esa cantidad (véase Cuadro A) conviene destacar que un 42% corresponde a Estados Unidos, 4,5% a América Latina, 80% a los diez países más industrializados y 20% a los 150 países restantes. Lo anterior significa que en la actualidad y cada año alrededor de un millón de personas obtienen en el mundo un segundo y más alto título de educación superior. Sólo en Estados Unidos se otorgan anualmente unos 380.000 títulos de postgrado.

En quinto lugar, las estadísticas sobre esta materia, aunque dispersas, escasas y poco confiables, indican que la distribución de la actividad de postgrado por áreas de conocimiento es muy heterogénea aún entre países de desarrollo económico muy semejante —lo cual crea un gran problema a quienes intenten estudiar la pertinencia social del postgrado—; indican también que la duración de estos estudios, particularmente los de doctorado, varían también mucho entre países (véase Cuadro B); así mismo, que la proporción de estudiantes de postgrado a tiempo parcial es muy elevada, inclusive en los países más avanzados; que el índice de graduados con respecto a quienes se inscriben es generalmente bajo; que el postgrado se ha convertido en un gran mecanismo de transferencia ideológica y tecnológica por parte de los países avanzados (por cuanto un alto volumen de profesionales del Tercer Mundo no tienen otra alternativa para su desarrollo personal que estudiar en las naciones líderes); y, finalmente, que todavía la mujer, los sectores pobres y las minorías nacionales están en una gran desventaja cuando se trata de oportunidades de estudios de alto nivel (Blume y Amsterdamska, 1987). En sexto lugar, a nivel institucional la estructura organizativa de los estudios

de postgrado se presenta en tres opciones: la escuela o división de postgrado, nacida y frecuente en Estados Unidos; el postgrado como una función más de los departamentos universitarios (característica del postgrado alemán); y los intentos (mayoritarios) de estructuras intermedias o mixtas.

En séptimo lugar, el concepto de educación o estudios de postgrado es todavía muy confuso, lo cual se refleja en su funcionamiento y en sus resultados. En general hay una gran discordancia entre los objetivos que se formulan, las estrategias de estudio utilizadas y los requerimientos sociales. Los objetivos expresos incluyen desde la formación de investigadores, docentes y especialistas, hasta el reciclaje, la actualización, la reconversión o la superación profesional, todo lo cual constituye un conjunto bastante heterogéneo. Entre todos esos fines, la formación de investigadores parece constituir hoy el elemento esencial o definitorio de la actividad de postgrado.

### 3. LOS MODELOS DOMINANTES DE POSTGRADO

Uno de los hallazgos más interesantes logrados hasta ahora en la investigación sobre estudios avanzados es la identificación de cinco modelos o sistemas nacionales dominantes de postgrado, la constatación de que los demás, los sistemas nacionales existentes son copias, variaciones o mezclas de tales patrones (Morles, 1991). Esto permite no solamente vincular el postgrado con los problemas de colonialismo y dependencia económico-política que dominan la historia contemporánea sino que, además, desde el punto de vista metodológico esta categorización, simplifica los análisis y facilita el estudio de sistemas particulares (Morles, 1993).

Por otra parte, los cinco sistemas que hoy presentamos podrían dividirse en dos subconjuntos: dos sistemas que podríamos llamar cerrados o estructurados (Francia y la Unión Soviética), caracterizados básicamente por su alta regimentación a nivel nacional, grados académicos prelativos y mayor control estatal, y tres sistemas abiertos o poco estructurados (Estados Unidos, Alemania e Inglaterra), en los cuales predomina la heterogeneidad normativa y una gran autonomía académica institucional. Desde luego, cada modalidad tiene sus bondades y sus debilidades, las cuales no analizaremos aquí pero que son evidentes.

En cuanto a los modelos dominantes, conviene destacar desde ahora algunos de sus rasgos más sobresalientes.

El sistema alemán se caracteriza por la existencia de dos niveles: (a) el Doctorado como grado científico no profesional, el cual se obtiene generalmente no mediante cursos o escolaridad sino con base en un trabajo supervisado de investigación científica individual y una relación débil del maestro con el aprendiz; y, (b) la Habilitación como el grado más alto (de calificación docente) que otorga la universidad, la cual se logra mediante la presentación de una segunda tesis elaborada sin dirección institucional. Este modelo es padre directo del sistema soviético (como también del japonés) y su influencia fué decisiva en la conformación de la universidad norteamericana cuando a fines del siglo pasado en Estados Unidos los "colleges" existentes de origen inglés "montaron" el Doctorado germano sobre su Bachelor de tres o cuatro años de estudio. Pero como la historia siempre es rica en novedades, en la actualidad los alemanes están empeñados en copiar las maestrías americanas como grado intermedio entre la licenciatura y el doctorado.

El sistema ruso (o soviético), por su parte, ciertamente que copió durante el siglo pasado el Doctorado alemán en su finalidad científica y altas exigencias académicas; pero lo incorporó a un sistema educativo copiado de Francia, esto es, altamente centralizado. La etapa propiamente soviética le añadió a este sistema el carácter planificado del mismo, la gratuidad total de los estudios, la participación de las academias en la formación postprofesional, y la división del postgrado en dos grados científicos superiores: la Candidatura en Ciencias —equivalente al PhD norteamericano— y el Doctorado en Ciencias, similar al Doctorado de Estado francés.

Los norteamericanos, como los rusos, se copiaron el Doctorado alemán; pero al hacerlo tuvieron que adaptarlo a muchas de sus idiosincrasias: a la existencia de “colleges” de cultura general, que no eran universidades; al espíritu libertario que domina esta nación; y a la necesidad de poner la educación al servicio de la economía y de manejarla como una empresa rentable. De allí las particularidades del postgrado estadounidense: su masificación, su carácter no gratuito, su diversificación disciplinaria, su fuerte vinculación con la empresa (pública y privada), su heterogeneidad interna, los estudios escolarizados medidos por créditos y la acreditación voluntaria como principal mecanismo de control de la calidad académica.

Los ingleses, hasta ahora prepotentes y orgullosos, se resistieron a copiar el Doctorado alemán pero, al igual que hicieron con los intentos independentistas de sus colonias, al final cedieron. El PhD se impuso como máxima credencial científica y se incrustó en un conjunto institucional difuso y confuso en el cual es posible encontrar de todo: postgrados exigentes y estudios avanzados que poco o nada dan, así como una gran variedad de certificados, diplomas y títulos profesionales, algunos académicos y otros de consolación. El mayor control de los altos estudios está definido, como también sucede en Estados Unidos, por la calidad de los proyectos de investigación que los postgrados llevan a cabo para las empresas privadas y del sector gubernamental. Conviene recordar que en este país nació la revolución industrial, pero que sus primeros inventores y técnicos se formaron casi siempre en la práctica industrial y no en las universidades.

En fin, Francia ha sido posiblemente la nación europea que más se ha resistido a la copia del sistema germano. Ella comenzó el postgrado a mediados del siglo pasado, no en la universidad —que parece ser el asiento natural de dicha actividad— sino con la creación de las Altas Escuelas de finalidad profesional; y no para formar investigadores o docentes sino para entrenar tecnólogos y gerentes destinados a las empresas públicas y privadas. Y la nación gala no ha podido o no ha querido tampoco deshacerse del espíritu napoleónico; de allí su postgrado regimentado y centralizado, aun cuando en los últimos años —a consecuencia de los movimientos estudiantiles de 1968— la educación universitaria y de postgrado se ha liberalizado, ha integrado la docencia con la investigación, y ha adoptado una concepción muy avanzada en cuanto al contenido y fines del doctorado.

Como conclusión: hay rasgos comunes en los actuales modelos dominantes de postgrado: la alta exigencia académica, la investigación científica como finalidad esencial, la tendencia a una mayor vinculación con las demandas del sector productivo y la creciente necesidad de una alta especialización por parte de los postgraduados.



#### 4. LAS TENDENCIAS DEL POSTGRADO ACTUAL

Finalmente, conviene destacar las tendencias más notorias en cuanto a estudios avanzados a nivel mundial. Ellas, a nuestro entender, son:

**Primero:** Se está produciendo un creciente reconocimiento, sobre todo en los países avanzados, del papel que el postgrado puede cumplir dentro de las políticas de desarrollo científico y tecnológico. Hasta hace unas décadas, estos estudios eran considerados generalmente como una actividad esencialmente académica cuya función principal —no siempre explícita— era la formación o capacitación del profesorado universitario. La tendencia actual por parte de los gobiernos de los países de economía fuerte es la de dar al postgrado importancia dentro del concepto de “relevancia industrial” o empresarial (Blume y Amsterdamska, 1987). Esto genera en las universidades el gran dilema —que a la larga puede implicar su aislamiento o su integración con la sociedad, el mantenimiento a ultranza del academicismo o su salto al pragmatismo—, de definir o redefinir su esencia y la esencia del postgrado, esto es, de si debemos enfatizar la creación del saber académico (puro, crítico y de largo plazo) o es más valioso atender la demanda social de conocimiento útil, funcional, cortoplacista y local.

**Segundo:** Se evidencia a nivel planetario un crecimiento acelerado de la educación de postgrado, el cual es mayor que en otros niveles educacionales; esto sucede a pesar de la crisis económica que ha vivido el mundo en las décadas recientes. Es cierto que el ritmo de crecimiento ha disminuido mucho en los últimos años en Estados Unidos, Inglaterra y Europa Oriental, pero el mismo ha aumentado significativamente en Japón y en todos los países de Asia, lo mismo que en América Latina.

**Tercero:** La presión social (industrial, empresarial, tecnológica) sobre las universidades en el sentido de que ellas deben reestructurar sus planes de estudio, particularmente los de postgrado, se está traduciendo en cambios internos en las instituciones académicas, en la diversificación de los mecanismos de financiamiento universitario (dominados ahora por concepciones pragmáticas), en el fortalecimiento de los postgrados en instituciones no universitarias y en la creación de grados académicos elevados que hacen énfasis en lo profesional o tecnológico (CGSUS, 1971).

**Cuarto:** Se observa una tendencia creciente hacia un mayor control gubernamental de la actividad de postgrado, pero también hacia la constitución de sistemas nacionales de estudios avanzados, hacia la estandarización de los grados académicos a nivel internacional y hacia la cooperación, el intercambio y una mayor comunicación entre los programas de estudio de alto nivel.

**Quinto:** La tendencia quizás más interesante es la que se refiere a la incorporación de innovaciones pedagógicas en la educación de postgrado. La universidad —y en esto la ha acompañado fielmente el postgrado— y particularmente el profesor universitario, históricamente se han caracterizado por su resistencia a los cambios. “La universidad —ha dicho alguien— es la escuela que tiene los profesores más sabios y los peores maestros”. Parece ser que esto está cambiando y que los universitarios del mundo están dispuestos no sólo a aceptar sino también a promover transformaciones.

*education*. European Journal of Education, vol 21, num 3, pp 217-222. / **BLUME, S. and AMSTERDAMSKA, O.** (1987). *Postgraduate education in the 1980s*. Paris: OECD. / **CGSUS.** (1971). *The doctor's degree in professional fields*. Washington: The Council of Graduate Schools. / **MORLES, Victor.** (1988). *Educación, poder y futuro*. Caracas: Ediciones Facultad de Humanidades y Educación (UCV). / **MORLES, Victor.** (1991). *La educación de postgrado en el mundo*. Caracas: Ediciones Facultad de Humanidades y Educación (UCV), segunda edición. **MORLES, Victor.** (1993). La educación de postgrado como objeto de estudio e investigación.- En: *Revista de Pedagogía*, vol xiv, num 34. Caracas, abril-junio 1993. / **OEI-UNESCO.** (1973). *Estudios superiores. Exposición comparativa de los sistemas de enseñanza y de los títulos y diplomas*. Barcelona: OEI-Unesco. / **PORTER, Lee.** (1988). *Degrees for sale*. New York: Arco, 1972. / **STEWART, D.W. and SPILLE, H.A.:** *Diploma mills*. Washington American Council on Education.

**MORLES, Victor.** (1996). Centro de Estudios sobre Educación Avanzada. Universidad Central de Venezuela, Caracas. En: REVISTA DE PEDAGOGIA VOL XVII Nº 47 ESCUELA DE EDUCACION UCV.

## POSTGRADO (EDUCACIÓN DE)

La educación de postgrado — o estudios para graduados, educación postuniversitaria o ciclo de altos estudios— es la modalidad de educación avanzada cuya finalidad es la creación intelectual y la capacitación profesional al más alto nivel. Se caracteriza por ser un conjunto de procesos pedagógicos de carácter sistemático, selectivo y altamente exigente que son llevados a cabo en instituciones educativas o científicas por graduados universitarios o con formación equivalente. Tiene sus antecedentes en los grados superiores y equivalentes de Doctor (\*), Maestro y Profesor que las universidades medievales otorgaban, con carácter honorífico o como una autorización para enseñar, a quienes egresaban exitosamente de sus aulas. Pero su formalización como el nivel educativo más elevado, y distinto de la formación profesional universitaria, se produce en Alemania a comienzos del siglo XIX, cuando la Universidad de Berlín establece el grado de Doctor en Filosofía (Philosophie doctor, el hoy famoso Ph. D. anglosajón) como el título académico de orientación científica que se otorgaría a quienes después de estudios superiores profesionales, llevasen a cabo bajo supervisión institucional una investigación científica individual, cuyos resultados (en forma de tesis) fuesen presentados en forma escrita y defendidos luego públicamente ante un jurado.

La experiencia germana fue tan exitosa, y respondía a exigencias sociales tan evidentes, que pronto la idea general fue copiada (adaptándola a sus peculiaridades) en Inglaterra, Rusia, Estados Unidos y Francia, es decir, en los otros cuatro países que para la segunda mitad del siglo XIX alcanzaban la mayor producción industrial y en los cuales, precisamente, se instituyeron, junto con el alemán, los cinco sistemas de postgrado que hemos llamado dominantes, es decir, los que hasta hoy se han adoptado o impuesto en el resto del globo.

Durante la primera mitad del siglo XX, esta actividad se extendió, primero lentamente, por los países más adelantados de Europa, y luego, en la segunda mitad del siglo, en forma acelerada, por casi toda la Tierra. El crecimiento de este sector educativo, cuya aparición es más nueva inclusive que la educación preescolar, ha sido impresionante en los años recientes, a pesar de la

crisis económica que ha afectado a la mayoría de los países. El volumen mundial de esta actividad se aproxima, para fines del presente siglo, a unos 5.000.000 estudiantes, de cuyo total un 80 por ciento corresponde a los 10 países más altamente industrializados —particularmente a Estados Unidos con cerca del 40 por ciento del total general—, mientras un 15 por ciento está distribuido en 160 países atrasados. Su expansión está vinculada con las exigencias científicas y técnicas de los procesos modernos de industrialización y su evolución en el presente siglo ha sido no solamente cuantitativa sino que también ha significado: a) su diversificación disciplinaria (al dejar de ser privilegio de áreas tradicionales como teología, medicina y derecho); b) su estratificación (al incluir diversos niveles de estudio: especialización, maestría, doctorado y postdoctorado); y, c) la diversificación de sus estrategias pedagógicas (estudios escolarizados, sistemas a distancia, programas individualizados, etc.), aun cuando se mantiene la idea de que la didáctica esencial de este nivel educativo es el entrenamiento mediante seminarios y la práctica de la investigación científica individual en un ambiente de libertad académica.

La educación de postgrado nace y tiene a dicha institución como su ambiente natural, pero progresivamente está rebasando a esta institución al ser tomada también como objetivo por empresas, colegios profesionales y otras instituciones.

La existencia de este nivel educativo ha implicado para la universidad y la sociedad un conjunto de dificultades y contradicciones que conviene mencionar brevemente: a) Inexistencia a nivel internacional una definición sustantiva sobre educación de postgrado acerca de la cual haya un aceptable consenso; b) Existencia de una gran heterogeneidad terminológica sobre este hecho; c) Discordancia general entre los objetivos que se expresan y los resultados que se obtienen en este nivel educativo; d) Generación de un conjunto importante de “efectos perversos” difíciles de combatir, como son: la proletarianización de los intelectuales, la devaluación de los títulos académicos, la mercantilización de los altos estudios, el uso apócrifo de los grados académicos, la conversión de los títulos académicos en títulos nobiliarios, y el hecho de que para muchos países pobres ella no es más que un mecanismo para la “fuga” de sus mejores cerebros hacia los países dominantes, donde el comercio de esclavos, que antes se hacía para aprovechar la fuerza física, hoy existe para explotar la capacidad intelectual; y, e) Carácter altamente restrictivo de este concepto al no incluir numerosas experiencias educacionales no escolarizadas o poco sistemáticas que sí son incorporadas en el concepto más amplio de educación avanzada (\*).

**BIBLIOGRAFIA:** BLUME, S. & O. AMSTERDANSKA. (1987). *Postgraduate Education in de 1980s*. Paris: OECD. / MORLES, Victor. (1991). *La educación de postgrado en el mundo*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación. / MORLES, V. y J. PARRA. (1988). *La educación de postgrado y su bibliografía*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación. / RUDD, E. & S. HATCH. (1968). *Graduate Study and After*. London: Weidenfeld & Nicholson. / STORR, Richard. (1973). *The Beginning of the Future: A Historical Approach to Graduate Education*. New York: McGraw-Hill. / STEWART, D. W. & H.A. SPILLE. (1988). *Diploma Mills*. Washington: American Council on Education.

**MORLES, Victor.** Comisión de Estudios de Postgrado. Universidad Central de Venezuela.

**POSTGRADO (INVESTIGACIÓN SOBRE EL POSTGRADO, ENFOQUES Y TENDENCIAS)**

La educación de postgrado constituye un objeto de estudio complejo, especialmente en el contexto de la realidad latinoamericana. Dicha complejidad se deriva tanto de los rasgos que lo caracterizan y definen internamente como de las múltiples relaciones que mantienen con las realidades socioeconómicas, culturales y educativas. Para alcanzar una comprensión más cabal de su naturaleza y procesos y lograr transformaciones sustanciales de su práctica, es necesario realizar en el seno de los propios programas de postgrado diversos tipos de investigación en los que necesariamente tienen que estar involucrados los actores directos de esta práctica que de forma cooperativa y participativa buscan ensayar soluciones a los problemas que se confrontan. Con el propósito de garantizar la pertinencia, integración y significación de los procesos de investigación en torno al postgrado es imprescindible contar con bases teórico-metodológicas suficientemente explícitas y compartidas por la comunidad de investigadores nucleados en torno a esta problemática. De esta manera el estudio del postgrado puede adquirir el alcance y la significación necesarias para iniciar en los procesos de definición y desarrollo de políticas y acciones que a mediano y largo plazo coadyuven en las transformaciones cualitativas que dichos estudios están reclamando.

Esta ponencia se propone diagnosticar el estado de la investigación que se ha realizado hasta el presente acerca del postgrado, la cual puede caracterizarse como descriptiva, fragmentaria y parcial; los problemas del postgrado no han sido interpretados como parte de una estructura de determinaciones y contradicciones más generales y complejas, en consecuencia se carece de estudios que permitan explicar y justificar la creciente actividad que se lleva a cabo en el “cuarto nivel”.

El diagnóstico evidencia la necesidad de asumir bases teórico-metodológicas y conceptuales distintas a las que han prevalecido hasta el presente. A este respecto, previo cuestionamiento de las prácticas de investigación en uso, se formulan un conjunto de premisas, supuestos y categorías que, tomando en cuenta el carácter de la actividad de postgrado, puedan constituir una alternativa pertinente y viable para la transformación cualitativa de la práctica educativa de este nivel.

Morles (1989) caracteriza los estudios de postgrado en Latinoamérica de la siguiente manera:

- Surgen como reproducción de tendencias y modelos dominantes a nivel mundial y no como respuesta a requerimientos de los procesos socio-culturales de la región, convirtiéndose en instrumentos de transferencia de cultura y tecnología foráneas y de legitimación de privilegios, reforzadores de la dependencia de los centros de producción y distribución del conocimiento;
- muestran una baja pertinencia social y una escasa productividad científica y técnica que determina su poca o nula incidencia en la solución de los problemas sociales y productivos de la región;
- se han convertido en un adorno institucional, símbolo de modernidad académica que ha operado básicamente como soporte para el ascenso

- de determinadas élites que no siempre están comprometidas con la problemática social (nacional y latinoamericana);
- presentan una escasa coherencia interna, tanto en el ámbito nacional como latinoamericano;
  - constituyen en síntesis una actividad marginal. Los estados y el sector productivo no han mostrado mayor interés en su fortalecimiento en cuanto no han formulado demandas explícitas en relación con los mismos ni han hecho uso de los resultados generales por esta actividad y tampoco han asignado los recursos requeridos para su desarrollo. En consecuencia el postgrado ha venido evolucionando espontáneamente sin políticas ni estrategias que contribuyan a legitimarlo como instrumento esencial para la promoción del cambio social y el desarrollo de los pueblos de América Latina.

### **LA PRODUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA Y LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL POSTGRADO EN LA REGIÓN**

Paralelamente con este proceso de expansión del postgrado se produce un incremento considerable de la producción bibliográfica y de investigaciones acerca del mismo. Específicamente en el caso venezolano, "... desde principios de los años setenta y durante toda la década, se observa una evolución creciente en la producción bibliográfica concerniente a los estudios de postgrado en Venezuela, notándose una acentuación entre 1973 y 1980". (Morles y otros, 1981). El análisis de la documentación producida sobre el postgrado durante este período muestra sin embargo el predominio de estudios que se limitan a describir la situación existente. Se concentran los mayores esfuerzos en resolver los problemas operativos y de funcionamiento y es sintomática la ausencia de estudios críticos y en particular de documentos relativos a los aspectos teóricos conceptuales. En gran medida la producción bibliográfica sobre el postgrado pareciera reflejar lo que está aconteciendo en la práctica educativa de dicho nivel, es decir, el "estilo de desarrollo" del postgrado pareciera marcar el estilo y el carácter de la producción bibliográfica y de la investigación que se realiza sobre el mismo. "Así se fue configurando en materia de postgrado un cuadro confuso, integrado por las influencias y modelos más diversos, por lo general mal adaptados. La falta de ideas claras, la carencia de análisis de necesidades y medios disponibles, la confusión respecto a los objetivos y la ausencia de planificación y control adecuados, han desembocado en la situación actual, que requiere ser examinada en profundidad como paso previo a la reformulación del cuarto nivel "(Oteiza, 1982). "El desarrollo de las experiencias de postgrado se ha cumplido, por lo general, en forma excesivamente improvisada y espontánea, sin el necesario requisito previo de una discusión conceptual de los principios básicos que debían servirle de guía orientadora" (Córdova y Parra, 1984).

La mayoría de los estudios e investigaciones sobre el postgrado han estado orientadas a la descripción de la problemática del postgrado y al estudio de sus aspectos organizativos y de funcionamiento. Son escasos los documentos relativos a aspectos teórico-conceptuales, evolución y desarrollo histórico del mismo y vinculaciones normativas del postgrado con el pregrado y la investigación. "Es notable el relegamiento que han sufrido las discusiones conceptuales y teóricas sobre la función que debe cumplir este nivel en una

sociedad como la nuestra, con evidentes procesos de dependencia económica, científica y tecnológica. Así también es notoria la escasez de estudios, investigaciones y formulaciones teóricas sobre los factores, procesos y condiciones histórico-estructurales que han condicionado y/o determinado la evolución y el desarrollo del nivel en referencia” (Morles y Otros, 1981).

Con respecto a la metodología utilizada para estudiar el postgrado se observa una tendencia que podría caracterizarse como fragmentaria y parcial. “La mayoría de los estudios solo se refieren a aspectos muy específicos del postgrado, y son muy superficiales las relaciones que se establecen con la problemática general del aparato educativo y sociedad venezolana. En consecuencia, muchos de los problemas del postgrado no han sido interpretados como parte de una estructura de determinaciones y contradicciones más generales y complejas.

Los resultados y las observaciones señaladas, dan una idea de la serie de limitaciones que existen con relación a la producción teórica sobre el postgrado en Venezuela, así como también acerca del amplio campo que aún queda por explorar sobre el asunto aquí considerado.

Entendemos que esas limitaciones no pueden explicarse por si solas y que algunas tienen implicaciones que trascienden la problemática misma del postgrado, puesto que responden a determinadas formas de ver y concebir la educación y, por supuesto, a determinadas formas de producción de conocimientos” (Morles y Otros, 1981).

La naturaleza esencialmente descriptiva de la documentación acerca de los estudios para graduados es corroborada en fecha más reciente por Valdiriz (1986), quien afirma que se puede generalizar con suficiente confianza que, hasta el presente, no existen estudios que permitan explicar y justificar la actividad del cuarto nivel, haciendo la salvedad de los intentos realizados por organismos como el Consejo Nacional de Universidades (CNU) y el CONICIT, así como los esfuerzos evaluativos que llevan a cabo algunas universidades nacionales. “En materia de descripción, la literatura sobre el postgrado recoge un abultado número de escritos cuyo propósito fundamental ha sido el de “mostrar” la gran variedad de tipologías existentes dentro de esta modalidad educativa así como las estadísticas y comparaciones correspondientes a fechas de creación, tiempo de existencia, modos de financiamiento y número de ingreso y egreso de estudiantes y otras características.”

Al analizar el impacto que la producción bibliográfica y específicamente la investigación sobre el postgrado han producido en el mejoramiento del nivel se aprecia una influencia restringida a los aspectos formales y funcionales, en consonancia con el carácter predominante de dicha producción. La promulgación de normas ya sea nacionales o institucionales constituye uno de los resultados más tangibles que se han alcanzado sobre base del “conocimiento acumulado” acerca del postgrado. No podemos dejarnos llevar sin embargo por el optimismo de quienes consideran que las normas pueden transformar “mágicamente” las complejas realidades educativas; aunque necesarias son insuficientes para alcanzar las verdaderas transformaciones educativas que el postgrado reclama.

El análisis sucinto de la investigación sobre el postgrado que hemos realizado pone de manifiesto los retos fundamentales que dicha investigación tiene



planteados en América Latina. Para afrontar estos retos es indispensable definir bases que partiendo del reconocimiento de la complejidad del objeto, asuman explícitamente directrices de orden teórico y metodológico que estén consustanciadas con la naturaleza, propósitos y expectativas que caracterizan y definen a la práctica educativa del postgrado en el contexto de una determinada realidad socio-económica, política y cultural. La investigación sobre el postgrado y las bases teórico-metodológicas en las que se ha sustentado se han mostrado ineficaces para fundamentar los procesos de transformación que el nivel demanda, en consecuencia se requiere partir de bases radicalmente distintas.

Se asumen como punto de partida: una clara posición de inconformidad y descontento con la práctica vigente del postgrado, por su baja pertinencia social y escasa productividad científica; la necesidad de construir un modelo alternativo de postgrado que responda a nuestras características y condiciones socio-económicas, educativas y culturales; un compromiso activo en la solución mediante la ciencia y la tecnología de los problemas sociales nacionales y latinoamericanos. Esta es la perspectiva en la que se inscribe la propuesta que esbozamos a continuación.

### **BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA ORIENTAR LA INVESTIGACIÓN SOBRE POSTGRADO: NECESIDAD DE UNA INVESTIGACIÓN TRANSFORMADORA.**

La definición de bases teórico-metodológicas para el estudio del postgrado tiene que nutrirse de dos fuentes principales. En primer término de la práctica socio-educativa del postgrado y en segundo término del conjunto de expectativas, retos y potencialidades que él mismo entraña.

La reflexión que se haga sobre estos aspectos permitirá establecer algunos elementos teórico-metodológicos sobre el postgrado sustentados en la práctica (lo que ha sido y lo que es) y en expectativas acerca de lo que debe ser. Esta visión expresa una concepción teórica determinada que se diferencia de otros enfoques en especial cuando abordan el estudio de los fenómenos educativos. Expresa también una visión diferente de la relación teórica-práctica, relación en torno a la que se centran algunos de los principales debates sobre la naturaleza del conocimiento y los modos de su producción.

En el marco de esta perspectiva se asume que la acción constituye un rasgo esencial y definitorio de la educación y que la elaboración de teoría en este campo tiene que realizarse en el contexto histórico concreto de una determinada práctica educativa. La educación es una actividad impregnada de valores prácticos de lo que se deriva que las teorías educativas son explicaciones (“teóricas”) valorativas de las acciones que se realizan.

Históricamente se pueden distinguir tres grandes enfoques con respecto a la teoría y práctica educativa y de las relaciones entre ellas; positivista (reproductor, explicativo, causal, predictivo), interpretativo (hermenéutico, descriptivo) y socio crítico (transformador).

### **FUNDAMENTOS METATEÓRICOS (Relación Teoría-Práctica)**

El enfoque positivista defiende la unicidad del método científico (monismo metodológico). Se reconoce al modelo de las ciencias naturales como el único válido para el desarrollo de todas las demás ciencias incluidas las so-

ciales. Percibe la explicación científica como causal y predictiva. Para el positivismo la teoría es un conjunto de proposiciones relacionadas acerca de un campo de objetos; la teoría es válida si dichas proposiciones concuerdan con los eventos concretos.

Según el positivismo la investigación educativa tiene que producir explicaciones científicas (causales, predictivas) del hecho educativo. Propugna las soluciones empíricas para alcanzar los fines educativos, obviando la dimensión valorativa. Para el positivismo las situaciones educacionales funcionan con arreglo a un conjunto de leyes generales que rigen el comportamiento de los individuos y que son independientes de sus decisiones; en consecuencia influir en la práctica es descubrir en qué consisten dichas leyes y manipular las situaciones educativas...

En la concepción positivista del conocimiento la teoría orienta a la práctica por medio de un proceso de control técnico. Pretende unificar las verdades en teorías que orientan la acción. La relación entre lo teórico y lo práctico es un camino unidireccional que conduce de las ideas a la acción, de los principios teóricos a la práctica educativa. El científico positivista se sitúa por encima del mundo social sin comprometerse.

El enfoque positivista ha prevalecido en la investigación educativa en general y también en la investigación sobre postgrado. Los cuestionamientos a este enfoque desde los más variados frentes no han sido obstáculo para que siga ejerciendo todavía una influencia determinante en la investigación educativa.

Con el fin de superar la rigidez y las limitaciones del positivismo en el estudio de lo social se han desarrollado diversas perspectivas entre las cuales destaca por el impacto que ha ejercido en la investigación educativa la perspectiva interpretativa. Uno de sus rasgos fundamentales es la incorporación de las estructuras de significado subjetivo que rigen las maneras de actuar de los individuos. Sustituye las nociones positivistas de explicación, predicción y control por las de comprensión, significado y acción.

La concepción interpretativa implica que la teoría afecta a la práctica. Para ser válida una explicación interpretativa debe ser ante todo coherente y debe comprender y coordinar las instituciones y las pruebas en un marco de referencia consistente; además de satisfacer los criterios de consistencia en base a su reconocimiento por la comunidad científica debe ser también aceptada y confirmada por los participantes. En este enfoque el concepto de verdad se relativiza en función del acuerdo que exista en torno a una determinada interpretación teórica.

La relación entre teoría y práctica es bidireccional. La deliberación práctica está impregnada tanto por las ideas como por las exigencias prácticas de la situación.

Uno de los aportes más significativos del enfoque interpretativo a la investigación educativa es el de haber incorporado la interpretación subjetiva de los actores como elemento cardinal para la comprensión de las complejas realidades socio-educativas.

Este enfoque comparte, sin embargo, muchas de las creencias y valoraciones del positivismo. El investigador es también en la teoría interpretativa ajeno a la realidad investigada y no está comprometido con una práctica transformadora. La teoría guía a la práctica y está exenta de toda valoración (noción clásica).

El positivismo y la corriente interpretativa han sido ampliamente utilizados

en la investigación sobre el postgrado y han producido investigaciones de muy diversa naturaleza. En unas se aspira acercarse al conocimiento de este nivel en base al estudio y análisis de sus aspectos normativos y de las prácticas que se derivan de ellos. Entre las limitaciones que tienen este tipo de estudios destaca la simplificación que se hace del fenómeno y la reducción del mismo a sus aspectos formales y estáticos. En otras se pretende explicar el postgrado utilizando como referencia modelos ideales y abstractos que han sido elaborados al margen de las realidades histórico-sociales concretas. Se aspira en este caso que la realidad opere de manera isomórfica y mecánica con el modelo previamente diseñado. Dentro de esta misma tendencia se aprecian estudios y principalmente prácticas que transfieren acríticamente modelos foráneos, que pueden funcionar adecuadamente en las realidades en las que fueron generados pero que no son pertinentes en otras realidades y muy específicamente en las de países que como los nuestros presentan problemas y necesidades muy peculiares y específicos.

Otra forma que se ha asumido para acceder al conocimiento del postgrado está constituida por estudios y análisis de carácter general, omniabarcante y exhaustivo. Se trata de explicar el postgrado de manera amplia y comprehensiva, utilizando para ello modelos y teorías generales de largo alcance “aplicables” a todos los ámbitos de lo real. Esta tendencia se debate en discursos y generalizaciones muy globales que adolecen de mecanismos para el acercamiento efectivo a los problemas de índole particular y concreta. El conocimiento que se ha generado a través de estas investigaciones ha ejercido una escasa influencia en el mejoramiento del postgrado. Desde nuestra perspectiva esto se debe principalmente a que las investigaciones se han realizado al margen de los procesos internos del mismo sin la participación directa de los genuinos actores de la práctica del postgrado.

Se ha pretendido igualmente transformar el postgrado mediante la formulación de políticas globales sobre bases mínimas de consenso interinstitucional que parecieran no reflejar la rica y compleja realidad de los programas que se desarrollan en las diferentes instituciones, ni responder a las necesidades de los mismos. El proceso de “acreditación” de los programas de postgrado constituye en el caso venezolano la expresión más evidente de esta tendencia. A nuestro juicio mediante este proceso se puede lograr una cierta “racionalización formal” del nivel que como es bien sabido se ha caracterizado por un desarrollo anárquico. El proceso de acreditación presenta en su concepción una serie de limitaciones... está sustentado en una concepción evaluativa restringida. Los juicios evaluativos externos son poco eficaces para transformar cualitativamente las prácticas educativas... Un proceso evaluativo que no integre efectivamente a los actores de la situación que se pretende evaluar está de antemano condenado al fracaso. El papel de los órganos asesores tiene que concebirse como apoyo a los procesos internos de reflexión y discusión. La decisión de evaluar y los procedimientos para llevarla a cabo tiene que surgir del propio ámbito del programa. Un proceso estándar no es fácilmente aplicable a todas las situaciones.

## POSTMODERNA (EDUCACIÓN)

La educación Postmoderna es un reflejo de la LEBENSWELT, término que José Gaos tradujo por la expresión “mundo de la vida corriente”, que tipifica la atmósfera civilizacional que vivimos.

Desde el punto de vista de la Historia de la Educación, el término Educación Postmoderna, tiene reminiscencias que se remontan al pasado, y en ese sentido la postmodernidad puede ser también “un retorno al pasado”: hasta el punto de encontrar en los autores clásicos rasgos que pueden ser entendidos como propios de la postmodernidad p.e.Comenio introdujo dos criterios que siempre han estado actuantes en la teoría educativa, como son: uno, la transmisión de conocimientos relevantes para la vida actual de los niños; y otro, para su futuro. Curiosamente, esos dos criterios son algunos de los reclamos que hace la E. P., uno, el reencuentro con lo cotidiano; otro, la visión prospectiva que debe tener el docente, obligándolo a un proceso de repedagogización sistemática de la vida so pena de quedar desplazado por el constante cambio al cual estamos sometidos. Antes la educación podía ir en una sola dirección y podía estar segura de cumplir su cometido, hoy hacia todos lados podemos ir en todas las esquinas no esperan.

La Educación Postmoderna es una educación de transición, y si pretendemos llegar a saber algo de la educación que viene o puede venir habremos de empezar por reflexionar sobre lo que es y exige hoy la sociedad.

Con el advenimiento de la posmodernidad la pedagogía sistemática atraviesa una nueva crisis, tipificada sobre todo por el hecho de que la pedagogía sistemática no pudo dar cuenta de la cotidianidad, “pues ella se expresa en una realidad que se ha vuelto metafórica, en tanto es recorrida por un lenguaje argumentativo, no interactivo, incapaz de concebir el reconocimiento del otro, del mundo que amenaza con rebasar la escuela y a los especialistas”. (Echeverry, 1994).

El sujeto trascendental que respaldó toda la pedagogía sistemática entró en crisis al desconectarse de la realidad histórico social); lo cual trajo como consecuencia un sujeto escindido, cosificado, enajenado, y fragmentado de la Modernidad; en ese sentido, “la modernidad se ha convertido en mierdonidad”. (Leiris, 1981).

Si la Modernidad potenció la construcción de un sujeto centrado en el *homo faber*, al estilo prometeico, y la postmodernidad el *homo ludens*, con acento nacísico y dionisiaco; nosotros en forma salomónica propondríamos que se integren los dos, pues el ser humano no solo “son dos manos que trabajan” sino que también puede y debe realizarse en el ocio.

En la actualidad asistimos a un proceso de desconcentración de la escolaridad trazada por los clásicos de la pedagogía. En ese sentido la escuela está perdiendo el monopolio enciclopédico del saber, y su orientación pansófica. Asisten a este proceso los medios de comunicación y la informática. Podríamos señalar, además, que se han conjugado diversos factores sociales y políticos que hacen que los espacios privilegiados que tenía la Pedagogía y la Didáctica; a saber; la escuela, el aula y la comunidad, estén dejando de ser el lugar donde se producen los discursos pedagógicos para dirigirse al acontecimiento. La función didáctica ha sido desplazada del maestro al grupo, de lo homogéneo a lo heterogéneo, de lo racional a lo lúdico, de lo determinístico a lo estocástico, del control a la incertidumbre; porque los nuevos flujos del

saber integrarán los dos hemisferios cerebrales en el proceso de enseñanza. Algunos autores plantean un regreso a los clásicos de la Pedagogía como una expresión postrera que reencuentre el desideratum del saber pedagógico en el marco de la crisis postmoderna; pero descuidando la esencia prospectiva de la Pedagogía. Si no ajustamos el desideratum de la educación y la pedagogía en presencia de una realidad cambiante, estaremos dedicados a “tañer la lira mientras arde Roma”. Como quiera que sea el presente ensayo pretende iniciar el debate, no incluirlo.

**MORA, Pascual.** Universidad de los Andes. San Cristobal.

## POSTMODERNIDAD Y CONFLICTO DE RACIONALIDADES EN LOS FUNDAMENTOS EDUCATIVOS

Existe un acuerdo mínimo en la teoría moderna para ver en la soberanía del sujeto, junto a los valores pre-establecidos: la ética, la libertad, etc., el camino ideal para intentar reproducir cierta tradición axiológica como la base legítima de todo humanismo.<sup>1</sup> Esta idea justificaría que los valores tales como el placer, la justicia, la belleza y la solidaridad, entre otros, sean tratados por una filosofía del bien común. Paradójicamente, la crítica a la dimensión religiosa y mitológica del ser humano, así como una obsesión por ir siempre avanzando para buscar más adelante los signos de un futuro mejor, origina en la modernidad unas consecuencias que engendran una crisis en sus bases socio-culturales y por extensión educativa. Los signos de tal crisis son más visibles en la medida en que las preguntas surgen y las respuestas se acompañan de cierto vacío en su contenido. Por ejemplo: ¿Cuáles teorías morales se adaptarían hoy, con menores inconsistencias teóricas, a una lógica del progreso científico-tecnológico? ¿Cuál es el mayor obstáculo que impide al discurso moralizante construir una eficiente competencia ética desde el lugar de la educación? Un signo que emerge en todo el globo terráqueo es la debilidad de los fundamentos de la modernidad educativa para provocar controles y regulaciones sociales en beneficio de todos. El resultado obligado de esa crisis<sup>2</sup> en los fundamentos y valores desemboca irremediablemente en una identidad frágil que afecta a toda forma de educar a partir de los fundamentos tradicionales. ¿No fue acaso la educación el lugar moderno por excelencia para impulsar el proyecto de la Ilustración? Es difícil imaginarse un sistema educativo del siglo XX que no proporcione en sus fines una formación para la crítica, el cambio, el progreso y un futuro mejor. Ese

1. Esta temática se toca de manera particular, con relación a la educación, en la compilación: *Modernidad y postmodernidad en educación*. México (Morelos), Edit. U. A. E. M., 1968.
2. Es texto de G. Lipovetsky: *La era del vacío*. Barcelona, Edit. Anagrama. 1986, da ideas para analizar esa crisis con relación al nuevo contexto cultural. Sin embargo, no puede dejarse a un lado dos textos claves de Max Weber: *Le savant et le politique*. Paris, Edit Plon, 1959. Y *L'éthique protestante et le sprit du capitalisme*. Anglaterrre, Presses Pocket, 1993, sobre todo en este último, la p. 117-119.

conflicto,<sup>3</sup> curiosamente muestra cierta relación con el contexto cultural de la postmodernidad y produce hoy un impacto directo sobre la nueva percepción de la consciencia social a finales del siglo XX. Veamos ese conflicto:

1. Lo múltiple y lo diverso como signos de la nueva educación: En la teoría educativa contemporánea, los instrumentos del conocimiento: la noción, el concepto y la categoría, toman distintos signos por efecto de la mutación cultural. La constante más evidente de esto es la pérdida de identidad o el resurgimiento de múltiples doctrinas, sectas, creencias y prácticas donde la gente intenta recrear los valores, la religiosidad y el control a su manera. Los diferentes sentidos y modalidades de esa racionalidad afectan por igual, no sólo al término clásico *exdudere* sino a la influencia directa de algunos saberes en educación. Piénsese por ejemplo en la aparición del discurso feminista como una muestra de lo divertido y lo múltiple y su nuevo sentido en una nueva mutación cultural. A partir de ese discurso, las fronteras que marcaban los límites de estos valores: igualdad, fraternidad, solidaridad, responsabilidad, moral y ética, hoy se disuelven como claves para definir los fundamentos de lo puro, lo impuro, lo fuerte, lo débil, lo posible, o lo aceptable. Estos aspectos permiten que hoy día, los códigos jurídicos de algunas constituciones democrático-liberales le otorguen un espacio a ese discurso. Así, las evidencias de la diversidad y la autonomía de los individual pasan a ser alternativas personales de selección para relacionarse con los otros.
2. Límites de los fines educativos: La mayoría de los fines educativos de la modernidad aspiran a la autorregulación humana por intermedio de esta idea iluminista: <<ayúdate con la fuerza de la razón y establece tus propios juicios>>. Sin embargo, con el uso indiscriminado de la tecnología en el campo de la biología (humana, vegetal y animal), esos fines entran en contradicción con relación a la ética, la moral y la responsabilidad. En realidad, es el progreso y una particular visión de esa razón quienes le asignan el nuevo sentido a los fines.

Modernidad será así en el terreno educativo: Un proceso pedagógico de cambios en los fundamentos y de conflictos en la racionalidad para adaptar al ser humano al desgaste de los valores modernos. Generalmente la gente considera el significado de las palabras como si cada una de ellas pudiera tener una existencia independiente y separada. Eso ocurre con cierta naturalidad si la referencia es con la postmodernidad, lo postmoderno o lo postindustrial. Se pretende así con el prefijo <<post>> unir todo lo que después del término raíz o modelo. De aquí esta pregunta: ¿Existe la posibilidad de pensar la postmodernidad al margen de la modernidad? Mientras se establece un enunciado más preciso la respuesta es no. Ciertos síntomas permiten decir que,

---

3. La tesis para optar al doctorado en educación: *Les Fondements de l'éducation contemporaine et le conflit des rationalités* de M. Taedif, es una reflexión oportuna y pertinente para nuestro propósito investigativo. Sobre todo los capítulos 2 y 3. Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'Éducation, 1990.



<<la condición postmodernas>><sup>4</sup> es una manifestación de la crisis del discurso moderno con relación a los fundamentos y sistemas de valores del proyecto de la Ilustración. Ellos son los siguientes:

Valores y sujeto social: En la concepción cartesiana del hombre como sujeto autónomo que puede y debe dominar la naturaleza para extraerle sus secretos, surgió con el tiempo, una consciencia asociada al éxito o fracaso de la razón científico-técnica. De esa manera, la condición que tolera hablar hoy de postmodernidad respecto a valores fundamentalmente puede ser leída en dos direcciones. Una, buscando en los orígenes de la dinámica moderna las proposiciones teóricas para regular ciertas prácticas sociales y así encontrar estrecha con la palabra progreso y donde valores fundamentales, de esa misma modernidad, devienen relativos y poco útiles.

Mutación de paradigmas: Durante mucho tiempo en la modernidad educativa se trabajaron algunas teorías sobre los fundamentos y los valores a partir de conceptos fijos e inmutables. Paradigmas con cierta fuerza en el discurso político pretendían dar respuestas a todos los problemas de orden subjetivo y humano, piénsese por ejemplo: en el marxismo o en el pragmatismo de corte positiva. A finales de este siglo, con el carácter legítimo que asumen los términos diversidad y particularismo, emergen distintos paradigmas para explicar lo real. Así en el campo de la teoría educativa, de sus fundamentos y valores, esos términos también se muestran como signos de la mutación contemporánea. Un paradigma<sup>5</sup> único, fuerte y preciso para explicar lo que es múltiple y diverso es hoy un contrasentido. La tarea parece ser repensar los paradigmas en un nuevo contexto.

La verdad es una construcción: La palabra <<verdad>> se admite siempre cargada de significados y propiedades. Argumentar su existencia puede ser una tarea complicada, pues desde ella se ha pretendido denotar una expresión que sería contraria al engaño o a la incertidumbre. Además, se juega en ella el carácter de certeza o certitud de algo. Su característica más precisa se ve el ángulo del argumento matemático. Para el caso de la modernidad, durante largo tiempo la herencia socrática-platónica predominó muy a pesar de los esfuerzos teóricos de los filósofos del lenguaje. Hoy, frente a ella se levanta la proposición de <<juegos de lenguaje>> para dar cuenta de ciertos fenómenos culturales.

Lo general cede ante lo particular: En la modernidad educativa no es posible negar que la noción de cultura general mantuvo un espacio teórico que hoy se disputa el collage, lo polivante, la miniatura, el particularismo y por extensión al campo filosófico: lo sincrético y lo ecléctico. Lo particular es hoy tan importante como la noción de totalidad fue para la teoría educativa marxista. La enciclopedia ejerce hoy influencia sólo como libro de consulta. La gente se acostumbra fácilmente y sin muchas reservas al pastiche y a las cápsulas del conocimiento como signos de la mutación cultural de hoy.

---

4. J. F. Lyotard: *La condition postmoderne*. París, Les éditions Minuit, 1979. Otro texto importante de este autor para esta problemática es: *La postmodernidad (explicada a los niños)*, Madrid, Edit, Gedisa, 1987.

5. Antes de dar una opinión más completa sobre esta palabra, aquí se entiende similar a modelo. (12) Dicho por Kant para indicar un privilegio que él vio en la razón práctica. El mismo sirvió durante mucho tiempo como guía para imponer el apriori de un imperativo categórico.

Lo efímero de la escolarización: Un hecho importante para ver en la modernidad su carácter revolucionario (al menos así la vio Marx) u por el cual fue idea-fuerza, radica en la sustitución de la iglesia por la institución escolar para ejercer la igualdad a partir de la enseñanza obligatoria para todos. Enseñar los valores fundamentales a partir de la razón permitiría uniformar al hombre moderno y así so obtendría un ser completo y libre. Curiosamente, el tono y sentido de la escolarización se centró en la palabra <<progreso>>, la cual pasó a dominar la escena y el escenario que estaban reservados para los valores, la estética y la ética. Con el tiempo, progreso, eficiencia y rendimiento fueron los signos para definir la modernidad educativa del fin de siglo XX.

Si estos síntomas se aceptan para pensar el paso de la modernidad a la postmodernidad, entonces la clave se encuentra en la evolución de una razón técnica a una razón instrumental. Ella produjo al interior de la sociedad una separación entre todos los valores que se fundaron inicialmente sobre la moral y entre otros: la ética y la política. Gracias a la construcción de la sociedad postindustrial esa separación se hace más visible y los síntomas descritos anteriormente cobran más espacio y visibilidad. Postmodernidad será para los valores: el clima que muestra y expresa la contradicción básica al interior del discurso de la modernidad entre lo que debe ser y lo que por efecto del contexto es.

**PERDOMO, Camilo.** Universidad de los Andes. Núcleo Universitario Rafael Rangel.

## POSTMODERNIDAD, UN RETO PARA LA UNIVERSIDAD

Es posible que el tema de la postmodernidad se considere una moda, incluso una moda pasajera o superada. Sin embargo, es indiscutible que es un tema recurrente en todos los debates actuales. Se habla y se escribe mucho sobre postmodernidad, sobre la postmodernidad y sobre lo postmoderno. Pero, como muchos autores lo afirman, se escribe mucho sobre el tema pero poco se reflexiona sobre él. No obstante, el tema y quizás más la palabra, poco a poco se va imponiendo.

Se va imponiendo no sin dificultades. Por la ambigüedad del término. Por al amplia cobertura: se aplica a los más variados temas. Por las diferentes posturas y enfoques con los que se abordan y plantean. Por las adhesiones o rechazos que suscita. Por las acaloradas discusiones a favor o en contra que se generan. En fin, porque, de todas maneras, desde que empezó a plantearse apareció como un tema polémico.

El objetivo de las reflexiones que presento es hacer una aproximación al tema. No pretendo agotarlo, sino tan sólo, seleccionar algunos de sus enfoques y planteamientos principales. Pretendo suscitar la discusión y el interés por este, para que sena completadas, precisadas, corregidas y mejoradas estas reflexiones iniciales. Espero poder mostrar, así sea en forma general, el debate Modernidad-Postmodernidad como el marco en el cual se inscriben las discusiones actuales más importantes.

Espero también mostrar las limitaciones del uso del término “postmodernidad”, pues no falta quien lo use como calificativo de la posición actual en contraposición a una supuesta actitud “premoderna” o “moderna”, como antes se usó

el calificativo de “moderno” para lo avanzado y progresista, opuesto o lo antiguo o atrasado. La palabra “postmodernidad” no designa una época (la actual o la que adviene) sino una condición. Inclusive, más que de postmodernidad es preciso hablar de postmodernidades.

En tal sentido no podría preguntarse como sería una Universidad Postmoderna. O cómo sería la Educación o la Pedagogía Postmodernas. Ni tiene sentido siquiera, según lo que mostraremos luego, preguntar cómo sería una “sociedad postmoderna”. Pero sí tiene sentido decir que el quehacer universitario debe tener en cuenta el debate de modernidad Postmodernidad, tal como hoy se plantea. No sólo porque como debate debe estar presente en la reflexión universitaria, sino porque es un debate que incide en el panorama actual de la cultura y es, como dijimos antes, el horizonte o marco teórico en el que inscribe la discusión sobre la racionalidad y el sentido de la discusión sobre la racionalidad y el sentido de la existencia y de la historia de cada ser humano y de la humanidad en su conjunto. Es uno de los retos que hoy, en los albores de un nuevo siglo, se nos presenta.

Presentaré primero el origen y el contexto en el que surge el debate. Luego las principales tendencias o interpretaciones que se dan en torno al concepto de postmodernidad. Finalmente, señalaré algunas consecuencias o implicaciones en especial para la educación superior y la universidad.

Siendo un tema tan amplio espero, al menos, que al presentar los aspectos más relevantes de esta discusión quede en los lectores la inquietud de seguir en su profundización y la urgencia de tomar una posición personal y crítica, pues este es, en definitiva, el fin que pretenden quienes de una u otra forma han introducido el debate.

## I. ORÍGENES DE UN DEBATE

Lo primero que llama la atención es que el debate Modernidad-Postmodernidad, que ha resultado ser el “tema de nuestro tiempo”, es un debate que se inició hace ya algunos años. Se suele reconocer a Jean Francois Lyotard como uno de sus pioneros y aunque ha sido apenas recientemente que se ha empezado a tomar en serio su planteamiento, es bueno recordar que ya desde los comienzos de los 70 (Lyotard entre otros) se empieza a plantear el tema, extendiendo el concepto de postmodernos a todo el ámbito de la cultura, pues años atrás filósofos, esteticistas, críticos de arte y artistas hablaban de “postmodernismo” para señalar la tendencia del arte que superaba las formas del modernismo y el vanguardismo. El tema tiene su origen en las tendencias del arte (en especial en la arquitectura pero, al verse como algo que cubre todo el ámbito de la cultura, el problema se desplaza a la filosofía (de la cultura y de la historia en especial) y se acuña el término de “postmodernidad” (que desde entonces debe diferenciarse de “postmodernismo”.) Al mismo tiempo se empieza a hablar de “modernidad” para designar el proyecto social, político y cultural que se intenta construir durante la “época moderna”. Es importante, entonces, distinguir “postmodernismo” de “postmodernidad” y “época moderna” de “modernidad”. Y es igualmente importante recordar que ya desde hace más de 20 años (1974) se viene tratando el tema en estos términos.<sup>1</sup>

Obsérvese, por ejemplo, que mientras las ediciones iniciales de los textos, que hoy son de total actualidad, son de los años 70 (las traducciones al espa-

ñol son obviamente más tardías); el debate propiamente se inicia hace tan sólo unos diez años, y de cinco años para acá la bibliografía empieza a aumentar de manera considerable.<sup>2</sup> Aunque en nuestro medio de recepción de la temática y la discusión son más recientes es, por lo menos curioso, que tal vez la primera vez que se conoció algo sobre el tema fue en 1984 cuando en la Revista eco, de la Librería Bucholz, se publicó, en forma temprana, un artículo pionero, de Lyotard; aunque creo, que en general pasó inadvertido (una golondrina no hace verano).<sup>3</sup>

Quizás sea este el momento para aclarar que en nuestro medio muchos consideran que además de ser un debate que nos ha llegado tarde, estamos discutiendo algo que, como casi siempre, ya está superado en otras latitudes. O sea, que de todos modos, un debate que en nada corresponde a nuestra realidad: ni siquiera hemos entrado en la modernidad -afirman algunos- y ya estamos hablando de postmodernidad. Tan sólo en los últimos gobiernos - la voluntad política de ponernos al día en el contexto mundial: se dice que hemos empezado el proceso de modernización, internacionalización, apertura, etc. Otros al final dicen que queda claro es que, dígame lo que se diga, la “época moderna” no ha terminado... Espero que las reflexiones que vayamos haciendo sirvan para mostrar lo inadecuado de tales planteamientos que se hacen, bien porque no se conoce el tema, o bien porque se le entiende desde un determinado sesgo. En otras palabras, ni el tema está superado, aunque nos haya llegado tarde.. ni nos es ajeno.<sup>4</sup> Es el marco teórico en el que se inscriben los debates de nuestro tiempo. Es el marco de referencia para nuestra autocomprensión personal, social y cultural.

Pero volvamos al tema. Decíamos que a pesar de que el problema empieza a plantearse hace cerca de 20 años, es realmente hoy cuando es de plena actualidad. Cada día se profundiza y se aclara (o confunde) más. Según Iñaki Urdanibia “la nada fácil empresa de explicar que se sea esa cosa llamada postmodernidad no sólo se debe al embrollo que en torno a dicho término se ha creado, ni tampoco al uso y abuso que de dicha palabra se ha hecho sino que también se debe a su actualidad y la consiguiente falta de perspectiva para enfocar el fenómeno. No es que la palabra provoque unanimidades, sino que, al contrario, las posturas con respecto a ella son bien dispares: así, se puede ver a los que afirman la existencia de dicho fenómeno, junto a aquellos que los circunscriben al marco de la moda, a otros que limitan su pertinencia a algunas parcelas del saber o aquellos otros que niegan lisa y llanamente la existencia de tal cosa.”<sup>5</sup> Cada día surgen, pues, nuevas interpreta-

- 
1. Cfr. Huyssen, Andreas, Cartografía de la postmodernidad , en Pico, Josep (comp.), Modernidad y Postmodernidad, Alianza Editorial, Madrid, pág. 164-248.
  2. Esto se puede corroborar estudiando la bibliografía que se anexa al final.
  3. Lyotard, Jean- Francois, ¿Qué es lo postmoderno?. En: Eco, Buchholz, Bogotá, No. 269, mayo 1984.
  4. Cfr. Viviescas, Fernando y Fabio Giraldo (comp.). Colombia: el despertar de la modernidad. Ed. Foro nacional por Colombia, Bogotá. En la presentación los compiladores afirman “la escena de neto tinte postmoderno, aunque a contraluz, refleja a Colombia... Este país, a su manera entre la premodernidad y la postmodernidad ...”.
  5. Urdanibia, Iñaki, Lo narrativo en la postmodernidad, en Vattimo et al, En torno a la postmodernidad, Edit. Antropos, Barcelona. Pág. 42.

ciones y nuevas posiciones. Ernest Gellner y Religión” que además de crítico es bastante irónico, hace la siguiente afirmación. “El postmodernismo es un movimiento contemporáneo. Es fuerte y está de moda. Por encima o más allá de esto, no está nada clara qué diablos es. De hecho, la claridad no está nada presente entre sus atributos más marcados. No sólo no la práctica sino que en ocasiones llega a repudiarla. Pero en cualquier caso, parece que no hay “39” artículos de fe postmoderna, ningún manifiesto postmoderno que pudiéramos consultar para asegurarnos de que hemos identificado sus ideas correctamente.”<sup>6</sup>

## EL CONTEXTO

El contexto en el cual surge el debate suele entenderse de varias maneras: Para algunos autores se debió a la crisis (o catástrofe) de las ciencias y la tecnología (la racionalidad técnico-instrumental de la época moderna) que pretendieron ser la solución a todos los problemas y, por el contrario, se convirtieron, por su afán de dominio, en una amenaza para la humanidad. Los efectos de la absolutización de la ciencia y sus aplicaciones tecnológicas resultaron ser todo lo contrario: desastre ecológico, guerras y destrucción, dogmatismo e intolerancia y por otro lado sociedad de consumo, necesidades artificiales siempre insatisfechas, etc. y junto a esa crisis científico-técnica, crisis de los modelos políticos y sociales (capitalismo, socialismo), por tanto crisis de los valores y de la cultura. En síntesis, la sensación de derrumbe de la modernidad hace pensar en su “superación”. “Todo cuanto es recibido, así haya sido ayer, debe ser sometido a sospecha”, escribe Lyotard.<sup>7</sup> La época de la postguerra europea sería, entonces, en la que surge una conciencia crítica contra la modernidad y la conciencia de una atmósfera cultural nueva: la postmodernidad.

Otros autores no ven el contexto tan coyunturalmente. Sino que más bien lo entienden como un proceso que va al interior mismo de la modernidad, que la recorre y acompaña desde sus inicios, que es como su contradicción interna. Claro que esto implica también la crisis de las ciencias y de la tecnología. Pero no fueron tanto sus efectos los que produjeron la crisis sino su propia racionalidad (la crisis de las ciencias europeas, de la que habló Husserl en las conferencias de Viena en los años 30). Es decir, que sería la propia contradicción interna de la modernidad, de su cultura y de su racionalidad el contexto en el que iría surgiendo lo que termina llamándose “postmodernidad”. El pensamiento post-moderno -según Mardones- ah sabido capturar una sensibilidad que recorre la reflexión de todo nuestro siglo. Se la puede llamar ‘revuelta contra los padres del pensamiento moderno’ (Descartes, Locke, Kant e incluso Marx).<sup>8</sup> La misma filosofía de la subjetividad y la racionalidad analítica, que caracteriza la modernidad, serían el contexto de su propia crisis.

6. Gellner, Ernest, Postmodernismo, razón y religión, Edit. Paidós, Barcelona. Pág. 37.

7. Lyotard, Jean-Francois. ¿Qué es lo postmoderno?, en Revista eco, op. cit. pág. 553.

8. Mardones, José María, El Neocoservadurismo de los postmodernos, en Vattino et al. En torno a la postmodernidad, op. cit. pág. 21.

Un tercer grupo de autores ve también que el contexto en el cual surge el debate en torno a la postmodernidad es el propio proceso de la racionalidad moderna. Pero a diferencia de los anteriores no lo definen por la crisis interna, que resultaría casi connatural a la modernidad, sino por la reacción crítica de algunos pensadores, representantes de la modernidad misma y formados en ella, pero que asumieron el camino de la crítica que la misma filosofía moderna abría. Todos coinciden en que Kant y Hegel representan el fin de la modernidad; en el sentido de que sus posiciones filosóficas venían a ser la expresión más acabada de la filosofía de la subjetividad. Unos tratarán de retomar y reinterpretar la filosofía de Kant, o la de Hegel, para cuestionar el proceso de la racionalidad que ellos asumieron. Otros, de reaccionar críticamente y “superar” la “crítica de la razón” realizada por Kant, o de saldar cuentas con el “sistema” de Hegel.

En este sentido se dan diversas posiciones que sitúan el comienzo de la postmodernidad en diferentes perspectivas.<sup>9</sup> Algunos sitúan este inicio en los así llamados “Maestros de la Sospecha”: Marx, Nietzsche y Freud. Otros, en las últimas obras de Husserl, especialmente en sus conferencias de Viena sobre la crisis de las ciencias europeas. Y, por último, otros, que hoy son los que tiene mayor aceptación en la postulación del “fin (destrucción o liquidación) de la metafísica”, que llevan a cabo Nietzsche y Heidegger (de alguna manera también Wittgenstein).<sup>10</sup> Lo anterior quiere decir que quienes asumen la defensa de la postura postmoderna, o pretenden interpretarla, derivan su posición de alguna de las perspectivas señaladas. Puede citarse, como ejemplo, la posición de Vattimo, uno de los representantes del discurso Postmoderno. Su concepción surge del trabajo, al que le han dedicado sus últimos libros, de traducción e interpretación de las obras de Heidegger y Nietzsche. “Un discurso sobre lo postmoderno en filosofía, escribe al respecto, si no quiere ser tan sólo una búsqueda rapsódica de los rasgos de la filosofía contemporánea que se puedan contejar con los que en los otros campos, desde la arquitectura hasta la literatura y la crítica, se llaman con este nombre, debe guiarse, según creo, por un término introducido por Heidegger en la filosofía: *Werwindung*,<sup>11</sup> y agrega: “ahora bien, precisamente la diferencia entre *Werwindung* y *Ueberwindung* (ver nota 2) es lo que puede ayudarnos a definir el post de los postmodernos en términos filosóficos.”<sup>12</sup> Pero aún es más preciso Vattimo, pues a continuación puntualiza: “El primer filósofo que habla en términos de *Werwindung*, aunque naturalmente no usa esta palabra, no es Heidegger sino Nietzsche. Se puede sostener legítimamente que la postmodernidad filosófica nace en la obra de Nietzsche...”<sup>13</sup>

---

9. Cfr. Habermas, Jürgen. El pensamiento postmetafísico, Edit. Tauros, Madrid. Y el discurso de la modernidad en la misma editorial.

10. Cfr. Apel, Karl Otto, La transformación de la Filosofía, Edt. Taurus, Madrid.

11. *Verwindung*, señala el mismo Vattimo, podría entenderse por “superación”, pero no en sentido de la *Aufhebung* dialéctica, Hegeliana, que se traduciría igual pero que no significa lo mismo.

12. Vattimo, Gianni, el fin de la modernidad, Edt. Gedisa, Barcelona, Pág. 145.

13. *Ibid.*



Como puede verse, el “nacimiento de la postmodernidad” puede tener varias paternidad. O mejor, puede decirse que tal nacimiento ocurre en la filosofía, que reacciona desde el siglo XIX al pensamiento de la ilustración, al criticismo kantiano y al sistema hegeliano. El problema está en establecer si quienes iniciaron este discurso, que es el antecedente del que hoy se llama postmoderno, estaban inmersos en la misma racionalidad contra la que reaccionaban. Heidegger mismo consideró a Nietzsche como el último pensador metafísico. Recordemos que tanto Nietzsche como el último pensador metafísico. Recordemos que tanto Nietzsche como Heidegger pretendieron superar, no sólo el pensar de la modernidad, sino el de toda la Historia de Occidente, pues desde Platón y el Cristianismo se inicia el Nihilismo de la Cultura Occidental (Nietzsche) o el Olvido del Ser (Heidegger), es decir, el ocaso de la metafísica, del cual la modernidad no es sino su última etapa y de la cual la modernidad no es sino su última etapa y de la cual, ni Nietzsche mismo, según Heidegger, ha podido salir.<sup>14</sup>

Haciendo una breve síntesis de lo anterior algo parece que queda claro: Desde diferentes perspectivas empieza a verse que el “proyecto racional” iniciado desde los comienzos de la modernidad y, sobre todo, desde la ilustración y el Idealismo alemán (fines del siglo XVIII, comienzos del XIX) lleva a la crisis (o lleva dentro de sí su propia contradicción) y que es preciso señalar, diagnosticar esta situación y superarla. Este es en general el contexto en el cual surge el debate y el tema de estas reflexiones.

Puede enténderselo como “Malestar en la Cultura” (no sólo moderna sino occidental en general). Como contradicción entre el supuesto desarrollo y progreso de la ciencias y la tecnología, frente al atraso y decadencia moral y espiritual de nuestro tiempo. Como el engaño que conlleva ver la Historia, personal y social, como el progreso lineal y ascendente de la razón y la libertad, frente a un nuevo cada vez irracional y esclavizaste. La defensa y hasta imposición de estas concepciones del conocimiento, del hombre, de la sociedad y de la historia, que es lo que ha caracterizado a Occidente, ha radicalizado las posiciones hasta el extremo de postular la necesidad de liquidar “el proyecto de la modernidad” porque es contradictorio, o porque es un proyecto “inconcluso” (y lo seguirá siendo porque es un proyecto irrealizable); de todas maneras, debe ser rechazado porque no es un proyecto deseable para la realización del hombre. Entonces se abre un nuevo horizonte: la Postmodernidad.

## POSTURAS

En forma un tanto esquemática podrían, en principio, señalarse tres póstumas básicas frente al debate modernidad.postmodernidad. advirtiendo, desde luego, que tal esquema debe tomarse como algo indicativo, pues demanda mayor rigor y precisión que no podremos asumir ahora por los objetivos de esta aproxi-

---

14. Nietzsche respondería que él sólo señala la crisis nihilista y que, tal vez, el superhombre, en el futuro, la superaría: ¿sería esto la postmodernidad? Porque igual ocurriría con Heidegger, de quien se podría decir que tan sólo señaló la crisis del pensar occidental como Olvido del Ser. Los estudios comparativos entre estos dos postulados que viene haciendo Vattimo ayudarían a aclarar esta situación. Cfr. la bibliografía sugerida al final.

mación al tema. De aquí que muchos dirán que en lugar de hacer reflexiones tan generales, mejor sería hacer un estudio de uno solo de los autores pertinentes, o de cada uno de ellos. La misma presentación general del tema contradice la misma afirmación de que lo que hay en “dispersiones” y “fragmentaciones” y que ello es inherente al discurso postmoderno. No obstante, y aceptando la anterior adjeción, dejemos para otra ocasión esas profundizaciones y pasemos a presentar, hecha la debida advertencia, las tres posturas propuestas:

La primera podríamos llamarla Radical. La asumen quienes, tomando a Lyotard como referencia, afirman que ya la modernidad está superada o liquidada y que estamos en la postmodernidad. Que la condición espiritual de nuestro tiempo es la postmodernidad. Precisamente el mismo Lyotard piensa que es la “condición del saber en las sociedades más desarrolladas”. Se decide llamar a esta condición: Postmodernidad. Designa el estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas del juego de la ciencia, de la literatura y de las artes a partir del siglo XIX.<sup>15</sup>

La podríamos llamarla Modernidad. Gianni Vattimo es quien la representa: “Probablemente, dice Vattimo, una de las caracterizaciones más ampliamente aceptadas de la postmodernidad sea aquella que la presenta como el fin de la historia. En esta caracterización late obviamente un cierto tono apocalíptico, que ha sido acentuado, de modo especial, por las interpretaciones de izquierdas de lo postmoderno, cosa que ocurre, ya sea cuando se trata de interpretaciones que lo refutan polémicamente (como en el caso de Habermas), ya sea cuando su causa se abraza como al nueva ‘chance’ de una emancipación que, aún no teniendo ya nada que ver con los viejos ideales humanistas, representa de todos modos, una alternativa positiva (tal es el la posición de Lyotard)”<sup>16</sup> y más adelante precisa: “Mi tesis consiste en que esas dificultades del concepto de lo postmoderno, todas las cuales giran alrededor del hecho de que el fin de la modernidad sea el fin de la historia como cursos metafísicamente justificado y legitimante- fin de la metafísica en su forma moderna: estos es, del historicismo iluminista, idealista, positivista o marxista sólo puede encontrar alguna solución si se tematizan explícitamente los problemas que abre la invalidación de la legitimación de los grandes ‘metarrelatos’... Las nociones -guía que puede servirnos aquí-, no son ni la de fin de los ‘metarrelatos’ de Lyotard -demasiado “catastrofistas” al presentarnos la modernidad como ya abandonada toda ella a nuestra espalda-; ni el de la comunidad ilimitada de la comunicación- que retoma simplemente el proyecto de la subjetividad emancipatoria moderna, como si después de Kant, Hegel y Weber no hubiesen acaecido sino algunas ‘enfermedades’ de la inteligencia burguesa.”<sup>17</sup> Creo que no es preciso agregar nada a la anterior cita expresiones “ni ...ni...” indican claramente el tenor moderado de su posición, que por lo demás se presenta en todas sus obras: ni la modernidad ha terminado, ni la postmodernidad ha comenzado: se trata de una perspectiva desde la cual se debe mirar el proceso de nuestra autoconciencia.

15. Lyotard, Jean Francois, la condición postmoderna, Edit. Cátedra, Madrid. Pág. 9.

16. Vattimo, Gianni, Etica de la Interpretación, op. cit. Pág. 15.

17. Ibid. Pág. 22-23.

En la misma posición moderada se puede situar el trabajo de Hans Kung, que él titula “Teología para la postmodernidad” (subráyese el ‘para’): Kung defiende la tesis de que la postmodernidad no es “una especie de palabra mágica que lo explica todo, ni una palabra chocante y polémica, y tampoco un mero título, sino más bien un término ‘heurístico’, es decir, un término ‘de búsqueda’, característico de una época, la cual -a pesar de todas las reacciones tanto de derechas como de izquierdas- se está abriendo camino hace decenios, si bien es ahora cuando se manifiesta en la conciencia general de las masas.<sup>18</sup> La propuesta de entender el término postmodernidad como un término heurístico abre, creo, un horizonte distinto, y de verdad muy lúcido, para entender el debate del que nos ocupamos.

Por último, se da una tercera posición que podríamos llamar crítica. Es la posición fundamental de Habermas. Él considera que la modernidad no ha terminado, ni debe terminar. Que si bien es un “proyecto inacabado”, de lo que debemos ocuparnos es de averiguar por qué es inacabado: en esto consistirá la postmodernidad. Este tipo de análisis nos llevaría a comprobar que lo que se piensa liquidando o que debe serlo no es el proyecto mismo, que nunca llegó a realizarse, sino las modalidades históricas que fe asumiendo, todas ellas parcializadas y equivocadas. En otras palabras, si el proyecto de la ilustración no es una forma desviada del mismo, se trata entonces de que lo reconstruyamos y lo hagamos posible (¿ahora si de verdad?). el camino para tal empresa no es otro que la “Teoría crítica de la sociedad”, que vendría a ser el “discurso de la postmodernidad.”<sup>19</sup>

Desde luego que se puede, y de hecho se hace, mencionar otras posiciones. Por algo dijimos que la presentación de los diversos enfoques en tres posiciones era algo esquemático, pero, a mi modo de ver, es lo suficientemente amplio como para enmarcar las tan diversas concepciones que hoy se presentan. Tal vez el que si merecería tratamiento aparte sería Rorty, aunque algunos lectores de su obra lo perciben como variante de la posición radical.<sup>20</sup>

Lo que sí no sería válido sería relacionar el tema que estamos tratando (debate modernidad-postmodernidad) con el planteamiento que algunos están haciendo del “fin de la historia” do el problema de la finalización del siglo XX y el comienzo del XXI, cuestión que ha llevado a preocupaciones por el futuro (¿futurología?), las tendencias y los escenarios posibles. Pero este sería un tema no sólo diferente sino que merecería un tratamiento especial.<sup>21</sup>

Se ve, entonces, cómo a la ambigüedad del término se suman las distintas posiciones, y por ello decíamos que en lugar de un tratamiento tan general del tema sería mejor presentar el pensamiento de un sol autor de modo más

---

18. Kung, Hans, Teología para la postmodernidad, Alianza Editorial, Madrid Pág, 16.

19. Cfr. las últimas obras de Habermas, en especial sus trabajos de Teoría de la acción comunicativa y sobre todo “El pensamiento postmetafísico” y “El discurso de la modernidad” que citamos antes.

20. Cfr. Vattimo, Gianni, Ética de la Interpretación, op. cit. pág. 18-19. En general este libro de Vattimo, es especial el primer capítulo, es un texto clave para la discusión acerca de las diversas posibles posturas frente al tema.

21. Cfr. por ejemplo, los trabajos de Naisbit sobre “Megatendencias”, o la obra de Italo Calvino “Seis propuestas para el próximo Milenio” (Edit. Seix Barral, Barcelona). Y sobre toda la obra tan citada de Francys Fukuyama “El fin de la Historia y el último hombre” (Edi Planeta, Bogotá).

monográfico, que sería, por otra parte, lo que más concordancia con el espíritu postmoderno que habla de fragmentaciones, pluralismo, dispersiones. Pero como en realidad no es este el objetivo de esta aproximación, continuemos con la única pretensión de presentar algunos rasgos fundamentales del debate, señalando, además, que si bien son muy marcadas las diferencias entre los diversos autores, por la particular posición que cada uno toma, sin embargo, son también muchas las coincidencias y rasgos comunes. En ellos nos vamos a fijar.

## II LA PROPUESTA POSTMODERNA

Quizás sea arriesgado pretender hablar de una “propuesta postmoderna”, porque no existe tal cosa o porque no es fácil reflexionar sobre un tema que se desarrolla tanto en el campo del arte y la literatura como en el de la comunicación y la filosofía. La dificultad reside sobre todo no sólo en la diferencia conceptual y hermenéutica que cada campo establece para sí mismo, sino en la diferente cadencia espaciosa temporal que los recorre... Entramos así en un terreno oscuro, donde las seguridades se pierden, los conceptos se hacen resbaladizos y la salida a la luz apenas se vislumbran... La postmodernidad se convierte así en un discurso de varias lecturas -la secularización de toda norma estética, científica o moral, o de cambio en las categorías espacio-temporales, o el politeísmo de los lenguajes, o... “que no acaba nunca de conseguir un consenso unitario, pero que se confiesa como la primera tarea ambiciosa que trata de describir el mapa del universo cultural resultante de la desintegración cada vez más completa, del mundo tradicional.”<sup>22</sup> Aunque arriesgado y difícil presentemos ese “mapa del universo cultural”.

Y al hacerlo Vattimo termina preguntándose si puede dar algún paso en la “determinación más precisa de la postmodernidad”, a lo que responde a modo de indicación que, por lo menos y en forma provisional, podrían señalarse tres caracteres del pensamiento de la postmodernidad: un pensamiento de la fruición, un pensamiento de la contaminación, un pensamiento de la (no fundamentación).<sup>23</sup> Con lo que se señalan rasgos característicos de un pensar que pretende, de todas maneras, ser una alternativa y una ‘propuesta’ distinta a la que se hace en la modernidad, bien sea que tomemos una posición “radical”, “moderada” o “crítica”. Inclusive, por vía negativa, quienes intentan mostrar los errores y ambigüedades del pensamiento postmoderno terminan señalando en qué consiste su propuesta. Es el caso de Callinicos o el de Gellner, para poner algunos ejemplos.<sup>24</sup> El texto de Gellner, sobre todo, podría leerse con esa clave: ver su demoledora crítica como un ejemplo de lo que está criticando; dice Gellner que la postmodernidad se equivoca porque propone un relativismo. ¿No es precisamente esto el rasgo de nuestro mapa cultural y por lo tanto no un error? Igual podría seguirse haciendo con toda la presentación de la postmodernidad que Gellner hace u que él califica de error; repetamos una vez más una frase suya que citamos antes porque en

22. Pico, Josep, Introducción, en *Modernidad y Postmodernidad*, op. cit. pág. 14.

23. Cfr. Vattimo, Gianni. *El fin de la modernidad*. Op. Cit. Págs. 155 y 55.

24. Callinicos, Alex, *Contra el postmodernismo: una crítica marxista*, EL Ancora Editores, Bogotá.

ella queda claro que no obstante reconocer que “el postmodernismo es un movimiento contemporáneo (Qué). Es fuerte y está de moda (Y que). Por encima o más allá de esto, no está nada claro qué diablos es. De hecho -continúa diciendo- la claridad no está nada presente en sus atributos más marcados. No sólo no la practica, sino que en ocasiones llega a repudiarla. Pero en cualquier caso parece que no hay “39” artículos de fe postmodernos, ningún manifiesto postmoderno que pudiéramos consultar para asegurarnos de que se han identificado sus ideas correctamente.”<sup>25</sup> Pero es que precisamente la no claridad, la no existencia de artículos de fe, de manifiestos, ni de ideas correctas es lo que propone el pensamiento postmoderno. O, para decirlo de otra manera, lo que ocurre es que Gellner al reclamar claridad, artículos de fe, ideas correctas no está haciendo otra cosa que seguir anclando en el pensamiento moderno. Era ese tipo de pensar el que reclamaba tales características en un planteamiento para que pudiera ser aceptado. El pensamiento postmodernos propone precisamente todo lo contrario y es eso lo que Gellner considera un error.

Ejercicio parecido al anterior podría hacerse con la visión de Callinicos y otros. Pero no vamos a ocuparnos aquí de ello. Vamos a tratar de resumir algunas de las tesis fundamentales en las que están básicamente de acuerdo todos, o casi todos, los estudiosos que se presentan, defienden o apuestan, de alguna manera, por el pensamiento postmoderno y lo aceptan como una alternativa, como dijimos antes. Lo haremos en dos niveles: primero mirando en qué consiste el pensamiento postmoderno, esto es, cómo podríamos entenderlo. Y, segundo, enunciando algunas de sus tesis.

### EL ANÁLISIS POSTMODERNO

El análisis postmoderno consiste en una de las tres siguientes cosas o en todas ellas juntas:

1. Pensar la modernidad. Tal vez sea este el rasgo más común en todos los autores. De una u otra forma quienes se aproximan al pensamiento postmoderno lo primero que hacen, es casi obvio, es pensar o repensar la modernidad. “Pensar lo postmoderno como fin de la historia, como el final del fin -señala Vattimo- no significa, entonces, darse cuenta de que la cuestión hubiera ya dejado de proponerse, sino, al revés, situar en primer plano de una atención central la cuestión de la historia como raíz de legitimaciones... La modernidad es la época de la legitimación metafísica-historicista, la postmodernidad es la puesta en cuestión explícita de este modo de legitimación.”<sup>26</sup> Es entonces, algo así como caer en la cuenta que vivíamos en la “modernidad” y no sabíamos qué era. De allí que el primer esfuerzo, y es para lo que ha servido, consiste en reconstruir teóricamente el proceso de la modernidad, describir sus características, reformular sus tesis principalmente, en otras palabras, ‘reelaborar el discurso de la modernidad’. Es por esto que se ha convertido en tarea urgente, y quizás ‘prerresquisito’, estudiar a la luz de hoy, y de nuevo, el proyecto de la Ilustración, o el volver a Kant y a Hegel (entre otros). O, es por ello también que se ha replanteado totalmente la

25. Gellner, Ernest, Postmodernismo, razón y religión, op. Cit.

26. Vattimo, Gianni, Ética de la Interpretación, op. cit. pág. 20.

visión que se tenía de la obra de Max Weber y que ahora se considera que su planteamiento es lo más ‘acertada’ caracterización de la Modernidad. El pensamiento postmoderno sería, pues, una descripción de la Modernidad y de lo que hoy entendemos por ello.

2. Diagnóstico de nuestro tiempo. Por postmodernidad también puede entenderse el pensamiento que intenta hacer un diagnóstico de nuestro tiempo (Nietzsche y Heidegger) presentándolo como la crisis de la modernidad. Es decir, no quedarse tan sólo en la descripción de la modernidad, sino replantearla como la ‘causa’ de nuestra situación. Y entonces, el relativismo, el pluralismo y la fragmentación de todo, el sinsentido, la alineación, la secularización, etc., más que consecuencias de la modernidad son, al mismo tiempo las expresiones de la “condición postmoderna”. La postmodernidad sería la crisis de la modernidad (Decadencia, Nihilismo, Olvido del Ser). No sólo la crisis de la época moderna, sino de toda la cultura e historia de occidente porque, al fin y al cabo, la época moderna en su consumación.

Puede que entender la postmodernidad como diagnóstico de nuestro tiempo esté muy relacionado con la idea expresada antes de que la postmodernidad es el pensar la modernidad, pues no se puede pretender una descripción neutra y objetiva de nada; toda visión supone una toma de posición, toda descripción (hermenéutica) y en esto consiste la radical diferencia entre el pensar moderno (que pretendía objetividad, neutralidad, etc.) y el pensar postmoderno. Más la diferencia estriba en que algunos entienden la postmodernidad como un pensar (afirmativo) de la modernidad para reconstruirlo y mantenerlo, siendo conscientes de lo que se trata, y otros la entienden como una visión (negativa) de la modernidad para criticarla y mostrar así que el estado de deshumanización, despersonalización, alineación, masificación, etc., tiene su causa en la racionalidad moderna, técnico instrumental, cientificista y absolutista y que, entonces, seguirla manteniendo, así sea mejorada (neoliberalismo, neoconservadurismo, neocapitalismo, neo...), es seguir manteniendo el proyecto de la modernidad. Puede aceptarse o rechazarse, pero, lo que sí no se puede aceptar es una posición sin coincidencia de las causas y consecuencias de los procesos históricos sociales que están ocurriendo. La postmodernidad es entonces una postura ética.

3. Anuncio de una nueva condición. Las anteriores visiones enfatizan lo moderno en el concepto. Si, en cambio, se piensa la postmodernidad no como una mera comprensión de la modernidad, ni como un diagnóstico de la crisis de nuestro tiempo, sino como una propuesta alternativa, como una superación de la modernidad, se está haciendo el énfasis de lo post del concepto, en un más allá. Esta disyuntiva es independiente de si se adopta una posición ‘radical’, ‘moderada’ o ‘crítica’, porque se dan en todas. En otras palabras se puede radical, moderada o críticamente hacer el énfasis en lo post, o en lo moderno. Quienes lo hacen en lo primero entienden que el pensamiento postmoderno lo que postula es una ‘superación’ de la modernidad. Lo que queda en discusión y en lo que no hay acuerdo es cómo entender la superación, cómo lograrlo y si es esto posible. En cierto sentido Lyotard cree que ya lo hemos hecho, Habermas



considera que en tanto el proyecto de la modernidad sea inconcluso, lo que debemos superar son las realizaciones desviadas y falsas de dicho proyecto y vattimo se mueve entre la idea nitzscheana del “superhombre” - “eterno retorno” y la idea heideggeriana de “olvidar el olvido del ser”- “superar la metafísica”, que en definitiva termina relacionándolos y hasta identificándolos. <sup>27</sup>

Es fácil ver que aunque puede entenderse el pensamiento postmoderno como cualquiera de las tres formas anteriores y aceptarse que, de hecho, pueden practicarse por separado (muchos análisis lo hacen), la última es la que estaríamos inclinados a reconocer como la más propiamente postmoderna.

De modo magistral lo resumen Hans Kung así: “...esta modernidad de la racionalidad y de la ilustración, de la ciencia y de la técnica, del nacionalismo y del imperialismo, del dominado del hombre sobre sí mismo y sobre el mundo, con el consiguiente abandono de la naturaleza y de Dios, es la que se encuentra ahora en crisis... Sin haber terminado todavía nuestro adiós a la modernidad, nos encontramos ya de camino hacia algo nuevo. Todavía no somos capaces de tocarlo ni comprenderlo, de abarcarlo o nombrarlo, pero ya podemos atisbar algo... aquí entendemos por postmoderno una crítica interna de la modernidad una ilustración más allá de la ilustración, y, en lugar de una orientación, típicamente curial, al estilo del cangrejo (con el lema ‘avancemos de prisa hacia atrás’), es un paso claro y decidido hacia adelante mirando al futuro. Pero, ¿cómo hacer todo esto?”<sup>28</sup> Esta, es me parece, una de las mejores presentaciones de la propuesta postmoderna.

En síntesis, la crítica a la racionalidad moderna y a sus componentes: la ciencia, la tecnología, la administración total, la centralización estatal en contra de la autonomía de la sociedad civil, la buracratización, la dispersión de las esferas de valor, etc., lleva a pensar en un mejor conocimiento de lo que fue y es la modernidad, a someterla a crítica (“al tribunal de la misma razón que agencia”) y a proponer (o vislumbrar) una salida, una alternativa y su superación. Claro que la cosa no es así de simple, pero una argumentación más de fondo demandaría el estudio detallado de estos planteamientos en cada uno de los autores, cosa que dijimos desborda los límites de las reflexiones que estamos haciendo. Se precisará algo, espero, en el siguiente apartado.

### LOS “PROCESOS” DE LA POSTMODERNIDAD”

Utilizando una metáfora jurídica, entendamos las tesis centrales del pensamiento postmoderno como ‘procesos’ que ese pensar lleva ante el ‘tribunal’ de la misma razón, al modo como Kant lo hiciera a finales del Siglo XVIII en “Crítica de la razón pura”; algo así como una nueva crítica de la razón: de la razón moderna, de su racionalidad.

1. Proceso a la razón. Lo hemos dicho antes, ha ido aparecido a lo largo de nuestra exposición y en el centro de atención del debate. Sería largo y desendioso apoyar punto por punto las tesis en afirmaciones directas

---

27. Cfr. En la bibliografía las obras que se señalan de Lyotard, Vattimo y Habermas respectivamente.

28. Kung, Hans, Hacia una teología postmoderna, op. cit. pág. 18-19.

de todos y cada uno de los autores postmodernistas. Pero casi todos coinciden en entablar un juicio a la razón, juicio que como ya hemos dicho va desde la crítica al cientificismo, a la tecnocracia, a la racionalidad moderno-occidental, hasta la crítica a las pretensiones de verdad de validez, de legitimación del discurso (poder) de esa racionalidad. Se entabla el juicio develando los intereses de la racionalidad y develando el nihilismo de ese pensar metafísico-cientificista como voluntad de dominio, y, en definitiva, se propone el rescate de lo estético, artístico, lúdico, irracional, incluso la vuelta, de nuevo corte, a lo mágico-mítico-religioso que la racionalidad moderna redujo y unidimensionalizó.<sup>29</sup> A la lógica de la razón se opone la lógica del deseo (¿Pascal otra vez?).

2. Proceso al sujeto. Al sujeto como conciencia, como subjetividad, como autoconciencia, como sujeto absoluto. Al preguntar por qué debe entenderse por postmodernidad, en su tono irónico, Gellner responde: “Todo cuanto puede decirse es que es un tipo de ‘histeria’ de la subjetividad... la fragmentación espasmódica que se practica es una de las formas de expresar que la postmodernidad está más allá del subjetivismo, del ‘flujo de conciencia’ relativamente ordenado, practicado como parte de los modernismos ya anticuados.”<sup>30</sup> No existe el sujeto, ni el Yo, Somos múltiples yoes, fisuras, fragmentaciones, dispersiones, pliegues. La modernidad no es otra cosa que la pretensión de fundarlo todo en el sujeto cartesiano, el “cogito” con sus certezas y evidencias, con sus ideas “claras y distintas” que desembocan en el sujeto Trascendental kantiano y el Absoluto hegeliano, pero que convierte, de todas maneras, al hombre en un “ente”, ratificando así el “olvido del ser” que comenzó con Sócrates y Platón (Heidegger). La identidad, la conciencia, el sentido, la certeza, la objetividad. Etc., no son sino máscaras de las que es preciso “sospechar”.
3. Procesos a las pretensiones de verdad. Quizás entablar este juicio no es sino consecuencia del veredicto dado en los dos anteriores. No puede haber verdad, ni certeza, sino verdades y certezas, “apuestas” y opciones, en últimas, “significados”, como lo afirma Gellner, pero todo esto que debe ser leído como característica de lo postmoderno y no como su error: “La idea de que todo es un “texto” de que material básico, o prácticamente todo, es el significado, de que los significados existen para ser descodificados o “destruidos”, de que el concepto de realidad objetiva es sospechoso, todo esto parecer formar parte de la atmósfera, o niebla, en al que florece el postmodernismo, o que los postmodernos ayudan a esparcir.”<sup>31</sup> Desde luego, sólo que lo que Gellner ve como criticable es al contrario la expresión del carácter de nuestro tiempo: no podemos pretender claridad sino “niebla”; el mismo pensamiento moderno (incluso científico) ha llegado a ser eso: aproximaciones, posiciones, porque no hay certeza y la pretensión de una verdad como adecuación entre el pensamiento y la realidad, o como afirmación verificada, contrastada o falseada en al realidad es una ilusión. Es el mundo y la historia que se han

29. Cfr. Janke, Wolfgang, *La Postontología*, Universidad Javeriana, Bogotá.

30. Gellner, Ernest, *Postmodernismo, razón y religión*, op. cit. pág. 44-45.

31. Gellner, Ernest, *Postmodernismo, razón y religión*, op. cit. pág. 37.

convertido en fábula, ficción y error como dice Nietzsche. Sólo hay interpretaciones e interpretaciones de interpretaciones.

4. Proceso a las pretensiones de fundamentación. “La función del pensamiento -afirma puntualmente Vattimo ya no es más, como siempre lo creyó la modernidad, remontarse al fundamento y por ese camino volver a encontrar el valor *novum-ser* (que en su continuo desplegarse ulterior confiere sentido a la historia: piense cómo los renacimientos, en el arte y en la cultura occidental, se inspiran siempre en retornos a los orígenes, a lo ‘clásico’, etc.”<sup>32</sup> Y en consecuencia lo que tenemos es un pensar que no pretende legitimarlo todo, fundamentarlo en “últimas causas y principios”, sino, tan sólo decirlo, mostrarlo. En esto coinciden Lyotard, Habermas y Vattimo, bien para buscar otra forma de legitimación, bien para señalar como causa de las crisis la pérdida de fundamento, o bien para señalar el camino de sentido y de horizonte hacia donde se dirige el pensar y la acción del hombre hoy. Vattimo, sobre todo, ha dedicado amplios y detallados estudios al tema porque encuentra no sólo que es un tema central en toda la obra de Nietzsche y de Heidegger (sus dos autores de referencia), sino porque es, en últimas, el eje del “paso” de la modernidad a la postmodernidad. Se han perdido las “seguridades”, sólo hay riesgos y vacío.
5. Proceso a la filosofía e interpretaciones de la Historia. Este juicio se estaba en dos direcciones, de allí su complejidad. Aquí tan sólo podemos hacer una somera reseña. Por un lado, se presenta la postmodernidad como el fin de la historia y por ende de las pretensiones de una visión homogénea, rectilínea, ascendente, lineal y teológica del proceso de toda la humanidad, desde unos orígenes (que por supuesto conoceríamos) hasta un desenlace final (que por supuesto vislumbrado o adivinados), visiones que además conllevan la pretensión de conocer la “totalidad de lo real” y que Lyotard ha cuestionado, llamándolas “metarrelatos”. Para él la postmodernidad es la liquidación de tales “metarrelatos”. Por otro lado, el problema se presenta como la necesidad de superar esas visiones y entender la postmodernidad, no como una visión substitutiva (cambiar una cosa por otra) que no tendría ningún, sentido, sino reconceptualizando la idea del sentido y finalidad de la acción y de la historia humana. Quizás porque se trata de un planteamiento provisorio y “heurístico” es por lo que Vattimo, entre otros, ha dedicado mucho tiempo a la presentación detallada del tema, como algo que se va aclarando poco a poco, pero de lo cual aún es poco lo que podemos decir. Dejemos que sea él mismo quien lo señale: “Las dificultades del pensamiento de la postmodernidad muestran que no se puede dejar vacante sin más el puesto antes ocupado por los “metarrelatos” y por la filosofía de la historia. Sería como no ponerse luto por ellos, dejándolos pensar sobre nosotros, en la forma inmediata o inelaborada de la pérdida, ante la que se reacciona sólo de modo catastrofista; ello equivaldría a dejarse llevar por un prejuicio, en vez de abordar hermenéuticamente su tematización... Sólo se sale de estos “impactos” asumiendo como tema

---

32. Vattimo, Gianni, El fin de la modernidad, op. cit. pág. 149.

de una nueva y paradójica filosofía de la historia, el final de la (filosofía) de la Historia.<sup>33</sup> En este contexto surge la hermenéutica, entendida no como un instrumento o método de interpretación, al modo de antes, sino como el horizonte que se anuncia como una “aurora”, como una gran “gaya ciencia” (Nietzsche).

Quedémonos con esta tesis a modo de conclusión provisional; ella señala, al mismo tiempo, en qué va el discurso de la postmodernidad y cuál es su tarea inmediata: Se debe asumir el reto de pensar una filosofía paradójica de la historia, que piense el final de la (filosofía) de la historia. Tal cosa es, en definitiva, el pensamiento postmoderno.

### III. UNIVERSIDAD Y POSTMODERNIDAD

Es apenas lógico pensar que después de todo lo dicho anteriormente esta coletilla sobra. En realidad, si la postmodernidad no es una época histórica, ni una situación social, ni siquiera una forma cultural, sino que es un horizonte hermenéutico, una mirada heurística, una condición espiritual, entonces, ¿qué puede decirse de la Universidad, de la Educación Superior, de la Pedagogía desde esta “perspectiva”?

Por lo pronto, creo que puede inferirse que no es válido hablar en términos de “universidad premoderna, o moderna, o postmoderna”. En un sentido histórico puede hablarse de la universidad de la Época Moderna y en ese marco sí puede decirse que se dieron (y dan) unos modelos universitarios modernos. Pero es que allí se está entendiendo que se habla de una época moderna. Pero la expresión en el contexto de la modernidad o la postmodernidad no tiene sentido. Aparentemente esto es un problema terminológico y en el uso de las palabras no hay una norma rigurosa, la pragmática del lenguaje impone sus usos. Mas si somos rigurosos en el uso no ya de las palabras, sino de los conceptos, el problema deja de ser cuestión de gustos. Según la reflexión que veníamos haciendo es esto último lo que debemos tener en cuenta a la hora de usar las palabras: qué concepto queremos expresar con ellas.

Por otro lado, el encontrarnos a las puertas de un nuevo milenio, en una situación social crítica y cambiante, con una nueva Constitución Política como proyecto a realizar y por ende con nuevas leyes y reglamentaciones, además del afán y necesidad de llevar a cabo transformaciones radicales en todos los órdenes, es también lógico que pensemos que debemos superar ciertas cosas del pasado y construir un nuevo futuro. En tal sentido, surge la preocupación de proyectar, planear estratégicamente, efectuar una reingeniería, etc., de todas las instituciones (la universidad en primer lugar por el papel que desempeña en tales cambios) para prepararnos para ese futuro que construimos y esperamos. Esta preocupación es ya normal en nuestra activada universitaria. Es motivo de convocación de foros y seminarios. Es el imperativo de nuestra época: tenemos que transformar y reorientar el proceso de la universidad, no sólo para que responda a las exigencias jurídicas del nuevo orden legal, sino, sobre todo, para que responda a los nuevos retos y desafíos. Recientemente el Instituto Colombiano para el Fomento de la Edu-

---

33. Vattimo, Gianni, *Ética de la Interpretación*, op. cit. pág. 35.

cación Superior (ICFES) convocó, en esas perspectiva, un seminario de reflexión sobre la “reinvencción de la universidad.”<sup>34</sup> Y eventos semejantes podrían citarse por montones. En virtud de lo anterior, y algunos otros factores, tenemos la tentación de relacionar todo eso con la idea de “superación de la modernidad” pero, una cosa es una cosa y otra cosa es otra cosa, para decirlo en lenguaje coloquial.

Ahora bien, lo que sí es no sólo válido pensar, sino también urgente, es la relación entre la universidad, entendida ella como espacio académico de discusión y cuestionamiento crítico y el debate “modernidad postmodernidad”, ¿Qué papel desempeña la universidad en tal debate?, ¿Qué puede o debe aportar? ¿Cómo incide en sus Notas y Funciones, el debate en mención?, estas y otras preguntas del mismo tenor son las que estamos obligados si queremos que la universidad, la pedagogía y la educación sigan siendo discursos con sentido en un horizonte nuevo de autocompresión y reflexión. Si, como lo hechos dicho, la postmodernidad, como horizonte hermenéutico, tiene un carácter ético, y consiste, en últimas, en una “filosofía de la historia y de la cultura” de nuevo rango, entonces la universidad no puede dar la espalda y como el avestruz meter la cabeza en su “propio territorio”. Y esto no sólo porque es la universidad, (desde ella y dentro de ella) a la que le toca “pensar”, en términos de postmodernidad, qué responsabilidad tiene en el proceso de constitución y liquidación de la modernidad, qué aportes está obligado a hacer al diagnóstico de la situación y que horizontes está llamada a abrir en la dirección de la postmodernidad. Por su naturaleza la universidad no sólo es parte del proceso, sino responsable de él y posibilidad de “alternativa”.

Si lo anterior se agrega el hecho de que lo que está en el centro de la escena “postmoderna” es la racionalidad científico-tecnológica, es la universidad, en cuanto asumió el rol de ser al “funcionaria” de esa racionalidad, la que está en el blanco de la mira (¿no sigue siendo por su carácter profesionalizante, asumiendo tareas de modernización, apertura...?). De todos modos, al hacer prospectivas, planeaciones estrategias, reingenierías, reinvencciones, etc., los elementos del debate que hemos presentado no sólo no se pueden desconocer, sino que es preciso asumir y tener en cuenta: porque son el horizonte de comprensión posible. (Por lo demás ha sido en ámbitos universitarios donde esta problemática ha surgido).

En fin, no quiero que suene todo esto a lamentaciones apocalípticas. Yo personalmente creo en Vattimo que el debate modernidad-postmodernidad es el lugar de encuentro de todas aquellas reflexiones radicales que hoy debemos hacerlos, como algo imprescindible, que por lo tanto, y sobre todo para la universidad, más que respuestas, lo que nos surgen son preguntas, pero de todos modos “la nueva fuerza que crece de los valores (¿postmodernos?) es la fuerza autónoma de los simbólico que niega y rompe como una cáscara toda violencia con que el hombre de ‘voluntad de verdad?, de la voluntad de poner en los esquemas el dominio y del fetichismo de los valores, querría fijar los valores como algo imperecedero e inmutable.”<sup>35</sup>

---

34. ICFES. Reinvencción de la Universidad: prospectiva para soñadores, Procesos Editoriales ICFES, Bogotá, 1994.

35. Vattimo, Gianni, El sujeto y la máscara, Edit. Península, Barcelona, Pág. 318.

**TORRADO PACHECO, Rafael.** Decano Facultad de Estudios Avanzados. Corporación Universitaria Iberoamericana. Santafé de Bogotá.

## POSTMODERNIDAD: ISLA O CONTINENTE

El protagonista de la novela, La isla del día de antes, al naufragar se encuentra con una tierra frente a él, próxima en el espacio pero inalcanzable en el tiempo, pero “no podía decir si era isla o continente”. A Roberto de la Grive sólo le queda contemplarla e imaginar un mundo. Algo parecido nos sucede al ser arrojados frente a una tierra Postmoderna, acerca de la cual algunos piensan que es un nuevo continente, y otros una isla de las colonias ultramar de la Modernidad. Pero no cabe duda que hemos naufragado. Y uno de los sobrevivientes es la escolaridad, la cual requiere ser atendida prontamente pues una metástasis progresiva amenaza con desaparecería; siendo testigos de este diagnóstico los massmedia y la informática. Ese proceso de cuidados intensivos es al cual quisiera aludir con la expresión la Escuela del día de después.

Repensar las prácticas educativas y pedagógicas en/desde la postmodernidad es un reto para el más acucioso de los investigadores, pues implica vencer la inercia, analizar los riesgos y sensibilizar a los colegas. Los objetivos actuales son demasiado amplios y contradictorios, el cuerpo de profesores milita en un' conservadurismo, las estructuras no tienen la flexibilidad necesaria, y las políticas oficiales carecen de una visión prospectiva. Las prácticas educativas y pedagógicas están cambiando, ciertamente no en forma rápida, pero sí progresiva e irreversiblemente. Debemos prepararnos para cambiar con desideratum~ y para eso como dijo Paul Virilio: “Il faut éfre léger comme un oiseau, el non comme la plume El docente postmoderno deberá tener la liviandad, la precisión, y la determinación del pájaro, y no la vaguedad de la pluma.

Como consecuencia de la explosión de información en el tiempo de corta duración, el volumen de los nuevos conocimientos desplazará al docente que no se actualice constantemente. Diplomarse ya no es la culminación de un esfuerzo sino el inicio de un aprendizaje durante toda la vida. Estamos frente a una sociedad del aprendizaje continuo, en donde las prácticas educativas y pedagógicas asuman la investigación abierta, transdisciplinaria y revisada en función del contexto.

Las prácticas educativas y pedagógicas deberán cambiar también en función de su fundamentación teleológica, y no tanto en función de sus contenidos.

Deberá preocuparse más por fin o el para qué se educa, que por la cantidad de contenidos, Sobre todo porque de nada servirá atiborrar a los alumnos con los conocimientos y la sabiduría del pasado, ya que buena parte de estos estarán obsoletos cuando se incorporen al mundo profesional; cerca de la mitad de las profesiones y contenidos actuales serán insignificantes en el próximo siglo.

Se trata de enseñar a pensar y no tanto qué pensar. Basta de seguir alimentando históricamente la paradoja de Icaro, la cual consiste en lanzar a nuestros jóvenes a sueños altos pero con alas de cera.

No sorprende en ese sentido que todos los pensamientos, desde el científico hasta el otrora considerado pensamiento débil, hayan abierto un capítulo



para estudiar el fenómeno postmoderno. La Escuela deberá hacer otro tanto, y no al estilo del búho de Minerva, el cual levanta su vuelo al caer la tarde. El proceso de desconcentración de la escolaridad, la pérdida del monopolio del saber pedagógico que sufre la Escuela, y el desplazamiento de la función didáctica del maestro por la cultura massmediática y la informática exigen del docente una nueva performatividad, la cual implica para el docente la superación de criterios que condujeron a la defensa de parcelas, respondiendo a principios unificadores, síntesis pretenciosas y contenidos hiperespecializantes.

El docente postmoderno debe construir minirelatos emergentes, dispositivos que le permitan estar en la jugada, inventar un poco más.

Nos enfrentamos a un modelo emergente de escuela caracterizado por la Virtualidad, en donde la constante será la desaparición del mundo en tiempo real. La virtualidad amenaza con desplazar la escuela en donde los estudiantes son espectadores; hoy lo virtual los convierte en actores de un sólo golpe.

**BIBLIOGRAFÍA:** **AMESON, Frederic.** (1991). *El postmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado.*, cd. Paidós., Barcelona, pág. 41.43 / **BAUDRILLARD. Jean.**(1996). *El crimen perfecto.* ed. Anagrama. Barcelona. p. 59 / **BLOCH, M.** (1949). *Apología de la historia o el oficio de historiador.*, ed., Fundación Burla, Barquisimeto, p. 78. / **COLOM. Antoni y Joan CARÍES MÉLICH.** (1994). *Después de la modernidad, nuevas filosofías de la educación.* cd. Paidós. Barcelona. p. 63. / **COVER IBÁÑEZ, Norberto.** (1992). *Los medios de comunicación social.*, cd. raulinas, España, p. / **DIAZ, Carlos.** (1993). *Escucha postmoderno.*, ecl. Páulinas., Madrid. / **DURKHEIM, E.** (1975). *Educación y Sociología.* edicions 62, Barcelona, p. 30. / **ECO, Umberto.** (1997). *Por que Dios no fue catedrático.* En: El Nacional, Domingo. 06 de abril de 1997. cuerpo O, p. 2 / **ELLIOTT, J.** (1990). *La investigación acción en educación.*, ed. Morata, Barcelona. / **FOUCAULT, M.** (1971). *Nietzsche, la genealogía y la historia.* En: Microfísica del poder., cd. La piqueta, Madrid, 1978, p. 20. / **GOMEZ. PALACIOS, José Joaquín.** (1993). "Lenguajes y símbolos juveniles". En: Rev. Pastoral Juvenil., N. 313, Madrid. / **GUYOT, Violeta.** (1996). *La investigación de la historia de la educación latinoamericana, entre el dispositivo y las líneas de fuga.* En: Ponencia presentada en III Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Simposio 13, Caracas, 1996. / **HERNANDEZ, F. y SANCHO J, M.** (1993). *Para enseñar no baste con saber la asignatura.*, ed. Paidós, Barcelona. / **IOPENHAYN, Martín.** (1994). *Ni apocalípticos ni integrados, aventuras de la modernidad en América Latina*, cd. F.C.E, Chile, 118-119. / **LANZ, R.** (1993). *Repensar el Método.* En: Rev. Anfliropos, Vol. 149, Caracas, 1989, p. 116. / **LANZ, Rigoberto.** (1993). *El discurso técnico en una cultura postmodernidad*, cd. CEAP-UCV. Caracas. / **LANZ, Rigoberto.** (1992). *El pensamiento social hoy, crítica de la razón académica.*, cd. Tropykos. Caracas, p. 120. / **LASHERAS, Andres.** (1994). *Simón Rodríguez, maestro y político ilustrado.*, ed. U.N.E.S.R., Caracas. / **LOVELL, K.** (1984). *Desarrollo de los conceptos básicos matemáticos y científicos en los niños.*, ed. Morata, Madrid, p. 67. / **LYOTARD. Jean F.** (1987). *La condición postmoderna.*, ed. Cátedra, Madrid, pág. 13 / **MATURANA, Humberto y VARELA, Francisco.** *El árbol del conocimiento.*, ed. Universitaria, / **MIRES, Fernando.**(1996). *La revolución que nadie soñó, o la otra posmodernidad: la revolución microelectrónica, la revolución feminista, la revolución ecológica. la revolución política y la revolución paradigmática.* cd. Nueva Sociedad, Venezuela, p. 24. / **OHMAE, Kem'chi.** (1990). *El poder de la Tríada.*, cd. Mac Graw Huí. México, p.175. / **PRIETO, F. Luís B.** (1984). *Principios generales de la educación, o una educación para el porvenir.*, ed. Monte Avila, Caracas, p. 9. / **RODRÍGUEZ, Nacarid.** (1991). *La Educación Básica en Venezuela.*, cd. Dolvia, Caracas. / **ROJAS, Reinaldo.**(1996). *Historia social e institucional de la Educación en la Región Centroccidental de Venezuela, teoría y praxis de una línea de investigación.* En: Ponencia presentada en III Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Caracas. Santiago de Chile, 1990. / **SAVIANI, Dermeval, Germán RAMA y Gregorio WEINBERG.** (1996). *Por una historia de la educación Latinoamericana.* ed Autores Asociados, Brasil. / **TREML, Alfred.** (1990). *Introducción a la pedagogía general.*, ed. Herder, Barcelona, p. 214 / **VATTIMO, G. y Otros.** (1994). *En torno a la Posmodernidad.*, cd. Anihopos, Colombia. / **VATTIMO, Gianni.** (1990). *La sociedad transparente.* cd. Paidós, España, p. 78. / **ZULUAGA, Olga y Mberto MARTÍNEZ BOOM.**

(1996). *Historia de la Educación y de la pedagogía desplazamientos y planteamientos*. En: Aberto Martínez. Boom y Mariano Narodowski (Comp) Escuela, Historia y Poder., ed Novedades Educativas, Bs. AS.

**MORA GARCIA, Pascual.** (1997). *La escuela del día después*. Universidad de los Andes. Núcleo Universitario del Táchira. Grupo de Investigaciones de Historia de las Mentalidades. San Cristóbal.

## PRÁCTICA

1. Trabajo experimental individual, por ejemplo, en física o en química: 2. actividad en la que los alumnos actúan o trabajan en una tarea repetidas veces para adquirir una habilidad; 3. actividad que permite a los alumnos poner en práctica las destrezas y conocimientos adquiridos con anterioridad; 4. período de formación llevado a cabo en situación real de trabajo, cuyo propósito es relacionar la teoría con la práctica.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa*. París.

## PRÁCTICA

Periodo de aprendizaje efectuado en la situación real de trabajo cuyo propósito es relacionar la teoría con la practica. Tiene lugar generalmente, bajo la supervisión de un académico y un experto de campo.

**UNESCO.** *Terminología de la Educación de Adultos*. Courvoisier S.A. Suiza.

## PRÁCTICA DE LA PAZ EN EL AULA

Es el ejercicio cotidiano de técnicas y valores como la comunicación dialogística, la cooperación, la participación, el manejo del conflicto, la democracia, la creatividad, el afecto, la tolerancia y la noviolencia en el aula de clase.

La práctica por la paz en el aula supone que los cambios se dan a partir de la persona y pretende formar a los alumnos para responder a los cambios y exigencias del mundo y de la vida con creatividad y noviolencia en la esperanza de un mundo mejor donde vivir.

**BIBLIOGRAFÍA: LOESCHER, Elizabeth.** *Haciendo la paz en lo práctico*. The Conflict Center, 2626 Osceola Street. Denver, Colorado 80212.

**HERRERA, María Antonieta y Marbella PINEDA.** *Escuela de Educación EUS-UCV. Apuntes para un Diccionario de Educación para la Paz*.

## PRÁCTICA DOCENTE

Lección impartida durante un curso de formación profesional por un alumno de magisterio o profesorado, bajo la supervisión de un docente experimentado.

## PRÁCTICAS DE DIDÁCTICAS

Las prácticas didácticas constituyen una fase o etapa en la didácticas del futuro profesional en educación, la cual se ejecuta después de un período de preparación, investigación, indagación, para la construcción y adquisición de un vagaje teórico conceptual que le permita enfrentarse a la realidad educativa o específicamente al campo laboral.

Las prácticas didácticas representan, si se quiere, una de las primeras experiencias por las que pasan los estudiantes en el proceso educativo, donde se vincula la teoría con la práctica, en la cual los educandos deberán demostrar sus habilidades, destrezas, conocimientos adquiridos al enfrentarse a una situación real de enseñanza-aprendizaje, asumiendo el rol de profesional o del docente. Esto le ofrece la oportunidad para transformarse como profesional, al proporcionarle las herramientas que le permitan desenvolverse con eficacia en el proceso instruccional.

Para llevar a cabo esta labor, es imprescindible seleccionar el contexto, institución o asignatura, donde se van a desarrollar las prácticas didácticas, e las cuales el alumno experimentará y ejecutará una serie de acciones de enseñanza para complementar y afianzar sus conocimientos.

Las prácticas de didáctica se realizan de manera sistemática y organizada a través de una serie de fases:

1. Fase de Diagnóstico: En esta fase el alumno realiza una serie de observaciones dirigidas a estudiar los “distintos aspectos que inciden y configuran ese proceso de enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista didáctico y administrativo. (Programa de Práctica de Didáctica. Pág. 6) Esta información será la base para la realización del diagnóstico de necesidades sobre las cuales se va a trabajar en el proceso.
2. Fase de Planificación: En esta fase se diseñan los planes instruccionales donde se especifican los lineamientos que orientarán la acción. En la misma se formulan los objetivos generales y específicos; se seleccionan y organizan los contenidos, las estrategias metodológicas, los recursos e instrumentos, técnicas, procedimientos de evaluación, y se estipula el tiempo de duración.
3. Fase de Ejecución: Se refiere a la puesta en práctica de lo planificado, es decir, se realizan las actividades; se presentan los objetivos, se desarrollan los contenidos a través de las estrategias instruccionales seleccionadas. En esta fase el participante demuestra sus conocimientos, habilidades, destrezas, etc.
4. Fase de Evaluación: Comprende por una parte, la evaluación del aprendizaje de los alumnos en base a los contenidos desarrollados. El practicante debe elaborar los instrumentos de evaluación, aplicarlos, corregirlos y analizar los resultados obtenidos cualitativos y cuantitativos. Por otra parte, se hace una evaluación global de todo el proceso desde la fase diagnóstica hasta la evaluación con el propósito de analizar sus debilidades y fortalezas y hacer correctivos para futuras prácticas.

Las prácticas didácticas son supervisadas y evaluadas por un profesor asesor y un profesor colaborador. El profesor asesor ayuda y orienta a los estudiantes en

la ejecución de sus actividades, quien además es miembro de la cátedra a la cual está adscrita la asignatura Prácticas Docentes. El profesor colaborador, es quien dicta las materias o asignaturas donde se realizan las prácticas.

Es un requisito para ejecutar las prácticas didácticas, que el participante asista a la fase preparatoria y reuniones que establezca el profesor colaborador.

**BIBLIOGRAFÍA: DICCIONARIO DE PEDAGOGÍA.** (1974). *Tomo I y II.* (3ª ed.). Madrid-Buenos Aires: Editorial Labor, S.A. / **RAMÍREZ Y., GUERRA D., VALERI A., HANSON M., ALVAREZ N.** (s/f). *Plan de las prácticas docentes.* Universidad Central de Venezuela. Escuela de Educación. Caracas.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1977). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema de la Didáctica en el DLAE.* Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y PEDAGÓGICAS EN/DESDE LA POSTMODERNIDAD

La preocupación por reflexionar sobre las prácticas educativas y pedagógicas en/desde la Postmodernidad, estriba no sólo en el análisis de las nuevas formas que asume la escolaridad sino en el análisis de la crisis de fundamentación y legitimación que vive la Historia de la Educación y la Pedagogía. La pregunta ya no es ¿cuál es el objeto de la Historia de la Educación? sino ¿cuáles son las múltiples objetivaciones que se dan en las complejas prácticas sociales actuales y sus implicaciones en el saber pedagógico?, o bien, ¿cómo descifrar teleológicamente las nuevas prácticas educativas? La época de los objetos epistemológicos planos, únicos y eternos quedó atrás. Hoy no tiene sentido preguntarse por la Educación, el Estado, o el Poder, a secas, como objetos únicos, sino en el marco de una multidiversidad sinérgica.

Ahora bien, ese cambio de orientación supone una ruptura epistemológica que modificará la mentalidad con la cual se abordó la Historia de la Educación, y la Pedagogía, en particular con la pretensión nominalista de andar buscando prototipos universales. Hoy hacer historia de las prácticas educativas y pedagógicas pasa por la responsabilidad de dar cuenta de lo regional, lo local y lo particular, no tanto en el sentido de mostrar las originalidades sino en deslindar los quiebres que la diferencian, vale decir, de la alteridad que se producen en las tramas sociales respecto de las configuraciones históricas precedentes.

En el ámbito que nos ocupa implica preguntarnos por: ¿cómo puede ser la escuela postmoderna?, ¿cómo operan los dispositivos educativos postmodernos en la relación poder/saber?, ¿cuáles son las nuevas formas de dominación que se suscitan en la postmodernidad?, es dar cuenta de un mundo que se transforma antes de poder pensarlo,

Advertimos desde el punto de vista metodológico que la historia de las prácticas educativas y pedagógicas en/desde la postmodernidad no deben ser abordadas al estilo de como lo hicieron las Ciencias de la Educación en el pasado, que condujeron a la fragmentación del saber pedagógico y la consiguiente presentación de un sujeto en abstracto; se trata en este caso, de integrar sinérgicamente los métodos y metodologías en un proceso que reconcilie lo académico con lo cotidiano, en donde, se reconstruya un sujeto

empírico-histórico en el marco del desafío postmoderno. Quiérase o no, la postmodernidad exige una interpretación situada y no simplemente una visión externa desde la Modernidad.

Las prácticas educativas y pedagógicas en/desde la Postmodernidad surgen en gran medida, como una reacción contra el reduccionismo centrado en la Razón, que pretendió construir una Historia de la Educación y de la Pedagogía con sentidos únicos, alineada con la referencia paradigmática de la Modernidad. Desde el siglo de la Ilustración, el hombre dio tanta importancia a la Razón, que se olvidó que también tenía sentimiento. Los paradigmas educativos desarrollados los dos últimos siglos sufren un proceso de agotamiento, en presencia de una sociedad que no es la que se vivió, ni la que vivimos, sino la que vendrá. No pretendemos explorar todas las implicaciones que encierra el tema sino contribuir al menos a crear expectativas en un mundo postmoderno. Se requiere complejizar el debate; iniciarlo no concluirlo.

**BIBLIOGRAFÍA:** **AMESON, Frederic.** (1991). *El postmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado.*, cd. Paidós., Barcelona, pág.41.43 / **BAUDRILLARD. Jean.** (1996). *El crimen perfecto.* ed. Anagrama. Barcelona. p. 59 / **BLOCH, M.** (1949). *Apología de la historia o el oficio de historiador.*, ed.,Fundación BURLA, Barquisimeto, 1986, p. 78. / **COLOM. Antoni y Joan CARÍES MELIICH.** (1994). *Después de la modernidad, nuevas filosofías de la educación.* cd. Paidós. Barcelona.p. 63. / **COVER Ibañez Norberto.** (1992). *Los medios de comunicación social.*, cd. raulinas, España, p. / **DIAZ, Carlos.** (1993). *Escucha postmoderno.*, ecl. Páulinas., Madrid. / **DURKHEIM, E.** (1975) *Educación y sociología.* Edicions 62, Barcelona, p. 30. / **ECO, Umberto.** (1997). *Por que Dios no fue catedrático.* En: El Nacional, Domingo. 06 de abril de 1997. cuerpo O, p. 2 / **ELLIOTT, J.** (1990). *La investigación acción en educación.*, ed. Morata, Barcelona. / **FOUCAULT, M.** (1978). *Nietzsche, la genealogía y la historia* (1971). En: Microfísica del poder., cd. La piqueta, Madrid, p. 20. / **GOMEZ PALACIOS, José Joaquín,** (1993). *Lenguajes y símbolos juveniles.* En: Rev. Pastoral Juvenil, N. 313, Madrid. / **GUYOT, Violeta.** (1006). *La investigación de la Historia de la Educación Latinoamericana, entre el dispositivo y las líneas de fuga.* En: Ponencia presentada en III Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Simposio 13, Caracas. / **HERNANDEZ, F. y SANCHO J, M.** (1993). *Para enseñar no baste con saber la asignatura.*, ed. Paidós, Barcelona. / **IIOPENHAYN, Martín.** (1994). *Ni apocalípticos ni integrados, aventuras de la modernidad en América Latina*, cd. F.C.E. Chile, 118-119. / **LANZ, R.** (1989). *Repensar el Método.* En: Rev. Anfiropos, Vol. 149, Caracas, p. 116. / **LANZ, Rigoberto.** (1993). *El discurso técnico en una cultura postmodernidad* cd. CEAP-UCV. Caracas. / **LANZ, Rigoberto.** (1992). *El pensamiento social hoy, crítica de la razón académica.*, cd. Tropykos. Caracas, p. 120 / **LASHERAS, Andres.** (1994). *Simón Rodríguez, maestro y político ilustrado.*, ed. U.N.E.S.R., Caracas. / **LOVELL, K.** (1984). *Desarrollo de los conceptos básicos matemáticos y científicos en los niños.*, ed. Morata, Madrid, p. 67. / **LYOTARD. Jean F.** (1987). *La condición postmoderna.*, ed. Cátedra, Madrid, pág. 13. / **MATURANA, Humberto y VARELA Francisco.** *El árbol del conocimiento*, ed. Universitaria. / **MIRES, Fernando.**(1996). *La revolución que nadie soñó, o la otra posmodernidad: la revolución microelectrónica, la revolución feminista, la revolución ecológica. la revolución política y la revolución paradigmática.* cd. Nueva Sociedad, Venezuela, p, 24. / **OHMAE, Kem'chi.** (1990). *El poder de la Tríada.*, cd. Mac Graw Huí. México, p.175. / **PRIETO, F. Luís B.** (1984). *Principios generales de la educación, o una educación para el porvenir*, ed. Monte Avila, Caracas 1984, p. 9. / **RODRÍGUEZ, Nacarid.** (1991). *La Educación Básica en Venezuela.*, cd. Dolvia, Caracas. / **ROJAS, Reinaldo.** (1996). *Historia social e institucional de la Educación en la Región Centroccidental de Venezuela, teoría y praxis de una línea de investigación.* En: Ponencia presentada en III Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Caracas. Santiago de Chile, 1990. / **SAVIANI, Dermeval, Germán RAMA y Gregorio WEINBERG.**(1996). *Por una historia de la educación Latinoamericana.* ed Autores Asociados, Brasil. / **TREML, Alfred.** (1990). *Introducción a la pedagogía general*, ed. Herder, Barcelona, p. 214 / **VATTIMO, G. y Otros.** (1994). En torno a la Posmodernidad., cd. Anihopos, Colombia. / **VATTIMO, Gianni.** (1990). *La sociedad transparente.* cd. Paidós, España, p. 78. / **ZULUAGA, Olga y Mberto MARTÍNEZ BOOM.** (1996). *Historia de la Educación y de la pedagogía desplazamientos y planteamientos.* En: Aberto Martínez. Boom y Mariano Narodowski (Comp) Escuela, Historia y Poder., ed. Novedades Educativas, Bs. AS.

**MORA GARCIA, Pascual.** (1997) La escuela del día después. Universidad de los Andes. Núcleo Universitario del Táchira. Grupo de Investigaciones de Historia de las Mentalidades. San Cristóbal.

## PRACTICISMO

Rechazo de todo saber metafísico, que es confuso e ininteligible, ataque a todo lo teológico dogmático. Solo es valido lo que sirve a la realidad inmediata ; porque el hombre no llega mas allá de su propia naturaleza.

**LEONARD, Franklin.** (1999). EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION. Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

## PRÁCTICO-DIDÁCTICO-PEDAGÓGICA EN LA UNIVERSIDAD REGIONAL DE RIO GRANDE DEL NORTE

Este resumen presenta una experiencia en la enseñanza de la filosofía en la Universidad Regional de Río Grande del Norte, en el período de 1977 a 1987, a partir de la práctica de enseñanza en el salón de clase, a través de la utilización de instrumentos metodológicos (Lectura Analítica). Esta práctica amplió las posibilidades de solución en la problemática relacionada con la cuestión de enseñanza-aprendizaje, tratando de desenvolver un trabajo interdisciplinar, partiendo de la discusión de la práctica pedagógica con alumnos y profesores de cada Departamento, principalmente los de Servicio Social y Pedagogía. Esta experiencia con la enseñanza de la Filosofía en la Universidad, apunta hacia la superación de dos obstáculos que surgen en el plano de la enseñanza-aprendizaje, desde que los resultados de la discusión de la práctica pedagógica fuesen revertidos en propuestas, asumidas con compromiso por los profesores de las Unidades y Departamentos de la Institución.

**BIBLIOGRAFIA: KOUGANOFF, Wadmir.** (1990). *A face oculta da Universidade*. São Paulo, Unesp, 305 p. / **MARTINS, Pura Lúcia Oliver.** (1991). *Didática teórica/Didática prática: para além do confronto*. São Paulo, Ed. Loyola, 183 p. / **SEVERINO, Antônio Joaquim Severino.** (1991). *Diretrizes para a Leitura, Análise e Interpretação de Textos*. In: Metodologia do Trabalho Científico. 17a. edição, São Paulo, Cortez, 252 p.

**XAVIER, Joao Batista.** UNIVERSIDAD REGIONAL DE RIO GRANDE DEL NORTE. Brasil.

## PRAGMATISMO

Del griego, *pragmatikós*= que estudia los hechos en sí mismos.

1. Filosóficamente, se identifica con el Pragmatismo americano y anglosajón Charles Sanders Pierce, William James; instrumentalismo del Estadounidense John Dewey; humanismo de F. C. Schiller, de Oxford. Es una doctrina filosófica que viene del *empirismo* en el orden del conocimiento y del *utilitarismo* en el orden de la acción o praxis. Su máxima es



que hay que conceder más importancia a la práctica y a las consecuencias que a la teoría y principios, y que se debe buscar el criterio de la verdad en la acción (pragma).

W. James, manifestaba que “La verdad es una idea que tiene éxito; verdadero es lo que se verifica; la verdad es un valor vital como la riqueza, la fuerza o la salud; una idea no es útil porque es verdadera sino que es verdadera porque es útil; la idea adquiere su validez al efectuar el trabajo que tiene por fin y por resultado su validez

2. El término Pragmatismo se aplica a veces: a) a la filosofía de Bergson aunque sólo corresponde a su concepción de la inteligencia humana como hecha para la acción, mientras que el centro de su doctrina reside en la intuición, modo de conocimiento por el cual el espíritu conoce la realidad absoluta y coincide con ella. B) A la filosofía de E. Le Roy, su discípulo, según el cual, “en el orden científico como en el orden moral, uno de los signos de la idea verdadera es su fecundidad”, su aptitud para el “rendimiento”, para un “trabajo eficaz”, aptitud que “sólo por la experiencia, se manifiesta”.

Según el Diccionario de las ciencias de la Educación (Tomo II, página 1140). Es la Doctrina que pone como único criterio de valoración de todo principio teórico, sus efectos, consecuencias o resultados prácticos.

Para el norteamericano J. Dewey, “la identificación de verdad teórica con verificabilidad” recibe el nombre de instrumentalismo o experimentalismo.

**BIBLIOGRAFIA: MICROSOFT.** (1997). *Enciclopedia Microsoft Encarta*. Microsoft Corporation. / **MORFAUX, Louis Marie.** (1985). *Diccionario de Ciencias Humanas*. Ediciones Grijalbo S. A. Barcelona, España. / **SANTILLANA.** (1987). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Tomos I y II. Ediciones Nuevas Técnicas Educativas S. A. México.

**ÁVILA F., Francisco.** Universidad Experimental Rafael María Baralt- Venezuela. En: GLOSARIO DE TERMINOS UTILIZADOS EN FILOSOFIA DEL CONOCIMIENTO. Versión divulgada mediante correo electrónico.

## PREALIMENTACION

Proceso de análisis que realiza un actor, simulando el futuro con el fin de racionalizar la toma de decisiones en el presente.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## PRECONCEPCIONES

Ciertamente un contenido que no falta en la formación de todo docente es el estudio de las teorías de aprendizaje, las cuales proporcionan ideas sobre cómo se aprende y cómo enseñar. Sin embargo, muchas veces se omite o se olvidan estas teorías tan importantes.

En este sentido, se quiere hacer referencia a uno de los aspectos de la teoría de David Ausubel, esto es, a las ideas previas. Cabe recordar que Ausubel

sostiene que un aprendizaje es significativo en la medida en que se relacionan los conocimientos previos con los nuevos. Sin embargo, frecuentemente este aspecto no se toma en cuenta en la enseñanza de las ciencias. Así pues, los alumnos llegan con ideas erróneas sobre la misma y el docente que ignora todo o casi todo lo que conocen los estudiantes, se dedica a presentar ordenadamente el contenido, sin provocar la reflexión, el análisis y sin incluir actividades que les permitan evaluar en qué medida los alumnos han superado las concepciones precientíficas.

Encontramos a algunos autores que aluden a este impacto de las ideas previas en la enseñanza de las ciencias:

“Una enseñanza de las ciencias inadecuada como causa de las preconcepciones no han reflexionado que los estudiantes llegan a clase de física con conocimientos empíricos ya constituidos: Se trata, pues, no de admitir una cultura experimental, sino más bien de cambiar de cultura experimental, de derribar los obstáculos ya acumulados por la vida cotidiana.

Es ésta una primera crítica a la enseñanza habitual. Su ignorancia de aquello que los alumnos conocen, la creencia de que basta transmitir los conocimientos científicos de forma clara... para que los alumnos los comprendan

Otro autor, señala:

“En repetidas ocasiones con profesores de ciencias, observamos preocupados el escaso bagaje de conocimiento que perdura al paso del tiempo, y como aquellos que se recuerdan son insuficientes o erróneamente aprendidos. La gran mayoría del profesorado desconoce las ideas previas de los alumnos...; por lo tanto resulta difícil que un profesor que no conozca la existencia de ella pueda plantear las actividades de clases necesarias para superarlas...

Según estos autores, se hace necesario que los docentes no se conformen con presentar los contenidos a los alumnos, sino que promuevan actividades que le permitan conocer las ideas previas de los alumnos para que, a partir de ellas se desarrollen los contenidos buscando reformar sus ideas, superando de esta manera las concepciones precientíficas que traen los alumnos.

**BIBLIOGRAFÍA:** AUSUBEL, (1976). Psicología Educativa Cap. *Psicología Educativa*. Un punto de vista cognoscitivo. Trillas. México. / **GIL PÉREZ, Daniel y Miguel de GUZMÁN OZÁMIZ.** (1993). *Enseñanza de las ciencias y la matemática*. Editorial popular, 5.A. 140 PP. / **GONZÁLEZ, Jesús Oswaldo.** (1995). *Propuesta de un modelo de aprendizaje significativo para la enseñanza de la química*. Pra. Parte). Trabajo de ascenso presentado para optar a la categoría de profesor agregado. CENAMEC. Caracas. 84 PP.

**PEREZ, Yenny.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## PRECONCEPTO

Constituye el punto intermedio entre el símbolo imaginado y el concepto propiamente dicho.

**ARMAS, Yamel y Faviola HERNÁNDEZ.** (1986). **Escuela de Educación, Universidad central de Venezuela** En: Universidad Nacional Abierta. *Desarrollo del Niño Preescolar*. Caracas.

## PREDICCIÓN

Intento de anticipar lo que ocurrirá en el futuro. Se afirma con certeza lo que sucederá “mañana”.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## PREDICCIÓN

Capacidad o intento de anticipar lo que ocurrirá en el futuro. La predicción anuncia como será mañana.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## PREGUNTA ABIERTA

Pregunta a la que el sujeto responde construyendo su respuesta, lo que permite deducciones finas sobre la psicología y el nivel de conocimiento del que responde. Es un instrumento de investigación semidirectivo que permite observar las asociaciones realizadas en un campo particular. Por ejemplo, test de completar frases.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## PREGUNTA CERRADA

Pregunta planteada de modo que el sujeto deba simplemente efectuar una elección entre dos o una serie limitada y definida de respuestas que le son propuestas. Por ejemplo: ¿Desearía aprender inglés?, sí, no; ¿Cuál de las siguientes lenguas quisiera aprender?, inglés, alemán, francés. En el caso del primer ejemplo se llama también: **pregunta disyuntiva**.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## PREGUNTAS ABIERTAS Y PREGUNTAS CERRADAS

En las primeras, el sujeto interrogado formula y organiza su respuesta libremente. Las preguntas cerradas proponen dos o varias respuestas entre las

cuales el sujeto debe elegir, a menos de que declare no saberlo, o no tener opinión. Las más usuales de las preguntas cerradas son las dicotómicas, en las cuales se pide que se responda sí o no (eventualmente: no lo sabe).

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## PREJUICIOS PEDAGÓGICOS

Principios más o menos inconscientes que afectan a la educación y a la enseñanza, principalmente en la escuela tradicional.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## PREMISA

Indica el escenario general que define el marco de acción de la planificación y se refiere a supuestos institucionales, económicos, políticos, sociales y tecnológicos, tanto de orden interno como externo al sistema, sector o actividad, objeto de la planificación.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## PRENSA ESCRITA (INFLUENCIA DE) EN NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN INGRESANTES A LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

### 1. ANTECEDENTES

Las clases de periódicos que leen los jóvenes, en este caso, los alumnos ingresantes a la Facultad de Educación, ejercen poderos influencia en su nivel de comprensión lectora y en su vocabulario. Gran parte de los términos acuñados por los jóvenes, provienen de determinado sector de la prensa escrita, la cual desempeña un papel altamente alienante y aún atentatorio contra los valores morales de la juventud.

### 2. OBJETIVOS

- a) Averiguar los efectos de la prensa escrita en las preferencias, hábitos de lectura y vocabulario de los ingresantes a Educación.
- b) Demostrar la influencia de la prensa escrita en el cambio de actitudes y valores de los jóvenes ingresantes a Educación.

### 3. MARCO CONCEPTUAL

LA LECTURA.- Hoy en día la democratización del conocimiento constituye una de las intenciones primordiales de la filosofía de la ciencia. Muy por el contrario de otras épocas, la acumulación caduca del saber en pocas perso-

nas y, por lo tanto, en una “elite de iniciados” que tan sólo han dejado vislumbrar el público en ocasiones tan esporádicas como caprichosas, era un fenómeno que no contribuía en nada al bienestar personal de cada quien ni al desarrollo social de la cultura. Por tal motivo, la ciencia tiende a dejar de ser lo exclusivo de científicos y a configurarse conceptual y procedimentalmente como una producción humana que debe ser manejable por todos los hombres.

El acto de leer no es un proceso simple, es una actividad compleja; quien lee bien, evoluciona, se transforma. El lector pone en juego su ideología, su subconsciente, sus experiencias vitales, su visión del mundo.

**PRENSA ESCRITA.**- La prensa escrita es el medio que más facilidad ofrece al usuario para conservar la información, usarla como referencia, como instrumento de consulta, como testimonio.

Esta característica da a la prensa escrita un peso fundamental en la información, la divulgación cultural y técnica y la orientación político-ideológica.

La prensa escrita debe tener en cuenta todo esto y prestar así atención a la variedad de su contenido, a la variedad de las informaciones, la profundidad de los análisis, la exactitud y corrección del lenguaje.

#### 4. TIPOS DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación es aplicada, de tipo descriptivo, tendiente a identificar la incidencia de algunas variables referenciales en el nivel de comprensión lectora y en el vocabulario de los ingresantes a la Facultad de Educación.

#### 5. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Un cuestionario de datos generales en relación a las variables.

#### 6. PERSONAL INVESTIGADO

La prueba se aplicó a los alumnos ingresantes 94, de ambos sexos y turnos diurno y nocturno.

**RODRÍGUEZ LLERENA, Claudet.** Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educación. Instituto de Investigaciones Educativa

### PREPARACIÓN PARA DOMINAR UN PRINCIPIO

El significado de preparación para dominar un principio se da en el escrito de Komisar (1972) que dice:

“Dejando de lado la ambigüedad de la expresión ‘condiciones apropiadas’, el análisis propuesto es en definitiva el siguiente: Afirmar que un sujeto está preparado para dominar el principio X equivale a decir que posee la capacidad necesaria para lograr (en condiciones apropiadas) y manifestar (dadas también dichas condiciones) el comportamiento que manifestaría una persona que dominara el principio X. Reconocemos que este análisis es circular en cuanto a la determinación del dominio, pero en aras de la simplicidad suponemos que hay algunos métodos para determinar si una persona ha dominado o no el principio propuesto.

“Este análisis se centra únicamente en lo que hemos denominado prepa-

ración capacital, porque esta es presumiblemente más fácil de investigar que la disposicional, y su determinación casi tan útil como la de ella. La preparación disposicional es la capacital con el agregado de una voluntad positiva.” (p.50).

Se plantea entonces desde este marco de estudio decir que es la preparación. Se puede argumentar que la preparación es una capacidad ya que una persona debe estar capacitada o dotada para aprender algo, Pero también que la preparación puede ser disposición ya que un individuo no solamente debe ser capaz sin estar dispuesto a aprender algo. De estos razonamientos se crean por conveniencias los términos técnicos de preparación capacital y preparación disposicional; el primero indica que el sujeto está en capacidad de aprender alguna cosa mientras la segunda agrega a la primera la voluntad de realizar el aprendizaje.

La preparación capacital es más observable y medible que la preparación disposicional. Los educadores se muestran interesados en mayor grado de que se dé entre los alumnos la preparación capacital, ya que de este modo le quedaría a ellos la tarea relativamente más fácil de motivar a los estudiantes. Se tiene también que se puede considerar el dominio como otra capacidad. Si se dice que un individuo ha dominado un determinado principio, ello quiere decir que posee alguna capacidad, y que en condiciones apropiadas el sujeto se comportará de determinada manera.

De este modo la combinación de los términos “preparado” y “dominar un principio” señalan la existencia de dos capacidades superpuestas. Para Komisar (1972) esto significa “Afirmar que una persona está preparada para dominar un principio equivale a decir que tiene la capacidad de adquirir, dadas ciertas condiciones apropiadas, otra capacidad; que, en situaciones también apropiadas, manifestará correctamente”. (p. 48).

La idea de principio en su acepción más general es la de inicio y base de un proceso cualquiera desde el marco de estudio educativo que se ha planteado, el principio sería el punto de partida y fundamento que hace más fácil aprender una cosa, o aquello de lo cual parte un proceso de conocimiento, por ejemplo, las premisas de una demostración.

Concluyendo se puede decir que dentro del ámbito educativo y bajo condiciones normales la mayoría de los alumnos están capacitados para dominar un principio, por lo que el concepto de preparación para dominar un principio debe ser adaptado por los educadores en el sentido de motivar a los estudiantes y crear métodos para desarrollar sus capacidades educativas.

**BIBLIOGRAFÍA:** **ABBAGNANO, Nicola.** (1974). *Diccionario de Filosofía.* (A.N. Galleti, Trad.). México. Editorial Fondo de Cultura Económica. / **KOMISAR, Paul B. y C.B. MacMillan.** (1972). *Conceptos psicológicos en la educación.* Buenos Aires: Editorial Ateneo.

**LEONARD, Franklin.** (1999). EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION. Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

## PREPARATORIO

Se usa este término para designar el período que sigue al sensoriomotor y que precede a la formación de las primeras operaciones en sentido estricto.



El período preparatorio es la parte preparatoria de la inteligencia concreta operatoria y se caracteriza por necesitar soportes simbólicos, ya que es deformante y ahí se desprende su egocentrismo.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## PREREQUISITOS

Las destrezas previas y los conceptos necesarios para iniciarse en una actividad de aprendizaje.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## PRESENTACION

1. Término empleado para describir la apariencia de un material de enseñanza, por ejemplo los libros: su tamaño, forma, calidad, papel, tipo, encuadernación, ilustraciones; 2. acción de presentar visualmente un mensaje o datos, por ejemplo en la pantalla de una computadora; 3. presentar o exhibir algo.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## PRESENTACION PASIVA

Presentación de un material didáctico sin solicitar la participación activa de los espectadores.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## PRESENTACION PREVIA

Presentación de una película, obra de teatro, etc. con el objeto de comentarla, revisarla, catalogarla, presentarla a los críticos, o preparar su presentación al público. En el caso de una película se llama también **proyección previa**.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## PRESENTACION SINÓPTICA

Serie de fotos o dibujos que muestran la sucesión de una producción antes de realizarla. Generalmente se prepara después del tratamiento del tema y antes de escribir el guión.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## PRETEST

Test hecho antes de iniciar un tratamiento experimental para determinar el nivel de conocimientos, destrezas y/o aptitudes que poseen los alumnos y poder luego evaluar los resultados.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## PREVISIÓN

Conjunto de posibilidades futuras que pueden darse, si se combinan acciones y eventos al azar, acotando la realidad del mañana en un espacio de tiempo y con cierto grado de certeza. Es una de las formas que tiene el planificador de combatir la incertidumbre que caracteriza el futuro, pero sin arriesgarse a anunciar lo que ocurrirá “mañana”.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BASICOS DE EDUCACION.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## PREVISIÓN

Capacidad o intento de predecir un espacio de posibilidades futuras, pero no se arriesga a anunciar lo que ocurrirá mañana.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BASICOS DE EDUCACION.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## PRIMARIA, ESCUELA

Constituye el primer grado de la organización escolar, y es, en realidad, la escuela por excelencia, la escuela fundamental a la que existe la inmensa mayoría de los miembros de una nación. Durante mucho tiempo fue una escuela caritativa para los pobres; después pasó a ser la “escuela popular”, y para las clases sociales inferiores; hoy es la escuela para todos, la escuela común, como se llama acertadamente.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## PRINCIPIO DE LA ADAPTACIÓN A LA EDAD E INDIVIDUALIDAD DEL DEPORTISTA

Puesto que el rendimiento deportivo siempre depende de varios factores, pueden existir resultados idénticos en base a diferentes capacidades particulares. Por ello resulta esencial para un desarrollo óptimo del rendimiento

que se tengan en cuenta las condiciones personales de cada deportista. Se trata en primer lugar de las capacidades físicas muy sujetas a la herencia (talento deportivo-motriz, tipo de constitución, entrenabilidad) y de las características sicomocionales más pendientes del entorno (temperamento, motivación, inteligencia, etc.). Estas características personales se someten finalmente al desarrollo biológico, es decir, a la edad biológica. Un buen ejemplo de ello son las llamadas fases sensitivas, que son épocas de mayor adaptación (entrenabilidad) para las capacidades de condición física y de coordinación. Entonces se entiende que la individualidad y la edad se deban tratar conjuntamente en un principio de entrenamiento. El fundamento biológico del mismo es la capacidad individual de adaptarse (adaptabilidad), que indica que estímulos iguales cuantitativa y cualitativamente provocan respuestas individualmente diferentes. Luego, las interrelaciones entre organismo y entorno tienen diferentes manifestaciones en función de la herencia (expresión genética).

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

### PRINCIPIO DE LA ALTERNATIVA REGULADORA ENTRE LOS DIFERENTES ELEMENTOS DE ENTRENAMIENTO

Se trata aquí de una coordinación dosificada del entrenamiento de las diferentes capacidades y de la relación entre entrenamiento de la condición física y de la técnica. Este principio es esencial para el desarrollo hacia el rendimiento máximo individual específico de un deporte, puesto que los distintos elementos del entrenamiento pueden tener efectos positivos y negativos entre sí.

Su fundamento vuelve a ser la reacción inespecífica y específica del organismo frente a los diferentes estímulos y sus interrelaciones. Las adaptaciones inespecíficas no afectan -como las adaptaciones específicas- en primer lugar el ámbito nervioso-muscular directamente implicado por la actividad motriz, sino que primordialmente a los < sistemas complementarios >. Por esto abarcan sobre todo a los órganos controlados vía nervioso-vegetativa y hormonal y sus centros de regulación (sistema cardiovascular, respiración, metabolismo).

Las adaptaciones inespecíficas también garantizan -después de las específicas- el correcto funcionamiento de los diferentes sistemas en colaboración de niveles de rendimiento más elevados. En el ámbito de la adaptación no se debe olvidar que el desarrollo elevado de un sistema suele realizarse en detrimento de otros ámbitos.

De las interrelaciones entre adaptación específica y general que acabamos de exponer se deduce que para alcanzar o mantener un elevado nivel de rendimiento deportivo se requieren cargas de entrenamiento de alternantes entre los tipos específico y general. La alternancia reguladora es importante sobre todo en las modalidades de resistencia de corta y mediana duración y de fuerza-resistencia y de velocidad-resistencia.

Un buen ejemplo de adaptación inespecífica es el fenómeno que popularmente se llama endurecimiento (adaptación cruzada positiva), que se puede considerar como un incremento general de la fuerza de resistencia a causa de un entrenamiento dosificado de la resistencia.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

### PRINCIPIO DE LA ESPECIALIZACION PROGRESIVA

En función de la específico que resultan ser los estímulos de carga hablamos de adaptación específica del organismo. La adaptación específica del organismo abarca mayoritariamente los sistemas orgánicos concretos que quedan afectados directamente y se manifiesta de forma limitada (local) como, por ejemplo, en la musculatura esquelética y en el sistema correspondiente de abastecimiento y de control. La diferencia entre la resistencia específica (adaptación específica) entre un corredor fondista, esquiador de fondo, ciclista y un nadador de fondo se sitúa en primer lugar en la musculatura funcional relevante para el movimiento concreto y, en segundo lugar, se centra en la aportación de oxígeno y la función cardíaca. Las coincidencias en estos últimos ámbitos indican una resistencia de base (adaptación inespecífica). Luego, el desarrollo hacia un nivel elevado de rendimiento para determinadas capacidades requiere adaptaciones específicas-basadas en las inespecíficas-, lo que supone estímulos de carga, específicos para cada actividad.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

### PRINCIPIO DE LA PERIODIZACIÓN

Un deportista no se puede situar durante todo un año en su nivel de máximo rendimiento, dado que se movería en el límite de su capacidad individual de carga. Entonces se presentaría el peligro de pasar de una situación global anabólica (situación metabólica constructiva) a otra catabólica (degenerativa). Luego se requiere un cambio de cargas por razones biológicas. El carácter fásico de la adaptación con sus fases de incremento, estabilización y reducción requiere tanto a largo plazo la subdivisión del año de entrenamiento en períodos constructivos, estabilizadores y reductores (período preparatorio, de competencias y transitorio) como también a medio plazo, referente a los macrociclos, un cambio entre microciclos de mayor carga, de estabilización y de reducción de cargas. De esta forma se evitan por un lado sobrecargas y por otro se pueden alcanzar rendimientos máximos en determinadas épocas.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

### PRINCIPIO DE LIBERTAD (ESCUELA NUEVA)

Lorenzo Luzuriaga (1967) en su interesante libro sobre la Educación Nueva, realiza una singular interpretación en torno al principio de libertad y sus condiciones de realización que recogen el planteamiento de base de este Movimiento como lo es: el niño como actor fundamental, pero percibido como

una totalidad individualizada y diferenciada: la acción educativa lo incluye integralmente. Las condiciones de realización se pueden resumir:

- **En el orden físico:** supone el movimiento corporal libre para conquistar el espacio y regular los tiempos, juzgar, explorar, situar problemas, investigar; superando la inmovilidad y la artificialidad.
- **En el orden intelectual:** la capacidad para construir propósitos definidos de acuerdo a sus necesidades, impulsos y deseos para alcanzar su propio autodomínio, para elegir sus propios ritmos de trabajo y para elaborar proyectos.
- **En el orden moral:** significa la capacidad para cooperar, para definir sus propios límites, conquistar la autonomía desde el tránsito de la heteromía y alcanzar una relación de equilibrio con las exigencias sociales.
- **En el orden social:** se desarrolla en sentido de solidaridad, la participación y la capacidad para decidir de acuerdo a sus propios criterios de utilidad.

**BIBLIOGRAFIA: LUZURIAGA, Lorenzo.** (1967). *La Escuela Nueva*. Losada. Buenos Aires.

**ARELLANO D., Antonio y María Eugenia BELLO.** Universidad de los Andes-Núcleo Táchira/Venezuela.

## PRINCIPIO DE REPETICION Y CONTINUIDAD

Para alcanzar una adaptación óptima se debe repetir varias veces la carga, ya que el organismo ha de pasar por una serie de modificaciones inminentes de sistemas funcionales concretos antes de llegar a una adaptación estable. La adaptación definitiva sólo se alcanza cuando, además del enriquecimiento en sustratos (productos ricos en energía), se hayan producido cambios también en otros sistemas funcionales (por ejemplo, sistema enzimático, sistema hormonal) y ante todo cuando se haya adaptado el sistema nervioso central como órgano director. Sabemos que el metabolismo de la adaptación es relativamente rápido (2-3 semanas) y que los cambios estructurales (morfológicos) requieren procesos más largos (4-6 semanas como mínimo). Las estructuras directoras y reguladoras del sistema nervioso central necesitan el mayor tiempo de adaptación (meses). A falta de estímulos de carga regulares y a largo plazo, se establece un retroceso de los cambios funcionales y morfológicos (deadaptación). Ante una adaptación ya realizada el sistema de dirección y regulación pierde entonces su estabilidad.

El fundamento biológico del principio de entrenamiento radica entonces en el fenómeno de la sobre compensación (en nuestro caso: retroceso de la curva de sobre compensación hasta el nivel inicial), en la heterocronicidad del proceso de adaptación y en la deadaptación.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## PRINCIPIO DEL INCREMENTO PROGRESIVO DE LAS CARGAS

Cuando la carga del entrenamiento se mantiene igual durante un espacio largo de tiempo, el organismo se adaptará se forma que los mismos estímulos no actúen por encima del umbral llegando incluso a ser inferiores al mismo. De todas maneras no provocan ya ningún incremento del rendimiento. Esto significa que la carga del entrenamiento se debe de incrementar constantemente después de determinados espacios de tiempo. Este incremento puede ser progresivo o discontinuo en función de edad biológica y de entrenamiento y del nivel de desarrollo de la correspondiente capacidad motriz. El incremento a pasos pequeños (progresivo) siempre es apropiado cuando todavía se puede conseguir una mejora del rendimiento de esta forma. Así se pueden evitar efectos desagradables que pueden ocasionar los incrementos discontinuos de la carga (mayor posibilidad de lesión, rendimiento inestable). No obstante, será necesario el incremento repentino de la carga en niveles elevados de rendimiento cuando las pequeñas subidas de la carga externa ya no producen cambios en la carga interna. Un incremento inestable, y por ello repentino, de las exigencias obliga al organismo a más procesos de adaptación. Un requisito para ello es, sin embargo, un buen desarrollo de la capacidad de rendimiento. Para estabilizar el nivel de adaptación así alcanzado se necesitan fases más alargadas que para los progresos más reducidos.

Como formas de incrementar la carga progresiva se prestan los cambios de los componentes de la carga, mayores exigencias de coordinación y cantidad de competiciones (como medidas de entrenamiento).

Los cambios de las componentes de carga a largo plazo son lógicos en el siguiente orden: incremento de la frecuencia de entrenamiento (sesiones de entrenamiento por semana), incremento del volumen de entrenamiento dentro de cada sesión de entrenamiento, reducción de los descansos, incremento de la intensidad de entrenamiento.

La razón biológica de este principio radica en la trayectoria parabólica y no lineal de la adaptación biológica, debido a que el organismo reacciona poco cuando se encuentran en un nivel elevado de adaptación. Así resulta una <separación> cada vez más grande entre las curvas de carga y nivel de entrenamiento.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## PRINCIPIO MERITOCRÁTICO

Resultado de las buenas acciones que hace digno de aprecio a un hombre. Además, constituye el conjunto de características que deben poseer las personas que ingresen, estas características o acciones no son más que méritos.

Según ésta idea se puede expresar que el sistema de selección y admisión utilizado por la OPSU la meritocracia es concebida como un “ principio valorado socialmente de forma positiva y elitesca “. Es decir, meritocrático en sinónimo de excelencia tiene como base la elección de los aspirantes que exhiban un “mayor grado de aptitud para el aprendizaje a nivel superior”, cabe decir, cuando se selecciona a los más aptos.



**BIBLIOGRAFIA: GRANEL, Pilar, César VILLARROEL y otros.** *Informe de la Comisión que analiza los aspectos conceptuales, políticos y administrativos.* Fondo Editorial IPASME.

**ELSY, Luis.** Maestría en Diseño de Políticas de la Facultad de Humanidades y Educación/UCV.

## PRINCIPIOS DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

Antes de entrar a explicar los principios de la Administración Educativa, es conveniente explicar lo que se entiende por principios de la organización, en tal sentido, Alfredo Lugo y Daniel Requeijo (1987) señalan que principios es una norma o sistema general que se puede aplicar a muchos casos particulares; la función de un principio es servir de base a las actividades que se han de desarrollar, esto, partiendo del hecho de que los principios son teóricos en cuanto a su concepción y práctico en cuanto a su aplicación.

Los principios que abordaremos son los sugeridos por los especialistas en la materia como: Taylor, Fayol, Gulick, Terry, entre otros, aunque es recomendable tal como lo afirma Alfredo Lugo (ob. Cit) que aquellos encargados de la organización y administración de un centro de enseñanza elaboren su propio cuerpo de principios tomando en cuenta el nivel educativo respectivo y el ordenamiento jurídico. Estos principios son: División del Trabajo, Autoridad-Responsabilidad, Unidad de Mando/Unidad de Dirección, Escala Jerárquicas, Subordinación del interés particular al general, Lealtad y Estabilidad, Remuneración adecuada y Equidad, Disciplina, Selección de Personal, Lugar de Trabajo.

**BIBLIOGRAFIA: REQUEIJO Daniel y Lugo Alfredo.** (1987). **Administración Escolar.** Tercera Edición. Editorial Biósfera. Caracas.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ, V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## PRINCIPIOS DIDÁCTICOS

Los principios didácticos, según Tomasheswsky son: “Las normas fundamentales más generales e importantes, que tiene el valor para la enseñanza de todas las asignaturas y etapas”. (Pág. 156) Que nacen de la investigación y reflexión sobre la práctica educativa, surgiendo como resultado un conjunto de reglas o lineamientos, que indican los elementos que se deben tomar en cuenta a la hora de ejercer una acción educativa y la forma como actuar, es decir, es un modelo creado para ayudar a los docentes o formadores; y así poder intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la manera más preparada, inteligente y eficaz, y en lo posible, obtener mejor provecho de la actividad que ejecutan.

Los principios didácticos constituyen entonces, una guía ajustable a los diferentes niveles educativos y las características de cada materia, por lo tanto deben tomarse en cuenta a la hora de la planificación y ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje para alcanzar mayores niveles de aprendizaje. Antes de considerar la aplicación de los principios didácticos, es importante

que el docente lo analice e interprete y pueda adecuarlos a las condiciones reales del contexto donde se desarrolla el proceso, ya que los principios no constituyen normas rígidas o una camisa de fuerza, que debe llevarse a cabo fielmente sin salirse de los lineamientos; de lo contrario sirven para orientar el proceso educativo de la manera más conveniente posible y el logro de los objetivos establecidos y por la búsqueda del perfeccionamiento de la educación.

Stoker K. (1982) expone los siguientes principios didácticos:

1. Principio de instrucción, objetivación o visualización en la enseñanza. Tomando en cuenta que el aprendizaje se basa en el fundamento de la instrucción, se debe proporcionar al alumno experiencias reales para hacer objetiva las ideas a través del uso de sus sentidos y el contacto directo con el objeto de estudio.
2. Principio de actividad en la enseñanza: Se explica como debe ser el comportamiento del alumno dentro del proceso educativo, es decir, ser autónomo, actuar espontáneamente, observar, razonar, comparar, clasificar, investigar, etc. El docente tiene que buscar la manera de incentivar a los alumnos y promover este tipo de comportamiento.
3. Principio de realismo en la enseñanza: Se dice que se debe enseñar por y para la vida, no ejercer la acción educativa como una situación aislada de la realidad; de lo contrario se educa para la vida, debe existir una vinculación de lo que se imparte en la escuela con la realidad, y así el alumno pueda integrarse, trabajar en pro de su beneficio y la sociedad y tratar de mejorar el entorno donde se desenvuelve.
4. Principio de consolidación del éxito y de la ejecución: No basta con la transmisión simple de contenidos, ideas, información, etc, al alumno; la verdadera misión está en afianzar a través de la ejercitación y práctica constante de lo aprendido.
5. Principio de la adecuación: Para educar a una persona se debe tomar en cuenta su edad, capacidad mental, es decir, su nivel madurativo y así adecuar las estrategias, contenidos, a su nivel intelectual y físico.

Los principios didácticos reseñados por Tomascheswky para el cumplimiento cabal del proceso de enseñanza-aprendizaje, son los siguientes:

1. La interrelación del carácter científico de la enseñanza y la educación: Explica que todo intento o acción dirigida a enseñar debe estar sustentada por un extracto teórico, que sea verdadero, correcto, real y objetivo emanado de la realidad misma y construido a través e la investigación y reflexión.
2. La sistematización: Tiene que ver con la educación sistemática, ordenada y organizada de manera lógica y coherente; y con la adquisición y asimilación de los conocimientos por parte de los alumnos de igual manera; es decir, siguiendo una estructuración lógica del conocimiento, para evitar desórdenes y obstáculos en la ejecución de la enseñanza como en la actividad mental de los individuos.
3. Principio de enlace en la teoría y la práctica: Todo proceso educativo debe estar basado en la teoría o conjunto de conocimientos verdaderos que rigen la educación; y además, esos conocimientos nacen de la práctica y reflexión sobre la práctica, en busca de la verdad y explicación sobre los fenómenos que se reinvierten, luego en la práctica para darle solución a los problemas o mejorarla en la medida que se enriquecen las teorías y el conocimiento.

4. Principio de la unidad de lo concreto y lo abstracto: Indica la necesidad de usar los sentidos para aprender a través de las sensaciones y comprensión de lo que se observa o manipula. La comprensión no está aislada de la observación y de la asimilación mental, por eso en el proceso educativo se debe ejercitar la vista, el oído, el tacto, el gusto, con el uso de estrategias adecuadas.
5. Principio del trabajo consciente y creador del alumno bajo la dirección del maestro: Se destaca en este principio el trabajo del maestro como guía y orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje, para conducirlo de manera más efectiva al logro del aprendizaje del alumno, e incentivar en él el deseo de aprender, de trabajar consciente, buscar que esté atento y participe activamente en el proceso.
6. La comprensibilidad: El maestro debe explicar con claridad los contenidos, ideas o información a transmitir; para que puedan llegar perfecta y claramente a los alumnos, y así, puedan asimilar y consolidar su aprendizaje. También es importante en este principio, que el maestro tome en cuenta el nivel de comprensibilidad del alumno de acuerdo a su capacidad mental, y utilizar los procedimientos apropiados de acuerdo a la edad, nivel escolar, etc.
7. La atención individual del estudiante sobre la base del trabajo general de instrucción y educación del maestro con el colectivo de alumnos: En la escuela se busca el desarrollo individual de sus alumnos, pero no de una manera aislada y egoísta, con cierto nivel de competitividad desde un punto de vista sano y controlado; tratando que el triunfo o logro de unos puedan influir positivamente en el resto de los alumnos, para propiciar el crecimiento de todos, donde se establece una ayuda mutua, cooperen, trabajen juntos, compartan sus experiencias y aprendizajes. La labor docente debe estar dirigida a propiciar el clima de afectividad entre él y el grupo, y el grupo entre sí; así alcanzar las metas individuales y las metas en común.

Podemos ver que estos principios expuestos por ambos autores, no son diferentes del todo; están enfocados a la búsqueda de una forma mejor de orientar e intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ayudando al docente a trabajar mejor, propiciar experiencias de aprendizajes, y lograr resultados excelentes.

Estos principios se relacionan y se complementan, y algunos tratan los mismos aspectos de forma similar y están referidos a la planificación del proceso, organización del contenido, buscar las condiciones necesarias para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje entre otras.

**BIBLIOGRAFÍA:** LEIVA, Francisco. (1981). *Didáctica general para una educación comprometida con el cambio social*. Quito-Ecuador: Editorial Tipoffset "ORTIZ". / STOCKER, Karl. (1964). *Principios de didáctica moderna*. (5ª ed.). Buenos Aires: Editorial KAPELUSZ. / TOMACHEWSKI, Karlhein. (1966). *Didáctica general*. México-Barcelona. Buenos Aires: Editorial Grijalbo.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: El Tema de la Didáctica en el DLAE. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## PROBLEMA

Es la discrepancia que tiene un actor entre la realidad constatada y la que él tiene como referencia. Esta referencia puede ser la norma, lo cual también el problema puede definirse por la comparación que hace el actor entre lo que “es” y el “debe ser”.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## PROBLEMA

Es la formalización para un actor de una discrepancia entre la realidad constatada o simulada y una norma que él acepta o crea como referencia.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## PROBLEMA

Se entiende por problema a toda situación en donde se ve la posibilidad de una alternativa. No necesariamente el problema tiene carácter subjetivo ya que no es reducible a la duda, a pesar de que en cierto sentido la duda es un problema. El problema viene a ser entonces el carácter propio de una situación que no tiene un solo significado o que permite de distintos modos alternativos de cualquier especie.

**BIBLIOGRAFIA: ABBAGNANO, Nicola.** (1974). *Diccionario de Filosofía*. (A.N. Galleti, Trad). México: Editorial Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1961).

**LEONARD, Franklin.** (1999). EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION. Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

## PROBLEMA ACTUAL

Es la discrepancia que existe entre lo que un actor considera como norma y lo que está ocurriendo en la realidad, desde luego tomado en cuenta desde su punto de vista.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

### PROBLEMA BIEN ESTRUCTURADO

---

Es un problema que podemos reconocer y plantear con precisión, lo cual permite el diseño de alternativas para su solución y la elección de la alternativa óptima de entre todas las posibles. Es un caso donde podemos especificar algoritmos o reglas que nos permiten descubrir el problema, diseñar las soluciones alternativas y seleccionar la mejor solución.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

### PROBLEMA BIEN ESTRUCTURADO

---

Es un problema que podemos reconocer y plantear con precisión, lo cual permite el diseño de alternativas para su solución y la elección de la alternativa óptima de entre todas las posibles. Es un caso donde podemos especificar algoritmos o reglas que nos permiten descubrir el problema, diseñar las soluciones alternativas y seleccionar la mejor solución.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

### PROBLEMA CREATIVO

---

Es un problema que surge para un actor por la elevación de las normas de referencia muy por encima del margen del consenso actual, al confrontarla con los hechos vigentes.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

### PROBLEMA EN SITUACIÓN

---

Es un problema tomado como referencia central en el debate entre las fuerzas sociales y en el diseño de operaciones para enfrentarlo.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

### PROBLEMA HISTÓRICO

---

Fue un problema que existió en el pasado, no tiene vigencia hoy día pero puede haber dejado sus escuelas, las cuales se evidencian cuando se analiza la situación presente.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

### PROBLEMA INTERMEDIO

Es un problema que surge dentro del espacio de las instituciones del sistema y no entre las instituciones y la población.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

### PROBLEMA NORMATIVO

Es el problema que surge para un actor por comparación entre el “es” y el “deber ser”.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

### PROBLEMA POTENCIAL

Es aquel problema que el actor vislumbra para el futuro cuando compara las tendencias de hoy día y la norma de referencia que él detenta.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

### PROBLEMA TÁCTICO-OPERACIONAL

Es el problema que surge para un actor por comparación entre la “acción que realizamos hoy” y la “acción que podríamos realizar hoy” para cumplir el plan.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

### PROBLEMA TERMINAL

Es un problema entre la masa de la población y la realidad en que vive. Surge como una necesidad insatisfecha y a veces como una demanda de la población.



**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## PROCEDIMIENTO

1. Método que se sigue habitualmente para realizar determinadas actividades. Constituye una guía de acción, más que de pensamiento, que detalla de forma exacta cómo deben ejecutarse ciertas actividades; 2. secuencia de instrucciones educativas o de acciones concebidas para realizar un proceso o conjunto de procesos relacionados.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## PROCEDIMIENTOS DE CONCILIACIÓN EN EL AULA

Son los procedimientos o métodos a los que recurre el docente para ayudar a los alumnos en conflictos e allanar sus diferencias y a lograr un acuerdo. No todas las veces el objetivo se logra, a veces, el docente se da cuenta de estar promoviendo únicamente la discusión entre las partes sin que éstas lleguen a ninguna solución. Otras veces sólo logra clarificar los puntos y temas del conflicto.

Los procedimientos de conciliación sugieren trabajar a través de discusiones confidenciales e informales con las partes, de manera conjunta o separada. Este método se emplea cuando las partes desean llegar a un acuerdo en los mejores términos y desean evitar consecuencias negativas. Se le considera el método ideal en el manejo del conflicto, al que todo facilitador debe tener antes de pensar en los procedimientos de mediación y por último, en el arbitraje.

**BIBLIOGRAFÍA: PONTEVIEN, Raquel.** (1994). *Procedimientos de conciliación en los Juzgados de Paz*. Ponencia en las 1ª Jornadas Vecinales de Participación y Justicia de Paz. Ciudad Bolívar, junio 1994.

**HERRERA, María Antonieta y Marbella PINEDA.** Escuela de Educación EUS-UCV. *Apuntes para un Diccionario de Educación para la Paz*.

## PROCESAMIENTO DE DATOS

Almacenamiento, provisión y elaboración de información alfabética y numérica de un negocio o de naturaleza científica.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## PROCEDIMIENTOS Y CONCEPTOS, INTERACCIÓN DE

Siempre ha sido un problema fundamental de la práctica didáctica en la escuela el diferenciar la enseñanza del cómo y el qué de las disciplinas y las cosas. He aquí un dilema fundante de la enseñanza de las ciencias tradicional. Una cosa es enseñar la Historia, sus hechos y conceptos principales y otra enseñar tal cual ellos se producen para que sean relevantes a la enseñanza. Lo mismo ocurre en las ciencias naturales. He aquí una referencia, que puede introducir mucho mejor que las frases que nosotros mismos podríamos generar, respecto a cómo puede verse el asunto hoy cuando parece disolverse el dilema:

“Desde los primeros análisis sobre las ciencias de primaria, en los años sesenta, se ha estudiado mucho el carácter teórico y práctico de los procesos de aprendizaje de los niños y de las influencias que inciden en él. En consecuencia, lo que entonces se decía sobre la relativa importancia del aprendizaje de los procedimientos de las ciencias y del aprendizaje de los contenidos parece ahora un tanto ingenuo e insostenible. Por ejemplo, el *Nuffield Junior Science Project* (1967) partía de la base de que no importaba lo que investigaran los niños, sino cómo lo hicieran. La razón es fácil de entender. Los proyectos curriculares de ciencias para la enseñanza primaria de los años sesenta pretendían romper drásticamente con el tipo de ciencias tipificadas por la “lección objeto” en la que se hablaba a los niños de las cosas, sin darles oportunidad de obtener y utilizar pruebas y de pensar por su cuenta sobre ellas. El *Nuffield Project* hacía una distinción tajante: “En este nivel, nos preocupa más el desarrollo de una mente inquisitiva que el aprendizaje de datos”. *Science* 5/13 (1972-1975) se hacía eco de esto al definir el objetivo principal como “el desarrollo de una mente inquisitiva y de un enfoque científico de los problemas”. Se reconocía que, al lograrlo, los niños “desarrollarían los conceptos básicos y el pensamiento lógico” y “adquirirían conocimientos y técnicas”, así como destrezas y actitudes. Sin embargo, los conocimientos y los conceptos se trataban como si fueran un producto marginal del procedimiento y no parte del mismo.

En la actualidad, nos parece evidente que no se pueden desarrollar ni utilizar las destrezas de procedimiento con independencia de los conceptos y los conocimientos y, a la inversa, que los conceptos y conocimientos no se pueden aprender, comprendiéndolos, sin utilizar las destrezas de procedimiento. La interdependencia mutua se ejemplifica fácilmente; de hecho, con tanta facilidad, que parece evidente. Pero, con frecuencia, ocurre que las ideas eficaces tienen un carácter tan indiscutible que las hace casi triviales y, desde ese momento, ordinarias (BRUNER, 1 964a).

Tomemos la primera parte, la dependencia de la utilización de las destrezas de procedimiento con respecto al conocimiento adquirido. Al hacer una observación, planear una investigación, redactar un informe o hacer una aportación a una discusión en grupo, tiene que tener algún contenido; la calidad del contenido y, sobre todo, lo que ya se conozca de él marca la diferencia entre las diversas aportaciones. El contenido no es neutro. FINLAY (1983) pone un buen ejemplo, en el que un geólogo mira una delgada sección de roca al microscopio, buscando detalles significativos indicadores del comienzo del metamorfismo de partículas sedimentarias. Alguien que careciera de

los conocimientos del geólogo sólo vería diversas formas y colores y, probablemente, ni siquiera observase los mismos detalles y, mucho menos, hiciese unas interpretaciones similares de lo que viera. De igual modo, los niños observan lo que sus conocimientos previos les indican que merece la pena advertir por su significación:

Tomemos el ejemplo del profesor que esperaba mostrar a un grupo de niños que una vela puesta bajo una jarra permanecerá encendida tanto más tiempo cuanto mayor sea ésta. Disponía de tres jarras de tamaños distintos y explicó a los niños que las pondría sobre tres velas encendidas simultáneamente. Lo hizo de forma correcta. Pero cuando les preguntó sobre las diferencias que habían observado entre las jarras quedó perplejo ante la respuesta: “Ninguna. Con todas pasó lo mismo. Todas las velas se apagaron”. Ningún niño cayó en la cuenta de lo que el profesor quería que captasen: la diferencia de tiempos de extinción de la luz bajo cada jarra, que era lo bastante grande como para ser percibida por cualquiera que la buscara. El profesor había supuesto que, como la diferencia era observable, tendría que ser observada. (HARLEN y SYMINGTON, 1985).

No sólo la observación está conceptualmente orientada. Es más probable que controlemos de modo más adecuado una investigación planeada sobre algo que conozcamos, en la que sepamos qué variables puedan influir en el resultado, qué otra sobre algo de lo que nada sepamos. La cuestión nos resultará evidente si pensamos en un niño de 9 años que investiga con éxito la relación entre la forma de botar un balón y la superficie sobre la que bota, pero es incapaz de investigar la relación entre la concentración de una solución y su presión osmótica. El hecho de que puede utilizarse una técnica de un modo determinado en una situación no significa que pueda emplearse de otra forma.

La otra cara de la relación de dos direcciones entre los procedimientos y las ideas se desprende con toda claridad de la idea del aprendizaje que, en general, se acepta en la actualidad y que presentamos en el capítulo siguiente. Anticipándonos a esa exposición, podemos decir que esa visión parte de las ideas que los aprendices ya tienen y con las que se enfrentan a una situación nueva y contempla el aprendizaje como una modificación de esas ideas. El cambio puede suponer la modificación o la negación de las ideas iniciales o la adopción de otras alternativas que expliquen mejor las pruebas aportadas por la nueva situación. No obstante, con independencia del tipo de cambio que se opere, si se produce mediante el propio razonamiento del aprendiz, éste hará “suya” la idea nueva y el aprendizaje será comprensivo.

En este proceso, es evidente que las ideas iniciales van a sufrir transformaciones, pero el hecho de que lo que emerja sean realmente o no las ideas que mejor se ajusten a las pruebas, dependerá de manera decisiva de la recogida y uso de las evidencias y de los procesos de razonamiento. De aquí, se derivan dos cosas. En primer lugar, si como sostenemos, el desarrollo de los conceptos depende de las técnicas de procedimiento, es importante prestar atención a las técnicas de procedimiento al mismo tiempo que a los conceptos. En segundo lugar, si los niños basan sus ideas en los conocimientos que ya tienen y en las formas de utilizarlos (ambos necesariamente limitados por la experiencia), a menudo, sus ideas serán diferentes de las de los

adultos y de las ideas científicas aceptadas. Esto no debe ser motivo de preocupación, en la medida en que se contemplen los conceptos actuales en un contexto evolutivo. En todo momento, las ideas de los niños deben ser coherentes con su experiencia y sus formas de emplearla. Al cambiar la experiencia, las formas de utilizarla o ambas, también lo harán las ideas y la función de las ciencias de la escuela consiste en garantizar que las ideas actuales se desarrollen y se transformen gradualmente en otras más potentes y de utilidad más general.

El hecho de que la forma de utilizar y desarrollar los niños las técnicas de procedimiento en sus investigaciones dependa de sus ideas previas niega el supuesto de que el contenido de las actividades carezca de importancia. Esto no quiere decir que los niños no puedan pensar e investigar científicamente en un proyecto social o en un tema sobre la historia local, sino que su pensamiento científico no se desarrollará si éstos son los únicos tipos de temas que encuentran. Además de las técnicas más generales, como la observación y la interpretación de los datos, hay que desarrollar otras más específicamente científicas, que requieren unas actividades de carácter más científico. Hasta cierto punto, el enfoque científico puede derivarse de los métodos que se utilizan en todo el *currículum*, pero las técnicas de investigación no se desarrollan por completo si las actividades de los niños no incluyen la investigación de su medio físico y natural desde una edad temprana. “ (HARLEN, 1998).

**BIBLIOGRAFÍA:** BRUNER, J. (1964a). *On Knowing. Essays for the Left Hand*, Harvard University Press, Cambridge, MA. (Trad. cast.. *El saber y el sentir Ensayos sobre el conocimiento*, México, Pax-México, 1967.) / BRUNER, J. (1964b). The course of cognitive growth, *American Psychologist*, Vol. 19, páginas 1-15. [Trad. cast.: En: J. 5. BRUNER: *Desarrollo cognitivo y educación* (Selección de textos por Jesús PALACIOS). Madrid, Morata, 1995, 2. ed., págs. 45-71.] / HARLEN, W. (1998). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Morata. Madrid. / HARLEN y SYMINGTON, D. (1985). Helping children to observe, en W. HARLEN (ed.), *Primary Science: Taking the Plunge*, Heinemann, Londres. / HARLEN y SYMINGTON, D. (1992). *The Teaching of Science*, Fulton, Londres. / NUFFIELD JUNIOR SCIENCE PROJECT. (1967). *Teacher's Guide 1, Apparatus and Animals and Plants*, Collins, Londres.

**BRAVO JÁUREGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## PROCESO

Diccionario de las Ciencias Sociales de la Educación, define el proceso como: Evaluación de un fenómeno a través de varias etapas conducente a un determinado resultado. (Pág. 1149).

El proceso se caracteriza por ser dinámico, ya que durante él, ocurren transformaciones sucesivas, y que además carece de principios, de fin o una serie fija de acontecimientos.

La idea que sustenta el concepto de proceso es la que se refiere a que la estructura de la realidad física debe ser creada por el hombre y no descubierta por él mismo, lo que significa que éste establece sus elementos y la forma en que ha de trabajar, lo que le ayuda a comprender que no ha descubierto nada, sino que ha creado un cuerpo de herramientas que le sirven para analizar el mundo.

Los procesos pueden ser naturales y artificiales.

Los naturales son aquellos cuyo origen es natural, de índole vital, es decir, tienen previamente determinado la forma en que será su desencadenamiento. Los artificiales son los que se originan del arte, creados por el hombre con el propósito de hacer evidente cualquier fenómeno que se pretenda observar a través de un montaje previamente planificado y estudiado.

Al hablar de procesos, se debe enfrentar dos problemas:

El primero se da cuando se detiene la dinámica del proceso, quedando interrumpido el acontecimiento. Al hacer esto se comete el error de no poder observar el fenómeno en forma completa, sin poder determinar lo que sucede.

El segundo problema del proceso, alude al uso del lenguaje, debido a que éste pierde su esencia al pasar a letra escrita, quedando permanente y estáticos.

Igualmente en el Diccionario de las Ciencias Sociales, se señala que el término proceso, abarca toda la evaluación de lo biológico, psíquico, social y educativo.

Lo biológico, se refiere al crecimiento y desarrollo de los seres vivos.

Lo psíquico, alude a la evaluación constante de la estructura psíquica del sujeto.

Lo social, se refiere a la interacción continua entre el sujeto y el grupo.

Lo educativo, se considera a la enseñanza y al aprendizaje como dos procesos continuos que buscan que el individuo alcance su auto-realización.

Todo proceso se lleva a cabo mediante procedimientos de lo planeado dado a través de un conjunto de fases sucesivas.

Así tenemos que el proceso educativo tal como se expone en el Diccionario de Pedagogía:

Es como todo movimiento, algo que acontece a un sujeto y significa el tránsito de un término a otro. (Pág. 735)

De acuerdo a esto, en el proceso participan tres elementos. El sujeto en el que se da el proceso y dos momentos: uno inicial y otro terminal, entre los cuales se realiza.

Características del proceso educativo

El proceso educativo está dirigido a incentivar el desarrollo de los educandos en la búsqueda de la percepción para su mejor desenvolvimiento.

El proceso educativo es intencional.

El proceso educativo comprende un punto de partida, referido a la educabilidad; y otro final, referido a la perfección adquirida en su aprendizaje.

**BIBLIOGRAFÍA:** BERLO, David. (1976). *El proceso de comunicación*. Argentina: Editorial El Ateneo. / **DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**. (1993). (Vol I). México: Editorial Santillana. / **DICCIONARIO DE PEDAGOGÍA**. (1974) Tomo II (3ª ed.) Madrid-Buenos Aires: Editorial Labor, S.A. / **LEMUS, Arturo**. (1973). *Pedagogía, temas fundamentales*. Buenos Aires: Editorial Kapeluz.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida**. (1997). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema de la Didáctica en el DLAE*. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## PROCESO COMPLEJO

Proceso social creativo, continuo y conflictivo que genera problemas cuaiestructurados.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

### PROCESO CONTINUO

Proceso social sin comienzo ni término definidos cuya evolución no marca intervalos discretos claramente reconocibles.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

### PROCESO CIENTÍFICO

Cualquiera de las varias acciones intelectuales realizadas por un individuo en la creación del conocimiento científico, como por ejemplo, cuestionar, medir, formular hipótesis, etc. Cada una de estas acciones ha sido identificada a través de un análisis de la metodología científica.

**SECRETARIA EJECUTIVA PERMANENTE DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.** (1985). Seleccionado y modificado por CLARA FLORES (Escuela de educación de la Universidad Central de Venezuela) del: *Manual para el fomento de las actividades científicas y tecnológicas juveniles*. Serie: CIENCIA Y TECNOLOGIA. SECAB/UNESCO. Bogotá. Colombia.

### PROCESO CREATIVO

Proceso social no sujeto a leyes conocidas o que no se rige por leyes.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

### PROCESO DE APRENDIZAJE INDUCTIVO

Proceso educativo en el que la metodología utilizada se concentra en la presentación de problemas para ser resueltos, o descubrimientos a realizar.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

### PROCESO DE ENSEÑANZA

Determinación de las disciplinas que se han de enseñar, especificando el tiempo de enseñanza de cada curso. y de los contenidos que han de



adquirirse. Un programa de enseñanza generalmente se presenta en forma de textos administrativos. Un 'currículo', en cambio, es la organización del aprendizaje en determinada disciplina o en determinado nivel. El propósito del currículo es definir los objetivos del aprendizaje, los contenidos educativos y los métodos y materiales que han de emplearse. El programa de enseñanza abarca los programas de estudios, es decir el contenido de la enseñanza y su organización práctica, desde el punto de vista del aprendizaje.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Para cumplir con los fines, propósitos y objetivos de la educación, de formar un determinado tipo de hombre con características especiales, con conocimientos y saberes que le ayuden a desenvolverse eficazmente en el contexto donde interactúa, es decir, un ser productivo y creador capaz de enfrentarse a los problemas de la vida diaria y solventarlos, es necesario ejercer acciones específicas y adecuadas dirigidas al complemento de tales fines.

La forma de cumplir tales fines es a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. El mismo consiste según Huerta Ibarra, José (1977) en:

Conjunto de las fases sucesivas en que se cumple el fenómeno intencional de la educación y de la institución.... Enfocado a luz de las tendencias pedagógicas modernas, se considera correlativo y por ello se hace incapie en la bilateralidad de la acción, que va tanto de quien enseña a quien aprende, como de quien aprende a quien enseña. Por tanto, enseñanza-aprendizaje es un término que sugiere una nueva forma de enfocar el proceso educativo, que repudia la acción unilateral que va del maestro al alumno. (Pág. 166).

Lo que significa que es un proceso donde se fusionan dos procesos diferentes, convirtiéndose en uno solo, único e inseparable, que se complementan al integrar sus elementos, estableciéndose una interacción recíproca entre docente, alumnos, medios, métodos, recursos, etc.

El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene que ser planificado con anterioridad para organizar sistemáticamente y coherentemente las acciones que se van a ejecutar previendo sus resultados positivos, así como las condiciones desfavorables que se puedan presentar para garantizar la eficacia del proceso. Dicha planificación ha de ser flexible, sujeta a modificaciones, de acuerdo a los efectos que tenga dentro del proceso.

Otro aspecto a considerar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es que su desarrollo va a depender de las condiciones externas e internas del contexto donde se desenvuelva, que lo afecta de manera directa e indirecta. Tales como: las condiciones ambientales (ruidos, infraestructura, recursos materiales, etc); las psicológicas (capacidad cognitiva, estado de ánimo, motivación, etc); la biológica (agotamiento físico, enfermedades, defectos físicos, etc). Las sociales (nivel socio-económico, condiciones culturales, la interrelación) y las académicas (programas, contenidos, estrategias, medios, administración, etc).

Si estas condiciones no son las más propicias o adecuadas dificultan que se lleve a cabalidad o de forma óptima el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estas condiciones influyen de manera directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje convirtiéndolo en un proceso dinámico y cambiante debido a

que nunca se produce de igual forma, ni se obtienen resultados idénticos, ya que es impredecible, pues, siempre surgen acontecimientos, en los cuales el docente debe intervenir inteligentemente con perspicacia y creatividad.

O sea, como lo expone Leiva, Francisco (1981): El proceso de enseñanza-aprendizaje bien dirigido, es la única posibilidad de contribuir al desarrollo de la conciencia crítica... E internalización de los conocimientos adquiridos por parte del alumno, a fin de que esos conocimientos sean útiles para él y para la sociedad a través de la práctica. (Pág. 135).

Por tal razón, el docente, ha de ser un sujeto activo, creativo, motivador, que guía y orienta su proceso, que además emplea diversas técnicas, estrategias y medios en función de los contenidos a desarrollar para que los alumnos puedan tener una mayor comprensión en sus aprendizajes.

La comunicación es uno de los elementos imprescindibles en el proceso de enseñanza-aprendizaje; ya que sin ella, el mismo no se daría, pues es el canal empleado por los docentes y alumnos para interactuar e intercambiar sus aprendizajes, conocimientos, ideas, etc.

Cabe destacar que la comunicación debe estar configurada por la multiplicidad de emisores y receptores donde intervengan los alumnos en forma espontánea y natural, conjuntamente con el docente, a fin de que el proceso no se convierta solamente en exposiciones magistrales, en el que todo lo sabe el docente, y por lo tanto, es el único que tiene derecho de hablar, haciendo de los alumnos entes pasivos, lo cual les coarta su creatividad; convirtiéndolos en simples reproductores memorizadores de sus aprendizajes. Al contrario, el estudiante como elemento principal del proceso de enseñanza-aprendizaje, debe participar activamente en la construcción de su aprendizaje, a fin de que se mantenga dispuesto, motivado al trabajo constante.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, se sustenta en la didáctica, la cual le proporciona los fundamentos teóricos, filosóficos y prácticos que lo explican, norman y regulan; es decir, le facilita las herramientas necesarias para potenciarla, indica además las líneas de acción y métodos más adecuados para ejecutarlo con el propósito de que le permitan solucionar problemas o superar obstáculos.

Los conocimientos proporcionados por la didáctica nacen de la investigación constante, reflexión y crítica sobre el proceso para mejorarlo, perfeccionarlo o transformarlo positivamente a través de la aplicación de criterios científicos y tecnológicos.

**BIBLIOGRAFÍA:** **GIMENO S., José.** (1986). Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum. Madrid: Ediciones ANAYA, S.A. / **HUERTA, José.** (1977). 3 Organización de las experiencia de aprendizaje. México: Editorial Trillas. / **LEIVA, Francisco.** (1981). Didáctica general para una educación comprometida con el cambio social. Quito-Ecuador: Editorial Tipoffset "ORTIZ".

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: El Tema de la Didáctica en el DLAE. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## PROCESO EDUCATIVO

Son los diferentes cambios que se generan en el individuo con referencia al conocimiento en relación con el contexto social en el cual actúa el sujeto, intentando su transformación.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente y RODRÍGUEZ V. María Goretty.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

### PROCESO HEURÍSTICO

Solución de un problema por el método de ensayo y error, evaluando cada etapa y los progresos obtenidos.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### PROCESO ITERATIVO

Método para resolver un problema repitiendo una serie de pasos hasta que se logre encontrar la solución o una buena aproximación. En informática está asociado al concepto de bucle o ciclo cerrado que se va repitiendo.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### PROCESOS

Por lo general, en la enseñanza de las ciencias, especialmente la física, química y matemática, los docentes toman más en cuenta los resultados finales de los alumnos que el proceso que éstos llevan a cabo para resolver determinadas situaciones.

Sin embargo, cada vez se resalta la importancia de hacer énfasis en los procesos de los alumnos, ya que el docente puede introducir los correctivos necesarios en el camino para producir la respuesta adecuada.

Es pues, responsabilidad del docente incluir actividades que promuevan la reflexión y comprensión de los contenidos presentados a los alumnos, de manera que éstos construyan sus propios procesos para llegar al aprendizaje, siendo éste significativo para los mismos.

Daniel Gil Pérez y Niguel de Guzmán, señalan: “Todo esto apunta, pues, a que una enseñanza que se limita a presentar los contenidos elaborados escondiendo todo el proceso que conduce a su elaboración, impide que los alumnos puedan hacer suyas las nuevas ideas que sólo tienen sentido en la medida en que el tratamiento de determinar problemas exige su construcción”.

El CENAMEC, en una publicación hace referencia, igualmente, a la importancia que tiene para los alumnos que los docentes evalúen los procesos que siguen ellos para resolver una situación, ya que en la medida en que construyan sus propios procesos de aprendizaje, van desarrollando habilidades perdurables que le permitirán enfrentarse a los desconocido.

El docente “...debe enfatizar que resolver problemas es un proceso por medio del cual el individuo usa el conocimiento adquirido y la capacidad de razonar para dar respuesta... La meta al resolver problemas es que los estudiantes desarrollen un proceso exitoso. En el mundo real, el lograr la respuesta final es lo importante, así que nuestra responsabilidad como docentes es ayudarlos para que desarrollen un proceso que les permitan encontrar la respuesta correcta o solución “.

Los educadores poseen la responsabilidad de ayudar al alumno en su proceso de aprendizaje, pero no presentarle los contenidos ya elaborados, sino actuar como facilitadores, orientadores, e incentivarlos a que sean ellos los protagonistas en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

**BIBLIOGRAFÍA: CENAMEC.** (1986). *Orientación metodológica para la enseñanza de resolución de problemas de Química*. CENAMEC. Coordinación de Química. / **GIL PÉREZ Daniel y Miguel de GUZMÁN OZÁMIZ.** (1993). *Enseñanza de las ciencias y la matemática*. Editorial Popular, S.A. 140 PP.

**PEREZ, Yenny.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## PROCESOS

Forma o manera como un sistema transforma las entradas en salidas.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## PROCESOS DE PENSAMIENTO EN JOHN DEWEY

Para Dewey, el pensamiento, **es básicamente acción**, concentrada, motora, corporal, movimiento. No es una fuerza vital desorganizada que se agota en lo inmediato, por el contrario, el pensar irrumpe como acción inmediata, aplazada, mediante un proceso que va conexionando **memoria y observación**, allí nacen los controles internos, las posibilidades de autodominio y, por consiguiente, la reflexión.

Los distintos modos de pensar emergen de una retención provisional del **impulso** inmediato, hasta que se produce la conexión con otras tendencias a la acción como plan diseñado y coherente. En esta dinámica, nos encontramos con el **propósito** como concepto clave. Este, para ser auténtico, debe partir del impulso, el cual al ser retenido, obstruido en su manifestación inmediata, se torna en deseo, como motor impulsador de la acción. En esa espiral el propósito se construye en relación a un fin y en la previsión de sus efectos.

La Educación, como reconstrucción de la experiencia, implica la formación de propósitos que tienen sus posibilidades de realización en:

- La observación de las condiciones ambientales.
- Conocimiento de lo ocurrido en situaciones anteriores, juicios, observaciones en experiencias conexionadas.
- Los juicios que implican observación, utilidad y recuerdos para crear significaciones

Todo ello conduce al reconocimiento de las exigencias de un plan de acción, de múltiples proyectos de vida, para resolver problemas, previendo las consecuencias, seleccionando medios para lograr fines. Ese es el sentido del propósito.

En ese contexto, **la libertad** no es la realización inmediata y desorganizada de impulso y deseo, sino un proceso creciente de ampliación de experiencias conectadas, las cuales se hacen educativas cuando posibilitan la capacidad para decidir, construir proyectos, juzgar acertadamente en la producción de medios. Las consecuencias se constituyen en criterio evaluador en la realización de los **propósitos**. La libertad para la observación inteligente, la acción eficaz, la prefiguración intelectual, los medios/fines, las consecuencias/efectos, los deseos e impulsos y la movilidad corporal.

**BIBLIOGRAFIA: DEWEY, John.** (1967). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Losada. Buenos Aires. / ————. (1963). *Democracia y educación*. Losada. Buenos Aires. / ————. (1964). *Experiencia y educación*. mimeo. UCV. Caracas.

**ARELLANO D., Antonio y María Eugenia BELLO.** Universidad de los Andes-Núcleo Táchira/Venezuela.

## PROCESOS MENTALES, ALTOS

Actividades mentales que nos conduce a la resolución de problemas y nos facilitan la percepción, la decisión, los sentimientos, y la formación de conceptos y principios.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## PRODUCCION SOCIAL

Es la producción de eventos políticos, económicos, sociales, culturales, de bienes y servicios, etc., que realizan los hombres y las fuerzas sociales. En este proceso de producción entran múltiples recursos escasos (poder, recursos económicos, conocimientos, etc.), y sus consecuencias son también multidimensionales, dan origen a múltiples criterios de eficacia (política, económica, cognoscitivas, etc.).

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## PRODUCTIVIDAD

Principio de la E. A. que la compromete con la diversificación de los objetivos, funciones, conocimientos y las acciones creadoras en todos los ámbitos. Atenderá tanto la producción científico-técnica como la humanística y la difusión del arte y la cultura ; además, fomentará la conciencia social en la comunidad, por lo que se requiere de un estilo de pensamiento productivo consolidado que alcance el mayor número de personas e instituciones.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida Julia.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

## PRODUCTIVIDAD

Medida de la eficacia de un proceso de producción en relación con los recursos con que se cuenta.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa.* París.

## PRODUCTIVIDAD SOCIAL

Deseo hacer algunas consideraciones sobre el producto social, una categoría que se distingue cualitativamente del producto propiamente económico del país, aunque algunos de sus componentes calificados como insumos, forman parte del flujo que se expresa en el agregado que se conoce como producto bruto interno. El producto social en este sentido no se materializa en bienes, pero es un agregado de valor cuya cuantificación es posible aunque no con los métodos convencionales. La capacidad de generación de riqueza de una economía aumenta con el producto social, que en buena medida implica una inversión de elevada reproductividad. Por supuesto, esta inversión no se incorpora en capital físico; una manera de acercarse al concepto que procuro interpretar y exaltar es el uso frecuente de la categoría *capital humano*, como representativa del potencial de producción asociado con la fuerza de trabajo; existe -y por abstracción se puede identificar- una contribución de este factor a la generación del PBI; es decir, una productividad de la fuerza de trabajo, la cual crece con la educación, con el entrenamiento profesional, con la situación de bienestar integral alcanzada por el trabajador, con el ambiente social en que se desenvuelve. Existen otras caracterizaciones y dimensiones de lo que se califica como productividad social: la aptitud del individuo para consumir, para mejorar su nivel de vida y la calidad de ésta, para convivir en sociedad, para disfrutar de las múltiples manifestaciones de la cultura, para cumplir los deberes y ejercer los derechos de ciudadanía, para lograr la plenitud de realización como ser humano. En la generación del producto social interviene, por supuesto, el Estado; pero también lo hacen las instituciones privadas, principalmente las que no persiguen el lucro como objeto de su actividad. Todo lo que de alguna manera favorezca el mejoramiento de los seres humanos: las condiciones materiales de su existencia, las oportunidades para la educación, para la profesionalización, para el empleo adecuado a la calificación y a la vocación del individuo, para la defensa integral de la salud, para la recreación sana, para la protección ante los riesgos, para la constitución de un hogar equilibrado, entre otros aspectos, contribuye a la productividad social; es decir, a la capacidad de una sociedad para reproducirse en instancias superiores de bienestar, equidad, libertad y seguridad. Este indicador, la productividad social, es el más fidedigno en cuanto al desarrollo, como lo ponderan las Naciones Unidas al tomar la iniciativa de formular un sistema de cuentas nacionales con mayor amplitud y cualidad que el convencional.



La economía de mercado, en relación con el objetivo de productividad social, tiene un ámbito restringido. Sin embargo, existen múltiples interrelaciones entre esa economía y este objetivo. En la medida que la economía de mercado sea eficiente para lograr un producto económico óptimo, sin desperdicio de recursos, sin lesiones al equilibrio ecológico, sin daños a la aptitud integral del ser humano, sin quebranto del equilibrio social, contribuye al objetivo de la productividad social. En el cálculo de costos -y por tanto de beneficios- de la economía privada (la microeconomía) debe incluirse un conjunto de exigencias correspondientes a aquel objetivo y que, si bien implican una limitación al beneficio neto, en realidad favorecen a la empresa al fortalecer su posición en el entorno social, al garantizar su seguridad, al elevar la productividad de los factores y aun, de cierta manera, al fomentar la demanda de los bienes o servicios que ofrece. No obstante, la experiencia es, en el ámbito mundial, que hay necesidad de las imposiciones de la legislación, de las regulaciones públicas, para que las unidades económicas (incluidas las del Estado, como tales), cumplan aquellas exigencias.

Existe, por tanto, un espacio amplio y distinto en que la economía de mercado no es suficiente o no propicia el desarrollo de la productividad social. Esta economía se sustenta en buena medida del aprovechamiento de lo que se denomina *economías externas*; es decir, facilidades para la producción y la gestión empresarial que no implican para los usuarios un costo directo. La utilización de fuerza de trabajo calificada y entrenada, para cuya formación no ha contribuido la empresa, puede ser un ejemplo. Entre las que pudieran llamarse *deseconomías de mercado*, es decir, resultados o residuos negativos de la actividad mercantil, está, con clara evidencia, el fenómeno del desempleo, que agobia actualmente no sólo a los países desarrollados sino también a los que están “en vías de desarrollo”, bajo la economía de mercado. También es evidente el fenómeno de la pobreza, inclusive en grado crítico, y el de la creciente desigualdad socioeconómica entre los sectores de la sociedad. Lesiones al equilibrio ecológico, desmedida explotación de recursos naturales, desperdicio de recursos productivos, persistencia de presiones inflacionarias, son también observables en la realidad contemporánea. Desempleo (mayor que el formal, bajo la máscara del subempleo), pobreza, desigualdad de ingresos y oportunidades mayor que el índice admisible, inconformidad social, inflación abierta o subyacente son, entre otras, manifestaciones de incompetencia de la economía de mercado y expresiones de la brecha creciente entre ésta y la productividad social.

Los programas de ajuste y estabilización macroeconómica adoptados por la mayoría de los gobiernos latinoamericanos han logrado relativo éxito con referencia al esquema convencional de las cuentas nacionales, en el plano nominal o circulatorio de la economía más que en el real (de crecimiento económico sostenido); pero nadie puede dejar de reconocer, razonablemente (inclusive algunos voceros del FMI, del Banco Mundial y del BID) que aquellos programas no han sido eficaces para mejorar la productividad social y que, con frecuencia, la deterioran, en los términos del sistema de cuentas de desarrollo social de las Naciones Unidas.

## PRODUCTIVIDAD Y EDUCACIÓN

“El conjunto de problemas de terminantes de la crisis se traduce en la práctica de un rendimiento deficiente del sistema educativo, que establece una brecha bastante amplia de insatisfacciones para quienes aspiran a considerar la educación como una gran empresa y a evaluar el sistema en función de su productividad.”

“Los economistas destacan la estrecha vinculación que existe entre el número de años de estudios que posee cada individuo , su productividad y su salario.”

“La conducción necesaria para la acumulación de capital es la productividad del trabajo.”

“...esa productividad determina la generación de un excedente del producto con respecto al consumo productivo.”

“Si bien la expansión del sistema educativo ha aumentado el número de años promedio de educación de la fuerza laboral de 4,6 años en 1975 a 7,7 en 1989 , este aumento cuantitativo no se ha traducido en destrezas para obtener un empleo productivo.”

“En un sentido estrictamente económico ,pensando en la educación en función de productividad , se puede creer que la formación técnica o superior debe ser , en número coincidente con las plazas que ofrece el mercado de trabajo , ya que un excedente producirá una situación de subempleo y desempleo.”

La vinculación entre educación y productividad tiene su origen en la visión de la educación como motor de desarrollo. Sus antecedentes surgen de las ideas económicas que se originaron en el siglo XVI y XVII de la Edad Media cuando el poder de los grandes comerciantes presionan a los Estados nacionales en construcción , para que formulen políticas de preparación de personal calificado.

Los ideólogos liberales habían asignado una importancia económica a la educación. Los economistas utilitarios pensaban que la única manera de contener las condiciones paupérrimas de vida a los trabajadores se encontraba en el crecimiento económico y aumento de la productividad del trabajo.

Bemtham planteaba que este crecimiento se debía a la educación como un factor técnico, sino el más importante generaba productividad y en consecuencia producción.

Posteriormente en el siglo XVIII , donde se inicia el auge de la Revolución Industrial en la que la tecnología origina formas de producción comienza a manifestarse la preocupación por la necesaria calificación de la fuerza de trabajo.

A raíz de la Segunda Guerra Mundial se inicia la atención por una parte a las economías de aquellos países deteriorados y , por otra parte a los sistemas educativos. En este sentido la educación cobra el papel de formadora de recursos humanos .

Desde la ideología de la educación vista como motor de desarrollo se consideraba que existe una marcada vinculación entre la escolaridad y la productividad del trabajador . En este sentido se inicia una profunda preocupación por adaptar la educación a los requerimientos del desarrollo.Dado que a medida que aumente la productividad y por ende la producción cualquier

país logrará mayores índices de desarrollo. Surge así la necesidad de preparar los recursos humanos que la sociedad requiere.

**BIBLIOGRAFIA:** **LERNER DE ALMEA, Ruth.** (1992). *La diversificación de la educación secundaria*, Cultural Venezolana.S.A. / **REYES Baena, J.F.** (1979). *Dependencia, desarrollo y educación*. Caracas . UCV. / **MAZA Zavala, Domingo.** (1979). *Educación y democracia en Venezuela. Desafíos, pasados y futuros*. HARVARD. Institute Associate Harvard University. / **HAMDAD González Nijaid.** (1993). *Análisis cuantitativo en planificación educativa*. Caracas U.C.V. Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. / **BLAUG, Marx.** (1974). *El valor económico de la educación*. Revista de Economía Latinoamericana 39. (135 -157). / **BRONFENMAYER, G. y CASANOVA, R.** (1986). *La diferencia escolar. Escolarización y capitalismo en Venezuela*.Caracas.Kapeluz.

**RIVERA, Ofelia.** Maestría en Diseños de Políticas Educativas. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

## PROFESIONALIDAD

Cualidad de una persona jurídica o natural (institución o individuo ) que realiza su trabajo específico con relevante capacidad para cumplir racionalmente sus objetivos ; lo que se manifiesta en ejecutar sus tareas con gran atención, cuidando exactitud y rapidez.

La profesionalidad se fundamenta en el dominio y empleo de los principios, métodos, formas y medios que corresponda en cada caso, sobre la base de una llevada preparación, incluyendo la experiencia.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida Julia.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*.CENESEDA/República de Cuba.

## PROFESIONALISMO, PROFESIONALIZACIÓN

La diferencia entre la práctica de los docentes -profesionalismo- y el status -profesionalización-. es fundamental para promover un marco conceptual que los oriente en su diaria actuación en los planteles educativos y en sus luchas gremiales.

La calidad de la actuación de cualquier profesional, o profesionalismo, no depende directamente del status de la ocupación correspondiente, es decir, de la valoración que le da la sociedad, del salario que devenga sus miembros, de si tienen o no año sabático, de los años de estudio, de los postgrados que exige su trabajo o de la autonomía en su práctica profesional. El profesionalismo es, fundamentalmente, la forma de conducirse los individuos en una ocupación o la calidad de la práctica profesional. No debe confundirse con la profesionalización, la cual se relaciona con las características anotadas de las cuales, entre otras, depende del status que debe alcanzar una ocupación para ser considerada una profesión.

Las críticas que se hacen a la ocupación de los docentes, que generalmente se refieren a los que ejercen en los planteles oficiales, contribuyen a desmejorar la imagen de la profesión. Entre las fallas que se señalan más frecuente-

mente figuran las ausencias injustificadas, los paros irresponsables, la falta de preocupación por su actualización académica, el descuido en la preparación y en la calificación de los exámenes, la falta de atención a los alumnos en y fuera del aula y las clases inactivas.

Cada acción de un docente debe ser juzgada con criterios específicos de la profesión. No son iguales los del profesionalismo de un médico, de un juez o de un educador, pero todos deben ser exigentes en el cumplimiento de lo que les corresponde. Generalmente, cuando alguien desfiende la profesión docente otros contrarrestan los argumentos con ejemplos abundantes de fallas en la actuación de los docentes. Desafortunadamente, la falta de profesionalismo entre los docentes, que puede llegar a extremos muy graves, generalmente no es corregida oportuna y efectivamente.

Se ha encontrado que la práctica profesional tiene muchas derivaciones con los estados. Una profesión, ya sea que tenga que ver con las leyes o con la enseñanza, debe considerar ambos aspectos, los de su práctica y los de su status y tener presente que este último puede ser protegido a través de las exigencias en la actuación de sus miembros. La calidad de su práctica profesional es el mejor apoyo que puede dar a sus reclamos para mejorar el status. El hecho de que los médicos tengan sueldos bajísimos no conduce a pensar que como consecuencia de ello pueden ser negligentes en su actuación profesional en los hospitales. Igual se espera de los educadores en los planteles educativos.

Si se sigue descuidando el profesionalismo, seguirá creciendo el descrédito de la actuación de muchos docentes como individuos y de los gremios que los agrupan, lo cual se traduce en la falta de apoyo de la sociedad en sus justificadas luchas reivindicativas.

Tratar de lograr mejores sueldos, buenas condiciones de trabajo, oportunidades para realizar postgrados y otros aspectos importantes que plantean los educadores en sus luchas gremiales, son objetivos fundamentales orientados a mejorar su status profesional y como consecuencia tanto traer a los mejores estudiantes hacia la profesión como evitar el éxodo de los que actualmente la ejercen. Sin embargo, llegar a las huelgas sin clases a los alumnos de menores recursos que asisten a los planteles oficiales es algo que sólo debe usarse en un caso extremo.

No confundir los dos conceptos, profesionalismo y status profesional, e integrar su mejoramiento en una sola e impostergable tarea, es un objetivo primordial de los académicos, de los docentes de aula y de los administradores de la educación. El profesionalismo debe ser preocupación fundamental de cada docente y, por supuesto, de los gremios que los agrupan. Es oportuno reflexionar sobre este tema en tiempos de reclamos y de huelgas.

**CASTILLO DE G., Laura.** "Profesionalismo y huelgas de educadores". En: El Nacional. Caracas, A-4, 10-04-96.

## PROFESOR (a)

Denominación general para aquellas personas cuyas actividades consisten en enseñar y formar. La costumbre reserva el uso de este título a los titulares de una cátedra en la enseñanza media y en la superior.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## PROFESOR COMO INVESTIGADOR Y SU DESARROLLO PROFESIONAL

En las últimas décadas la evidencia de que para enseñar no es del todo necesaria una concepción racional o una racionalidad técnica y la aparición del concepto de profesor investigador han ido cambiando las viejas concepciones existentes sobre el profesorado, el desarrollo profesional y la formación de los docentes. Aparece con fuerza, el concepto de profesorado investigador, superando el rol reproductor y aportando propuestas de mejora profesional mediante la reflexión sobre la práctica, y que se fundamenta en los siguientes puntos:

- El profesorado como investigador de su propia práctica profesional.
- El profesorado investigador como profesional reflexivo y crítico.
- El profesorado como investigador de su propia práctica profesional.

El concepto de profesor como investigador surge predominantemente de la obra de Stehhouse (Citado por: IMBERDON, 1994) y de su modelo teórico sobre el curriculum, que es entendido como un proyecto que el propio profesorado debe construir, basado en una ética profesional al servicio del cliente y que parte de los intereses de la mayoría de la población y específicamente de los alumnos, antes que los intereses institucionales. Es un concepto superador de un profesionalismo desclasado, encaminado a sumir una cultura profesional más autónoma y comprometida con la transformación. Se defiende la necesidad de la actitud investigadora del profesorado sobre su propia práctica y se define esta actitud como una disposición para examinar con sentido crítico y, sistemáticamente, la propia actividad práctica. Desde esta postura, la investigación crítica en la acción y sobre la acción puede afianzar, desarrollar o modificar el conocimiento profesional, introduciéndose con conocimiento de causa en las múltiples circunstancias concretas, pero puede también generar una actividad intelectual, un pensamiento que puede conformar y desarrollar concepto críticos sobre la educación.

El profesorado investigador utiliza de manera sistemática estrategias de investigación, sabe utilizar los resultados de las investigaciones en su tarea docente y él mismo asume el papel investigador de su propia práctica docente. Este proceso de investigación se transforma en una forma de autoindagación reflexiva llevada a cabo por los profesores en una determinada situación social con el fin de mejorar la racionalidad y la justicia de las propias prácticas sociales o educativas, la comprensión de estas prácticas y las situaciones en las que se llevan a cabo.

El profesorado investigador como profesional reflexivo y crítico.

El concepto de profesor como profesional reflexivo o práctico-reflexivo es un concepto hay día emergente, aunque podamos encontrar raíces en Dewey (Citado por: IMBERDON, 1994), quien ya establecía una diferencia entre acción rutinaria. La idea de una cultura profesional reflexiva en el profesorado supone una conceptualización de la enseñanza, de la práctica educativa y, por supuesto, de la formación. La idea de práctica que subyace en este planteamiento es innovadora y sugerente. Desde esta perspectiva, la práctica educativa se concibe básicamente como un proceso de reflexión, de análisis,

de indagación y de mejora a través de la autoevaluación, lo que nos viene a decir que, en el centro, desde esa práctica, aparece la reflexión y la autoevaluación aplicada a la propia acción docente. Es decir, la enseñanza se establece como un discurso práctico y el profesorado asume una cultura profesional de enfrentarse a dilemas prácticos de su experiencia profesional, de la que extrae conclusiones mediante la autoevaluación individual y colectiva.

Pero, no basta con afirmar que los profesores deben ser reflexivos y disfrutar de un grado mayor de autonomía. Es necesario establecer tradiciones de pensamiento y reflexión que fundamenten tales declaraciones. Y he aquí una gran dificultad en la profesión docente. El profesorado, para asumir esa tradición o cultura reflexiva, debería capacitarse para analizar los fundamentos de su acción y las consecuencias que genera en los alumnos (autoevaluación) para realizar mejoras (reflexión e indagación). Como señala Oberg (Citado por: IMBERDON, 1994), los profesores serán mejores profesionales en tanto sean más conscientes de su práctica y más reflexionen sobre sus intervenciones. Pérez Gómez (Citado por: IMBERDON, 1994), escribe al respecto que el profesor debe entenderse como un intelectual que actúa a la manera de un artista o un clínico en el aula que utiliza el conocimiento científico para comprender los términos de la situación en el aula, de los grupos, de los individuos, así como diseñar y construir estrategias flexibles, adaptadas a cada momento, cuya eficacia y bondad experimenta y evalúa. (Imberdon, 1994).

En todos los procesos de la actividad social existe un objeto que debe ser alcanzado mediante la utilización de un procedimiento específico. En este sentido, la investigación, es un proceso objetivo y sistemático de lograr un tipo de conocimiento (conocimiento científico) mediante la aplicación de un método también específico (abstracto-deductivo, inductivo-experimental, dialéctico concreto), derivado del objeto de estudio y cuya finalidad última es la construcción de una estructura teórica, la ciencia. En general, la investigación se define como el proceso de aplicación del método científico. El objetivo de la investigación es descubrir respuestas a determinadas interrogantes a través de la aplicación de procedimientos científicos.

La investigación en la educación es un proceso objetivo y sistemático que es llevado a efecto por instituciones públicas, privadas o por individualidades, destinado a mejorar las actividades educativas en general (métodos de enseñanza, rendimiento institucional, etc.). Este proceso objetivo y sistemático puede objetivarse mediante la aplicación de métodos sofisticados, de experimentos modestos o mediante observaciones, todos ellos, referidos a un marco teórico específico que permita superar lo apariencial del sistema escolar y del sistema educativo. La investigación educativa, sería todo el conjunto de actividades dirigidas a aumentar la capacidad para entender predecir y controlar acontecimientos de una determinada clase.

La investigación educacional representa una actividad dirigida hacia el desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento científico acerca de hechos que interesan a los educadores. Son de importancia fundamental las pautas de conducta de los alumnos y particularmente lo que deben aprenderse a través del proceso educacional. Un cuerpo científico de conocimientos acerca de la educación debería capacitar al educador para determinar qué tipo de enseñanza y demás condiciones de aprendizaje debe proporcionar exactamente para producir los aspectos deseados de conducta aprendida entre los jóvenes que asisten a la escuela. (Bigott, Luis, 1982).



**BIBLIOGRAFÍA:** **BIGOTT, Luis Antonio.** (1982). *Modelo de análisis de sistemas escolares*. Ediciones de la Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas. / **IMBERNON, Francisco.** (1994). *La Formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Editorial Graó. España.

**YANEZ, Teresita.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## PROFESOR DE POSGRADO

Docente que posea preferentemente estudios de doctorado ( PHD ) que realiza investigación, para lo cual deberá estar vinculado a equipos nacionales e internacionales, y que sea líder de la difusión científica en el campo de trabajo.

Sus capacidades cognoscitivas, habilidades y destrezas deben satisfacer las necesidades del trabajo científico docente, la investigación, el trabajo como especialista acorde a la ética profesional que sus funciones exigen.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida Julia.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*. CENESEDA/República de Cuba.

## PROFESORES, CONSEJO DE

El consejo de profesores está constituido por el personal directivo y docente del respectivo plantel. Tiene por finalidad: Estudiar y resolver los problemas técnicos que se presentaren en cuanto a la dirección del aprendizaje y a la formación de la personalidad de los alumnos; intercambiar experiencias educativas y establecer coordinación y continuidad en el funcionamiento y las actividades de los grados; unificar los criterios en cuanto a la interpretación y aplicación de las leyes, los reglamentos, las disposiciones ministeriales, las resoluciones y los planes y programas; organizar el trabajo y buscar los recursos para el perfeccionamiento científico y profesional de los profesores; cultivar las buenas relaciones humanas.

**ANDRES LASHERAS, Jesus. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas

## PROFESORES UNIVERSITARIOS, SEGUN EL DICCIONARIO NACIONAL DE OCUPACIONES-VENEZUELA

Los trabajadores de este grupo unitario dan cursos en las universidades, facultades y otras instituciones de tercera enseñanza o de estudios superiores. Sus funciones comprenden la enseñanza literaria y científica en las facultades o universidades y la enseñanza profesional a estudiantes ya titulados o no; el cumplimiento de otras funciones pedagógicas relacionadas con las que preceden.

**Profesores Universitarios.** Dictan cátedras en una o más facultades universitarias, bien sea de carácter científico o humanístico: preparan los cursos, investigan y elaboran el material de enseñanza mediante el empleo directo de sus conocimientos y textos apropiados; estudia y analiza las publicaciones de actualidad, relacionadas directamente con su especialidad, manteniéndolas al día, para ser explicadas y empleadas cuando sea necesario al curso que dirige; asigna trabajos de investigación y observación a los alumnos, que al ser corregidos y calificados los incluirá en las calificaciones finales; prepara exámenes bien sea orales o escritos corrigiéndolos y calificándolos; lleva un control de los cursos a su cargo; controla a los alumnos en la asistencia y actividades relacionadas con la materia; los orienta y les sirve de guía; prepara planillas con los resultados finales de los alumnos; efectúa investigaciones por su cuenta sobre materias que le interesan para ampliar sus conocimientos; puede organizar y vigilar los trabajos de laboratorio de los estudiantes y cursos de preparación; dicta cursos o conferencias a alumnos particulares, institutos de educación docente o de otra índole.

**Profesores universitarios, ciencias.** Da cursos sobre una o más asignaturas científicas a los estudiantes de una universidad, facultad u otra institución docente de enseñanza post-secundaria: cumple tareas similares a las del profesor universitario, (0-61.90), pero con relación a una o más asignaturas científicas y organiza y vigila los trabajos de laboratorio de los estudiantes.

**Profesores universitarios, otros.** Este grupo comprende los profesores universitarios no clasificados bajo otros epígrafes.

**DICCIONARIO NACIONAL DE OCUPACIONES.** (1965). República de Venezuela. Ministerio del Trabajo. Dirección de Previsión Social. División de Mano de Obra Departamento de Clasificación Profesional. Caracas, Venezuela.

## PROGNOSIS O PRONÓSTICO

Es predecir el comportamiento del sistema, actividades o conjunto de variables para un período futuro, suponiendo un comportamiento similar a la del pasado reciente. Implica que la política no va a ser alterada, y que se actuará bajo las mismas condiciones y circunstancias que prevalecieron en dicho pasado.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## PROGRAMA

Plan establecido de antemano y en el cual se han fijado el orden o el horario de un conjunto de actividades o de operaciones o, a más largo plazo, un amplio conjunto de trabajos o de decisiones proyectadas.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## PROGRAMA

Prefiguración de las acciones que los profesores y alumnos han de realizar en el tiempo y el espacio con un fin determinado por el curriculum de la institución.

También podemos definirlo como el eslabón entre lo deseable ( perfil del egresado, política educativa, filosofía educativa, etc. ) y lo posible con base a lo disponible ( características de profesores, alumnos e institución ). El programa debe ser concebido como una hipótesis de trabajo en la cual sólo se debe incluir una propuesta de aprendizaje mínimo que permita los aprendizajes que vayan proponiendo los alumnos, de acuerdo con sus intereses y experiencias.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida Julia.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

## PROGRAMA

1. Anuncio de las diversas partes de un espectáculo o ceremonia; 2. conjunto organizado de actividades, proyectos. procesos o servicios destinados a alcanzar un determinado objetivo; 3. descripción de los elementos de un curso presentados según un orden lógico de dificultad creciente. Sinónimo: **programa de estudios**; 4. serie de instrucciones que se dan a una computadora para la solución de un problema; 5. en enseñanza programada, sucesión ordenada de elementos de conocimiento distribuidos según una progresión metódica, presentados en un soporte apropiado (ficha, libro, máquina); 6. conjunto de emisiones difundidas por una estación; organización de estas emisiones en serie; una emisión de radio o televisión.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa.* París.

## PROGRAMA

Conjunto de proyectos, con metas y objetivos de un plan que deberá cumplirse dentro de un tiempo determinado.

**BIBLIOGRAFÍA: CERDA G., H.** (1994). *Cómo elaborar proyectos.* (Colección Mesa Redonda). Santa Fe de Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio. p. 12.

**MUÑOZ, Luis.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## PROGRAMA

1. Cualquier plan de procedimientos pre-trazados; una secuencia organizadas de hechos.
2. Una presentación unificada que ocupa un período de tiempo discreto y tiene un comienzo, una parte media y un final.

3. Término general que cubre entretenimiento, arte, interés general e instrucción.
4. Se refiere al contenido de un medio y generalmente consiste en un mensaje expresado en los términos y técnicas de un medio.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

### PROGRAMA ADJUNTO

Dispositivo instruccional que aplica principios programáticos a materiales de cursos existentes, como textos, manuales, etc. El estudiante es orientado hacia áreas específicas dentro de estos materiales que apoyan los objetivos del curso; luego se le orienta a responder y se le confirma que ha progresado a través del material y cumplido con los objetivos pre-establecidos.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

### PROGRAMA AUDIOVISUAL

Programa presentado mediante cintas grabadas, diapositivas, filminas, películas, etc.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### PROGRAMA AUDIOVISUAL

Presentación mediante cintas grabadas, diapositivas, filminas, películas, etc. con tantos principios de diseño y desarrollo de instrucción como sea posible.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

### PROGRAMA DE EDUCACION PARA LA PAZ

Es un programa desarrollado por niños costarricenses del Instituto Educativo Moderno de la ciudad de San José, Costa Rica, para formar otros niños en la construcción de un mundo de paz.

Coordinó el programa la directora del plantel, Lic. Olga de Bravo.

El objetivo principal estuvo centrado en desarrollar una serie de experiencias de aprendizaje para niños y jóvenes que facilitarían la formación de estructuras

afectivas, sociales y cognitivas y se constituyeran en un programa, que desarrollado por etapas, originara las alternativas adecuadas para consolidar un grupo de jóvenes que asumieran la participación activa en la construcción de un mundo en paz. La experiencia se desarrolló a lo largo de cinco años bajo una concepción del proceso de enseñanza aprendizaje según J. Piaget.

La experiencia se inicia en 1988 con un grupo de niños entre 10 y 17 años, quienes bajo la asesoría del Dr. Massimo Desanti, físico nuclear italiano, trabajaron cuatro meses en la definición del concepto de paz como algo más que ausencia de la guerra por su necesidad de implicar acciones concretas, y en la elaboración final de un manifiesto público que presentaron en la Asamblea Legislativa con motivo de la llegada de la Madre Teresa de Calcuta. Al finalizar el año organizaron el Primer Seminario con la participación de otras escuelas.

En 1989 participan en el encuentro de Life-Link en Suecia y a partir de ese momento forman el grupo costarricense de Life-Link. Más tarde efectúan una Conferencia Paralela a la Conferencia Internacional de Paz en Costa Rica con la participación de niños entre 3 y 14 años los cuales elaboraron una propuesta concreta a los adultos y produjeron textos escritos.

En el año 1990 se inició una etapa de formación en educación ambiental con el apoyo de los ministerios y de instituciones públicas y privadas.

el tiempo restante lo dedicaron a realizar encuentros de paz y ambiente, giras ambientales, encuentros científicos y finalmente se dedicaron al estudio y reflexión de la realidad latinoamericana y a la necesidad de plantear nuevas alternativas para resolver los conflictos del área.

Los resultados finales fueron muy positivos pues el grupo de niños se convirtió en jóvenes que trabajaron unidos comprometiendo todo su tiempo libre por cinco años, sin estructura administrativa que los aglutinara. El proceso cognoscitivo del tema de paz se vio enriquecido por las experiencias afectivas y sociales vividas durante todo el proceso el cual, desató un proceso multiplicador con su propuesta concreta dejando material diseñado por ellos mismos que servirá de apoyo a nuevas iniciativas.

**BIBLIOGRAFÍA:** Beirute, BRAVO y Garro. (1993). *Alternativas psicopedagógicas para el desarrollo de un programa de Educación para la Paz*. Universidad de Costa Rica, Instituto Educativo Moderno y Agrupación Life-Link Costa Rica. Mimeo, San José, Costa Rica.

**HERRERA, María Antonieta y Marbella PINEDA.** Escuela de Educación EUS-UCV. *Apuntes para un Diccionario de Educación para la Paz*.

## PROGRAMA DE ESTUDIOS

El programa es la dosificación de la materia didáctica, organizada en contenidos, actividades y experiencias para la adquisición de conocimientos y formación de hábitos, habilidades, actitudes, valoraciones e ideales que en forma gradual y progresiva, conduzcan al niño a la realización y madurez de su persona.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## PROGRAMA DE ESTUDIOS

Descripción de los elementos de un curso presentados conforme a un orden lógico de dificultades crecientes.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## PROGRAMA DE FORMACION PROFESIONAL

Establece un conjunto de acciones que se deben tomar para lograr el cumplimiento de los objetivos propuestos con el fin de dar respuestas eficaces y eficientes al sector productivo, por consiguiente satisfacer las necesidades existentes de capacitación requeridas en el sector económico, que exige respuestas inmediatas en una ocupación determinada.

**BIBLIOGRAFIA: AGUDELO M., Santiago.** (1993). *Terminología básica de la formación profesional*. Montevideo. / \_\_\_\_\_ (1986). *La formación profesional en Venezuela*. Montevideo. / **WEINBERG, Pedro.** (1995). *La construcción de una nueva institucionalidad para la formación*. Montevideo. / **INCE.** (1990). *Manual del Empresario*. Caracas, s/a.

**URDANETA BASTIDAS, Arelis.** Maestría en Diseño y Planificación de Políticas Educativas. Facultad de Humanidades y Educación Universidad Central de Venezuela.

## PROGRAMA DE REFUERZO

1. Conjunto de experiencias educativas suplementarias destinadas a satisfacer necesidades o intereses especiales; 2. cualquier programa educativo de radio y televisión cuyo fin no es impartir enseñanza directamente.  
Sinónimo: **programa de apoyo.**

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## PROGRAMA ESCOLAR

Guía en la que se describe detalladamente lo que ha de ser aprendido en un curso; asimismo se incluyen sugerencias sobre las experiencias de aprendizaje y formas de evaluación que pueden utilizarse.

**BIBLIOGRAFIA: ARNAZ, J.A.** (1989). *La planeación curricular*. (Cursos Básicos para Formación de Profesores. N°8.). México: Trillas.

**MUÑOZ, Luis.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## PROGRAMA ESCOLAR EN LA PERSPECTIVA DE A. FERRIER

En relación al **programa escolar**, encontramos en Ferriere (1982), una concepción del trabajo pedagógico que parte del niño, donde la temática propuesta debe responder a las necesidades ancestrales, a sus intereses domi-



nantes. El método, debe crear condiciones y oportunidades para que fluyan, se expresen libre y espontáneamente las especificidades, las particularidades, el empuje e iniciativa de carácter personal, las cuales sólo surgen de esas inclinaciones vitales y dominantes en el despliegue de la vida infantil. El programa, se entiende como una construcción en común que va orientando el trabajo, conjungando orden, necesidades e intereses, posibilitando que surjan, haciendo síntesis lo ancestral, lo individual y la especie, lo onto y filogenético, lo actual y presente, las leyes de desarrollo y la biogenética. Simplificando, las actividades se viven de la siguiente manera:

- Se escoge en común el programa articulado por temas.
- En el momento de la lección colectiva cada uno expone los tesoros, esos fragmentos de saber, esos objetos que ha descubierto y que se encuentran en sobres previamente titulados.
- Se ordenan por orden lógico los documentos informativos en fichas y en el pizarrón.
- Se resuelven los problemas, acudiendo a otras fuentes para enriquecer soluciones.
- Se redacta un plan de elección y se produce un intercambio de datos.
- **El cuaderno de vida** aparece como un instrumento que integra la observación y expresión, la mutua influencia entre el medio ambiente y el pensamiento individual, y se constituye en el libro de **las grandes conquistas espirituales de los niños**. Este, se elabora como resultado del trabajo y se estructura mediante un ordenador que contiene:
  - Índice de materias en correspondencia con el programa que se ha adoptado.
  - Conclusiones copiadas de la pizarra.
  - Resúmenes elaborados libremente.
  - Trabajos individuales.
  - Ilustraciones.
  - Croquis.
  - Mapas.
  - Pinturas.
  - Pequeños museos personales

En este sentido, podemos concretizar la metódica de trabajo encontrada en Ferriere (1959), de la siguiente manera:

### A. RECOLECCIÓN DE MATERIALES ILUSTRATIVOS.

La actividad del niño se orienta a la observación del mundo natural y social que constituye su **gran libro**. Ello, se integra y amplía con la lectura de libros, periódicos y se vuelve información elaborada. Esta búsqueda de datos se concretiza en:

- Dibujos
- Notas escritas
- Grabados y artículos
- Colecciones de pequeñas muestras

### B. CLASIFICACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

La clasificación se realiza mediante sobres especiales que deben tener un título claro en correspondencia con el programa de estudios adoptado para rápida localización.

Esta clasificación se hace posible a través de los siguientes pasos:

- Clasificación de materiales acumulados: grabados, dibujos, fotografías, fichas y documentos.
- Uso de sobres y clasificadores elaborados por los usuarios.
- Títulos generales y subdivisiones.

### C. ELABORACIÓN DE DOCUMENTOS EN RELACIÓN AL PROGRAMA:

Constituyen la multiplicidad de textos, dibujos y objetos que se ordenan en esa implicación de múltiples intereses, necesidades y distintas maneras de conocer, las cuales se individualizan en el CUADERNO DE VIDA.

**BIBLIOGRAFIA: FERRIERE, A.** (1959). *El ABC de la Educación*. Kapeluz. Buenos Aires. / ————. (1975). *La escuela activa experimental*. Miracle. Barcelona. / ————. (1982). *La escuela activa*. Herder. Barcelona.

**ARELLANO D., Antonio y María Eugenia BELLO.** Universidad de los Andes-Núcleo Táchira/Venezuela.

## PROGRAMA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN AMBIENTAL. UNESCO-PNUMA

La Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano (Estocolmo, 1972) reconoció la necesidad de la educación ambiental y recomendó “que el Secretario General, los organismos del sistema de las Naciones Unidas, en particular la UNESCO y las demás instituciones internacionales interesadas... (Adoptasen) las disposiciones necesarias a fin de establecer un programa internacional de educación sobre el medio ambiente, de enfoque interdisciplinario y con carácter escolar y extraescolar, que abarque todos niveles de enseñanza y se dirija al público en general, especialmente al ciudadano...”

En respuesta a esta recomendación, la UNESCO y el entonces recién creado Programa de las Naciones Unidas para el medio Ambiente (PNUMA) Pusieron en marcha conjuntamente, en 1975, el Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA). La conducción del PIEA corre a cargo de la UNESCO en estrecha cooperación con el PNUMA y en colaboración con instituciones gubernamentales y organizaciones no gubernamentales.

Dos importantes reuniones internacionales dieron impulso al PIEA y le asignaron un programa detallado de acción. La Conferencia Intergubernamental de Tbilisi sobre Educación Ambiental, celebrada en 1977, formuló la Declaración de Tbilisi y recomendaciones, que establecieron un marco de principios, objetivos y estrategias. El Congreso Internacional UNESCO-PNUMA sobre la Educación y la Formación Ambientales (Moscú, 1987) estableció pautas de acción, definidas en una Estrategia de acción en el campo de la educación y la formación ambiental para los años noventa.

### OBJETIVOS DEL PROGRAMA

Después de haber efectuado amplios estudios sobre los actuales programas de educación ambiental y sobre las necesidades futuras, el PIEA se centra en los siguientes objetivos:

- Despertar una conciencia universal sobre la necesidad de la educación ambiental en todos los niveles de enseñanza -desde las escuelas primarias hasta las universidades- y para el público en general.
- Promover la integración de la educación ambiental en los objetivos, las políticas y los planes de los Estados Miembros en los sectores de educación formal y no formal.
- Elaborar conceptos, metodologías y estrategias para integrar la educación ambiental en los programas de estudios de las escuelas primarias y secundarias, en la enseñanza preuniversitaria técnicas y profesional, en la formación de los profesores y en la enseñanza universitaria en general.
- Elaborar y difundir módulos educativos sobre medio ambiente, en particular prototipos de programas de estudios para las escuelas primarias y secundarias, así como para las escuelas normales, y fomentar su adaptación y utilización locales.
- Orientar y Capacitar a los profesores, al personal docente, a los encargados de elaborar programas de estudios y a los planificadores y administradores de la educación, con el objeto de crear un “efecto multiplicador” en la promoción y el desarrollo de la educación ambiental en todos los niveles de enseñanza escolar.

### **PRINCIPALES RESULTADOS**

El PIEA ha:

- Involucrado a más de 130 países en distintas actividades del PIEA con objeto de integrar la educación ambiental en las bases primarias y secundarias, en la formación de los profesores, en la elaboración de los planes de estudios y en la planificación de la educación.
- Prestado apoyo a las iniciativas de educación ambiental destinadas a distintos niveles de enseñanza en diferentes contextos culturales, en forma de proyecto piloto, proyecto experimental y proyecto de investigación.
- Creado, ahora en ocho idiomas, un boletín trimestral internacional, Contacto, de amplia difusión gratuita entre quienes participan activamente en la educación y la información ambiental. Se ha establecido una extensa red de datos informatizada que, en la actualidad, contiene información sobre unas 1.500 instituciones de educación ambiental y 300 proyectos sobre la materia. Se publica un Repertorio internacional de instituciones que desarrollan actividades en la esfera de la educación ambiental.
- Publicado directrices y estrategias para la utilización de materiales de Educación Ambiental, una serie de módulos sobre temas ambientales como la energía, la urbanización, la deforestación, la resolución de problemas, y los prototipos de programas de estudio para las escuelas primarias y secundarias, así como para la formación de los profesores.
- Formando, por medio de seminarios internacionales, regionales y subregionales, a profesores, formadores de profesores y supervisores sobre cómo desarrollar la educación ambiental.
- Promovido a la elaboración de estrategias y planes de acción nacionales en educación ambiental utilizando la Estrategia de acción en el campo de la educación y la formación ambiental para los años noventa como referencia y materiales de consulta.

## ORIENTACIONES FUTURAS

El Programa Internacional de Educación Ambiental seguirá promoviendo la conciencia, el conocimiento del medio ambiente, las actitudes, los valores y la ética ambiental en todos los niveles de enseñanza, formal y no formal. Es indispensable que las generaciones actuales y futuras tengan conciencia de los problemas y desafíos en este ámbito. Un público educado e informado puede impedir que se produzca una degradación del medio ambiente.

En consecuencia, la UNESCO presta especial atención a la elaboración permanente de programas de educación ambiental en los Estados Miembros como parte de la educación básica, así como en la enseñanza secundaria, técnica, profesional y superior. Se procurará integrar la educación ambiental en los programas de estudio, los materiales didácticos y los programas de formación previa y durante el servicio de los profesores. También se dará prioridad a la elaboración de estrategias y planes de acción nacionales sobre la materia.

Otro nuevo cometido del PIEA será la preparación de materiales didácticos destinados a los responsables del sector público y de la industria privada, así como a los sectores del comercio, la agricultura y los servicios. Esto se hará en gran medida mediante el suministro de formación y datos científicos, destacando el enfoque interdisciplinario para la resolución de problemas. En este caso, se tendrá en cuenta las actividades y los resultados de los programas científicos intergubernamentales pertinentes de la UNESCO, que se difundirán en un estilo y un formato adecuados en las lenguas principales. El informe final de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, Nuestro futuro común, destacó la necesidad de promover el concepto de "desarrollo sostenible". En respuesta a esta iniciativa, se están preparando materiales didácticos especiales para los distintos niveles de enseñanza en diferentes contextos sociales y económicos, tomando en cuenta el concepto de sostenibilidad y la manera en que puede aplicarse a la vida cotidiana.

## UNESCO/PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL MEDIO AMBIENTE

### PROGRAMA NACIONAL DE FORMACION DOCENTE (PRONAFORDO)

Es el programa mediante el cual se pretende dar una preparación profesional al docente en servicio sobre la base de una formación cultural suficientes y estudios pedagógicos tanto teóricos como prácticos.

Se crea por la necesidad de desarrollar un urgente y audaz programa de profesionalización de docentes no graduados en servicio que conduzca por una parte a cubrir el déficit de docentes sin título, y por otra, ir progresivamente cumpliendo con el artículo 77 de la Ley Orgánica de Educación. Esto es lo que se propone el programa. El Programa Nacional de Formación Docente en servicio atenderá la necesidad del estado de profesionalizar a un denso sector de docentes que ejercen la enseñanza sin la formación pedagógica requerida por la Ley Orgánica de Educación y ofrecerá a los normalistas y bachilleres docentes en servicio en el nivel de Educación Básica que le permitan optar a las credenciales académicas correspondientes.

Los cursos de **PRONAFORDO** SE INICIARON EN 1985 - 1986 en varias Instituciones de Formación Docente de país y le ha correspondido a la Universidad

Pedagógica Experimental Libertador producir la mayoría de los materiales de aprendizaje y coordinar los cursos.

Fue suscrito inicialmente por 19 instituciones, de alrededor de 29 con programas de formación docente existentes en el país, todavía existen algunas que no se han decidido a ponerlo en práctica tal cual fue diseñado.

La importancia y la necesidad de este programa reside en el papel cumplido por las Escuelas de Educación de las Universidades en la formación y profesionalización de docentes con el fin de disminuir la cantidad de personal sin formación docente y elevar la calidad de los docentes.

**BIBLIOGRAFÍA: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR.** (1985). Informe de la Comisión Interinstitucional de la Formación Docente en Servicio. Caracas.

**RAMÍREZ, Marina.** Maestría en Diseño y Planificación de Políticas Educativas. Facultad de Humanidades y Educación Universidad Central de Venezuela-

## PROGRAMACIÓN

Distribución de una materia de estudio en unidades elementales que han sido organizadas metódicamente para la enseñanza programada.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## PROGRAMACIÓN

a. Instruccional: Construcción y arreglo de elementos de un ejercicio de aprendizaje y tal vez auto-test en una forma diseñada específicamente para promover el aprendizaje eficiente: b.- Por computadora: Construcción u arreglo de elementos de un procedimiento específicamente diseñado para lograr la solución de un problema o demostrar un proceso. (Ver 'algoritmo' Aprendizaje).

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## PROGRAMACIÓN

Conjunto de procedimientos y técnicas que se utilizan orientar y ordenar las acciones que se requieren para un programa.

**BIBLIOGRAFÍA: CERDA G., H.** (1994). **Cómo elaborar proyectos.** (Colección Mesa Redonda). Santa Fe de Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio. p. 12.

**MUÑOZ, Luis.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## PROGRAMACIÓN A LA MEDIDA

El significado de este término varía según quien lo emplee. Los programas adaptables en grado máximo tratarán a los estudiantes en forma distinta, según las opciones elegidas por estos estudiantes, su historial anterior, sus medios predilectos, etc. Los programas adaptables en grado mínimo son los programas, bastante nuevos, elaborados para seguir el paso de un grupo. La mayoría de los programas existentes se hallan en algún punto situados entre esos dos extremos.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## PROGRAMACIÓN GLOBAL DE LA ENSEÑANZA

Enfoque sistemático de la concepción (producción, utilización y evaluación de sistemas completos de enseñanza, incluyendo los componentes apropiados y las directivas para su utilización. Esta programación abarca una actividad más amplia que el diseño didáctico o la elaboración del material didáctico.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## PROGRAMACIÓN INTRÍNSECA

Técnica de programación elaborada por Norman Crowder; se caracteriza por la extensión relativa de sus ítems, por el recurso a las preguntas de opción múltiple y el uso sistemático de la ramificación. Se llama intrínseca porque la progresión es determinada por las respuestas del alumno, mientras que en la programación lineal es fijada por el programador.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## PROGRAMACION INTRÍNSECA

Técnica de programación elaborada por Norman Crowder, caracterizada por cuadros relativamente largos, respuestas de elección múltiple y uso constante de la ramificación. Si después de haber leído la sección informativa de cada cuadro el estudiante escoge la respuesta acertada a la pregunta basada en el material, se le envía a un cuadro que presenta nueva información. Si escoge una alternativa equivocada, se le envía a un cuadro que proporciona información en cuanto a la razón por la cual su elección fue equivocada. El programa que sigue cada estudiante se encuentra bajo el control de sus propias respuestas, hasta donde el programador haya previsto correctamente sus posibles respuestas y variará para estudiantes de aptitudes diferentes.



**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

### PROGRAMACION LINEAL

Técnica de programación basada en la teoría del refuerzo de skinner, que conduce al alumno al logro de los objetivos por medio de una sucesión de pequeños pasos. Los programas lineales se oponen a los programas ramificados, que utilizan ítems de elección múltiple. Muchos programas tienen puntos ramificados, aunque las secuencias principales sean esencialmente lineales. Todos los alumnos estudian en el mismo orden los ítems del programa y la diferencia entre ellos se manifiesta en la velocidad con la que cada uno avanza a través de la secuencia.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### PROGRAMACIÓN LINEAL

Cualquier programa en que cada estudiante lleva adelante los cuadros en el mismo orden, por adecuada o inadecuada que sea su respuesta. Muchos programas actuales tienen puntos ramificados, aunque las secuencias principales sean esencialmente lineales. Por lo general, se considera que un programa lineal es un programa de respuestas elaboradas en pasos pequeños, con una tasa de error baja; o sea: Uno de la variedad clásica de Skinner. Esto dejaría afuera los programas lineales matemáticos con pasos grandes, los programas lineales de discriminación con respuestas de elección múltiple y otros más.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

### PROGRAMADOR

Especialista en curriculum que subdivide el material en los pasos secuenciales y prepara programas para la enseñanza automatizada, ya sea para uso en un dispositivo mecánico o en cualquier otra forma.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## PROGRAMAS, LIBROS DE TEXTO Y ORIENTACIONES METODOLÓGICAS DE QUÍMICA DE LA EDUCACIÓN GENERAL POLITÉCNICA Y LABORAL EN CUBA

El objetivo de este trabajo es divulgar las experiencias de un colectivo de investigadores en elaboración y aplicación, con carácter experimental, de los nuevos programas, libros de texto y orientaciones metodológicas de Química en la Educación General Politécnica y Laboral (EGPL) en Cuba.

### Síntesis Metodológica

Después de que la nueva concepción de la asignatura Química se perfeccionó, con los criterios de los profesores, metodólogos y especialistas consultados, se llevaron a cabo los siguientes pasos:

1. Elaboración y análisis de los nuevos materiales, a cargo de un grupo de autores.
2. Consulta y análisis de expertos.
3. Preparación, desarrollo y control de los experimentos pedagógicos.
4. Perfeccionamiento de los materiales validados en la práctica y de la concepción de la asignatura. Elaboración de las orientaciones metodológicas.
5. Entrega de los materiales docentes a la subcomisión Nacional de Química del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
6. Preparación del personal docente para la aplicación nacional de los nuevos materiales docentes.

### Síntesis de resultados principales

Las innovaciones incluidas en los libros de texto y en los programas han tenido gran (receptividad, acogida, aceptación) por parte de los profesores y alumnos, debido a que con ellos existe mayor libertad para trabajar y motivación hacia la realización de diversos experimentos. Todo esto a contribuido a favorecer el aprendizaje de los alumnos.

La metodología empleada para la elaboración de los materiales docentes ha sido efectiva, ha contribuido a mejorar su calidad y a enriquecer la forma de enseñanza de la asignatura. Todo esto debido a la comprobación de la asimilación de los conocimientos de los alumnos y la validación de los programas, libros de texto y orientaciones metodológicas antes de su implantación nacional.

### Autor de la Investigación:

Ysidro Hedesá Pérez, Profesor de Química, Magíster en Investigación Educativa. Asesor académico del Instituto Pedagógico Latino Americano y Caribeño. Residencia en Ciudad de La Habana, Cuba. Teléfono (537)992432, Fax (537) 330345.

**GARCÍA, Maira** . [mgarcía@upel.edu.ve](mailto:mgarcía@upel.edu.ve). Profesora adscrita al Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Esta investigación fue extraída de la Revista *Investigación y Postgrado* Volumen 12, Número 1, del mes de Abril de 1997, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

## PROGRAMAS DE ESTUDIOS

Guía de objetivos, contenidos, actividades, medios educativos y técnicas de evaluación para la aplicación de un currículum.(Departamento Nacional de Currículum; Ministerio de Educación y Cultura. Bolivia).

Relación de los contenidos correspondientes a cada materia del Plan de Estudios, con indicaciones de:

1. Los objetivos de cada materia en general y para cada año o grado.
2. El rendimiento mínimo que se debe esperar de los alumnos en cada materia, en cada año o grado.
3. Actividades sugeridas al profesor para el mejor desarrollo del programa y otras instrucciones metodológicas. (Dpto. de Enseñanza Fundamental; Comisión Central de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Brasil).

Catálogos de contenidos insertos en un plan de estudios y ordenados según la naturaleza de la asignatura a la que se refiere. (Centro de Operación del Curso de Post Grado de Educación; Convenio MEC-OEA-UFSM: Brasil.)

Descripción secuencial de los objetivos que deben lograrse, los contenidos que deben cubrirse y las actividades que deben realizarse para la enseñanza de cada materia o asignatura. (Consejo Nacional Técnico de la Educación. México. Dpto. de Curriculum y Administración Educativa; Universidad de Oriente. Venezuela. Instituto de Investigaciones Educativas; Universidad Simón Bolívar. Venezuela.)

Dosificación de los diferentes aspectos de una asignatura o materia de estudio que, partiendo de los objetivos generales, se organizan los objetivos específicos o instruccionales, contenidos, actividades de aprendizaje, actividades de evaluación y recursos indispensables para su desarrollo. Constituye una orientación para que el profesor y el alumno distribuyan racionalmente los esfuerzos que, durante un período lectivo, cada uno de ellos deben realizar para garantizar a este último el logro de las conductas especificadas como objetivos. (Centro de Operaciones del Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores en el Área de Curriculum; Convenio ME-OEA-USB. Venezuela).

**GLOSARIO DE TERMINOS UTILIZADOS EN AMÉRICA LATINA EN MATERIA DE DESARROLLO CURRICULAR.** (1976). *PROYECTO MULTINACIONAL DE CAPACITACION PARA PROFESORES DE AMERICA LATINA EN EL AREA DE CURRICULUM.* OEA/ MINISTERIO DE EDUCACION/UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR. CARACAS.

## PROGRAMAS DE REFORZAMIENTO

Programa de Intervalo Fijo: Aquel en que se da un reforzamiento a la primera respuesta, después de cierto tiempo, siguiendo al anterior reforzamiento.

Programa de Intervalo Variable: Aquel en que se efectúa el reforzamiento, como promedio tras cierto lapso.

Programa de Razón Fija: Aquel en que el reforzamiento se da regularmente cada enésimo ensayo.

Programa de Razón Variable: Aquel en que el reforzamiento se efectúa en forma irregular, pero, como promedio, después de cada respuesta.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). *GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA.* Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## PROGRAMAS INSTRUCCIONALES

El programa es definido por Camperos, Mercedes (1984) como: El instrumento más concreto e inmediato para orientar las acciones de los componentes curriculares (docentes, alumnos y estrategias metodológicas) hacia el logro de los objetivos deseados.

Los programas instruccionales orientan las actividades del docente como las del alumno en su proceso en un período lectivo determinado al permitirle ver de manera clara y precisa, la información más relevante de una asignatura,, es decir, su estructura, organización, etc.

En el nivel de planificación micro curricular (proceso de enseñanza-aprendizaje) se concretiza el programa, el cual se elabora a partir de los lineamientos generales establecidos en el Plan de Estudios.

Según Amaro, Rosa y Maryann Hannson (1985) el programa presenta las siguientes características:

Son documentos oficiales, que pueden ser modificados o diseñados por los docentes.

Es flexible, en la medida que pueden hacerse modificaciones de acuerdo al desarrollo del curso en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Claridad y precisión: Ha de ser lo más claro posible para que oriente al alumno en el desarrollo de sus actividades.

Generalidad: A manera general expone lo que se realizará a lo largo del curso.

Pertinente: Pues debe ajustarse a las necesidades reales de lugar, tiempo, espacio, etc.

Los programas seleccionan y enlazan la materia de cada asignatura. Pueden ser: Analíticos y sintéticos. Los primeros establecen la secuencia y elige el desarrollo de los temas, así como el tiempo para ser aprendido. Los segundos, señalan los temas en forma general, dejando que el maestro decida como desarrollarlo.

Los programas analíticos son muy limitados porque no permite que el docente intervenga en la selección de los temas, mientras que los sintéticos, por el contrario sí.

Entre los elementos que debe contener un programa se encuentran:

- Encabezamiento: En el cual se especifica la identificación de la institución, la facultad, la escuela, el departamento, la cátedra, la asignatura y la fecha en que se elaboró.
- Fundamentación: Es el conjunto de elementos que justifican la inclusión de una materia específica en el plan de estudio y que a la vez orienta la manera como ésta ha de desarrollarse. La fundamentación incluye la justificación, la orientación teórica, filosófica, el carácter, el propósito y el objetivo general de la materia.
- Especificaciones curriculares: Comprende la formulación de los objetivos generales, específico, terminales y la sinopsis de contenidos de los temas a tratar en las distintas materias.
- Objetivos: Se determina si los objetivos están bien redactados y si realmente expresan lo que se espera logre el alumno y los tipos de aprendizaje a alcanzar que llevan implícitos dichos objetivos.
- Contenidos: Este elemento considera el orden y la secuencia lógica, la validez, la significatividad y la amplitud de los contenidos.

- Estrategias: Son el conjunto de elementos que se integran en una forma de acción para facilitar el logro de determinados objetivos en una situación de enseñanza-aprendizaje. En las estrategias se especifica el tipo, las actividades, las técnicas, los recursos empleados.
- Evaluación: Se plantea la forma como será evaluada la asignatura, sus ponderaciones, aunque no son determinantes, es decir, varían a conveniencia.
- Bibliografía: Abarca las bibliografías básicas, las complementarias, por unidades con sus respectivas normas.  
Amaro de Chacín, Rosa y Hanson, Maryann (1985) señalan que el programa tiene las siguiente dimensiones:
- Dimensión estructural. Constituida por los siguientes elementos: la fundamentación, los objetivos generales, los objetivos específicos, terminales y operacionales, los contenidos, las estrategias metodológicas (técnicas de enseñanza, actividades de los alumnos y del docente, y los medios instruccionales) y por último la evaluación.
- Dimensión cualitativa. Se refiere a la teoría instruccional que ha de sustentar los elementos del programa.
- Dimensión operativa. Hace referencia a la operatividad del programa, es decir, a su ejecución.

**BIBLIOGRAFÍA: AMARO, R. y Hansón, M.** (1985). El programa instrumento curricular de la planificación. Lectura N° 3. Trabajo no publicado. Universidad Central de Venezuela. Escuela de Educación. Caracas. / **GUILLÉN de Rezzano, Clotilde.** (1977). Didáctica General. Buenos Aires: Editorial KAPELUZ. / Selección, organización y formulación de objetivo de aprendizaje. Lectura N° 4B. Material no publicado. Universidad Central de Venezuela. Escuela de Educación. Caracas.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: El Tema de la Didáctica en el DLAE. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## PROMEDIO

Término general aplicado a las medidas de tendencia central. Los tres promedios más ampliamente usados son: La media aritmética, la mediana y la moda.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## PROMOCIÓN SOCIAL

Término de uso en francés que denota el proceso de aumentar el nivel y mejorar las condiciones de vida y de trabajo de un individuo o un grupo, más especialmente la educación de trabajadores dirigida a mejorar sus condiciones sociales. Cualquier educación, vocacional o no, puede y debe contribuir al logro de estos objetivos.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## PROMOTOR

Asesor que se caracteriza por su capacidad para asistir al estudiante o grupo de estudiantes a especificar sus objetivos de aprendizaje y a seleccionar las estrategias adecuadas para alcanzar dichos objetivos.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## PRONÓSTICO

Predicción sobre la evolución futura de un proceso o de una situación si prosiguiesen las tendencias y el ritmo de evolución actuales, es decir si no se actuase deliberadamente para cambiar o acelerar dicha evolución.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## PROPÓSITO

Son formulaciones que expresa el docente que demuestran sus intenciones, a fin de enfrentar la labor que implica una verdadera enseñanza para guiar y orientar su proceso para que sea más eficaz. Los propósitos se dan en función de los enseñantes y no de los alumnos porque evidencian lo que los educadores quieren lograr.

Son enunciados que formula el docente, atendiendo su intención de satisfacer las exigencias que le plantea la enseñanza. (Pág. 17)

**BIBLIOGRAFÍA:** Selección, organización y formulación de objetivos de aprendizaje. Lectura N° 43. Material no publicado. Universidad Central de Venezuela. Escuela de Educación. Caracas.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: El Tema de la Didáctica en el DLAE. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## PROPÓSITO

Meta para la cual se diseña un sistema; núcleo alrededor del cual el sistema crece y se desarrolla. Generalmente el propósito es expresado en una oración breve y amplia, informando de qué se trata.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## PROSPECTIVA

Es el estudio de las características, condiciones y tendencias que un sistema puede tener en el largo plazo.



**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BASICOS DE EDUCACION.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## PROSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN

A *diferencia* del pronóstico, la prospectiva es una investigación metódica del futuro con un enfoque favorable al cambio y a las innovaciones, evitando al mismo tiempo, a diferencia de la futurología, una ruptura entre el pasado y el futuro. Identifica los factores que presagian el futuro y que, aunque a menudo son imperceptibles, tienen posibilidades de repercutir amplia y profundamente en las tendencias actuales; de esta forma, estos estudios sirven para señalar las divergencias ya existentes entre el contenido de la enseñanza y el desarrollo de las sociedades.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## PROSUMIDOR

Concepto derivado de la fusión de las palabras productor y consumidor. Su sentido fundamental es que se orienta al cliente interesado por los servicios educativos. Es necesario flexibilizar el diseño curricular y extracurricular para poder moverse de la producción al consumo de la información que se sistematiza en los planes de estudio. Así se le da a los cursistas verdaderas opciones.

También es el que brinda consulta o servicios centrados en las necesidades del cliente, este puede ser un estudiante, un profesor o una entidad educativa o de otro tipo.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida Julia.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

## PROTOTIPO

Primer ejemplar de un objeto destinado a ser probado antes de su producción en serie.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## PROVEDURIA ESCOLAR

Institución que tiene a su cargo proporcionar a las escuelas el material y los elementos necesarios para la buena marcha de la enseñanza.

“Tendrá a su cargo proporcionar a las escuelas el material y los elementos necesarios. Dispondrá de un almacén distribuidor, coordinado con los co-

respondientes departamentos técnicos”. (OEA-UNESCO. Seminario Interamericano de Educación Primaria. Montevideo. 1950. Véase: Oficina de Educación Iberoamericana: “La Educación en Plano Internacional- Educación Primaria”. Tomo 1).

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## PROYECCIÓN

Es estimar los valores que alcanzarán las distintas variables de un plan para un período determinado. Puede ser estimada para el año final del Plan o para los años intermedios.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## PROYECTO

Esfuerzo que se realiza durante un cierto período de tiempo con el fin de dar respuesta a una pregunta o conjunto de preguntas relacionadas. Constituye por sí mismo un método de trabajo.

**SECRETARÍA EJECUTIVA PERMANENTE DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.** (1985). Seleccionado y modificado por CLARA FLORES (Escuela de educación de la Universidad Central de Venezuela) del: *Manual para el fomento de las actividades científicas y tecnológicas juveniles*. Serie: CIENCIA Y TECNOLOGÍA. SECAB/UNESCO. Bogotá. Colombia.

## PROYECTO

1. Actividad planificada, concebida para alcanzar ciertos objetivos específicos dentro de un período determinado, teniendo en cuenta un presupuesto dado; 2. unidad de actividad significativa y práctica, que tiene valor educativo, que apunta a alcanzar uno o más objetivos de comprensión; implica la investigación y solución de problemas y, frecuentemente, el empleo y manipulación de objetos. Los estudiantes y el profesor planifican y ejecutan la actividad de una manera natural, como si se tratara de un hecho de la vida real.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## PROYECTO

Es un término polisémico, tiene usos, significados y aplicaciones diferentes. Etimológicamente proviene del latín **proiectum** que se compone del prefijo

**pro** que significa: “hacia adelante” e **iectum**: “lanzar”, es decir: “lanzar hacia adelante”.

ILPES lo define como como “una unidad de actividad de cualquier naturaleza, que requiere para su realización del uso o consumo inmediato o a corto plazo de algunos recursos escasos o al menos limitados (ahorros, divisas, talentos especializados, mano de obra calificada, etc.), aún sacrificando beneficios actuales, en la esperanza de obtener, en un período de tiempo mayor, beneficios superiores a los que se obtienen con el empleo actual de dichos recursos, sean estos nuevos beneficios: financieros, económicos o sociales.”...

Para la metodología de la investigación, un proyecto no es más que una propuesta de estudio o de investigación científica dentro de un campo más o menos definido, con unos métodos y técnicas determinados, que es posible o viable. Pero no sólo puede ser una propuesta, sino también un conjunto de elementos o partes interrelacionados en una estructura diseñada para lograr objetivos específicos....

**BIBLIOGRAFIA: CERDA G., H.** (1994). **Cómo elaborar proyectos.** (Colección Mesa Redonda). Santa Fe de Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio. p. 12

**MUÑOZ, Luis.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## PROYECTO

Es una unidad operativa y específica, a diferencia del programa que comporta aspectos teóricos y conceptuales más amplios y generales, que incluye, por ejemplo, una fundamentación, unos objetivos, etc. Pero la diferencia está en que un programa parte de los resultados del diagnóstico que tiene como referencia la situación definida como meta.

**BIBLIOGRAFIA: CERDA G., H.** (1994). **Cómo elaborar proyectos.** (Colección Mesa Redonda). Santa Fe de Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio. p. 12

**MUÑOZ, Luis.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## PROYECTO DE INVERSIÓN

Es una operación, una acción o una subacción cuyo producto califica con los requerimientos de una inversión.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## PROYECTO DE INVESTIGACIÓN. PRESENTACION FORMAL

La utilidad de escribir un Proyecto de Investigación no se agota en el hecho de que permite que terceros puedan conocer y evaluar nuestro pensamiento en tor-

no a la investigación que queremos realizar, ni tampoco en que permite lograr reconocimiento institucional, no sólo para obtener calificaciones, financiamientos, permisos o personal para llevar a cabo la investigación. Su valor también se traduce en una función orientadora para el propio investigador.

Al escribir un Proyecto nos daremos cuenta de hasta qué punto poseemos total dominio de la temática a investigar. Las dificultades que podemos conseguir al momento de redactar ideas que supuestamente estaban claras en nuestro pensamiento, no revelan otra cosa que inconsistencias y vaguedades producto de no tener suficiente dominio sobre el ámbito de la realidad que nos propusimos investigar. Sólo redactando el Proyecto nos daremos cuenta si estamos en la situación antes descrita, en caso de ser así, estaremos en la obligación de volver a la fase de indagación documental, consulta a expertos y reflexión a fin de aclarar nuestras propias ideas.

Apartemos por ahora las cuestiones que tienen que ver con el dominio o no de los contenidos específicos de las temáticas particulares de investigación. En este apartado centraremos nuestra atención en el aspecto formal de escribir y presentar un Proyecto de Investigación, describiremos los elementos que lo componen, deteniéndonos en aquellos que, a nuestro juicio, ofrecen mayores dificultades a los estudiantes. Para estos casos daremos explicaciones detalladas incluyendo ejemplos que contribuyan a la comprensión de los mismos. Tal es el caso de temáticas muy importantes como las referidas a las hipótesis, que si bien ya hemos delineado algunas de sus características en páginas anteriores, consideramos prudente profundizar un poco más en el apartado correspondiente a las mismas en el Proyecto de Investigación, así mismo daremos detalles sobre algunos problemas de corte netamente metodológicos, nos referimos fundamentalmente a temas como los de Población, Muestra y Construcción de Instrumentos de Recolección de Datos.

Antes de entrar de lleno en el tema, debemos aclarar que muchos son los esquemas que se consiguen al revisar la literatura existente sobre Metodología de la Investigación. Esto ha creado ciertas confusiones entre los estudiantes. El hecho de que existan diferentes tipos de esquemas, los cuales incluyen a su vez desigual número de elementos o elementos diferentes, ha provocado desconcierto e inseguridad al momento de decidir sobre el tipo de esquema que se va a escoger para hacer el Proyecto. La existencia de esta situación amerita un comentario obligado de nuestra parte.

Sentenciamos de una vez. No existe un esquema que se pueda tildar de único y universal, que nos de la seguridad de que actuamos apegados a una fórmula avalada por la Comunidad Científica. Este hecho es lo que explica la gran variedad y diversidad de esquemas y modelos conseguidos en los textos y manuales sobre Metodología de la Investigación.

Las razones de tal diversidad pueden ser muchas y variadas. En ocasiones un autor selecciona y sugiere un esquema en función de su propia experiencia como investigador; otros, se apegan a los parámetros observados por instituciones científicas o académicas; la mayor de las veces, cuando se trata de difusores y no de investigadores, se guían por las sugerencias que expertos en la materia aconsejan. No obstante, a pesar de la diversidad, podríamos detectar en ellos algunos elementos en común.

En el entendido de que no existe un modelo estandar de presentación de Proyectos de Investigación, sugeriremos uno, que si bien no difiere

sustancialmente de los que se presentan en los diversos textos de Metodología de la Investigación, tiene la particularidad de ser manejable y fácilmente comprensible, además de adaptarse a los tipos de Investigación más frecuentes utilizados en el ámbito de las Ciencias Sociales.

La manera que hemos escogido para presentar el esquema es la siguiente:

- a) Cada uno de los elementos y su respectiva descripción se presentará en el estricto orden en que sugerimos debe ir colocado en el proyecto.
- b) Nos detendremos, para dar una explicación más detallada, en aquellos elementos, que como dijimos arriba, a nuestro entender son los que crean más confusión en los estudiantes.

### **EL TÍTULO (ENVOLTURA DEL PRODUCTO)**

Si se nos permite la analogía con los secretos de *marketing*, podríamos decir que efectivamente el Título de un libro, un informe o de un Proyecto es en definitiva una especie de envoltura de un producto, ya que es lo primero con lo que entra en contacto el potencial consumidor del mismo. En el caso estricto de lo que hasta ahora nos hemos estado refiriendo, el Título es lo primero que el potencial lector observa, por lo que el cuidado en su elaboración es de gran importancia. Un buen Título puede generar la magia del Interés hacia la lectura de cualquier tipo de documento. Pero lograr un Título que garantice lo anterior no es fácil. Al respecto haremos algunas sugerencias.

Lo primero que recordamos es, hasta tanto no se culmine la versión definitiva de! Proyecto, trabajar con Títulos siempre provisionales <esta recomendación es válida para todo tipo de informe escrito que debamos presentar a terceros). No debemos aferrarnos a un sólo Título por más sugestivo que este sea. Debemos tomar en cuenta que este de alguna manera tiene la función de sugerir lo que es el contenido del Proyecto que pretendemos presentar, por tanto este puede variar en la medida en que los contenidos de aquel varíen. En consecuencia, a pesar de que resulte paradójico, si bien es lo primero que el lector observa, realmente es lo último que el autor del proyecto debe colocar,

Hacer Títulos no es tarea fácil. Redactar en muy pocas palabras un texto que le dé una idea clara al lector del contenido del escrito es, en si mismo, complicado máxime cuando a la vez se busca que sea lo suficientemente atractivo como para interesar al lector en el material.

A ciencia cierta no existen reglas estandarizadas que seguidas al pie de la letra permitan sin problemas elaborar un Título aceptable, lograr esto se consigue con la experiencia, sin embargo las sugerencias más ampliamente recomendadas se puede resumir en las siguientes:

- a) No debe pasar de dos líneas.
- b) En caso de que sea imposible utilizar un Título corto por la dificultad de expresar en pocas palabras la idea que encierra la investigación proyectada, debe recurrirse al uso de subtítulos, en todo caso se debe agotar todas las posibilidades para lograr un Título de un máximo de dos líneas.
- c) Deben redactarse por lo menos dos Títulos para luego seleccionar, después de reflexionar y pedir opiniones, aquel que reúna las condiciones más idóneas.

Demos un ejemplo de un Título exageradamente largo e Innecesariamente detallista.

“Estudio socioeconómico de una muestra de alumnos de la tercera etapa de la Educación Básica de Planteles Públicos y derivados del área Metropolitana de Caracas y su relación con el nivel del rendimiento estudiantil”.

Podemos observar que si bien es suficientemente explícito este Título, es también demasiado largo y poco impactante. Veamos como podemos reducirlo sin sacrificar la idea del Proyecto, obviando al mismo tiempo detalles que lo hacen extenso en demasía.

“Rendimiento Escolar y Diferencia Social en el área Metropolitana de Caracas”. Nótese que lo central de la Idea del Proyecto no cambia, lo que cambia es la manera de presentada. La manera como titulamos en el primer ejemplo, no es la más recomendable, aunque su utilización no está vedada, repetimos no existen reglas únicas y universales sobre cómo hacerlo. La experiencia sumada al estilo que de manera natural adoptemos, nos dictará la pauta más conveniente.

### **EL PROBLEMA. SU FORMULACIÓN**

Lo fundamental a tomar en cuenta en este apartado tiene que ver con el hecho de plantear de manera clara y precisa el Problema que escogimos para investigar. No debemos caer en el error de enunciar una temática demasiado amplia y genérica que no permita apreciar con claridad cuál es el área problemática con creta que se piensa Investigar. En este error incurrimos cuando al presentar el problema escribimos enunciados como el siguiente.

“...nos proponemos hacer un estudio sobre el alcoholismo en los sectores menos pudientes de la Sociedad...”

Nótese en el ejemplo anterior el grado de imprecisión presente en el planteamiento. Lo genérico del mismo evita captar con claridad la idea básica que quiere transmitir el investigador. El decir que el estudio se va a realizar con “...los sectores menos pudientes de la población...”, realmente no dice mucho, ni explica nada. Debe haber mayor precisión en el uso de los términos, habría que aclarar qué se va a entender por esta característica socioeconómica, cuáles son los parámetros que se van a utilizar para identificarlos.

Por supuesto, en esta primera parte del Proyecto, no se trata de abordar todos y cada uno de los elementos teóricos que bordean el problema, de lo que se trata es de que el lector sin mayores esfuerzos pueda informarse sobre el tema, esto sólo es posible escribiendo lo más claramente, utilizando las expresiones adecuadas. Es muy generalizado que los estudiantes tiendan a reducir el planteamiento de un problema de investigación a la formulación de una pregunta o de un conjunto de preguntas. Aunque el problema pueda surgir efectivamente de un conjunto de preguntas que se le hacen a la realidad, su formulación va más allá de una simple interrogante, implica ubicar a un lector, posiblemente no familiarizado con la temática, en la perspectiva desde la cual la asumimos como problema.

Lo arriba planteado trae como corolario otras recomendaciones que tienen que ver con la redacción de este primer apartado. Esta no debe ser telegráfica o esquemática solamente comprensible a los ojos del redactor del Proyecto. Un planteamiento bien hecho además de revelar dominio y claridad por parte del investigador. puede convertirse en un real centro de interés para los lectores del Proyecto. Recordemos que Einstein decía que más importante que la resolución de un problema era su formulación, ya que abría nuevos y variados horizontes para el conocimiento humano.

¿Cómo hacerlo correctamente? Lo primero es ubicar el tema a tratar en un



contexto que lo haga comprensible. Los fenómenos sociales están históricamente determinados, surgen en un momento histórico específico debido a circunstancias de orden social, político, ideológicas, etc. que hacen posible tanto su nacimiento como su posterior desarrollo. Una descripción o formulación de un problema de investigación que no tome en cuenta estos elementos puede pecar de simplista y descontextualizada y por tanto de difícil comprensión para el lector.

El segundo elemento a tomar en cuenta es no caer en la tentación extrema de utilizar una abundante retórica ya que puede tener como consecuencia que el problema se pierda en una maraña de análisis de diferentes aspectos que hagan dificultoso captar cuál es el real objeto de Interés de la investigación. La sencillez y la precisión no necesariamente están reñidos con un estilo literario agradable. Debemos llegar a justo nivel de equilibrio.

Para evitar riesgo de la excesiva retórica que, como dijimos arriba, es uno de los problemas más comunes enfrentados por los estudiantes, se deben establecer claramente los límites o fronteras que permiten ubicar el problema a investigar. Se trata de delinear de manera precisa el ámbito donde se ubica la investigación. Para lograrlo debemos en forma explícita precisar lo siguiente:

- a) Descripción del fenómeno a investigar
- b) El ámbito espacial donde se produce.
- c) El ámbito temporal donde se ubica (pasado o presente).
- d) Los sujetos concretos (individuo, clases sociales, instituciones, etc.)

Involucrados en el fenómeno Social objeto de la Investigación.

El Orden expuesto no implica la lógica y Orden del discurso, nuestra secuencia es meramente indicativa y arbitraria, lo importante es no dejar de lado ninguno de estos elementos. El redactor del Proyecto tiene dos alternativas, desarrollar estos elementos en el apartado correspondiente a la formulación del problema investigado o desarrollarlos en un apartado diferente bajo el título "Delimitación del Problema". Esta segunda alternativa se utilizará sólo cuando en la formulación del problema no se han tocado algunos de estos aspectos, en caso contrario no habría la necesidad de Incluir este nuevo apartado en el Proyecto.

Tomando en cuenta los cuatro elementos arriba señalados, demarcamos en todas sus dimensiones el objeto de nuestro estudio. El provecho es evidente, además de quedar claramente presentado al lector, también ayuda al Investigador a inventariar los niveles de claridad y dominio sobre lo que se desea Investigar. Sí en este momento se encuentran dificultades para formular y delimitar el problema, es un claro indicador de que se debe volver a la fase Inicial de revisión de la literatura, consulta con expertos y reflexión propia, hasta obtener el dominio y claridad necesarios. Los problemas de redacción en este apartado denotan Insuficiencias e imprecisiones teóricas que se expresan en el poco dominio conceptual sobre el tema, lo cual no permite manejar con fluidez y Seguridad los términos en que está planteada la investigación. Como podremos observar, el escribir la formulación y delimitación del problema se constituye en una verdadera alcabala donde se le permitirá continuar a aquél que demuestre destrezas evidentes. Con ellas podrán transitar con un mínimo de seguridad por las etapas subsiguientes. El que no dé muestras de poseer estas destrezas debe regresar por el mismo camino ya transitado, de lo contrario sería muy riesgoso continuar.

## JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El tema de justificación ha creado muchas confusiones. Algunos autores plantean que lo único que hay que justificar es la Relevancia del Problema. No estamos de acuerdo. Creemos que en este apartado, si bien se puede plantear lo relativo a la importancia del problema, de lo que se trata, a nuestro entender, es de justificar el hecho de hacerla investigación. Este es el espacio destinado a convencer a terceros de la importancia de invertir tiempo, esfuerzo y dinero para llevar a cabo la investigación proyectada.

Debemos destacar los beneficios sociales y/o institucionales (en caso de ser investigación aplicada o tecnológica) o los beneficios que redunden en el avance de los conocimientos sobre un área en particular y por ende de la Ciencia en general (investigación básica).

Otro aspecto importante es demostrar la factibilidad de llevar a cabo la investigación con los recursos materiales, humanos y de tiempo disponibles para el momento. No tomar en cuenta, ni hacer referencia explícita a este hecho puede hacer naufragar un Proyecto de Investigación. Puede que sea muy importante y su ejecución de gran utilidad por los resultados a obtener, pero la factibilidad real de hacer la investigación es lo que va a determinar su aprobación o no.

En los medios estudiantiles existe la tendencia a plantear problemas de investigación excesivamente ambiciosos. Estos problemas por lo general no son posibles de ser investigables en las condiciones normales del tránsito de una carrera universitaria. Los estudios por semestres; el estudiar conjuntamente otras asignaturas en las cuáles, por lo Corriente exigen también trabajos de investigación; la orfandad de ayuda Institucional, etc., hacen que el estudiante tenga que reformular constantemente su problema original ajustándolo a estas condiciones adversas. Son los profesores y tutores quienes, en estos casos, ayudan al estudiante a redimensionar sus expectativas como investigador. Este problema no es exclusivo de los estudiantes de pregrado, también es frecuente observar a estudiantes de postgrado e inclusive a profesionales experimentados incurrir en este tipo de error, lo que trae como consecuencia que sus proyectos aun siendo muy interesantes, sean rechazados, por ser no factibles de llevarlo a la práctica.

Concluamos diciendo que la justificación de la investigación debe hacerse tomando en cuenta tres elementos: la Relevancia Social del problema (Cardozo; 1981, 165), la Utilidad Social que pueda generarse de la Investigación y la factibilidad de llevarla a buen término.

## LOS OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

Los objetivos nos permiten dejar en claro cuales van a ser los alcances de nuestro trabajo de investigación. nos indican el punto de llegada, lo que queremos lograr. Estos deben tener como requisito indispensable el de ser factibles de conseguir. De allí que sea conveniente, tal como lo expresamos en el apartado anterior, evaluar muy bien nuestras aspiraciones y deseos, a la luz de las posibilidades reales con las cuales se cuenta. De no ser así, sería muy aventurado emprender la Investigación, el riesgo de replantearla o dejarla de lado y abandonarla después de transcurrido cierto tiempo, siempre está presente.

Precisamente, uno de los problemas que con más frecuencia se consigue el docente o tutor al momento de evaluar un Proyecto de Investigación es el hecho de encontrarse con una serie de objetivos muy poco probables de lograr

por parte del estudiante. Cuando estos no se ajustan a tiempo, las consecuencias que traen consigo se van evidenciando en la medida en que se avanza en la investigación. En estos casos se deben ir reajustando, reformulando o eliminando aquellos objetivos que rebasaban las posibilidades reales de su logro.

Algunos elementos que se deben tomaren cuenta para su formulación serian los siguientes:

- a) El tiempo disponible para la realización de la investigación,
- b) Los recursos financieros necesarios (viáticos, pago de personal de secretaria, reproducciones, pago de auxiliares, etc.).
- c) Los recursos materiales indispensables (material de oficina en general, transporte, accesos a computadoras, papelería, etc.).
- d) Recursos humanos (secretarias, auxiliares de investigación, etc.)
- e) Accesibilidad a la información requerida.
- f) Dominio de los recursos metodológicos y técnicos adecuados y pertinentes para llevar a cabo la investigación.

Cada uno de ellos debe ser tomado en cuenta al momento de plantearse los objetivos. Mas allá de las intenciones y buenos deseos se debe hacer una evaluación de los mismos, ajustada a las disponibilidades y sujetas a los contenidos de los seis criterios arriba sugeridos.

Al igual que en los restantes apartados del Proyecto, en este se debe utilizar una redacción muy precisa. Es recomendable que en la redacción se comience con un verbo en infinitivo, por ejemplo: conocer, diagnosticar, detectar, etc. El resto de la redacción se debe escribir, sin utilización de términos ambiguos, lo que se pretende lograr.

Muchos autores recomiendan la utilización de Objetivos Generales y Objetivos Específicos. Estos últimos se desprenden de cada uno de los Objetivos Generales y tendrían como función el establecer en términos mucho más operativos el logro de aquellos aspectos concretos, los cuales, logrados uno a uno, conducirán al logro del Objetivo General. Veamos un ejemplo tomado de un Trabajo de Licenciatura realizado en el área de Educación Ambiental.

### **Objetivo General:**

Realizar un estudio diagnóstico de la formación del docente que labora en el 5to. y 6to. grado de la Educación Básica y su relación con las actividades que realizan dentro del área de la Educación Ambiental.

### **Objetivos Específicos:**

1. Detectar el nivel de formación en Educación Ambiental que poseen los docentes de 5to. y 8to. grado de Educación Básica.
2. Describir la participación del docente en actividades de tipo ambientalista en la comunidad educativa.
3. Detectar las necesidades de actualización del docente en el área de Educación Ambiental. (Sánchez y Serrano; 1989,8).

En este caso los autores se plantearon un sólo Objetivo General, se puede visualizar que los Objetivos Específicos se desprenden del primero y que el cumplimiento de estos conduce al logro de aquel.

Es bueno aclarar que si el Objetivo de una investigación está formulado de manera muy clara y precisa, que no deje lugar a dudas sobre lo que se pretende, no es necesario trabajar con Objetivos Específicos. Estos se utilizan

en aquellos casos en que el contenido del Objetivo General implica, para su cumplimiento, el obtener un conjunto de informaciones, que por su naturaleza no se encuentran reflejadas en la redacción del Objetivo General pero que son imprescindibles de llevar a cabo.

### **EL MARCO REFERENCIAL TEORICO**

De la revisión exhaustiva de la documentación, el investigador ha ido acumulando un conjunto de informaciones tanto en fichas, resúmenes analíticos, esquemas, etc. que son de gran utilidad al momento de escribir esta sección del Proyecto.

El Marco Referencial Teórico es el espacio del Proyecto destinado a ilustrar al lector sobre los parámetros teóricos desde los cuales comprendemos y enmarcamos nuestro problema de investigación en sus múltiples facetas y dimensiones.

Es bueno dejar claro que la Teoría no se construye en este momento. Desde el mismo instante en que nos planteamos el problema de investigación ya tenemos un conjunto de ideas que de alguna manera nos orientaron en la escogencia del mismo y que posteriormente se enriquecen en la fase inicial de construcción teórica del objeto de estudio. Esta es la razón por la que aseveramos que en este apartado se ilustra al lector sobre los conocimientos que se han utilizado para interpretar las relaciones existentes entre el Objeto de estudio y otros fenómenos de la realidad.

Estos conocimientos que han permitido desentrañar las múltiples determinaciones que hacen que el fenómeno, objeto de la investigación, se comporte de una manera y no de otra, son producto de Teorías particulares a través de las cuales es posible aprehender los fenómenos sociales.

Estas Teorías particulares pueden partir de enfoques diferentes los cuales suponen, a su vez, maneras diferentes de interpretar la realidad. Cada uno de ellos implicará la utilización de un conjunto de categorías y conceptos que, coherentemente interconectados entre sí, tendrán por finalidad, desde una perspectiva determinada, explicar un aspecto de esa realidad que pretendemos conocer.

El investigador, para comprender mejor el fenómeno, ha de ubicarse desde alguna de estas teorías. Esta le hará entender el fenómeno en cuestión, la naturaleza de su comportamiento y desarrollo en el ámbito de lo social.

Aclarado el hecho de que en este apartado se va a exponer de forma coherente el enfoque teórico desde el cual interpretamos el fenómeno a estudiar, lo que no quiere decir que se haga un mero resumen de una teoría establecida, procederemos a detenernos para hacer algunas consideraciones importantes sobre el papel de la Teoría en la investigación.

Si bien las fuentes de los problemas son múltiples y variadas, tal como lo expresamos al comienzo, la labor de construir un objeto de estudio no tiene que ver en nada con un mero proceso de hallazgo de problemas con los cuales tropezamos, cual objeto físico. La capacidad de interrogar a la realidad está estrechamente conectada con el dominio de una serie de Teorías, Conceptos y nociones que nos permiten interpretarla y cuestionarla. Los problemas no aparecen de manera nítida ante los sentidos, es nuestra capacidad de discernimiento la que nos permite ir más allá de lo percibido y detectar, a través del planteamiento de interrogantes sobre su funcionamiento, los problemas que son relevantes de Investigación científica.

Este proceso de construcción del objeto de estudio desde una determinada perspectiva teórica "...nos procura, al mismo tiempo que la conciencia, el dominio de los objetos y la certidumbre absoluta de su manejo..." (Dietzgen,

1977). Sólo a través de la Teoría podremos posesionarnos del fenómeno a estudiar haciéndolo inteligible. El aparente y engañoso caos que se percibe a través de nuestros sentidos es posible ordenarlo y comprenderlo mediante el pensamiento. Desentrañar las características últimas del objeto y determinar sus interrelaciones y cambios tanto cualitativo como cuantitativo, es decir, Conocerlo, es factible de lograr haciendo uso de un conjunto de conceptos y categorías que logren trascender la realidad percibida y llegar a la esencia última de las cosas (Kosik; 1976), este conjunto de conceptos y categorías coherentemente interrelacionados no es otra cosa que la Teoría.

Cada perspectiva o enfoque teórico dará más relevancia a determinados problemas sobre otros, brindará los conceptos y categorías que permitirá interpretarlos, sugerirá los métodos y técnicas de investigación a utilizar de acuerdo a la naturaleza de los mismos. Como vemos, la leona fungirá en todos los momentos e instancias de la investigación en el elemento orientador del proceso.

Concluiremos este apartado recordando que para el momento de escribir el Marco Teórico Referencial de lo que se trata no es de copiar textualmente una Teoría sugerida por algún autor reconocido, este error es frecuente, más bien el objetivo es demostrarle al lector la interpretación que le damos a el problema investigado desde la Teoría o Enfoque Teórico asumido.

Una recomendación aparte que nos parece importante, es no hacer listado de definiciones tipo Glosario, de los conceptos básicos utilizados en el Proyecto aunque, y es bueno decirlo, algunos libros de metodología lo aconsejan. Consideramos que es mejor ir definiendo las categorías y conceptos en la medida en que se va redactando el Marco Teórico. El Glosario de términos podría ser útil, el problema que le vemos consiste en el hecho siguiente, al leer definiciones descontextualizadas del discurso del cual forman parte, dejan de adquirir sentido para el lector. En este caso, si es imposible definir estos conceptos, por la lógica y coherencia que puede llevar la redacción, es pertinente la utilización de citas al pie de página, donde se puede incluir estas definiciones, sin alterar el contenido y sentido del texto.

Esta sección del Proyecto puede contener todos los capítulos que a consideración del investigador puede hacer falta. En todo caso adelantemos algunas sugerencias para su construcción:

- a) Un capítulo referido a los antecedentes de la investigación. Su sentido es informar al lector sobre todas aquellas investigaciones realizadas que versen sobre la problemática estudiada bien de manera directa o indirecta. La importancia de este capítulo radica en que se informa al lector sobre la originalidad del estudio a emprender, o en todo caso, de haber investigaciones similares sirve para alertar sobre, por ejemplo, la necesidad de actualizar la información, o bien destacar las limitaciones teóricas o metodológicas de los mismos, también se podría hacer referencia al limitado alcance de los resultados obtenidos.

Lo significativo, es la necesidad de establecer un panorama más o menos amplio de lo realizado últimamente por otros investigadores con el fin de establecer los antecedentes inmediatos de la investigación que pensamos llevar a cabo y demarcar por consiguiente nuestro aporte al área de estudio.

- b) En el ámbito del estudio de los fenómenos sociales, la ubicación de los mismos en el contexto histórico donde surgen y se desarrollan es una tarea casi obligante, dado que es la vía más expedita para su compren-

sión. Es el Marco Teórico el lugar apropiado para analizar el fenómeno desde una perspectiva histórica.

Es pertinente aclarar que no debemos confundirlos antecedentes de la investigación con los antecedentes del problema a investigar. Esto último como dijimos alude al estudio y seguimiento del problema a través de su devenir histórico. No se trata de hacer una mera historiografía o cronología de hechos, se trata de analizar el problema tomando en cuenta todos los factores (económicos, políticos, ideológicos, etc.) que han incidido en su desarrollo.

La habilidad del investigador ha de residir en establecer el período histórico que le servirá para enmarcar el problema.

Lo importante es establecer criterios adecuados para realizar el corte histórico más conveniente, evitando así la tentación de hacer largos tratados de historia bajo el pretexto de que todo problema de actualidad sólo es comprensible si se estudian sus orígenes más remotos. Es el caso por ejemplo, de plantearse como objeto de estudio “Los Efectos sobre el Gasto Público de las Políticas Económicas Neoliberales establecidas por los Gobiernos de América Latina” y remontarse, como antecedente histórico, al establecimiento de instituciones coloniales como la Real Hacienda y su incidencia sobre la economía de las Colonias españolas. Pensamos que lo anterior es un poco exagerado. se nos ocurre que se debería tomar como referencia un contexto histórico menos abarcante, por ejemplo, partir del ensanchamiento del Déficit Fiscal y las presiones de la Banca Internacional por el cobro de la deuda externa de estos países a partir de la década de los años 70 y la consiguiente imposición de las recetas económicas por parte del Fondo Monetario Internacional so pena de no recibir más créditos de la Banca. Quizás otro investigador tome, como referencia otro hito histórico. En todo caso es éste quien ha de establecer el criterio o el conjunto de criterios que considere ayuden a delimitar el período histórico donde se hará comprensible su objeto de estudio.

- c) Un capítulo importante y que no se puede soslayar es aquel que tiene que ver con el establecimiento de las bases teóricas de la investigación. Se trata de exponer los fundamentos teóricos que nos han de servir para abordar el problema que pretendemos estudiar. Para esto es necesario dar cuenta de las Teorías particulares existentes que han intentado explicar el fenómeno objeto de nuestro estudio, nos valdremos de las Categorías y Conceptos que nos proporcionan estas Teorías para interpretar y analizar el Problema. Sobre este punto sugerimos al lector retomar las orientaciones dadas al comienzo de este capítulo.
- d) No debe omitirse un capítulo referido al cuerpo de Hipótesis, sí las hubiere. En caso de que estuviesen presentes. se deben identificar las variables en estudio y definirlas conceptualmente. Si la investigación no supone el estudio de Hipótesis sino lograr objetivos, también es pertinente identificar y definir las variables cuyo estudio conducirán al logro de estos.

### **Las Variables y su Operacionalización**

Al trabajar con hipótesis o con Objetivos de Investigación siempre hemos de delimitar las variables a estudiar. Es metodológicamente hablando la mane-



ra más expedita de focalizar los aspectos de la realidad que vamos a investigar, nos evita desviar nuestra indagación a la búsqueda de información no relevante y por lo tanto poco útiles para el logro de las metas propuestas. Definamos el término variables.

Una variable es en principio una dimensión de un objeto (Lazarsfeld; 1969; 2), un atributo que puede variar de una o más maneras (Hollander; 1975, 30) y que sintetiza conceptualmente lo que se quiere conocer acerca de las unidades de análisis (Sorokin y otros; 1974, 15).

Si estamos trabajando con Hipótesis no es dificultoso identificar las variables en estudio ya que a partir de ellas es que aquellas están construidas; por ejemplo, partamos de la siguiente Hipótesis Descriptiva:

“En las Escuelas Públicas de Caracas no Se cumplen los 180 días de clases estipulados en el calendario oficial diseñado por el Ministerio de Educación”. Para comprobar esta Hipótesis debemos en primer lugar identificar las variables en estudio. De todos los elementos que contiene esa Hipótesis el único que presenta características de variables es: el número de días estipulados para clases efectivamente cumplidos. Este es el elemento que puede adquirir valores diferentes.

Nótese que hemos detectado una sola variable (aunque pudiese haber más de una), esto es porque la Hipótesis de nuestro ejemplo, tal como lo expresamos arriba, es una hipótesis descriptiva o afirmativa cuyo objetivo es comprobar la existencia de regularidades empíricas (comprobar que las Escuelas Públicas de Caracas no cumple con lo estipulado por el calendario oficial). No se pretendió en ningún momento buscar las causas de las mismas.

Caso contrario sucede cuando nuestro interés es detectar a través de una Hipótesis las posibles relaciones de causa-efecto entre una o más variables en estos casos debemos identificar la o las variables que funcionan como causas y la o las variables cuya posición dentro de la Hipótesis es la de cumplir el papel de efecto producidas por aquellas, para de esta manera, poder comprobar si la relación que hipotéticamente se ha planteado que existe entre ellas es verdadera, Ejemplifiquemos con una Hipótesis que reúna estas características:

Los hijos de padres autoritarios asumen el liderazgo en las actividades grupales llevadas a cabo en el aula de clase”.

En este caso podemos detectar claramente la presencia de dos variables, a saber:

Variable N° 1: Autoritarismo

Variable N 2: Liderazgo en el aula.

Esta variable, de acuerdo a la Hipótesis propuesta mantienen una relación causa-efecto: “El autoritarismo” funge de variable causal y el “Liderazgo en el Aula” la variable efecto.

### **Trabajando con Objetivos**

Cuando no se poseen suficientes elementos para establecer de manera clara y precisa hipótesis de investigación, bien por desconocimiento de la temática o porque nuestro problema de investigación ha sido poco estudiado y no poseemos documentación que nos sirva de antecedente para considerar algunas proposiciones hipotéticas en cuanto a la naturaleza misma del objetivo de estudio, podemos obviar la formulación de hipótesis y trabajar en base de objetivos de investigación.

Los objetivos son metas a conseguir, indican el alcance de la investigación, los aspectos que se pretenden estudiar y conocer, como producto de la labor investigativa.

Las investigaciones en base a objetivos son de naturaleza exploratoria. No se intenta explicar causas de fenómeno. Con este tipo de investigaciones se pretende obtener información sobre las características que definen al fenómeno estudiado así como sus posibles interrelaciones con otros fenómenos. Por lo general estos estudios culminan con el establecimiento de hipótesis de investigación como producto de las recurrencias e interrelaciones detectadas.

Si se va a trabajar con objetivos, estos al igual que la hipótesis, deben ser operacionalizados.

## **DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **Tipos de Investigación**

A pesar de la gran variedad de propuestas en cuanto a la clasificación de las investigaciones de acuerdo a su Tipo y Nivel, aconsejamos asumir aquella que permita, por su flexibilidad y amplitud, la rápida ubicación de alguna de las alternativas de investigación existentes, en atención a si reúne las características que definen de manera general algunos de los rasgos propuestos en la tipología.

Propondremos a continuación una Tipología la cual, es suficientemente flexible y amplia como para englobar en ella algún tipo de investigación específica del abanico de posibilidades que hoy en día se presentan en las Ciencias Humanas.

#### **a) Investigación Documental.**

Definiremos de entrada la Investigación Documental como “.. una variante de la Investigación Científica, cuyo objetivo fundamental es el análisis de diferentes fenómenos (de orden histórico, psicológico, sociológico, etc.) de la realidad a través de la indagación exhaustiva, sistemática y rigurosa, utilizando técnicas muy precisas; de la documentación existente, que directa o indirectamente aporte la información atinente al fenómeno que estudiamos”. (Ramírez, Méndez y Bravo; 1987, 21).

Así cuando la Fuente principal de información son Documentos y cuando el interés del investigador es analizarlos como hechos en sí mismos (Fuentes Primarias) o como Documentos que nos brindan información sobre otros hechos (Fuentes Secundarias), estamos en presencia de una investigación que podríamos tipificar como de Investigación Documental.

Este tipo de Investigaciones son frecuentemente llevadas a cabo por estudiantes y profesionales de las Ciencias Sociales. Sobre todo es muy útil para el estudio de fenómenos históricos cuya huella en el tiempo ha quedado plasmada en los documentos. En el área de antropología y en disciplinas concretas como la arqueología y la lingüística la documentación existente es el insumo principal de las investigaciones. En las Ciencias

Sociales en general los estudios basados en documentos, como podemos observar son de notable importancia.

No hay que confundir a la Investigación Documental en tanto que Tipo de Investigación en sí misma con el proceso de documentación que obligatoria-

mente se debe llevar a cabo al iniciar una investigación en cualquier área del conocimiento. En estos casos se podría decir que la documentación se constituye en una Fase de la investigación.

### **b) Investigación de Campo.**

La Investigación de Campo es aquel tipo de investigación a través del cual se estudian los fenómenos sociales en su ambiente natural (Sierra Bravo; 1985>. se le llama también investigación sobre el terreno. Es importante en las Ciencias Sociales realizar este tipo de investigaciones ya que, siendo su objeto natural de estudio el hombre y sus acciones, es perfectamente pertinente “abocarse a estudiar estos fenómenos en la realidad misma donde se producen” (Ramírez; 1989, 73).

Los estudios de Campo permiten indagar in situ los efectos de la interrelación entre diferentes tipos de variables sociológicas, psicológicas, educacionales, antropológicas, etc. (Kerlinger; 1975).

Lo que es necesario dejar claramente establecido es que en este tipo de estudios el investigador no tiene como objetivo el manipular las variables como en las investigaciones de laboratorio o en los experimentos de campo (tal como veremos más adelante). La manipulación de las variables hace perder el ambiente de naturalidad en el cual se manifiesta y desenvuelve el fenómeno a estudiar.

Clasificaremos los Estudios o Investigaciones de Campo de la siguiente manera:

1. Estudios Extensivos: estudios de variables en poblaciones completas (censos) o a través de muestras (en el apartado correspondiente a población y muestras nos extenderemos en el tema).
2. Estudios Intensivos: estudios de casos particulares, sin posibilidades de generalización a poblaciones enteras.
3. Estudios de Comunidades: estudios realizados en ámbitos geográficos limitados y demográficamente establecidos, sobre costumbres, necesidades, modos de vida, etc. Son los estudios comúnmente conocidos como etnográficos.
4. Análisis de Tareas: muy utilizados en el área de administración de personal en los organismos públicos y privados, también se le conoce como Análisis de Actividades, consiste en establecer para cada cargo las funciones y tareas específicas, partiendo del estudio de las tareas cumplidas para cargos similares en Otros organismos o sobre la base de las tareas que efectivamente realiza el individuo bien para actualizar los Manuales de Cargos o para ajustes al individuo a las tareas que le corresponden según el cargo. También se realizan para la evaluación de desempeño y como Insumo para los ajuste salariales.

### **c) La Investigación Experimental.**

Si bien la Investigación de Campo estudia los fenómenos en el contexto natural donde se producen, la Investigación Experimental por el contrario los estudia en contextos artificiales, esto debido a que las condiciones de experimentalidad de la investigación supone la manipulación de las variables en estudio por parte del investigador.

La diferencia básica de la investigación Experimental con respecto a otros tipos de investigaciones reside precisamente en el grado de control de las variables. El control se expresa en dos actividades concretas, por una parte el control

que ejerce el Investigador sobre la variable Independiente o experimental (el investigador decide cómo, cuándo y en cuáles condiciones manipularla); por otra parte el control que el investigador tiene sobre aquellas variable que no están sometidas a investigación pero que pueden influir sobre la variable dependiente, estas se conocen como variables intervinientes.

Para lograr este grado de control se necesita cumplir con una serie de requisitos los cuales más adelante abordaremos, antes vamos a caracterizar, en forma general el modelo clásico de experimento para tener una idea aproximada sobre la manera de ejecutarlo.

- a) Se conforman dos grupos similares de acuerdo a características previamente establecidas, por ejemplo similares en edades, sexo, nivel de instrucción, etc. Uno de ellos será el grupo Experimental (al cual se le aplicará el tratamiento experimental), el que debe ser observado durante todo el proceso,
- b) Luego de aplicado el tratamiento experimental, se procederá a observar y comparar ambos Grupos. Por "...razonamientos lógicos (...) e inferencias estadísticas (...) es posible determinar si la diferencia en los cambios (Sí existe), es debido al factor experimental, y hasta cuál conjunto mayor (Universo o Población) es posible generalizar los resultados obtenidos". (Rodríguez; 1978, pág. 13).

Tal como lo anunciamos anteriormente vamos a dedicarle unas líneas al problema del control de las variables ya que su Importancia, al momento de diseñar experimentos, es crucial. Las decisiones a tomar al respecto son claves de garantía de un experimento rigurosamente efectuado.

Para impedir que otro factor que no sea la variable Independiente influya sobre la variable dependiente, el investigador puede eliminar el factor interfiriente o no deseado o igualar su presencia tanto en el Grupo Experimental como en el Grupo Control. Esbozaremos detalladamente algunos procedimientos para reducir esta influencia.

- a) Constancia de las Condiciones: lo cual Implica mantener la variable extraña (variable Interviniente) que se desea controlar, Igual en todos los sujetos (tanto los del Grupo Experimental como lo del Grupo Control) durante la realización del experimento.
- b) Rotación: implica de el o todos los tratamientos experimentales a los diferentes grupos de sujetos.
- c) Pre-test o Prueba Inicial: este procedimiento se utiliza, entre otras cosas, para conocer y controlar las variables relacionadas con la situación que han vivido los sujetos antes de la realización del experimento. Es importante para el investigador conocer las experiencias previas del sujeto a fin de detectar qué elementos ya aprendidos pueden afectar su conducta durante el experimento.
- d) Aislamiento de la Variable Extraña: consiste en eliminar la variable interviniente de la situación de experimentación. Aislar el elemento perturbador o que puede desfigurar o alterar el experimento no es tarea sencilla, por lo general se utilizan los procedimientos de Igualación de Condiciones, los cuales vamos a caracterizar a continuación.
- e) Igualación de las Unidades Experimentales: se trata de procurar que, tanto el Grupo Experimental como el Grupo Control, sean semejantes en cuanto a la influencia de las variables intervinientes. Veamos algunos proce-

dimientos, ya que este tipo de control es el más utilizado en la investigación social.

1. Control de Precisión: consiste en colocar en los Grupos Control y Experimental, individuos con características similares en aquellas variables que, a juicio del investigador pueden entorpecer la investigación.
2. Control Estadístico: consiste en verificar la frecuencia de distribución de ciertos factores en relación con el experimento (Grawitz, 1975, 395).
3. Control por Azar: dada la gran diversidad de los factores que puede Incidir en un experimento, algunos autores coinciden que la mejor forma de reducirlos consiste en neutralizarlos, con la aplicación de un procedimiento de muestreo al azar para escoger los elementos o sujetos que han de conformar los Grupos Experimental y Control.

### Niveles de la Investigación

No sólo debemos informar al lector sobre el Tipo de Investigación que estamos llevando a cabo. También es necesario explicitar cuál es el alcance de la misma. Se debe dejar claramente establecido cuál va a ser el nivel de profundidad que tendrá la Investigación. Observemos cuales son los que la mayoría de los autores señalan.

**1. Nivel Exploratorio:** una investigación se puede catalogar como exploratoria cuando su propósito es indagar acerca de una realidad poco estudiada. En estos casos el investigador para familiarizarse con su objeto de estudio debe realizar una exploración previa sobre el mismo. Se trata de efectuar un acercamiento a fin de poder constatar sus características generales y constitutivas. Estas investigaciones son muy útiles para las ciencias, permite su avance, ya que de estas se desprenden hipótesis o se formulan problemas de investigación con mayor precisión.

Las investigaciones a nivel exploratorio se realizan, por ejemplo, en aquellos casos cuando el objetivo fundamental es documentarnos acerca de un problema sobre el cual no tenemos suficiente información; en el caso de estudios de campo, cuando el interés es investigar sobre comunidades no estudiadas o muy poco estudiadas, para tal fin los investigadores realizan las llamadas Prospecciones de Campo o primeros levantamientos de información, bien sea a través de los documentos existentes o a través de visitas para realizar las primeras observaciones y contactar con posibles informantes de la propia comunidad. Estos estudios son realizados con mucha frecuencia por sociólogos, antropólogos, trabajadores sociales, etc.

Las investigaciones a nivel exploratorio constituyen un punto de partida importante para realizar estudios de mayor profundidad. No se debe desdeñar su utilidad en el campo de las Ciencias Sociales.

**2. Nivel Descriptivo:** Seltiz y Jahoda (1977) plantean que podemos ubicar dos modalidades de investigaciones a nivel descriptivo. Veamos:

En un primer lugar aquellos estudios cuyo objetivo es la "...Descripción, con mayor precisión, de las características de un determinado individuo, situación o grupo, con o sin especificación de hipótesis iniciales acerca de la naturaleza de tales características..." (Selítiz y Jhaoda, 1977, 67). Son investigaciones que podríamos denominar de corte fotográfico. Su diferencia con los estudios exploratorios es, como podemos ver, muy sutil. Diríamos más bien que se solapan los estudios a nivel exploratorio con estos estudios que, se-

gún los autores, se podrían ubicar en un primer escalón de lo que vendrían a ser los intentos de descripción de la realidad social.

Una segunda modalidad de investigaciones a nivel descriptivo son los estudios cuyo alcance se extiende hasta la ‘...determinación de la frecuencia con que algo ocurre o con la que algo se halla asociado o relacionado con otro factor...’ (Selítiz y Jhaoda; 1971,68). Estos estudios nos permiten detectar regularidades empíricas de variables en estudio.

Las Investigaciones Descriptivas a diferencia de los estudios exploratorios pueden partir de hipótesis afirmativas o también llamadas descriptivas. De los resultados de estas investigaciones se pueden elaborar hipótesis de relación causa-efecto entre variables. Esto es posible en tanto que de esta se han demostrado sus relaciones a través de la indagación descriptiva. Veamos un ejemplo, se detecta que los niños provenientes de familias con niveles socioeconómicos altos tienden a escoger como opción de estudios profesionales las carreras de corte liberal (Medicina, Derecho, Arquitectura, odontología, etc.). Los resultados de esta Investigación de corte descriptivo da pie para formular hipótesis donde se trate de establecer el nivel de influencia de la profesión universitaria de los padres en la escogencia de estudios a nivel superior de los hijos.

**3. Estudios a Nivel Explicativo:** son aquellos estudios cuyos objetivos están concentrados a la comprobación de hipótesis de relación causal entre variables, van mucho más allá de la búsqueda de una cierta relación o asociación entre factores y circunstancias.

Este tipo de investigaciones es difícil realizadas en Ciencias Sociales dada la naturaleza propia de los fenómenos estudiados en estas ciencias (el hombre y sus acciones). Es temerario establecer que tal factor es causa de un fenómeno de orden social y mucho menos que sea su causa única. En nuestras disciplinas la multivariabilidad de elementos que Inciden para que un fenómeno se comporte de una manera y no de otra (Martínez; 1991), es lo que ha hecho que muchos escépticos las cataloguen como Ciencias “Blandas con respecto a las Ciencias Duras” donde si es posible establecer, con un elevado grado de certeza, el tipo de causalidad unívoca, lo cual permitiría la predicción, uno de los objetivos de la Ciencia” apegada a los cánones y criterios de cientificidad propio de las Ciencias Naturales.

En todo caso nuestro interés no es desalentar a los noveles investigadores, simplemente alertamos que si bien no es imposible realizar este tipo de estudios en Ciencias Sociales, sí es aconsejable llevarlos a cabo en situaciones previamente evaluadas a fin de tener elementos de seguridad para realizados con toda la rigurosidad que estos suponen.

### **Población y Muestra**

Daremos algunas recomendaciones preliminares antes de entrar a caracterizar las alternativas que se le presentan al Investigador al momento de tomar decisiones sobre si va a estudiar con todo los elementos que conforman la Población en estudio o con parte de ella.

Comenzaremos definiendo lo que es Población en estudio. Para muchos autores los términos Universo y Población son equivalentes sin embargo podemos conseguir en la literatura sobre el tema, que hay autores que los definen de manera diferente por considerar que se refieren a cosas diferentes. En nuestro caso coincidimos con estos últimos ya que consideramos que ambos concep-



tos se refieren a aspectos diferentes. La diferencia estriba, en que el término Universo se refiere al conjunto infinito de unidades observacionales cuyas características esenciales los homogenizan como conjunto; tal es el caso del Universo de estudiantes, a pesar de poseer cada uno características que los diferencian, el hecho de ser estudiantes los ubica como parte de un solo conjunto. El Universo da cuenta entonces de todos los individuos, objetos, etc. que pertenecen a una misma clase. El término Población en estudio es un concepto más delimitado, reúne tal como el Universo a individuos, objetos, etc., que pertenecen a una misma clase por poseer características similares, pero con la diferencia de que se refiere a un conjunto limitado por el ámbito del estudio a realizar. Entonces, la Población en estudio forma parte del Universo mas no se confunde con él, es un subconjunto del universo conformado en atención a un determinado número de variables que se van a estudiar, variables que lo hacen un subconjunto particular con respecto al resto de los Integrantes del Universo. Un ejemplo.

En un estudio sobre las consecuencias de la adopción en el desarrollo emocional del niño, nos encontramos con un Universo conformado por todo los niños adoptados, sin embargo nuestra Población en estudio puede quedar definida por parámetros que reducen considerablemente su configuración con respecto al Universo. Es el caso si planteamos el problema de la siguiente manera: ‘estudio a realizarse con niños entre 7 y 10 años que fueron entregados en adopción antes de haber cumplido los 3 años’. Definida la Población en estudio con estos criterios se convierte evidentemente en un subconjunto del Universo de niños adoptados.

En el área de las Ciencias Sociales se han generalizado las Investigaciones a través del estudio de muestras tomadas de las Poblaciones en estudio, con el fin de generalizar los resultados a estas últimas, es decir estudiar un subconjunto de la Población e inferir a esta los resultados obtenidos. La idea base de la cual se parte es que la muestra, si es representativa, se comporta igual que la Población, de allí los niveles de certeza al momento de generalizar. No obstante para Galtung (1986) no toda muestra tiene como propósito obtener conclusiones acerca de la población, pueden servir también para poner a prueba hipótesis sustantivas, esto es proposiciones sobre la relación entre variables. La condición para que de las muestras se puedan establecer generalizaciones, con un grado de Incertidumbre conocido, es que sean probabilísticas. ya que “...la determinación del grado de incertidumbre o de “confianza” que pueda atribuirse a las inferencias depende, en sus cálculos, de la Teoría de las Probabilidades” (Padua: 1979, 64).

La costumbre generalizada de trabajar en base a muestras en las Ciencias Sociales se ha convertido en un “hacer estandarizado” de los investigadores. Se toma la decisión de utilizar muestras muchas veces de manera apriorísticas, sin haber evaluado previamente si es posible o no hacer los estudios tomando en cuenta toda la población, cosa que por lo demás es lo deseable, ya que se evita incurrir en los errores propios del muestreo. Incluso muchos de los esquemas sobre cómo realizar investigaciones que han sido propuestos por reconocidos autores, de partida recomiendan el uso del muestreo. Ante esta situación consideramos necesario dar algunos consejos a fin de evitar caer en una práctica rutinaria” que evita el pensar y reflexionar, no ya sobre el objeto de estudio, sino sobre la propia actividad de investigación que se piensa implementar.

La primera recomendación es, de arrancada, no tomar como primera decisión trabajar con muestras, por el contrario en primera instancia se debe evaluar si es posible hacer el estudio tomando en cuenta toda la población, la ventaja es la posibilidad de sacar conclusiones sin riesgo a hacer generalizaciones que puedan ser probablemente ciertas. Debemos apegarnos al estudio de toda la Población hasta tanto, como producto de la evaluación antes dicha, estemos plenamente convencidos sobre la imposibilidad de hacerlo. ¿Qué evaluar para descartar todas las posibilidades?

En primer lugar se debe relativizar el remoque de Población grande o pequeña, una Población será grande o pequeña de acuerdo a nuestras posibilidades de poder contar con los recursos suficientes para abordarla. Si dirigimos una investigación con poco personal, un presupuesto exiguo y con limitaciones de tiempo, tales carencias nos harán apreciar una Población determinada como demasiado grande, si por el contrario contamos con recursos humanos, financieros y de tiempo suficientes, esa misma Población dejará de parecernos grandes.

Después de asumir el concepto de Población grande como un concepto relativo, es procedente comenzar a evaluar los elementos que nos permitirán establecer la posibilidad o no de emprender el estudio tomando en cuenta todos los elementos de la misma. Tales elementos son:

1. Recursos Financieros
2. Recursos Humanos
3. Tiempo disponible para hacer la Investigación.
4. Dispersión geográfica de los elementos que conforman la Población en estudio.
5. Logística (multígrafos, fotocopadoras, papel. pasajes, viáticos. computadoras, etc.)

El resultado de la evaluación de cada uno de estos elementos nos dirá hasta qué punto es posible tomar en cuenta para el estudio, a toda la población. En caso de no ser posible, es el momento de decidir el utilizar muestras, pero ahora tal decisión es razonablemente fundamentada y no tomada de una manera mecánica guiados por la fuerza de la tradición metodológica.

**BIBLIOGRAFÍA:** ALFONZO M., Ilis. (1981). *Técnicas de investigación bibliográfica*. Contexto Editores, Caracas. / ANDER-EGG, Ezequiel. (1978). *Técnicas de investigación social*. El Cid Editor, México. / BARRANCO, F. J. (1982). *Técnicas de marketing*. Ediciones Pirámide, Madrid. / BEVERIDGE, W. L. (1973). *El arte de la investigación científica*. Ediciones de la Biblioteca Central, U.C.V., Caracas. / BLANCO M., Agustín. (1978). *Metodología, investigación y sociedad*. Ediciones de FACES, U.C.V., Caracas. / BOUDON, R Y P. Lazarsfeld. (1979). *Metodología de las ciencias sociales*. Edit. Laia, España. / BRONOUSKI, T. (1978). *El sentido común de la ciencia*. Península, Barcelona. / BUCHLER, Justus. (1972). *El concepto de método*. Nova, Buenos Aires. / CARDOSO, Ciro. (1981). *Introducción al trabajo de la investigación histórica*. Grijalbo, Barcelona. / CASTELLS, Manuel. (1986). *Las nuevas fronteras de la metodología sociológica*. Librería Psique, U.C.V., Caracas. Mimeo. / COOK, T. O. Y Ch. S. Reichard. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Edit. Morala, Madrid. / DEMO, Pedro. (1985). *Investigación participante*. Realidad o Mito. Edit. Kapelustz, Buenos Aires. / DIETZGEN, José. (1977). *La esencia del trabajo intelectual humano*. Edit. Fundamentos, Madrid. / DUVERGER, Maurice. (1980). *Métodos de las ciencias sociales*. Edit. Ariel, Barcelona. / ECO, Umberto. (1982). *Cómo se hace una tesis*. Edit. Gedisa, Buenos Aires. / GALTUNG, Jhoan. (1966.). *Teoría y método de la investigación social*. Edit.. Eudeba, Buenos Aires. / GOODE, W. J. y P.K. Hatt. (1978). *Métodos de investigación social*. Edit. Trillas, México. / GRAWITZ, Medaline. (1975). *Método y técnicas de las ciencias sociales*. Edit. Hispano Europea, Barcelona. / HOLLANDER, Edwin. (1975). *Principios y métodos de psicología social*. Edit. Amorrortu.

Buenos Aires / **HYMAN, Herbert.** (1971). *Diseño y análisis de las encuestas sociales*. Edit. Amorrortu, Buenos Aires. / **KERLINGER, Fred.** (1975). *Investigación del comportamiento*. Edit. Interamericana, España. / **KOSIK, Karel.** (1976). *Dialéctica de lo concreto*. Edit. Grijalbo, México. / **LAZARSELD, P.** (1969). *El concepto de variable*. Dpto. de reproducciones Escuela de Sociología, U.C.V., Caracas. Mimeo. / **LAZARSELD, P. y R. BOUDON.** (1979). *Metodología de las ciencias sociales*. Edit. Laia, Barcelona. / **MARTINEZ, Manuel.** (1991). *Investigación cualitativa etnográfica en educación*. Edit. Texto, Caracas. / **MORLES, Víctor.** (1985). *Planteamiento y análisis de investigaciones*. Ediciones de la U.C.V., Caracas. / **NISBET, J.D. y N. ENTWISTLE.** (1980). *Métodos de investigación educativa*. Edit. Oikos-Tau, España. / **PADUA, Jorge.** (1979). *Técnicas de investigación aplicada a las ciencias sociales*. Edit. Fondo de Cultura Económica, México. / **PARDINAS, Felipe.** (1969). *Metodología y teoría de investigación en las ciencias sociales*. Edit. Siglo XXI, México. / **PIAGET, Jean y otros.** (1979). *Tendencias de la investigación en la ciencias sociales*. Edit. Alianza Madrid. / **RAMÍREZ, Tulio; Luis BRAVO y Pedro MÉNDEZ.** (1987). *La investigación documental y bibliográfica. Recomendaciones para la práctica estudiantil*. Edit. Panapo, Caracas. / **RAMÍREZ, Tulio.** (1969). *Ciencia, método y sociedad*. Edit. Panapo, Caracas. / **RODRIGUEZ, Nacarid.** (1978). *Introducción al diseño de experimentos*. Ediciones de la Facultad de Humanidades y Educación, U.C.V., Caracas. / **SABINO, Carlos.** (1980). *El proceso de investigación*. Edit. El Cid, Buenos Aires. / **SANCHEZ, Basilio.** (1979). *Método de investigación*. Edit. Eneva, Caracas. / **SANCHEZ, M. y A. SERRANO.** (1989). *Determinación de las necesidades en educación ambiental que poseen los docentes de 5to y 6to grado de educación básica*. Tesis de Grado, Escuela de Educación, U.C.V., Caracas. / **SELLTIZ, C. y M. JAHODA.** (1977). *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*. Edit. Rialp., Madrid. / **SIERRA BRAVO, Restituto.** (1985). *Metodología de las ciencias sociales*. Edit. Paraninfo, Madrid. / **SOROKIN, P. y otros.** (1977). *La investigación social*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires. / **TECLA, Alfredo.** (1980). *Metodología de las ciencias sociales*. Ediciones Taller Abierto, México. / **WITTRUCK, Merlín.** (1990). *La investigación de la enseñanza* Tomo 1, II y III. Edit. Paidós, Buenos Aires.

**RAMÍREZ, Tulio.** (1998). *Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Cómo hacer un proyecto de investigación. Guía práctica*. Edit. PANAPO. Caracas.

## PROYECTO EDUCATIVO GRAN COLOMBIA U. C. V. - M. E. (PEGC)

### ANTECEDENTES

El Proyecto Educativo Gran Colombia, nace por iniciativa del Dr. Simón Muñoz, Rector de la Universidad Central de Venezuela, quién a solicitud del Profesor Antonio Luis Cárdenas. Ministro de Educación, asume la responsabilidad, a nombre de la U. C. V. de desarrollar un modelo educativo que sirva de base para mejorar la calidad de la educación.

El profesor Adolfo Alvarez Lara se encargó de diseñar y poner en marcha un modelo que respondiera a la problemática planteada.

El 20 de Febrero de 1995 se firmó el convenio de Cooperación Inter-institucional entre la U. C. V. y el Ministerio de Educación, el cual dio validez jurídica al proyecto.

### CONCEPCIÓN

“El universo es una red dinámica de fenómenos relacionados entre sí. Ninguna de las propiedades de una parte de esta red es fundamental; dotas ellas son el resultado de las propiedades de los demás y la consistencia general de sus interacciones determina la estructura de toda la red” (F. Capra).

El proyecto ha sido concebido a partir de la reflexión citada al comienzo. Se pretende desarrollar un modelo que provoque la interacción de todos los elementos relacionados con la formación del hombre-social y no del hombre-estudiante. Para ello es necesario romper el esquema vertical tradicional (maestro-alumno) para

implementar un sistema global en el cual participen todos los factores y elementos que conforman la realidad socioeconómica de la Venezuela del futuro.

### **OBJETIVOS**

- Producir una educación de calidad.
- Rescatar una institución significativa en la historia de la educación venezolana.
- Reconstruir a partir de la escuela una nueva sociedad.

### **ESTRATEGIAS**

- Buscar la interacción de la U. C. V. en torno al desarrollo y consolidación del proyecto.
- Lograr una participación real y efectiva de la comunidad vecinal
- Participación de organizaciones públicas y privadas.

### **SISTEMA DE CAPACITACIÓN - INVESTIGACIÓN**

“La crítica no tiene por que ser la premisa de una deducción que concluya en: estos es lo que debe hacerse. Debe ser un instrumento para aquellos que luchan, para aquellos que niegan lo que existe y le oponen resistencia”. (M. Foucault).

Se ha diseñado un sistema de capacitación basado en una modalidad de la investigación-acción, la investigación - participativa, mediante la cual, y a través de diferentes experiencias (talleres, coloquios, etc.) se pueda lograr una reflexión crítica (M. Foucault) que oriente la formación y desarrollo de los participantes. El sistema comprende a todos los actores implicados en el proceso (docente, estudiantes, empleados, trabajadores, padres y vecinos). Es importante señalar que se evitará, en lo posible, la realización de talleres aislados que contribuyan a aumentar el credencialismo.

### **ORGANIZACIÓN Y GERENCIA**

“Ya no son primero las situaciones estables y las permanencias sino las alteraciones y las mutaciones de las normas que actúan en los comportamientos sociales” (I. Prigogine).

La complejidad de la situación nos llevó a diseñar una estructura organizacional integrada por dos elementos fundamentales: un modelo racional lógico, que responde al funcionamiento de las instituciones escolares y una estructura organizativa paralela de innovación, que maneje el desarrollo del proyecto. La estructura paralela está integrada por subproyectos en función de la dinámica gerencial del proyecto.

Se busca un tipo de gerencia horizontal, inspiradas en la filosofía de la calidad total y en la aplicación de los principios de la gerencias para el caos, la cual se puede sintetizar en el pensamiento citado al comienzo.

### **SUBPROYECTOS**

La implantación y desarrollo del Proyecto Educativo se ha venido logrando en forma progresiva, en un principio se inició un proceso de sensibilización hacia todos los sectores.

La resistencia al cambio y la situación que vive el sistema ha creado la necesidad de mantener, en forma permanente, el citado proceso. Simultáneamente, se ha venido implantando e implementando los siguientes subproyectos:

Programa de interacción social (PIS). Atención a jóvenes con necesidades básicas de aprendizaje (Jesús Millan). Postgrado en Orientación, Salud, Saneamiento ambiental, Capacitación - Investigación, Rehabilitación del lenguaje, Evaluación al desempeño y Previsión y Desarrollo Humano.

### **PARTICIPACIÓN**

Se considera que este es uno de los factores más importante en el desarrollo y consolidación del proyecto. En este sentido, cabe mencionar los siguientes aspectos: Participación del Rectorado de la U. C. V., Ministerio de Educación, Integración del Grupo Salud (Medicina, Nutrición, Enfermería, Odontología, Salud Pública y Bionálisis).

El consejo de Desarrollo Científico y Humanístico (CDCH) otorgó un financiamiento especial y además, se acordó considerar al proyecto como "PROYECTO INSTITUCIONAL DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE RECURSOS HUMANOS DE LA U. C. V."

CONSEJO DIRECTIVO: SR. SIMÓN MUÑOZ ARMAS ( Rector U. C. V.), PROF. ANTONIO L. CÁRDENAS ( Ministro de Educación), SIMÓN DÍAZ ( Presidente Honorario).

COMITÉ EJECUTIVO: ADOLFO ALVAREZ LARA ( Director General), JOSÉ ABAD ( Adjunto), ZULAY RODRÍGUEZ (Adjunta)

DIRECTORES EJECUTIVOS: DYLIA DE FREITES, GRACIELA HERNÁNDEZ, VIDALINA MARCANO, CARLOS HERRERA, BETTI HERNÁNDEZ, IRMA SOTO, FREDDY FRONTADO, MARTHA P. AGUILERA.

UBICACIÓN: BASE U. C. V.: Av. Minerva, Edificio Transbordo, Sede De LA Escuela De Educación. U. C. V. Primer Piso. Teléfono (Fax): 605- 39- 15. BASE GRAN COLOMBIA: Complejo Educativo Gran Colombia. Edif. Sucre. Primer Piso. Teléfonos: 61 - 76- 40.

**ALVAREZ LARA, Adolfo; José ABAD y Zulay, RODRÍGUEZ.** Escuela de Educación de la Universidad central de Venezuela.

### **PROYECTO MARACAY-UCV**

Las acciones educativas se desarrollan con adultos en la práctica educativa, aplicando las técnicas que rigen según Torres, Rosa María (Cuadernos de Educación. N.136. p.15) a la educación popular: se parte de la realidad, se reflexiona, se vuelve a la realidad, practicando y corrigiendo fallas que se descubren en la reflexión de la práctica pedagógica. Esta posición asumida por el programa educativo contiene el basamento teórico de autores que trabajan la educación popular como lo son Freire, Freinet, Luis Bigott, Carlos Mariatégui, José Martí, Simón Rodríguez.

En estas acciones educativas, se trabaja en el desarrollo de las actividades escolares con la dinámica de taller, que se corresponde con la estrategia didáctica de comunicación que utiliza la educación popular, a objeto de probar por caminos menos rígidos, donde la participación activa de los integrantes, se transforme en el quehacer permanente del proceso enseñanza-aprendizaje para que afloren aprendizajes, experiencias y vivencias que le permitan sobre esta base, construir conocimientos que partan de la recons-

trucción de la cultura universal científica, social y cultural que la escuela debe transmitir y que culmine en la conceptualización de una cultura nacional y local que le permita identificación espacio-temporal.

El educador, se define como investigador, extensionista y docente, el cual participa activamente en procesos que inducen a la transformación social partiendo de la realidad y tomando conciencia de su historia y del papel que desempeña en el proceso de aprendizaje, por ello actúa consciente de su papel de líder, con una actitud crítica ante los procesos políticos, sociales y económicos. Condición sinequanon para poder formar hombres críticos que tomen conciencia y participen en la transformación de la realidad, a la cual se encuentra históricamente ligado.

### ¿QUÉ ES EL PROYECTO MARACAY-U.C.V.?

*Es un acuerdo interfacultades de la Universidad Central de Venezuela que inicia sus actividades en el mes de junio de 1984, por iniciativa de los Decanos Juan Francisco Troconis (Facultad de Ciencias Veterinarias) y José María Cadenas (Facultad de Humanidades y Educación) y con la participación de la Facultad de Agronomía. En la actualidad están incorporadas las Facultades de Odontología, Economía y Ciencias. El Proyecto Maracay- U.C.V., se ha propuesto desde sus inicios objetivos a corto, mediano y largo plazo en dos direcciones: Hacia la comunidad universitaria de la Región Central y especialmente a las Facultades de Agronomía y Veterinaria, en las áreas de formación docente en postgrado, de investigación y de extensión. Hacia la comunidad de la región, desarrollando trabajo de extensión universitaria en sus distintas acepciones: cursos, charlas, talleres, conferencias y trabajo comunitario dentro de la concepción de "desarrollo local".*

Dada las características de las Facultades de Agronomía y Ciencias Veterinarias de ocupar un espacio geográfico cercano a la Alcaldía Mario Briceño Iragorry y en conversaciones con el Alcalde de la misma, se da inicio a la relación **Proyecto Maracay U.C.V.-OCUMARE DE LA COSTA- CUMBOTO**, en el mes de abril de 1993, desarrollando una serie de actividades de reconocimiento en las comunidades de Cumboto y Cuyagua, las cuales crearon expectativas e incentivaron a las partes involucradas. Las actividades realizadas y las necesidades detectadas en las comunidades se corresponden con los objetivos planteados en el Proyecto Maracay- U.C.V., lo cual facilitó la firma de un Convenio Proyecto Maracay- U.C.V.-Alcaldía Mario Briceño Iragorry.

El esquema de trabajo del Proyecto Maracay, enmarca su acción en una revisión de la educación de adultos en sus distintas formas, por una parte, por la otra el apoyo y la ayuda en el ámbito del desarrollo de las manifestaciones culturales y de la conservación del medio ambiente. Así como también desarrollar planes que contemplen acciones permanentes en el campo de la salud integral de la comunidad con la intención de disminuir la influencia negativa de las variables que conforman el cuadro de la pobreza crítica de la región. Para ello se pretende incidir en el área de la salud dental, diversificación de los hábitos alimenticios, en el aprovechamiento de los recursos alimenticios de la zona (aumentando su producción y su productividad). Siendo una de las áreas que requieren mayor atención la relacionada con el desarrollo económico de la localidad, ya que la carencia de fuentes de empleo es un problema agudo, y que se traduce en la emigración de sus habitantes a las ciudades donde pueden conseguir medianos ingresos.



Es importante, concebir el programa o proyecto de desarrollo de forma integral, es decir, no es sólo la creación masiva de fuentes de trabajo lo que solucionará el problema, se debe establecer un equilibrio entre economía, educación, ecología y salud.

Es por ello, que el Proyecto Maracay U.C.V. propone poner a disposición de la Alcaldía Mario Briceño Iragorry, los recursos en el campo de las Humanidades y las Ciencias Sociales que sean necesarias en función de un trabajo por y para Ocumare de la Costa, el cual contempla las funciones básicas de la Universidad Central de Venezuela, como la docencia, la investigación y la extensión que redunden en beneficio de la elevación de los niveles de vida de los habitantes de la Parroquia Ocumare de la Costa en las áreas de salud y educación, manteniendo la visión de totalidad antes descrita.

### **ACTIVIDADES CUMPLIDAS**

El Proyecto Maracay, en sus primeros años contó con la participación activa de varias Escuelas de la Facultad de Humanidades, entre las que se encuentran psicología, historia, comunicación social, artes, filosofía, educación (pre y post-grado). Al culminar la gestión del Decano Cadenas, la Escuela de Educación a nivel de pre y post-grado se ha mantenido activa, cerrando sus actividades el post-grado hace aproximadamente tres años (sólo queda pendiente culminación de trabajos de Maestrías).

Las otras Escuelas, no continuaron una política de participación a través del Proyecto Maracay, dando respuestas sólo a requerimientos particulares y en forma eventual.

La Facultad de Odontología se aboca al desarrollo de cursos de especialización y maestrías, además incorpora su programa de docencia servicio en la Organización de Bienestar Estudiantil de Maracay y en los centros educativos para los hijos del personal docente de las Facultades de Agronomía y Veterinaria (en la actualidad sólo se mantiene el programa docencia-servicio).

La Facultad de Economía se incorpora con cursos de especialización en el área administrativa (no se han abierto nuevas cohortes).

Las Facultades de Medicina, Veterinaria, Agronomía, Ciencias y la Escuela de Educación inician un Proyecto de Investigación Interdisciplinario, referido a un tema de Salud Pública que se manifiesta como problema en las instalaciones de la Escuela de Educación: La presencia de las Palomas Domésticas como portadoras y transmisoras de enfermedades zoonóticas.

Es importante destacar, que en este proyecto se incorporan estudiantes para el aprendizaje de técnicas específicas de estudio de poblaciones (estudiantes de la escuela de biología, un estudiante de la escuela de educación quien desarrolló tesis en el área de educación y salud pública y se formó a un estudiante de veterinaria en el área). Esta investigación forma parte de las actividades permanentes del Proyecto Maracay y en la actualidad ha incorporado un pasante remunerado para que se ocupe de los procesos técnicos relacionados con capturas, necropsias y aprendizaje de análisis de resultados.

Las Facultades de Agronomía y Veterinaria, han utilizado ampliamente los servicios de la Escuela de Educación, y podría decirse que más de la mitad de la planta profesoral de la misma ha atendido cursos, charlas, conferencias y han participado en asesorías en el área de rediseño curricular. Esta última actividad ha sido permanente desde 1984 hasta el presente.

## SITUACIÓN ACTUAL

Considerando que la U.C.V. es un centro de primer orden en el país en cuanto a la formación y la investigación científica, pero que muchas veces el resultado de éstas no trasciende a la comunidad como herramienta para la solución de los problemas cotidianos, y tampoco recibe las experiencias y vivencias de aquellas con la intención de ser procesadas y aceptadas, es la oportunidad de iniciar una relación dentro de la concepción de extensión universitaria que revierta dicho proceso .

El enfoque para participar en el desarrollo local, apunta esencialmente al rescate de la población y su identidad como hasta ahora la misma lo ha manifestado : fortalecimiento de las comunidades primarias, de sus hábitos, costumbres y tradiciones; dado que la concepción del desarrollo local debe apreciarse, antes que todo, como un proceso socio-económico, cultural, histórico e incluso generacional, siempre y en tanto, esta acción involucre en nuestro caso, a la comunidad, la universidad y el municipio.

La acción universitaria, en sus primeros intentos ha estado referida al estudio y reconocimiento de las manifestaciones culturales ( la Escuela de Artes asignó a tres tesis), de la educación (formal e informal), incorporación del Programa de Docencia-Servicio de la Facultad de Odontología y se inicia la formación de la comunidad, por petición propia, en la organización cooperativa y la micro-empresa a través del Centro de Estudios Cooperativos de la Escuela de Administración de la Facultad de Economía y del Profesor Oscar Bastidas.

En el área de la ciencia agronómica, se ha iniciado con bastante éxito la recuperación de las plantaciones de cacao, cultivo vegetal predominante en la zona, las cuales han iniciado su proceso de incremento de la producción, logro que ha incentivado aún más a la comunidad.

De otra parte, se trata de una comunidad que por sus características geográficas ( pertenece al Parque Nacional Henry Pittier) es asiento de una actividad turística que hasta el presente se puede considerar anárquica y entrópica, en este sentido el impacto social y ambiental que ella genera va en desmedro de la comunidad. En lo social se pretende la formación de la misma en razón de un mayor y mejor aprovechamiento de la población en la actividad turística; y en lo ambiental, un menor deterioro de las áreas que les pertenecen. Sobre estos tópicos se sustentan los objetivos del Programa Educativo que la Escuela de Educación inicia en enero de 1994.

Para alcanzar el objetivo del Proyecto Maracay , basado en las acciones de docencia, investigación y extensión, las Escuelas de Odontología, Educación, Agronomía, Administración, Idiomas y Artes, ya han hecho acto de presencia desarrollando actividades que a continuación se describen :

1. La Escuela de Odontología, a través de las Pasantías Docencia-Servicio, ha iniciado la atención odontológica, epidemiológica y educativa en las Escuelas de la localidad y en la Medicatura. En la actualidad, han logrado sensibilizar a los pobladores en torno a la importancia que tiene atender la salud bucal; además, la consulta que se atiende en la Medicatura de la Costa del Municipio Mario Briceño Iragorry se ha incrementado en un 100%.

2. La Escuela de Educación, desarrolla desde enero de 1994 un Programa Educativo de Educación de Adultos, logrando incorporar a estudiantes de la carrera como docentes comunitarios y a los adultos que abandonaron la escuela básica o que no fueron nunca, los cuales se han acercado a trabajar con la universidad. Se ha

logrado que un pequeño grupo de pobladores estén preparándose para aprobar el noveno grado y que jóvenes (mayores de 15 años) que no asistían a la escuela comiencen a disfrutar del aprendizaje de la lectura y la escritura.

Para abrir el Programa Educativo Ocumare de la Costa. U.C.V.- en la localidad, se hace necesario iniciar una relación formal con el Ministerio de Educación, a través de la Modalidad de Educación de Adultos y la Estrategia de Evaluación por Libre Escolaridad, permitiendo el desarrollo de las actividades escolares, y llevar a los cursantes a una evaluación integral avalada por la Zona Educativa del Estado Aragua. Al comienzo se aplican las pruebas diseñadas en el Ministerio de Educación; posteriormente y razonando a favor del estudiante de la Escuela de Educación y de los pobladores evaluados, se plantea como conveniente ante el M.E. que el Proyecto Maracay y estudiantes de la Escuela, elaboren dicho instrumento. Se acepta la solicitud, con la condición de que el ente ministerial revise y apruebe su contenido. Hoy día se han aplicado siete (7) evaluaciones, las cuales incluyen Ciclo Básico (Segunda Etapa de Educación Básica de Adultos que substituye a 1,2 y 3 año del régimen anterior) y Ciclo Diversificado en las ramas de Ciencias y Humanidades.

En diciembre de 1994, se inicia la discusión con la Dirección Nacional de Educación de Adultos del M.E. (sede Caracas) una propuesta, para sustituir el Ciclo Diversificado en Ciencias y Humanidades, por una mención Técnica a Nivel Medio, en Agroecología y Turismo, para ello, se hizo necesario presentar un documento con el Diseño Curricular del mismo, el cual fue aceptado en su totalidad y se encuentra en proceso de emisión de Resolución en Gaceta Oficial. Se debe aclarar que la formación del Técnico Medio en Agroecología y Turismo, es el resultado del conocimiento previo de las características de la zona (apreciación diagnóstica) y el diseño y elaboración de programas, ha sido abordado por especialistas conocedores del área. Así, se puede decir, que la Escuela de agronomía, idiomas, artes, administración, veterinaria, educación y la sociedad científica amigos del Parque Henry Pittier, discutieron y coordinaron la producción de los mismos. Esos documentos también reposan para asignación de Código en el Ministerio de Educación. (se anexa un ejemplar del anteproyecto).

3.- Trabajo en la Comunidad: una de las actividades que no se puede descuidar, es la atención a las solicitudes que hacen los líderes de la comunidad al Proyecto Maracay. De hecho, hacerlo ha permitido ser recibidos con cierto grado de credibilidad, y los primeros que desarrollaron cursos fueron los estudiantes de la Escuela de Educación, quienes con su sencillez y carisma lograron romper la barrera que inicialmente había mostrado la dirigencia comunal local. Estudiantes practicantes de la Escuela de Educación han dictado cursos de Puericultura a las Madres de los Hogares de Cuidado Diario; practicantes de didáctica de la Escuela de Idiomas, dictan curso básico de Inglés para Hotelería y Turismo. Igualmente, amigos del Proyecto Maracay, han dictado cursos, por ejemplo, en el mes de julio del año en curso, se inaugurará una Exposición de Cuadros Artísticos, elaborados en forma artesanal con la técnica de pintura de piedra molida, por un grupo de jóvenes y adultos de la comunidad, cuyo maestro forma parte del programa educativo con la intención de dar este tipo de aportes. Cursos dictados por docentes de la Escuela de Administración en el área de cooperativismo y micro-empresas.

Se está en proceso de culminación de una Tesis , que propone el desarrollo de un Centro de Información Comunal, el cual ya tiene terreno donado y presupuesto asignado de la Alcaldía; ella constituye la continuación de un trabajo de grado previo en el cual se propone una Estrategia Pedagógica de Desarrollo Comunal. El tutor asignado a dicha tesis es el profesor Julio Ramos de la Escuela de Bibliotecología.

**ELVIRA Sergent; VISABETH SANDOVALY Sonia; Jaimes DE SEDEK.** Escuela de Educación de la UCV.

## PROYECTO NACIONAL

Un proyecto de nación sólo es posible sobre la base sólida de la educación. Sin ella no hay grandeza, ni seguridad, ni futuro posible. Estas frases parecerían estar en el fondo del discurso de Clinton al asumir por segunda vez la presidencia de su país. Su plan *Acción para la Educación en Estados Unidos* resume su compromiso, en el involucra, para el que convoca -éste es el punto clave- a toda la nación. El propósito final "Que todos los estadounidenses tengan la mejor educación del mundo", se concreta en cuatro grandes metas: cada niño de 8 años debe ser capaz de leer, cada niño de 12 años debe ser capaz de conectarse en Internet, cada joven de 18 años debe ser capaz de ir a la universidad, cada adulto debe ser capaz de seguir aprendiendo durante el resto de su vida. Propósitos y objetivos de la nación, no metas del gobierno, no programa electoral.

Cuando el país más poderoso de la tierra es llamado con tanto vigor por su líder a asumir con urgencia el reto de la educación, las preguntas son por qué y por qué ahora. La primera interrogación remite a los principios, al valor intrínseco de la educación, a la afirmación fundamental del hombre como hacedor del destino, y de la educación como el gran instrumento para el despliegue del potencial humano. La segunda pregunta nos enfrenta a la sociedad de esta hora, de economía globalizada, de abierta competencia, de alta tecnología, profundamente informatizada, marcada por problemas sociales que el solo crecimiento no ha resuelto y que se manifiesta en desempleo, en pobreza, en criminalidad, en desarticulación de la familia, en pérdida de valores y de sentido de la vida. En esta sociedad, como nunca antes, rescatar la educación es la única forma de rescatar el hombre.

Llamar a una gran cruzada por la educación es entender los efectos del vertiginoso crecimiento tecnológico, con sus consecuencias en el volumen y en la calidad y grado de especialización del empleo. La educación, en este punto, se convierte en la clave para la producción tecnológica y para su uso productivo en beneficio del hombre, de su dignidad, de su potencialidad. Educar ahora es preparar a la gente para nuevas formas de ocupación, para un mundo cada vez más informatizado, para cambios cada vez más frecuentes, para nuevos modos de convivencia en un entorno de creciente globalización. Declarar la educación como primera prioridad tiene sentido siempre, pero más en una sociedad como la norteamericana, sometida a conflictos sociales para los cuales no está preparada, que reproducen en cierto modo, los de las sociedades del Tercer Mundo, que enfrentan su propia condición de país hecho a fuerza de ilusión y trabajo de inmigrantes y ahora

escenario de conflicto, de segregación de las minorías, raciales y no raciales. El plan Acción para la Educación en Estados Unidos propuesto por Clinton incluye, ciertamente, una propuesta de ampliación del presupuesto dedicado a esto gran propósito nacional -no a este “sector”, porque la educación no puede ser un “sector” cuando es un “todo”, pero sobre todo una invitación a la nación a compartir un conjunto básico de principios, diez de los cuales se derivan compromisos, algunos incluso con metas y fechas precisas.

El primero, no importa el orden del discurso, toca la responsabilidad de la familia y de la sociedad en la educación. La educación no es un asunto de los maestros, de las escuelas, de las universidades. Es de la sociedad. Lo que fortaleció la clase media americana fue, sin duda, la participación de los padres en la educación, la actitud de los inmigrantes respecto de la unidad familiar y de la educación. “Nuestros padres eran nuestros maestros” pude escuchar de un alto ejecutivo petrolero norteamericano al pasar por la humilde escuela de su barrio. Esa es la memoria de los pueblos con tradición, con solidez de familia, con sentido de nación. La responsabilidad educadora ha sido relegada en exceso a la escuela. Ahora a los medios de comunicación. La sociedad, sin embargo, no puede renunciar a su responsabilidad en este campo.

Un segundo principio no puede ser más simple pero también más categórico: “Para tener las mejores escuelas debemos tener los mejores maestros”. Primero el reconocimiento (“Yo sé que no estaría aquí sin la ayuda de esos maestros”), pero al mismo tiempo una aceptación de las actuales deficiencias (elevar a los que no estén a la altura) y una exigencia (certificación nacional de maestros) avalada por un llamado a la sociedad a crear sistemas de estímulo (premiar y honrar a nuestros mejores maestros) y con una visión de futuro (estimular a los más calificados para que opten por la carrera de maestro).

Los otros principios -compromisos- apelan al voluntariado para hacer posible la meta de la lectura, al valor de educación preescolar, al establecimiento de normas nacionales y a la voluntad de comprobar los logros con una gran prueba de rendimiento estudiantil en 1.999, a la adecuación de los locales escolares como espacios apropiados y estimulantes para el aprendizaje, a la preparación para el mundo de la informatización y al acceso a las redes, a la ampliación de las oportunidades de formación universitaria básica, a la expansión de las fronteras del aprendizaje a toda la vida, para lo cual se propone un sistema de capacitación con bonos que vayan directamente a las manos de los trabajadores que califiquen. La declaración el Presidente americano recuerda también la libertad de los padres para escoger la escuela de su preferencia, la oportunidad y responsabilidad que se asigna a la iniciativa privada en la creación de nuevas escuelas. Y, desde luego, el acento en la educación moral y ciudadana.

En Venezuela se ha hablado más de una vez de relanzar la educación. Contamos con todos los diagnósticos. Han sido formulados diversos proyectos, algunos muy acertados, de gran vuelo. Otros limitados a reformas parciales. Enfrascados, sin embargo, como estamos, en conflictos por salarios y presupuestos, quizá hemos dejado para un distante más tarde la discusión sobre lo central. Sobre los principios. Y sobre los acuerdos de acción. Repensar la educación es fundamentalmente asumirla como un proyecto nacional. Re-

pensar el educador, pero también y sobre todo, repensar la responsabilidad de la familia y de la sociedad, la relación de la educación con el trabajo y con la vida. Dar a la educación la dimensión de los principios, de los objetivos. No reducirla a conflicto de presupuesto y de salarios.

**ROOSEN, Gustavo.** Fuente: El Nacional, viernes 28 febrero 1997. Pag. A-4

### PROYECTOR DE DIAPOSITIVAS

Instrumento de proyección diseñado para aceptar diapositivas que pueden avanzarse individualmente o en un cartucho a través de controles manuales o remotos.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

### PROYECTOR OPACO (OPASCOPIO)

Aparato capaz de proyectar imágenes no-transparentes, tales como mapas, láminas o páginas impresas sobre una pantalla.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

### PROYECTOS

Los proyectos son un método de trabajo que cada vez se impone más en el medio educativo. Constituyen una fórmula organizativa que reúne el trabajo de profesionales especialista o no en la resolución de un problema o en la implantación de una idea. Los reúne por un tiempo definido, con fines muy precisos y utilizando recursos limitados.

Bill Gates(1998) dueño de Microsoft, una empresa líder del mercado informático hace algunas precisiones sobre lo que debe ser un proyecto con fines económicos que bien vale la pena considerar al momento de configurar un proyecto educativo-pedagógico, pero haciéndole los ajustes necesarios para que sean de valor dentro del escenario típicamente educativo, tal cual lo hacemos a continuación:

1. Defina proyectos con mucho cuidado. Hágalo en torno a problemas dentro de los cuales Ud. tenga experticia comprobada. Establezca plazos, realistas y preferiblemente cortos. Un proyecto de más de dos años de duración puede ser difícil de sostener.
2. Debe pensarse antes que nada en los intereses de los beneficiarios del proyecto, los "clientes".
3. Los profesionales involucrados en el proyecto deben de reconocer permanentemente su importancia. "Cuando todos comprenden que están



participando en algo serio, eso cre entusiasmo y un sentido de labor en equipo”

4. Hay que mantener al personal informado e involucrado, permanentemente.
5. Es preferible contar con personal que proviene de especialidades diferentes.
6. “Manténgase en contacto con su equipo de trabajo y verifique el proceso en todas sus etapas”
7. “Comparta las malas noticias. Cuando alguna parte del proyecto no anda bien, hay que diseminar la información. Tropezar con problemas es casi inevitable”
8. Hay que reajustar el proyecto según los requerimientos de la población beneficiaria, estar atentos a los nuevos objetivos que puedan plantear.
9. “Sepa cuando hay que ceder. En ocasiones, programas que parecían una buena idea al comienzo, posteriormente demuestran ser un fracaso.”
10. “Y finalmente aliente un espíritu de saludable competencia.”

**BIBLIOGRAFÍA:** GATES, Bill. (1998). *Diez consejos para asegurar el éxito de un proyecto*. Especial para **El nacional**. C/2 Lunes 14 de Septiembre.

**BRAVO JÁUREGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## PROYECTOS DE PLANTEL EN LA PRÁCTICA

Desde 1993, el Centro de Investigaciones Culturales y Educativas viene acompañando a 11 escuelas de distintos lugares del país en la elaboración de sus proyectos de plantel o proyectos educativos, dentro de un estudio donde participan también la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) y CINTERPLAN.

En artículos anteriores hemos expuesto los fundamentos teóricos y metodológicos de los proyectos de plantel <sup>1</sup> En el presente artículo quisiéramos hacer algunas reflexiones acerca de la puesta en marcha de los proyectos en las escuelas, es decir, de la operacionalización de los proyectos en la práctica escolar y mostrar, al mismo tiempo, las funciones del equipo externo para apoyar a las escuelas dentro de este proceso.

Los objetivos que se persiguen con la elaboración de los proyectos de plantel se relacionan con el mejoramiento de la calidad de la educación impartida en las escuelas, a partir de la construcción de una identidad institucional sólida, de manera de que los directivos y docentes sientan la escuela como propia, asuman las responsabilidades que le corresponden dentro del proceso de aprendizaje de sus alumnos, conozcan sus limitaciones y virtudes, sean capaces de analizar una situación, proponer estrategias para solucionar problemas y sean capaces de autoevaluarse, todo dentro del marco de su propia realidad institucional.

El fin último es la generación de procesos desencadenantes de cambio en las escuelas, que tengan como norte **el rescate de la función pedagógica**. En efecto, esta función pedagógica ha sido desplazada en nuestras escuelas por lo administrativo. Las acciones escolares a las que se dedica un mayor tiempo no se dirigen hacia la consecución de aprendizajes en los alumnos, sino hacia el cum-

plimiento de formalidades burocráticas. Podríamos, entonces, catalogar las modalidades organizativas de la mayoría de las escuelas como modalidades de “coexistencia”. Coexisten docentes que se comunican poco entre ellos. Coexisten docentes junto a un equipo directivo cuya labor no se relaciona con el trabajo de aula. Predomina la libertad individual al trabajo colectivo. La independencia, el interés y el bienestar de los docentes es, a veces, prioritario con respecto al beneficio que la escuela debería representar para los niños. El clima organizacional no produce satisfacción a ninguno de los actores escolares. Podría afirmarse que se ha perdido el sentido y la dirección de la acción.

La idea es que los proyectos de plantel le den un norte a la escuela y a sus integrantes. Son, entonces, los docentes y directivos los responsables de la elaboración de su proyecto de escuela, **con apoyo de agentes externos, en un primer momento, pero de manera autónoma, en segunda instancia.**

Sin embargo, es preciso mencionar que de nada sirve el apoyo de un equipo externo si el cambio no es sentido como una necesidad por la escuela. **Ninguna escuela cambiará si sus integrantes no desean transformar sus prácticas.** Es por ello que la elaboración de un proyecto no debe ser impuesta desde el exterior, sino, por el contrario, debe responder a una demanda de los miembros de la escuela.

Dentro de este contexto, atendiendo a las voluntades de cambio expresadas por los actores escolares, el equipo externo ha apoyado a cada escuela en la búsqueda de soluciones a los problemas confrontados para brindar a sus alumnos una educación de calidad.

Este apoyo ofrecido a las escuelas tiene como objetivos centrales:

- \* Generar un sentido de pertenencia y un conjunto de valores y normas compartidas entre los miembros de la institución escolar.
- \* Generar un ambiente escolar que oriente la construcción de significados socialmente deseables.
- \* Estimular al profesor a reflexionar sobre su actuación en el aula.
- \* Propiciar la discusión entre los profesores acerca de las prioridades pedagógicas que deben alcanzar los alumnos.
- \* Estimular el trabajo conjunto tanto para la planificación de las actividades como para la toma de decisiones dentro de la institución.
- \* Promover la comunicación y las relaciones interpersonales dentro de la institución.

Para lograr estos objetivos hemos trabajado en 6 ejes fundamentales:

- \* La movilización de los directores o de los equipos directivos.
- \* El trabajo en equipo.
- \* La formación permanente de los docentes.
- \* La creación de un clima exigente de trabajo.
- \* La evaluación permanente.
- \* La consolidación de los vínculos comunitarios.

### **La movilización de los directores**

El director es la figura que puede asegurar la continuidad de las innovaciones desarrolladas dentro de cualquier proceso de apoyo a las escuelas. Por ello, **los proyectos de plantel tienen como protagonista principal al equipo directivo**, sin excluir, obviamente a los docentes.

El rol del equipo directivo es fundamental dentro de la elaboración y puesta

en marcha de los proyectos de plantel, pues es el encargado de dar coherencia e integración a la labor escolar que se realiza en las escuelas. Sin su función organizadora, la gestión del plantel dejaría de ser colectiva para convertirse, en el mejor de los casos, en acciones aisladas de docentes poco comunicados entre sí. En este sentido, un equipo directivo eficaz es capaz de generar actividades cualitativas y cuantitativas importantes para el rendimiento de los alumnos de la escuela y posibilita a los docentes mejorar la calidad de su acción individual.

El hecho de que el equipo directivo tome en sus manos la conducción del proceso pedagógico permite que la acción escolar tenga continuidad y permanencia en el tiempo. Esto significa que los esfuerzos pedagógicos realizados por un docente eficaz durante un año escolar no se perderán al año siguiente por la acción de otro docente menos eficaz, si no que, por el contrario, al encontrarse integrado el trabajo pedagógico, se buscará coordinar las acciones de todos los docentes de la escuela: se elaborarán informes de cada alumno para ser utilizados por el docente del año escolar siguiente, existirá un intercambio de estrategias y de materiales didácticos, se apoyará al docente que más lo requiera, etc.

Por esta razón, el apoyo brindado a las escuelas promueve la movilización de los directores. Esta movilización tiene como norte **los aspectos pedagógicos** de su escuela.

Así, el director -o algún miembro del equipo directivo- ha sido el actor encargado de desencadenar los procesos tendientes a mejorar la calidad de la educación impartida en su escuela. El director ha asumido el seguimiento, la planificación pedagógica, el apoyo a la labor docente y la formación de los maestros de su escuela. En consecuencia, el equipo directivo:

- Suministra orientaciones pedagógicas y técnicas (lineamientos para la planificación, la organización del aula y la evaluación).
- Realiza un seguimiento pedagógico (revisar las planificaciones de los docentes, dar sugerencias acerca de las estrategias a utilizar).
- Coordina el trabajo en equipo (planificaciones en conjunto, organización de charlas y talleres para los padres, trabajo con los niños rezagados en horarios extra-escolares).
- Elabora materiales de apoyo solicitados por cada docente.
- Sugiere actividades de aula para cubrir cada objetivo.
- Supervisa las actividades de aula y el cumplimiento de los objetivos.
- Estimula el trabajo de los docentes.
- Organiza las actividades de formación profesional: cursos y talleres para docentes, pero sobre todo, debe poder formar a los docentes in situ, a partir de acompañamientos formativos.
- Realiza evaluaciones colectivas sobre la marcha y corregir rumbos.

### **El trabajo en equipo**

Un aspecto muy importante para generar procesos de identificación y un sentido de pertenencia con la institución donde se trabaja es el trabajo en equipo. El equipo externo asesora, entonces, al equipo directivo en la organización de equipos de trabajo donde participan los diferentes actores escolares: docentes y directores, docentes del mismo grado, docentes de la misma etapa, docentes del mismo turno. Partiendo del supuesto de que el traba-

jo en equipo favorece la identificación con la institución, mejora la comunicación entre los diferentes actores, genera mejoras en la práctica escolar individual al producirse un intercambio de estrategias y de materiales didácticos, favorece el aprovechamiento del tiempo al encontrarse repartidos los esfuerzos (un docente puede encargarse de elaborar materiales para un objetivo, mientras que otro los elabora para el siguiente).

Los equipos de trabajo tienen, obviamente, como prioridad el trabajo pedagógico: la planificación de actividades quincenales, la elaboración de las pruebas de lapso, el análisis de los resultados obtenidos por los alumnos, la discusión acerca de propuestas de cambios organizacionales en función de lograr mejorías en el plano pedagógico. En suma, se busca lograr un espacio donde los diferentes actores escolares puedan realizar **intercambios pedagógicos**.

Estos equipos de trabajo realizan reuniones periódicas para:

- \* La planificación y el intercambio de actividades pedagógicas de los docentes del mismo grado.
- \* La reorganización de los programas, la jerarquización de objetivos, la correlación de objetivos de distintas asignaturas, el establecimiento de secuencias programáticas de un grado a otro, de los docentes de la misma etapa.
- \* El establecimiento de los conocimientos mínimos que debe poseer un estudiante para ser promovido al grado inmediato superior, de los docentes de toda la escuela.
- \* La elaboración de instrumentos de evaluación del rendimiento estudiantil.

El trabajo pedagógico propuesto es un trabajo **secuencial**, donde cada docente se percibe a sí mismo como integrante de un componente mayor que es la escuela. En este sentido, se promueve el que cada docente elabore informes sobre sus alumnos para ser utilizados por el docente del año siguiente, que todas las actividades diseñadas por los docentes en un año escolar puedan ser reutilizadas el año escolar siguiente (haciendo modificaciones si es el caso) y para ello se ha propuesto la creación de **una memoria pedagógica** de la escuela. Es decir, un banco de actividades que será conservado en la biblioteca y aumentado con las actividades nuevas de cada año escolar.

### La formación docente

Los proyectos de plantel han propiciado la formación docente como política institucional. Esto significa que las escuelas han:

- Propiciado y canalizado las demandas de formación provenientes de los propios docentes.
- Identificado necesidades de formación de los docentes a partir de las observaciones de directivos o del personal de apoyo, de observaciones del desempeño de los docentes en el aula, de la evaluación de los resultados de los alumnos, de la observación de las planificaciones y evaluaciones de los docentes, de la observación de situaciones indeseadas ocurridas dentro de la escuela, etc..
- Identificado necesidades de formación provenientes del diagnóstico de la institución y de la evaluación permanente de las actividades escolares.
- Identificado necesidades de formación provenientes de las metas y objetivos trazados por la escuela.

Los directivos de las escuelas han respondido a estas demandas de formación de sus docentes a través de la organización de talleres o cursos, bien sea ofrecidos dentro de la institución escolar por algún miembro del equipo de apoyo, bien sea solicitado a organismos externos a la escuela. Lo importante es que estos cursos han respondido a una **necesidad de formación real** y se ha conformado un sistema de **seguimiento** de lo aprendido en los cursos. Este seguimiento ha estado asegurado por algún miembro del equipo directivo, del personal de apoyo o por el personal que dictó el curso de formación. En este sentido, el equipo de apoyo externo funciona como una correa transmisora entre la escuela y los organismos de formación. De esta manera se pretende promover una cultura de formación capaz de mantenerse una vez que el equipo externo se haya retirado.

### La creación de un clima de trabajo exigente

La creación de un clima institucional exigente es fundamental para garantizar una gestión de calidad. Es preciso que los docentes rindan cuentas sobre los resultados pedagógicos de sus alumnos, que se les exija cumplimiento del horario, que se les exija asistencia diaria. Pero, al mismo tiempo, es necesario que se sientan reconocidos en su trabajo, que se les estimule cuando sus resultados sean satisfactorios, que sus opiniones sean tomadas en cuenta a la hora de tomar decisiones, que se les asignen responsabilidades. Es necesario, también, que los demás actores escolares rindan cuenta de su trabajo: los obreros y bedeles, el personal de apoyo, los responsables de la cantina.

Para trabajar con estos puntos, hemos instrumentado tres modalidades:

- El director como ejemplo.
- La eficacia por contagio.
- La responsabilización de los actores escolares.

No puede exigirse cumplimiento del horario si el equipo directivo no lo cumple. Por ello es necesario que el equipo directivo sea el primero en llegar y el último en irse. Debe existir una permanencia constante en la escuela del equipo directivo. Esta permanencia puede ser alterna, es decir, los integrantes del equipo directivo pueden turnarse los horarios de trabajo, pero es necesaria la presencia **permanente** de por lo menos uno de sus miembros. Tampoco puede exigirse eficacia en la labor diaria si el equipo directivo no es eficiente. Por esta razón es necesario que el equipo directivo tenga muy bien delimitadas sus funciones y las cumpla a cabalidad. Es preciso que todos los actores escolares reconozcan la labor del equipo directivo. Una vez asegurada la eficacia del trabajo del equipo directivo y el estímulo a los actores que cumplan a cabalidad con sus funciones, es difícil que el resto del personal no se sienta motivado a trabajar de una manera más eficiente. Es lo que hemos denominado "eficacia por contagio".

Paralelamente al ejemplo y a la eficacia por contagio, se intenta conscientizar a los docentes acerca de la responsabilidad que tienen frente a sus alumnos y sus familias, a los obreros acerca de la importancia de mantener en buenas condiciones la planta física, y al personal de apoyo para que se convierta efectivamente en un apoyo al docente de aula.

Finalmente, pensamos que también es necesario establecer reglas y algún tipo de sanción para aquellos actores escolares que incumplan con las nuevas maneras de proceder. Las reglas deben ser claras, explícitas y deben ser

del dominio de todo el personal docente. Deben, sobre todo, ser aplicadas en los casos que así lo ameriten.

### La evaluación permanente

La evaluación permanente es una gran ausente de la gestión de la mayoría de las escuelas. Es necesaria la constante evaluación del trabajo realizado y la invención creativa para enfrentar las situaciones problemáticas.

Dentro de este contexto, se promueve la evaluación, tanto de las actividades realizadas por los directivos y docentes como de aquellas realizadas por el equipo de apoyo externo. Así, se han ido probando diversas estrategias y transformándolas de acuerdo a su comportamiento en la práctica. Se intenta crear, de esta manera, una cultura de la evaluación. Pero de un evaluación constructiva, que sirva para mejorar situaciones y acciones poco productivas.

Desde el punto de vista del equipo de apoyo, se han diversificado las estrategias de visitas a las escuelas, de abordaje a los directores, de formación de los docentes. Por ejemplo, una de las estrategias que funcionó de manera adecuada, durante el primer año de apoyo a las escuelas, fue la utilización de talleres para la capacitación de los docentes. En estos momentos nos estamos cuestionando su efectividad. Hemos observado que la aplicación en el aula de los contenidos ofrecidos en los talleres no es adecuada. A veces por falta de comprensión de lo que realmente se quiso transmitir en el taller, otras veces por falta de herramientas más elementales a las ofrecidas en el taller. Por esta razón, hemos utilizado otra estrategia que, hasta los momentos, ha sido más productiva, como lo son los acompañamientos formativos.<sup>2</sup>

### La consolidación de los vínculos comunitarios

En un primer momento, no se ha tratado de incentivar a las escuelas a alejarse de su labor pedagógica para acercarse a funciones que tienen que ver con el trabajo social. Se les incentivó a establecer vínculos con la comunidad partiendo de lo que les es específico, es decir, de lo pedagógico.

Por ello fueron fortalecidos los nexos donde la comunidad participaba en las actividades escolares o donde se colaboraba de alguna manera con el mejoramiento de los procesos pedagógicos (auxiliares docentes comunitarias, representantes comunitarios que ayudan en la repartición de meriendas escolares, actividades culturales para los alumnos organizadas por instituciones comunitarias).

---

Mariano Herrera y Marielsa López "Los proyectos de escuela: De objeto educativo a sujeto educativo". SIC Año LVII- N° 563- Abril 1994.

1. Los acompañamientos formativos pueden ser realizados por algún miembro del equipo directivo, coordinador académico o personal de apoyo (psicopedagogo, psicólogo escolar, etc.). Su finalidad es brindarle apoyo al docente en el desempeño de sus funciones, al mismo tiempo que se realizan observaciones sobre el desempeño de la actividad de clase que puedan servir de feed-back o retroalimentación al docente acompañado. Sus funciones básicas son entonces **el apoyo y la formación** más que la supervisión en el sentido estricto o tradicional (aunque sin excluirla). Incluyen el acompañamiento al docente desde el inicio hasta el final de una actividad de aula: desde la planificación de la actividad hasta la evaluación formativa de la misma.
2. Mariano Herrera y Marielsa López "Los proyectos de escuela: De objeto educativo a sujeto educativo". SIC Año LVII- N° 563- Abril 1994.



Esto no significa que, en un segundo momento, las escuelas puedan dedicarse a otro tipo de actividades comunitarias, si así lo deciden. Pero, en un primer momento, pensamos que era importante que los esfuerzos se encontraran concentrados en lo pedagógico.

### Conclusión

Estos dos años de acompañamiento a las escuelas para la elaboración de sus proyectos muestran que los proyectos de plantel no son una panacea que logrará solucionar, de manera inmediata, los graves problemas confrontados por las escuelas. Es un trabajo arduo que requiere de mucha inventiva. Hasta los momentos hemos logrado:

- Concientizar a los directivos y docentes sobre la baja calidad de sus resultados pedagógicos y sobre la necesidad de mejorarlos.
- Mejorar la comunicación dentro del plantel escolar y aumentar la pertinencia de dicha comunicación (han aumentado las comunicaciones tendientes a buscar herramientas pedagógicas para solucionar problemas de aula).
- Los directores han tomado el proyecto en sus manos y han asumido un liderazgo pedagógico: realizan supervisiones pedagógicas dentro del aula, dan orientaciones a los docentes, prestan apoyo para reproducción de materiales didácticos solicitados por los docentes, buscan cursos y talleres de formación para su personal, solicitan donaciones de equipos para dotar sus escuelas.
- Los docentes se sienten más integrados al plantel, más atendidos y apoyados: intercambian materiales pedagógicos con sus colegas, solicitan talleres de formación, consultan bibliografía para preparar sus clases y para aclarar sus dudas, crean materiales didácticos a partir de otros facilitados por los investigadores, verbalizan sus dificultades y solicitan apoyo, piden que los acompañen dentro del aula de clase, utilizan las estrategias ofrecidas dentro de los talleres de formación, algunos han ambientado sus aulas para trabajar de manera más eficiente, han mejorado su manejo del grupo de alumnos, participan más activamente en las reuniones y en los equipos de trabajo.
- La toma de decisiones se realiza ahora de manera más democrática.
- En algunos casos, se ha reducido el ausentismo laboral y el ausentismo estudiantil.
- En algunos casos, se han creado coordinaciones que no existían para llenar vacíos organizativos y mejorar el trabajo pedagógico.
- En algunos casos se han mejorado las relaciones con la comunidad.

Evidentemente, falta mucho por hacer, pero lo importante es que tanto los directores como los docentes han experimentado el gusto por hacer las cosas cada vez mejor.

**LÓPEZ, Marielsa.** Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE). Caracas.

## PROYECTOS(LOS) PEDAGOGICOS DE PLANTEL EN EL PLAN DE ACCION DEL MINISTERIO DE EDUCACION (VENEZUELA)

I. En el marco de la política para mejorar la calidad de la educación, el plan de acción del Ministerio de Educación, plantea como uno de los objetivos

principales, la transformación de las prácticas pedagógicas. Dentro de este objetivo, destacan 3 estrategias, una de las cuales es la implantación nacional de los proyectos pedagógicos de plantel. Esta estrategia ya está en marcha y se han incorporado poco menos de 100 escuelas en la primera fase iniciada en marzo de este año. La mayoría de estas primeras escuelas están ubicadas en la zona metropolitana de Caracas, es decir, Distrito Federal, incluyendo al Municipio Vargas (De Catia la Mar hasta Naiguatá) y el Estado Miranda, incluyendo Altos Mirandinos (Los Teques y zonas aledañas), Guarenas-Guatire, Valles del Tuy, y Barlovento. Además de esta región, el Estado Zulia ha incorporado 7 escuelas y el Estado Bolívar está incorporando otras 10.

La modalidad de implantación constituye en sí misma una innovación en la gestión del Ministerio de Educación. Se ha organizado una coordinación institucional que corresponde a la Dirección de Docencia del ME y una coordinación técnica, bajo la responsabilidad del Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE). El proyecto mediante el cual se materializa el proyecto lleva como nombre “Fortalecimiento de la gestión pedagógica de escuelas venezolanas” e incluye 8 objetivos para implantar los proyectos pedagógicos de plantel.

- 1) El montaje de un sistema de formación de directores y de formadores de directores.
- 2) La organización de un seguimiento de las actividades de las escuelas.
- 3) El asesoramiento a los directores para organizar un programa permanente de formación de los docentes de su escuela, en base a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.
- 4) La evaluación de manera permanente de los procesos y de los resultados parciales.
- 5) El asesoramiento a los directores para redefinir la participación de la comunidad dentro de la escuela.
- 6) La conformación de redes de escuelas para apoyo mutuo y para intercambios diversos.
- 7) La constitución y puesta en servicio de un centro de documentación al servicio del proyecto.
- 8) La elaboración de materiales de apoyo.
- 9) La organización de eventos, coloquios y actividades de formación para los investigadores, los formadores y los directivos de las escuelas.

El proyecto “Fortalecimiento pedagógico de escuelas venezolanas”, mediante el cual se implanta a nivel nacional la política de los ppp, tiene como objetivo principal lograr cambios permanentes dentro de las estructuras y las dinámicas pedagógicas de escuelas básicas tendentes a mejorar la organización de la escuela, el funcionamiento escolar y el rendimiento de los alumnos. Para alcanzar este objetivo se escogió como estrategia central la formación de directores y de supervisores. Pues a partir de investigaciones precedentes pudimos constatar que:

- \* La **gestión pedagógica** del equipo directivo influye de manera determinante en la calidad de los procesos, en la formación de los docentes y en los resultados pedagógicos de las escuelas.
- \* Las acciones formativas y de apoyo dirigidas hacia el **director o equipo directivo** garantiza la permanencia y la continuidad de las innovaciones educativas dentro las escuelas.

El proyecto incluye, entonces, un programa de formación de directores que

tiene como objetivo principal dotarlos de herramientas para mejorar la eficacia de su escuela.

Y con la intención de asegurar el acompañamiento a los directores en sus escuelas y para extender la experiencia a gran escala y de manera indirecta, contemplamos la formación de un grupo de supervisores y personal de apoyo de las Zonas Educativas y de las Direcciones de Educación de los Estados. Estos supervisores tienen la misión de formar y acompañar a los directores de escuela que participan directamente en el programa formación, pero además, podrán luego reproducir la experiencia con otras escuelas de sus respectivas zonas de influencia.

Para formar a los supervisores seleccionamos un plan de formación alternada, donde se incluyen sesiones de formación teórica y de formación en la acción, ayudando a formar ellos a los directores que participan en el proyecto, siguiendo un proceso de Acción-Reflexión-Acción.

Con esta estrategia de formación se busca ofrecer una formación que incluya la práctica. Es decir, que los supervisores tendrán la posibilidad de obtener una formación a la vez teórica y operativa, que les permita formarse al mismo tiempo que forman a otros (directores)

En esta primera fase del proyecto se encuentran incorporadas al proyecto 87 directores de escuelas públicas y 20 supervisores de la Zona Metropolitana de Caracas y del Estado Miranda, todos postulados voluntariamente.

## II. ¿Qué son los proyectos pedagógicos de plantel?

Los proyectos pedagógicos de plantel (en adelante ppp) encierran tres nociones: La de “proyecto”, la de “pedagogía” y la “de plantel”.

Son *proyectos*, es decir, propuestas de acción que se van a realizar de ahora en adelante en cada escuela, por una parte, y por otra, visión de lo que se desea ser y de lo que se intenta hacer. Es por tanto una noción que incluye un aspecto *filosófico* y otro aspecto *programa de acción*. El aspecto filosófico tiene que ver con una reflexión sobre la misión social de la escuela y sobre los valores compartidos por los directivos y docentes de la institución, y el aspecto programa de acción, con las acciones que se llevarán a cabo para lograr los objetivos de la misión y de los valores compartidos.

Son *pedagógicos* porque la especificidad del trabajo escolar y la especialidad profesional de los docentes es la pedagogía. Entendiendo por pedagogía el arte y los métodos que motivan y permiten a los niños aprender. Aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a dominar conocimientos e informaciones para interactuar con su entorno inmediato y con toda la complejidad que significa formar parte de la sociedad actual y futura. Esta especificidad conlleva a que el centro de los proyectos se ubica en las propuestas pedagógicas que orientan las acciones del aula, de manera institucional, es decir, no exclusivamente individual (de uno o dos docentes innovadores, pero aislados) sino de toda la escuela. Además, las prácticas pedagógicas son acciones que dependen de los actores directamente relacionados con la escuela (empezando por directivos y docentes). Y permiten que, tanto la renovación pedagógica como la construcción de una teoría pedagógica nacional, sean el resultado de las prácticas de los docentes en sus escuelas. Prácticas que a su vez resulten de un proyecto propio y compartido y no de la imposición de una filosofía o doctrina que se auto-denomine “nacional.”

Son “de plantel” porque no se trata de proyectos ni de **una** determinada pedagogía impuestos por el ministerio ni por ninguna teoría o ninguna doctrina educativa. Son propuestas y valores construidos y producidos por los actores escolares directos y por lo tanto los proyectos son los de cada escuela, de cada plantel. La preposición “de”, en este caso, no tiene un sentido de propiedad privada pero sí de apropiación colectiva específica a cada realidad escolar particular.

Los ppp se elaboran partiendo de una decisión colectiva en la que participan inicialmente todos los actores de cada institución. Pero también se inician mediante un reconocimiento de los problemas y de las fortalezas de cada escuela. Este reconocimiento se hace de manera rigurosa y centrada en los resultados en términos de competencias y habilidades dominadas por los alumnos de cada grado de la escuela, el funcionamiento y la organización de la escuela.

El término reconocimiento no se emplea por azar. *Reconocer* significa de alguna manera “volver a conocer”. Y en muchos casos de eso se trata. Los docentes vuelven a conocer y conocen mejor los problemas de aprendizaje de sus alumnos al aplicar pruebas de comprensión de la lectura por ejemplo. Pero el prefijo *re* también implica “reflexión”, “reflejo” es decir, implica verse a sí mismo como parte del problema y no como agente ajeno al mismo.

Una vez que se ha sistematizado y validado públicamente el proceso de reconocimiento de la escuela, a partir de un diagnóstico, se pasa a seleccionar el o los problemas que se desean mejorar y las acciones que se emprenderán a corto y mediano plazo para mejorarlos. Estas acciones se organizan colectivamente y las tareas se distribuyen entre docentes y otros actores responsables, y organizados en comisiones o equipos de trabajo pedagógico que rinden luego cuenta al colectivo de sus avances, logros o fallas. El proceso es de un permanente juego entre la acción, la reflexión y la acción en una especie de espiral virtuoso.

A continuación, se expone la fundamentación de esta propuesta, algunas premisas conceptuales, detalles acerca de su implantación, información acerca del estado actual del proceso de implantación y un aparte acerca de la relación de esta política con otros factores y líneas de acción del sistema educativo.

### III. Fundamentación

Los proyectos de plantel se fundamentan en los resultados de estudios e investigaciones venezolanas, latinoamericanas y de otras partes del mundo, y en algunas lecciones que se desprenden de experiencias nacionales e internacionales. Algunas de las bases de fundamentación de proyecto son las siguientes.

#### La autoría

Los ppp pretenden lograr que los principales actores del proceso educativo se transformen en **autores** de la transformación de sus prácticas pedagógicas. Se trata de promover y despejar las condiciones que favorecen las innovaciones de los docentes para motivar y hacer que los niños aprendan y se formen mejor. Pero estas innovaciones deben ubicarse en el contexto de toda la escuela y no sólo en el contexto de una sala de clases aislada o de un solo grado. Se trata de fomentar la identidad institucional mediante el trabajo en equipo. La cotidianidad de la labor docente actual se caracteriza por pare-

cerse un poco a las llamadas profesiones liberales, es decir, se trata de un trabajo aislado en consultorios u oficinas individuales (las aulas) con poco contacto entre colegas. Los docentes trabajan en una gran soledad, solos con sus alumnos, con sus problemas, con sus dificultades y hasta con sus logros y sus satisfacciones. Aún cuando todas las escuelas pueden contar actualmente con uno o dos docentes de gran motivación y con excelentes resultados. Pero mucho de eso se pierde si en el grado siguiente otro docente es menos eficaz o está menos motivado.

La autoría que se alcanza con los ppp, es una autoría colectiva que intenta garantizar una secuencia coherente y consistente de grado a grado y de año escolar en año escolar. La escolaridad de un alumno es un continuo a lo largo de los años y de los grados de cada nivel educativo. Con el trabajo de autoría colectiva se pretende que en todos los grados los alumnos encuentren un ambiente, unas condiciones y unos docentes con una práctica coherente y con niveles equivalentes de motivación, de iniciativa y de expectativas con respecto a sus alumnos. Por eso los proyectos pedagógicos son del plantel y no sólo de uno o dos docentes. La autoría es colectiva y no sólo individual. La autoría colectiva es quizás el primer paso para convertir a la escuela misma en una comunidad, es decir en un espacio institucional con valores, acciones y responsabilidades profesionales comunes.

### La responsabilidad

Uno de los factores de mayor importancia para mejorar la eficacia de nuestras escuelas es mejorar el nivel de responsabilidad que asumen sus actores principales. Los proyectos de plantel llevan a los actores escolar a asumir sus compromisos y a responder por la calidad de sus procesos y de sus resultados. Por eso se trabaja con factores ligados, en primer lugar, a la responsabilidad de los directivos y docentes. Entre los instrumentos de diagnóstico que se les facilitan a las escuelas para reconocer su situación y sus problemas, uno de los indicadores de mayor importancia que se debe analizar es el uso y el aprovechamiento del tiempo escolar. Factor estrechamente vinculado a la responsabilidad.

La responsabilidad es también una opción. Algunos países y muchas tendencias de reforma educativa en boga apuestan a la competencia pura y dura, es decir, implantan estrategias que se regulan como el mercado, dejando que funcione la llamada "ley de la oferta y la demanda". En este caso, se trataría de dejar que las escuelas muestren sus resultados y que unas vayan siendo desechadas por los usuarios, lo cual se mide por el cierre de secciones, mientras otras son favorecidas al evaluarse el incremento de su demanda de cupo. Esa no es la opción de los ppp. Se prefirió apostar a que la responsabilidad no se hereda, sino que se puede producir. Los ppp apuestan más a la producción de responsabilidad que a la competencia excluyente.

### La autonomía

La autonomía en los ppp se refiere, en primer lugar, al proceso de producción de identidades en las escuelas, en segundo lugar a la no dependencia pedagógica. En tercer lugar, se refiere a la *efficacy*, es decir a la convicción de los docentes y directivos de que lo que aprendan o no sus alumnos, es consecuencia de lo que ellos mismos hacen o dejan de hacer, como responsables de la educación de sus alumnos.

El proceso de producción de nombre propio (“auto-nombrarse”= autonomía) es la primera de las dimensiones que encierra la autonomía que se logra a través de los ppp. Muchas escuelas oficiales se encuentran frecuentemente en un estado de anomia institucional. Nada diferencia una escuela de otra y a los docentes tanto como a los alumnos les afecta poco cambiar de escuela como sitio de trabajo o de estudio. Los proyectos rompen con esa anomia al generarse procesos de participación colectiva de análisis de las particularidades, y sobre todo, al plantearse iniciativas de innovación en una instancia colectiva e institucional. Es así como se construye la identidad de cada escuela.

El segundo aspecto que encierran los procesos de autonomía tiene que ver con la identificación de los espacios de acción que pertenecen y corresponden a la acción escolar y pedagógica. Son las áreas en las que los docentes no dependen de ninguna otra instancia para actuar y poner en marcha iniciativas. Es por lo tanto el espacio del caminar solo, sin ayuda, sin depender de nadie. Es frecuente observar como los docentes al ser confrontados con los resultados escolares de sus alumnos, aluden a situaciones que no dependen de ellos, tales como la crisis social, el nivel educativo de la madres u otros factores externos a la labor escolar como causas de tales resultados. Los procesos de análisis rigurosos de los resultados y las propuestas de acción pedagógica que realizan colectivamente los docentes y sus directivos, constituyen verdaderas aperturas de acciones autónomas e independientes en la acción escolar.

Este último aspecto está estrechamente relacionado con la noción de “efficacy” que, como ya se explicó más arriba, es la convicción profunda de que los resultados de mi trabajo son mi responsabilidad y que de mis actos depende lo que sucede con el aprendizaje de mis alumnos. Este es un nivel profundo y vital que encierra la noción de autonomía.

Como puede verse, la autonomía de los ppp no toca todavía otros aspectos tales como los relacionados con el financiamiento, la selección de personal o la flexibilidad curricular. Con respecto al primero de estos tres, es decir, el de financiamiento, se requiere que se tomen algunas decisiones que trascienden los ppp. Por ejemplo, **ninguna escuela oficial existe** como persona jurídica por lo cual no puede manejar fondos, excepto los que actualmente maneja por delegación. Este problema jurídico no sería un obstáculo, pero es necesario decidir en qué va a consistir la autonomía financiera, cómo manejarla y quienes son los responsables de dicho manejo. Pero además, para deslindar claramente los ppp de cierta versión de proyecto de plantel que los asocia a mejoramiento de la infraestructura o a privatización, se les ha orientado principalmente hacia los aspectos pedagógicos.

Con respecto a la selección de personal por la escuela, antes de entrar en un proceso que entrenará forzosamente complicaciones gremiales y de otro tipo se prefirió orientar las acciones de los ppp en el sentido de evaluar y considerar el desempeño de los docentes y menos su selección. En la formación para los directores y entre las orientaciones a las escuelas para elaborar sus ppp se ha insistido en que se contabilicen las horas y los días trabajados por la escuela y por los docentes (Cierres de la escuela, despachos precoces, frecuencia de suplentes esporádicos, ausentismo de directivos y docentes). De esta manera se han establecido reglamentos y normas internas que producen una especie de autorregulación por parte de las propias escuelas, lo cual resulta más eficaz que cualquier cambio en los reglamentos oficiales.



De cualquier manera, se ha planteado que es preferible cambiar las prácticas que cambiar a las personas. Esta es la opción.

Y en lo que concierne a la libertad curricular, se ha optado igualmente por flexibilidad en las prácticas. El propio ministro ha afirmado públicamente que los programas de estudio no son camisas de fuerza sino guías indicativas. De la misma manera, en la filosofía de la Educación Básica está explícitamente expresada la libertad curricular en función de las diversidades y especificidades regionales y locales. De lo que se trata es de que, en el marco de los ppp, se enfatizen los aspectos más pertinentes, se cambien tanto el orden como la secuencia de los objetivos, se correlacionen actividades en el marco de la mayor flexibilidad curricular y respetando la necesidad de un curriculum nacional común.

### La eficacia

La eficacia es la producción de justicia social por la escuela. La eficacia es lograr que **todos** los alumnos alcancen el éxito escolar, es decir, aprendan y aprovechen al máximo el tránsito por la escuela. Y que lo logren como resultado de las innovaciones pedagógicas de la creatividad en la motivación y en la diversidad de métodos de enseñanza y de actividades de aprendizaje que es capaz de producir la escuela.

La eficacia es la consecución de la equidad en cada escuela y con todos los alumnos de la escuela. Es abandonar por ejemplo eso de “dar la clase” sólo a los mejores alumnos, como actualmente sucede en muchos casos. Y lograr que esos que normalmente son tildados de “malos alumnos” aprendan y aprovechen cada hora de clase, obteniendo resultados satisfactorios.

Sobre este término de eficacia escolar hay ya muchos resultados de estudios y experiencias. Y la eficacia no es sólo obtener buenos resultados satisfactorios en rendimiento. Eficacia es lograr que los alumnos con mayores probabilidades de convertirse en “fracasados escolares”, alcancen los mejores niveles de aprendizaje. Es la expresión del valor agregado por la escuela. Valor agregado por la escuela es decir, aquello que el alumno no hubiera alcanzado sin la acción escolar, independientemente de su “capital cultural” de origen. Una escuela cuyos alumnos pertenecen a una clase social de alto nivel económico y educativo, no es forzosamente una escuela eficaz. En cambio, sí es eficaz una escuela cuyos alumnos pertenecen a familias de clases pobres y marginadas, pero obtienen los mismos resultados, o hasta quizás un poco menores, que los de una escuela privada que atiende clases favorecidas.

### La evaluación

Para que los procesos de acción-reflexión-acción que se mencionaron más arriba se lleven a cabo con rigor, es necesario que se organicen y se realicen procesos de evaluación frecuentes y sistemáticos. Es necesario cambiar lo que no funciona e inventar nuevas actividades. Es necesario visualizar la evolución de los resultados, comparar entre áreas y entre escuelas. Es necesario que la autonomía se ejerza con responsabilidad y no puede haber responsabilidad sin evaluación.

### La participación

Los ppp son procesos participativos. Sin embargo, la participación no es pertinente si se convierte en un fin en sí mismo y si existen ambigüedades o

confusiones con respecto a quién participa, cómo y en qué. En primer lugar, la participación es entendida como un proceso para aprender haciendo. Es decir, a participar se aprende participando en procesos específicos. Pero es necesario saber que ni los docentes ni los directivos ni la comunidad externa al plantel tiene formación ni experiencia participativa.

El sistema educativo no ha sido nada propicio al aprendizaje de la participación, por lo cual no es de esperarse que los docentes sepan participar. Por tal razón, se empieza con procesos que orientan la participación hacia aspectos técnicos tales como los análisis de los diagnósticos y de la información acerca del funcionamiento de la escuela.

Para participar en procesos de toma de decisión tan importantes como los que tienen que ver con la educación de niños y jóvenes, es necesario manejar y procesar información rigurosa y sistematizada. Si no se hiciera así, se correría el riesgo de entrar en un proceso especulativo y dispersador de soluciones. Pero además, sería importante precisar el problema de la participación de los padres y representantes.

Hasta ahora, la participación más frecuente que estos actores logran es la de colaborar con alguna reparación, ya sea con aportes económicos o con ayuda física, ayudas en verbenas y como suplentes de emergencia en caso de faltas inesperadas de docentes. Pero por otro lado, existen asuntos pedagógicos que no siempre permiten la participación de los representantes, porque se trata de asuntos profesionales de los docentes, es decir, decisiones acerca de métodos de enseñanza de la lectura y la escritura, por ejemplo.

Está claro que existen espacios para la participación en sentido amplio. La escuela debe abrirse a la participación de grupos culturales, a los aportes de instituciones públicas y privadas vecinas, a los vecinos. Pero ninguna de estas actividades puede desviar el tiempo de aprendizaje de los niños hacia actividades poco significativas ni servir de pretexto para despachar a los alumnos a sus casas. Se trata de incorporar a otros actores en las actividades de aprendizaje, en el marco del proyecto. Los grupos culturales de los barrios pueden promover iniciativas para el tiempo libre de los niños, para las actividades de áreas como música, teatro y danza, los grupos ambientalistas pueden incorporarse con sus iniciativas para la educación ambiental, etc. Pero todo esto debe ser producto de las iniciativas de la escuela en su apertura educativa y como parte coherente del proyecto de esa escuela y por lo tanto cada situación particular generará sus propias modalidades de apertura.

Es necesario advertir sobre cierta interpretación de la participación de la comunidad. Ciertos docentes y directivos tienden a asignar a las familias de los niños tareas pedagógicas que son responsabilidad de los educadores. De hecho, las tareas para el hogar implican muchas veces que sean los padres y representantes quienes terminen enseñando determinados contenidos de los programas. También son ellos quienes muchas veces terminan enseñando a los alumnos de primer grado a leer. Estos usos de la participación deben ser evitados, tanto como otras actitudes que tienden a culpabilizar a las familias de cualquier problema de aprendizaje que presenten los niños.

El actor naturalmente responsable de la coherencia y de la autoría colectiva es el director o el equipo directivo de cada escuela. Son ellos los responsables de coordinar y promover las innovaciones, sistematizar las experien-

cias, equilibrar las posiciones encontradas, y por encima de todo, garantizar la eficacia de la escuela en lo que se refiere a los aprendizajes de los niños. Son también los responsables del funcionamiento del plantel en lo que se refiere a factores tales como el aprovechamiento del tiempo escolar, el acopio y el uso de materiales de enseñanza y de aprendizaje pertinentes y variados, la evaluación permanente de las acciones emprendidas y de la formación continua de los docentes de su escuela. Por esta razón, para la implantación de los ppp, se decidió montar un sistema de formación y acompañamiento de los equipos directivos, en su calidad de animadores más directos de la renovación de las prácticas pedagógicas de las escuelas.

#### **IV. Algunas precisiones conceptuales**

##### **La educabilidad de todos los niños**

De todo lo anteriormente expuesto se entiende que es necesario estar convencido que todos los niños son educables. Que no hay niños o jóvenes más educables que otros. Lo que sí existe es una gran heterogeneidad social y cultural en un mismo salón o aula de clases en casi todas las escuelas. Y que no todos los niños aprenden de la misma manera. Por lo tanto es necesario que en las escuelas estén disponibles diversas herramientas y métodos pedagógicos que les permitan a los docentes preparar actividades variadas para cada tema y para distintos grupos de niños.

##### **La diversidad pedagógica**

El punto anterior, que no sólo es un postulado filosófico. Existe también evidencia científica que establece que todos los niños son capaces de aprender si se les enseña con métodos pertinentes y adecuados. Ello supone, como ya se afirmó una gran diversidad en la pedagogía, En un reciente documento promovido por UNESCO se sugiere que para mejorar la calidad de la educación en las escuelas, se utilice un mínimo de 50% del tiempo de cada actividad de enseñanza, a una pedagogía “no frontal”. Esto significa que se dedique menos tiempo a clases exclusivamente magistrales y a las actividades de dictado y copia de la pizarra o de los libros de texto, ya que esto sólo es aprovechado por una mínima proporción de los alumnos de las escuelas. Las pedagogías no frontales pueden ser actividades en equipo muy bien planificadas y organizadas para que grupos de niños trabajen procurando información en diversas fuentes o interactuando con materiales para lograr aprendizajes bien definidos. Los materiales llamados autoinstruccionales, la interacción lingüística oral y escrita entre niños, son alternativas entre muchas que pueden contribuir a que, en el marco de los ppp, se lleven a cabo innovaciones de aula, mediante iniciativas que constituyan una verdadera renovación pedagógica, menos apegada a pseudo teorías o doctrinas educativas, y más cercanas a los intereses, a la motivación y a los aprendizaje de los niños y jóvenes de las escuelas.

##### **La pobreza no impide el éxito escolar**

Otro postulado importante que sirve de “exposición de motivos” y al mismo tiempo de sustentación de los ppp es que la pobreza no impide el éxito escolar. Numerosos estudios que se han realizado en Venezuela y en muchas otras partes del mundo, han mostrado que existen escuelas eficaces. Es decir, escue-

las que trabajando con niños procedentes de sectores pobres de la sociedad, logran que estos niños aprovechen su tránsito por la escuela y aprendan con niveles satisfactorios en términos de dominio de determinadas competencias y habilidades comunicativas y de razonamiento lógico y verbal. Fundamentados en estos hechos y aprendiendo de la experiencia de las escuelas eficaces, las escuelas que se proponen desarrollar sus propios ppp deben estar convencidas de que el hecho de que atiendan niños pertenecientes a estratos de pobreza, no implica que su acción pedagógica sea inútil. Al contrario, puede ser muy eficaz puesto que todos los niños son educables, existen escuelas eficaces y por lo tanto, la pobreza no impide el éxito escolar.

### El “efecto escuela”

El punto anterior, en el que se sostiene que la pobreza no impide el éxito escolar, supone algunas precisiones. En efecto, no toda ni cualquier acción escolar es eficaz para contrarrestar las carencias educativas de los niños procedentes de los estratos pobres de la sociedad. Así como existen escuelas eficaces es innegable que la mayoría de las escuelas no lo son. De modo que para que la escuela eficaz debe producir una “manera de ser escuela”. No existen modelos homogéneos ni recetas universales. Pero tampoco se alcanza la eficacia de cualquier manera.

Entre las características comunes a las escuelas eficaces, una de las que más destaca es su organización alrededor de proyectos de la institución, y el énfasis pedagógico de dichos proyectos. Y, lo más importante es que esa manera de ser escuela tiene un efecto que las diferencia de las demás y es el hecho de que ha podido determinarse que los niños que están teniendo éxito en esas escuelas, no lo tendrían si estudiaran en otras escuelas. De modo que existe un efecto escuela y el efecto escuela se traduce en un valor agregado. Entendiendo por valor agregado la diferencia entre lo que podríamos llamar el “capital cultural” de origen de los niños y el capital cultural con el que egresan al finalizar su escolaridad, por efecto de la acción escolar, por efecto de la escuela.

### El aprovechamiento escolar: Tiempo y pertinencia

Los ppp tienen como objetivo lograr ese efecto escuela, promover una transformación de la escuela a partir de sus propias iniciativas y potencialidades. Esto, si bien significa un grado alto de autonomía y de diversidad, tampoco puede obviar factores que se han establecido como determinantes de la eficacia escolar, cualquiera que sea el logro alcanzado. Y uno de los factores más importantes ya establecidos es el **tiempo** tanto en la duración de la escolaridad y de las actividades de aprendizaje, como en lo referido a su utilización. Mucho se ha planteado en variadas instancias acerca del número de días y de horas del año y de la jornada escolar de países como Japón, por ejemplo.

Tales comparaciones hacen ver a nuestros 180 días de clases por año escolar, bien escasos. De modo que una reforma importante de nuestro sistema educativo puede ser aumentar esos días a 200 ó 220 días al año. Igualmente, se habla de ampliar la jornada escolar de modo que en vez de cinco horas los niños puedan permanecer en la escuela 7 ó hasta 8 horas diarias. Pero ambas alternativas son a mediano plazo. Quizás la primera pueda realizarse en el corto plazo, pero para la segunda hace falta inversión en planta física y en horas do-

centes, lo cual no parece tan sencillo. Estas dos dimensiones relacionadas con la duración del año y de la jornada escolar, podrían llamarse cuantitativas. Pero existe una dimensión sobre la cual es posible actuar de inmediato sin ningún tipo de reforma y es sobre el aspecto cualitativo del tiempo. Es decir, sobre cómo se utiliza cada hora, cada día y cada semana en la escuela.

Como ya se dijo, se ha establecido, a partir de numerosas investigaciones, que tanto la duración de la escolaridad (el número de años de la escolaridad obligatoria) como el número de días del año escolar como el número de horas de la jornada escolar, son factores determinantes en la calidad de la educación.

Pero también se ha estudiado cómo las escuelas eficaces, con igual número de días y de horas al día trabajados, sacan mejor provecho de ese tiempo en favor del aprendizaje escolar. De modo que el tiempo es un factor que incide en el **aprovechamiento** de los aprendizajes por parte de los niños. Suena a perogrullada, pero no lo es. En las escuelas oficiales se pierde tiempo, no sólo durante los traumáticos y prolongados paros, sino por otras múltiples razones: La escuela cierra cuando no hay agua, o luz, o despacha a los niños a su casa a media mañana porque se fue el agua o la luz, o porque la lluvia inundó el patio, o por la huelga de transporte, etc. Las escuelas suelen despachar a los alumnos media hora antes del horario establecido por variadas razones: A mediodía se invoca la necesidad de llegar a tiempo al plantel en que trabajan por las tardes y en las tardes se invoca la inseguridad. Además, aún es frecuente que los últimos 20 ó 30 minutos de la jornada transcurran con los niños "en posición de descanso".

Igualmente, muchos de los docentes que trabajan doble turno, faltan en uno de los dos turnos para realizar sus diligencias personales como visitas médicas, compras, ir al banco etc. Con el agravante de que en cierto número no desdeñable de casos, realizan estas actividades durante las horas que dedican a la escuela oficial, en el caso de que en el otro turno trabajen en un plantel privado. Y esto porque en los privados no se autorizan estas inasistencias, y se ejecutan los descuentos y otras sanciones más severas. Lo cual constituye un agravante porque el mismo docente perjudica más a los alumnos de las escuelas oficiales cuyos padres no poseen los medios para la matrícula privada. Siendo estos los niños que necesitan más el efecto escuela, para compensar las carencias educativas de su medio familiar.

Siguiendo con la dimensión cualitativa del tiempo, también existe el criterio pertinencia para su utilización. Porque frecuentemente, el día que el docente asiste a la escuela, por escasa planificación y preparación de actividades para determinados aprendizajes, se pierde tiempo en las aulas. Primero en rutinas como el pasar la lista de asistencia, la preparación de los materiales para la actividad, sacar punta y copia las fecha y el enunciado de la actividad. Y luego porque dedicarse al dictado y a la copia o a preguntas unidireccionales y lecturas exclusivas del libro del texto, es utilizar el tiempo a actividades poco pertinentes.

En pocas palabras es necesario orientar a las escuelas para que consideren sus realidades particulares referidas a estas dimensiones del aprovechamiento del tiempo y se produzcan iniciativas originales y propias de cada escuela, destinadas a mejorar el aprovechamiento cuantitativo y cualitativo del tiempo escolar.

### La formación docente

Los ppp propician la formación docente como política institucional. Esto significa que las escuelas:

- Canalizan las demandas de formación provenientes de los propios docentes.
- Identifican necesidades de formación de los docentes a partir de las observaciones de directivos o del personal de apoyo, de observaciones del desempeño de los docentes en el aula, de la evaluación de los resultados de los alumnos, de la observación de las planificaciones y evaluaciones de los docentes, de la observación de situaciones indeseadas ocurridas dentro de la escuela, etc..
- Identifican necesidades de formación provenientes del diagnóstico de la institución y de la evaluación permanente de las actividades escolares.
- Identifican necesidades de formación provenientes de las metas y objetivos trazados por la escuela.

Los directivos de las escuelas responden a estas demandas de formación de sus docentes a través de la organización de talleres o cursos, bien sea ofrecidos dentro de la institución escolar por algún miembro del equipo de apoyo, bien sea solicitado a organismos externos a la escuela. Lo importante es que estos cursos respondan a una **necesidad de formación real** y que se conforme un sistema de **seguimiento** de lo aprendido en los cursos. Este seguimiento será asegurado por algún miembro del equipo directivo, del personal de apoyo (CICE y supervisores) o por el personal que dicta el curso de formación.

En este contexto, el equipo de apoyo externo funciona como una correa transmisora entre la escuela y los organismos de formación. De esta manera, se intenta promover una cultura de formación capaz de mantenerse una vez se haya retirado el equipo externo.

### El acopio y el uso de materiales de apoyo

En el mismo plano del aprovechamiento del tiempo y de la formación de docentes otro elemento que se fomenta a través de los ppp es el de acopio y uso de los materiales de apoyo. Para lograr una diversidad de métodos pedagógicos efectiva, es recomendable disponer de herramientas que ayuden tanto a los niños como a los docentes a trabajar en el aula. Desde mapas hasta bancos de problemas, pasando por juegos, manuales de lectura y de escritura, bibliotecas de aula, recursos audiovisuales y de computación.

### V. Implantación y estado actual del proceso

La implantación se hizo considerando todos los actores de los diversos niveles e instancias el sistema educativo. En primer lugar, se sostuvieron numerosas sesiones de trabajo entre la comisión institucional, encabezada por la Dirección de Docencia del Ministerio de Educación y CICE. A estas reuniones asistían también funcionarios de la Dirección General y de la OSPP, asesores del ministro y el propio ministro cuando el caso lo ameritaba. Fue así como se acordó empezar con 100 escuelas de la Zona Metropolitana de Caracas, incluyendo Distrito Federal y Estado Miranda. Luego se incorporaron a las sesiones de trabajo las Direcciones de las dos Zonas Educativas (Dto. Federal y Miranda), y se acordaron los mecanismos de incorporación a las escuelas.



### III. Algunas reflexiones sobre lo realizado hasta ahora

#### Los supervisores

Los 20 supervisores que se encuentran incorporados al proyecto fueron seleccionados por un proceso que incluyó su postulación voluntaria, y la asistencia a un taller de formación que concluyó con una prueba escrita. De 46 supervisores que asistieron al taller se seleccionaron 22, en un primer momento. De estos 22 supervisores se retiraron 2, lo cual hace un total de 20 supervisores incorporados actualmente al proyecto.

#### El proceso de selección

Los supervisores fueron convocados por las Zonas Educativas del Distrito Federal y del Estado Miranda para participar en un taller de dos días. Este taller se realizó primero con el grupo de supervisores del Dto. Federal y luego se repitió con el grupo de Miranda.

El taller tuvo como intenciones fundamentales:

- \* Motivar a los supervisores a participar activamente en el proyecto.
- \* Proporcionar información acerca de las características del proyecto y acerca del rol de los supervisores dentro de él.
- \* Estudio de los antecedentes y de las premisas conceptuales y metodológicas del proyecto, a partir de un estudio de caso.
- \* Seleccionar, a partir de un examen escrito, a los supervisores con mejor preparación y experiencia para asumir las funciones de acompañamiento a las escuelas necesarias para el desarrollo del proyecto.

Los criterios de selección estuvieron claros desde el inicio: el más importante de ellos era la calificación obtenida en la prueba escrita, la participación y las intervenciones en el taller también eran importantes, pero también contaba la cercanía con la jubilación, mientras más cerca se encontraba ésta menos posibilidades de ser seleccionado existían.

También estaban muy claros los compromisos de los supervisores con el proyecto. Se indicó, desde el inicio, que el proyecto exigiría de ellos mayor dedicación, mayor esfuerzo y mayor volumen de trabajo, y no obtendrían a cambio ninguna prerrogativa laboral ni ningún tipo de compensación salarial.

Los supervisores participaron activamente durante los dos días del taller. Algunos de ellos prepararon materiales de apoyo para presentar sus exposiciones. Demostraron capacidad de trabajo e iniciativa para resolver los problemas que se les presentaron.

Luego de la prueba escrita, los supervisores que obtuvieron las mejores calificaciones podían manifestar si continuaban interesados en participar o no en el proyecto. Todos los supervisores seleccionados mantuvieron su deseo de participar.

Estos resultados llaman a la reflexión, pues el deseo de participar no estuvo sujeto a posibles beneficios o promesas de mejoras laborales. Sino, aparentemente, al deseo de salir de la rutina del trabajo, de escapar de un trabajo signado fundamentalmente por la burocracia, de participar en un proyecto novedoso.

Otro de los condicionantes importantes para que los supervisores se sintieran impulsados a participar, a nuestro juicio, fue el hecho de mantener criterios claros y a no efectuar promesas tipo “promesas electorales”. Este elemento podría estar indicando un agotamiento de la credibilidad en prome-

sas no cumplidas a nivel educativo, tal y como se observa en general en el país con relación a la baja credibilidad de los partidos políticos. Aparentemente, prefiere escucharse la verdad aunque ella no signifique beneficios personales ni profesionales.

Ahora bien ¿qué significado tienen estos elementos para las labores de supervisión del país? ¿Qué importancia podría tener este proceso donde jugó únicamente el mérito profesional y no el político? ¿Qué experiencias pueden desprenderse de este procedimiento para la selección futura de los supervisores? Si tomamos como ciertas las afirmaciones anteriores, las respuestas a estas preguntas podrían ser esperanzadoras. Significaría que es posible entusiasmar y movilizar a un grupo profesional signado tradicionalmente por un fuerte estigma de politización (partidización) y burocratización. Si los supervisores se sienten tomados en cuenta, se negocian y se acuerdan responsabilidades y se establecen mecanismos claros de relación profesional, son capaces de comprometerse a cambio de aprendizaje y de romper la rutina de un trabajo fundamentalmente administrativo.

Pero es obvio que estas son impresiones iniciales que deberán ser corroboradas en el transcurso de la experiencia.

### **Su incorporación**

Los supervisores seleccionados firmaron un “Acta Compromiso” mediante el cual se comprometen a participar en todas las actividades de seguimiento y evaluación que se planifiquen dentro del contexto del proyecto de fortalecimiento pedagógico de las escuelas, así como también a asistir a reuniones informativas y de trabajo, eventos nacionales e internacionales que se planifiquen. Se comprometieron a cumplir en las escuelas asignadas, además de sus funciones habituales de supervisión, funciones relativas a:

- \* Evaluar, junto con el director, la marcha de las actividades.
- \* Colaborar con los docentes que lo soliciten.
- \* Apoyar las iniciativas del director.
- \* Mantener informado al director, sobre las actividades que realizan las demás escuelas del proyecto.
- \* Propiciar el intercambio de materiales pedagógicos entre los docentes de la misma escuelas y entre los de las demás escuelas del proyecto.
- \* Ayudar al director a redefinir las tareas del personal de apoyo: bibliotecarias, psicopedagogas, especialistas en determinadas áreas, personal de tecnología audiovisual, coordinadores y otros, dentro del marco del proyecto.

Fueron asignadas 5 escuelas a cada uno de los supervisores, de manera de que pudieran visitar cada escuela un día a la semana. Sólo en pocas excepciones logramos asignar escuelas a los supervisores fuera de su Distrito Escolar, aunque sí fue posible trasladarlos de sector dentro de la misma zona. En casi todos los casos, las escuelas asignadas no se encontraban bajo la supervisión del personal seleccionado.

Por iniciativa de la Jefe de Zona del Dto. Federal, los supervisores seleccionados adscritos a esa Zona Educativa fueron exonerados de sus labores habituales para encargarse exclusivamente del proyecto.

No fue así el caso de la Zona Educativa del Edo. Miranda, donde la falta de personal de supervisión ha obligado a los supervisores seleccionados a ocu-

parse de todas las labores relativas al proyecto al mismo tiempo que siguen atendiendo a su trabajo anterior. Esto ha generado una sobrecarga de trabajo importante en dichos supervisores que no se ha traducido, hasta los momentos, en descuido de las actividades del proyecto. Sino que, por el contrario, han ido más allá de las exigencias del equipo de CICE, creando nuevos espacios de reunión y de intercambio entre ellos y entre ellos y las escuelas. Habría que evaluar, una vez que el proyecto se encuentre más avanzado, si la motivación se mantiene, si el ritmo no decae, en fin cuáles son los efectos que esta situación pudiera provocar en el futuro en este personal. Tampoco tenemos información acerca del cumplimiento o no de las funciones fuera del proyecto.

### **Su Motivación**

Todo lo anterior conduce a afirmar que el nivel de motivación de los supervisores ha sido y es, en la actualidad, alto. Otra prueba de ello es el hecho de que trabajaron activamente durante la última huelga: visitaron las escuelas, asistieron a los talleres de formación que se desarrollaron durante la huelga, entrevistaron a los directores, algunos se reunieron con los docentes para informarles acerca de los alcances del proyecto. La convocatoria realizada por ellos en la Casa de Bello para seleccionar a las escuelas que participarían en el proyecto superó nuestras expectativas (asistieron unas 400 escuelas).

Luego de seleccionadas las escuelas, formaron equipos de trabajo dentro de cada una de ellas, acompañaron a dichos equipos en la elaboración de un diagnóstico muy exhaustivo que incluía la realización de entrevistas a una muestra de docentes, de alumnos, de padres y representantes, la recopilación de información acerca del funcionamiento del plantel y la aplicación de pruebas de rendimiento a una muestra de alumnos en cuatro áreas (comprensión de la lectura, matemática, ciencias sociales y ciencias naturales).

Como vemos su trabajo ha sido arduo y sin embargo, los supervisores han encontrado tiempo para iniciativas que no formaban parte de las exigencias del proyecto: realizaron talleres con todos los docentes de las escuelas, apoyaron a los directores en la elaboración de trípticos y carteleras, establecieron sus propios calendarios de reuniones, etc. También es importante mencionar que todos los chequeos realizados por CICE para verificar las actividades de los supervisores en las escuelas han dado resultados satisfactorios.

Estos resultados indican, hasta los momentos, que la “mala imagen” creada alrededor de los supervisores dentro de las escuelas pudiera estar más bien asociada a las características de sus funciones, a la poca exigencia y evaluación de sus funciones, más que a su capacidad profesional strictu sensu. Pero, repetimos, se trata de apreciaciones iniciales que pueden modificarse en el transcurso del proyecto.

### **Retiros de supervisores**

De los 22 supervisores seleccionados inicialmente, 2 supervisoras fueron desincorporadas por no cumplir con las actividades asignadas en las escuelas y por inasistencia a las actividades de formación previstas. La primera de ellas se autoexcluyó al no asistir a ninguna de las actividades programadas. La otra fue desincorporada del proyecto por el equipo de CICE, pues pudo verificarse que había dejado de cumplir responsabilidades convenidas. Esta

desincorporación fue pedagógica, pues sirvió para indicar a los demás supervisores incorporados al proyecto que estábamos dispuestos a mantener las reglas del juego.

Como vemos las prácticas de las que habitualmente son acusados los supervisores se manifestaron en el proyecto pero con unos porcentajes poco significativos (9,9% de los casos). Quizás, y sin ánimos de generalizar, podría pensarse que sí existen, entonces, funcionarios poco comprometidos con su trabajo y con niveles de responsabilidad poco adecuados, pero no constituyen la mayoría. Podríamos suponer que este cuerpo profesional, en su mayoría, es movilizable siempre y cuando se aclaren las reglas del juego.

### Los directores

Una tercera fase consistió en convocar a todas las escuelas de 1ra y 2da etapas de Educación Básica (1º a 6º grados) a una conferencia informativa. Esta conferencia se realizó tres veces, una en la Casa de Bello para las escuelas del Distrito Federal, otra en el CULTCA de Los Teques para los Altos Mirandinos y Valles del Tuy y una tercera en Caucagua para la zona de Barlovento. Asistieron los directivos y un representante de los docentes de cada plantel. Durante dichas conferencias se explicó con precisión de que trataba eso de lo ppp y se les entregó un formato de postulación voluntaria. Dicho formato debía ser debidamente llenado con los docentes por cada director, y luego devuelto a CICE si efectivamente la escuela deseaba participar. Se recibieron cerca de 200 postulaciones voluntarias, y se aceptaron poco más de 120 escuelas.

Durante la cuarta fase se asignaron las escuelas a los supervisores quienes empezaron a asumir desde entonces el role de “animadores pedagógicos” en las escuelas. Inmediatamente después se organizaron seis versiones del 1er taller para equipos directivos de las escuelas denominado “¿Cómo conducir y ayudar a producir proyectos pedagógicos de plantel en su escuela?”

Ese primer taller culminó con asignaciones precisas para que las escuelas se organizaran en función del diagnóstico a realizar. Las redes se reunieron con su respectivo supervisor-animador pedagógico, y tomaron decisiones respecto a la manera de aplicar, corregir y procesar las pruebas y los de más instrumentos. El trabajo en equipo interescuela realizado a través de redes funcionó en todos los casos, incluyendo en las iniciativas que incluyeron redes de redes. Todas las escuelas llevaron a cabo su diagnóstico de manera seria y responsable. La información fue sistematizada y presentada en informes por plantel, los cuales incorporaban gráficos ilustrativos de los resultados de las pruebas y cuadros con la información acerca del funcionamiento y la organización de la escuela.

La segunda actividad que agrupó esta vez a todas, fue la de producción de indicadores de calidad de la educación y eficacia de la escuela con los datos y la información de cada una de las escuelas. Para ello se contó con el apoyo de dos instituciones: La Embajada de Francia en Caracas y la Fundación Polar. Con el aporte de ambas se invitó al experto Denis Meuret a coordinar el evento “Calidad de la educación e indicadores de eficacia escolar”. El taller se realizó en los locales de Fundación Polar y tuvo una duración de 4 días. El primero se utilizó para una conferencia central que trató también la organización del trabajo de los siguientes tres días. Durante su conferencia el Dr.

Meuret aclaró los principales conceptos que definen la eficacia y los métodos para evaluarla en escuelas, haciendo énfasis en la manera como las propias escuelas pueden evaluar su trabajo y sus resultados. Los días siguientes se trabajó con los directivos de las escuelas agrupados en seis equipos de 30 personas, contando con la coparticipación, como asistentes del Dr. Meuret, de todos los investigadores de CICE, 2 funcionarios de la división de evaluación del Ministerio de Educación y la Coordinación de Educación de Fundación Polar.

Durante el taller los directivos estudiaron la eficacia de su propia escuela, produciendo en conjunto indicadores de eficacia, a partir de los datos y de la información que ellos mismos habían recabado en sus respectivos planteles. Cada día se trabajaron indicadores referidos a distintas dimensiones: aspectos pedagógicos, de funcionamiento y de organización de la escuela. Al concluir, las escuelas se llevaron una “batería” de alternativas que debían proponerle a su docentes y comunidades educativas para seleccionar problemas y programar acciones específicas destinadas a alcanzar mejoras en los indicadores considerados por ellos más importantes.

Actualmente, las escuelas están en el proceso de seleccionar los temas prioritarios y su ubicación en el proyecto, asignando tareas y responsabilidades para llevar a cabo las actividades que intentarán mejorar los problemas más importantes, en base al diagnóstico y en una perspectiva de un mes a tres años.

Las actividades de formación realizadas hasta ahora con los directores se caracterizan por su diversidad: Un primer taller en grupos pequeños y de manera secuencial, un segundo taller con todos los directivos del proyecto en el que se incluían actividades de formación de aspectos novedosos con intercambio de experiencias y de propuestas entre pares, al mismo tiempo que se trabajaba individualmente con los problemas y la planificación específica de cada una de las escuelas. Además, dado que tanto la experticia teórica y científica que se abordó desde la perspectiva del Dr. Meuret como la propia realidad común a muchas escuelas apuntaba hacia el problema del aprovechamiento del tiempo en la escuela, como consecuencia del evento se organizó una actividad de medio día para plantear alternativas de solución a ese problema. De modo que pocos días después de la actividad en la sede de FP, tuvo lugar en la Casa de Bello un Foro en el que participaron directores con propuestas y experiencias exitosas en aprovechamiento del tiempo escolar. ¿Qué nos enseña este inicio del proceso? Lo primero es que es necesario que se alternen actividades de formación con actividades de acción concreta. Las nociones de eficacia trabajadas no sólo teóricamente, sino también observadas a la luz de la cotidianidad de cada una de las escuelas registrada rigurosamente en los diagnósticos, cobran mucho más sentido y, sobre todo, tienen consecuencias, es decir, producen cambios tanto de actitud como de forma de trabajar, de manera inmediata.

La segunda constatación es que es necesario mantener un proceso que garantice secuencia, entre una y otra actividad, claridad conceptual y coherencia entre actividades. Los directores y sus equipos timoneles produjeron un diagnóstico porque hubo claridad en los planteamientos, seguimiento en las escuelas y visión concreta de lo que se iba a hacer con esa información, para luego trabajarla en el sentido que se había pautado desde el inicio del proceso. La tercera constatación es que las escuelas están todas ansiosas de empuje

y claridad en las orientaciones para producir sus propias transformaciones. Pero ese empuje debe ser sostenido y sistemático. Se trata de un acompañamiento y de un seguimiento permanente que propicie la confianza de los directivos y docentes en que este no es “un proyecto más del Ministerio” que empieza con unos talleres y una información pero luego se abandona a las escuelas y sus actores se sienten frustrados y sin claridad en el rumbo a seguir.

Lo anterior nos lleva a otra constatación: Es necesario un equipo timonel que señale rumbos, coordine las propuestas y las actividades y se constituya en la punta visible del proyecto. Esta misma necesidad debe satisfacerse en cada escuela. Los directivos han constituido equipos de dirección que han logrado horizontalizar la estructura de la escuela, desburocratizar la planificación, y ser la cabeza responsable y visible del proyecto.

Los cambios “desde adentro” si bien son más lentos, son también más sólidos y mejores productores de autonomía. Si bien existe el equipo timonel externo del que hablamos en el párrafo anterior, todas las decisiones y las actividades de transformación de la escuela son producidas por los actores internos, incluyendo a la comunidad educativa. Una propuesta de cambio con “nombre y apellido” no sería pues un cambio desde adentro sino desde afuera.

Por último, una última reflexión sobre lo que hasta ahora se ha realizado es la necesidad de flexibilidad. Los programas de formación, los talleres, las actividades de acompañamiento, las sesiones de trabajo en las escuelas y en las redes, al manejarse con flexibilidad, es decir, permitiendo cambios en las agendas de trabajo de acuerdo a problemas o propuestas que se van presentando, permiten avanzar más certeramente y fluidamente que si se fuera rígido. Pero ser flexible requiere también ser firme en lo acordado y en ciertos valores como la puntualidad, el cumplimiento, la tolerancia y otras dimensiones relacionadas. La flexibilidad debe además incluir flexibilidad teórica. El proyecto no está “casado” con ninguna teoría pedagógica en particular y se promueve el respeto a las opciones metodológicas de las escuelas. Pero también está alerta ante las consecuencias de un excesivo dogmatismo en determinadas situaciones en las que la teoría pudiera imponerse doctrinariamente, aún ante constataciones de sus propias fallas.

### **Obstáculos e interrogantes:**

#### **Frenos al proyecto dentro de las escuelas**

##### **Una cultura escolar perversa**

En las escuelas abundan las prácticas rutinarias, las actitudes de paternalismo pasivo, y hasta una cierta sociedad de cómplices. Los directivos han visto deteriorarse su capacidad de acción por la dispersión de actividades administrativas de todo tipo, incluyendo la administración de las becas alimentarias, hoy llamadas subsidio familiar. Las prácticas “dictado y copia” y otras costumbres desvirtúan la acción docente, fomentando una “cultura escolar perversa”.

Los permisos del IPASME, las dificultades que enfrentan aquellos directivos que han intentado sancionar acciones irresponsables reiteradas, la ausencia de supervisión, son condiciones que atentan contra todo cambio y Esta situación, presente en muchas escuelas no se cambia de la noche a la mañana y no ha cambiado en las escuelas que han decidido trabajar con ppp.



### Un nivel de formación muy elemental

Los docentes en general poseen un nivel de formación inadecuado para muchas de sus funciones. Esto incide en toda acción educativa de transformación y tiene como principal solución cambios en los programas universitarios de formación inicial para docentes.

### Poco personal, muchas escuelas

Las escuelas responden bien cuando se sienten acompañadas y respaldadas por equipos técnicos que trabajan con seriedad y con claridad. El personal de supervisión, es decir, los “cuadros” técnicos son muy escasos y las escuelas que requieren de apoyo son muy numerosas. Esta realidad impide avanzar a más velocidad y se requiere de políticas complementarias para reclutar y aprovechar el personal responsable de estas funciones.

### Interrogantes

¿Cómo abarcar un mayor número de escuelas?  
 ¿Qué estrategia privilegiar? ¿Autoinstrucción? ¿Formación en cascada?  
 ¿Filmaciones? ¿Proyectos acelerados = Formación rápida a directores?  
 ¿Cómo lograr la incorporación de estudiantes?

### El Futuro

Filmaciones ensayo  
 Materiales de apoyo para docentes  
 Materiales didácticos para los alumnos  
 Formación: Talleres para docentes  
 Formación del Personal administrativo = secretarías  
 Manual para directores

Animadores pedagógicos

**HERRERA, Mariano.** Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE) Caracas.

## PRUEBA

Es un procedimiento sistemático en el que se presentan un conjunto de estímulos construidos, llamados **reactivos** a los individuos que están siendo sometidos a prueba, ante los que responden en una forma u otra. Las respuestas le permiten al que aplica la prueba, asignar calificaciones o números a los individuos, de modo que indiquen el grado en que los sujetos poseen la propiedad o atributo, o el grado en que “saben” lo que está siendo sometido a prueba. (Kerlinger, 1981, 25)

Kerlinger, F. (1981) **Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento.** México: Nueva Editorial Interamericana S.A. de C.V.

**MUÑOZ, Luis.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## PRUEBA DE CAMPO

Administración de un programa educativo a una muestra grande de audiencia seleccionada para proveer datos finales sobre la efectividad del programa.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## PRUEBA DE LA EFICACIA DE APRENDIZAJE

Prueba que presenta un realizador de material didáctico o un autor de textos de que estos elementos ofrecen una posibilidad de aprendizaje eficaz para el público al que están destinados.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## PRUEBA DE LIBRO ABIERTO

Es un medio que se utiliza para medir o verificar el aprendizaje del alumno, la cual permite la consulta de material de apoyo durante el examen, estos pueden ser libros, revistas, apuntes, que faciliten la solución de la prueba. Este tipo de prueba no consiste en copiar textualmente, se evalúa la comprensión, el dominio, el nivel de análisis, la reflexión o aplicación que pueda hacer el alumno sobre el contenido.

Se recomienda este tipo de prueba para el nivel superior de la enseñanza, porque está dirigido a la solución de problemas y creación o composición de algún motivo, ameritando un nivel intelectual alto y el desarrollo completo de la capacidad mental de la persona.

**BIBLIOGRAFÍA: MELLO C., Irene.** (1974). *El proceso didáctico.* (Eguibar María C. Trads). Argentina: Editorial KAPELUSZ, S.A.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: El Tema de la Didáctica en el DLAE. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## PRUEBA OBJETIVA

Prueba elaborada para eliminar, en la medida de lo posible, el elemento subjetivo tanto por parte del que examina como del examinando. Este tipo de prueba presenta preguntas concretas que deben responderse con una palabra o marcando una de las opciones presentadas. en vez de emplear una expresión verbal o una organización de elementos en la respuesta.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## PRUEBA ORAL

Es un tipo de prueba que se aplica para medir lo aprendido por el alumno o determinar su progreso o situación con respecto a los objetivos planteados, esta se desarrolla en forma de diálogo, donde el evaluador hace las preguntas y el evaluado debe responder oralmente, y de acuerdo a su respuesta se atribuye una calificación, ya sea cualitativa o cuantitativa.

A esta modalidad de verificación del aprendizaje se le atribuye las siguientes características negativas:

- a) No mide en totalidad el conocimiento del alumno.
- b) Los alumnos son examinados en condiciones desiguales.
- c) Las condiciones psicológicas del alumno (nervios, miedo escénico, etc.)
- d) Se puede establecer interferencia.

Se dice que es positiva, porque el alumno puede demostrar dominio, la capacidad de reflexión y crítica, en función al tema evaluado.

**BIBLIOGRAFÍA: MELLO C., Irene.** (1974). *El proceso didáctico*. (Eguibar María C. Trads). Argentina: Editorial KAPELUSZ, S.A.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: El Tema de la Didáctica en el DLAE. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## PRUEBA UNO A UNO

Tipo de prueba utilizados en la fase inicial de la validación de los materiales, cuando es conveniente probar los materiales con un solo estudiante o dos, como máximo.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## PRUEBAS DE PUESTA A PUNTO

Pruebas experimentales con un material de enseñanza nuevo, que permiten identificar las partes ineficaces y/o deficientes que necesitan ser modificadas.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## PSICOLINGÜÍSTICA

Estudio de las relaciones entre las comunicaciones o mensajes y las características de la persona que los emiten, específicamente, estudio del idioma relacionándolo con las características generales o individuales de los usuarios del idioma.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## PSICOLINGÜÍSTICA

---

Estudio de las relaciones entre comunicaciones o mensajes y las características de las personas que comunican; específicamente, el estudio del idioma en relación con las características generales o individuales de sus usuarios.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## PSICOLOGÍA

---

Conjunto de las investigaciones que tiene por objeto el conocimiento de los hechos psíquicos, es decir, que relacionamos con el alma o con la mente.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## PSICOLOGÍA DE EDUCACIÓN

---

Ciencia que aplica los conocimientos psicológicos a los problemas y procesos de la educación.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## PSICOLOGÍA DE LA GESTALT

---

Tendencia fundamental de la psicología moderna que parte de la teoría de la Gestalt como una totalidad estructurada. Para su formación fue decisivo el descubrimiento de V. Ehrenfels de las “cualidades de la Gestalt”, así como, posteriormente, los trabajos de las escuelas gestáltico-psicológicas de Leipzig.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## PSICOLOGÍA DE LA JUVENTUD

---

Rama de la psicología del desarrollo que investiga la situación psíquica y los procesos de desarrollo de los jóvenes.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO

Denominación dada a aquella rama de la psicología que se ocupa de la investigación de los cambios de aptitudes y de modos de conducta del ser humano en el transcurso de su vida. Se concede especial atención a la investigación de los procesos de maduración y las transformaciones debidas a influencias del medio ambiente, así como a la interacción del individuo con el medio ambiente.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## PSICOLOGÍA ESCOLAR

Rama de la psicología aplicada, cuyo objeto es resolver los problemas, colectivos o individuales, que se plantean a los maestros y a los educadores. Especialmente comprende: el examen médico de los inadaptados, las búsqueda de las causas de tal inadaptación, la determinación y la puesta en práctica de la psicoterapia adecuada a cada caso particular, la orientación escolar y profesional.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## PSICOLOGÍA HUMANISTA

Escuela de psicología cuyo fundador más importante fue A. Maslow. Los representantes de esta escuela hacían hincapié en el hecho de que la personalidad persigue fines vitales y valores no por necesidad de "homeostasis", como defendía el moderno psicoanálisis, sino con el fin de lograr una "autorealización de sí mismo" o la "autosatisfacción".

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## PSICOLOGIA INFANTIL

Rama de la Psicología que se ocupa de investigar el desarrollo de los procesos psicológicos en el niño desde el momento de nacer (en parte, incluso antes del nacimiento). Se han realizado investigaciones preferentemente sobre el proceso cognitivo, desarrollo de la percepción, del lenguaje, factores socio-emocionales y sobre la conducta anormal.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## PSICOLOGÍA PEDAGÓGICA

---

Rama de la psicología que se ocupa de: los aspectos psicológicos de los sistemas educativos; las consecuencias psicológicas de la educación, y de los componentes psicológicos de la situación real de la educación.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## PSICOLOGISMO

---

Suposición de que todas las manifestaciones mentales y culturales tienen su origen en experiencias psíquicas y de que la psicología ha de considerarse como la disciplina básica de todas las ciencias humanas.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## PSICÓLOGO

---

Profesional de la psicología.

Psicólogo escolar: Psicólogo especialmente orientado hacia los problemas escolares. Sus tareas principales consisten en determinar el grado de madurez escolar y las dotes y capacidades específicas de los escolares, así como las causas del fracaso escolar, además de realizar pronósticos y de asesorar sobre cuestiones educativas.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## PSICOMETRIA

---

Técnica de los procedimientos de medida en el dominio de la psicología. Tales procedimientos consisten esencialmente en tests cuidadosamente contrastados y estandarizados.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## PSICOPEDAGOGÍA

---

Enfoque pedagógico basado en el conocimiento psicológico del niño y del adulto.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.



## PSICOPEDAGOGÍA O PSICOLOGÍA PEDAGÓGICA

Estudio de las relaciones entre aptitudes o disposiciones psicológicas del éxito en el terreno pedagógico o escolar; o bien las transformaciones del psiquismo por medio de la acción pedagógica.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## PSICOPEDIATRÍA

Psiquiatría especializada en psiquiatría infantil, o pedopsiquiatría.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## PUPITRE

1. Mueble que los alumnos emplean en la escuela para escribir, realizar sus tareas o colocar los libros de estudio e instrumentos de trabajo: 2. consola con elementos de control y/o dispositivos de mando. Véase: cónsola.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa*. París.

## PUPITRE

Pequeña mesas con asiento incorporado, individuales o bipersonales, que en los establecimientos escolares amueblan las salas de estudio, y que comprenden, además de la superficie destinada a los trabajos de escritura o de composición, uno o varios departamentos para colocar libros, cuadernos, etc.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## Índice letra P

PALABRAS GENERADORAS	2424
PANSÉMICO	2424
PAPEL	2424
PAPELÓGRAFO	2424
PAQUETE DE MATERIAL DE APRENDIZAJE	2425
PAQUETE DE MULTIMEDIOS	2425
PAQUETE DE PROGRAMAS	2425
PAQUETE DIDACTICO	2425
PARADIGMA	2425

PARADIGMA	2425
PARADIGMA	2426
PARADIGMA	2426
PARADIGMA COMUNICATIVO	2426
PARADIGMA DE LA ESCASEZ	2426
PARADIGMA NUMINAR PARA LA PAZ	2427
PARADIGMA POPULAR DE LA PAZ	2428
PARADIGMA SINÉRGICO	2429
PARADIGMÁTICO	2429
PARADOJA	2430
PARADOJA DE ICARO	2430
PARAESCOLAR Y PERIESCOLAR	2431
PARAGUAY, Investigación e información educativas	2431
PARAGUAY (SISTEMA EDUCATIVO)	2432
PARCIAL	2434
PARTICIPACIÓN Y DEMOCRACIA, LAS PROPUESTAS PEDAGÓGICAS DE FREINET	2434
PÁRVULO	2439
PASANTÍA	2439
PASANTÍA OCUPACIONAL	2440
PASAR	2440
PASO	2440
PAZ	2441
PEDAGOGÍA	2442
PEDAGOGÍA	2443
PEDAGOGIA	2444
PEDAGOGÍA	2447
PEDAGOGÍA BÁSICA	2449
PEDAGOGÍA CIBERNÉTICA	2449
PEDAGOGÍA: CIENCIA DE LA PRAXIS EDUCATIVA	2449
PEDAGOGÍA COMPARADA	2453
PEDAGOGIA DE GRUPO	2454
PEDAGOGÍA DE GRUPO	2454
PEDAGOGÍA DE LA PERSONALIDAD	2454
PEDAGOGÍA DE LOS VALORES	2455
PEDAGOGÍA DE REFORMA	2456
PEDAGOGÍA DEL CONOCIMIENTO	2456
PEDAGOGÍA DEL TIEMPO LIBRE	2456
PEDAGOGÍA DEL JUEGO	2456
PEDAGOGÍA FILOSÓFICA	2457
PEDAGOGÍA HERMENEÚTICO-PRAGMÁTICA	2457
PEDAGOGÍA MORAL	2457
PEDAGOGÍA NORMATIVA O APLICADA	2457
PEDAGOGÍA PERSONAL	2457
PEDAGOGÍA SOCIAL	2458
PEDAGOGÍA TERAPEÚTICA	2458
PEDAGOGÍA VIVENCIAL	2458
PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN (ANÁLISIS PRELIMINAR)	2458
PEDAGOGOS (El impacto de tres generaciones)	2464
PELÍCULA EDUCATIVA	2469
PELICULA DIDACTICA	2469
PENSAMIENTO CONVERGENTE	2469
PENSAMIENTO CRÍTICO	2469
PENSAMIENTO DIVERGENTE	2471
PENSAMIENTO PEDAGÓGICO	2471
PENSAMIENTO EDUCATIVO CONTEMPORANEO	2478
PERFECCIONAMIENTO	2482
PERFECCIONAMIENTO	2482
PERFIL DE LOS PARTICIPANTES	2482

PERFIL DEL EGRESADO	2483
PERFIL DEL PROFESOR DE CIENCIAS	2483
PERFIL ESPECÍFICO DEL DOCENTE DE CIENCIAS SOCIALES	2484
PERFIL FINAL	2485
PERFIL INICIAL	2485
PERFIL Y ANÁLISIS OCUPACIONALES	2485
PERIÓDICO EN EL AULA (ESCUELAS JACOB PÉREZ CARVALLO,	2490
PERIODO DE INTERCAMBIO	2491
PERÍODO DE JUEGO EN EL ESPACIO EXTERIOR	2491
PERÍODO DE MERIENDA	2492
PERIODO DE PLANIFICACION	2492
PERÍODO DE TRABAJO EN LAS AREAS	2493
PERSONA ALFABETIZADA	2494
PERSONAL DOCENTE	2494
PERSONAL DOCENTE	2494
PERSONAL TECNICO	2494
PERT (TÉCNICA DE REVISIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS)	2494
PERTINENCIA	2495
PERTINENCIA CIENTÍFICA	2495
PERTINENCIA SOCIAL	2495
PERU, Investigación e información relativas a la educación	2496
PESIMISMO PEDAGOGICO	2496
PIRÁMIDE ESCOLAR	2496
PIRATA	2497
PIZARRA	2497
PIZARRA MAGNÉTICA	2497
PLAN	2497
PLAN	2497
PLAN	2498
PLAN ANUAL	2498
PLAN DE ESTUDIOS	2499
PLAN DE ESTUDIOS	2499
PLAN DE ESTUDIOS	2499
PLAN DE ESTUDIOS, ¿ Qué es y cómo se diseña ?	2501
PLAN MODULAR	2515
PLAN OPERATIVO	2516
PLANEAMIENTO ESCOLAR	2516
PLANEAMIENTOS DE LA EDUCACION A LARGO PLAZO	2516
PLANIFICACIÓN	2516
PLANIFICACIÓN	2517
PLANIFICACIÓN	2518
PLANIFICACIÓN	2518
PLANIFICACIÓN	2519
PLANIFICACIÓN	2520
PLANIFICACION (Elemento del proceso de Dirección)	2521
PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA	2522
PLANIFICACION CURRICULAR	2523
PLANIFICACION CURRICULAR	2523
PLANIFICACION CURRICULAR EN VENEZUELA, ANALISIS PROSPECTIVO	2523
PLANIFICACION DE CONTINGENCIA	2529
PLANIFICACION DE LA FORMACION PROFESIONAL	2529
PLANIFICACIÓN EDUCATIVA	2530
PLANIFICACIÓN EDUCATIVA	2530
PLANIFICACION ESTRATÉGICA	2531
PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA	2531
PLANIFICACIÓN NORMATIVA	2532
PLANIFICACION PROGRAMÁTICA	2533
PLATAFORMA CONTINENTAL	2533
POBLACION	2533

POBLACION OBJETIVO	2533
POBLACIÓN SELECCIONADA	2533
POBREZA EN LA ABUNDANCIA	2534
POBREZA, PROGRAMAS DE EMERGENCIA SOCIAL Y EDUCACIÓN EN EL PERU	2535
PODER	2536
PODER COMO DOMINACIÓN	2537
PODER DISCRIMINATIVO	2538
PODER PERSONAL	2538
POLITECA	2539
POLÍTICA	2539
POLÍTICA	2539
POLÍTICA DE ADMISIÓN	2539
POLÍTICA DE DEMOCRATIZACIÓN	2540
POLÍTICA DE DIVERSIFICACIÓN	2541
POLÍTICA DE MODERNIZACIÓN	2541
POLÍTICA EDUCATIVA	2542
POLÍTICA INSTRUMENTAL O ACCIÓN DE REGULACIÓN	2543
POLÍTICA TUTORIAL	2543
POPULRIZACION DE LA CIENCIA	2543
POSITIVISMO	2544
POSITIVISMO, GRANDES RASGOS DEL POSITIVISMO	2544
POSITIVISMO EN VENEZUELA Y LATINOAMERICA	2549
POSTGRADO	2552
POSTGRADO DE PERFECCIONAMIENTO	2552
POSTGRADO DE PROFESIONAL TECNOLÓGICO	2553
POSTGRADO DE RECICLAJE	2553
POSTGRADO (CIENCIA, TECNOLOGÍA Y MODELOS DOMINANTES DE)	2553
POSTGRADO (EDUCACIÓN DE)	2561
POSTGRADO (INVESTIGACIÓN SOBRE EL POSTGRADO,	2563
POSTMODERNA (Educación)	2569
POSTMODERNIDAD Y CONFLICTO DE RACIONALIDADES	2570
EN LOS FUNDAMENTOS EDUCATIVOS	2570
POSTMODERNIDAD, UN RETO PARA LA UNIVERSIDAD	2573
POSTMODERNIDAD: ISLA O CONTINENTE	2589
PRÁCTICA	2591
PRÁCTICA	2591
PRÁCTICA DE LA PAZ EN EL AULA	2591
PRÁCTICA DOCENTE	2591
PRÁCTICAS DE DIDÁCTICAS	2592
PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y PEDAGÓGICAS	2593
PRACTICISMO	2595
PRÁCTICO-DIDÁCTICO-PEDAGÓGICA EN LA UNIVERSIDAD	2595
PRAGMATISMO	2595
PREALIMENTACION	2596
PRECONCEPCIONES	2596
PRECONCEPTO	2597
PREDICCIÓN	2598
PREDICCIÓN	2598
PREGUNTA ABIERTA	2598
PREGUNTA CERRADA	2598
PREGUNTAS ABIERTAS Y PREGUNTAS CERRADAS	2598
PREJUICIOS PEDAGÓGICOS	2599
PREMISA	2599
PRENSA ESCRITA (INFLUENCIA DE)EN NIVELES DE COMPRESIÓN LECTORA EN	
PREPARATORIO	2601
PREREQUISITOS	2602
PRESENTACION	2602
PRESENTACION PASIVA	2602
PRESENTACION PREVIA	2602

PRESENTACION SINÓPTICA	2602
PRETEST	2603
PREVISIÓN	2603
PREVISIÓN	2603
PRIMARIA, ESCUELA	2603
PRINCIPIO DE LA ADAPTACIÓN A LA EDAD	2603
PRINCIPIO DE LA ALTERNATIVA REGULADORA	2604
PRINCIPIO DE LA ESPECIALIZACION PROGRESIVA	2605
PRINCIPIO DE LA PERIODIZACIÓN	2605
PRINCIPIO DE LIBERTAD (Escuela Nueva)	2605
PRINCIPIO DE REPETICION Y CONTINUIDAD	2606
PRINCIPIO DEL INCREMENTO PROGRESIVO DE LAS CARGAS	2607
PRINCIPIO MERITOCRÁTICO	2607
PRINCIPIOS DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	2608
PRINCIPIOS DIDÁCTICOS	2608
PROBLEMA	2611
PROBLEMA	2611
PROBLEMA	2611
PROBLEMA ACTUAL	2611
PROBLEMA BIEN ESTRUCTURADO	2612
PROBLEMA BIEN ESTRUCTURADO	2612
PROBLEMA CREATIVO	2612
PROBLEMA EN SITUACIÓN	2612
PROBLEMA HISTÓRICO	2612
PROBLEMA INTERMEDIO	2613
PROBLEMA NORMATIVO	2613
PROBLEMA POTENCIAL	2613
PROBLEMA TÁCTICO-OPERACIONAL	2613
PROBLEMA TERMINAL	2613
PROCEDIMIENTO	2614
PROCEDIMIENTOS DE CONCILIACIÓN EN EL AULA	2614
PROCESAMIENTO DE DATOS	2614
PROCEDIMIENTOS Y CONCEPTOS, INTERACCION	2615
PROCESO	2617
PROCESO COMPLEJO	2618
PROCESO CONTINUO	2619
PROCESO CIENTIFICO	2619
PROCESO CREATIVO	2619
PROCESO DE APRENDIZAJE INDUCTIVO	2619
PROCESO DE ENSEÑANZA	2619
PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	2620
PROCESO EDUCATIVO	2621
PROCESO HEURÍSTICO	2622
PROCESO ITERATIVO	2622
PROCESOS	2622
PROCESOS	2623
PROCESOS DE PENSAMIENTO EN JOHN DEWEY	2623
PROCESOS MENTALES, ALTOS	2624
PRODUCCION SOCIAL	2624
PRODUCTIVIDAD	2624
PRODUCTIVIDAD	2625
PRODUCTIVIDAD SOCIAL	2625
PRODUCTIVIDAD Y EDUCACIÓN	2627
PROFESIONALIDAD	2628
PROFESIONALISMO, PROFESIONALIZACIÓN	2628
PROFESOR (a)	2629
PROFESOR COMO INVESTIGADOR Y SU DESARROLLO PROFESIONAL	2630
PROFESOR DE POSGRADO	2632

PROFESORES, CONSEJO DE	2632
PROFESORES UNIVERSITARIOS, segun el diccionario	2632
PROGNOSIS O PRONÓSTICO	2633
PROGRAMA	2633
PROGRAMA	2634
PROGRAMA	2634
PROGRAMA	2634
PROGRAMA	2634
PROGRAMA ADJUNTO	2635
PROGRAMA AUDIOVISUAL	2635
PROGRAMA AUDIOVISUAL	2635
PROGRAMA DE EDUCACION PARA LA PAZ	2635
PROGRAMA DE ESTUDIOS	2636
PROGRAMA DE ESTUDIOS	2637
PROGRAMA DE FORMACION PROFESIONAL	2637
PROGRAMA DE REFUERZO	2637
PROGRAMA ESCOLAR	2637
PROGRAMA ESCOLAR EN LA PERSPECTIVA DE A. FERRIER	2637
PROGRAMA INTERNACIONAL	2639
PROGRAMA NACIONAL DE FORMACION DOCENTE (PRONAFORDO)	2641
PROGRAMACIÓN	2642
PROGRAMACIÓN	2642
PROGRAMACIÓN	2642
PROGRAMACIÓN A LA MEDIDA	2643
PROGRAMACIÓN GLOBAL DE LA ENSEÑANZA	2643
PROGRAMACIÓN INTRÍNSECA	2643
PROGRAMACION INTRÍNSECA	2643
PROGRAMACION LINEAL	2644
PROGRAMACIÓN LINEAL	2644
PROGRAMADOR	2644
PROGRAMAS, LIBROS DE TEXTO Y ORIENTACIONES	2645
PROGRAMAS DE ESTUDIOS	2645
PROGRAMAS DE REFORZAMIENTO	2646
PROGRAMAS INSTRUCCIONALES	2647
PROMEDIO	2648
PROMOCIÓN SOCIAL	2648
PROMOTOR	2649
PRONÓSTICO	2649
PROPÓSITO	2649
PROPÓSITO	2649
PROSPECTIVA	2649
PROSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN	2650
PROSUMIDOR	2650
PROTOTIPO	2650
PROVEDURIA ESCOLAR	2650
PROYECCIÓN	2651
PROYECTO	2651
PROYECTO	2651
PROYECTO	2651
PROYECTO	2652
PROYECTO DE INVERSIÓN	2652
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN. PRESENTACION FORMAL	2652
PROYECTO EDUCATIVO GRAN COLOMBIA U. C. V. - M. E. (PEGC)	2670
PROYECTO MARACAY-UCV	2672
PROYECTO NACIONAL	2677
PROYECTOR DE DIAPOSITIVAS	2679
PROYECTOR OPACO (OPASCOPIO)	2679
PROYECTOS	2679
PROYECTOS DE PLANTEL EN LA PRÁCTICA	2680



## 2716

PROYECTOS(LOS) PEDAGOGICOS DE PLANTEL EN EL	2686
PRUEBA	2704
PRUEBA DE CAMPO	2705
PRUEBA DE LA EFICACIA DE APRENDIZAJE	2705
PRUEBA DE LIBRO ABIERTO	2705
PRUEBA OBJETIVA	2705
PRUEBA ORAL	2706
PRUEBA UNO A UNO	2706
PRUEBAS DE PUESTA A PUNTO	2706
PSICOLINGÜÍSTICA	2706
PSICOLINGÜÍSTICA	2707
PSICOLOGÍA	2707
PSICOLOGÍA DE EDUCACIÓN	2707
PSICOLOGÍA DE LA GESTALT	2707
PSICOLOGÍA DE LA JUVENTUD	2707
PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO	2708
PSICOLOGÍA ESCOLAR	2708
PSICOLOGÍA HUMANISTA	2708
PSICOLOGIA INFANTIL	2708
PSICOLOGÍA PEDAGÓGICA	2709
PSICOLOGISMO	2709
PSICÓLOGO	2709
PSICOMETRIA	2709
PSICOPEDAGOGÍA	2709
PSICOPEDAGOGÍA O PSICOLOGÍA PEDAGÓGICA	2710
PSICOPEDIATRÍA	2710
PUPITRE	2710
PUPITRE	2710

# R

## RACIONALIDAD - RUTINA

### RACIONALIDAD DE LOS ESTUDIOS AVANZADOS

Es un principio fundamental de la E. A que determina la definición de objetivos, unidades académicas recursos, políticas, planes de desarrollo que reflejan las necesidades nacionales, sectoriales, ramales, institucionales y las proyecciones a corto, medio y largo plazo. La E. A vinculará a su perspectiva de desarrollo todo lo conveniente relacionado con la producción de la ciencia, la tecnología y la cultura del país y racionalizará al máximo la organización y funcionamiento con un sentido económico y cualitativo del proceso de soluciones y resultados.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida Julia.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

### RACIONALISMO CRÍTICO

Visión de la ciencia contraria al historicismo y al revolucionismo. Su principal representante, Karl Popper (1902-1994) miembro del **Wienerkreis**, propone y defiende el progreso inevitable de la ciencia, la falsación y refutabilidad de teorías y el ensayo/error de conjeturas como mecanismo de proceso científico. Otras características importantes de esta visión, para muchos la prevaleciente en la ciencia actual, son: el escepticismo científico, el sesgo hacia el personalismo, el genialismo y el individualismo (esencia filosófica del liberalismo).

**BLANCO, Carlos Eduardo.** *Escuela de Educación de la UCV.*

### RADIO EDUCATIVA

Sistema radiofónico al servicio de la educación.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa.* París.

### RADIO INSTRUCCIONAL

Transmite programas de educación sistemática sin control de la audiencia.

**CHADWICK, Clifton, y Alicia MABEL ROJAS.** (1980). *GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA.* Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## RADIODIFUSIÓN

---

Transmisión de señales a través de las ondas hertzianas o radioeléctricas.

**CHADWICK, Clifton, y Alicia MABEL ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## RADIOESCUELA

---

La estrategia más usada de la radio educativa; transmite programas educativos para una audiencia organizada y controlada.

**CHADWICK, Clifton, y Alicia MABEL ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## RADIOFORO

---

Transmite orientación y motivación a grupos de discusión previamente organizados.

**CHADWICK, Clifton, y Alicia MABEL ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## RADIOFORO

---

Grupos de discusión en los cuales se utiliza un mensaje o contenido estimulador de la discusión a través del uso de la radio, con el objeto de facilitar un proceso de aprendizaje.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## RADIOVISIÓN

---

Medio de enseñanza que combina imágenes estáticas (generalmente diapositivas o filmas) y sonido. El sonido se escucha en la radio, mientras que la parte visual se proyecta (o presenta) en el lugar de recepción.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## RAMA DE ENSEÑANZA

---

Estructura pedagógica que forma parte de un ciclo de enseñanza. caracterizada por sus métodos particulares, o por las materias que son dominantes en su currículo.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## RAMAS

Término que designa las distintas especialidades en las que se divide a los alumnos de enseñanza secundaria en función de sus intereses y aptitudes, como por ejemplo, general, clásica, científica, técnica o profesional.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## RAMIFICACIÓN

Término genérico que indica el lugar de la elección en que los estudiantes son enviados a cuadros alternativos, según las respuestas que hayan dado hasta el momento. Puede incluir cuadros de prueba diagnóstica, cuadros del programa con respuestas elaboradas o de elección múltiple, opciones del estudiante, etc. La ramificación puede conducir al estudiante hacia un solo cuadro (regreso de remedio), a una subsecuencia o a una secuencia lineal dedicada a sus necesidades particulares.

Nota: Los lectores deben determinar, por el contexto, si un autor en particular está empleando el término 'ramificación' para designar únicamente el modelado intrínseco, o si se utiliza el sentido más amplio de la palabra.

**CHADWICK, Clifton, y Alicia MABEL ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## RANGO O AMPLITUD DE FRECUENCIA

Amplitud entre las frecuencias más altas y las más bajas que un grabador o sistemas de sonido puede reproducir por una salida o nivel de volumen.

**CHADWICK, Clifton, y Alicia MABEL ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## RASPADO

En Venezuela término empleado comúnmente para designar el fracaso escolar ocasionado por no haber alcanzado el puntaje mínimo establecido para aprobar un examen, conjunto de estos, trabajo asignado, o asignatura.

**AMEZQUITA Z., Colombia.** Escuela de Educación de la UCV.

## RAZÓN

Facultad de percibir o de determinar relaciones de hecho o de derecho (es decir, necesarias): relaciones de igualdad, de causalidad, etc. El sistema de los principios de identidad y principio de razón suficiente. El poder de razonar, que es el acto propio condicionado por tales principios. Lo que explica o da a entender un hecho, principalmente la actividad humana: las razones o los motivos de una decisión.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús.** (1993). (Compilador). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## RAZÓN PRACTICA, UNIVERSIDAD Y EDUCACIÓN

Los límites impuestos por la temática propuesta nos indican un camino: ‘la universidad entendida como agente de transformación y su función formativa’. A primera vista, se nos parece un tema que, como tal, ha constituido un lugar común de todos los esfuerzos dirigidos a dar respuesta a las interrogantes que de un modo u otro plantea el trillado tema de la misión, las metas, los objetivos y los fines de la universidad. Sin embargo, las preguntas se reactualizan, algunas respuestas pierden su vigencia total y otras la logran, en la medida que adquiere cada vez más el carácter y el rigor de “problema”, el punto de partida donde se apoya la universidad considerada como institución educativa : el cultivo de la racionalidad. Las grandes narrativas que, como “relatos de la legitimación del saber”, en el lenguaje de J.F. Lyotard, habían otorgado los fundamentos últimos a esta misión, deben responder a la crítica exhaustiva de sus principios generada por el desarrollo de la técnica y el creciente progreso de la tecnología. “El saber en general no se reduce a la ciencia, ni siquiera al conocimiento”. Dicho en otros términos, “el saber no se comprende solamente, ni muchos menos, como un conjunto de enunciados denotativos, se mezclan en él las ideas de saber-hacer, de saber-vivir, de saber-oir, etc. Se trata entonces, de unas competencias que exceden la determinación y la aplicación del único criterio de verdad, y que comprenden los criterios de eficiencia (cualificación técnica), de justicia y/o de dicha (sabiduría ética), de belleza sonora cromática (sensibilidad auditiva, visual), etc. Tomado así el saber es lo que hace a cada uno capaz de emitir “buenos” enunciados denotativos, y también “buenos” enunciados prescriptivos, “buenos” enunciados valorativos... No consiste en una competencia que se refiera a tal tipo de enunciados, por ejemplo cognitivos, con exclusión de los otros. Permite al contrario “buenas” actuaciones con respecto a varios objetos del discurso : conocer, decidir, valorar, transformar.

De ahí se desprende una de sus características principales, coincidente con la “formación” amplia de las competencias como la “única forma encarnada en un asunto compuesto por los diversos tipos de competencia que lo contribuyen”. En la última instancia aparece la “performatividad” que, junto al “saber y conocer”, reclama su posición como fin último de la racionalidad, en la trama interna de las teorías y filosofías vigentes desde los albores de la modernidad.

La reformulación del concepto de “Racionalidad” dentro de los límites de lo que se ha dado en llamar “cultura postmoderna”, plantea desde diversos

ángulos la necesidad de formar la universidad en su intento formativo. No se trata, a nuestro entender, de dejar a un lado los fines formativos implícitos en el discurso que idealiza la racionalidad y legitima los fines de la universidad como institución educativa.

Si en lo que hemos denominado “sociedad postrmoderna” el conocimiento y el saber se aproximan cada vez más al poder como criterio último, toda reformulación en este terreno habrá de representar plantearnos asimismo, el modelo de sociedad al que se dirigen las tendencias vigentes y, en consecuencia, el modelo de universidad considerada como factor partícipe en su transformación. Así cabría preguntarnos: ¿Hacia donde se dirigen nuestras universidades? ¿Hacia una consolidación de sí mismas como “sistemas” cada vez más automatizados? ¿Hacia la constitución de una sociedad considerada como “sistema” integrado a su vez por una pluralidad de “subsistemas”? En un caso tal, ¿qué papel tiene la autonomía del sujeto en esta sociedad? Según la respuesta que se dé a estas interrogantes será el concepto de educación propuesto para la universidad y, en consecuencia, los medios que se escojan para su realización.

De lo que se trata, sin sobreabundar en detalles, es de orientar el proceso educativo hacia la formación de actores, es decir, protagonistas del cambio cada vez más acelerado que acusa nuestra sociedad. Esto significa que, para referirnos a la universidad entendida como agente de transformación y adentrarnos a su función formativa, deberíamos ocuparnos, claro está, de la esencia del currículum, de lo que debe saber y conocer toda persona educada, para a su vez, tomar decisiones más “prudentes” y actuar conforme a ellas. Aquí es necesario conservar el equilibrio aristotélico que determina la “prudencia”, ser respetuosos con la tradición y, al mismo tiempo, ser atentos hacia lo que pueda depararnos el futuro. Esto último no significa disponer de un aviso premonitorio de lo que va a suceder. Ni tampoco disponer de un programa político para suscitarlo -si esto significa usar la educación para promover una visión particular de la reforma social.- Simplemente intentamos preguntarnos dónde estamos y cómo desplazarnos. Lo que parece presentarse como camino expedito, preparar al estudiante en la tarea de pensar, juzgar, hipotetizar, criticar, probar, inventar e imaginar. Estos son, desde un punto de vista general, los rasgos que a nuestro juicio, la universidad debe desarrollar de acuerdo con la hora que nos toca protagonizar.

No entendemos que sea éste el momento de ahondar en el contenido y los alcances del currículum universitario, que en forma previa o paralela a la creciente especialización de los estudios, demanda la presencia de los estudios generales. Solamente nos guía el interés de señalar algunas ideas directrices sobre el trabajo de la universidad en su conjunto, es decir, sobre lo que puede mantener este trabajo otorgándole unidad significativa a la tarea que allí se cumple; dicho en otros términos, sobre el sentido comprensible de la “misión” central que integran sus diversas actividades. De hecho, no sería esencial en este caso identificar el punto de concentración de todo el esfuerzo y tomar decisiones con respecto al núcleo fundamental del currículum. Solamente nos trata de señalar la dirección que debe tomar el trabajo de la universidad contemporánea. En tal sentido, queremos examinar algunos aspectos que consideramos esenciales para el cumplimiento real y acabado de su papel, en consonancia con el cambio y la transformación que demanda su estructura, desde un



punto de vista crítico y, ¿por qué no decirlo? innovador. En pocas palabras ¿hacia dónde debe ir la transformación de la universidad y cómo lograr la realización de una empresa como ésta? Estamos aquí frente a un ejercicio de la razón práctica. Penetremos en su dominio.

La razón práctica nos requiere en gran medida, una conciencia aguda de nuestras propias ideas acerca del propósito de una empresa humana y las maneras instituidas para realizarlo. Su método nos provee, finalmente, soluciones a nuestro problema -los objetivos y la finalidad de la educación universitaria se logran definir en la plenitud de sus alcances- como el cultivo de la razón práctica. Podría entenderse al argumento como un ejercicio recursivo. Hay en el mismo una simetría evidente. El objetivo fundamental es lograr la mayor autoconciencia posible acerca de los propósitos de una institución cuya tarea es ser lo más autoconciente que sea posible, de todas las formas que asume el esfuerzo humano. En el presente trabajo tan sólo nos proponemos ofrecer una visión del terreno donde se encuentra nuestra especulación. Para ello, insinuaremos un plan de ataque y definiremos algunos términos, a fin de dar un sentido general a nuestro rumbo.

En el actuar humano, algo esencial es detenernos y volver hacia atrás, a fin de retomar el camino y obedecer a nuevos designios. Las circunstancias mismas lo demandan. Nos acostumbramos a realizar el trabajo que “tenemos a mano”. Lo rutinario y familiar nos atrapa. Sin embargo, ante la inminencia del cambio, es menester recobrar el camino y asumir los peligros de la transformación. Es eso lo que intentamos hacer.

El hábito de lograr conciencia plena de los fines y objetivos es esencial en el arte de la administración y el gobierno. También es esencial para desarrollar habilidades en cualesquier oficio, arte o ciencia. Igualmente lo es en relación con el pensamiento y la filosofía. De allí se desprende que la primera premisa de nuestra tradición intelectual, sea que la deliberación sistemática acerca de los propósitos, representa lo que distingue a una actividad totalmente humana. Es este un tema que persiste a través de todas las edades. Es la idea que otorga unidad al pensamiento de Aristóteles. Es esto lo que destaca Kant como capacidad de la razón práctica y moral. Es esto lo que los pragmatistas norteamericanos -Pierce, Royce, James y Dewey- subrayan como el rasgo distintivo de la inteligencia, de la mente humana. Ser “humano” es estar consciente de los “propósitos”. Solamente una vez que pensamos en fines objetivos -es decir, nos interrogamos sobre lo “bueno” acerca de lo que buscamos sobre el “telos” de nuestros actos- somos capaces de actuar como seres humanos. Cuando reflexionamos sobre esta capacidad de nuestra razón, los fines que perseguimos y los objetivos que buscamos realizar, reconocemos nuestro lugar en la creación, es decir, en el orden de lo que existe.

Esta es la grandeza de la enseñanza. Nuestra habilidad para detenernos y pensar sobre nuestros propósitos. Es así como obramos ordinariamente. En esta capacidad de crear propósitos. De definir lo bueno y lo malo, el error y la excelencia, es esencial lo que denominamos libertad de la voluntad. También es lo que llamamos, en general, dignidad humana. Y es la única evidencia que tenemos, de ser un poco diferentes, en cierto sentido, algo especial, en el orden del mundo.

Reflexionar sobre los propósitos es el primer paso en el ejercicio de la razón práctica. Debemos comenzar por poner en orden nuestras expectativas. De-

cidir lo que debe hacer la universidad. Esta definición de propósitos debe ser algo más que una postulación, una aserción simple o un acto de la voluntad. Debemos llegar a la aserción de los propósitos mediante un proceso de razón deliberada. Para ello, considéramos la universidad venezolana y latinoamericana. No es la única, es la más significativa en nuestro caso. Y es aquí donde se ubican las demandas y la necesidad de una transformación. Como tal, no aparece y se desarrolla mediante un proceso de evolución social simple. También es producto de un diseño consciente. Cuando uno se interna en la historia de la universidad, principalmente en períodos de transición como el que ahora nos toca vivir, es posible discernir una visión amplia de las reformas llevadas a cabo en la institución, y del credo que constituye su verdadero fundamento. Sin embargo, una vez establecido este fundamento, simplemente se lo toma por dado y existe poca disposición para revisarlo.

Los fines de la universidad se concentran en la producción de conocimientos. Su propósito es organizar y racionalizar el proceso de descubrimiento, como el propósito de las nuevas y recientes corporaciones industriales, racionalizar el proceso de producción. La mayoría de los rasgos distintivos de la universidad contemporánea se derivan de este propósito central. En tal sentido, la filosofía estructura, procedimientos y rituales de la universidad sigue esta práctica. Así la universidad destinada esencialmente a la investigación llega a constituir el modelo a seguir. La organización del curriculum en disciplinas discretamente distribuidas; la idea del erudito (scholar) como profesional especializado, la concepción de la educación como un entrenamiento en los métodos de investigación o la transmisión de los “frutos” de la investigación organizada, viene a constituir los elementos inherentes a la filosofía de la universidad reconstituida a partir de sus orígenes. Así, la universidad latinoamericana ha evolucionado durante años. Y ha dado frutos indiscutibles. En tal sentido, se ha convertido en estandar y modelo de otras instituciones de educación superior. Enseñar de otra manera que la prescrita por las disciplinas organizadas parece vagamente sospechoso. He aquí nuestro punto de partida para cualquier transformación o reforma. En torno a estos propósitos se concentra actualmente la polémica sobre el sentido y los alcances de las transformaciones de la universidad, requerida por nuestro tiempo. El punto principal es éste. Tratamos con una verdadera transformación fundamental en la historia del pensamiento; se trata de nuestras ideas concernientes al lugar de la mente en el mundo, y en la formación de quienes van a conducir esta transformación. La crítica de las realizaciones, que brota de un pensar en forma diferente sobre el propósito es lo que nos interesa más. Es así como penetramos en un núcleo central del ejercicio de la razón práctica. El referente de la crítica no puede ser nunca otro que las prácticas que actualmente prevalecen.

Toda teoría de la razón práctica tiene una dimensión económica, política y filosófica. Al apreciar sus afirmaciones podemos interrogarnos cómo se satisfacen tales requerimientos. Dicho de otra manera, aquí encontramos los criterios básicos para comprobar el valor práctico de una teoría y percibir por qué estas pruebas son cruciales en relación con el propósito de la razón práctica en sí mismo. Se trata de consideraciones virtualmente interdependientes.

Asimismo, debemos insistir en señalar que la razón práctica no es un capítulo de ninguna disciplina en particular. Es este proyecto interdisciplinario. Sin

embargo, debemos indicar que usamos los términos “económico”, “político” y “filosófico”, en una forma clásica, que normalmente concierne a las disciplinas que tratan cuestiones como éstas. Por cuya causa, lo que los “profesionales” puedan contribuir en esta discusión, está -de un modo u otro- pendiente.

A título de resumen diremos que, con el objeto de deliberar en torno al programa de la universidad desde dentro, o aprehenderlo desde afuera, necesitamos una teoría organizada en torno a concepciones claras sobre su propósito central. De allí es posible derivar pruebas relativas a la calidad y la importancia de sus campos especializados, y los programas que podemos emplear para tomar decisiones con respecto al énfasis que deben recibir. Así llegaremos al gobierno de la universidad. Toda esta comprensión descansará sobre “lo que es posible conocer”.

Obviamente, hablar de economía, politología y filosofía de la educación, adquiere una posición algo diferenciada de lo que esperamos. Convencionalmente, pensamos en la economía de la educación superior en relación con la búsqueda de fondos y el diseño y la administración de presupuestos; en la política o politología, nuestra preocupación se dirige a la respuesta de la universidad a los variados intereses; y en la filosofía, asociada con las doctrinas pedagógicas o andragógicas. Cada una de estas disciplinas puede ser importante en su propio derecho, pero a nuestro entender se hace menester ir al núcleo central del problema que tenemos al frente.

Como resulta relativamente fácil concluir, las cuestiones que se plantean, no son del tipo de las que, por lo general, competen al economista, al politólogo o al filósofo. Las consideraciones cruciales son interdependientes, no especializadas. Además, conviene puntualizarlo, la competencia profesional de especialistas y eruditos (scholars) en estos campos, tal como están constituidos en la actualidad, no resulta pertinente, en especial para dar respuesta a las interrogantes que plantea la razón práctica. Hasta ahora, hemos dicho bastante sobre la razón práctica en general. Una elaboración posterior del tema habrá de ir, por ejemplo, hacia el desarrollo de lo que, dado los tiempos que corren, corresponde hacer a la universidad y cómo hacerlo. Dejamos el problema planteado, habiendo señalado al menos inicialmente, un camino para realizar la búsqueda de soluciones.

**BIBLIOGRAFIA:** LYOTARD, J.F. (1987). *La Condición Postmoderna*. Madrid. Ediciones Cátedra, P.44. / HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid. Taurus Ediciones, 2 ts. / \_\_\_\_\_ (1989). *E1 Discurso Filosófico de la Modernidad*. Madrid, Taurus Ediciones. / **BARROS M. Nicolás**. (1990). “Crisis de Legitimación del Saber y Transformación de la Universidad”. Universidad y Reforma en América Latina. Universidad del Zulia, Maracaibo. Charles W. Anderson. The University of Wisconsin Press.

**BARROS MANI, Nicolas**. (1996). UNIVERSIDAD NACIONAL SIMON RODRÍGUEZ - VENEZUELA. PONENCIA PRESENTADA EN: I ENCUENTRO LATINOAMERICANO DE EDUCADORES UNIVERSITARIOS. CARACAS - VENEZUELA 8-13 DE JULIO DEL 1996.

## RAZÓN TRABAJO-DESCANSO

---

En un programa de entrenamiento con intervalos, la razón entre la duración del intervalo de trabajo y la duración de intervalo de descanso.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## REACTIVO

---

Pregunta o ejercicio contenido en un test.

**CHADWICK, Clifton, y Alicia MABEL ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## REACTIVO DE ELECCION FORZADA

---

Cualquier reactivo de elección múltiple en que se le pide al estudiante

**CHADWICK, Clifton, y Alicia MABEL ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## REACTIVO DE FALSO VERDADERO

---

Pregunta o ejercicio de test en que el examinado tiene que indicar si una aseveración dada es falsa o verdadera, correcta o incorrecta, etc.

**CHADWICK, Clifton, y Alicia MABEL ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## REACTIVO DE OPCION MULTIPLE

---

Reactivo de test en el que la tarea de los examinados es escoger la respuesta correcta o la mejor de variedad de opciones o respuestas dadas.

**CHADWICK, Clifton, y Alicia MABEL ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## REACTIVO DE RECONOCIMIENTO

---

Reactivo en que el examinado tiene que reconocer o seleccionar la respuesta correcta de entre dos o más respuestas dadas. (Véase Reactivo de Recuerdo).

**CHADWICK, Clifton, y Alicia MABEL ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

### REACTIVO DE RECUERDO

Reactivo donde se le pide al examinado que proporcione la respuesta correcta basándose en su memoria, en contraste con el reactivo de reconocimiento, donde solamente necesita identificar la respuesta correcta; por ejemplo; ‘Colón descubrió la América en el año...’ es una respuesta de recuerdo, mientras que ‘Colón descubrió la América en: a.- 1425, b.- 1492, c.- 1520, d.- 1546’ es un reactivo de reconocimiento.

**CHADWICK, Clifton, y Alicia MABEL ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

### REACTIVO DE RESPUESTA MÚLTIPLE

Tipo especial de reactivo de opción múltiple en el que dos o más de las respuestas dadas pueden ser correctas.

**CHADWICK, Clifton, y Alicia MABEL ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

### READAPTACIÓN

Acción de hacer reemprender a su sujeto ciertos hábitos que más o menos ha perdido, o adaptarlo a un medio, a un trabajo, o a unos estudios nuevos para él.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús.** (1993). (Compilador). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### READAPTACIÓN ESCOLAR

Se dice principalmente de la acción ejercida sobre y por el niño inadaptado a la vida escolar, para facilitar su integración a este medio.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús.** (1993). (Compilador). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## REALIDAD, CIENCIA Y CULTURA, EN PERSPECTIVA RECONSTRUCCIONISTA (DESDE ANGEL PEREZ GOMEZ)

Como ocurre con la mayoría de los aspectos que un docente tiene que particularizar respecto al entorno que rodea su trabajo cotidiano, tiene que detenerse a considerar lo que tienen de realidad y lo que pueden significar para él. Angel Pérez Gómez propone para la relación: realidad-ciencia-cultura lo siguiente desde una perspectiva reconstruccionista:

“Los conceptos de *realidad, ciencia y cultura* son claramente reformulados en este planteamiento y constituyen los conceptos básicos para poder comprender el proceso de creación de ámbitos de significado compartido.

Para BRUNER, como para VIGOTSKY ‘no existe un mundo real, único, preexistente a la actividad mental humana (...) el mundo de las apariencias, es creado por la mente’ (BRUNER 1968a, pág. 103).

El mundo real no es un contexto fijo, no es sólo ni principalmente el universo físico. El mundo que rodea el desarrollo del niño/a es hoy, más que nunca, una clara construcción social donde las personas, objetos, espacios y creaciones culturales políticas o sociales adquieren un sentido peculiar, en virtud de las coordenadas sociales e históricas que determinan su configuración. Hay múltiples realidades como hay múltiples formas de vivir y dar sentido a la vida desde las peculiaridades espaciales y temporales que rodean la vida de cada individuo y cada grupo. En definitiva, hay tantas realidades como versiones de la realidad, como representaciones subjetivas se elaboran sobre las múltiples formas de vivir.

‘Conocemos el mundo de diferentes maneras, desde diferentes actitudes y cada una de las maneras en que lo conocemos produce diferentes estructuras o representaciones o, de hecho, realidades (...) tanto el mirar como el escuchar están conformados por las expectativas. la actitud y la intención’ (BRUNER, 1988a, pág. 115).

Ya puede verse desde ahora la importancia de esta concepción si pretendemos que en el proceso educativo se creen, mediante negociación, ámbitos de significados compartidos entre maestros/as y alumnos/as.

En cuanto al *concepto de ciencia* también se postula una posición relativista al estilo de KUHN (1975) (*La estructura de las revoluciones científicas*) donde la ciencia es considerada como un proceso humano y socialmente condicionado de producción de conocimiento. BRUNER, por ejemplo, defiende la epistemología como *filosofía de la comprensión* (GOODMAN, 1984) donde las diferencias genuinas y significativas entre arte y ciencia se hagan compatibles en su función cognitiva común, donde se consideren como formas diferentes de abordar el conocimiento de una realidad múltiple construida por el hombre a lo largo de la historia. Tan importante es la modalidad de pensamiento narrativa para conocer las realidades en que vive la especie humana como la lógico-racional pues, “cada una de ellas brinda modos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad. Ambas son complementarias e irreductibles entre sí’ (BRUNER, 1988a, pág. 23). La modalidad lógica pretende conocer la verdad, mediante la verificación de hipótesis y *la construcción de generalizaciones que trasciendan lo particular*. La modalidad narrativa pretende conocer cómo se llega a *dar significado a la experiencia*. Se ocupa de las intenciones y acciones humanas y da más importancia a la generación de



hipótesis de trabajo que *a* su verificación. Se detiene más en la comprensión de lo *singular* que en la explicación de lo *general*.

Para conocer los asuntos humanos, siempre cambiantes, creativos y singulares parece más adecuada la modalidad narrativa del pensamiento, mientras que la modalidad lógica se acornada mejor al comportamiento del mundo físico.

'Para apreciar la condición humana, abrigo la esperanza de demostrar que es mucho más importante comprender la manera en que los seres humanos construyen sus mundos que establecer la categoría ontológica de los productos de esos procesos' (BRUNER, 1988a, pág. 55).

Así pues, 'la ciencia', tal como se caracteriza en las disciplinas físicas no es ni el único ni el más privilegiado modo de conocer, pues utiliza un método que no es adecuado para el conocimiento de todos los ámbitos de la realidad, y, en especial, es poco pertinente para conocer de todos los aspectos que singularizan la conducta humana. En consecuencia, el saber que se trabaja en la escuela debe atender y utiliza ambas modalidades como única forma de abarcar la riqueza de los mundos y versiones múltiples y posibles que componen la cultura de la humanidad.

Por otra parte, el conocimiento académico no puede en modo alguno reducirse a la transmisión de los productos históricos de la investigación científica o de la búsqueda cognitiva de la humanidad. El conocimiento ha sido, es y será una aventura para el hombre, un proceso cargado de incertidumbre, de prueba, de ensayo, de propuestas y rectificaciones compartidas, y de la misma manera debe acercarse al alumno/a si no queremos destruir la riqueza motivadora del descubrimiento. El conocimiento académico en el modelo didáctico tradicional se ha caracterizado precisamente por su reducción a los productos, resultados, conclusiones, sin comprender el valor determinante de los procesos. Sin embargo, en la aventura humana los resultados son siempre provisionales, efímeros, por muy decisivos que sean. Es el método, el proceso de búsqueda permanente, el que garantiza el progreso indefinido de la humanidad. Pero al mismo tiempo, sólo conociendo y degustando la vida y el significado de los productos culturales de la humanidad en su periplo histórico y en el momento presente, pueden las nuevas generaciones proyectarse hacia el futuro.

Por último, el *concepto de cultura* también recibe una profunda atención y elaboración dentro de esta perspectiva.

La cultura se concibe como el conjunto de representaciones individuales, grupales y colectivas que dan sentido a los intercambios entre los miembros de una comunidad. BRUNER (1988<sup>a</sup>) considera la cultura como:

'Conocimiento del mundo implícito, pero sólo semiconectado, a partir del cual, mediante negociación, las personas alcanzan modos de actuar satisfactorios en contextos dados' (pág.75).

La cultura se está recreando constantemente al ser interpretada y renegociada por sus integrantes (...) es tanto un foro para negociar y renegociar los significados y explicar la acción como un conjunto de reglas o especificaciones para la acción' (pág.128).

Los intercambios entre las personas y el mundo de su entorno, así como entre ellos mismos se encuentran mediados por determinaciones culturales. Ahora bien, tales determinaciones culturales son representaciones y com-

portamientos producidos y construidos socialmente en un espacio y un tiempo concreto, apoyándose en elaboraciones y adquisiciones anteriores. De este modo, la cultura es un sistema vivo en permanente proceso de cambio como consecuencia de la reinterpretación constante que hacen los individuos y grupos que viven en ella. No es un marco estanco que rige inmune los intercambios. En cierta medida, es siempre y a la vez producto y determinante de la naturaleza de los intercambios entre los hombres.

Hay dos características en este concepto de cultura que adquieren especial relevancia para el tema que nos ocupa: el *carácter ambiguo* y el *carácter de foro de negociación* de las mediaciones culturales.

‘La cultura comprende un texto ambiguo que necesita ser interpretado constantemente por quienes participan en ella’ (BRUNER. 1988a, pág.128).

La cultura no es un conjunto de determinaciones y normas claras y precisas. es más bien un conglomerado abierto de representaciones y normas de comportamiento que contextualizan la rica, cambiante y creadora vida de los miembros de una comunidad y que se va ampliando. enriqueciendo y modificando precisamente como consecuencia de la vida innovadora de aquellos que actúan bajo el paraguas de su influencia. Por ello, la cultura ofrece siempre un espacio de negociación de significados y se recrea constantemente como consecuencia de este mismo proceso de negociación.

Los individuos participan creadoramente en la cultura al establecer una relación viva y dialéctica con la misma. Por una parte. organizan sus intercambios y dan significados a sus experiencias en virtud del marco cultural en el que viven, influidos por la cultura. Por otra, los resultados de sus experiencias mediatizadas ofrecen nuevos términos que enriquecen y amplían su mundo de representación y experiencias. modificando con ello, aunque sea paulatina pero progresivamente, el marco cultural que debe alojar los nuevos significados y comportamientos sociales.

El niño/a experimenta y aprende esta dialéctica en su vida espontánea y cotidiana. Se incorpora a la cultura produciendo elaboraciones e interpretaciones personales de la misma, más o menos erróneas o acertadas en función del carácter de sus experiencias e intercambios. De este modo a la vez mediatizado y creador va elaborando el mundo de sus representaciones y modos de actuación. Así construye lo que anteriormente denominamos una estructura semántica experiencial, un sistema de representación con relaciones significativas entre los elementos y concepciones que lo componen, que se muestra al mismo tiempo relevante para analizar el escenario y decidir los modos de intervención en él” (PEREZ GOMEZ, 1998)

Este aspecto puede ser complementado con el texto de la entrada: FUNDAMENTOS Y BASES DEL CURRÍCULUM (ver)

**BIBLIOGRAFÍA:** PEREZ GOMEZ, A. I. (1998). En: GIMENO SACRISTAN, José y A. I. Pérez Gómez *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid. / GOODMAN, J. (1989b). ‘Education for critical democracy’. *Journal of Education*. Vol. 171. Núm. 2. Págs. 88-115. / GOODMAN, N. (1984). *Of Mind and other Matters*. Cambridge. Harvard University Press. / KUNH, Th. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. México. Fondo de Cultura Económica. / BRUNER, J. (1972). *El proceso de la educación*. México. UTEHA. / BRUNER, J. (1988a). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona. Gedisa. / BRUNER, J. (1988b). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid. Morata. / VIGOTSKY, L. S. (1973). “Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar”. En: VIGOTSKY, L. S., LEONTI EV, A. N. y otros, *Psicología y Pedagogía*. Madrid. Akal. / VIGOTSKY, L. S. (1975). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires. Pléyade.

**BRAVO JÁUREGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

### REALIDAD EDUCATIVA

La educación real, tal y como se encuentra en la vida cotidiana, considerada como un acaecimiento en el que fuerzas vitales se traducen en fuerzas educativas.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús.** (1993). (Compilador). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### REALISMO PEDAGÓGICO

Concepción pedagógica se rebela en sus fundamentos antropológicos contra un entendimiento del ser humano positivista-naturalista que ve la vida humana determinada solamente por causalidades naturales, e igualmente contra el tipo de imagen del ser humano idealista y unilateral, que incurre en el peligro de impulsar al ser humano hacia principios abstractos.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús.** (1993). (Compilador). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### RECEPTOR

Unidad para convertir la señal radio-eléctrica captada por una antena en imagen y/o sonido.

2.- Aparato para convertir una onda radio-eléctrica en onda acústica o visual perceptible por el oído humano.

**CHADWICK, Clifton, y Alicia MABEL ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

### RECEPTOR

Organo sensitivo que recibe estímulos.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

### RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE UTILIZADOS EN LAS AREAS DE DESARROLLO

Es todo objeto (s), persona (s), situación (es) que va a permitir la realización del proceso de aprendizaje del niño. Se convierte en recurso desde el mismo momento en que el facilitado lo aprovecha al máximo para el desarrollo inte-

gral del niño, es decir, que un recurso no es solo aquel material especialmente concebido para lograr determinados aprendizajes, sino también toda situación de la vida del niño que le permite prepararse para ella.

Bibliografía: Anderson, Leonor y colaboradores “Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares”. Dirección de Educación Preescolar Tercera Edición. Caracas, 1989.

**COGNITIVA:** Estarán representados por todos aquellos materiales que estimulan el desarrollo de los procesos mentales: memoria, imaginación, abstracción, funciones lógicas del pensamiento y otros. Dentro de estos materiales se desatacan los rompecabezas, juegos de construcción, dominó, ábacos, tacos con números y letras, medios audiovisuales, libros de imágenes, juegos de memorias, cuentos ilustrados, etc.

**DE CREATIVIDAD:** Durante este proceso el niño utiliza las destrezas y habilidades adquiridas para lograr una conducta o producto nuevo. Entre los materiales que estimulan la creatividad se pueden señalar: juegos de construcción, legos, tacos, instrumentos musicales, video-juegos, títeres, arcilla, plastilina, pinturas, creyones, etc.

**DE LENGUAJE:** A través de este proceso el niño manifiesta sus deseos, pensamientos y tendencias por medio del lenguaje oral, escrito u otras formas de expresión. Entre los materiales que fomentan el desarrollo de la expresión encontramos juegos para pintar, modelar; juegos que representan aspectos de la vida cotidiana y social: casas, granjas, utensilios de cocina, juego de doctor, muñecas, cuentas para encajar, rompecabezas, radio, títeres, materiales impresos, etc.

**PSICOMOTRIZ:** Está referidas a lograr la coordinación global del cuerpo y a los movimientos de los músculos y a la adecuación de esos movimientos a los sentidos. Entre estos materiales se encuentran: los juguetes de arrastre, juegos de construcción, encaje, rompecabezas, juegos de herramientas, manualidades, deporte y rítmicos.

**SENSOPERCEPTIVA:** Representa el conjunto de comportamientos prácticos entre los objetos, cuyo resultado es el conocimiento del medio ambiente a través de los sentidos. Se pueden señalar entre los materiales: instrumentos musicales, tacos de diferentes tamaños y formas, materiales de diferentes texturas y colores, arena, hojas, granos, discos, radio, televisión.

**SOCIOEMOCIONAL:** Permite alcanzar en el niño la autoestima y la autonomía representada por la forma en que el niño toma contacto y se integra al medio social o a su entorno. En esta área son útiles los materiales que estimulan la sana competencia, deportes, dominó, ajedrez, lotos, juegos de doctor, casa, muñecas, etc.

**BIBLIOGRAFÍA: ESCALONA, Esther y Colaboradores.** (1988). *El Preescolar en su Relación con el Ambiente e Incidencias del Mismo en el Desarrollo Psicopedagógico*. En: III Jornadas de Estudio del Preescolar en Venezuela. Cromotip. Caracas.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: El Tema del Preescolar en el DLAE. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## RECONDICIONAMIENTO

Restablecimiento de una respuesta condicionada por medio del reforzamiento, cuando ya se redujo a causa de la extinción o del olvido.

**CHADWICK, Clifton, y Alicia MABEL ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## RECREO

Ocupación, principalmente juego o conversaciones libres, que tienen por objeto reducir la tensión del tiempo de trabajo y eliminar la fatiga. Se suelen considerar como recreos las pausas que se establecen entre las clases.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús.** (1993). (Compilador). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## RECTOR

Catedrático elegido, generalmente, por el claustro de profesores y las demás representaciones del personal de una universidad para regirla por un determinado período de tiempo.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús.** (1993). (Compilador). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## RECUERDO Y RECORDAR

Recuperar un elemento de información o experiencia que está retenido en la memoria. En general, lo que se puede recordar o recuperar es menos que el total de lo que entró en la memoria.

**CHADWICK, Clifton, y Alicia MABEL ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## RECUPERACION ESPONTANEA (PAVLOV)

Respuesta condicionada que recupera su fuerza, sea en forma parcial o completa, tras un lapso que sigue a su disminución mediante la extinción.

**CHADWICK, Clifton, y Alicia MABEL ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## RECURSO

Todo aquello que sirve de ayuda para el proceso de aprendizaje

**ARMAS, Yamel y Faviola HERNÁNDEZ.** (1994). **ESCUELA DE EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA.** En: Poletti, Gladys. *Manual para Facilitadores del Proceso de Aprendizaje del Adulto.* Caracas. Kinesis.

## RECURSOS HUMANOS

Son los diferentes tipos de mano de obra calificada... para satisfacer determinados objetivos del desarrollo económico, cultural y social de un país.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús.** (1993). **(Compilador).** *Diccionario de Educación.* PANAPO. Caracas.

## RECURSOS HUMANOS

“Población en edad de trabajar estimada en función de toda la gama de calificaciones necesarias para el funcionamiento del sistema productivo y el establecimiento del tipo de orden social implícito en las concepciones actuales de los derechos humanos”.

“Recursos humanos es más que formación de mano de obra.”

“son las energías, las habilidades, el talento y los conocimientos de las personas que se le aplican, o que potencialmente podrían o deberían aplicarse a la producción de bienes o a la prestación de servicios útiles.”

“En la práctica del mercado de trabajo, sin duda, los recursos humanos son el punto de enfoque principal. Esta se interesa por “aparear” hombres y trabajos con movilidad de la obra y empleo y desempleo”.

Podríamos considerar a los recursos humanos como la población activa con la calificación necesaria para el mercado ocupacional. Esta concepción tiene su origen en lo que pudiera llamarse la Teoría económica de la Educación o Economía de la Educación.

Posterior a la II Guerra Mundial surge la necesidad de adecuar los recursos financieros, materiales, y humanos en función de las necesidades de la población. De allí que la planificación se convierte en el instrumento del Estado para definir y proyectar los recursos humanos de acuerdo a la oferta y demanda que requiere la producción. Ante el avance de la industrialización y por ende de las bases del capitalismo, la incorporación de nuevas tecnologías exigieron una mayor calificación de los recursos humanos. De esta manera la planificación educativa utiliza modelos matemáticos que partiendo de un análisis cuantitativo riguroso permita determinar el comportamiento futuro del sistema educativo y poder entonces, adaptar la formación de recursos humanos al sistema socioeconómico.

La concepción del recurso humano como el conjunto de potencialidades que el hombre adquiere para calificar como mano de obra tiene su origen en la Teoría Económica de la Educación o la Economía de la Educación. Para ello la Planificación Educativa ha servido de instrumento para el diseño de la previsión de recursos humanos



**BIBLIOGRAFIA:** REYES Baena, J.F. (1979). *Dependencia, Desarrollo y Educación*. Caracas. Edic UCV. / HARBINSON, F H. (1977). *Recursos humanos como riqueza de las naciones*. Ateneo. / GODOY, Castro, R. (1976). *Educación y Recursos humanos en Venezuela*. Caracas. FACES -UCV. / HAMDAN González, Nijad. (1993). *Análisis cuantitativo de la Planificación Educativa. Aplicación de modelos matemáticos*. Caracas, CDCH-UCV.

**RIVERA, Ofelia.** Maestría en Diseños de Políticas Educativas. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

## RECURSOS INSTRUCCIONALES EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES (ALGUNOS)

Para mejorar la enseñanza y el aprendizaje no bastan las ideas y los planteamientos teóricos y técnicos, hay que ir construyendo la base material que permita trabajar de otra manera.

Podemos hablar de tres tipos de recursos:

- A. para el trabajo activo y diversificado
- B para el almacenamiento
- C para la comunicación.
- A. *Para el trabajo activo y diversificado*
  - a. espacios en la escuela, en el aula, fuera de la escuela
  - b. mesas y sillas para los estudiantes
  - e. tabloncillos adosados a la pared como mesones de trabajo
  - d. libros, folletos, revistas y periódicos
  - e. archivo vivo de recortes de periódicos y de revistas
  - f. fichero de preguntas para pensar
  - g. fichero de actividades-reto
  - h. archivo de trabajos de los alumnos
  - i. archivo de fotografías, postales, afiches
  - j. recursos audiovisuales: grabador, reproductor, cámara fotográfica, proyector de diapositivas, otros
  - k. instrumentos y materiales propios del área de ciencias naturales
    - 1. los negocios e industrias cercanos a la escuela
  - m. los padres y madres de los estudiantes y otros trabajadores.
- B. Recursos para el almacenamiento
  - cajas de frutas, gavetas de plástico, estanterías hechas con ladrillos
  - cajas de cartón
  - listones pegados a la pared para colgar cartas murales.
- C. *Recursos para la comunicación*
  - mesas y sillas carteleras
  - batea escolar
  - texto libre correspondencia escolar.

Nota: El autor señala que este texto de deriva de ideas extraídas de un documento de la Profa. Aurora Lacueva Teruel.

**MANTEROLA, Carlos.** (1989). Escuela de Educación de la Universidad Central del Venezuela. Versión producida por Luis Bravo Jáuregui a partir del artículo del autor: *La enseñanza de las ciencias*. **Revista de Pedagogía**. Escuela de Educación de la UCV. Caracas, Enero-Marzo de 1989. Vol. XX, No. 17.

## RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE

José Vivenes y Edith Coll, educadores e investigadores de la Universidad de Los Andes, definen los recursos didácticos para el aprendizaje como:

Todos aquellos artefactos no humanos que son portadores, en alguna medida, del objeto de conocimiento. Presentado por el docente, prescrito por la programación correspondiente o simplemente encontrados por el educando. Algunos han sido creados por la naturaleza o por el hombre, sin que su uso ordinario responda a intencionados fines pedagógicos y pueden ser usados en su estado habitual, o pueden ser sometidos a modificaciones o aún construirse, es decir, dotarse de ciertos grados de estructuración, para servir deliberadamente a propósitos didácticos. (Pág. 58).

Es decir, un recurso puede ser cualquier cosa ubicada en el ambiente, que sirvan de ayuda para facilitar la enseñanza y el aprendizaje.

Cuando uno o varios recursos se estructuran con un fin pedagógico determinado, se dice que pasa a ser un medio instruccional para transmitir un mensaje o contenido. Cabe distinguir entonces, lo expresado por Lyzzetot y otros (1990) que “no todos los recursos deben ser considerados como medios de instrucción, sin embargo todos los medios son recursos instruccionales”. (Pág. 9).

Podemos encontrar una gran variedad de recursos; los hay táctiles, visuales, auditivos y audiovisuales que proporcionan imagen y sonido a la vez, utilizados para enseñar, porque estimulan los sentidos, proporcionan experiencias de aprendizaje que favorecen la fijación, adquisición o aumento del aprendizaje.

Sirven también como incentivos para motivar al estudiante, son también importantes porque como expresan los autores antes mencionados, son portadores del conocimiento y ofrecen a los docentes y alumnos la oportunidad de interacción directa con el objeto de conocimiento.

Los recursos van de los más usuales y económicos (tiza, libros, revistas...) hasta los más sofisticados (computadoras y simuladores). Son también las excursiones a parques y museos, entre otros.

El aporte que puedan hacer los recursos al aprendizaje va a depender de la calidad del mismo y del uso y manejo que puedan darle, como también es importante el interés y atención que preste el alumnado.

**BIBLIOGRAFÍA:** VIVENES, J y Coll, E. (1993). *Didáctica Total*. Mérida-Venezuela: Editorial Alfa.

**CASTRO, Elisa Y DÍAZ, Leida.** (1997). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: El Tema de la Didáctica en el DLAE. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## RECURSOS PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

El aula tradicional es un ambiente que no favorece el aprendizaje significativo. Los docentes y las escuelas que quieran contribuir al aprendizaje infantil tienen que dedicarle tiempo y esfuerzo a la progresiva transformación material del aula y del plantel. Algunos olvidan la importancia de la base material de trabajo, y pretenden que el cambio ha de darse sólo en la mente de cada educador. Desde nuestra perspectiva, por el contrario, el cambio del aula es una de las facetas fundamentales de la transformación pedagógica.

El aula de hoy indiferenciada y mísera. El aula que necesitamos debe ser diversificada y rica, lo cual no es necesariamente lo mismo que lujosa. Los proyectos, las actividades fértiles, las fichas autocorrectivas, necesitan espacios, instrumentos y equipos, materia prima, documentos, canales de comunicación... si no los hay el trabajo que se puede hacer bien, con comodidad y rapidez, es la copia, el dictado o el interrogatorio. La escuela puede ser modesta y sencilla y ofrecer una formación de calidad. Lo que no es posible es que sea depauperada. Pupitres, pizarrón y enciclopedia escolar son la escenografía de un drama: el de la educación pobre que produce un aprendizaje pobre. El milagro de la escuela misérrima donde todos aprenden mucho no es posible.

No pensamos que haya que esperar a tener un aula bien dotada para empezar a enseñar de otra manera. Pero sí es necesario preocuparse por la base material del trabajo desde los inicios de cualquier proyecto pedagógico renovador. Poco a poco, conforme se avance en éste, se irá avanzando también en ambiente y dotación. De hecho, el propio cambio pedagógico irá cambiando el contexto material de trabajo también, aportándole nuevos documentos, equipos e instrumentos.

### **Espacios en el aula y más allá del aula**

El tipo de trabajo que proponemos implica que no siempre las niñas y los niños están haciendo todos lo mismo al mismo tiempo. Por el contrario, en nuestra clase hay reuniones generales, pero también trabajo por equipos, actividades individualizadas, discusiones en pequeños grupos, preparativos (secretos) para dramatizaciones, pintura de grandes pliegos de papel, elaboración de objetos, y muchas otras labores. Algunas de estas actividades son tranquilas, otras son ruidosas. Algunas involucran a un solo niño, otras a un grupo y aún algunas a la clase entera. Todo ello hace necesario, por una parte, que diversifiquemos el espacio del aula. Y, por la otra, que tratemos de conquistar nuevos espacios fuera de los límites del salón mismo.

De la Educación PreEscolar podemos tomar la idea de los rincones de trabajo en el aula: espacios acotados dentro del salón de clases para la actividad diferenciada en grupos pequeños. Variados recursos están presentes en cada rincón, de acuerdo a su tema. Quizás lo más sencillo sea distinguir rincones de acuerdo a las áreas del currículo, pero otras clasificaciones son también posibles. Por ejemplo, de acuerdo al tipo de recursos (impresos, audiovisuales, herramientas...).

Zonas poco explotadas del local escolar pueden aprovecharse para la actividad de aprendizaje infantil, expandiendo así las estrechas fronteras del salón de clases. Pensamos en pasillos, patios, depósitos, áreas administrativas subutilizadas... El empleo de espacios no convencionales puede ser también ocasional, lo cual resulta más fácil y aun así constituye un progreso sobre la situación presente.

En la construcción de locales nuevos hay que replantearse las soluciones usuales de arquitectura escolar, hacia el logro de locales más flexibles y con mayor diversidad de espacios para el trabajo pedagógico, que ofrezcan áreas para la actividad de grupos más pequeños y más grandes que el grupo-clase tradicional.

### **Muebles para el niño investigador y no el niño copista**

En primer lugar, mesas y sillas en vez del limitante pupitre. ¿Cómo manipular materiales y equipos, dibujar en formato grande, construir objetos, hacer maquetas, y tantas otras actividades posibles en la clase investigativa si cada niño está encerrado en su pupitre-cepo?

Hace falta ir cambiando los pupitres por mesas y sillas, y quizás añadir algún mesón alto de trabajo.

Son necesarios también muebles para el almacenamiento de todo lo que la clase necesita y produce: estantes, ficheros, archivadores... Otro mobiliario permite la comunicación de los resultados del trabajo infantil: carteleras, paneles...

El mobiliario mencionado, ubicado en forma adecuada, contribuye a la diferenciación de los rincones de trabajo en el aula. Al mismo efecto pueden usarse adicionalmente biombos, algún pedazo de linóleo, una alfombra pequeña...

### **Instrumentos para la investigación**

Ciertos instrumentos rústicos, hechos por los mismos niños, pueden ser útiles, aunque no sea sino por el aprendizaje tecnológico implicado en su construcción: barómetro, veleta, dinamómetro, "batea"... Pero estamos en desacuerdo con la "cultura del desecho", que pretende resolver todos los problemas de dotación a partir de este tipo de materiales. La investigación infantil necesita algunos instrumentos de mayor precisión y durabilidad, sin llegar a sofisticaciones innecesarias.

Por ejemplo, para observar son importantes las lupas, los binóculos y los microscopios sencillos. Para medir hacen falta la cinta métrica, el reloj con segundero, el cilindro graduado, el termómetro. Para registrar información requerimos de la grabadora y de la cámara fotográfica. Para comunicar son necesarios la máquina de escribir -o, mejor, la computadora-, la fotocopidora, el equipo de sonido.

La computadora, por cierto, resulta un equipo versátil, si bien costoso: puede usarse como procesadora de palabras, como base de datos, para hacer cálculos y para construir tablas y gráficos. Además, el correo electrónico puede vincular a los alumnos con niños de otras escuelas, con expertos, con autoridades y con otros muchos interlocutores relevantes. Las fichas autocorrectivas pueden estar computarizadas, y de hecho hay paquetes de aprendizaje en esta línea. Aunque al respecto hay que cuidarse del exceso de programas tutoriales de bajo nivel, que implican sólo repetir lo leído previamente, con la aprobación de una musiquita.

A pesar de todas sus ventajas, y considerando las graves carencias de nuestras escuelas y los elevados precios de estos equipos, no creemos que deban estar en una primera línea de dotación.

El área de la investigación tecnológica infantil exige instrumentos tradicionalmente ajenos a la clase de ciencias. Por ejemplo: martillos, serruchos, destornilladores, alicates, escardillas... Según la edad de los niños serán posibles o no determinados instrumentos para estos trabajos tecnológicos, que implican producir algo a partir de ciertos materiales.

### **Documentos para la investigación**

Los principales entre estos documentos son los libros. Hoy en día, en muchas de nuestras escuelas están ausentes los verdaderos libros y su lugar lo

ocupa una imitación engañosa: el texto escolar. O, peor aún, la enciclopedia escolar. Entre sus tapas encierran todo lo que supuestamente se necesita saber en un año. Y como el espacio es reducido, resulta inevitable que cada tema se trate de manera escueta, descarnada y aburrida. Niños y docentes dependen de este sucedáneo para que les guíe en la rutina diaria. Y se han acostumbrado a no necesitar otra cosa. Usar textos es como estar en un bosque encantado (el bosque de la cultura) y no querer salir de una trocha corta y monótona, quizás por sentirla fácil y segura.

La alternativa al texto es la biblioteca de aula, respaldada por la biblioteca de escuela: no uno sino centenares, miles de libros. Libros de cuentos, de viajes, biografías, libros informativos, cancioneros, poemarios, libros-guía de actividades, atlas, diccionarios... Si unos niños están investigando, por ejemplo, el río de su población, pueden consultar libros que hablen de las características de los ríos, de grandes ríos famosos, de cómo estudiar un río. Esto lo pueden complementar con atlas que muestren el trayecto de su río y su relación con otros ríos de Venezuela y de América. Y hasta con libros de poesía donde se mencionen a los ríos y el agua. ¿Qué podrían encontrar estos niños en un libro de texto? Probablemente demasiado poco, un par de páginas que hicieran referencia brevemente a: 1) concepto de río, 2) partes de un río y 3) acción de los ríos sobre el paisaje.

El ejemplo nos lleva a un asunto fundamental: el texto no es útil en una pedagogía de la investigación y la acción crítica. Pero sí es útil en una pedagogía de transmisión de breves nociones a ser repetidas. Es más, allí es imprescindible. Por eso les parece a muchos natural y eterno, porque no ven necesidad ni posibilidad de una forma distinta de aprender y de enseñar.

Algunos docentes dicen que están de acuerdo con el planteamiento que venimos desarrollando, porque ellos no se limitan a **un texto**, sino que usan **varios textos diferentes**. Pero eso no es, desde luego, lo que pretendemos. Usar varios textos es, simplemente, más de lo mismo. Es el mismo tipo de conocimiento en "pastillitas", con otro formato y otra diagramación. La salida no está por ese camino, sino por la vía de la biblioteca de aula, con muchos libros distintos.

Es importante que el educador se familiarice con estos libros para niños que no son textos, consultándolos en bibliotecas públicas y en librerías. Así podrá apreciar la riqueza que se pierde al mantenerse atado al texto.

Diferentes mecanismos pueden permitir la construcción de la biblioteca de aula. En la escuela pública, el Estado es el principal responsable de su dotación. Además, la creación de un fondo común en cada escuela permitiría comprar algunos textos por aula (como etapa de transición) y, de resto, muchos libros verdaderos. No haría falta tener treinta textos iguales, bastaría con seis o siete, que podrían guardarse incluso para el año siguiente. Con esta estrategia, al cabo de pocos años podría tenerse una buena dotación.

Hay otros documentos importantes además de los libros. Están las esferas y los mapas, tan necesarios en un aprendizaje investigativo, donde son objeto de consulta diversificada y constante. También hay que pensar en las láminas y los modelos, útiles para hacer comparaciones con lo real. Freinet le daba mucha importancia a los ficheros de fotografías, que permiten a los niños buscar ilustraciones pertinentes en el estudio de un tema. En nuestro anterior ejemplo de la investigación del río, los estudiantes podrían buscar en este fichero fotografías de otros ríos de Venezuela y del mundo, para com-

parar con el suyo. Los afiches con reproducciones de obras de arte podrían tener múltiples y positivos usos. Lo mismo las colecciones de discos o de casetes con los más variados tipos de música. Aparte del uso más obvio e importante de ser escuchadas cuando los niños lo deseen, pueden pensarse otras utilidades de estas colecciones. Por ejemplo, el docente puede ayudar a los niños a escoger trozos musicales apropiados para usarlos como fondo en una dramatización, véase Lodi (1977). Hasta la muy seria exposición sobre el río que hicieran a sus compañeros los niños investigadores de nuestro ejemplo, podría amenizarse con algunos temas musicales. Tanto en la música clásica, como en la folklórica o en la popular abundan composiciones alusivas a ríos, algunas de las cuales se podrían utilizar. El tiempo que se pasara seleccionando las más apropiadas sería una oportunidad adicional de aprendizaje.

El archivo “vivo” de recortes de periódicos y revistas resulta una buena fuente complementaria de consulta. Lo llamamos “vivo” porque no debe ser un cementerio de papeles, que se encarpetan allí en una tarea sin mayor trascendencia, sino una colección que tenga sentido para niños y docente, organizada y ampliada cada día por ellos y consultada con frecuencia en el transcurso de proyectos y otras actividades.

### **Seres vivos en la escuela**

No creemos recomendable mantener animales, especialmente mamíferos, encerrados en pequeñas jaulas dentro de las escuelas por largos períodos de tiempo. De hecho, para muchos de nuestros planteles ello ni siquiera es posible, dadas la falta de vigilancia y de mantenimiento. Pero, aun en mejores condiciones físicas lo rechazamos por razones éticas. Es cruel y destructivo sacar a los animales de sus ambientes naturales simplemente para observarlos a ratos. Las fotografías, los videos y, en lo posible, las salidas de campo, nos permiten conocer a los animales en su mundo, en plena acción, y no dando vueltas en una caja.

Así mismo, sembrar o traer plantas que luego no se van a poder cuidar puede llevar simplemente a la muerte de un ser vivo.

En cambio, son muy útiles las permanencias breves en el aula de distintos animales y plantas, que llegan por un día o por unos pocos días, y que posteriormente vuelven a su medio natural o a otro sitio donde los puedan atender. Reptiles, anfibios y peces pueden pasar temporadas más largas. Más fácil aún resulta la estadía de ciertos invertebrados.

El rincón salvaje, mencionado en páginas anteriores, constituye una buena alternativa para estar en contacto con plantas y animales sin dañarlos ni desarraigarlos.

### **Materia prima para el trabajo**

En esta categoría queremos englobar todo aquello que el estudiante procesa y transforma cuando realiza sus proyectos y sus otras actividades: desde hojas de papel hasta arena.

La variedad de lo que puede ser necesario es enorme, y la marcha de los trabajos será la que irá planteando progresivamente nuevos requerimientos. Sin embargo, desde el principio es importante que docentes y escuela se preocupen por esta categoría de dotación. Lo recomendable es contar con



material abundante y diverso, que ayude a abrir nuevas perspectivas en la labor de aprendizaje infantil. Por ejemplo, pliegos grandes de papel de estraza, brochas y pintura plantean unas posibilidades de expresión distintas a niños acostumbrados sólo a una cuartilla de papel bond y seis creyones. Un tobo de arcilla implica dificultades y retos no presentes en un cilindrito de plastilina.

El campo de la investigación tecnológica, que creemos importante abrir, puede requerir madera, plástico, metal, cartón, y otros materiales a ser trabajados. En química, nos parece conveniente trabajar fundamentalmente con sustancias presentes en la vida diaria: sal, azúcar, vinagre, jugo de vegetales diversos, aceite de cocina, cloro doméstico, en vez de adquirir costosos compuestos fabricados en laboratorios.

Los padres de los alumnos y la comunidad que rodea al plantel, incluidas las fábricas, los talleres y otras empresas de la zona, pueden ayudar mucho en la obtención de la diversidad de materia prima que hace falta en la escuela investigativa.

**BIBLIOGRAFIA: BERPERRON, Roland.** (1977). *El fichero escolar*. Colección Biblioteca de la Escuela Moderna, N° 15. 2a. ed. Barcelona: Laia. / **CAÑAL, Pedro; José E. GARCIA y Rafael PORLAN.** (1983). *Ecología y escuela*. Colección Cuadernos de Educación, N° 107. Caracas: Laboratorio Educativo. / **CIARI, Bruno.** (1977). *Modos de enseñar*. Barcelona: Avance. / **CIARI, Bruno.** (1981). *Nuevas técnicas didácticas*. Barcelona: Reforma de la Escuela. / **DRIVER, Rosalind; Edith GUESNE y André TIBERGHEN.** (1989). *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Morata/M.E.C. / **DUCKWORTH, Eleanor.** (1988). *Cómo tener ideas maravillosas y otros ensayos sobre cómo enseñar y aprender*. Madrid: Visor/M.E.C. / **FAURE, Raoul.** (1979). *Medio local y geografía viva*. Col. Biblioteca de la Escuela Moderna, N° 21. 2a. ed. Barcelona: Laia. / **FERNANDEZ PEREZ, Miguel.** (1988). *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*. 2a. ed. Madrid: Morata. / **FREINET, Célestin.** (1975). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. 6a. ed. México, D.F.: Siglo XXI. / **FREINET, Célestin.** (1977a). *Parábolas para una pedagogía popular*. Ediciones de Bolsillo. 4a. ed. Barcelona: Laia. / **FREINET, Célestin.** (1977b). *Por una escuela del pueblo*. Col. Cuadernos de Educación, N° 49-50. Caracas: Laboratorio Educativo. / **FREINET, Célestin.** (1979). *Las invariantes pedagógicas*. Col. Biblioteca de la Escuela Moderna, N° 2. 6a. ed. Barcelona: Laia. / **FREIRE, Paulo.** (1973). *Pedagogía del oprimido*. 10a. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina. / **FREIRE, Paulo.** (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México, D.F.: Siglo XXI. / **HAUSMANN, Hanny.** (1992). *El niño: futuro ciudadano*. Caracas: Monte Avila. / **ICEM, Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna.** (1980). *Un modelo de educación popular*. Cuadernos de Educación, N° 71-72. Caracas: Laboratorio Educativo. / **LACUEVA, Aurora.** (s.f.). *Recursos para el aprendizaje y desescolarización en la escuela básica*. Col. Cuadernos de Educación, N° 132. Caracas: Laboratorio Educativo. / **LACUEVA, Aurora.** (1993). *Por una didáctica a favor del niño*. Col. Cuadernos de Educación, N° 144. Caracas: Laboratorio Educativo. / **LODI, Mario.** (1977). *El país errado*. Barcelona: Laia. / **LODI, Mario.** (1980). *Empezar por el niño*. Barcelona: Reforma de la Escuela. / **OLIVER JAUME, Jaime.** (1981). *Los programas escolares y la investigación del ambiente*. Col. Cuadernos de Educación, N° 90. Caracas: Laboratorio Educativo. / **PODDIÁKOV, N.** (1987). Sobre el problema del desarrollo del pensamiento en los preescolares. En VV.AA. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología*. Moscú: Progreso. / **RICO VERCHER, Manuel.** (1990). *Educación ambiental: diseño curricular*. Serie Educación y Futuro. Monografías para la Reforma, N° 15. Barcelona: Cincel. / **SOLVES, Hebe (comp.) y otros.** (1993). *La escuela, una utopía cotidiana*. Buenos Aires: Paidós. / **TONUCCI, Francisco.** (1977). *La investigación como alternativa a la enseñanza*. Col. Cuadernos de Educación, N° 43. Caracas: Laboratorio Educativo. / **WEISSMANN, Hilda.** (comp.). (1993). *Didáctica de las ciencias naturales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós. / **WILLIAMS, Linda VerLee.** (1986). *Aprender con todo el cerebro*. Barcelona: Martínez Roca.

**LACUEVA, Aurora.** (1996). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: LAS CIENCIAS NATURALES EN LA ESCUELA BÁSICA FÉ Y ALEGRÍA. Colección Procesos Educativos, N° 10. Caracas.

## RED DE COLABORADORES DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Es todo el conjunto de elementos de apoyo que aunque son externos respecto al sistema de E. A contribuyen al desempeño exitoso de esta. Ellos son los representantes en el plan de desarrollo económico social del país, en el Sistema Nacional de información, en el sistema de ciencia y técnica, el arte y la cultura, el sistema de becas ; las delegaciones y comisiones en las academias de ciencias, los colegios y asociaciones profesionales, participantes en las pasantías, cursos de entrenamiento y adiestramientos en empresas y todo el potencial de recursos humanos que funciona como apoyo o adjuntos a esta actividad.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida Julia.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

## RED DE MICROONDA

Serie de transmisores y receptores de alta frecuencia estratégicamente instalados para permitir la recepción sucesiva y la retransmisión de señales de radio y televisión a través del espacio entre puntos muy separados.

**CHADWICK, Clifton, y Alicia MABEL ROJAS.** (1980). *GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA.* Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## REDES PEDAGÓGICAS, ESPACIOS MÚLTIPLES Y ABIERTOS

**1. EDUCACIÓN Y CONOCIMIENTO.** Al situar a la educación en primer plano como vía expedita hacia la generación y acumulación del conocimiento, se le ha asignado una función estratégica de primera importancia en un mundo en el que las materias primas, los recursos naturales, la fuerza de trabajo e incluso el capital empiezan a ceder su preponderancia frente al conocimiento. En ese contexto, América Latina se enfrenta hoy a una reactualización del discurso educativo. La educación vuelve a ser considerada una prioridad en la agenda de discusiones sobre estrategias políticas, tal como se expresa en los diferentes documentos de las agencias internacional de educación y específicamente en el de la CEPAL: "Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad".

De otra parte la educación comienza a ser reedificada teniendo en cuenta la estructuración cultural de una sociedad en la cual se reconocen ya diversas formas de socialización, que se viven y producen de una manera diferente a como se vivían en la escuela y la familia. La planetarización de la cultura, el papel preponderante de los medios masivos de comunicación, la informática y las transformaciones tecnológicas han adquirido mayor incidencia sobre el saber y ello ha afectado tanto la naturaleza como las funciones de la investigación y la enseñanza. En este contexto, la pedagogía cumple un pa-

pel diferente tanto en la producción como en la reproducción y acumulación de conocimientos, pues ya no se trata de transmisión de contenidos ni de llenar de información o de proponer operaciones de adquisición de conocimientos.

En ese contexto la pregunta por la educación deriva hacia un cuestionamiento sobre el papel que cumplirían el maestro y la escuela. ¿Sigue siendo el maestro decisivo con respecto a la educación como factor de conocimiento? ¿Cuál es el papel de la pedagogía frente a los retos de la educación en nuestro tiempo?

La educación juega un papel preponderante ya sea como instrumento del poder unido a formas de control y gestión sobre la población o, por el contrario, permitiendo el despliegue de nuevas experiencias que nos potencien en términos de generación de un espíritu libre, de una vinculación más estrecha con el pensar como ejercicio de la imaginación.

## **2. UN DISTANCIAMIENTO NECESARIO CON RESPECTO A LA “CALIDAD DE LA EDUCACIÓN”.**

En función de ese vínculo que se establece entre educación y conocimiento se instala la “calidad de la educación” como un requisito fundamental desde el cual la primera afectaría los procesos de construcción y acumulación de conocimientos.

Reaparece con una fuerza inusitada la preocupación que los organismos internacionales habían comenzado a plantear desde la década del 70 por lo que se calificó en ese tiempo como “calidad de la educación”. Para entonces el denominado “sistema educativo” impuso una mirada global de la educación y de la enseñanza en la perspectiva de optimizar el rendimiento y la eficacia del sistema que se conoce en su momento como “mejoramiento de la calidad”. La triada insumo-proceso-producto, con la cual se instala la lógica empresarial a la educación, requiere el establecimiento de criterios que permita que el producto que salga cumpla con unos requisitos de calidad que puedan ser evaluados. Estos requerimientos estaban dirigidos a la formación o capacitación de recurso humano de calidad que pudiera estar acorde a las demandas del mercado. Sin embargo, en la década de los 80, esta sobredimensionalización de la educación disminuye su importancia en la medida en que no es tan evidente la relación costo-beneficio ni la relación educación-motivación social.

Hoy, en la década de los 90, la educación adquiere nuevamente una dimensión estratégica pero ya no ligada a la capacitación de la fuerza de trabajo sino a los desarrollos tecnológicos, a los medios masivos de comunicación y a la revolución de la información. El criterio de calidad de la educación ya no se le convoca para que de cuenta de un producto de calidad sino para que se inscriba en la nueva lógica del sistema que intenta pensar de qué manera se conectan educación y conocimiento. Se trata de que los maestros mejoren su trabajo: reclamar calidad es entregar al mercado un producto que cumple determinados criterios. De una u otra manera se insiste en que los maestros continúen siendo pensados y se piense a sí mismos como si su razón de ser estuviese siempre determinada por condiciones externas, sean ella los logros de aprendizaje, las demandas y fluctuaciones del mercado o el modelo curricular. En fin, un sujeto pasivo apéndice de un oficio con arreglo a fines que le destituyen su condición de sujeto de saber.

Pensamos que es posible identificar la calidad de la educación como el dispositivo que ha permitido de una parte, expandir la educación a costa de volverla mera escolarización (ingreso, retención y calificación) y de otra, reducirla a los criterios de eficiencia interna del sistema, el rendimiento y las condiciones para el ingreso al mercado.

Un maestro formado en función de las necesidades laborales, o de los llamados indicadores de calidad, “pierde de vista la complejidad de lo que acontece en la cultura y el todo social, en una palabra no puede ser “ciudadano del mundo”, pues no va más allá del inmediatismo que le imponen las condiciones de vida y la urgencia de integrarse a la burocracia educativa, ganarse un salario a cambio de instruir. De otra parte, pierde el derecho a intervenir activamente en la sociedad, en su condición de hombre público, por lo tanto ignora la función que la escuela y la enseñanza cumplen en la sociedad civil como factores de democracia y afirmación cultural”.<sup>1</sup>

### 3. LA PEDAGOGÍA Y EL MAESTRO COMO SUJETO DEL SABER

Los cuestionamientos anteriores y la crisis de los presupuestos sobre los que se fundó la modernidad, tales como la crisis de los metarrelatos, de la noción de progreso que le dio sentido único y continuo a la historia, el cuestionamiento a las nociones de “verdad” y de “objetividad”, el desencantamiento con respecto al papel de las ciencias, plantean la necesidad de abordar un debate que nos permita precisar el papel de la Pedagogía en la actualidad. Se trata de un debate que nos permita producir otras conexiones entre la pedagogía, saber y cultura.

Cuando se habla de Pedagogía hoy es frecuente oír la voz de profesionales y de disciplinas que -desde las ciencias de la educación- pretenden responder a las preguntas que nos hacemos sobre el maestro, la escuela y la pedagogía. Todos aquellos que han tenido el más mínimo contacto con la escuela y sus actores, aventuran una definición sobre su papel y el ejercicio de maestro en ellas. De esta manera obtenemos aproximaciones que con mucha dificultad nos permiten abordar preguntas centrales a la discusión actual en Pedagogía ¿quiénes somos los maestros?, ¿cómo es la escuela?, ¿cómo puede ser la escuela otra escuela?, preguntas que requieren pensar al maestro como alguien que se piensa a sí mismo, que se pregunta por lo que hace y por lo que sabe.

Por ello, con este trabajo de la RED se pretende contribuir a la tarea que ya algunos maestros han iniciado: se trata de apoyar y de crear espacios para el encuentro entre maestros, encuentros que nos permitan pensar sobre las propias prácticas, producir intercambios con la investigación educativa, socializar los distintos saberes y problematizarlos. Se trata de no asumir una imagen estática o dogmática del saber sino de entender que nos enfrentamos a un suelo de saber que requiere ser problematizado. De esta manera se entiende que el maestro es un sujeto que inscribe su práctica en relación directa con su compromiso ético con la cultura, un maestro que problematiza, que inventa, que se entiende a sí mismo como sujeto de políticas educativas.

---

1. Olga L. Zuluaga, A. Echeverry, A. Martínez, S. Restrepo y H. Quiceno. Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. En: Educación y Cultura. Bogotá: Ceid-Fecode, 14, 1988, p. 9.

#### 4. ¿CAPACITACIÓN O CUALIFICACIÓN DE MAESTROS?

De tiempo atrás y de manera reiterada se han venido formulando un conjunto de objeciones a lo que hasta ahora se ha entendido como capacitación. Inscrita en la estrategia de la formación del recurso humano, la capacitación ha sido entendida como el conjunto de acciones encaminadas a mejorar la labor educativa de los docentes en términos de dotarlos de unas habilidades y destrezas para mejorar su oficio.

Esta concepción, que se difundió con amplitud en la década de los 60 y que se inscribió en la estrategia del desarrollo y de la expansión acelerada de los sistemas educativos, busca garantizar la ampliación de la escolarización al tiempo que genera estrategias metodológicas y didácticas para un mejor uso de las guías del maestro (es el caso de las guías de la Misión Pedagógica Alemana), para la administración del paquete curricular y específicamente para seguir ciertos procedimientos operativos que rutinizan y automatizan el papel del maestro. En síntesis, se reafirma la tendencia que venía de tiempo atrás, que refuerza la pérdida de la autonomía del maestro.

La capacitación como práctica va a tener las siguientes consecuencias sobre la enseñanza y sobre el quehacer del maestro:

1. Implica una definición previa de los saberes que la sociedad requiere (demanda social) y que la institución escolar debe transmitir con lo cual no se toma en cuenta sino lo que la sociedad demanda de ellos, produciéndose así una descomplejización del saber que consistiría en una reducción de los contenidos y de su relación compleja para dirigirse a los aprendizajes mínimos y a los conocimientos de supervivencia.
2. Esta concepción de capacitación supone que hay una persona incompetente para entenderse con lo saberes, para seleccionarlos, organizarlos, establecer su pertinencia y los ambientes adecuados para su comprensión. Sobre este supuesto el trabajo de la capacitación sería “volverlos capaces” para no pensar los saberes en su complejidad, sino para aplicarlos y volverlos operativos en ambientes creados de antemano, con lo cual se establece un mecanismo de control sobre el maestro y circunscribe su práctica.
3. La capacitación introduce un conjunto uniforme de procedimientos que garantizarían la homogeneización de la enseñanza, es decir, un modelo técnicamente elaborado con el objeto de que el maestro “tecnifique” su práctica.
4. Las concepciones y las prácticas de capacitación se fundamentan en una sospecha sobre el maestro, por lo cual se promueve el uso de textos y materiales didácticos que convierten al maestro en un mediador para favorecer el acceso a la información ya curricularizada, generando aprendizajes textuales y dificultades para abordar problemáticas que corresponden a diferentes tiempos y lugares.

En últimas, todo un andamiaje cuyo propósito central consiste en el entrenamiento e instrucción de los docentes con arreglo a un fin: aumento de la eficiencia y eficacia del sistema.

La pregunta que nos hacemos desde esta propuesta de RED es: ¿cómo desencadenar un proceso?, ¿cómo transitar un camino, que nos permita contribuir a la cualificación del maestro y de sus prácticas pero entendiendo al maestro como un sujeto de saber y no como un mediador, instrumento al servicio de determinados fines?

No se trata de “volver capaz” al maestro en un oficio, no se trata de dotarlo de unas herramientas y unas metodologías para que cubra más estudiantes y haga su trabajo con mayor facilidad. No se busca que los maestros accedan a una verdad, a un conocimiento previamente establecido, lo cual nos mantendría entre otras cosas en el terreno de las prácticas transmisionistas en la capacitación de maestros.

Se trata de movernos en un plano distinto, no en el de los argumentos y los contrargumentos, sino en el de los juegos del lenguaje en el que se permite una conexión, una crítica, pero para construir otra cosa. Es el maestro que se afirma y vive la diversidad del mundo que se experimenta en esencial conexión con su saber, con su quehacer.

## **5. PROYECTO RED-CEE DE CUALIFICACIÓN DE EDUCADORES EN EJERCICIO.**

Se entiende que la pedagogía cumple un papel distinto al de la performatividad. Si se reduce la pedagogía de transmisión de contenidos perdería sentido, pues esa función la podrían cumplir mejor las terminales inteligentes o los bancos de datos. Al ponerse en cuestión los presupuestos centrales que sustentan ese ejercicio tradicional de la enseñanza, y ante el agotamiento del modelo de aprendizaje, la pedagogía y el maestro se enfrentan a nuevos retos que antes de destruirlos, los inscriben de otra manera en el proceso educativo y cultural complejo.

Reconociendo que existen diferentes desarrollos tecnológicos, y aprovechándolos, es necesario producir una conexión en donde la pedagogía cumple más bien un papel interrogativo de búsqueda, de problematización y de distanciamiento crítico, un papel que no tiene que ver solamente con el conocimiento sino con la estética, la lengua materna, el juego, las dimensiones ética y política de la cultura, el pensamiento.

Se han visualizado experiencias bien importantes que no atan al maestro a la calidad de la educación como una estrategia del poder y que no lo separan de su quehacer para “volver capaz” por fuera de las relaciones complejas en las que entra.

Desde esta perspectiva, se pretende situar la problemática de la cualificación de maestros en ejercicio en un terreno diferente al de lo remedial y de lo residual en el que se han mantenido las prácticas de “capacitación” y crear nuevos espacios de encuentro entre maestros a partir de la reflexión sobre sus propias prácticas, las problemáticas que abordan, los contextos en los cuales ellas ocurren, los saberes que se han ido construyendo.

Ello supone un apoyo a trabajos que signifiquen una búsqueda por parte de los mismos maestros, proyectos de aula, proyectos institucionales, de innovación y experimentación en marcha, generación de nuevos proyectos, producción y difusión de novedades teóricas, análisis y elaboración de propuestas a nivel de políticas de cualificación.

Entendemos la RED como una herramienta que permite identificar, poner en comunicación, problematizar y articular distintos proyectos teniendo como perspectiva que se renueve la imagen del maestro en el sentido que se piense a sí mismo y se cualifique en ese proceso. Así, el maestro se instala en un campo complejo que le posibilite establecer nuevas conexiones, someter a debate y a problematización su saber y generar experimentaciones que le permitan articular



lar formas de pensamiento en red (no en cadena). Se trata de fortalecer las posibilidades de un Movimiento Pedagógico con capacidad de replantear el rol del maestro y de la escuela en nuestro país. El maestro sin salirse de su espacio vital interroga, renueva, potencia y construye nuevas propuestas y prácticas. Hoy existen experiencias muy valiosas que empiezan a abrirse en procesos de experimentación, problematización e interrogación en la medida en que no se limitan a transmitir conocimientos ya elaborados sino a nuevas experiencias que es necesario analizar de tal manera que nos permitan elaborar nuevas conceptualizaciones que contribuyan a escapar de la asfixia de la linealidad escolar. El proyecto tiene en la base la investigación, la identificación y experimentación de propuestas, la realización de eventos locales, nacionales e internacionales, todo orientado hacia la creación y consolidación de una red de Cualificación de Educadores en Ejercicio, RED-CEE.

**MARTÍNEZ BOOM, Alberto y María del Pilar UNDA BERNAL.** En: *Nodos y Nudos: Revista de la red de cualificación de educadores*. Bogotá, No. 1, octubre 1995, 4-9.

## REDUNDANCIA

Presencia de información que ya ha sido dada en otra forma. En teoría de la información, la redundancia se expresa como la relación entre las unidades del mensaje que no son necesarias (puesto que repiten unidades de información que ya están presentes en el mensaje) y el número total de unidades que constituyen el mensaje. En la transmisión de información se emplea la redundancia para controlar la exactitud de reproducción o transferencia del mensaje.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa*. París.

## REFIGURACIÓN DEL PENSAMIENTO CIENTÍFICO TÉCNICO

Es un conjunto de la teoría educativa que interpreta que el saber se puede reelaborar de la experiencia cotidiana o local para ir progresivamente levantando una compleja estructura de saberes que se recorran etapas de búsquedas y de explicaciones trascendentes que se proyectan hacia el universalismo.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida Julia.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*. CENESEDA/República de Cuba.

## REFLEJO

Reacción automática inducida por la estimulación de un receptor.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafé de Bogotá, DC.

## REFLEJOS

Son respuestas involuntarias producidas por un estímulo externo. Son reacciones automáticas desencadenadas por estímulos que impresionan diversos receptores. Tienden a favorecer la adecuación del individuo al ambiente. Enraizados en la filogenia proveniente de un pasado biológico remoto y acompañan al ser humano durante la primera edad, algunos durante toda la vida. Los reflejos pueden ser analizados desde el punto de vista psicológico y biológico. Si se considera este último conviene saber que en su aparición intervienen el sistema nervioso central, el sistema nervioso autónomo y el sistema nervioso periférico.

A partir de la octava semana de vida intrauterina comienza a establecerse la temprana aparición de los reflejos con respuestas amplias, difusas y a distancia. A medida que el sistema nervioso evoluciona los reflejos se modifican, la zona de obtención se estrecha y la reacción se limita.

El examen neurológico del recién nacido permite establecer su pronóstico madurativo. A partir del nacimiento, entonces, los reflejos se desarrollan y modifican y, de acuerdo a circunstancias individuales y a las influencias del medio, adquirirán características propias por cada sujeto. Los reflejos se pueden clasificar en : arcaicos, superficiales y condicionados.

**BIBLIOGRAFÍA: BOVONE, Elida y otros.** (1986). *El Jardín Maternal*. En: Enciclopedia Práctica Preescolar. Editorial Latina. Buenos Aires.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: El Tema del Preescolar en el DLAE. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## REFORMA

Cambios que van en mejora de la educación, cambios que generalmente van acompañados de transformaciones sociales. Una reforma educativa supone necesariamente un nuevo enfoque o control del sector educativo que debe estar en correspondencia total con los móviles y acciones que justifiquen dichas reformas.

FAURE, EDGAR (1973) expresa: “Las Reformas Educativas de los diversos países tienen diferentes alcances, algunas de ellas se limitan a modernizar las prácticas pedagógicas o a reformar las estructuras existentes. Solo cuando se logre establecer vínculos más estrechos entre los diversos sectores del quehacer educativo se podrá lograr un enrumbamiento hacia las reformas del ámbito educacional”. (FAURE, EDGAR, 1973).

La evolución de las reformas educativas en Venezuela en la década de los ochenta tiene que verse dentro de mecanismo general de una sociedad en donde la justicia social no se corresponde con los planteamientos y obligaciones de la democracia como sistema político.

Algunas reformas efectuadas, como las del gobierno del Dr. Caldera, fueron parciales, destinadas hacia la búsqueda de la calidad educativa, las del Dr. Lusinchi (1984), fue la que más se acercó a una reforma total, así podemos mencionar las propuestas de reforma educativa de COPEN, COPRE y otras de varios textos como el de la UCV.

Las reformas e innovaciones educacionales en Venezuela deben considerarse articuladas entre el Estado, la sociedad, la economía, la cultura y la educación, implicando de esta manera un todo articulado, donde específicamente los propósitos de una reforma educativa sostengan la Reforma del Estado y el de la Economía.

Las reformas educativas deben responder a las grandes transformaciones contemporáneas y no como se ha hecho hasta el momento: a una infraestructura determinada.

**BIBLIOGRAFÍA: FAURE, Edgar.** (1973). *Aprender a ser*. (UNESCO). Editorial Alianza. Madrid, España.

**HERNÁNDEZ, GLOMARIS J.** Maestría en Diseño de políticas de la facultad de Humanidades y Educación/UCV.

## REFORMA EDUCATIVA

Concepto que define los procesos de cambios cuantitativos en los aspectos formales de la educación ; constituye una parte integrante de la transformación social que se lleva a cabo por medio de las modificaciones políticas de educación. No implica cambio sustancial de los objetivos, de las directivas y las estructuras de un país, en todos los casos.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida Julia.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*. CENESEDA/República de Cuba.

## REFORMA EDUCATIVO-ESCOLAR

Para el docente común, términos tales como reforma, cambio, transformación y así, son cosa de todos los días. Su ámbito de trabajo, la escuela, esta sometida a una interminable secuencia de alteraciones que hacen de su cotidianidad laboral algo que casi puede ser calificado como la rutina del cambio perenne. Frente al cual el educador o, reacciona con un “quietismo aterrador” que suele ser denominado como resistencia al cambio (ver) por quienes propugnan las alteraciones, o bien, se deja llevar por las improntas del cambio, “a ver qué pasa”.

Ahora bien el problema no es en este momento discutir si las reformas son convenientes para el entorno que envuelve el trabajo que supone el oficio docente; más bien, nos ocuparemos del significado de la reforma educativa escolar como una contribución para que el docente pueda visualizar lo que es su trabajo en un medio sujeto a permanentes cambios orientados por la intención de reformar lo que está.

Antes que nada hay que decir que un docente para trabajar debe lograr una rutina mínima que le permita dosificar su esfuerzo dentro de una realidad laboral sumamente compleja: muchos alumnos, todos distintos, conocimientos en permanente expansión y multiplicación, condiciones socioeconómicas

en permanente deterioro, etc. Aunque sea creativo, tiene que ordenar su esfuerzo profesional de una manera tal que le permita canalizarlo con pautas de acción más o menos regulares y dominadas. El docente por muy creativo y abierto al cambio que sea tiene que reducir las incertidumbres a un nivel manejable y reglado, de otra manera puede fracasar.

En tanto que la palabra reforma significa según la real Academia de la lengua (1998) “acción y efecto de reformar o reformarse. Lo que se propone , proyecta o ejecuta como innovación o mejora en alguna cosa...”, es posible decir que en educación sus aplicaciones son sumamente diversas según sea el objeto de la reforma. Centrándonos en lo que afecta al oficio docente podemos resaltar las siguientes:

1. Reforma del aparato escolar, en cualquiera de sus niveles y modalidades, producto del cambio en la normativa o en las prácticas acumuladas.
2. Reforma de las instituciones, en plano organizativo o curricular. Como efecto de alteraciones de la normativa nacional o institucional.
3. Toda reforma influye en la ecología del trabajo del docente, sea cual sea su origen y dimensiones. Y siempre puede ser, a su vez, reformada, resistida o deformada.
4. Las reformas más influyentes son aquellas que tiene alcance nacional e implicaciones normativas: leyes, decretos, resoluciones etc., que tengan un correlato de voluntad política del Estado para darles continuidad.

Muchas reformas se quedan el papel por carecer de eso último.

Toda reforma como expresión de la voluntad política de quien la impulse esta compuesta de: necesidad que atiende, la razón del cambio; instrumentos de la reforma, medidas y normativa que le dan forma; agentes de la reforma, las personas, personeros e instituciones, que le dan vida; costos de la reforma que hay que pagar ya sea en dinero o en consecuencias que se debe afrontar y algo sumamente importante de entender: los efectos de la reforma, previstos o no que son en definitiva los que dan la pauta para su necesaria evaluación.

Finalmente, permítasenos remachar la idea de que el éxito de las reformas, en sociedades democráticas como las latinoamericanas dependen más de la persistencia y compromiso que los actores involucrados en ella que de la fuerza mesiánica que pueda convocar la naturaleza del cambio que propugna, como bien lo señala el profesor Angel E. Alvarez (1998) cuando alerta respecto a las falsas expectativas que se pueden levantar en tiempos de reforma constitucional como los que se viven con relativa frecuencia en la región latinoamericana:

“De más está decir que los grandes cambios no se deben a actos aparatosos y gestas monumentales, sino que más bien los vemos con sorpresa cuando miramos atrás, con por lo menos varias décadas de distancia, y no resultan de la hazaña heroica de unos líderes, sino de la suma de los esfuerzos cotidianos de individuos más bien comunes, aunque peculiarmente originales o trabajadores. No quiero decir que, a veces, no haga falta cambiar las normas e, incluso, las de rango constitucional para que la gente trabaje y cree en mejores condiciones, pero para ello no hace falta tanta alharaca...”

**BRAVO JÁUREGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## REFORZAMIENTO

Proceso en el cual algún estímulo, presentado inmediatamente después de una respuesta, aumenta la tasa de emisión de la respuesta en una situación normal o aumenta la probabilidad de que la respuesta se reproduzca al repetirse la situación. Un estímulo que proporciona ese efecto es reforzador. El conocimiento de los resultados (retroalimentación o confirmación) ha sido demostrado como reforzador de respuestas correctas de estudiantes en muchas tareas de aprendizaje. Cuando la respuesta correcta del estudiante va seguida por la representación de una contestación correcta, la probabilidad de que se repita la respuesta correcta aumenta. Cuando la respuesta correcta no van seguidas por el conocimiento de los resultados y cuando el estudiante no dispone de otro medio para determinar lo que es correcto, es posible que no aprenda.

Los hallazgos experimentales sugieren que la presentación de la respuesta correcta puede no operar como reforzador en la instrucción programada. Se ha demostrado que se aprende sin la confirmación de respuestas correctas. Queda por demostrar hasta qué punto la confirmación de la respuesta correcta puede llamarse reforzador.

Los educadores deben tener conciencia de que el uso psicológico del término reforzamiento no equivale exactamente al uso que se hace de él. Las dos definiciones son totalmente distintas. En ambos casos se fortalece una respuesta, pero los procedimientos difieren. En el lenguaje común educativo, el procedimiento conocido por reforzamiento es la repetición.

**CHADWICK, Clifton, y Alicia MABEL ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## REFORZAMIENTO ESCOLAR

Se puede entender por reforzamiento escolar a aquel conjunto de técnicas y procedimientos del cual se vale el docente para ordenar y mantener la atención del estudiante, estimular la persistencia de las actividades escolares en los alumnos así como los hábitos de estudio efectivo y tratar de disminuir lo más que se pueda las conductas indisciplinadas.

El Reforzamiento ha sido estudiado dentro de las teorías del aprendizaje, y se tratará algunos de sus aspectos dentro del marco del concepto que se explica. Cuando alguna cosa o acción fortalece el comportamiento que sigue a ésta se le denomina reforzador.

Se tiene un condicionamiento operante cuando el comportamiento se ve estimulado por un reforzamiento y se le denomina de esta manera porque el individuo aprende un conocimiento que opera en su medio.

El Reforzamiento puede ser natural, o sea, que sea consecuencia inexorable y física del comportamiento, como por ejemplo si una persona quita la con-

cha de un fruto y lo come mejor, entonces será frecuente que la persona le quite la concha del fruto para comerlo. Por otra parte se puede dar el reforzamiento ideado por un experimentador, como es el caso de los experimentos con las palomas de Skinner. El reforzamiento escolar se puede considerar como un reforzamiento artificial.

Cuando ya no se refuerza una respuesta se puede dar el proceso de extinción en donde la respuesta no reforzada ocurre con menor frecuencia de manera tal que se llegue a una situación en que la respuesta se emita a una frecuencia menor o igual a la habida antes del acondicionamiento o que no se emita más respuestas. El proceso de extinción debe diferenciarse del olvido. En la extinción se da la respuesta pero no es reforzada, en cambio que el olvido se refiere a la baja probabilidad de una respuesta durante un tiempo en el cual una respuesta en cuestión no se presenta.

Cuando un reforzador permite una función biológica se le denomina reforzador primario. Un estímulo asociado con este reforzador primario puede tener la cualidad de reforzar. A esta clase de estímulos se le denomina reforzadores condicionados. Un reforzador condicionado que está asociado con varios reforzadores primarios aplicables a diversas clases de privaciones o presentaciones se le denomina reforzadores generalizados siendo una de sus características importantes las señaladas por Anderson (1977) al indicar que “primera, su efectividad no depende de un estado específico de privación (por ejemplo, falta de agua), y segunda, están menos sujetos a la saciedad que otros reforzadores” (p. 269).

Si un individuo realiza una actividad para recibir algo, ese algo se denomina reforzador positivo. Si un sujeto acciona para evitar o para eludir algo, ese algo funciona como un reforzador negativo. Tanto el reforzamiento negativo como el positivo aumentan la probabilidad de una respuesta.

La diferencia entre el reforzamiento negativo y el castigo es que mientras en el castigo al ocurrir la respuesta se inicia el estímulo desagradable, en el reforzamiento negativo la respuesta termina con el estímulo desagradable. Se llama reforzamiento diferencial al proceso mediante el cual se refuerza una forma de comportamiento y se retira el reforzamiento de otra forma de comportamiento.

Cuando se aplica el reforzamiento diferencial en aproximaciones sucesivas al comportamiento deseado se da un proceso de gran poder para modificar la conducta llamado moldeamiento. El punto clave de este método consiste en determinar una aproximación razonable en cualquier punto. Si el patrón se coloca demasiado alto, la conducta que se ha adquirido hasta ese momento puede extinguirse. Si el patrón se pone demasiado bajo, el procedimiento es ineficiente y puede haber dificultades al pasar a la siguiente etapa.

Existen reforzadores, como el elogio, la tensión, las observaciones, el estímulo de los docentes, que se denominan reforzadores sociales, los cuales son eficaces en la modificación de la conducta, no obstante se ha encontrado que los reforzadores tangibles como pueden ser el dinero, los juguetes, la comida, etc., llegan a ser más efectivos que los reforzadores sociales en no pocas ocasiones. También se da el reforzamiento extrínseco que es el que promueve el docente y que no ocurriría de no ser por la intervención de éste. En contraposición se tiene el reforzamiento intrínseco, el cual no necesita ser planificado por el maestro y que surge como la consecuencia física “natural” o social de una



respuesta, como sería el caso de una persona que estudia Física simplemente porque disfruta haciendo ese estudio. La desventaja de este reforzamiento es que no siempre ocurre en los momentos que es deseable desde el punto de vista educativo.

Concluyendo el reforzamiento es un procedimiento que podrían utilizar los docentes en las diferentes materias de estudio, especialmente en las asignaturas de Ciencias que por lo común son las áreas del conocimiento en donde los alumnos son más renuentes al aprendizaje a nivel de Educación Media. Los aspectos señalados anteriormente acerca del reforzamiento pueden ser utilizados por los profesores para lograr de los alumnos el comportamiento más acorde a su efectivo aprendizaje de las Ciencias, siendo importante entonces el ingenio de los educadores para realizar tal tarea.

**BIBLIOGRAFÍA: ANDERSON, Richard C. y Gerald W. FAUST.** (1977). *Psicología Educativa: La Ciencia de la Enseñanza y el Aprendizaje*. México: Editorial Trillas. / **BOWER, Gordon H. y HILGARD R, Ernest.** (1992). *Teorías del Aprendizaje*. México. Editorial: Trillas.

**LEONARD, Franklin.** (1999). EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION. Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

## REFORZAMIENTO INTERMITENTE

Procedimiento de entrenamiento en que el reforzamiento sólo se efectúa en una fracción de los ensayos. En ciertas circunstancias, una alteración al azar del reforzamiento y del no reforzamiento ocasiona una tasa normal de adquisición y, a la vez, aumenta la resistencia a la extinción. Las formas especiales de reforzamiento intermitente provocan consecuencias diferentes. (véase programa de razón fija, programa de intervalo fijo, programa de razón variable, programa de intervalo variable).

**CHADWICK, Clifton, y Alicia MABEL ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## REFORZAMIENTO SECUNDARIO

Tipo de refuerzo que resulta de la observación de una refuerzo que recibe otra persona. En la conducta imitada el observador frecuentemente actúa como si él estuviera recibiendo el refuerzo, cuando de hecho es la otra persona quien lo recibe, mientras él observa.

**CHADWICK, Clifton, y Alicia MABEL ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## REFUERZO

Presentación de un estímulo inmediatamente después de una respuesta, lo que aumenta la proporción de respuestas emitidas con relación a una situación normal, o aumenta la probabilidad de que la respuesta se reproduzca cuando vuelva a ocurrir la situación.

UNESCO/IBEDATA. *Glosario de Términos de Tecnología Educativa*. París.

## REFUERZO

En el sentido de la teoría de aprendizaje, un acaecimiento que tiene como consecuencia que el modo de conducta, con el que tiene una relación temporal o espacial más estrecha, tenga en el futuro mayores probabilidades de aparición.

ANDRÉS LASHERAS, **Jesús**. (1993). (Compilador). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## REFUERZO NEGATIVO

Estímulo cuyo objetivo es suprimir una respuesta errónea, haciéndola seguir de una sanción.

UNESCO/IBEDATA. *Glosario de Términos de Tecnología Educativa*. París.

## REFUERZO POSITIVO

Estímulos que tienden a aumentar la frecuencia de la conducta deseada.

UNESCO/IBEDATA. *Glosario de Términos de Tecnología Educativa*. París.

## REGALÍA

Ingreso que percibe un inventor o creador por la utilización de su obra. Sinónimo: **derecho de inventor**.

UNESCO/IBEDATA. *Glosario de Términos de Tecnología Educativa*. París.

## RÉGIMEN TUTORIAL

Interacción entre profesor y alumno de posgrado. Asesoría y orientación profesoral al trabajo académico de los estudiantes, supervisión y evaluación continua de sus actividades. En el nivel de posgrado constituye una exigencia de funcionamiento.

El hecho de que los programas tengan sistemas de tutoría no significa que todos los estudiantes tengan tutor. La tutoría es más frecuente entre aspirantes a doctorado que entre estudiantes de maestría.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida Julia.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

## REGIONALIZACIÓN

“ Instrumento óptimo para concertar la acción del Estado a través de los mecanismos de planificación sectorial y regional como también para coordinar las diversas actividades que se llevan a cabo en dicho ambiente espacial independientemente de las divisiones político-administrativas en búsqueda de los equilibrios espaciales” (CORDONES, Isabel, 1993)

El proceso de regionalización comienza en nuestro país de manera oficial en el año 1969, con la promulgación del Decreto N 72 Del Ejecutivo Nacional, que creaba las primeras regionales político administrativas venezolanas. Con el fin de redimensionar las funciones del Estado. Para el establecimiento de las regiones y la búsqueda de un desarrollo nacional integrado se tomó en cuenta criterios de complementariedad, como lo son los criterios, económicos, naturales, sociales, culturales, tradicionales, políticos, administrativos, incluyendo las necesidades de cada región

En lo referente a la evolución histórica del proceso se tiene que en la década de los años cincuenta, se crean organismos promovidos por las Naciones Unidas, como la CEPAL y el ILPES Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social, todo ello con la intención de estudiar las realidades de los países de América Latina y establecerles los lineamientos básicos de su proceso de desarrollo. En Venezuela fueron acogidos estos planes y programas para su desarrollo.

En 1978 Prieto se pronuncia a favor de una escuela diseñada conforme a las características de cada región: Regionalización de la escuela venezolana.

Se tiene entonces que la idea de regionalización ha estado presente en nuestro país desde hace muchos años .

La regionalización se va a centrar en la búsqueda de un desarrollo nacional basado en la distribución equitativa de los recursos y un proceso administrativo más eficiente centrado en las necesidades e intereses de cada región. con lo cual se amplía el ámbito de gestión de las instancias del poder público Supone también una política educativa nacional basada en las características geográficas, culturales, económicas y sociales de cada región

**BIBLIOGRAFÍA: CASANOVA, NAVARRO, JAÉN y CORREDOR.** (1993). *Descentralización de la Educación, La Salud y Las Fronteras*, Caracas: Nueva Sociedad. / **CORDONES Isabel y BOLÍVAR Orfelina.** (1993). *La Descentralización Educativa: Modelos de Organización* . Revista PLANIUC (20) 132-136.

**REYES, Lisset.** Maestría Diseño de Políticas de la Facultad de humanidades y Educación/ UCV.

## REGISTRO ANECDÓTICO

Es una forma especializada de observación incidental, donde la maestra describe la conducta y rasgos de la personalidad del niño por medio de observaciones concretas, breves y bastante frecuentes, anotando exactamente lo que hace y dice.

Esto contribuirá a la comprensión de la personalidad del niño proporcionando informes útiles para su conocimiento, estimulando a la maestra a interesarse por las fases de la maduración infantil.

Profundizará de esta manera el conocimiento de todos sus alumnos a través del estudio individual e intensivo de uno, y a lo largo de los años, acumulará, no sólo un archivo de casos estudiados, sino que adquirirá un conocimiento más amplio de los niños.

Los hechos anecdóticos deberán ser tratados con objetividad y exactitud, si bien se sabe que la objetividad absoluta es imposible, ya que la maestra es ante todo un ser sensible y no debe transformarse en una fría observadora. La utilidad que presentan estos registros no depende de cuanto se anote en él, sino qué es lo que se anota y como se registran las observaciones.

Las interpretaciones deben corresponder siempre a un segundo paso, ya que hacerlas mientras se observa, lleva a confundir el mundo del adulto con el del niño, lo cual debe evitarse para prevenir distorsiones. Las interpretaciones representarán la suma total de la comprensión del caso observado.

Toda interpretación debe ser cautelosa y sujeta a modificación y recién en el resumen final podrá aparecer el término que defina una conducta. La maestra deberá utilizar con propiedad palabras y vocablos descriptivos que se refieran a las acciones más comunes, con respecto a los verbos, utilizará el vocablo exacto que defina el comportamiento del niño.

**BIBLIOGRAFÍA:** L. DE GONZÁLEZ, Matilde y otros. (1985). *Bases para la estructuración de un Sistema Educativo*. En: Enciclopedia Práctica preescolar. Editorial Latina. Buenos Aires.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE*. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## REGISTRO NARRATIVO

La maestra obtiene información acerca de las habilidades que el niño ha logrado, observando sus actitudes en el juego, mientras utiliza los materiales, en el momento de descanso y de las comidas; durante las tareas de rutina, en el baño. La observación de estas situaciones así como la del comportamiento en relación con el medio ambiente en que el niño actúa, lo volcará en el llamado registro narrativo.

Este registro deberá estar en estrecha relación con los objetivos del preescolar y estará dirigido a la observación de la conducta y rendimiento del niño en las áreas socioafectiva, cognitiva y motora y su propósito será el de organizar y facilitar esas observaciones. Las observaciones serán por lo tanto, concisas y deberán expresar el máximo de circunstancias con el mínimo de palabras.

Cualquiera que sea la técnica utilizada el objetivo del registro narrativo será constituir un aporte fundamental en el estudio del niño y el de organizar la información del maestro para lograr el entendimiento del niño como individuo y como integrante del grupo.

El tiempo dedicado a la elaboración de este registro estará ampliamente justificado si las observaciones evidencian el crecimiento y evolución del niño. No deberá ser excesivamente extenso como para exigir de la maestra una atención que la distraería de su labor primordial: convivir y participar estrechamente en todas las actividades de los niños.

Estos registros carecerán de valor si no son consultados ni utilizados por los subsiguientes maestros del niño, pues al maestro le interesa saber como fue el niño que hoy llega a sus manos.

Bibliografía: L. de González, Matilde y otros. "Bases para la estructuración de un Sistema Educativo" en, Enciclopedia Práctica preescolar. Editorial Latina. Buenos Aires, 1985.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GÓNZALEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: El Tema del Preescolar en el DLAE. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## REGLA

Instrumento utilizado para trazar líneas rectas. Normas o conjunto de normas que determinan la conducta que hay que observar. La regla puede ser simplemente directriz (como para el uso de un instrumento), o prescriptiva (como las reglas gramaticales o las de nueva educación).

**ANDRES LASHERAS, Jesús.** (1993). (Compilador). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## REGLAMENTO

Conjunto de reglas prescriptivas establecidas en una colectividad.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús.** (1993). (Compilador). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## REGRESO DE REMEDIO

En la programación intrínseca, un cuadro que da únicamente una explicación del error cometido por el estudiante al escoger una respuesta en particular. El cuadro lo envía de regreso al cuadro que acaba de dejar, para brindarle otra oportunidad de contestar acertadamente la pregunta, pero el cuadro en sí no encierra pregunta. Se llama también ramificación de primer orden.

**CHADWICK, Clifton, y Alicia MABEL ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## REGULACIÓN

Acción de regular o de regularizar. Hay regulaciones fisiológicas (térmicas, hormonales, nerviosas, etc.), y regulaciones físicas o mecánicas (bolas de Watt, feedback, etc.).

**ANDRES LASHERAS, Jesús.** (1993). **(Compilador).** *Diccionario de Educación.* PANAPO. Caracas.

## REGULADOR DE TENSIÓN

Dispositivo manual o automático que suministra una tensión eléctrica constante.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa.* París.

## REHABILITACIÓN

Acción de rehabilitar. No sólo la reeducación de los niños difíciles o delincuente, sino incluso cualquier grave sanción punitiva, deben ir encaminada a la rehabilitación.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús.** (1993). **(Compilador).** *Diccionario de Educación.* PANAPO. Caracas

## REIMPRESIÓN

Recomposición e impresión con los mismos caracteres e idéntica disposición que en la edición precedente, que sirve de modelo original.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa.* París

## RELACIONES DE PODER EN LA ESCUELA

Partiendo de una concepción dominante de poder prevalente en occidente, las relaciones de poder se plantean como el conjunto de formas sociales organizadas para la coerción y la no reciprocidad en función del control de la conducta, los pensamientos y los valores, básicamente de los alumnos, pero también de las autoridades escolares a los docentes y el resto de la comunidad escolar, para obtención de las propias necesidades de quienes ejercen el poder sobre los demás.

El poder se perpetúa por la habilidad de quien domina de ganarse el consumo del dominado en una dinámica donde las relaciones de dominación son parcialmente integrables en estrategias de conjunto que sirven no porque están al servicio de intereses particulares, sino porque pueden ser utilizadas en sus estrategias.



Las relaciones de poder en la escuela son intrínsecas a otros tipos de relaciones como relaciones de producción, de alianza, familiares, de sexualidad, y se manifiestan mediante una serie de virtudes pasivas que se obliga al alumno a aprender, así como mediante las sanciones que se aplican con el fin de lograr el aprendizaje efectivo de éstas.

La relación pedagógica y en general la relación alumno-autoridad escolar, se manifiesta la mayor parte del tiempo por situaciones de equilibrio y a veces de violencia física y psicológica.

El alumno, en sus múltiples recursos para adecuarse a la realidad dominante, somete sus sentimientos, emociones y autonomía a la relación autoritaria del docente o del director del plantel, convirtiéndose en un ser para la escuela y no para su desarrollo personal. Esta situación de sometimiento voluntario para evitar las sanciones y lograr la aceptación institucional, de ser una conducta de defensa puntual se convierte en un modo permanente de ser pasivo frente al resto de las instituciones y obediente frente a la autoridad: condiciones que obstruyen la posibilidad de transformación de la escuela y del sistema en general.

**BIBLIOGRAFÍA:** GUTIÉRREZ, Francisco. (1982). *Educación como praxis política*. Editorial Pec. Costa Rica. / FOUCAULT, Michel. (1981). *Diálogo sobre el poder*. Alianza Editorial. Madrid, 1981. / KREISBERG, Seth. (1992). *Transforming Power*. State University of N.Y. Press. Albany, N.Y.

**HERRERA, María Antonieta y Marbella PINEDA.** Escuela de Educación EUS-UCV. Apuntes para un Diccionario de Educación para la Paz.

## RELACIONES ESPACIALES

Cuando el bebé abandona el seno materno, se produce el ámbito ilimitado donde se encuentran contenidas todas las cosas; una entidad tridimensional que se extiende sin fronteras en todas las direcciones y que es el campo de los objetos físicos, los sucesos y su orden y relaciones. Existen relaciones espaciales simples, como la de percibir que un objeto se encuentra a la izquierda o a la derecha, doblar un pedazo de papel para hacer un sombrero, saber cual es el tazón que se utilizará para los frijoles, anudar la corbata, inclinar un mueble grande para pasarlo por una puerta pequeña, hacer un mapa simple, o colgar derecho un cuadro; y existen relaciones espaciales más compleja como la lectura o elaboración de un plano, el cambio de un neumático, la unión de dos piezas del patrón de un vestido, la preparación de un proyector de películas; estos son conocimientos espaciales que poseen la mayoría de los adultos, pero que no surgieron naturalmente sino que fueron adquiridos a través de los años mediante la experiencia y la maduración intelectual.

De la misma manera en que los adultos necesitan práctica en la resolución de problemas para dominarlos, los niños pequeños necesitan experimentar y representar las relaciones espaciales, y resolver los problemas de esa naturaleza para dominar las habilidades espaciales más simples que los adultos dan por hechas.

**BIBLIOGRAFÍA:** Hohmann, Mary. (1985). "Niños Pequeños en Acción". Editorial. Trillas. México. / **ANDERSON, Leonor y colaboradores.** (1989). "Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares". Dirección de Educación Preescolar Tercera Edición. Caracas.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: El Tema del Preescolar en el DLAE. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## RELIGIÓN Y EDUCACIÓN, LOS AGUSTINOS EN AMÉRICA

### 1. La educación y el fenómeno religioso.

Con motivo del Primer Congreso Iberoamericano de Docentes e Investigadores en Historia de la Educación Latinoamericana, celebrado en Santafé de Bogotá del 2 al 5 de septiembre de 1992, se ha dado un gran paso de avance sobre la Historia de la Educación en Hispanoamérica. La andadura iniciada un siglo antes, al celebrarse el IV Centenario del Descubrimiento de América, ha obtenido unas cotas más altas en los congresos siguientes de Campinas (Brasil) en 1994 y Caracas en 1996, con amplia documentación y nuevos aportes para conocer la educación en el pasado y ver su repercusión en el presente con planificaciones hacia el futuro.

Como afirmó Miguel de Unamuno, "es indudable que la religión católica ha influido y sigue influyendo en el modo de ser, de vivir, de pensar y de sentir del pueblo español"<sup>1</sup> y los que fueron sus colonias, por lo que no se puede desdeñar el estudio de ese elemento educativo con peculiaridades en algunos institutos religiosos, como los agustinos, en sus distintas ramas, que consideran al fenómeno religioso como un elemento de la cultura y de la educación para que ésta sea integral.

Al hablar del fenómeno religioso no solo se trata de la religión católica, sino a las posibles religiones que haya en cada país, especialmente las de los aborígenes, como integrantes de la cultura. En uno de los coloquios del Congreso celebrado en Bogotá en 1992 se insistió en el fenómeno religioso, como aglutinante de la cultura, lo mismo que el arte, el deporte, la historia, etc. Esto es aceptado y defendido por la Iglesia Católica especialmente después del Concilio Vaticano II.

Al hacer un resumen de la investigación sobre "La educación agustiniana en Hispanoamérica"<sup>2</sup> para el Primer Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, se puso de relieve el método agustiniano de enseñar deleitando y su *ratio studiorum* para enseñar la religión, que comenzó a poner en práctica, en Venezuela, Fray Vicente de Requejada, primer agustino que arribó a tierras americanas en 1527. Siguió el método propuesto por San Agustín en *De catequizandis rudibus*: "Modo de catequizar a los ignorantes", primero en la ciudad de Coro y otras regiones del Nuevo Reino de Granada (Colombia y Venezuela); luego en la ciudad de Tunja, de la que fue su primer párroco, y otras poblaciones, como Villa de Leiva, donde mu-

1. UNAMUNO, M. de. "La Educación" en *La Dignidad Humana*. Madrid 1961. p 80.

2. CAMPO, F. "La educación agustiniana en Hispanoamérica", *Revista de Ciencias de la Educación*. n.115, julio-septiembre. 1993. pp. 423-433.

rió en 1575. Procuró educar enseñando el Catecismo. Descargó la conciencia en su testamento por las ausencias, que había tenido en un repartimiento de los indios Coromoro, dejando cien pesos de oro, como restitución al célebre poeta Juan de Castellanos para que cumpliera con esa misión educativa.<sup>3</sup>

## 2. Enseñanza del “Catecismo” para educar moral y cívicamente.

Los primeros agustinos que evangelizaron en Méjico acordaron utilizar al principio al Doctrinal de fray Pedro de Gante hasta que el P. Agustín de Coruña terminaba su Catecismo, que fue presentado en el Capítulo Provincial de 1560 con el título de Doctrinal fácil para enseñar a los indios. Con este fin enseñaban a los aborígenes a leer y escribir. Entre los Catecismos de los agustinos publicados en América, está el Doctrinales fidei “Doctrinal de la fe”, del P. Juan de Medina, editado en Méjico el año 1575. Ese mismo año, el P. Juan de la Anunciación publicó la Doctrina cristiana, y en 1577 el Catecismo en lengua Mexicana y Española.<sup>4</sup>

El P. Batomomé Díaz, a finales del siglo XVI y comienzos del XVII, se fue a vivir con los mucuchíes aprendiendo su lengua para enseñarles la religión católica, siendo puesto como modelo de misioneros por Mariano Picón Salas, porque además de construir un templo dedicado a Santa Lucía, injertó “en la festividad de esta Virgen y en la del Corpus, ritos y danzas de los aborígenes, que hasta ahora marcan el color y tipicidad de tales fiestas en el pueblo de Mucuchíes, en el Estado Mérida.”<sup>5</sup>

El P. Vicente Mallol, primer provincial que visitó los conventos y doctrinas de agustinos en Venezuela, preparó entre 1603 y 1604 un Catecismo en lengua chibcha. En los llanos de Casanare, concretamente en San Miguel de Macuco copiaron los agustinos en 1790 un Catecismo en lengua Sáliva, junto con una gramática Arte y un Diccionario, en la misma lengua.<sup>6</sup>

## 3. Educación religiosa en colegios y universidades

Al lado de cada convento, como sucedió en San Cristóbal, abrían los agustinos un colegio o escuela de primeras letras. Lo mismo hicieron en Mérida, San Antonio de Gibraltar y Barinas. En las doctrinas enseñaban a leer y escribir junto con la doctrina cristiana.

Algunos agustinos fueron profesores universitarios, como fray Alonso de Veracruz en México y fray Luis López de Solís en Lima durante la segunda mitad del siglo XVI.

Los agustinos tuvieron colegios de Gramática, como sucedió en Villa de Leiva (Colombia) en año de 1604. En los principales conventos establecieron estudios de Filosofía y Teología, fundando también centros universitarios como San Fulgencio en Quito (1586-1786), San Ilfeso en Lima (1608-1826) y San Nicolás de Bari en Bogotá (1686-1861) con el Colegio de San Miguel (1739-

3. CAMPO, F. Historia documentada de los agustinos en Venezuela durante la época colonial. Caracas. Biblioteca de la Academia de la Historia. 1968. p. 14

4. CAMPO, F. “Catecismos agustinianos utilizados en Hispanoamérica”. Estudios canónicos en homenaje al profesor D. Lamberto de Echeverría. Salamanca, Universidad Pontificia. 1988. pp. 61-67.

5. PICON SALAS, M. Literatura Venezolana. México. 1952. p. 16

6. CAMPO, F. “Catecismos agustinianos”. pp. 80-86.

1775).<sup>7</sup> Se tenía noticia de la existencia de algunos textos utilizados por los agustinos y sus autores; pero no se conocía su contenido. Durante la estancia en Santafé de Bogotá para asistir al Primer Congreso Iberoamericano, se continuó la investigación en el Archivo Nacional de Colombia, donde se consiguieron los textos que se buscaban y otros nuevos, como uno del P. Diego Francisco Padilla, muy valioso para ver cómo estaba la cultura y la enseñanza de la Filosofía Moderna en Bogotá a finales del siglo XVIII.

Se tenían en cuenta las orientaciones del P. Francisco Javier Vásquez sobre los estudios, de acuerdo con la Filosofía moderna y la ilustración. Poniendo en práctica esta doctrina, Fray Diego F. Padilla llamó la atención con sus conclusiones y disertaciones a los dominicos, al sabio José Celestino Mutis y a las autoridades civiles y eclesiásticas de Santafé de Bogotá. Los textos utilizados eran desconocidos en su mayor parte por estar inéditos. Participan de las ideas de la Ilustración.

#### 4. Agustinos que siguieron las ideas de la Ilustración

Durante el siglo XVIII, no pocos agustinos, como fray Francisco de San José (1669-1722), fray Gregorio Agustín Salgado, filósofo (1680-1744) y fray Diego Francisco Padilla, políglota y pedagogo (1750-1829) siguieron las ideas de la Ilustración, especialmente el último, que es el profesor más conspicuo y representativo de la Universidad de San Nicolás religiosa en colegios y universida

Fray Diego F. Padilla hizo unas conclusiones al tratado de J.N. Berti, de locis theologicis (Sobre los Lugares Teológicos). Llevó a Bogotá a parte de la Enciclopedia Francesa, de la que tradujo el Tratado de Economía Política de J. Rousseau. Fue gran periodista y para 1809 “tenía ya publicados 49 opúsculos sobre diversas materias, todos encaminados a la felicidad de la Patria” (Colombia).<sup>8</sup> Fundó una escuela de primeras letras para niños y niñas en Bojacá, donde compuso su obra: Diálogo entre un cura y un feligrés del pueblo de Boxacá (Bojacá) (Boyacá 1811). Una de sus mejores obras, que permanecía inédita y desconocida en su Diccionario teológico, filosófico y científico, donde aparece el iter de la revolución francesa con algunos hechos notables, en los folios vuelta, que estaban en blanco. En la época de la Independencia esos datos podían comprometer, por lo que aparecen camuflados. las notas están escritas en castellano. Hay ideas de la Ilustración con referencias a J. Rousseau, al que seguía en materia educativa, mientras rechazaba a Voltaire.

#### 5. Educación religiosa en colegios, parroquias y universidades

En los EE.UU., los agustinos regentan la universidad de Villanova, Pennsylvania, fundada en 1842. Tiene gran prestigio en la actualidad. En ella se han formado muchos docentes y funcionarios con una educación religiosa, que incide en sus vidas y en su entorno social.

7. ALONSO, C. “Los Agustinos y la cultura universitaria en América”. Agustinos en América y Filipinas. I. Valladolid, Estudio Agustiniano. 1990. pp. 413-431.

8. FERNANDEZ, F. Oración fúnebre en las honras, que hizo el convento de Agustinos calzados en Bogotá, el día 19 de mayo de 1829, a la feliz memoria def su hijo y padre N.M.R.P. Maestro fray Diego Francisco Padilla. Bogotá 1829. pp. 22-23: CAMPO, F. “Textos en la universidad de San Nicolás de Bari”. Archivo Agustiniano. 80 (1996). pp. 67-71.

En el convento de San Agustín de la Habana se estableció en 1818 una escuela gratuita según el método de Lancaster.<sup>9</sup> Los agustinos de la Provincia de Santo Tomás de Villanueva abrieron el colegio de San Agustín en la Habana en 1903, que se convirtió luego en universidad de Santo Tomás, donde permanecieron hasta 1961, en que fueron expulsados por Fidel Castro.

Como los antiguos doctrineros y misioneros, muchos párrocos y profesores siguen procurando armonizar la fe con la cultura, enseñando la religión y haciendo una síntesis válida de acuerdo con San Agustín que insiste en la interioridad y trascendencia con una formación integral. Eso se sigue haciendo en más de un centenar de colegios regentados por agustinos/as, en América, con más de cien mil alumnos, que sabrán dar testimonio de la fe en su vida familiar y social, procurando conciliar la fe con la cultura. El fenómeno religioso es un elemento de la cultura y de la educación.

- 
9. HUERTA MARTINEZ, A. "El clero cubano y su participación en la enseñanza primaria (1800-1868)". *Anuario de Estudios Americanos*. 48 (1958) 51.

### CAMPO DEL POZO, Fernando.

#### REMUNERACION ADECUADA Y EQUIDAD (PRINCIPIO ADMINISTRATIVO)

A través de estos dos principios se quiere lograr que cada quien sea remunerado según el cargo y funciones que desempeñe en el ámbito organizacional, es conveniente hacer evaluaciones periódicas del trabajo desempeñado por el personal que conforma la organización, establecer una política de capacitación y ascenso vinculada con la evaluación del trabajo cumplido. En fin dar un paso adecuado y en igualdad de condiciones a todo el personal. Lugo y Requeijo (1987) afirman que estos principios básicos contribuyen al mejoramiento del trabajo en grupos y conducen al logro eficaz de los objetivos planificados por la organización.

En el caso de la organización escolar venezolana el artículo 81 de la Constitución Nacional en su último párrafo afirma taxativamente que la Ley le garantizará a los profesionales de la enseñanza un régimen de trabajo y un nivel de vida acorde con su elevada misión. Por otra parte, en la búsqueda de la equidad el artículo 93 de la Ley Orgánica de Educación, plantea que el Ejecutivo Nacional establecerá un sistema único de escalafón basado en la categoría y jerarquía de los cargos, los antecedentes académicos y profesionales, la antigüedad en el servicio y la calificación de la actuación profesional. Cuestión esta que se establece en el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente.

Cada país presenta un ordenamiento jurídico en el área educativa que toma en cuenta los principios precitados.

**BIBLIOGRAFIA: REQUEIJO Daniel y LUGO Alfredo.** (1987). **Administración Escolar.** Tercera Edición. Editorial Biósfera. Caracas.

**MARÍN DÍAZ., José Clemente; RODRÍGUEZ, V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## RENDIMIENTO

Relación entre la producción y el valor global de los factores que la condicionan. El resultado de un proceso independiente de trabajo realizado por un individuo o un grupo. Todos los tipos de rendimiento intelectual, y de modo especial el rendimiento escolar, son el resultado de numerosos factores procedente de todas las capas o ámbitos de la persona, sean éstos endógenos o exógenos, o ambos conjuntamente.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús.** (1993). (Compilador). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## RENDIMIENTO ACADÉMICO

Se puede entender por rendimiento académico los resultados que se obtienen de las actividades que realizan los alumnos concernientes a las áreas de estudios que se imparten en la escuela, los cuales son evaluados por el maestro o los profesores y llega a ser una medida de la posición que ocupa un estudiante en la escala de los niveles y modalidades educativos.

Dentro del marco educacional se puede decir que existe un rendimiento que no cubre la expectativa del docente el cual puede ser denominado “subrendimiento”. Es evidente que sólo podemos tener “subrendimiento” respecto de alguna pauta estándar de rendimiento esperado o previsto. Entonces se plantea preguntarse de dónde proviene esa pauta. Por ejemplo, tenemos que la pauta más simple de desempeño esperado es la expectativa de que todas las personas alcanzaran un mismo nivel. Aquí surge una situación menos frecuente que es que algunos estudiantes sobrepasen el nivel estándar exigido dándose entonces un “sobre-rendimiento”.

A los educadores les interesa determinar lo más exactamente posible el rendimiento de los estudiantes y sobre todo contar con los métodos que permitan detectar los alumnos que rinden poco y hacerlo rendir más.

Se requiere entonces de medidas de aptitud y rendimiento de los estudiantes que se correspondan entre sí. Si se tiene en cuenta que el rendimiento predicho es la aptitud y el rendimiento es el rendimiento real, las incongruencias entre las medidas de aptitud y las de rendimiento de los estudiantes obedecen a muchas razones y sólo una parte de ellas son debido a rasgos modificables del individuo o del ambiente educacional en que se encuentra. Se pueden destacar cuatro (4) fuentes de discrepancia entre el rendimiento predicho y el real.

### 1. Errores de medición.

La falta de correspondencia entre los tests de aptitud y de rendimiento se debe en parte a “errores de medición” en las evaluaciones de uno y de otro. No se puede obtener exactamente los mismos resultados a partir de dos mediciones experimentales independientes de la misma función debido a la combinación de varios factores. Así tenemos que si se hace un test de aptitud a un grupo de educandos y la semana siguiente un test de aptitud B al mismo grupo, no se obtendrá un resultado idéntico para cada individuo debido entre otras razones a que:

- Las tareas específicas en las dos formas de test son distintas y algunos estudiantes serán más capaces de realizar una tareas que otras.



- Algunos alumnos se sentirán mejor, trabajarán más, o pondrán más atención en una ocasión que en otra.
- En ambos casos habrá siempre la posibilidad de adivinar hasta cierto punto la respuesta y algunos jóvenes tendrán más suerte en una ocasión que en otra. Ahora bien, si se dan estos errores de medición en tests de aptitud, es de esperar que también se dé en los tests de rendimiento, esto necesariamente conduce a que haya discrepancia entre el rendimiento predicho y el rendimiento real.

## 2. Heterogeneidad en la variable de rendimiento o variable criterial.

En este caso se establece una medida de rendimiento que permite determinar el “sub-rendimiento” y el “sobre-rendimiento”. La medida criterial puede ser a veces un puntaje en un test estandarizado y más frecuentemente es una inferencia en las notas del docente. Para evitar la heterogeneidad criterial es fundamental que la medida criterial sea esencialmente la misma para todo el grupo. De lo contrario las diferencias entre el rendimiento predicho y el real pueden deberse a que la medida del rendimiento varía y tiene significados diferentes para individuos diferentes.

## 3. Factores estables y relativamente inmodificables.

Se puede incluir dentro de estos factores la medida de aptitud que como ya hemos dicho tiende a discrepar de la medida de rendimiento; otro factor puede ser el sexo, también están los factores del medio ambiente familiar, como educación paterna o situación socioeconómica de la familia; todos ellos pueden tener relación con la discrepancia aptitud-rendimiento.

1. Factores personales y educacionales sujetos a manipulación y modificación. Esto se refiere a aspectos de la vida del estudiante que puede ser modificados y que tienen un efecto sobre un rendimiento académico. Ejemplos de estos factores pueden ser: la alimentación, el equipamiento escolar; Estrategias instruccionales de los docentes, etc. Estos factores pueden provocar discrepancia entre la medida de aptitud y la medida de rendimiento, pero debido a que son modificables los educadores pueden manipularlos para disminuir tales discrepancias.

En conclusión el rendimiento académico debe tender a una correspondencia con la medida de aptitud del alumno. Se debe observar los inevitables errores de medición que se dan en las evaluaciones para manejarlos de forma tal que minimicen la discrepancia aptitud-rendimiento. Homogenizar los criterios de rendimiento; tener en cuenta los factores estables que permitan la predicción del rendimiento más exacta y los educadores deberían estudiar y si es posible manipular los factores modificables para lograr que el Rendimiento del alumno esté acorde con su aptitud estudiantil.

**BIBLIOGRAFÍA:** ANDERSON, Richard C. y GERALD W. Faust. (1977). *Psicología Educativa: La Ciencia de la Enseñanza y el Aprendizaje*. México: Editorial Trillas. / KOMISAR, Paul B. y C.B. MACMILLAN. (1972). *Conceptos Psicológicos en la Educación*. Buenos Aires: Editorial Ateneo.

**LEONARD, Franklin.** (1999). EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION. Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

## RENDIMIENTO ACADÉMICO (ASPECTOS SOCIO EDUCATIVOS)

La presente investigación estableció las siguientes hipótesis:

1. El rendimiento académico, el nivel intelectual y los hábitos de estudio tienen un valor productivo del rendimiento académico del estudiante universitario.
2. El grupo de más alto rendimiento escolar de los alumnos secundarios debe obtener elevados puntajes en el inventario de hábitos de estudio, así como le corresponderá un alto nivel intelectual.
3. Los grupos que presenten un alto nivel en el examen de admisión mantendrán en la universidad el mismo nivel y presentarán el menor índice de deserción y fracaso escolar.

### El universo

Estuvo constituido por los alumnos de la Facultad de Educación de la U.N.M.S.M. que presentaban las siguientes características:

- a) Ingresantes de 1990 con las modalidades: 1) Examen de Admisión y 2) Exonerados por primeros puestos en Secundaria por C.E.
- b) Los ingresantes deben tener un Record Académico constituidos por las notas obtenidas en 1990, 1991 y 1992.

De los 225 alumnos ingresantes por las modalidades antes mencionadas quedaron solamente seleccionados 162. El resto se eliminó por no cumplir las características solicitadas y/o habían abandonado sus estudios.

De estos fueron formados cuatro grupos: "E" exonerados, constituidos por 5 alumnos; grupo "A": primeros puestos del examen de admisión según orden de mérito (1º a; 73º lugar); grupo "B" puestos intermedios (74º al 146º lugar y grupo "C" alumnos de los últimos puestos (147º al 220º lugar). Hacen un total de 5 exonerados más 157 alumnos de admisión = 162 alumnos universos.

### La muestra.

De los 157 alumnos que ingresaron por la modalidad de examen de admisión se extrajeron por proceso aleatorio el 20% de cada grupo, que de acuerdo a lo procedente la muestra quedó conformada por: grupo "A" = 10 alumnos; grupo "B" = 11 alumnos; y grupo "C" = 11 alumnos. Estos sumados al grupo "E" que son en total 5 hacen un total de 37 alumnos de la muestra que equivalen al 22.8% del universo seleccionado.

### Metodología

Para demostrar el proceso de determinación de la validez o rechazo de las hipótesis se emplearon los siguientes instrumentos:

- El nivel intelectual fue determinado con la aplicación del Test de Matrices Progresivas (Escala Especial). El Rendimiento Escolar se obtuvo de los promedios generales de los Certificados de Estudios de Educación Secundaria. Los hábitos de estudio fueron determinados por la administración del Inventario de Hábitos de Estudio de Gilbert Wrenn; y el nivel socio-económico se detectó por la aplicación de un cuestionario socio-económico.

### Resultados

- 1). En el grupo "E" se encontró que la nota de secundaria tenía correlación positiva con Record Académico, Nivel Intelectual y Hábitos de Estudio.
- 2). La correlación entre Admisión y record académico demostró ser negativa en los grupos A y C. El grupo "B" ligera correlación positiva.
- 3). Notas de secundaria y admisión: "A" correlación negativa; "B" y "C" positivas.
- 4). Record Académico y notas de secundaria: correlación positiva grupos "A", "B" y "C".
- 5). Nivel académico y hábitos de estudio: correlación positiva todos los grupos.

**QUEA ALMEYDA, Emilio.** Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educación. Instituto de Investigaciones Educativas.

### RENDIMIENTO ESCOLAR

Conjunto de los logros escolares de una población dada en una disciplina o al finalizar el ciclo. No se ha de confundir con los resultados escolares.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### RENDIMIENTO ESCOLAR

El dictamen sobre el rendimiento escolar en general valora el estado de los conocimientos o de la capacidad de un alumno referido a determinados contenidos en relación con el nivel del grupo de referencia. Para lograr la mayor objetividad se mantiene constantes, dentro del grupo de referencia, los condicionamiento controlables, el grado de dificultad, números de tareas, tiempo de solución y utilización de fuentes de información y de ayudas para las soluciones de las tareas. Las calificaciones se orientan según el nivel del grado de rendimiento medio, mientras que en el juicio verbal (no numérico) se tienen en consideración las diferentes condiciones de rendimiento y la intensidad del esfuerzo hecho por el alumno. En las calificaciones escolares no es posible lograr el máximo grado de objetividad.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús.** (1993). (Compilador). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### RENDIMIENTO ESTUDIANTIL

Consiste en emitir un juicio formal a través de las evidencias manifestadas por el estudiante como producto del proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando en cuenta el contexto donde se desenvuelve.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ, V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## RENDIMIENTO ESTUDIANTIL COMO OBJETO DE ESTUDIO

Asumimos en firme la idea de que en la investigación científica que podamos llevar a cabo en cualquier área del conocimiento, tiene gran importancia la capacidad que tengamos para poder definir y construir nuestro objeto de estudio en función de una problemática teórica determinada; <sup>1</sup> exigencia esta última, por cierto, que puede verse como expresión de este momento crucial de la investigación que, con la denominación de “formulación del problema”, implica un conjunto de... pasos que van desde la enunciación del objeto como un sistema de preguntas, pasando por su tematización (el código teórico desde el cual las preguntas adquieren significados), hasta la reconversión en un conjunto de objetivos los cuales permiten con respecto al objeto construido visualizar el punto de llegada (Casanova, 1986, pp. 46,47). Reconociendo la importancia de este momento en el proceso científico, hagamos entonces, un balance de los problemas más serios que, con respecto al mismo, se presentan en el conjunto de las investigaciones empíricas del rendimiento estudiantil que han sido la base de nuestras reflexiones.

### I. PRIVILEGIO DE LAS DEFINICIONES OPERACIONALES EN DESMEDRO DE LAS EXIGENCIAS TEORICAS

La identificación del rendimiento con el “frío” y “real” mundo de las calificaciones escolares de los alumnos, sin una importante elaboración teórica previa, constituye una nota dominante en la mayoría de los estudios empíricos considerados. El rendimiento del estudiante, sin ser definido conceptualmente acerca de lo que representa, se adopta como realidad, sin cuestionamiento alguno, en ese conjunto de números que se toman como la huella de sus aciertos y fracasos en su recorrido escolar. Allí, pues, en esa “realidad viva” y familiar, en esa Realidad pragmática, evidente, e inmediata, no puesta en cuestión, avalada por el sentido común que no transgrede los límites que por experiencia se considera el rendimiento estudiantil, encuentra éste su definición en el plano operacional, no importando que no se refiera el encuadramiento teórico-conceptual en esta última -la definición operacional del rendimiento- adquiere todo su sentido.

Así, pues, fiel a esa perspectiva, en la que se hace énfasis en lo operacional y se subestima lo teórico, nos encontramos en muchos trabajos analizados, con una variedad de definiciones del rendimiento estudiantil que, apoyadas en las calificaciones escolares y en las operaciones que ellas posibilitan, no logran traspasar las fronteras de las exigencias rutinarias que impone un cierto marco administrativo-institucional de carácter escolar, al no plantearse la necesidad de vincular tales definiciones con otros requerimientos de distinta naturaleza, en este caso, con los que surgen con la posibilidad de construir el rendimiento estudiantil como objeto de estudio desde la perspectiva de una teoría científica de la enseñanza. Una referencia importante a esa diversidad de definiciones operacionales del rendimiento estudiantil, la encontramos en la investigación realizada por Pilar González (1982) quien, cuando hace mención a la literatura consultada sobre el tema, señala cinco operacionalizaciones que se utilizan con cierta frecuencia, las cuales son:

1. Recordamos aquí los planteamientos de Bordieu, P. y Otros. (1984).

- i) El rendimiento medido como promoción o flujo de estudiantes, comparando el número de alumnos que ingresan a cada nivel con los que pasan al siguiente; o bien, relacionando el número de alumnos nuevos que ingresan en un año dado con el número de graduados después del tiempo previsto para la carrera.
- ii) El rendimiento medido como el promedio de notas obtenidas por el alumno durante el semestre en que se realiza el estudio.
- iii) El rendimiento medido como una variable dicotómica: rendimiento normal (no repitencia) y subrendimiento (repitencia).
- iv) El rendimiento medido como el promedio de notas ponderado por la relación de créditos aprobados sobre créditos cursados.
- v) El rendimiento medido tomando en cuenta, además de las notas obtenidas por el alumno, la relación del número de materias aprobadas sobre materias cursadas y el tiempo que tarda en graduarse.

A propósito de estas operacionalizaciones del concepto de rendimiento estudiantil, no está de más repetir un planteamiento que hiciera en otra oportunidad el autor (Narváez; 1986).

No obstante que la autora en referencia (González, Pilar) nos dice, asimismo, que el rendimiento es un concepto abstracto e hipotético que no se puede medir directamente, y que ha dado lugar a variadas operacionalizaciones, siguen subyaciendo las siguientes interrogantes: si el concepto de rendimiento alude a una propiedad latente, de existencia hipotética, que puede ser medida mediante otras propiedades que son manifiestas y que supuestamente están asociadas a la propiedad latente, ¿acaso la medida de dicho concepto no exige previamente su definición, que en sí, como lo dice Bunge (1980 p. 161), “es una operación estrictamente conceptual consistente en identificar dos conceptos, uno de los cuales (el definidor o definiens) ha sido introducido o aclarado con anterioridad”. Y aún más, la definición de un concepto, en tanto que antecede y es necesaria para su posterior medición, ¿acaso no remite igualmente, a considerar el cuerpo teórico en el que están contenidos las proposiciones en que se relaciona dicho concepto en otros conceptos. (p.8).

Debe quedar claro que la finalidad de la serie de observaciones que hemos venido haciéndoles a estas definiciones operacionales del rendimiento, no se traducen, en absoluto, en la negación de su uso e importancia, aun cuando estemos conscientes de que ello podría dar origen a una cierta polémica, si tenemos en consideración las objeciones que han sido formuladas en contra de la expresión “definición operacional” por autores como Bunge (1980). Más bien, lo que queremos es llamar la atención acerca de los riesgos que corremos con reducir el significado del término rendimiento estudiantil al plano operatorio sin haber explícitamente un planteamiento teórico-conceptual de base en la creencia de que la preocupación fundamental debe estar primero en medir y luego en reflexionar. Al contrario, compartimos la idea expuesta por Bachelard (1979), de que “hay que reflexionar para medir y no medir para reflexionar” (p. 251) yendo en tal sentido, por lo demás, a contrapelo del punto de vista que consiste en identificar el rendimiento estudiantil como objeto científico, con una parcela de lo real definida a partir del privilegio otorgado a las definiciones operacionales de dicho concepto, en detrimento de los requerimientos teóricos que plantea el estudio del fenómeno educativo en cuestión.

## 2. LA MULTIDIMENSIONALIDAD PERDIDA

El énfasis en la operacionalización del rendimiento, según nuestra apreciación, va aparejado como un empobrecimiento del significado de dicho término en varios estudios analizados, en tanto que, tal como lo plantean diversos autores, se pierde de vista el carácter de su multidimensionalidad. Rodríguez Espinar (1985) y Bartolomé (1985), por ejemplo, llaman nuestra atención sobre este punto destacando la tendencia que existe en muchas investigaciones a identificar el rendimiento fundamentalmente con algún tipo de medida cognitiva. El primero de los autores nombrados hace referencia a la multidimensionalidad del concepto de rendimiento académico, en conexión con la pluralidad de efectos o logros perseguidos por toda acción educativa, haciéndonos notar que pocos investigadores, no obstante, logran considerar, a lo sumo, dos dimensiones del mismo. En esta crítica a los trabajos que siguen esta línea, Rodríguez Espinar alude a importantes señalamientos hechos por diversos autores, algunos de los cuales nos permitimos citar a continuación:

- i) Por un lado, que el uso exclusivo de una medida de rendimiento (test de rendimiento o calificaciones) en un momento determinado (final de curso, etapa o escolaridad), se produce una infraestimación de los efectos educativos de la escuela (planteamiento atribuido a autores como Schneider, Sorensen y otros).
- ii) Por otra parte se pone de manifiesto que:
  - ... con excesiva frecuencia el rendimiento académico se ha centrado en las habilidades básicas como variables dependientes en la investigación, descuidando otras habilidades cognitivas de rango superior, así como rendimientos no cognitivos de naturaleza de desarrollo moral, autoafirmación o el mismo éxito vocacional (se atribuye a Centra y Potter).

En esta misma dirección se mencionan las observaciones de Glasman y Biniaminov, acerca del número significativo de investigaciones que usan como criterio de rendimiento académico algún tipo de medida cognitiva (test de rendimiento u otro tipo de test actitudinal), descuidando la consideración de la dimensión no cognitiva, referida a aspectos tales como las actitudes de los alumnos, aspiraciones educativas, etc.

Bartolomé (1985), al igual que Rodríguez Espinar, nos hace interesantes planteamientos en relación a la multidimensionalidad del concepto de rendimiento, indicándonos al respecto que una doble concepción, amplia y multidimensional, por un lado, y por otra restringida más a un contenido básico, coexiste en los puntos de vista que se esgrimen actualmente en lo atinente a los resultados de aprendizajes esperados; diciéndonos así mismo que la multidimensionalidad del concepto de rendimiento se deriva de la multidimensionalidad de los objetivos de la instrucción, aun cuando la misma se vea notablemente reducida en la investigación de los factores determinantes del rendimiento, cuando se consideran progresivamente las distintas etapas o momentos del trayecto escolar.

A propósito de los señalamientos hechos por los autores anteriores, podemos decir que hay otros tales como De La Orden (1985), que prefieren, más bien, manejar la idea de la multidimensionalidad del producto educativo, enmarcando el concepto de rendimiento en un conjunto de reflexiones acerca de la conceptualización de este producto, de tal modo que la respuesta



que podamos dar en relación a qué es el rendimiento educativo, supone identificar como se conciben los resultados o productos de la educación. En esta óptica, apunta el autor señalado, el rendimiento académico suele ser considerado, dentro de los límites de lo que él denomina producto individual -inmediato, que, a diferencia de otros tipos de productos educativos, se corresponde en líneas generales con los aprendizajes escolares específicos, identificándose de manera fundamental con el conocimiento de los contenidos curriculares y ciertas destrezas cognitivas, aun cuando no deje de tener su vinculación con el llamado “producto mediato de la educación”, ya que:

... parece evidente que lo que llamamos rendimiento producto -inmediato de la educación- depende funcionalmente de la aptitud para aprender, pero esa aptitud a su vez, es, en gran parte, efecto de rendimientos educativos específicos acumulados a lo largo del tiempo e integrados en estructuras cognitivas -producto mediato de la educación- cuya identificación y medida permite predecir futuros rendimientos en el aprendizaje escolar. (De La Orden, 1985; pp. 273-274).

En vinculación con esto que se acaba de indicar, consideramos oportuno y de gran importancia hacer mención a dos aspectos que cabe destacar en lo que De La Orden asume como problemas y perspectivas de la conceptualización del producto educativo;

- i) Lo primero tiene que ver con la identificación y definición de las variables que representan adecuadamente el proceso educativo, que por lo general responde a criterios pragmáticos de carácter ecléctico pareciendo claro por lo demás, tal como dice el autor, que el análisis evaluativo recaiga sobre:

... aquellos aspectos que hemos caracterizado como producto individual inmediato, y por lo tanto el menos estable, y por ello sin una teoría que respalde la categorización de dicho producto y la consiguiente lección y definición de variables. Aquí la falta de teoría o modelo del proceso y del producto educativo es determinante, ya que al carecer de apoyo directo en las especificaciones de los programas la elección de variables es aleatoria y arbitraria, dependiendo de la disponibilidad de instrumentos y de las preferencias del educador o evaluador (p. 278).

En esta perspectiva cabe pensar, asimismo, que nos enfrentamos en este terreno a uno de los problemas fundamentales de las medidas del rendimiento académico del estudiante, que -siendo identificado con los resultados de la instrucción formal- es reducido al conocimiento de los contenidos curriculares y a ciertas destrezas cognitivas elementales, prestándosele poca o ninguna atención a variables no cognitivas. Tal reducción no es de extrañar si se sigue manteniendo una concepción estrecha del rendimiento, en la que éste, al ser identificado con el aprendizaje que tiene lugar como consecuencia de un curso bien definido de instrucción, se sigue representando básicamente con unas pocas variables de tipo cognitivo, asumiéndose que el mismo no escapa a los límites de lo que anteriormente se llamó como producto individual inmediato.

- ii) lo segundo está referido a una concepción más rica y comprensiva del rendimiento educativo, en la que presentándose éste como una función de organización y no sólo como una función de adquisición, se trata de ...identificar el producto de la educación con un conjunto de estructuras

cognitivas y núcleos organizados de conocimiento que facilitan la solución de problemas y la comunicación dentro de las diversas materias de enseñanza. (p. 279).

En esta concepción del rendimiento educativo, que “...supone un cambio radical en su medida y, en consecuencia, en la investigación lógica y aplicada en que sea considerado como variable relevante” (p. 279), se asume que

...lo más significativo del aprendizaje es la permanente combinación, recombinación, estructuración y unificación del cuerpo de conocimientos que se van acumulando en sistemas funcionales para su utilización en los procesos de pensamiento y en aprendizajes posteriores. (p. 279).

Una visión de conjunto de los planteamientos de los tres autores mencionados -Rodríguez Espinar, Bartolomé y De La Orden- nos anima a pensar en el rendimiento académico estudiantil en tanto que concepto multidimensional que remite a una realidad mucho más compleja de la que suele presentarse en una gran cantidad de estudios que versan sobre el mismo, en los que se utilizan básicamente como criterios de rendimiento las calificaciones escolares. En el trabajo de González (1982) ya aludido, se hace referencia a las diversas definiciones operacionales del rendimiento, que hechas sobre la base de estos criterios, están presentes en la literatura revisada en relación a dicho tema. Son definiciones que al estar reducidas casi exclusivamente a las notas obtenidas por los alumnos en las pruebas rutinarias que realizan en momentos determinados del recorrido escolar, no van más allá de ser indicadores que con cierta ambigüedad están referidos parcialmente, apenas, a uno de los tipo de componentes que, según Rodríguez Espinar, deben ser tomados en consideración en la delimitación de un adecuado criterio de rendimiento, en este caso, a un componente de contenido basado en resultados cognitivos.

### 3. EXCLUSION Y DESINTEGRACION DEL RENDIMIENTO COMO OBJETO

En lo que tiene que ver con la definición y construcción del rendimiento como objeto de estudio, además del énfasis en las definiciones operacionales en desmedro de lo teórico y de la reducción de la multidimensionalidad del concepto de rendimiento, agregamos una tercera característica sobresaliente en la aproximación global de las investigaciones empíricas que sobre dicha problemática nos ocupan, la cual puede resumirse en los siguientes términos: la exclusión del rendimiento de una problemática teórica acerca de la enseñanza, va acompañada de una desintegración de él como objeto de estudio. Tal exclusión, así como la atomización que lleve aparejada, pensamos que tienen en general una fuerte conexión con lo que a juicio de varios autores, está ocurriendo en el estudio del fenómeno educativo desde la perspectiva de una ciencia de la educación que, concebida como “... prolongación técnica de una serie de concepciones psicológicas, filosóficas, organizativas, etc.” (Gimeno, J. 1986; p. 18), no ve en la educación un campo con identidad propia,<sup>2</sup> realizándose en respuesta a esto “... una asimilación mimética de otros campos científicos adyacentes, dando la idea de que el objeto propio nuestro está en la aplicación de esos contenidos prestados” (Gimeno, J.; 1986; p. 18).

---

2. Puede verse, Pinar, W. (1979).

Esta concepción atomista del fenómeno educativo en la que el mismo “... no es tratado como una globalidad sino como un conjunto de aspectos referidos a la educación” (Villarreal; 1988; p.2), pensamos que se pone de manifiesto, asimismo, en muchas investigaciones que abordan el estudio del rendimiento estudiantil, sobre todo en aquellos casos en que, teniéndose interés en determinar los factores que inciden en el mismo, se recurre a los aportes de otras disciplinas que, como la psicología y la sociología, por ejemplo, son consideradas como bases fundamentales para el conocimiento de la educación como objeto de estudio, obviándose la idea de la “globalidad pedagógica” en la que debe enmarcarse el rendimiento estudiantil como un tipo particular de fenómeno educativo. Precisamente, frente a la pérdida de esta globalidad, que interpretamos en nuestro caso como la exclusión del rendimiento del marco de referencia apropiado donde cabe comprenderlo en toda su complejidad, es que han surgido distintos enfoques del rendimiento estudiantil que, fundamentándose en la yuxtaposición de conocimientos derivados de campos científicos adyacentes a la enseñanza, o bien en el privilegio de una de las concepciones disciplinarias existentes en éstos, no han logrado superar la fuerte disociación que entre ellos existe para dar cuenta del fenómeno en cuestión. Una disociación que según nuestro punto de vista, nos permite hablar de la desintegración del rendimiento como objeto de estudio en la medida en que la complejidad de éste es obviada y sustituida por la perspectiva unilateral que brinda uno u otro de estos enfoques, que como dice Tedesco (1982), no logran recuperar el carácter global de aquél.

Las anotaciones que hemos hecho hasta aquí, correspondientes a la desintegración del rendimiento como objeto de estudio, a su exclusión del todo complejo en el que consideramos que debe abordarse su conocimiento, y a la disociación que existe entre determinados enfoques en relación a dicho objeto, podemos comprenderlas mejor dentro del conjunto de los rasgos que caracterizan a algunos de los estudios empíricos del rendimiento estudiantil desde el punto de vista de los factores que son considerados como determinantes de este último, asunto del que nos ocuparemos en otra oportunidad.

#### **4. LA DIVERSIDAD DE OBJETOS EN EL RENDIMIENTO**

Por último, en lo concerniente al punto que hemos venido desarrollando, el que tiene que ver con la definición y construcción del rendimiento estudiantil como objeto de estudio, debemos referirnos, aunque sea por los momentos muy brevemente, a un aspecto fundamental que cabe resaltar en una mirada de conjunto de los distintos trabajos que acerca del rendimiento estudiantil han recibido nuestra atención para el presente estudio, el cual consiste en lo que concebimos como el carácter diverso de tal objeto, acorde con las distintas perspectivas que nos ofrecen variados enfoques epistemológicos en el campo de la investigación educativa. Una diversidad que partiendo de lo que aparentemente es un objeto único -el rendimiento estudiantil- se origina, precisamente, por las respuestas diferenciadas que se producen en torno a la definición de ese objeto y al modo del conocimiento del mismo.

Apoyándonos, pues, en esta idea, es que nos permitimos hablar de objetos diversos en el rendimiento estudiantil en el espectro diferenciado de posiciones que encontramos en los trabajos que han motivado nuestras reflexio-

nes. Concretamente distinguimos, en este ámbito, tres objetos en el caso del rendimiento estudiantil:

- i) El primero, que se corresponde con una imagen muy familiar y, por lo demás, dominante del rendimiento estudiantil consistente la misma en una especie de cosa “objetiva” constituida por un conjunto de propiedades observables y medibles que tienen en las calificaciones o notas escolares su respectiva traducción numérica, a manera de indicador del éxito o fracaso escolar de un estudiante que es visto en una relación exterior con las situaciones y prácticas educativas concretas en las que se producen, precisamente, esos resultados de aprendizajes que son tomados como su rendimiento. Un rendimiento que es visualizado en esta perspectiva como algo de lo que el estudiante es portador, más que como producto que es generado dentro de las posibilidades que brindan determinadas prácticas y situaciones educativas, en las que participan, además del alumno, otros agentes educativos que interaccionan con éste.
- ii) Una segunda visión del rendimiento estudiantil como objeto de estudio, que podemos calificar de “subjetivista” -frente a la denominación de “objetivista” que podemos atribuir al caso anterior- la tenemos en algunas investigaciones en las que el rendimiento educativo se asume exclusivamente como expresión “... de las intenciones, los valores y los entendimientos de los practicantes”<sup>3</sup> o agentes educativos que tienen participación en prácticas y situaciones educativas determinadas. Desde este punto de vista, entonces, el objeto Rendimiento Estudiantil está constituido por el significado que se le da al mismo de acuerdo a las ideas de los agentes; interesando en tal sentido, básicamente, lo que algunos autores llaman el RENDIMIENTO SIGNIFICATIVO.<sup>4</sup>
- iii) El tercero, que podemos identificar como RENDIMIENTO COMUNICACIONAL<sup>5</sup> se inscribe dentro de un planteamiento dialéctico, en el que el rendimiento estudiantil no es algo que simplemente porta el estudiante -a través de sus calificaciones escolares- ni constituye solamente el producto del significado que los agentes le asignan al mismo, sino más bien el resultado de unas prácticas y situaciones educativas concretas que posibilitan su producción dentro de un contexto socio-histórico determinado, y que lo condicionan mucho más allá de las influencias, innegables por lo demás, que pueden ejercer las categorías interpretativas del alumno y el docente, además de otros, como principales actores educativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

---

3. Carr, W. y Kemmis, S. (1988; pp. 191-192)

4. Véase, López A y Otros (1985)

5. Véase, Bronfenmajer y Casanova (1986)

**BIBLIOGRAFÍA:** **BACHELARD, Gastón.** (1979). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI Editores, S.A. México. / **BARTOLOME, Margarita.** (1985). *Incidencia en la práctica educativa de la investigación en el rendimiento*. Ponencia. En: Revista de Investigación Educativa, Vol. 3, número 6. Asociación Interuniversitaria Pedagógica Experimental. España. / **BORDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude.** (1972). *La reproducción*. Editorial Laia. España. / **BORDIEU, Pierre y otros.** (1984). *El oficio de sociólogo*. Siglo XXI Editores, México. / **BRONFENMAJER, G. y CASANOVA, R.** (1986). *La diferencia escolar*. Editorial Kapelusz Venezolana, S.A. CENDES. Venezuela. / **BUNGE,**

**Mario.** (1980). *Epistemología*. Editorial Ariel, España. / **CARR, W. y KEMMIS, S.** (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Ediciones Martínez Roca, S.A. España. / **CASANOVA, Ramón.** (1986). *Corrientes y problemas epistemológicos y metodológicos en las ciencias sociales* (informe de trabajo). Curso Avanzado de Técnicas de investigación social aplicadas a la educación/ Programa interdisciplinario de investigaciones en educación. Mimeo, Caracas, Venezuela. / **DE LA ORDEN, Arturo.** (1985). *Hacia una conceptualización del producto educativo*. Revista Investigación Educativa, Vol. 3, No. 6, España. / **GIMENO, José.** (1986). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Ediciones Anaya/ 2. España. / **GONZALEZ, Pilar.** (1982). *Análisis del rendimiento estudiantil en la Universidad de Los Andes*. Instituto de Estadística Aplicada y Computación de la ULA. Mérida-Venezuela. / **LOPEZ, A. y Otros.** (1985). *La investigación sobre el rendimiento desde una perspectiva sociológica*. Revista Investigación Educativa, Vol. 3, No. 6. España. / **NARVAEZ, Eleazar.** (1987). *Estudio teórico del rendimiento estudiantil en Estadística en la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela*. Trabajo presentado para ascender a la categoría de Profesor Asistente en la UCV. Venezuela. / **NARVAEZ, Eleazar.** (1990). *La investigación del rendimiento estudiantil: Problemas y Paradigmas*. Trabajo presentado para ascender a la categoría de Profesor Agregado en la UCV. Venezuela. / **PI-NAR, W.** (1979)., *La reconceptualización en los estudios del Currículum*. (en, Gimeno J. y Pérez, A. La enseñanza: su teoría y su práctica. Akal Editor, España.) / **RODRIGUEZ ESPINAR, Sebastián.** (1985). *Modelos de investigación sobre el rendimiento académico. Problemática y tendencias*. Revista Investigación Educativa, Vol. 3, No. 6. España. / **TEDESCO, Juan Carlos.** (1982). *Calidad de la enseñanza y procesos sociales. La investigación educacional en relación con el Proyecto Principal, UNESCO*. Mimeo.. Santiago de Chile. / **VILLARROEL, César.** (1988). *Opinión sobre el informe presentado por la Comisión de Currículum (Algunas ideas para la discusión)*. Mimeo. Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Caracas.

**NARVÁEZ, Eleazar.** (1994). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. Revista de Pedagogía Vol. XV Nº 39. Escuela de Educación. UCV.

## REORIENTACIÓN

Objetivo didáctico de la superación profesional que persigue la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades profesionales mayormente ajenos a la carrera universitaria cursada, en virtud de los requerimientos de los nuevos cargos o puesto de trabajo a que se destina un profesional debido a los procesos racionalizadores de desarrollo y otros factores organizativos.

**AÑORGA MORALES, Julia; ROBAU SHELTON, Dora Luisa; MAGAZ CÁCERES, Giselda; CABALLERO CÁRDENAS, Elvira; DEL TORO, Aida Julia.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*. CENESEDA/República de Cuba.

## REPASO

Acción de repetir una considerable fracción del programa ya estudiado, para captarlo en su conjunto, para reavivar su recuerdo y precisar los puntos que habían quedado confusos. Lección que da el profesor particular o el profesor ayudante, y que tiene por objeto repasa la enseñanza dada por el maestro de la clase, asegurarse de que el alumno ha comprendido, efectuar con él una corrección más elaborada de sus deberes, y principalmente hacerlo adquirir los conocimientos básicos cuya ausencia es la principal causa de la mayoría de los fracasos.

ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (1993). (Compilador). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## REPEDAGOGIZACIÓN DE LA VIDA

Ser joven es ahora un estilo, un disfraz. La juventud ya no es una edad sino una estética de la vida cotidiana, La ingeniería corporal se ha encargado de afirmar: la vejez puede ser diferida. Ya no se tiene tiempo para ser niño ni para envejecer. Los niños son acorralados por una adolescencia tempranísima, la primera juventud se alarga hasta después de los treinta, y la vejez es asumida al estilo Mick Jagger, es decir, como el modelo congelado de juventud, el joven eterno.

Estos elementos modificarán irremediablemente la concepción tradicional del curriculum, que inducía a la temprana madurez, en donde, el modelo a imitar era el “niño-maduro”; sus símbolos eran hombres maduros: Jesucristo, Simón Bolívar, Che Guevara, y Carlos Marx, El sueño de la generación *hard* era llegar a ser adulto lo más rápido posible, hoy la generación *soft* prolonga la juventud casi durante toda su vida, Tener conductas propias de los niños era una enfermedad psicológica. Casi todas las generaciones nacidas hasta los años 80 fueron viejos antes de ser jóvenes. No hace falta sino ver las fotografías de la época, para tener que aceptar que nunca fuimos jóvenes; no basta sino remitirnos a los registros fotográficos de la época para observar que siempre se idealizó la madurez como la etapa feliz del hombre. Un extraño destino nos hace contestar: siempre fui viejo, sólo que ahora mi cuerpo si lo siente. Nunca hubo tiempo para ser jóvenes.

En el curriculum actual la ventaja competitiva de las personas mayores, vale decir, su experiencia pedagógica, no es significativa por sí sola. La dinámica social desplaza rápidamente a quien no viva constantemente el “espíritu” de actualización permanente; en ese sentido, “ya no son necesarias las experiencias de los ancianos, porque, en el ínterin, ha cambiado el mundo de forma tan repentina y radical que tales personas han quedado anticuadas, “desde mucho tiempo atrás.

La educación que desde la antigüedad griega había sido responsabilidad de las “generaciones adultas”, está en proceso de revisión.

Según parece el proceso se fracturó, ya no es el padre quien educa al hijo o el maestro quien enseña al alumno; la relación parece igualarse, “todos enseñamos a todos y todos aprendemos de todos.” ¿Quién lo diría? el maestro Prieto, al final de sus días atisba en forma postrera la opción postmoderna en educación. “El maestro no puede descuidar su propia labor formativa, que no termina nunca; su saber debe enriquecerse y ponerse al día con constancia que no puede debilitarse. El maestro que no es capaz de aprender durante toda su vida es hombre que no progresa. Los niños enseñan al maestro una lección diaria si éste sabe comprender a la juventud.”

Se impone en consecuencia una repedagogización de la vida. Antes el sueño de un niño era llegar a ser adulto lo más pronto posible, hoy en día hacerse adulto se convierte en el ‘castigo de por vida’ de los jóvenes. Los jóvenes ya no tienen prisa por llegar a ser adultos, sencillamente les parece aburrido. Y los adultos quieren cada vez más regresar a los sueños infantiles, de allí que dediquen tiempo importante a juegos electrónicos.



La educación debe realizar cambios significativos en la misma manera que entra en nuevas etapas porque “ El saber cambia de estatuto al mismo tiempo que las sociedades entran en la edad llamada postindustrial y las culturas en la edad llamada postmoderna.”

Realmente estamos en la apertura del proceso, las consecuencias para la educación y el mismo individuo apenas se vislumbran.

**BIBLIOGRAFÍA: PRIETO, F. Luís B.** (1984). Principios generales de la educación, o una educación para el porvenir, ed. Monte Avila, Caracas, p. 9.

**MORA GARCIA, Pascual.** (1997). La escuela del día después. Universidad de los Andes. Núcleo Universitario del Táchira. Grupo de Investigaciones de Historia de las Mentalidades. San Cristóbal.

## REPETICIÓN

Acción de repetir un experimento o un estudio de investigación en condiciones similares o ligeramente alteradas, para comprobar si se obtienen resultados similares.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## REPRESENTACIONES CIENTÍFICAS (CONSTRUCCIÓN DE LAS): SISTEMAS CLÁSICOS Y NO-CLÁSICOS.

La Filosofía de la Ciencia de los últimos años está claramente sesgada hacia el estudio de los modelos científicos clásicos. Este sesgo es patente también en las diversas variantes de la denominada corriente semanticista que ha venido a reemplazar recientemente a la anterior filosofía estándar de la ciencia. El objetivo del curso es mostrar que esta corriente semanticista ofrece también una imagen fecunda para nuestra comprensión de la naturaleza de la representación científica en los modelos no clásicos. La comparación de la estructura de la construcción de las teorías clásicas y no-clásicas muestra, desde esta perspectiva, un paralelismo sorprendente, así como diferencias significativas en ambas formas de construcción de la representación científica.

Temario:

1. Del enfoque axiomático al semántico en la Filosofía de la Ciencia. (2)
2. Una base cognitiva para la modelización científica. (2)
3. Las teorías como representaciones. El caso de la teoría (2)
4. La observación. (2)
5. Causalidad, necesidad, ley. (2)
6. La estructura de las teorías: modelos, simetría, transformaciones. (2)
7. La subdeterminación teórica. (2)
8. Representaciones no-clásicas: complementaridad como subdeterminación. (2)
9. Un criterio de adecuación representacional: la coherencia. (2)
10. Pragmática de la representación. (2)

**BIBLIOGRAFÍA:** BIGELOW, J. (1990). *Pargetter, Science and necessity*. Cambridge, Cambridge University Press. / FRIEDMAN, M. (1991). *Fundamentos de las teorías del espacio-tiempo*. Madrid, Alianza. / GIERE, R.N. (1994). *The cognitive structure of scientific theories*. Philosophy of Science 61, 276-296. / GIERE, R.N. (1988). *Explaining science. A Cognitive approach*. Chicago, The University of Chicago Press. / HEALEY, R.A. (1989). *The philosophy of quantum mechanics: An Interactive interpretation*. Cambridge, Cambridge University Press. / LEVINE, G. (ed.) (1993). *Realism and representation*. Madison, University of Wisconsin Press. / MORMANN, T. (1995). *Incompatible empirically equivalent theories. A Structural explication*. Synthese / MUNDY, B. (1986). *On the general theory of meaningful representation*. Synthese 67, 391-437. / NARENS, L., (1985). *Abstract measurement theory*. MIT Press, Cambridge, MA. / NOWAK, L. (1980). *The structure of idealization*, Dordrecht, Reidel. / SHAPER, D. (1989). *El concepto de observación en ciencia y en filosofía*. En: L. Olivé, A.R. Pérez Ransanz (eds.), *Filosofía de la Ciencia: Teoría y Observación*, México, Siglo XXI, 479-526. / SWOYER, C., (1991). *Structural representation and surrogative reasoning*. Synthese 87, 449-508. / VAN FRAASSEN, B. (1989). *Laws and Symmetry*. Oxford, B. Blackwell.

**NOTA DEL EDITOR:** Puede lucir extraño el contenido de esta entrada, sin embargo queremos hacer explícito que la razón de la inclusión de este texto, que nos llegó por intermedio del correo electrónico de la lista RENACE (una red de discusión instalada por el profesor Alfonso Orantes de la Universidad Central de Venezuela sobre temas de investigación educativa) tiene que ver con la posibilidad de captar el estado actual de la docencia que se hace en materia de Filosofía de la Ciencia. El lector puede vislumbrar en la entrada una muestra de lo que aprenden los que enseñan Filosofía de la Ciencia. Además, puede también resultar ampliamente ilustrativa la importante bibliografía que acompaña el texto. Luis Bravo Jáuregui.

**IBARRA UNZUETA, Andoni.** Universidad Central de Barcelona.

## REPÚBLICA DOMINICANA, INVESTIGACIÓN E INFORMACIÓN EDUCATIVAS

A raíz de un sondeo realizado en 1997, se verificó la existencia de 45 entidades que desarrollan actividades de investigación en el país: 14 universidades, 15 centros de investigación, 6 fundaciones, 5 institutos, 4 organizaciones no gubernamentales y una institución gubernamental (la Secretaría de Estado de Educación y Cultura). Se desconoce el número total de especialistas, aunque 17 entidades disponen de más de 100 especialistas de diferentes áreas del conocimiento.

Las investigaciones en su mayoría son financiadas por organismos internacionales o fuentes privadas.

En el sondeo también se verificó que quienes más utilizan los resultados de las investigaciones educativas son los docentes e investigadores; en segundo lugar los estudiantes y en tercer lugar los tomadores de decisiones. En menor proporción utilizan los resultados de la investigación los administradores y miembros de la comunidad. Las familias son las que menos usan los resultados de la investigaciones.

Los resultados de las investigaciones se divulgan por diversos medios, principalmente: seminarios, la jornada taller, el documento escrito en sus diversas formas (informe, resumen ejecutivo, fascículo, etc.), reuniones. Otros medios menos usados son las revistas, los periódicos, los libros e Internet. La mayor demanda se orienta hacia informaciones socioeducativas.

Existen serias limitaciones de carácter económico y tecnológico en el acceso a la información internacional.

**BIBLIOGRAFIA: SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA REPÚBLICA DOMINICANA.** (1997). *Perfil educativo de la República Dominicana*. Santo Domingo, R.D., Octubre de 1997.

**UNESCO/OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN (IBE).** (1998). *INODATA/WORLD DATA ON EDUCATION/Second edition*. Bajado de la siguiente dirección: [www.unicc.org/ibe/](http://www.unicc.org/ibe/)

### REPÚBLICA (LA) Y LA EDUCACIÓN EN EL PENSAMIENTO POLÍTICO DE SIMÓN BOLÍVAR DE SIMÓN RODRÍGUEZ Y SU PROYECCIÓN ACTUAL

La investigación se orientó al logro de los siguientes objetivos: 1- Determinar las características de la República pensada por Bolívar y Rodríguez. 2- Determinar la función política que los dos personajes asignaron a la educación y a la Escuela en particular. 3- Determinar las ideas de Bolívar y de Rodríguez que pudieron contribuir a consolidar a Venezuela como Estado nacional y al planeamiento de políticas educacionales y escolares.

Es una investigación documental, fundamentada en los escritos de Bolívar y de Rodríguez, de los cuales se extrajeron las ideas constantes que permitieron establecer su respectiva idea de República y la función política que debía cumplir en ella la educación. Las ideas de los dos personajes se relacionan con su hacer, con las corrientes intelectuales y políticas y sucesos de la época, y con sus antecedentes. Y de acuerdo a la situación del país, a su modo de desarrollo y a las tendencias internacionales, se plantearon ideas de Bolívar y de Rodríguez que pueden contribuir a la formulación de políticas nacionales y educacionales.

Simón Bolívar pensaba en la constitución de las Repúblicas como Estados nacionales, de acuerdo a esta concepción, en su discurso político atendió la problemática de sus constituyentes, en particular la población, el territorio, la economía, la independencia, la Constitución, el sistema político con el Estado y sus órganos. Por su parte, Rodríguez también planteó la cuestión de los constituyentes de la República, de los cuales atendió con particular interés la población, la economía, el idioma y las costumbres del componente cultural. Aunque los dos personajes diferían en su concepción de República, coincidían en que debían ser independientes, no esclavistas, gobernadas por la racionalidad y en donde tuviera vigencia la justicia social; además insistían en la unidad de las Repúblicas americanas. También creían en la necesidad de la virtud política (Bolívar) o virtud social (Rodríguez) como fundamento del sistema político y de la actividad política como servicio público.

Para los dos personajes la educación era fundamental para el fortalecimiento de las Repúblicas. Rodríguez se limitó a exponer sus ideas acerca de la escuela primaria, mientras Bolívar, además de este nivel, también se ocupó de los colegios, de otras instituciones y de la Universidad; por otra parte, el Libertador tuvo una concepción de la educación más amplia que la de Rodríguez, pues pensó en la educación social. Es importante señalar que Rodríguez era partidario de unir la educación escolar con el trabajo productivo, pensando en la educación con el trabajo. En síntesis, los dos persona-

jes concibieron una educación para la construcción nacional.

En la última parte se exponen ideas de Bolívar y de Rodríguez que pueden considerarse vigentes y pueden contribuir al diseño de políticas nacionales y educacionales, ej.: en Bolívar, su concepto de Estado nacional, la defensa de la independencia y del territorio, la idea de educación social; en Rodríguez, la idea de educación para la sociedad civil y la educación con el trabajo; y en los dos, educar para la construcción nacional, el deseo de la unidad de las Repúblicas y su internacionalismo.

**MOLINS PERA, Mario.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## RESISTENCIA

Es la capacidad de resistir al cansancio, quiere decir, ejecutar por el mayor tiempo posible una actividad sin disminuir cualidad de trabajo. Su cualidad es determinada por el sistema cardiaco-respiratorio, por el sistema nervioso, por el metabolismo, por el sistema orgánico, por la coordinación de los movimientos y por los componentes psíquicos. En virtud de esto, la resistencia depende fuertemente de la capacidad de resistir contra el cansancio físico, sensorial y emocional.

Una definición más racional y clara de resistencia es la capacidad tanto biológica psicotemperamental para poder oponerse al síndrome de la fatiga. Es el resultado de diferentes fenómenos de adaptación sobre determinadas sollicitaciones y cargas en el organismo. La capacidad de resistencia del organismo contra el cansancio es diferente en diversas modalidades atléticas, dependiendo de la intensidad y la duración. En vista de esto, son encontradas diferentes categorías de resistencia en la ciencia deportiva.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## RESISTENCIA

Acción de resistir. Actitud del sujeto que, consciente o inconscientemente, y mediante respuestas carentes de franqueza, se opone a determinadas investigaciones del psicoanalista, del psicólogo o del carecterólogo.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús.** (1993). (Compilador). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## RESOLUCION DE PROBLEMAS

Según Ausubel (1976), se define la Resolución de problemas de la manera siguiente: “La solución de problemas se refiere a cualquier actividad en que tanto la representación cognoscitiva de la experiencia previa como los componentes de una situación problema presente son reorganizados para alcanzar un objetivo predeterminado” (p. 609).

La Resolución de problemas puede darse a través de dos procesos diferenciados; estos son:

- 1) El proceso de ensayo y error que consiste en la corrección, variación y aproximación organizada o al azar, de respuestas hasta que se da con una alternativa acertada.
- 2) El proceso de discernimiento que tiene que ver con una cierta disposición de la persona hacia el descubrimiento de una interacción significativa de medios a fin, que sirve de soporte en la resolución de problemas. En este proceso se puede dar la poca complicada aplicación de un principio ya adquirido a una situación novedosa pero análoga, o un nivel cognoscitivo mayor de reestructuración e integración de la experiencia previa y la presente, para ajustarse a las exigencias de la meta preestablecida.

Aprender por ensayo y error es casi inevitable en problemas en donde no se vislumbra una regularidad en las relaciones significativas de los medios, por lo que es característico de los problemas más complicados. Este proceso de resolución de problemas es más efectivo cuando la persona se da cuenta de la dirección y el rango de sus desviaciones con respecto a la respuesta deseada y hace él mismo sus propias correcciones y aproximaciones.

La resolución de problemas por discernimiento viene a ser un tipo de aprendizaje por descubrimiento significativo en donde los objetivos deseados y las condiciones del problema se vinculan intencionada y apreciablemente con la estructura cognoscitiva existente. En esta se trasciende más allá de la información dada: se transforma la información por análisis, síntesis, formulación y comprobación de hipótesis, rearrreglo, recombinación, traducción e integración; pero esto no llega a ser necesariamente un descubrimiento autónomo absoluto.

Se puede dar etapas y estrategias que conduzcan a la resolución de problemas. Así tenemos 5 etapas que serían, según Ausubel (1972) las de:

“a) un estado de duda, de perplejidad cognoscitiva, de frustración o conocimiento de la dificultad; b) un intento por identificar el problema, en el que se incluye la designación, no específica, de los fines perseguidos, la laguna que debe llenarse o la meta que hay que alcanzar, todo esto definido por la situación que plantea el problema; c) relacionar estas proposiciones de planteamiento del problema con la estructura cognoscitiva, lo cual activa las ideas antecedentes pertinentes y las soluciones dadas a problemas anteriores que, a su vez, son reorganizadas (transformadas) en forma de proposición de solución de problemas o hipótesis; d) la prueba sucesiva de las hipótesis y el replanteamiento del problema si es necesario, y e) incorporar la solución acertada a la estructura cognoscitiva (comprenderla) y entonces aplicarla tanto al problema presente como a otros ejemplares del mismo problema”. (p. 618).

No necesariamente se debe seguir estrictamente estas etapas en la resolución de problemas. Dentro de la creatividad del alumno se puede omitir ciertas etapas o darles un orden consecutivo diferente.

Desde el punto de vista del autor de esta investigación, la Resolución de problemas que se daría en el ámbito de los estudiantes que cursan asignaturas científicas como Química, Física, Matemática y Biología estaría más acorde con el proceso de discernimiento que el proceso de ensayo y error. Los alumnos que empiezan a estudiar estas ciencias por lo general se encuentran en la etapa de la adolescencia y en el nivel educativo (venezolano) co-

respondiente a los último grados de la Educación Básica y los años de la Educación media Diversificada y Profesional; por lo que en sus mentes tiende a darse el periodo de las operaciones formales que los capacita a la formulación y verificación de hipótesis, característica distintiva del discernimiento en la Resolución de Problemas.

**BIBLIOGRAFÍA: AUSUBEL P., David.** (1976). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. (R.H.Domínguez, Trad.). México. Editorial: Trillas (Trabajo original publicado en 1968). / **MOULY J., George.** (1978). *Psicología para la Enseñanza*. (V.A.Amer, Trad.). México. Editorial: Interamericana. (Trabajo original publicado en 1973).

**LEONARD, Franklin.** (1999). EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION. Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

## RESPIRACIÓN

Es la absorción de oxígeno y eliminación de gas carbónico de los organismos superiores; diferenciamos la respiración interna de la respiración externa, una vez que los intercambios gaseosos ocurren por intermedio de la sangre. La respiración interna o respiración de los tejidos existe, cuando la sangre libera oxígeno en la hemoglobina a los tejidos y reciben en trueque gas carbónico. Hay la respiración externa o pulmonar cuando la sangre, al eliminar el gas carbónico en los pulmones, es regenerado por la absorción de oxígeno.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## RESPIRACION NASAL

Hay la respiración nasal cuando se respira a través de la nariz; el aire es calentado, humedecido y filtrado. Sin embargo, con cargas altas, la respiración nasal no es suficiente, razón por la cual es necesario respirar por la boca de forma compensatoria.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## RESPONDEDORA (SKINNER)

Forma de respuesta educada por el estímulo (respondiente); por lo mismo, debe distinguírsele de una operante. (Compárese con operante).

**CHADWICK, Clifton, y Alicia MABEL ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.



## RESPONSABILIDAD EDUCATIVA

1. Teoría que sostiene que los profesores y los sistemas educativos pueden ser considerados responsables de los progresos reales del alumno, y que se puede medir la eficacia de la labor del profesor mediante tests aplicados por entidades externas al sistema educativo; 2. en la tecnología de la educación, este término designa el rendimiento que es atribuible al proceso de enseñanza y no a la edad, la calidad del alumno, etc.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## RESPUESTA

1. Término genérico que corresponde a toda reacción automática, espontánea o intencional; 2. cualquier cambio implícito o evidente en el órgano que reacciona (músculo o glándula) como respuesta al estímulo; 3. comportamiento del alumno después de haber recibido el estímulo educativo (generalmente una pregunta o una orden para que realice alguna actividad); 4. señal que se obtiene a la salida de un sistema cuando se aplica una señal a la entrada.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## RESPUESTA CONSTRUIDA

Respuesta a una pregunta o problema que es elaborada íntegramente por el alumno. Se llama también respuesta **abierta**.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## RESPUESTA ENCUBIERTA

Conducta o reacción que no puede ser detectada por un observador. Puede ser determinada sólo mediante observación de comportamientos ulteriores o mediante la introspección del sujeto.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## RESPUESTA INDEPENDIENTE

Respuesta que no está influenciada por las palabras o datos directamente anteriores o posteriores a la respuesta deseada. Se opone a respuesta dependiente del con texto. Sinónimo: **respuesta sin relación contextual**.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## RESPUESTA MANIFIESTA

Respuesta a una pregunta de un test o de una prueba expresada de manera material y observable, por ejemplo. mediante la escritura, el dibujo, el empleo de un instrumento, etc.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## RESPUESTA CREATIVA AL CONFLICTO

Es un programa vivencial utilizado en la Ecuación para la Paz que involucra a los alumnos y procura técnicas de manejo para la solución de conflictos a docentes y representantes.

A través del diseño de las actividades del programa, los participantes vivencian los caminos para analizar el conflicto y para desarrollar habilidades que conduzcan a la solución creativa del conflicto.

El programa surgió inicialmente en la ciudad de New York y actualmente ha sobrepasado los límites de las aulas latinoamericanas que lo utilizan para ser puesto en práctica en los sitios de trabajo donde el clima laboral se ve diariamente enrarecido por los conflictos internos entre empleados, departamentos, etc.

**BIBLIOGRAFÍA: PRUTZMAN y otros.** (1994). "Respuesta creativa al conflicto". Trad. y adap. Celina García. Editorial Alma Mater. Costa Rica.

**HERRERA, María Antonieta y Marbella PINEDA.** Escuela de Educación EUS-UCV. Apuntes para un Diccionario de Educación para la Paz.

## RESPUESTA CUBIERTA

Respuesta incorporada que da el estudiante, pero que no está registrada ni prestada ni puesta a la disposición de un observador en forma alguna. El estudiante que produce una respuesta oral o escrita debe pensar en ella antes de expresarla, o sea: Responder silenciosamente.

**CHADWICK, Clifton, y Alicia MABEL ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## RESPUESTA DESCUBIERTA

Acción del estudiante, ya sea oral, escrita o manipulada, ya sea o pueda ser registrada por un observador. Contribuya activamente al aprendizaje o no, esas respuestas proporcionan, en todo caso, los datos que sirven de base para revisar los programas.

**CHADWICK, Clifton, y Alicia MABEL ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## RESPUESTA ELABORADA

Esfuerzo de un estudiante por completar una frase, resolver un problema o contestar una pregunta. Un modelo de la respuesta puede estar incluido para que lo copie el estudiante, siempre que la escriba, la diga o la piense, en vez de escogerla entre una serie de alternativas.

**CHADWICK, Clifton, y Alicia MABEL ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## RESPUESTAS

Término general que abarca una amplia variedad de conductas. Puede comprender la producción de cualquier cosa, desde una simple letra o fonema, palabra o frase, hasta la solución de un problema que requiera una hora o más. Puede aplicarse a la elección entre alternativas (elección múltiple), en cuyo caso la respuesta incluye a menudo la manipulación no verbal de timbre, llaves, etc.

**CHADWICK, Clifton, y Alicia MABEL ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## RESPUESTAS CONDICIONADAS

La que aparece, o se modifica, cuando se presenta un estímulo condicionado, poco después del reforzamiento. (Sinónimo: Reflejo condicionado o condicional, Pavlov; por asociación, Bechterev; reflejo individual, Beritov).

**CHADWICK, Clifton, y Alicia MABEL ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## RESPUESTAS DE ELECCION MULTIPLE

Selección que hace el estudiante de una alternativa, escogida entre dos o más. Al proporcionarle la respuesta correcta entre las alternativas, se le impide que conteste con sus propias palabras; pero eso no produce forzosa-mente un paso menor o un cuadro más fácil que algunos de los cuadros de respuesta elaborada.

**CHADWICK, Clifton, y Alicia MABEL ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## RESTAURANTE ESCUELA CAMURI ALTO DE LA SEDE LITORAL DE LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR

El Restaurante Escuela de la Carrera de Administración Hotelera del Núcleo del Litoral de la U.S.B. se inició como un reto, fue mucho más que una experiencia (tanto académica como operativa) y hoy día, es parte inseparable de la imagen del nuestro Núcleo Universitario.

Desde nuestros inicios, hace casi trece años hasta la fecha, nuestras experiencias han sido múltiples, nuestros logros cada vez más alentadores, los resultados muy motivadores y nuestros objetivos más ambiciosos.

El objetivo actual del Taller sigue siendo, con pocas palabras de diferencia, el objetivo inicial del Restaurante Escuela de hace 13 años. Leía, hace poco, el objetivo terminal de la Unidad Curricular que implicó la creación del Taller y las diferencias no más plasman la evolución docente y académica lograda con los años :

### OBJETIVO FINAL DEL TALLER

Dados los nombres de una serie de recetas básicas, previa presentación de las recetas estandarizadas, de la lista de compras y del cronograma de ejecución, y realizadas las correspondientes compras, el estudiante estará en capacidad de atender 30 personas en el Restaurante Escuela, con la aplicación, durante todo el proceso y hasta su culminación, de:

1. Las técnicas básicas en la producción y servicio de los Alimentos y de las Bebidas,
2. Las normas de higiene y seguridad industrial en la cocina, la sala y el bar,
3. El uso adecuado de los equipos y utensilios,
4. Los patrones de rendimiento, eficacia y de trabajo en grupo,
5. La disciplina personal y de grupo,
6. Los controles de ingresos y gastos correspondientes.

Para el logro de los objetivos anteriores, los estudiantes que cursan la asignatura deberán cumplir :

1. Con las normas internas específicas del Taller Restaurante Escuela EXPUESTAS EN SU REGLAMENTO INTERNO.
2. Con las pautas de desarrollo del Taller de acuerdo con la programación general del trimestre,
3. Con las tareas específicas indicadas en las Descripciones de Cargos del Restaurante Escuela.

Si comparamos este objetivo con el inicial, vemos más estandarización, más seguridad, administrativa y operativa, y vemos la adición de la parte de servicio de Bebidas y el Control de Costos, no contemplados en forma sistemática en nuestros principios ) aunque sí estaban presentes para asegurar el autofinanciamiento.

Les voy a contar cómo empezamos:

Se crea el Taller Restaurante Escuela Camuri Alto como una necesidad de formación de los alumnos de la Carrera de Hotelería, como medio logístico para la ejecución de las prácticas contempladas en las Unidades Curriculares "SERVICIOS ALIMENTARIOS" (PRODUCCION y RESTAURANTE)"

Se pensó en diferentes posibles sedes :

El Hotel Miramar, en Macuto

La Quinta Karkrete en Camuri Grande, Sede inicial del Núcleo antes de su construcción.

Finalmente, se seleccionó la Casona Colonial de Camuri Alto.

Se adquirieron muebles y equipos de cocina, y los mejores utensilios de la época, una cubiertería para 36 personas y se usó una loza y cristalerías que se encontraban en la casa (no me acuerdo de dónde provenía). Se mandaron a hacer manteles y servilletas.

El 23 de Marzo de 1.983, abre al público, después de 5 meses de preparación de los alumnos, involucrados en el aprendizaje de las recetas, la logística de apertura y las prácticas sin público, con el seguimiento de lo pautado en las guías de apoyo de las dos Unidades Curriculares mencionadas.

Abrimos con una nevera casera, con escarcha, una cocina de cuatro hornillas, casera, sin gratinador, sin robot o ningún otro equipo electrodoméstico. Queríamos preparar un flan de caramelo propuesto en el menú y terminamos ofreciendo, con disculpas, una natilla medio cuajada.

Abrimos con mesas elaboradas en nuestra carpintería según un diseño del Director del Núcleo de aquel entonces, el Prof. Carlos Pitaluga, carpintero aficionado, con retazos de madera encontrados en una depósito de la casa. Abrimos para 24 clientes, con 4 alumnos, ofreciendo un menú completo por Bs. 25 y el refresco a Bs. 2,00.

Iniciamos sin fondo de caja, sin subvención, totalmente autofinanciados. Los profesores hacían el mercado, a veces acompañados de los alumnos.

ESTE FUE EL TALLER # 1

El próximo taller, Enero - Abril 1.995, llevará el número 21, contará con 10 estudiantes y abrirá al público el martes 31 de Enero de 1.995 .

Muchas fueron las anécdotas que podemos contar:

- Los primeros clientes fueron los miembros del Consejo Directivo del Núcleo.
- Una vez, el menú ofrecía “Perlas de melón al Oporto”, y un cliente exclamó, sorprendido : “¡Dios mío , Sopa de Mamón! ”.
- Fuimos escuela no solamente para los alumnos ; también enseñamos a nuestros clientes el uso de los cubiertos y a comer vegetales bien preparados y aderezados.
- Más de un comensal resultó bañado de refresco o jugo.
- Recuerdo los aguaceros sorpresivos, que no obligaban a mover rápidamente mesas y clientes y todo antes de que se empaparan!
- Recuerdo aquel gran día en que el alumno encargado de preparar la masa del postre falló tres veces, la luz se fue por dos horas, el proveedor de hielo llegó al último minuto, otro alumno se cortó severamente el dedo, la enfermera no estaba y lo llevaron al dispensario de Nairuatá en la limosina del Rector . Nos informaron, media hora antes de la apertura del servicio, que el Rector venía a almorzar. Mientras estaba en el dispensario con el alumno herido, una de las tandas del postre se quemó en el horno. Y lo mejor es que ningún comensal se dio cuenta de lo que había pasado. ¡Qué Día !
- Tenemos nuestros fieles clientes, que ayudan a los alumnos al indicarles sus errores mientras el profesor de Sala no está mirando.

En su evolución de un restaurante casi artesanal al actual, el Taller ha pasado por muchas etapas :

Cuando abre el restaurante, el sistema de aprendizaje del Núcleo - sistema experimental - implica el avance del estudiante a su propio ritmo, con la aprobación del 100 % de los objetivos de cada Unidad de Aprendizaje para pasar al estudio de la siguiente. La implementación de un taller con carácter de asistencia obligatoria, dentro de un marco de tiempo estricto, en el que todos los alumnos debían avanzar al mismo ritmo fue quizás, la mayor innovación del Restaurante Escuela Camuri Alto.

Durante el segundo y tercer Taller, se mejoraron los sistemas de información administrativa y contable, los cuales estaban llevados por los profesores en una bitácora. Recuerdo que el primer Taller produjo una ganancia de Bs. 3.500,00 que permitieron financiar las prácticas sin público del siguiente.

A partir del Taller n.º 3, los alumnos se turnan para llevar el registro de los ingresos en la bitácora.

Los alumnos del Taller n.º 5, en octubre 1.985, fueron sorprendidos con un artículo en el Diario de Caracas, que los nombraba y retrataba en forma muy ventajosa y objetiva. Por primera vez se hablaba del Restaurante Escuela en la prensa.

Con el Taller n.º 6, se implementó que las compras debían ser realizadas por los alumnos, previa presentación de la lista de mercado, para recibir los fondos, del profesor encargado.

Para el año 1.987, con el Taller n.º 7, se incorporaron 16 alumnos, número récord para entonces, de los cuales la mitad había sido formada en el sistema personalizado, al propio ritmo, y la otra mitad, en el sistema de enseñanza por trimestre, recién implementado en el Núcleo.

En el año 1.990, con el Taller n.º 9, se implementó el primer Reglamento del Taller, que establecía una reglas estandarizadas, sobre los horarios, la asistencia, el uniforme, las normas de conducta y de disciplina general.

También se implementó la costumbre del menú navideño para las autoridades del Núcleo cada diciembre.

Con el Taller n.º 12, se integran las prácticas de la Asignatura "Administración Hotelera II" que implica la adquisición de destrezas en el Bar : Por primera vez, se sirven bebidas alcohólicas dentro del recinto universitario, con propósito docente. (no incluye cerveza, sino aquellas bebidas que requieren de destreza para elaborar o servir las : cócteles y vinos, no para tomarlas.

Para el Taller n.º 13, se han diseñado los formularios de registro y control de ingresos y gastos, con logotipo del Restaurante Escuela. Los alumnos deben aplicar sus conocimientos de Control de Costos de Alimentos Y Bebidas a llevar el libro que suministra, sobre la marcha, la información contable y de costos del Taller.

Se empieza a realizar eventos especiales para 30 a 50 personas, número grande para un Taller que nunca atendió más de 24 comensales en su operación normal.

El Taller n.º 14 fue el gran innovador : se inscribieron 21 alumnos, divididos en 3 grupos de 7. Abrimos 4 días a la semana durante 9 semanas. Se abrió el bar a tiempo completo, produciendo los primeros ingresos propios del Restaurante Escuela Camuri Alto, reinvertidos en la adquisición de nuevos equipos de operación. Se inició el registro de los datos contables en una computadora.



El Taller n.º 15 (SEPT-DIC 92), organizó un almuerzo navideño para 66 personas, cifra enorme para nuestras circunstancias.

En Marzo de 1.993, durante el Taller n.º 16, se realizó el almuerzo del décimo cumpleaños, con un menú y una torta especial para 80 personas, elaborados por los alumnos.

El taller n.º 18 se encargó por primera vez de la organización y ejecución del brindis de graduación, que, hasta la fecha, la Universidad contrataba a una agencia externa. Aprovechamos esta oportunidad para poner en exposición la vajilla nueva, elegante y moderna, adquirida por petición directa y personal del Rector, con fondos del rectorado.

Para Enero de 1.994, las ganancias del Bar han permitido la adquisición de una computadora para el uso exclusivo del Restaurante Escuela. Con esta máquina, se implementó un programa elaborado con la cooperación de un grupo de alumnos de la Carrera, para elaborar y calcular la lista semanal de las compras, de acuerdo con las recetas estandarizadas y el número de comensales. También, durante este taller n.º 19, se organizó, como evento de fin de curso, una fiesta hawaiana para 80 personas, con una decoración de circunstancias y los comensales con ropa tropical y collares de flores.

Durante el trimestre Abril - Julio 1.994, abrimos el Taller n.º 20, el que fue reseñado en el número aniversario de la Revista Zeta en un artículo de 5 páginas muy elogioso para nuestra casa de Estudios.

El taller n.º 21 funcionó con 9 alumnos, de Enero a Abril 1.995 y ofreció por primera vez, por iniciativa del grupo de estudiantes, una cena, en ocasión del día de San Valentín. Se guardaron durante tres semanas, las botellas vacías del bar, compramos velas de todos los colores y decoramos las botellas con cera derretida. Solicitamos a una emisora de radio que nos grabará unos casetes con música de los años 60 y 70, preparamos unos suspiros en forma de corazón, con una cubierta de chocolate. El día del evento, la casa colonial se veía distinta, de noche, con las mesas alumbradas con las velas sobre las botellas, la música romántica, y, por supuesto, un succulento menú que encantó a todos los afortunados que lograron conseguir uno de los 60 cupos. El éxito fue tal que tuvimos que repetir para el cierre del taller, con otra cena, esta vez, para celebrar el duodécimo cumpleaños del taller. Decidimos preparar una torta Selva Negra que se terminó de decorar a penas 15 minutos antes de que se cortará. Fue todo un suspenso !!!.

El taller n.º 22, contó con 6 alumnos, inscritos en el trimestre Septiembre Diciembre 1.995. El n.º 23 contó con 8 alumnos en el trimestre Enero-Abril 1.996. Se ideó un nuevo sistema de evaluación del aprendizaje que muestra con mayor objetividad el nivel de avance de cada alumno. Se volvió a realizar la cena de San Valentín. Parece que se volverá una tradición. El Taller n.º 24 contó con 12 alumnos en el segundo trimestre de 1.996. Se aumentó de 24 a 32, el número de días de práctica, para el gran placer de los comensales que ahora, disfrutarán de su Restaurante de martes a viernes.

El Taller n.º 25 debe marcar una etapa importante en la historia del RECA. Con 6 alumnos en el trimestre septiembre diciembre 1.996, inauguramos nuevas instalaciones, cónsonas con las necesidades de un laboratorio de Servicios Alimentarios. Por fin, estamos trabajando en una sola cocina grande, con espacio para atender hasta 12 alumnos, Tenemos Almacén de alimentos y bebidas, estación de lavado, Oficina, Cubículo de profesores, aula,

Sala de reuniones etc.

....Como dicen nuestros vecinos del Norte : “We have come a long way ! “  
Estos han sido algunos de nuestros logros. El mayor ha sido conseguir una calidad constante, trimestre tras trimestre, en la prestación del servicio y la producción de los menús, a través de una estricta estandarización de las recetas y el establecimiento de las normas y reglas de operación del Taller. Es nuestro mayor logro y a la vez un riesgo : Esta constante calidad hace pensar a los **no** conocedores de la materia, que planificar, organizar, producir, servir, controlar, registrar y evaluar las operaciones del Restaurante Escuela Camuri Alto es cosa fácil, que no requiere de mayor esfuerzo, lo cual conlleva a la transformación lenta y sutil del Restaurante **ESCUELA** en una agencia de Festejos que podría estar a la disposición de todos para llevar a cabo sus eventos especiales.

Es una lucha ardua de los profesores del área mantener el propósito y objetivos docentes de la Escuela. Necesitamos de la imagen para la promoción de la Carrera y de nuestra Sede, y necesitamos de los eventos especiales como parte de la formación de los estudiantes . Pero el Norte es la Docencia, con enseñanza de la prestación de servicios, y no la prestación de servicio sin fines didácticos.

Porque más importante aún es la experiencia docente y académica del Restaurante Escuela Camuri Alto, con características únicas, creo, no solamente en nuestro país.

El Restaurante Escuela es el único restaurante didáctico en Venezuela, totalmente operado por los alumnos, bajo la supervisión y guía de los profesores. El Restaurante Escuela de Camuri Alto no tiene adscrito personal Administrativo, y obtiene sus recursos materiales y económicos de la Unidad de Laboratorios a la cual pertenece.

El programa de enseñanza propone que el Estudiante logre el dominio de las técnicas básicas de producción y servicio de las Alimentos y de las Bebidas en un Restaurante.

En el Bar, el alumnos debe dominar 40 recetas de los cócteles más conocidos de la coctelería internacional.

En el Restaurante, el Estudiante debe dominar las técnicas y destrezas de servicio como se aplican en diferentes tipos de restaurantes, de la cafetería al restaurant de lujo, con la finalidad de poder entrenar sus futuros empleados y tomar las necesarias decisiones gerenciales para la operación de un restaurante.

En la cocina, el estudiante deberá dominar las técnicas básicas de preparación y cocción de los alimentos, sobre la base de la formación profesional en la cocina de las escuelas hoteleras francesas, con el aporte muy importante y valioso de la cocina criolla.

La programación de los menús varía poco de un trimestre al otro para asegurar una formación estandarizada de los alumnos. Sin embargo, el Restaurante Escuela debe Mantenerse dentro de los avances y novedades del mercado. Actualmente, hacemos esfuerzos en la presentación de los platos, sin perder el énfasis en las técnicas básicas antes mencionadas, las que le darán al estudiante la base para el desarrollo de su creatividad.

Dado este norte para lo referido al contenido de la formación, la ejecución está basada en el aprender haciendo.

En el Restaurant Escuela, los Alumnos (como bien lo dicen los objetivos del Taller):

- Estandarizan las recetas según el número de comensales
- Elaboran la lista de compras (ahora con la computadora)
- Realizan las compras, de acuerdo con normas estrictas de costo y calidad, y las técnicas estudiadas
- Almacenan sus compras de acuerdo con las pautas estudiadas en la asignatura “Higiene de los Alimentos”
- Realizan la producción de los alimentos en nuestras dos cocinas de práctica, bajo supervisión y guía de sus profesores
- Realizan la “mise en place” de la Sala y del Bar.
- Realizan el servicio a los comensales, de los alimentos y las bebidas de acuerdo con las comandas tomadas.
- Diseñan el menú trimestral, con su logo personalizado, el mantel de papel y los programas de mercadeo del Restaurant en la comunidad.
- Llevan el registro por escrito y en la computadora de los ingresos y de los gastos, para el depósito semanal de los ingresos en la cuenta bancaria del Restaurant realizado por ellos.
- Por fin, y quizás lo más importante, y en todo caso lo, más difícil o tedioso : lavan, limpian, secan y almacenan los equipos, sanean las cocinas y mantienen las más altas normas de higiene en la Escuela. Al principio y al final de cada trimestre, deben realizar un inventario exhaustivo de todos los equipos. Deben reembolsar al Restaurante Escuela, las roturas “culposas” o parte de ellas, de las propinas que recibieron durante el trimestre.
- Son responsables del control de la lencería.
- Deben adquirir y usar el uniforme impuesto por el reglamento interno del Taller.

Esto resume la ideología del Taller: Una situación de aprendizaje lo más cerca posible de la realidad del campo laboral, en sus exigencias de calidad, horario, disciplina y constancia. A través de su pasantía en el Restaurant Escuela, el estudiante adquiere una gran cantidad de experiencias de trabajo y las actitudes positivas hacia la hotelería. Es una preparación óptima antes de su inicio en el mercado de Trabajo durante su Entrenamiento Empresarial de fin de carrera.

El estudiante se gradúa como Técnico Superior Universitario en Administración Hotelera. Mediante el Restaurante Escuela, no queremos hacer de él un “chef”, sino un técnico altamente calificado, que puede hablar de “tú a tú” con un Chef, un Maitre, un Jefe de Bares, en fin, encabezar en poco tiempo, un complejo departamento de Alimentos & Bebidas en un hotel, un hospital, un club o en cualquier Empresa de Servicios Alimentarios.

Dijimos al principio que el Taller tiene objetivos ambiciosos. Veamos cuáles son nuestras metas a corto plazo :

Aspiramos tener una sede propia en un edificio construido específicamente para albergar una escuela de Servicios Alimentarios, con cocinas más didácticas, que sean verdaderos laboratorios con porcelana en las paredes, techos rasos e iluminación de tubos fluorescentes, pisos de cemento, laboratorios, aulas, almacén, estación de lavado, etc..

Anhelamos organizar el pensum de Estudios de la Carrera para que se contemplen prácticas para todas las asignaturas vinculadas con los alimentos y

las bebidas, con el fin de fortalecer la formación de los alumnos y crear el espíritu de cuerpo de los alumnos de la Carrera.

Queremos incluir al Taller de Restaurant Escuela, unas habitaciones de tipo 4 estrellas que permitan la incorporación de la Administración del alojamiento al Taller de prácticas, con la posibilidad de ofrecer estas habitaciones a los visitantes importantes del Núcleo (en vez de pagarles un costoso hotel).

Gracias al aporte y retroalimentación de los mismos estudiantes, el Restaurante Escuela Camuri Alto ha ido mejorando a los largo de los años, afinando sus programas y su enseñanza.

El Restaurante Escuela Camuri Alto se creó hace 13 años para la formación de un recurso humano capacitado para enfrentar los retos de una difícil profesión, actuales y futuros, en el área de los servicios alimentarios. Es muy agradable poder afirmar que lo ha logrado, lo está logrando y lo va a seguir logrando con cada vez más ahínco, constancia y calidad.

**FONTAINE, Georges Louis.** Responsable del Restaurant Escuela Universidad Simón Bolívar.

## RESULTADO ESCOLAR

Resultado del trabajo escolar de un alumno.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## RESUMEN

Extracto conciso de lo esencial del contenido de una publicación.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## RETENCIÓN

Término relacionado con memoria, el cual enfatiza el acto de retener una experiencia.

**CHADWICK, Clifton, y Alicia MABEL ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## RETENCION ESCOLAR

Es el volumen de alumnos de cada promoción que continúan normalmente sus estudios.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús.** (1993). (Compilador). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## RETOS DEL FUTURO A LA EDUCACIÓN

Como en una novela García Márquez el ambiente, con el anuncio del milenio, sugiere que algo va a suceder. Los cambios vuelven obsoletos equipos y sistemas a ritmo apabullante. La computación trajo la magia del mundo virtual para substituir átomos por bits. Es el cambio más grande desde Gutemberg. La proximidad del milenio exige adaptarse al ritmo de los cambios que preceden al futuro. La Educación no puede eludir al menos tres retos que se le plantean: Un reto tecnológico, un reto pedagógico y un reto social. Nunca antes como ahora el futuro había estado tan cercano. Tampoco nunca antes el pasado había impedido, como ahora, nuestro progreso como nación. Es obligatorio aclarar y asumir esta realidad.

El reto tecnológico es obvio: Primero, diferenciar en las nuevas tecnologías las ventajas reales de las aparentes. Segundo, obtener los recursos apropiados. Tercero, aplicarlas en nuestro quehacer cotidiano, pero enfatizando las funciones y no los aparatos, muchos de ellos innaccesibles. Esto significa incorporar, como punto de partida, los conceptos de la computación en nuestras escuelas, carentes de máquinas de escribir. Formar docentes que utilicen la computadora como herramienta de trabajo. Como hacer para utilizar la información de los discos CD ROM en escuelas que carecen de bibliotecas. Como entrar en el Ciberespacio para expandir las paredes del aula, permitiendo que los pupitres puedan surcar el conocimiento y experimentar nuevas formas de adquirir conocimientos, en escuelas que no pueden tener un fax por carecer de teléfono. Los avances están ahí, pero son inaccesibles para la mayoría de las escuelas. Hay que buscar iniciativas que impidan ampliar esta nueva brecha.

El reto pedagógico es más complejo. Se plantea extraer del uso de las nuevas tecnologías una nueva epistemología. La pregunta se convierte en una herramienta básica: ¿Quién sabe?, ¿quién tiene?, ¿quién me puede decir?, ¿quién me puede ayudar? Dentro del contexto del Ciberespacio este enfoque adquiere una nueva expresión que se ha sintetizado en la metáfora del espejito de Blancanieves, única manera de superar el agobio de cantidades inimaginables de información.

Significa convertir a las expresiones del Hiper Texto en una nueva noción pedagógica para desglosar los niveles de acceso a la información.

Pero aun más complejo y difícil, es el reto social. Cómo hacer entender a nuestros gobernantes que el lucro como valor central de los medios como la radio y la TV fortalecen antivalores y se desperdician como recurso educativo y de formación social. El negocio aplasta a la conveniencia social. De una sociedad en la que impera la anomia, debemos pasar a una sociedad estructurada que permita un desarrollo armónico y justo, sin privilegios y sin desventajas. Aquí radica la dicotomía central de la educación actual: Vencer al pasado o padecerlo. Es el reto más serio y dramático que plantea la llegada del futuro. ¿Es posible el cambio?, ¿Cómo y cuando podremos iniciarlo? La voz de Simón Rodríguez nos previene: O inventamos o erramos.

**ORANTES, Alfonso.** Postgrado en Psicología de la Instrucción. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

## RETRASO ESCOLAR

Niño cuyo nivel escolar (conocimiento adquirido y facultad de aprender) es inferior al normal. Si el retraso se debe a una deficiencia mental, se trata de un retraso mental, que jamás podrá recuperarse. Si se debe a una deficiencia de la escolarización (retraso escolar propiamente dicho), puede ser recuperado mediante un entrenamiento adaptado o un trabajo asiduo.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús.** (1993). (Compilador). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## RETROACCIÓN

1. Información de retorno que en un sistema físico, biológico o humano, tiene por objeto advertir al emisor (o generador de una acción) sobre el efecto real de la acción, o la desviación entre el efecto real y el perseguido. Sinónimo: **retroalimentación**, 2. en la enseñanza, información proporcionada a un alumno sobre la validez de una respuesta, o a un enseñante sobre los resultados de su acción con vistas a una mejora de la eficacia; 3. en cibernética, regulación de la acción mediante el retorno al regulador de una información tomada a la salida; 4. en electrónica, técnica de devolver al circuito de entrada de un amplificador una parte de la energía de salida: en este caso se la llama más corrientemente **realimentación**. La realimentación negativa reduce la distorsión, la realimentación positiva es la base de los osciladores.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa*. París.

## RETROACCIÓN RETARDADA

Reproducción de las respuestas del alumno en un laboratorio de idiomas audioactivo comparativo, al final de un conjunto de ejercicios. Difiere de la retroacción inmediata en un laboratorio de idiomas audioactivo comparativo correctivo, en el que el alumno puede comparar su respuesta con la solución correcta inmediatamente después de haberla dado.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa*. París.

## RETROALIMENTACIÓN

Proceso de análisis que realiza un actor mediante un cálculo retrospectivo que apoya sus decisiones presentes.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.



## RETROALIMENTACION (COMUNICACIÓN DE RETORNO)

Proceso construido dentro de un sistema, por medio del cual toda información referente a la salida se retorna a las etapas de proceso y entrada. Para el estudiante es aquella parte del programa que le comunica la información correspondiente a la adecuación de sus respuestas. En términos de sistemas de ingeniería, la salida de un sistema, o componente del mismo que 'retro-alimenta' la entrada del sistema, modificando la operación del mismo; un ejemplo conveniente es el 'termostato' empleado en el hogar, en el que la salida del calefactor afecta al termostato, que a su vez retro-alimenta y controla la operación del calefactor, manteniendo el estado de salida deseado; en instrucción, a menudo se usa como sinónimo de 'conocimiento de resultados', de modo que el estudiante recibe información inmediata; en la postura precedente la salida es el logro del estudiante y si se determina que la salida no es lo que debería ser, se pueden realizar actividades de aprendizaje adicionales y adoptar una acción correctiva para mejorar el componente instruccional.

**CHADWICK, Clifton, y Alicia MABEL ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## REVISTA

Publicación periódica de interés general, que contiene artículos sobre temas variados, escritos por diferentes autores.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## REVOLUCIÓN CIENTÍFICA

Según T. S. Kuhn, son episodios de desarrollo no acumulativo en que un antiguo paradigma es reemplazado, completamente o en parte, por otro nuevo e incompatible.

**BLANCO, Carlos Eduardo.** Escuela de Educación de la UCV

## RIESGO

Puede determinarse cuales son los niños que corren el peligro de crecer bien, de enfermarse o de desnutrirse y proporcionarles atención especial que requieran. Esto no quiere decir que un niño que está sometido a uno o varios factores de riesgos durante su primera infancia, tendrá forzosamente problemas en su crecimiento: pero sí nos indica que tiene muchas más probabilidades de enfrentarlos que un niño criado en circunstancias más favorables. De la misma manera, el grado de riesgo puede variar de acuerdo con las condiciones en que vive el niño, así, se puede considerar que en las zonas urbanas y rurales marginadas, los factores de riesgo para el crecimiento in-

fantil, abundan más y suelen acumularse, por lo que su impacto es mayor. Entre los factores de riesgo directamente relacionados con el niño encontramos: Anomalías genéticas, bajo peso al nacer, ausencia de la lactancia materna, destete precoz o repentino, infecciones y desnutrición y carencia afectivas.

Entre los factores de riesgo relacionados con la madre tenemos: El estado de nutrición y salud deficiente, edad de la madre, baja escolaridad y dificultades psicológicas.

También encontramos factores de riesgo relacionados con la familia entre los cuales podemos citar: recursos económicos insuficientes, vivienda inadecuada, muchos hijos nacidos a corto intervalo, inestabilidad familiar y clima emocional negativo.

Por último se citarán los factores de riesgos relacionados con la comunidad donde se encuentran: El aislamiento, condiciones ecológicas diversas, suministro inadecuado de agua, y falta de saneamiento.

La identificación de los factores de riesgo para cada niño o grupo de población infantil es parte de la vigilancia de su crecimiento física. Por eso es indispensable, que los maestros estén atentos a tales riesgos y determinen si realmente afectan el crecimiento infantil en la comunidad, a fin de orientar a las familias y proponer acciones para combatir los efectos de las condiciones ambientales adversas.

**BIBLIOGRAFÍA:** **ATKIN, Lucille.** (1987). *Paso a Paso. Cómo evaluar el Crecimiento y Desarrollo de los Niños.* UNICEF: Editorial. Paf. México.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.*

## RITMO

Es la fluencia natural de un movimiento en la secuencia de movimientos corporales. Cada persona tiene su ritmo propio, que es determinado por las relaciones corporales del tronco y largura de los miembros y de su capacidad de coordinación.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## RITMO DE APRENDIZAJE

Índice de la cantidad de tiempo o número de ensayos necesarios para aprender una actuación o una cantidad de información. Un concepto de individualización en el sentido de que los ritmos de aprendizaje varían según las personas, posiblemente con una distribución normal tal que cada persona tiene su propio ritmo que no sólo varía de persona a persona, sino también en las actuaciones de una misma persona.

**CHADWICK, Clifton, y Alicia MABEL ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

### RITMO ESCOLAR

Adaptación de las actividades escolares al ritmo biológico de los alumnos, es decir en relación con el ritmo endocrino, ritmo de crecimiento, ritmo de sueño, vigilia. ritmo de alimentación. etc.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París

### RITMO INDIVIDUAL

Organización de la enseñanza según la cual el propio alumno determina el ritmo al que se le debe presentar el material de aprendizaje.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### RODRÍGUEZ, SIMON (LA ESCUELA Y EL PROYECTO SOCIETARIO DE)

Acerca de Simón Rodríguez se han tejido numerosas leyendas y algunos autores lo han convertido en un mito. El Maestro es conocido por sus méritos, pero también como un excéntrico, y a veces loco.

Simón Rodríguez, el Maestro, fue un gran pensador utópico americano del siglo XIX, y a pesar del tiempo transcurrido muchas de sus ideas pueden considerarse vigentes.

El Maestro tuvo una gran confianza en los resultados de la escuela elemental (primera escuela, como la llamaba). Consideraba que esta Institución era el método más idóneo para superar la ignorancia tan extendida en la “América, antes española,”<sup>1</sup> la cual era la causa de la maldad individual, de la irracionalidad y de los males sociales. Además, la escuela elemental debía formar a los niños y niñas para que, cuando adultos, fueran ciudadanos que pudieran actuar consciente y racionalmente en la sociedad republicana, conforme a sus deberes y derechos.

II. Simón Rodríguez fue Maestro de Primeras Letras en Caracas desde 1791 hasta 1795, cuando partió para Jamaica, luego fue a los Estados Unidos de América y de allí a Europa, donde permaneció hasta 1823, cuando regresó a América, a la edad de 25 años.

En Caracas, Capitanía General de Venezuela, Simón Rodríguez, en su calidad de Maestro de Primeras Letras presentó en 1794, al Cabildo de la ciudad, un proyecto de reforma de la Escuela, intitulado: “Reflexiones sobre los defec-

1. Simón Rodríguez denominaba “América, antes española”, al conjunto de Repúblicas constituidas en las antiguas posesiones de la Corona Española.

tos que vician la escuela de primeras letras de Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento”. No me detendré a comentar los méritos e importancia del documento, pues el presente trabajo se refiere a la exposición del pensamiento que sobre la República y la educación formuló el Maestro después de su regreso de Europa, en 1823.

Se conoce poco de las actividades llevadas a cabo por Simón Rodríguez durante su permanencia en Europa (1800-1823). Se sabe que trabajó en imprentas, ejerció la docencia y tradujo al castellano la obra de Francisco Chateaubrian. “Atala o los amores de dos salvajes en el desierto”. En 1804 se encontró en Viena con Simón Bolívar, quien había sido su discípulo en Caracas. Los dos emprendieron un recorrido por Italia y Francia. En roma, Italia, Simón Bolívar hizo el Juramento del Monte Sacro, Mediante el cual juró dedicarse a luchar por la independencia de América. En 1806, Simón Bolívar regresó a Venezuela.

Durante su permanencia en Europa, Simón Rodríguez presenció la consolidación del poder político de la burguesía en Francia. Bajo el Imperio de Napoleón Bonaparte, la restauración de la monarquía en ese país y la creación de la Santa Alianza. Fue una época de continuas guerras internacionales, de fortalecimiento del espíritu nacional en algunos pueblos (Gran Bretaña, Francia, Alemania, Serbia) y de la consolidación del estado-nacional como organización política el algunas naciones; también vio el crecimiento industrial europeo que trajo consigo el aumento del número de obreros y una gran miseria de éstos y otros sectores del pueblo. En esta época comenzó la organización del movimiento obrero y, como una continuación del pensamiento de la Ilustración, se desarrollaron los movimientos y partidos liberales, cuyos intentos por establecer gobiernos de este tipo fueron aplastados por la Santa alianza (restauración del absolutismo en el Reino de las Dos Sicilias (1821) y derrota de la revolución liberal en el Piamonte, en el mismo año; dos años después la Santa Alianza intervino en España para restablecer el absolutismo de Fernando VII). Fue la época en que el crecimiento industrial dinamizó el desarrollo de la ciencia y de la técnica, numerosos fueron los inventos realizados durante este tiempo, recordemos algunos de ellos: el telar automático, la máquina y la locomotora de vapor, el alumbrado a gas. Es importante señalar que en esta época el saber económico experimentó grandes avances, y como reacción al dominio del racionalismo en la política, en la vida social e intelectual en general, se fortaleció una corriente de pensamiento conocida como romanticismo. El romanticismo se caracterizó por la exaltación de las pasiones y los sentimientos humanos, y una de las manifestaciones de esta tendencia fue la glorificación del nacionalismo. En cuanto a la economía fueron muy importantes los aportes de Juan Bautista Say, Davis Ricardo y Juan Jacobo Sismond. El primero formuló la “Ley de Mercados” en su obra Tratado de economía política; Ricardo sistematizó los conocimientos sobre economía, de la época, en su libro “Principios de economía y tributación”; en cuanto a Sismond, previno acerca de los conflictos sociales que podría acarrear el crecimiento incontrolado del capitalismo, en su obra “Principios de economía política”.

La industrialización acelerada originó una serie de problemas y acentuó otros (expulsión y migración de campesinos de las zonas rurales, desempleo, miseria y aumento de la mortalidad infantil, explotación de mujeres y niños en

las fábricas, horarios de trabajo de hasta catorce y dieciséis horas, aumento de la mendicidad y de la delincuencia). Esto motivó a algunas personas a proponer soluciones a la problemática que confrontaba la clase obrera y la “pobrecía” en general; estos autores que se inscriben en el “socialismo utópico” propugnaron proyectos societarios, donde no existiera la explotación, fundamentados en comunidades productivas, donde reinara la cooperación y la solidaridad, que fueran imperios de felicidad y se realizara a plenitud la divisa de la Revolución Francesa de 1789: “libertad, igualdad, fraternidad”. Los más connotados utópicos de los siglos XVIII y XIX fueron: Gabriel Mably (1709-1785), Graco Babeuf (1760-1797), Charles Hall (1745-1725), William Godwin (1756-1836), Henri Saint Simon (1760-1825), Charles Fourier (1772-1837), Robert Owen (1772-1837). A excepción de Babeuf, los utópicos fueron partidarios de promover reformas parciales y creían que gracias a la buena voluntad de los empresarios y gobernantes se tomarían las medidas adecuadas que permitieran mejorar la situación de la clase obrera y de la “pobrecía”.

En conclusión, durante su permanencia en Europa, Simón Rodríguez fue testigo de grandes luchas intelectuales, políticas y sociales que fueron dinamizadas por el crecimiento industrial, la Revolución Francesa y por el ascenso de la burguesía como clase dominante, los cuales impulsaron el desarrollo científico y técnico, motivaron el interés por el estudio de la economía y provocaron cambios en las manifestaciones espirituales de la sociedad, entre las cuales cabe destacar el liberalismo político y el renacimiento de las concepciones utópicas para la solución de los problemas sociales, ideario al cual se adscribió el Maestro.

El estudio de los escritos del Maestro nos muestran que fue una persona de gran cultura multifacética. Además de su sabiduría pedagógica y sociopolítica, Simón Rodríguez tenía sólidos conocimientos de economía, de ingeniería y de geología; además dominaba el francés y debió tener conocimientos de otros idiomas europeos, pues sus viajes y actividades por diversos países del continente debieron requerírsele. En definitiva se puede afirmar que el Maestro, a su regreso a América en 1823, poseía un amplio patrimonio cultural, patrimonio que puso al servicio de la Repúblicas constituidas en las antiguas posesiones de la Corona Española. Como es de todos conocido, las ideas políticas y político-educacionales de Simón Rodríguez, así como su acción que sobre la materia desarrolló, no tuvieron acogida en el ambiente socio-político que predominaba en Hispanoamérica.

III. Las Repúblicas pensadas por Simón Rodríguez tendrían una organización política distinta a la que regía en los países europeos y en los Estados Unidos de América. En las Repúblicas constituidas en la “América, antes española” debían evitarse los conflictos y las guerras tan frecuentes en Europa y los problemas sociales tan extendidos en este continente. Teniendo esto en mente, apoyándose en su percepción de la realidad Hispanoamericana, y fundamentándose en el pensamiento de la Ilustración y en ideas de los “socialistas utópicos”, Simón Rodríguez formuló su proyecto societario.

El Maestro opinaba que las Repúblicas hispanoamericanas debían ser no esclavistas, fundamentarse en la sociedad civil y constituidas por un conjunto de comunidades productoras y autónomas. Las Repúblicas estarían gobernadas por la racionalidad, serían sociedades participativas, cooperativas, solidarias y regidas por la justicia social. La unidad de las Repúblicas

también fue una de sus preocupaciones, Simón Rodríguez creía que con ello se garantizaría la paz entre los distintos países.

Simón Rodríguez no se ocupó de la forma de estado ni de gobierno que debían regir las Repúblicas, se limitó a adscribirse a la proposición de Simón Rodríguez de Simón Bolívar. Pero opinó que gobierno debía ser legítimo, es decir, tener la aceptación y el respaldo de los ciudadanos; debía coordinar las actividad económica (agricultura y manufactura); debía dirigir y supervisar la educación; debía favorecer el bien común y velar por la satisfacción de las necesidades básicas de la población (alimentación, salud, vestido, vivienda, recreación). En síntesis, era responsabilidad del gobierno velar por la educación, el bienestar y felicidad del pueblo, pero fundamentándose en la libertad, la igualdad, la seguridad y el “derecho legítimo a la propiedad”.

El Maestro consideraba que la escuela elemental (primera escuela, como la denominaba) era el medio más idóneo para formar a los futuros ciudadanos de las Repúblicas y para su proyecto societario. La educación escolar debía ser general (universalidad), obligatoria y gratuita. La escuela sería financiada mediante un impuesto que pagarían todos los habitantes del país. Es importante señalar que, lo mismo que Simón Bolívar, Simón Rodríguez opinaba que saber leer y escribir debiera ser indispensable para el ejercicio de los derechos políticos ciudadanos.

Los niños y las niñas asistirían en un mismo local, pero en aulas separadas. En la escuela debía impartirse:

“Educación corporal para sacar una nación fuerte”

“Educación social para hacer una nación prudente”

“Educación técnica para hacer una nación experta”

“Educación científica para hacer una nación pensadora” y

Educación moral, porque “educar es crear voluntades”.

Esta es una concepción omnilateral, total, de la educación del ser humano, distinta a la José Lancaster, quien recibió fuertes críticas por parte del Maestro.

De acuerdo a la concepción que el Maestro tenía de la Escuela, la cual debía formar a los futuros ciudadanos de las Repúblicas y para su proyecto societario, privilegió la orientación política de la educación elemental, para lo cual dio mucha importancia a la educación cívica o ciudadana, al idioma y a la religión. Simón Rodríguez consideraba que la función principal de la religión era de “unir a los hombres” y “hacerlos sociables”, por lo que era un medio de suma importancia para lograr la cohesión social.

Es indispensable destacar que el Maestro era partidario de unir la educación escolar al trabajo productivo, es decir, educar por el trabajo. Esto se llevaría a cabo en instituciones donde, junto a la educación escolar, los niños, niñas y jóvenes, de acuerdo a sus posibilidades, trabajarían en la agricultura, en la cría de animales, la manufactura, la carpintería, herrería; dando con ello servicios a la comunidad y obteniendo ingresos para la institución.

Simón Rodríguez no profundizó en la didáctica, no recomendó ningún método en particular, sino que recomendó combinar lo mejor de los conocidos de la época. Sin embargo, opinaba que en el proceso de enseñanza-aprendizaje debía seguirse la siguiente secuencia:

“Calcular - pensar - hablar - escribir y leer” que, según el Maestro, es la mejor manera de desarrollar la racionalidad en las personas, tan necesaria para la vida en sociedad, porque: “Si en la Primera Escuela se enseñara a racionalizar habría menos EMBROLLONES en la sociedad”.



Además, en el proceso enseñanza-aprendizaje se debía partir de las sensaciones y aprovechar la curiosidad de los niños; y opinaba que “enseñar es hacerse comprender” y que era necesario “enseñar a aprender”.

Como la disciplina es importante para la formación moral y la buena actividad docente debe ceñirse a un orden, el Maestro escribió un reglamento, estricto, dirigido a los disentes y a los docentes, para ser aplicado en los institutos educacionales.

Simón Rodríguez daba mucha importancia a los maestros, los locales y las dotación de los institutos. El Maestro tenía a su cargo un trabajo de gran responsabilidad, debían ser personas con actitudes y aptitudes para la docencia, debían estar bien preparados y ser ejemplos para sus discípulos; para ello se debía proceder a una cuidadosa selección, formar muy bien al personal y remunerarlos adecuadamente. Los locales debían ser apropiados para el trabajo docente y dotados con suficiente mobiliario y demás equipo, y tener anexo un taller o una granja.

Han transcurrido casi 150 años del fallecimiento del Maestro. La situación actual de los países de América Latina es distinta a la vivida por Simón Rodríguez, sin embargo, la actualidad económica, social política y educacional de numerosos países mantienen la vigencia de algunos aspectos de su pensamiento, tales son, por ejemplo”

- La importancia de la sociedad civil para el desarrollo político de los países.
- La idea de que los gobiernos (el estado) deben garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de la población.
- Su reclamo de justicia social.
- Su defensa del bien común sobre el particular.
- La importancia de la escuela para la consolidación nacional.
- El cumplimiento de la universalidad, la obligatoriedad y la gratuidad de la Escuela.
- Su praxis de la educación por el trabajo.
- Su idea de enseñar a aprender.
- Su internacionalismo
- Su afán y esfuerzo de creatividad y de originalidad.
- Su pensamiento humanista, utópico y su praxis orientados al logro de una sociedad más participativa, cooperativa y solidaria.

**BIBLIOGRAFIA: RODRÍGUEZ, Simón.** (1975). *Obras Completas*. Caracas. Universidad “Simón Rodríguez. 2 tomos.

**MOLINS PERA, Mario.** Escuela de Educación. Universiada Central de Venezuela.

## ROL

Todas las expectativas de conductas que están ligadas con carácter de obligación a una determinada función social, e inversamente, las expectativas de conducta que alguien que acepta esta función, puede exigir de su entorno social. Todo rol está, en consecuencia unido a ciertos derechos y a ciertas obligaciones. Cada rol social tiene en su relación de significación un determinado puesto que le ha sido asignado, una posición. Esta posición es valorada según su importancia en el orden de rango social. La posición evaluada se llama status.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús.** (1993). (Compilador). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## ROL DEL DIRECTOR (EVALUACION EN FUNCION A LA EFICIENCIA DEL COLEGIO)

Victor García Hoz y Rogelio Rubio Medina, han contribuido con aportes muy significativos al esclarecimiento de la influencia del Director en la organización institucional. Concepción Ciscar y Esther Uria, por otra parte, en 1986 ya estaban sosteniendo, basadas en antecedentes teóricos muy serios, la directa influencia que ejercen los Directores en la conducción de los Colegios. Precisamente la variable independiente de nuestro estudio: ACCIÓN DIRECTIVA, adopta el nombre propuesto por Ciscar y Uria.

Si bien es cierto que la influencia de las teorías científicas sobre la organización son de reciente incorporación al caso de la organización de las instituciones educativas, bien sabemos que a partir de ello la Administración y Dirección de los Colegios ha adoptado una nueva manera de resolver sus problemas.

En la jurisdicción de la USE 16 de Ventanilla, existen 25 colegios estatales cuyo nivel de organización institucional no necesariamente es el mismo, a pesar de funcionar con la misma estructura orgánica, pues observamos que no todos funcionan óptimamente ni logran los objetivos y las metas que se han propuesto, así como tampoco optimizan el uso de sus recursos. Esta es una situación que pone en evidencia la crisis en el sistema administrativos de los Colegios, y que nos convence que no están funcionando, como deberían, en el nivel más alto.

El problema se ha planteado en los siguientes términos: ¿En qué medida influye la acción directiva en el nivel de organización institucional de los Colegios de la USE 16 de Ventanilla?

La hipótesis alterna se ha planteado en los siguientes términos: La acción directiva desempeñada por Directores de Colegios de la USE 16 de Ventanilla, está en relación directa con el nivel organización institucional de dichos colegios. Y en la hipótesis nula, se sostiene que: No existe relación entre la acción directiva desempeñada por directores de Colegios de la USE 16 de Ventanilla con respecto al nivel de organización institucional de los mismos. Para elaborar los instrumentos de acopio de datos se han operacionalizado las variables de la siguiente manera:

Variable independiente: Acción Directiva: Puntuación que se obtiene luego de medir los siguientes indicadores:

1. En el plano personal: La formación profesional; la Calificación profesional; la actualización profesional y la experiencia en el ejercicio del cargo.
2. En el plano funcional: El cumplimiento de las funciones de: planificación, organización, conducción, ejecución, coordinación y control.
3. Plano directivo: El cumplimiento de las siguientes funciones: motivación, liderazgo, toma de decisiones, desarrollo de las actividades y evaluación y control.
4. En la gestión administrativa: la documentación, la promoción, y la búsqueda de soluciones.

5. En las relaciones que establece: internas y externas. De este modo, la acción directiva puede ser definida como eficiente, normal e ineficiente. Variable dependiente: Organización institucional: Es la puntuación que se obtiene luego de medir los siguientes indicadores: Planificación del trabajo; adecuación a las normas; aspecto económico; asignación de personal; logros alcanzados: en relaciones tanto internas como externas y el aspecto externo que presenta el Colegio. Según esto, el nivel de la organización institucional puede ser definido como alto, medio o bajo.

El universo del presente estudio lo constituyen los 25 Colegios Estatales de la USE 16 de Ventanilla. En este sentido, no va a ser necesario reducir esta población a una muestra.

Los instrumentos para el acopio de datos lo constituyen cuestionarios específicos para Directores, Profesores y Autoridades de la USE 16. Además se han aplicado tablas de cotejo para el acopio de datos, tanto de la variable independiente como de la dependiente.

Los datos se han recolectado de la siguiente manera:

1. Observación documental, básicamente de documentos oficiales, documentos académicos, estudios, informes, etc.,
2. Entrevistas, tanto dirigidas o estructuradas o no dirigidas o espontáneas y,
3. Encuestas.

Se estableció la correlación simple, con respecto a la asociación entre la variable independiente con respecto a la variable dependiente. Seguidamente se aplicó la prueba T de Student, al nivel de significación de .05, lo que nos permitió adoptar la decisión de rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna; es decir, aceptar que La acción directiva desempeñada por Directores de Colegio de la USE 16 de Ventanilla, está en relación directa con el nivel de organización institucional de dichos colegios.

**REYES MURILLO, Edith.** Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educación. Instituto de Investigaciones Educativas.

## ROTULACIÓN

Composición de títulos o encabezamientos empleando letras y números.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## RUIDO

1. En teoría de la información, toda perturbación no deseada que se sobrepone a una señal y que puede alterar el contenido de información de esta señal; 2. interferencia o señal parásita que perturba las señales sonoras o que puede producir un efecto de nieve en una imagen de televisión.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

**RURAL**

Para fines de la estadística escolar, se considera rural todo plantel que funciona en un medio campesino, principalmente los de aquellos centros poblados con menos de un mil habitantes y también los planteles cuya organización esté orientada hacia el adiestramiento de los alumnos en la enseñanza agrícola y pecuaria.

**QUINTERO, María. E. BASES PARA UN GLOSARIO DE TÉRMINOS SOBRE COSTOS DE LA EDUCACIÓN. ME/OEA. Caracas, Venezuela.**

**RUTINA**

a) Práctica resultante de una larga costumbre adquirida sin estudio metódico. Normalmente se usa en sentido peyorativo. b) También se usa, sin matiz peyorativa, para designar un acto que forma parte de un conjunto regular. Una inspección de rutina, es decir, que no ha sido provocada por ningún nuevo acontecimiento, sino que tiene efecto periódicamente.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (1993). (Compilador). Diccionario de Educación. PANAPO. Caracas.**

**RUTINA**

Secuencia de instrucciones que cumplen un determinado proceso.

**UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.**

**RUTINA DIARIA**

Una rutina consistente es un marco de referencia. Libera en igual forma a niños y adultos de la preocupación, o de tener que decir qué vendrá después, y les permite usar una energía creativa en las tareas que tiene a la mano. Una vez que se ha establecido una rutina con la que e los niños se sientan a gusto, ésta se hace más flexible. Un buen tiempo de trabajo, por ejemplo, ocasionalmente se prolonga, o se cambia la rutina para adaptarla para adaptarla a un paseo . La rutina diaria fue creada para obtener tres metas principales: En primer lugar, ofrece una secuencia de planeación ejecución y revisión que brinda a los niños un proceso para ayudarlos a explorar, diseñar y llevar a cabo proyectos y tomar decisiones sobre sus aprendizaje. En segundo lugar, de oportunidad para muchos tipos de interacción - en grupos grandes y pequeños, entre el niño y el adulto, entre niño y niño y entre los adultos del equipo de trabajo — y propicia las coacciones en que las actividades las inician los niños y otras en las que las inicia el adulto. En tercer lugar, proporciona tiempo para trabajar en una variedad de ambientes: dentro, fuera, en excursiones o paseos, en diversas áreas de trabajo. Cuando la rutina diaria se aplica correctamente, ofrece una estructura

multifacética a través de la cual los niños y los adultos pueden estar activos y ser creativos.

Los niños necesitan percatarse de la rutina diaria y saber los nombres de las partes que la integran, a fin de que no pasen el día preguntándose que harán después, o preocupándose porque quizá no tengan oportunidad de salir a jugar con los columpios etc.

**BIBLIOGRAFÍA: HOHMANN, Mar y otros.** (1985). *Niños pequeños en Acción*. Editorial. Trillas. México. / **ANDERSON, Leonor y colaboradores.** (1989). *Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares*. Dirección de Educación Preescolar Tercera Edición. Caracas.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: El Tema del Preescolar en el DLAE. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## Índice letra R

RACIONALIDAD DE LOS ESTUDIOS AVANZADOS	2711
RACIONALISMO CRÍTICO	2711
RADIO EDUCATIVA	2711
RADIO INSTRUCCIONAL	2711
RADIODIFUSIÓN	2712
RADIOESCUELA	2712
RADIOFORO	2712
RADIOFORO	2712
RADIOVISIÓN	2712
RAMA DE ENSEÑANZA	2712
RAMAS	2713
RAMIFICACIÓN	2713
RANGO O AMPLITUD DE FRECUENCIA	2713
RASPADO	2713
RAZÓN	2714
RAZÓN PRACTICA, UNIVERSIDAD Y EDUCACIÓN	2714
RAZÓN TRABAJO-DESCANSO	2719
REACTIVO	2719
REACTIVO DE ELECCION FORZADA	2719
REACTIVO DE FALSO VERDADERO	2719
REACTIVO DE OPCION MULTIPLE	2719
REACTIVO DE RECONOCIMIENTO	2719
REACTIVO DE RECUERDO	2720
REACTIVO DE RESPUESTA MULTIPLE	2720
READAPTACIÓN	2720
READAPTACIÓN ESCOLAR	2720
REALIDAD, CIENCIA Y CULTURA, EN PERSPECTIVA	2721
RECONTRUCCIONISTA (DESDE ANGEL PEREZ GOMEZ)	2721
REALIDAD EDUCATIVA	2724
REALISMO PEDAGÓGICO	2724
RECEPTOR	2724
RECEPTOR	2724
RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE UTILIZADOS	2724
RECONDICIONAMIENTO	2726
RECREO	2726

RECTOR	2726
RECUERDO Y RECORDAR	2726
RECUPERACION ESPONTANEA (Pavlov)	2726
RECURSO	2727
RECURSOS HUMANOS	2727
RECURSOS HUMANOS	2727
RECURSOS INSTRUCCIONALES EN LA ENSEÑANZA	2728
RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE	2729
RECURSOS PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	2729
RED DE COLABORADORES DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	2735
RED DE MICROONDA	2735
REDES PEDAGÓGICAS, ESPACIOS MÚLTIPLES Y ABIERTOS	2735
REDUNDANCIA	2740
REFIGURACIÓN DEL PENSAMIENTO CIENTÍFICO TÉCNICO	2740
REFLEJO	2740
REFLEJOS	2741
REFORMA	2741
REFORMA EDUCATIVA	2742
REFORMA EDUCATIVO-ESCOLAR	2742
REFORZAMIENTO	2744
REFORZAMIENTO ESCOLAR	2744
REFORZAMIENTO INTERMITENTE	2746
REFORZAMIENTO SECUNDARIO	2746
REFUERZO	2747
REFUERZO	2747
REFUERZO NEGATIVO	2747
REFUERZO POSITIVO	2747
REGALÍA	2747
RÉGIMEN TUTORIAL	2747
REGIONALIZACIÓN	2748
REGISTRO ANECDÓTICO	2749
REGISTRO NARRATIVO	2749
REGLA	2750
REGLAMENTO	2750
REGRESO DE REMEDIO	2750
REGULACIÓN	2751
REGULADOR DE TENSIÓN	2751
REHABILITACIÓN	2751
REIMPRESIÓN	2751
RELACIONES DE PODER EN LA ESCUELA	2751
RELACIONES ESPACIALES	2752
RELIGIÓN Y EDUCACIÓN, LOS AGUSTINOS EN AMERICA	2753
REMUNERACION ADECUADA Y EQUIDAD (Principio Administrativo)	2756
RENDIMIENTO	2757
RENDIMIENTO ACADÉMICO	2757
RENDIMIENTO ACADÉMICO (ASPECTOS SOCIO EDUCATIVOS)	2759
RENDIMIENTO ESCOLAR	2760
RENDIMIENTO ESCOLAR	2760
RENDIMIENTO ESTUDIANTIL	2760
RENDIMIENTO ESTUDIANTIL COMO OBJETO DE ESTUDIO	2761
REORIENTACIÓN	2768
REPASO	2768
REPEDAGOGIZACIÓN DE LA VIDA	2769
REPETICIÓN	2770
REPRESENTACIONES CIENTÍFICAS (CONSTRUCCIÓN DE LAS):	2770
REPUBLICA DOMINICANA, Investigación e información EDUCATIVAS	2771
RESISTENCIA	2773
RESISTENCIA	2773
RESOLUCION DE PROBLEMAS	2773



RESPIRACIÓN	2775
RESPIRACION NASAL	2775
RESPONDEDORA (Skinner)	2775
RESPONSABILIDAD EDUCATIVA	2776
RESPUESTA	2776
RESPUESTA CONSTRUIDA	2776
RESPUESTA ENCUBIERTA	2776
RESPUESTA INDEPENDIENTE	2776
RESPUESTA MANIFIESTA	2777
RESPUESTA CREATIVA AL CONFLICTO	2777
RESPUESTA CUBIERTA	2777
RESPUESTA DESCUBIERTA	2777
RESPUESTA ELABORADA	2778
RESPUESTAS	2778
RESPUESTAS CONDICIONADAS	2778
RESPUESTAS DE ELECCION MULTIPLE	2778
RESTAURANTE ESCUELA CAMURI ALTO	2779
DE LA SEDE LITORAL DE LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR	2779
RESULTADO ESCOLAR	2785
RESUMEN	2785
RETENCIÓN	2785
RETENCION ESCOLAR	2785
RETOS DEL FUTURO A LA EDUCACIÓN	2786
RETRASO ESCOLAR	2787
RETROACCIÓN	2787
RETROACCIÓN RETARDADA	2787
RETROALIMENTACIÓN	2787
RETROALIMENTACION (Comunicación de Retorno)	2788
REVISTA	2788
REVOLUCIÓN CIENTÍFICA	2788
RIESGO	2788
RITMO	2789
RITMO DE APRENDIZAJE	2789
RITMO ESCOLAR	2790
RITMO INDIVIDUAL	2790
RODRÍGUEZ, SIMON (LA ESCUELA Y EL PROYECTO SOCIETARIO DE)	2790
ROL	2794
ROL DEL DIRECTOR (EVALUACION EN FUNCION	2795
ROTULACIÓN	2796
RUIDO	2796
RURAL	2797
RUTINA	2797
RUTINA	2797
RUTINA DIARIA	2797

## S

## SABER - SUPERVISOR

## SABER PANSÓFICO, EL ADIOS

Si Juan Amós Comenio (1592-167~) atribuyó al maestro la responsabilidad de tener un conocimiento pansófico, hoy lo pansófico lo encontramos en el hipertexto. Algunos maestros sienten miedo al pensar que ya no son indispensables en el proceso educativo, pero a ellos le recordamos que la música nace del virtuosismo del pianista, no del piano.

La pedagogía que había nacido como un discurso pansófico y pampédico sufrió su primera desintegración como disciplina, en términos teleológicos y epistemológicos, con la aparición de las Ciencias de la Educación a fines del siglo XIX. Pero actualmente sufre una nueva dispersión de su objeto, método, y campo de aplicación con la aparición del Postmodernismo en las últimas décadas del siglo XX. Ese proceso de desintegración está caracterizado por el desplazamiento del saber pedagógico del aula al acontecimiento.

Hoy es posible encontrar docentes de base convertidos en gerentes exitosos, así como “el filósofo puede ser lingüista o psicoanalista, el sociólogo usa y abusa de la antropología, el economista de la demografía, el psicólogo de la antropología, y todos de la historia. ¿Retomo al humanismo renacentista? En absoluto: nadie busca saber total, todos buscan herramientas que sirvan, dispositivos que les permitan avanzar un poco más (...) La performatividad opera entonces en el doble sentido de la palabra inglesa: como rendimiento y como actuación.

No obstante, algunos autores plantean un regreso a los Clásicos de la Pedagogía como una expresión postrera que reencuentre el desideratum del saber pedagógico en el marco de la crisis postmoderna; pero descuidando la esencia prospectiva de la pedagogía. Si no ajustamos el desideratum de las prácticas educativas y pedagógicas en presencia de una realidad cambiante, estaremos dedicados a *tañer la lira mientras arde Roma*. Para ello, creemos que es conveniente el desarrollo de una epistemología postmoderna, que sea tolerante pero sin perder consistencia, que integre las parcelas, que respete los Criterios alternativos caracterizados por la multidiversidad sinérgica.

Los problemas y tendencias actuales en torno a la Historia de la Educación en Venezuela centran la discusión en lo epistemológico. Buena parte de nuestros esfuerzos investigativos se esconden bajo la trasnochada rúbrica de la historia de la educación y la pedagogía, cuando en realidad no son más que una manifestación de las historias episódicas, historias sociales, historias económicas, o historias políticas. Hemos descuidado el estudio arqueológico y genealógico del saber pedagógico y las prácticas pedagógicas ¿Acaso existe un estudio en esa dirección sobre la historia del examen, la historia del castigo, de las tareas de las clases, o de los métodos?. ¿No son esas las

prácticas que han dominado los espacios escolares? Sin embargo, al interno de nuestras universidades todavía seguimos rehaciendo Diseños Curriculares con categorías del pasado y atiborrando las mentes de los universitarios con conocimientos que quedarán obsoletos cuando los estudiantes se incorporen al mundo profesional. En ese sentido, contrasta la bibliografía que recomendamos en nuestros cursos de Historia de la Educación y la Pedagogía con las fuentes y líneas de investigación que se adelantan en otros países latinoamericanos; así por ejemplo, mientras en Venezuela no hemos salido todavía de las lecturas de Francisco Larroyo, Aníbal Ponce, un acercamiento tímido a la interpretación histórica de la Escuela de los Annales y a la reproducción de los modelos foráneos; en Colombia, vienen trabajando desde 1975 en un proyecto interinstitucional para repensar la historia de la educación con las aportaciones de Foucault, Deleuze, Gadamer, y Derrida; en Argentina se acude a planteamientos alternativos venidos de la teoría cuántica podrá abordar el problema de la temporalidad; en Brasil, se busca enriquecer el discurso de la Historia de la Educación con aportes venidos desde la narrativa, e incluso desde el punto de vista epistemológico se estudia la posibilidad de pensar una Historia de la Educación desde América Latina en contraposición a los enfoques globalizantes del pasado; y esto por citar los esfuerzos más representativos Un balance realizado por Silvio Sánchez Gamboa (Universidad de Campiñas, Brasil) sobre las participaciones de Brasil, Argentina y Venezuela en los dos Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana evidencia la poca participación e interés de Venezuela en cuanto a la investigación en el área de la Historia de la Educación y la Pedagogía: ese estudio sobre el estado de la producción permite identificar investigadores de 12 países, destacándose Brasil con 16, Argentina con 8 y Venezuela con 3 trabajos presentados.

Afortunadamente, en el III Congreso iberoamericano de Historia de la Educación y la Pedagogía Latinoamericana realizado en Caracas en julio de 1996 se aportó una significativa participación por parte de Venezuela, pero sigue siendo insuficiente sobre todo si tenemos en cuenta que fuimos el país anfitrión. Debemos superar históricamente el complejo de vasallaje que nos la caracterizado y la falta de autoestima que lós lleva casi inmediatamente a descalificar cualquiera de nuestras producciones, confirmando de esa manera las tesis de la Ignorancia Educada.

La escuela actual vive sus últimos momentos, el saber pedagógico ya no se discute en el aula sino en el acontecimiento, son testigos de ese proceso la cultura massmediática y la telemática Si la aparición de las llamadas “Ciencias de la Educación” a fines del siglo XIX fragmentaron el saber pedagógico, hoy la atmósfera postmoderna amenaza con desaparecerlo; el peligro ya no es la diseminación del saber pedagógico en las diferentes Ciencias de la Educación sino su desintegración en los massmedia y la informática. Mientras pensamos si la Pedagogía o la Historia de la Educación son una ciencia, la realidad se encarga de ocupar el espacio que le hemos cedido; mientras pensamos la realidad ya ha cambiado.

He aquí la paradoja con la cual tenemos que aprender a movernos, entre intentar saldar las deudas epistemológicas al interno de la disciplina y la obligación de pensar en forma prospectiva, porque la historia de la educación no puede ser asumida con los criterios de linealidad y periodicidad del

pasado; “la historia concebida como un discurso unitario es una representación del pasado construido por un grupo y las clases sociales dominantes: ¿Qué es, en efecto, lo que trasmite el pasado? No todo lo que ha acontecido, sino sólo lo que parece relevante. Por ejemplo, en la escuela aprendimos muchas fechas de batallas, tratados de paz, incluso revoluciones; pero nunca nos contaron las transformaciones en el modo de alimentarse, en el modo de vivir la sensualidad o cosas por el estilo”.

La producción historiográfica en tomo a la Historia de la Educación y la Pedagogía en nuestro país puede ser esquematizada en tres grandes tendencias, las cuales han abordado el estudio de la problemática en los siguientes enfoques:

- a) La tendencia tradicional caracterizada por la periodización y se limita a configurar y delimitar el orden de lo episódico. Aquí la reflexión pedagógica de los historiógrafos de la educación se encuentra diseminada en el discurso político, sindical e ideológico;
- b) La tendencia macrosocial influenciada por los paradigmas economicista y reproductivista; y
- e) La tendencia más detenida en la historia propiamente de las instituciones escolares y el saber pedagógico, que se apoya fundamentalmente en las teorías de la Escuela de los Annales, los planteamientos arqueológicos de Michel Foucault, la genealogía de Deleuze y la hermenéutica de Gadamer y Derrida.

Veamos en detalle:

- a) La tendencia tradicional fue la que abrió el camino de investigación en esta área, representada en autores cuyas obras salieron a la luz en las décadas del 50 al 60, v.Gr: De una educación de castas a una educación de masas de Luis Beltrán Prieto Figueroa, 1951. En las cuales se esbozaron las principales coordenadas de la educación en los diferentes períodos históricos. Estas elaboraciones tuvieron como características el manejo poco riguroso de la documentación, así como su compromiso con interpretaciones de carácter partidista que sesgaron la visión en torno a los hechos históricos, Así mismo carecieron de una periodización precisa de los hechos educativos, al tratarlos como apéndices de los acontecimientos que eran de interés a la historiografía política tradicional,
- b) Con base en los hallazgos y elaboraciones hechas por estos primeros trabajos, algunos investigadores como Rafael Fernández Heres y Leonardo Carvajal entre Otros, publicaron a finales de los 70 y principios de los 80 algunos trabajos en torno al tema, Aunque hacían acopio de fuentes primarias, v Gr. Memoria de cien años de Rafael Fernández Heres, éstas no constituían todavía un acercamiento a la historia del saber pedagógico, No obstante la nueva producción contaba con una característica novedosa, consistente en el intento de vincular el análisis de lo educativo con otras dimensiones de lo social, Esta corriente entendió la educación como parte de una red mayor de orden social y cultural, al mismo tiempo que la periodización utilizada seguía presa de la periodización hecha en el campo de la historia política Buena parte de estos trabajos se apoyaron en las herramientas conceptuales del marxismo para interpretar las relaciones entre educación y sociedad, observaron manifestaciones influenciadas por la Teología de la Liberación, por ejemplo, los trabajos de Carmelo Vilda y el Grupo Gumilla.

- c) A fines de la década de los ochenta y comienzos de los 90 aparecen nuevos estudios que presentan una mayor cualificación, tal es el caso del trabajo de Andrés Lasheras. Allí se aborda el saber pedagógico de una manera rigurosa, a la vez que construye y utiliza series cuantitativas para la descripción global de ciertos fenómenos, como el problema del origen del maestro y los métodos educativos en Venezuela. Igualmente se comienzan a buscar las cadencias propias del acontecer educativo y pedagógico, mostrándose cómo a pesar de los lazos existentes entre la educación y otros fenómenos sociales, ésta posee una relativa autonomía y una identidad propia. Poco a poco se empieza a consolidar una tendencia que reivindica un enfoque apoyado en la Historia Económico-Social y Cultural que aborda nuevas temáticas con un amplio uso de fuentes documentales y con la preocupación por hacer elaboraciones historiográficas que posean mayor rigor. Aunque en sus interpretaciones persiste un enfoque crítico, este no siempre está “alineado” con el marxismo, y a pesar de que retoma incluso algunas herramientas conceptuales del mismo, empieza a combinarlas con enfoques cercanos a la Nueva Historia y sus aportes para la historización de los fenómenos culturales. Los trabajos realizados en la Especialización y Maestría en Historia y Enseñanza de la Historia (con apoyo institucional de la USM, UCLA, UPEL, CIHIALC, y la Fundación Buria) bajo la anuencia académica de Reinaldo Rojas demuestra un camino de gran interés historiográfico y de satisfactorio nivel académico. Partiendo del campo de la una historia económica, social y cultural hacen un tipo de historia de la educación con énfasis en los aportes culturales de los intelectuales, maestros y escuelas representativas con base en un enfoque histórico económico-social. Merecen especial mención los trabajos de: Luis Cortés Riera Histona de la Educación en Carora: del Colegio la Esperanza al (Colegio Pederal 1890-1937; Magalis Pérez y Carmen Morales de Pérez Histona de la Educación en el Tocuyo: del Colegio Nacional al Colegio la Concordia 1834-191J, Simón Escalona Histona de la Educación en Barquisimeto: el Colegio Federal 1884-1936; Pablo Arroyo El Programa de Historia de Venezuela, la Educación Secundaria venezolana 1913-1936; Igualmente, en algunos escenarios académicos empiezan a surgir temas monográficos en torno a la historia de la ciencia, de la cultura, de las ideas y de las mentalidades, por ejemplo, el trabajo de Edgar Figuera (CERPE-U SM) sobre la educación en Venezuela. Historia, Cultura y Mentalidad, 1995; en los que la dimensión educativa empieza a cobrar interés. Cabe señalar la necesidad de crear un proyecto interinstitucional sobre las prácticas pedagógicas en Venezuela, cuyos resultados estarían fundamentalmente, no tanto en el campo de la historia de la educación como en el de la historia del saber pedagógico. Con un vasto uso de fuentes primarias los investigadores no arqueologizarían los fenómenos referidos a la educación en general, sino específicamente los que permitan trazar las características del oficio del maestro, del saber pedagógico que lo caracterizó, y de las instituciones en las que dicho saber circuló. El esfuerzo realizado por Reinaldo Rojas en Barquisimeto es encomiable, pero es preciso unificar esfuerzos a fin de consolidar proyectos interinstitucionales que acometan la labor de creación de un archivo pedagógico nacional, e incluso un

Museo Pedagógico tal como lo desarrolla Temístocles Salazar en la Universidad de los Andes, Núcleo Táchira. Construyendo de esa manera una fuente importante de consulta para los estudiosos de la Historia del Saber Pedagógico Venezolano.

**BIBLIOGRAFÍA:** **AMESON, Frederic.** (1991). *El postmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. cd. Paidós., Barcelona, pág.41.43 / **BAUDRILLARD. Jean.** (1996). *El crimen perfecto*.. ed. Anagrama. Barcelona. p. 59 / **BLOCH, M.** (1949). *Apología de la historia o el oficio de historiador*., ed.,Fundación Barta, Barquisimeto, 1986, p. 78. / **COLOM. Antoni y Joan CARÍES MÉLIICH.** (1994). *Después de la Modernidad, nuevas filosofías de la educación*. cd. Paidós. Barcelona. p. 63. / **COVER IBAÑEZ, Norberto.** (1992). *Los medios de comunicación social*., cd. raulinas, España, p./ **DIAZ, Carlos.** (1993). *Escucha postmoderno*., ecl. Páulinas., Madrid. / **DURKHEIM, E.** (1975). *Educación y Sociología*. edicions 62, Barcelona, p. 30. / **ECO, Umberto.** (1997). *Por que Dios no fue catedrático*. En: El Nacional, Domingo. 06 de abril de 1997. cuerpo O, p. 2 / **ELLIOTT, J.** (1990). *La investigación acción en educación*., ed. Morata, Barcelona. / **FOUCAULT, M.** (1978). *Nietzsche, la genealogía y la historia*. En *Microfísica del poder*., cd. La piqueta, Madrid, p. 20. / **GOMEZ.Palacios, Jose Joaquín.** (1993). *Lenguajes y símbolos juveniles*., en Rev. Pastora~ Juvenil., N. 313, Madrid. / **GUYOT, Violeta.** (1996). *La investigación de la Historia de la Educación Latinoamericana, entre el dispositivo y las líneas de fuga*. En: Ponencia presentada en III Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Simposio 13, Caracas. / **HERNÁNDEZ, F. y SANCHO J, M.** (1993). *Para enseñar no baste con saber la asignatura*., ed. Paidós, Barcelona. / **IIOOPENHAYN, Martín.** (1994). *Ni apocalípticos ni integrados, aventuras de la Modernidad en América Latina*, cd. F.C.E, Chile,118-119. / **LANZ, Rigoberto.** (1989). *Repensar el Método*. En: Rev. Anfliropos, Vol. 149, Caracas, p. 116. / **LANZ, Rigoberto.** (1993). *El discurso técnico en una cultura postmodernidad* . cd. CEAP-UCV. Caracas. / **LANZ, Rigoberto.** (1992). *El pensamiento social hoy, crítica de la Razón Académica*., cd. Tropykos. Caracas, p. 120 / **LASHERAS, Andres.**(1994). *Simón Rodríguez, maestro y político Ilustrado*., ed. U.N.E.S.R~, Caracas. / **LOVELL, K.** (1984). *Desarrollo de los conceptos básicos matemáticos y científicos en los niños*., ed. Morata, Madrid, p. 67. / **LYOTARD. Jean F.** (1987). *La condición postmoderna*., ed. Cátedra, Madrid, 1987, pág. 13. / **MATURANA, Humberto y VARELA Francisco.** *El árbol del conocimiento*, ed. Universitaria. / **MIRES, Fernando.** (1996). *La revolución que nadie soñó, o la otra posmodernidad: la revolución microelectrónica, la revolución feminista, la revolución ecológica. la revolución política y la revolución paradigmática*., cd. Nueva Sociedad, Venezuela, p. 24. / **OHMAE, Kem'chi.** (1990). *El poder de la Tríada*., cd. Mac Graw Huí. México, p.175. / **PRIETO, F. Luís B.** (1984). *Principios generales de la educación, o una educación para el porvenir*., ed. Monte Avila, Caracas, p. 9. / **RODRÍGUEZ, Nacarid.** (1991). *La Educación Básica en Venezuela*., cd. Dolvia, Caracas. / **ROJAS, Reinaldo.** (1996). *Historia social e institucional de la Educación en la Región Centroccidental de Venezuela, teoría y praxis de una línea de investigación*. En: Ponencia presentada en III Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Caracas. Santiago de Chile, 1990. / **SAVIANI, Dermeval, Gemán RAMA y Gregorio WEINBERG.** (1996). *Por una historia de la educación Latinoamericana*. ed Autores Asociados, Brasil. / **TREML, Alfred.** (1990). *Introducción a la pedagogía general*, ed. Herder, Barcelona, p. 214 / **VATTIMO, G. y Otros.** (1994). *En torno a la Posmodernidad*., cd. Anihopos, Colombia. / **VATTIMO, Gianni.** (1990). *La sociedad transparente*.. cd. Paidós, España, p. 78. / **ZULUAGA, Olga y Mberto MARTÍNEZ BOOM.** (1996). *Historia de la Educación y de la pedagogía desplazamientos y planteamientos*. En: Aberto Martínez. Boom y Mariano Narodowski (Comp) Escuela, Historia y Poder', ed Novedades Educativas, Bs. AS.

**MORA GARCIA, Pascual.** (1997). *La escuela del día después*. Universidad de los Andes. Núcleo Universitario del Táchira. Grupo de Investigaciones de Historia de las Mentalidades. San Cristóbal.

## SABER PEDAGÓGICO

El saber es una construcción del intelecto humano que se halla conformado por un discurso, un objeto de conocimiento, un ámbito demostrativo y unas



reglas de producción y de demostración que le son propias. El saber pedagógico es un saber específico del maestro, pedagogo o docente, sobre su quehacer fundamental, el enseñar. Está estructurado por las respuestas a las preguntas ¿Qué enseño?, ¿A quienes enseño?, ¿Para qué enseño? Y ¿Cómo enseño?. Es un saber complejo, cuyo primer sujeto legítimo es el maestro, que se genera y se hace explícito cuando el maestro reflexiona sobre su acción pedagógica.

**Lo que enseña el maestro** es un saber complejo el cual puede analizarse desde distintas perspectivas: Una primera perspectiva, el saber que se produce en la ciencia o disciplina propio de la asignatura. Este saber se genera en el interior de las comunidades científicas y es un saber en continuo desarrollo. Una segunda, referida a la comprensión que tiene el maestro del contenido científico de la disciplina que enseña. Este saber se hace manifiesto en la selección de los contenidos y en la manera como concibe las formas de construcción del conocimiento de esa disciplina. Una tercer perspectiva, es la perspectiva del saber como de hecho se enseña en la escuela, tiene que ver con la transformación que hace el maestro del saber que circula dentro de las comunidades científicas, artísticas o grupos que lo generan, para transformarlo en objeto de enseñanza.

**A quienes enseña el maestro** es una dimensión del quehacer del maestro y está afectada por el conocimiento que tenga el docente sobre sus alumnos. Ese saber se puede analizar desde dos ángulos: lo psicológico y lo socio-cultural. Lo psicológico tiene que ver con los conocimientos que tenga el maestro sobre las teorías del desarrollo evolutivo del hombre, la motivación, la afectividad, la dinámica de grupos que determina su manera de enseñar a determinados grupos de alumnos. Lo psicológico, también tiene que ver con la afectividad del maestro en su relación con el saber y con sus alumnos. El conocimiento sobre el ambiente socioeconómico, cultural y familiar de los alumnos afecta la manera de enseñar del maestro.

**Para qué enseña el maestro**, puede ser respondida desde dos perspectivas: la del aprendizaje de los contenidos y procesos de la asignatura y la de la formación en cuanto desarrollo pleno del alumno.

**Cómo enseña el maestro**, es el saber relacionado con la didáctica y es la concreción en la práctica de enseñar de las otras dimensiones. La forma en que el maestro enseña está determinada por sus respuestas al qué enseñar, a quienes enseñar y para qué enseñar.

**BIBLIOGRAFIA: GALLEGO, R.** (1990). *Saber Pedagógico*. Bogotá. Colección Mesa Redonda. Magisterio. / **VASCO, E.** (S/F). *Maestros, alumnos y Saberes*. Bogotá, Colección Mesa Redonda. Magisterio.

**VIVAS GARCÍA, Mireya.** Universidad de Los Andes-Núcleo Táchira.

## SABERES HIPERTEXTO

En la postmodernidad el saber ya no conduce a una teoría del método, sino de la acción comunicativa. Educar para el futuro es educar para la comunicación icónico-oral. La lógica verbal centrada en el libro-texto es amenazada con ser sustituida por la lógica iconosférica centrada en el hipertexto. Situa-

ción que modificará la configuración semiótica, y los engranajes cognitivos del joven postmoderno. En definitiva nos encontramos en presencia de un nuevo ser; “ el ser humano que emerge a lo largo de este siglo, dominado por el progresivo y apabullante protagonismo de la imagen técnica (...) es:

- más icónico que lógico,
- más sensitivo que racional,
- más intuitivo que discursivo,
- más instantáneo que procesal,
- más informatizado que comunicado.

En la época iconosférica nos encontramos con un desplazamiento de la palabra por la imagen, de la sintaxis verbal por la sintaxis icónica, de la lógica verbal por la lógica icónica; aunque hay que advertir que el desplazamiento no es para reemplazarla sino para complementarla. Esta situación ocasiona un quiebre en el llaniado diseño instruccional tradicional, puesto que la nueva alfabetización no es reducible a un texto, unas guías, un libro programado y un cuaderno de apuntes, sino que además debe incorporar lo iconico-oral. La cultura occidental tradicionalmente expresó todo aquello que vive y siente mediante lenguajes alfabéticos, es decir, aquel que centra su fuerza en el razonamiento y es expresado mediante el discurso racional escrito. Toda la educación tradicional estaba centrada en el lenguaje alfabético, dando primacía a las palabras concretas, expresadas por medio de caracteres del alfabeto, denotando a los mensajes de rigor, capacidad de razonamiento, progresión lógica, y abstracción.

Una práctica educativa y pedagógica en/desde la postmodernidad debe retomar el lenguaje alfabético, con todo lo que significa, pero integrando el lenguaje simbólico, visual y plástico, intuitivo, y global. Porque comunicar no consiste tanto en decir como en participar, unidos por una serie de símbolos que influyen consciente e inconscientemente. En nuestras aulas observamos en forma recurrente la tendencia en los jóvenes a sincopar las formas de expresarse, e incluso, una señal resuelve todo un discurso en sus procesos comunicacionales. El lenguaje alfabético nos enseñó a comunicar ideas, proposiciones o juicios, definiciones, y razonamientos; con el lenguaje simbólico la percepción de la realidad va mucho más allá de lo meramente racional, puesto que afecta al cuerpo, el gesto, el símbolo, el ritmo, y la creatividad. En el lenguaje alfabético se siente la necesidad de distinguir ideológicamente. Para el lenguaje simbólico lo que une los mensajes es más fuerte que las ideas relacionales que pudieran separarles.

Aunque el lenguaje simbólico es mucho más primario y menos conciso, tiene la particularidad de ofrecer caminos de expresión a mayor número de áreas personales. Sólo un lenguaje que vaya más allá de lo racional puede ser integrado en el mundo postmoderno. Las manifestaciones extrarracionales: creatividad, pensamiento global, y no estructuración eran síntoma de anormalidad en la Modernidad; la Postmodernidad no sólo las acepta sino que ofrece las oportunidades para su manifestación. Las generaciones actuales, de hecho han comenzado a descubrir nuevos símbolos, la caída del racionalismo deja a la persona humana para vivir la existencia como una totalidad; el lenguaje simbólico ofrece nuevas responsabilidades a la educación.

Establezcamos a continuación las diferencias fundamentales entre la escuela centrada en lo verbal y la escuela centrada en lo iconosférico:

La escuela verbal está centrada en el LOGOS, la palabra, por lo tanto: a) comunica una idea universal aplicable a todos los individuos de esta especie p.e. El carro. b) Comunica un concepto p.e. El amor.

La escuela iconosférica está centrada en el ICONO, la imagen, por lo tanto: a) da una idea particular e intransferible p.e. Este carro. b) Comunica la acción concreta p.e. Hacer el amor.

Esta nueva forma de concebir la escuela modificará la sintaxis verbal, hasta el punto que tendrá que pensarse en una nueva sintaxis: la sintaxis de la imagen. Veamos algunas de las diferencias:

La sintaxis verbal.. a) tiene flexibilidad temporal presente-pasado-futuro, b) carece de dimensiones espaciales, c) tiene una sintaxis férrea, cerrada, coordinante y subordinante. Al expresar directamente los conceptos, nos lleva a la idea y sólo derivadamente produce emoción.

La sintaxis de la imagen: a) sólo tiene presente (copresencia), b) posee un contorno físico, c) tiene una sintaxis flexible, abierta, de yuxtaposición. Conduce directamente a la emoción de la que nacerá una idea de forma derivada (comunica opiniones, juicios afectivos, se limita a mostrar.)

Como vemos, la hiperrealidad postmoderna está caracterizada por la performance virtual del mundo, en donde la realidad ha llegado a su colmo. A fuerza de proezas técnicas, hemos alcanzado tal grado de realidad y de objetividad que podemos hablar incluso de un exceso de realidad. Pero por si fuera poco, la hiperrealidad experimenta una nueva modalidad: los videos snuff que proclaman la muerte de los efectos especiales. En vez de asesinatos simulados, ahora los massmedia nos presentan asesinatos y violaciones en directo, cero trucos, sin maquillaje.

La hiperrealidad postmoderna también afectó al texto, el texto es hipertexto, vale decir, una presentación multifacética de información concebida como mapa de navegación. El hipertexto permite dotar al texto de una tercera dimensión, construyendo redes o encadenamientos entre páginas a través del cual se puede navegar.

El hipertexto simboliza el placer puesto al alcance de la mano, dentro de poco la realidad virtual complacerá las exigencias más exquistas por exóticas que sean, ¿ un viaje a través del espacio y del tiempo? sí, pero sin necesidad de vehículo, gracias a las realidades que ofrece la realidad virtual. Mundos insospechados al alcance de la mano y de los ojos gracias a sofisticados equipos de percepción. No es ciencia ficción, el hombre ha comenzado a reinventar el mundo y a sumergirse en él. La gran afición de los niños por los juegos de video supone un vasto campo para la realidad virtual, que no sólo puede proporcionar todo tipo de diversiones, sino que puede convertirse en un eficaz instrumento didáctico. Los alumnos miran cosas y leen cosas, pero no las hacen. En un aula donde los estudiantes pudieran servirse de la realidad virtual, la educación alcanzaría un nivel práctico jamás sospechado. Los estudiantes viajarían a través del cuerpo humano, en las clases de biología; dialogarían con Platón en las clases de filosofía; Bolívar mismo les impartiría su ideario bolivariano,

El problema que podemos vislumbrar es que con lo Virtual, no sólo entramos en la era de la liquidación de lo real y de lo referencial, sino también en la era del exterminio del Otro. Es el equivalente de una purificación étnica que no sólo afecta a unas poblaciones concretas, sino que se encarnizara

con todas las formas de alteridad. La de la muerte -que se conjura con la terapia del mantenimiento artificial. La del rostro y el cuerpo, que es acosada por la cirugía estética. La del mundo que se borra con la Realidad Virtual. La de cada uno de nosotros, que será abolida un día con la donación de las células individuales. (...) Si la información es el lugar del crimen perfecto contra la realidad, la comunicación es el lugar del crimen perfecto contra la alteridad. La eliminación de la alteridad sería una verdadera involución, pues potenciaría nuevamente la dialéctica de la negación del Otro; la del indio, el negro, el mestizo, el campesino, el marginal-urbano, los gamines. Y ese Otro, siempre es el más débil. Los latinoamericanos no somos precisamente los más favorecidos con la Realidad Virtual. Los cánones que se transmiten por el espacio virtual son planificados cada vez más para exponer un prototipo cultural, el de los países con tecnología de punta. Nuevamente tenemos otra paradoja de la postmodernidad, en donde encontramos concomitantemente lo intercultural, la sensibilidad, la diferencia, la espiritualidad; pero al mismo tiempo, el centrismo, lo plástico, la homogeneización, la frialdad.

En América Latina no podemos aceptar a secas la tesis de Mc Luhan según la cual el medio es el mensaje. Para nosotros el mensaje sería el medio, pues tenemos que construir el aparato crítico que nos permita tener suficiente *sindérisi*. Esta será otra de las funciones de la educación postmoderna.

**BIBLIOGRAFÍA:** **AMESON, Frederic.** (1991). *El postmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. cd. Paidós., Barcelona, pág.41.43 / **BAUDRILLARD, Jean.** (1996). *El crimen perfecto*.. ed. Anagrama. Barcelona. p. 59 / **BLOCH, M.** (1949). *Apología de la historia o el oficio de historiador*., ed.,Fundación Barta, Barquisimeto, 1986, p. 78. / **COLOM, Antoni y Joan CARIÉS MELIICH.** (1994). *Después de la Modernidad, nuevas filosofías de la educación*. cd. Paidós. Barcelona. p. 63. / **COVER IBAÑEZ, Norberto.** (1992). *Los medios de comunicación social*., cd. raulinas, España, p./ **DIAZ, Carlos.** (1993). *Escucha postmoderna*., ecl. Páulinas., Madrid. / **DURKHEIM, E.** (1975). *Educación y Sociología*. edicions 62, Barcelona, p. 30. / **ECO, Umberto.** (1997). *Por que Dios no fue catedrático*. En: El Nacional, Domingo. 06 de abril de 1997. cuerpo O, p. 2 / **ELLIOTT, J.** (1990). *La investigación acción en educación*., ed. Morata, Barcelona. / **FOUCAULT, M.** (1978). *Nietzsche, la genealogía y la historia*. (1971). En *Microfísica del poder*., cd. La piqueta, Madrid, p. 20. / **GOMEZ.Palacios, Jose Joaquín.** (1993). *Lenguajes y símbolos juveniles*., en Rev. Pastora~ Juvenil., N. 313, Madrid. / **GUYOT, Violeta.** (1996). *La investigación de la Historia de la Educación Latinoamericana, entre el dispositivo y las líneas de fuga*. En: Ponencia presentada en III Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Simposio 13, Caracas. / **HERNÁNDEZ, F. y SANCHO J, M.** (1993). *Para enseñar no baste con saber la asignatura*., ed. Paidós, Barcelona. / **IIOPENHAYN, Martín.** (1994). *Ni apocalípticos ni integrados, aventuras de la Modernidad en América Latina*, cd. F.C.E, Chile,118-119. / **LANZ, Rigoberto.** (1989). *Repensar el Método*. En: Rev. Anflirpos, Vol. 149, Caracas, p. 116. / **LANZ, Rigoberto.** (1993). *El discurso técnico en una cultura postmodernidad* . cd. CEAP-UCV. Caracas. / **LANZ, Rigoberto.** (1992). *El pensamiento social hoy, crítica de la Razón Académica*., cd. Tropykos. Caracas, p. 120 / **LASHERAS, Andres.**(1994). *Simón Rodríguez, maestro y político Ilustrado*., ed. U.N.E.S.R~, Caracas. / **LOVELL, K.** (1984). *Desarrollo de los conceptos básicos matemáticos y científicos en los niños*., ed. Morata, Madrid, p. 67. / **LYOTARD, Jean F.** (1987). *La condición postmoderna*., ed. Cátedra, Madrid, 1987, pág. 13. / **MATURANA, Humberto y VARELA Francisco.** *El árbol del conocimiento*, ed. Universitaria. / **MIRES, Fernando.** (1996). *La revolución que nadie soñó, o la otra posmodernidad: la revolución microelectrónica, la revolución feminista, la revolución ecológica. la revolución política y la revolución paradigmática*., cd. Nueva Sociedad, Venezuela, p, 24. / **OHMAE, Kem'chi.** (1990). *El poder de la Tríada*., cd. Mac Graw Huí. México, p.175. / **PRIETO, F. Luis B.** (1984). *Principios generales de la educación, o una educación para el porvenir*., ed. Monte Avila, Caracas, p. 9. / **RODRÍGUEZ, Nacarid.** (1991). *La Educación Básica en Venezuela*., cd. Dolvia, Caracas. / **ROJAS, Reinaldo.** (1996). *Historia social e institucional de la Educación en la Región Centroccidental de Venezuela, teoría y praxis de una línea de investigación*.

En: Ponencia presentada en III Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Caracas. Santiago de Chile, 1990. / **SAVIANI, Dermeval, Gemán RAMA y Gregorio WEINBERG.** (1996). *Por una historia de la educación Latinoamericana.* ed Autores Asociados, Brasil. / **TREML, Alfred.** (1990). *Introducción a la pedagogía general,* ed. Herder, Barcelona, p. 214 / **VATTIMO, G. y Otros.** (1994). *En torno a la Posmodernidad.*, cd. Anihiopos, Colombia. / **VATTIMO, Gianni.** (1990). *La sociedad transparente.* cd. Paidós, España, p. 78. / **ZULUAGA, Olga y Mberto MARTÍNEZ BOOM.** (1996). *Historia de la Educación y de la pedagogía desplazamientos y planteamientos.* En: Aberto Martínez. *Boom y Mariano Narodowski (Comp) Escuela, Historia y Poder.*, ed Novedades Educativas, Bs. AS.

**MORA GARCIA, Pascual.** (1997). *La escuela del día después.* Universidad de los Andes. Núcleo Universitario del Táchira. Grupo de Investigaciones de Historia de las Mentalidades. San Cristóbal.

## SALA DE SITUACIONES

Es un modo de análisis y planificación en la coyuntura que usa la información seleccionada que recibe para pre-evaluar y post-evaluar la toma de decisiones, así como para conciliar los distintos criterios de eficacia envueltos en tales decisiones de emergencia o ritmo de tiempo acelerado.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA

## SALIDA

Los productos de un sistema, los resultados o el éxito de los procesos utilizados por el sistema. En el alumno sería la conducta final en la que deberá demostrar que domina lo establecido por los objetivos. ((véase Sistema).

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). **GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA.** Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## SALTO CONDICIONAL

Salto que está fuera de la secuencia de ejecución normal de un programa, y que se ejecuta sólo si se cumplen ciertas condiciones.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa.* París.

## SALUD

Es el estado del completo bienestar físico, mental y social, y no simplemente la ausencia de enfermedad. Este concepto de salud considera al individuo como una totalidad y pone el énfasis en el aspecto positivo.

Durante largos años se dijo que una persona estaba sana cuando no estaba

enferma, con lo cual se afirmaba la curación y se obviaba la prevención. Pero ocurre que la salud, desde el punto de vista individual implica una opinión con respecto a uno mismo. El límite entre estar sano o enfermo es, de este modo subjetivo; la cultura, la religión, la economía y otros aspectos intervienen en la concepción que cada uno tiene de ello.

La salud es indispensable; así, al señalar que la herencia no es deficitaria se reconoce que: La alimentación balanceada, las inmunizaciones adecuadas, la higiene y otras medidas actúan sobre la base hereditaria y aseguran una vida sana.

Cabe agregar que en el preescolar no se pueden ignorar conceptos relativos a la salud, nutrición, y la higiene infantil.

**BIBLIOGRAFÍA: BOVONE, Elida y otros.** (1986). *El Jardín Maternal*. En: Enciclopedia Práctica Preescolar. Editorial. Latina. Buenos Aires.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.*

## SANCIONES ESCOLARES

Son la materialización de las relaciones autoritarias de todos los miembros de la comunidad escolar frente al alumno a fin de internalizar y preservar a través de su subordinación las virtudes pasivas de la disciplina, el orden, la obediencia y la paciencia.

La función de las sanciones escolares, también llamados procedimientos disciplinarios, es de carácter normalizador: busca presionar para someter a todos los alumnos a un mismo modelo.

Esté propone un ordenamiento de sanciones escolares en clases (amenazas; llamados de atención como sermones, recomendaciones y consejos; castigos como descalificación oral, desarraigo o insulto), modos (oral, gestual, escrito) y rituales (controles administrativos como pasar lista; evaluaciones; control del orden como la puntualidad, el uniforme, pedir permiso, la fila; recompensas como halagar a un alumno para llamar la atención del otro), Las sanciones escolares parecen ser en muchos casos inofensivas. Sus efectos no son a corto plazo ni pretenden serlo. El sistema escolar venezolano obligatorio está organizado en diez años (nivel preescolar y nivel escuela básica) a lo largo de los cuales la escuela desarrolla y cumple con su función normalizadora. Dentro de esta normalización unos pocos se distinguen más que otros. El sistema escolar los distribuye como en una pirámide seleccionando los mejores y dejando en la base a la mayoría. esta selección es tan consustancial al sistema escolar que si no se diera, la escuela desaparecería y el Estado se desarticularía.

**BIBLIOGRAFÍA: GUTIÉRREZ, Francisco.** (1982). *Educación para la Paz*. Editorial Pec. Costa Rica. / **ESTÉ, Arnaldo.** (1994). *El aula punitiva*. Fondo Editorial Trópicos. Caracas.

**HERRERA, María Antonieta y Marbella PINEDA.** Escuela de Educación EUS-UCV. Apuntes para un Diccionario de Educación para la Paz



## SECCIONES POR DOCENTES

Es la razón del número de secciones en un determinado nivel y el total de docentes que trabajan en ese mismo nivel.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA

## SECUENCIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Serie de eventos educativos, diseñados de acuerdo con las características de los estudiantes, objetivos de aprendizaje a alcanzar y las teorías (o principios) de psicología del aprendizaje. En la secuencia se indican las actividades encadenadas que debe desarrollar cada uno de los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, para lograr los objetivos pre-fijados.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## SECUENCIACIÓN

Disposición óptima de las tareas que se han de cumplir en un trabajo para alcanzar un objetivo terminal.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## SECULAR

Perteneciente al siglo, al mundo laico, y no al de la Iglesia o de los conventos. Por oposición a lo religioso, los padres del clero diocesano eran llamados "seculares", pero tal denominación cayó en desuso.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador)** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## SECULARIZACIÓN

Acto por el cual ciertas personas o ciertas instituciones pasan del terreno eclesiástico o religioso al de los laicos y, más corrientemente, al estado. Proceso de eliminación progresiva - en las relaciones públicas, luego privadas, y finalmente en la vida personal - de cualquier elemento religioso, siendo reemplazada la religión por cierto ideal humanista.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador)** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## SEGUNDO ALIENTO

Sensación caracterizada por una súbita transición de una sensación mal definida de malestar o fatiga durante la primera parte de un ejercicio prolongado a una sensación más cómoda y con menos tensión en la parte ulterior del ejercicio.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## SEGURIDAD Y DEFENSA NACIONAL EN VENEZUELA

En el caso específico en el que actúan las Fuerzas Armadas, encontraremos su vinculación directa con la Seguridad y Defensa Nacional, la cual implica una política específica de apoyo a la política general de la nación, destinada a velar por el interés público en armonía con la Constitución y las leyes de la República. Esta definición involucra la defensa interna y externa y la seguridad del desarrollo y más específicamente se centra en la salvaguarda del Estado y de sus componentes territorio, población y gobierno. Estos términos generales, la Seguridad y Defensa han sido concebidas como un conjunto de valores de carácter nacionalista integrativo, futurista, constructivo, conducente al desarrollo institucional, socioeconómico y a la independencia y soberanía de la nación.

A los fines de destacar la relevancia de los conceptos de Seguridad y Defensa como elementos fundamentales a considerar en la orientación y formación de los recursos humanos de las Fuerzas Armadas, se hace necesario mencionar genéricamente las raíces conceptuales y los elementos subjetivos que caracterizan estos términos.

El concepto de Seguridad está directamente vinculado a un ambiente estable, previsible, controlado, ordenado, donde los cambios deben ser producto de mecanismos aceptados por el colectivo y con fundamento legal. En este caso las garantías de estabilidad, legalidad, predictibilidad, etc. deben ser dadas por un ente superior con las capacidades suficientes para hacer respetar las normas establecidas. La seguridad puede ser identificada por niveles (individual, grupal, comunitaria, nacional, hemisférica e internacional) y por divisiones (Seguridad Económica, Política; Social, Jurídica, etc.) que en ningún caso establecen discrepancias, sino que por el contrario se complementan en la búsqueda de la seguridad total o integral, como ambiente ideal para lograr el bienestar y desarrollo individual o colectivo.

En relación a la Defensa, su conceptualización se torna más específica, ya que su objetivo es único e indivisible, PROTECCION, y de igual forma, se aplica a las seguridades antes mencionadas. La Defensa se utiliza para obtener el grado de garantía que se aspira o el logro de fines diversos, utilizando todos los medios que se dispongan y planteando acciones coordinadas.

La Ley Orgánica de Seguridad y Defensa(1976), en su exposición de motivos determina lo siguiente:

**Seguridad Nacional:** "Es el grado de garantía que a través de acciones políticas, económicas, sociales y militares, un Estado puede proporcionar en forma permanente a la nación que jurisdiccional para la concepción y salvaguarda de sus objetivos nacionales:."

**Defensa Nacional:** "Es el conjunto de medidas tomadas por la nación y el empleo de todos los medios de que dispone, a fin de asegurar, mantener y fortalecer la Seguridad Nacional."

La formación del recurso humano de las Fuerzas Armadas debe propender, primero al convencimiento e internalización de los valores e intereses propios de la nación, incentivándose la conciencia nacional en materia de identidad nacional, soberanía e integridad territorial; incrementando y perfeccionando la capacidad de respuesta a situaciones conflictivas que puedan presentarse, preparando ciudadanos aptos para asumir los diversos roles propios de una sociedad cada vez más interdependiente, que requiere de profesionales capaces de integrar mental y funcionalmente la trilogía Seguridad - Defensa - Desarrollo.

**BIBLIOGRAFÍA: MINISTERIO DE LA DEFENSA.** (1996). *Sistema Educativo Militar*. Propuesta. Ministerio de la Defensa. Ley Orgánica de Seguridad y Defensa (1976).

**ANTOIMA, Zaida M.** Maestría de Diseño de Políticas. Facultad de Humanidades y Educación de la UCV. Ministerio de la Defensa.

### SELECCION DE PERSONAL (PRINCIPIO ADMINISTRATIVO)

Consiste en buscar la persona apropiada para el cargo apropiado. Los administradores de cualquier organización deben conocer las aptitudes, actitudes, experiencia, iniciativa, especialidad, etc., del personal que estará a su servicio, a fin de realizar una distribución apropiada del trabajo. Esto implica la asignación de las actividades de cada funcionario en razón de la preparación y capacidad que tenga para desempeñarse en un tipo de trabajo en particular.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ, V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

### SELECCIÓN ESCOLAR

Fundándose en los resultados escolares anteriores y en los de los exámenes psicotécnicos, elección de los alumnos aptos, o los más aptos, para determinados estudios o para una formación a nivel superior. Tal selección debería asociarse, y a menudo se asocia, con la orientación de los sujetos a quienes elimina la selección.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador)** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### SEMÁNTICA

Ciencia que estudia el significado de las palabras u otros signos; conjunto de reglas que describen el modo en que los signos se relacionan con los objetos.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## SEMÁNTICA

La ciencia que estudia el significado de las palabras y otros signos; las reglas que describen la forma en que los signos se relacionan con los objetos.

2.- Semántica general: estudio de las respuestas humanas a los signos y símbolos.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## SEMÁNTICA GENERAL

Estudio de los efectos de la significación de las palabras, de los signos y de los símbolos sobre el comportamiento de los grupos y de los individuos.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## SEMESTRE

La unidad metódica, didáctica y de organización (generalmente de 16 semanas) en la enseñanza superior y universitaria.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador)** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## SEMINARIO

Nombre reservado a los establecimientos destinados a la formación del clero diocesano. Antiguamente en Alemania, lugar donde se formaban los maestros de enseñanza primaria (seminario del magisterio). En la enseñanza universitaria: ejercicio práctico como complemento de las lecciones teóricas; generalmente, dotados de biblioteca y medios para la investigación. Tiene como objetivo específico la incorporación de los alumnos a los estudios monográficos, preparándolos para la investigación y para la colaboración intelectual.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador)** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## SEMINARIO

Cursillo o reunión, generalmente bajo forma de debate, para tratar un tema con la finalidad de profundizar el conocimiento del mismo.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### SEMINARIO DE CIENCIA

Reunión de un grupo organizado para discutir aspectos del conocimiento científico, de la enseñanza de la ciencia o de investigación a un nivel avanzado de acuerdo con la formación académica de los participantes. Puede ser dirigido por un profesor o un estudiante.

**SECRETARIA EJECUTIVA PERMANENTE DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.** (1985). Seleccionado y modificado por CLARA FLORES (Escuela de educación de la Universidad Central de Venezuela) del: *Manual para el fomento de las actividades científicas y tecnológicas juveniles*. Serie: CIENCIA Y TECNOLOGIA. SECAB/UNESCO. Bogotá. Colombia.

### SEMINARIO-TALLER

- 1) Reunión de especialistas en enseñanza de ciencias en la cual se elaboran materiales didácticos o aparatos.
- 2) Cualquier reunión en la cual tiene lugar algún tipo de actividad productiva, en contraste con aquellas reuniones (seminarios) donde principalmente se habla y se escucha.

**SECRETARIA EJECUTIVA PERMANENTE DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.** (1985). Seleccionado y modificado por CLARA FLORES (Escuela de educación de la Universidad Central de Venezuela) del: *Manual para el fomento de las actividades científicas y tecnológicas juveniles*. Serie: CIENCIA Y TECNOLOGIA. SECAB/UNESCO. Bogotá. Colombia.

### SEMIOSIS DEL ESPACIO ESCOLAR

El paso de la razón al sentido tiene como correlato una dimensión del lenguaje lo cual permite transformar al momento comunicacional en acto y la estructura comunicativa en evento, teniendo como mediación un discurso. De ello se deduce que en el «paso» de la razón al sentido, el discurso, en su valor Semántico, permite la ejecución del acto ilocucionario y el acto perlocucionario que convierten al acto de habla en una acción educativa. ¿Qué consecuencias tiene ésto para la comunicación en el acto pedagógico?

En primer lugar, problematiza la razón instrumental como razón dominante; y en segundo, lugar plantea el problema de la racionalidad del mensaje en la escuela. La razón instrumental es «el doblegarse ante la causalidad lineal medios-fines», es la primacía de un mundo de medios sobre un mundo de fines. «La razón instrumental no es un concepto sino la gramática de los lenguajes dominados». (R. Lanz Razón y Dominación, pág. 59).

La razón instrumental y su inherente racionalidad constituyen la lógica del pensamiento dominado. ¿Cómo se expresa esta racionalidad instrumental

en el acto pedagógico? Son muchas y variadas las situaciones y expresiones de ello en la cotidianidad escolar. Por vía de ejemplo, en la relación educativo-comunicacional, ciertos modelos, al darle relevancia a los aspectos formales del proceso que analizan lo explican de la siguiente forma: a) los que se centran en los contenidos, b) los que se centran en los efectos, c) los que se centran en el proceso. El primero corresponde al supuesto durkeniano de transmitir conocimientos de una generación a otra; el segundo, corresponde a la concepción conductista, al suponer la afectación de las personas al comunicarse, por ej. la acción del educador, hace que el alumno adopte conductas preestablecidas por la programación escolar; y el tercero, supone la dialéctica de los elementos intervinientes en el proceso, para «elevar» las capacidades intelectivas y sociales de los involucrados en el proceso. Sean lo que fueren, esos modelos regulan e identifican -en lo cotidiano- momentos comunicacionales del actual proceso escolar.

La escuela contiene momentos comunicacionales en lo administrativo-institucional: la hora de clase. Ella constituye una unidad teórico-práctico del despliegue discursivo escolar, que por vía cotidiana, legítima y válida las diversas concepciones pedagógicas.

La comunicación requiere un espacio para ejecutarse. Uno de esos espacios es la escuela. En ella hay una particular forma de comunicarse y unas determinadas condiciones para ello. En el proceso escolar, espacio y comunicación conforman categorías de una episteme y de una acción. De una episteme, en tanto proceso cognoscitivo que se ejecuta en un contexto; y de una acción, en cuanto transcurren mensajes emitidos por los sujetos-agentes de ese proceso. Desde esta perspectiva, la escuela, de suyo, es una institución que funciona como un espacio comunicacional.

**La escuela como espacio comunicacional**, conforma un campo eco-cognitivo, es una instancia para momentos comunicacionales, y es una unidad diferencial de magnitud donde se privilegia la intercomunicación para la construcción y reconstrucción del conocimiento.

En la escuela opera una pragmática que da por tácitas las competencias simbólicas del ser humano -en su particular especificidad - obviando las condiciones intersubjetivas en la acción educativa, o si se prefiere, el carácter simbólico y estético inherentes a la racionalidad de cada uno en su espacio comunicacional. («el espacio es el tiempo organizado como radio de operaciones». Sergio Bagú. *Tiempo, realidad social y conocimiento*, pág. 113).

Un espacio comunicacional es la unidad diferencial de magnitudes de un campo eco-cognitivo donde se ejecutan intercambios de mensajes para realizar lo productivo, lo vital y lo simbólico de cada momento comunicacional. En ello interviene: un medio (voz, cuerpo, artefactos, etc.), un mensaje (ideas, juicios, frases, conceptos, etc.) y un lenguaje (verbal, icónico, gestual, escrito).

Pero no toda emisión de mensaje genera comunicación, y no todo lo informativo es comunicación, entre otras razones porque un actor puede insinuar contenidos que su interlocutor no capta, la intencionalidad de uno no es tomada como signo por el otro. La comunicación en el acto pedagógico, es posible en tanto sus agentes quieran establecerla, pero, también es necesario que quieran reflexionarla. Esto nos invita a re-pensar la actitud comunicacional de maestros y alumnos.

Los interlocutores en un intercambio sígnico tienen reglas; para ellos, la comunicación se produce cuando los signos utilizados cumplen lo congruente



a esas normas. En la escuela, por ej. esos elementos permiten una función socializante, determinada por la cultura en la cual actúan.

La comunicación en el proceso educativo escolar es mediada por signos, señales y símbolos con un sentido, una argumentación y una intencionalidad. Eso caracteriza la racionalidad del mensaje en el aparato escolar. Pero la comunicación no es sólo intercambio de signos, señales y símbolos entre sujetos-agentes que intervienen en el proceso comunicacional. Los signos lingüísticos son elementos psíquicos. (Saussure). Las intenciones, motivaciones y objetivos de maestros y alumnos son diferentes, en ello intervienen elementos estéticos, afectivos, sensibles, que permiten atribuirle un sentido al conjunto de tareas que realizan.

La comunicabilidad del sentido, en la experiencia de los dialogantes, implica que en una situación dialogal se intenta interpretar al «otro» Este es el sentido en el acto pedagógico, pues, maestro y alumno, en el proceso dialogal, se ameritan uno al otro. La relación entre maestro y alumno conjuga la necesidad del «otro» que concebimos junto con P. Lain Entralgo como «el otro como objeto, el otro como persona y el otro como prójimo» dado que «el otro es ahora la persona distinta de aquella que habla; mas radicalmente, de aquella que siente y piensa, aunque no hable». (Entralgo. Teoría y Realidad del Otro. pag.15).

«La comunicación tiene, entonces, una virtud creadora. Da a cada uno la revelación de sí en la reciprocidad con el otro. La gracia de la comunicación, en la que uno da recibiendo, en la que uno recibe dando, es el descubrimiento del semejante, del prójimo, del otro yo mismo, porque se identifica con el valor cuyo descubrimiento logró merced a un encuentro». (O. Gusdrof. La Palabra. Pag. 299).

La escuela es una institución donde se reproducen códigos (sociales, morales, productivos) al comunicar contenidos (la escuela es una mediación)” pero también es una instancia social que reproduce la racionalidad dominante. Luego, no es aventurado afirmar que la comunicación en la escuela se fundamenta en un discurso cosificado (del conocimiento) y reificante (del poder).

La escuela opera como una tribuna, una organización, y un centro de/para la administración del conocimiento. Una tribuna, por ser un escenario donde los saberes (científico-técnicos) son expuestos, difundidos y caracterizados, según sea la opción políticoideológica de los exponentes. Una organización, puesto que la escuela es una institución y una instancia del proceso social. Y un centro para la administración del conocimiento, en tanto el aparato escolar regula saberes y conocimientos, siguiendo preceptos científico-técnicos (de acuerdo al nivel cronológico-mental-social de sus actores, según las normas jurídico-políticas de cada contexto. La Escuela forma parte de la red semiótica:

encausa saberes y conocimientos para unificar creencias. Lo científico-técnico, vehiculado en el aparato escolar, conforma un sujeto-agente del conocimiento cosificado, propugnador del individualismo productivo y reificante del poder.

Lo anterior privilegia relaciones comunicacionales entre miembros de la Sociedad, en desempeños laborales y vitales, teniendo como mediación un lenguaje, para considerar críticamente las determinaciones Sociales y las con-

diciones de racionalidad del habla en el aparato escolar. Esto conduce a redimensionar el estudio del lenguaje escolar, las características y relaciones entre el habla y las acciones que rigen los procesos comunicacionales en la escuela. Y podemos agregar:

«El lenguaje que estructura una Sociedad, al hacerse crítico Se hace evolutivo retroprogresivo. Entonces, el lenguaje ya no sólo cumple una función estructurante sino también desestructurante. Ya no sólo construye el orden sino recupera el caos. En cuanto al poder - que, en última instancia, es el que monopoliza el lenguaje queda así sometido a crítica, pues el propio lenguaje se resuelve en contra de sus secuestradores al hacerse crítico». (Pániker, S, Aproximación al Origen, pág. 394).

Las múltiples relaciones de los actores, en el proceso Social y en la acción institucional, tienen en Común el intercambio sónico y simbólico de la comunicación humana. Esta intercomunicación es:

- 1) Espontánea, permite que uno y otro de los dialogantes desplieguen discursos según sean sus opciones y requerimientos.
- 2) Es interactiva, maestro y alumno son partícipes de los significados que tienen los signos emitidos en su intercambio simbólico.
- 3) Es contenida y continente, en tanto las vivencias y experiencias de vida de los interlocutores ,generan la posibilidad de invención, tanto de uno como de otro.

Lo anterior nos permite abordar la problemática comunicativa en el aparato escolar planteándonos el procesos; de la información a la formación.

Ya es clásica la afirmación biunívoca que reza:

«hay comunicaciones no informativas e informaciones no comunicativas».

R. de Ventos dice que; «La información no es hoy una porción de cosas sino la razón por la que todas ellas existen...». (ob. cit. págs. 222). Pero, ¿sería información lo que se produce en la escuela? o ¿es un intercambio de noticias entre maestro y alumno?

Muchos consideran que el contenido programático es un mensaje informativo, pero como señala A. Moles «La información es la medida de lo que hay de nuevo, imprevisible, en el mensaje». (Sociodinámica de la Cultura, pág. 113). Pero si en la escuela sólo se «pasan» contenidos programáticos para cumplir un requisito jurídico-académico, eso no expresa un nivel cognoscitivo sino el cumplimiento de normas institucionales. Tal vez se considere que el maestro «contribuye a modificar el entorilo» (Moles) del alumno al pasarle el contenido programático, considerando que dicho contenido «es nuevo» y por ende, el mensaje tiene un valor informativo en tanto «no es parte integrante e inmutable de este entonio» (Moles) pero la escuela (el entorno) es una institución que organiza la administración de conocimientos preestablecidos, ¿esto justifica la cosificación y reificación del conocimiento en el aparato escolar?

La escuela se ha limitado a institucionalizar un proceso. que trasvasa un contenido pre-establecido, siguiendo un orden secuencial mecánico, sobre determinado por una mediación laboral que rutiniza una jornada de trabajo (la hora de clase) en la cual lo significativo no es un contenido intelectual o una labor formativa sino un cumplimiento de horario para justificar el salario (hora dada, hora paga) que al final deja como residuo el cumplimiento de la Norma pero no la ejecución de una acción cognoscitiva con Voluntad ex-

presa de alcanzar un logro intelectual por parte del «otro», aunque se piensa, que por lo ejecutado, la formación vendrá por añadidura.

La información que emite un maestro y es recibida por un alumno tiene un telos: la formación. Pero si el maestro sólo emite noticias, el alumno se desmotiva y concibe el proceso como mecánico (el maestro dice y el alumno repite) por ende, no habrá formación. Por eso, el rescate del proceso comunicacional en la escuela es hoy una prioridad urgente.

La Pedagogía no ha podido dilucidar la gramática del sentido, al no tener claro los preceptos espacio-temporales de sus ejecutorias. Las prácticas discursivas están cargadas con la gramática del dominio, generando prácticas específicas que materializan e instrumentalizan la incomunicación familiar y escolar. La familiar, producida por efectos entrópicos de los mass-media conducentes al «silencio» cuando se utilizan algunos medios tecnológicos (computadoras, T.V., etc.), sin descartar la diferencia generacional, pues la familia es el presente de un pasado comunitario del cual se hereda un pensar (tradición) que primero se acata y luego se reforma o revoluciona; igualmente, la incomunicación escolar como consecuencia de la sobrepoblación en el aula y de las modalidades del diseño curricular (semestre, sobrecarga de asignaturas, etc.) evidencian el desnivel afectivo-intelectivo entre maestros y alumnos, aunado a que los métodos y metodologías de la enseñanza no propician el diálogo escolar. «Asistimos, en primer lugar, a la desaparición del diálogo y a la inimportancia creciente de una nueva relación pedagógica -un nuevo juego pedagógico- donde el maestro/profesor habla y no plantea preguntas al discípulo, y el discípulo no contesta, sino que debe escuchar y permanecer silencioso». (Michel Foucault. *Tecnologías del Yo*. pág.68).

La relación comunicacional entre maestro-alumno tiene mediaciones. Ellas están contenidas en el mensaje mismo, en los actos de habla y pensamiento, determinando la racionalidad del discurso escolar. Al plantear que la escuela es un espacio comunicacional donde el mensaje tiene mediaciones, se alude a que «Las mediaciones son la actividad de control social que impone límites a lo que podría ser dicho y a las maneras de decirlo». (Martín Serrano. *Las Mediaciones Sociales*, pág. 49).

El que se inicia en el proceso educativo escolar, ingresa en un orden institucional. Al hacerlo, carga con sus vivencias y con las obligaciones que ese acto depara. Eso lo prefiguran como militante en las mediaciones. En adelante, lo que quiera decir, pasa por el cedazo de las maneras de decirlo. En su proceso de maduración cronológica, mental y social, nuevas obligaciones le colocan en la disyuntiva de las mediaciones laborales, familiares, etc. que le demarcaran su « acción y efecto de comunicar».

No pretendo elaborar una teoría del Mensaje, pero por vía de ejemplo podemos tomar aquel refrán que dice: «cuando el inteligente señala el sol con el dedo, el pendejo ve el dedo». Hay casos en que el ignorante, haciéndose el pendejo, señala las cosas con el dedo (para no evidenciar su ignorancia de la cosa señalada) inquiriendo a un inteligente que le diga o describa lo que señala (muchos profesores utilizan este truco-trampa con sus alumnos) en esos casos, el que señala ignora y supone que el «otro» conoce lo señalado, por eso se lo señala, para que se lo explique.

En cualquier espacio comunicacional subyace lo general y lo particular de la racionalidad dominante y los mecanismos de su superación. Esos espacios

comunicacionales generan niveles de racionalidad en los interlocutores y en su despliegue comunicativo, así como *el telos* que cada uno pretende en sus actos de habla. Por ejemplo, la relación maestro-alumno tiene como prospectiva «educar» a un futuro trabajador ( con o sin éxito, con o sin logros, con o sin trascendencia) y presupone (pre-teoría) que cualquiera sea el resultado, no depende exclusivamente de esa acción también intervienen elementos generales que racionalmente inciden para la certidumbre futurista de cada uno.

**BIBLIOGRAFÍA: ADORNO, T. y otros.** (1986). *Teoría Crítica del Sujeto*. Edit. Siglo XXI. México. / **APPEL, Michael.** (1982). *Educación y Poder*. Edit. Paidós./M.E.C. Barcelona - España. / ————. (1986). *Maestros y Textos*. Edit. Paidós/ M.E.C. Barcelona - España. / **BAGU, Sergio.** (1980). *Tiempo, Realidad Social y Conocimiento*. Edit. Siglo XXI. México. / **CASSIRER, Ernst.** (1984). *La Filosofía de la Ilustración*. F.C.E. México. / **CERUTI, Mauro.** (1994). *Hombre, Conocimiento y Pedagogía*. Edit. Trillas, México. / **DELEUZE, Gules.** (1988). *Diferencia y Repetición*. Ediciones Juglar, España. / ————. (1969). *Lógica del Sentido*. Edit. Paidós. Barcelona - España. / **DELEUZE, Gilles; y Félix GUATTARI.** (1993). *¿Qué es la Filosofía?*. Edit. Anagrama. / **FERNÁNDEZ E., Mariano.** (1992). *Poder y Participación en el Sistema Educativo*. Edit Paidós. Educador, España. / **FERRY, Gilles.** (1991). *El Trayecto de la Formación*, Edit. Paidós, Educador, España. / **FOUCAULT, Michel.** (1990). *El Orden del Discurso*. Tusquets Editores. Barcelona. / ————. (1972). *La Arqueología del Saber*. Edit. Siglo XXI. México. / ————. (1978). *Microfísica del Poder*, Edic. La Piqueta, España. / ————. (1988). Un diálogo Sobre el Poder. Edit Alianza, Madrid. / **GADAMER, Hans G.** (1991). *Verdad y Método*, Ediciones Sígueme. España. / **GARAGALZA, Luis.** (1990). *La Interpretación de los Símbolos*, Edit Anthropos, Barcelona, España. / **GARDNER, Howard.** (1988). *La Nueva Ciencia de la Mente*. Edit Paidós. Barcelona. / **GARGANI, Aldo.** (1983). *Crisis de la Razón*. Edit. Siglo XXI. México. / **GIROUX, Henry.** (1988). *Los Profesores como Intelectuales*. Edit. Paidós. Barcelona. / **HABERMAS, Jurgen.** (1990). *La Lógica de las Ciencias Sociales*. Edit. Tecnos./ ————. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Edit Taurus. Madrid, (Dos Tomos). / ————. (1996). *Conocimiento e Interés*. Edit Taurus. Madrid. / **IBAÑES, J.** (1995). *Del Algoritmo al Sujeto. Perspectivas de la Investigación Social*, Edit Siglo XXI, Madrid, España. / **ILLICH, Iván y otros.** (1977). *Un Mundo sin Escuelas*. Edit. Nueva Imagen. México. / **JAEGER, Werner.** (1992). *Paideia*, F.C.E. Segunda Edic. Bogotá, Colombia. / **JEAN, Georges.** (1989). *Bachelard, La Infancia y la Pedagogía*. Edit. México. / **LANZ, Rigoberto.** (1992). *El Pensamiento Social Hoy*. Edit. Tropykos, Caracas. / ————. (1988). *Razón y Dominación. Contribución a la Crítica de la Ideología*. C.D.C.H. U.C.V. Caracas. / **LUHMANN, Nildas.** (1990). *Sociedad y Sistema: La Ambición de la Teoría*. Edit. Paidós. Barcelona - España. / **MAFFESOLI, Michel.** (1993). *El Conocimiento Ordinario*. F.C.E. México. / **MARTIN-BARBERO, Jesús.** (1987). *De los Medios a las Mediaciones*. Edit Gustavo Gili, S.A., Barcelona. / **MARTIN Serrano, Manuel.** (1978). *La Mediación Social*. Akal Editor. España. / **MOLES, A.** (1978). *Sociodinámica de la Cultura*. Edit Paidós. Buenos Aires. / **MORA, José Pascual.** (1996). *Del fin de la Historia a la Postmodernidad*. U.LA.-Táchira. / **MORIN, Edgar.** (1980). *El Método*. Vol. 1 al IV Edit. Cátedra. Madrid-España. 1981-94. / **PALACIOS, Jesús.** (1980). *La Cuestión Escolar*. Edit Laia. Barcelona. / **NIETZSCHE, F.** (1980). *Sobre el Porvenir de Nuestras Escuelas*, Edit. Marginales Tusquets, Barcelona. / **MIRES, F.** (1996). *La Revolución que Nadie Soñó o la otra Postmodernidad*. Edit. Nueva Sociedad, Venezuela. / **OLIVÉ, Leon.** (Compilador). (1988). *Racionalidad. Ensayos sobre la Racionalidad en Ética y Política, Ciencia y Tecnología*. Edit. Siglo XXI. México. / **PANIKER, Salvador.** (1982). *Aproximación al Origen*, Edit. Kairós, España. / **RODRÍGUEZ, J. L.** (1988). *Educación y Comunicación*. Edit. Paidós. Barcelona, España. / **VENTOS De, Rubert.** (1982). *De la Modernidad*. Edit. Península. Badalona. / **VERON, Eliseo.** (1987). *La Semiosis Social*. Edit. Gedisa. Buenos Aires. / **VILLORO, Luis.** (1982). *Crear, Saber, Conocer*. Edit. Siglo XXI. México.

**UGAS FERMÍN, Gabriel.** (1997). *La ignorancia educada y otros escritos*. Universidad de los Andes-Táchira. Núcleo del Táchira. Venezuela.

## SEMIÓTICA

Ciencia de los signos; comprende la semántica. La sintaxis y la pragmática. cada una de éstas, y la semiótica como un todo, pueden ser puras. descriptivas o aplicadas. La semiótica pura elabora un lenguaje para referirse a los signos; la semiótica descriptiva estudia los signos propiamente dichos; y la semiótica aplicada, emplea los conocimientos sobre los signos con fines de aplicación.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## SEÑAL

Recompensa secundaria, necesaria para producir una recompensa primaria. (Véase reforzamiento).

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## SEÑAL (DIFUSIÓN)

Onda, impulsos, sonidos, imágenes, etc., transmitidas o recibidas a través de sistemas radio-eléctricos.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## SENSIBILIDAD DIFERENCIAL

Capacidad de un test o de un instrumento de medición para expresar pequeñas variaciones en el objeto de la medición.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## SENSORIOMOTOR

Modo característico del conocimiento en el primer estadio de la inteligencia. Aquí la forma del conocimiento se encuentra ligada al contenido del estímulo específico sensorial que se transmite por los sentidos, o a las acciones motrices. También se lo relaciona con la inteligencia práctica. (Furth, 1971).

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## SEPARATA

Parte de un libro, artículo o revista, que ha sido objeto de una edición separada para una difusión particular.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París

## SERIACIÓN

Es la capacidad para ordenar un grupo de elementos de acuerdo a una o varias dimensiones dadas, coordinando relaciones transitivas sin recurrir al ensayo y error. La seriación implica una coordinación mental de relaciones transitivas reversibles, es decir, ser capaz de entender que si D es más corta que C; si C es más corta que B; si B es más corta que A, entonces D es el más corto entre A, B, C y D.

Al igual que la clasificación, la seriación requiere del conocimiento físico y de la habilidad para reconocer las semejanzas y diferencias y sobre todo, los distintos matices entre los atributos de los objetos. Una de las habilidades lógicas de importancia que se desarrollan en los años preescolares, es la habilidad para serear u ordenar las cosas en una serie de acuerdo con alguna propiedad; como cuando las niñas ordenan las muñecas desde la más pequeñas hasta la más grande. La sereación es una habilidad cognoscitiva general que implica la coordinación de relaciones, pues los objetos se ordenan o jerarquizan con base en alguna dimensión ; como por ejemplo el peso, el costo, la edad, la temperatura o la dulzura. Al igual que con la clasificación, la habilidad de los niños para dominar completamente la lógica de la seriación se encuentra lejos de ser completa durante los años de preescolar.

Aun cuando los niños en edad preescolar todavía no son capaces de seriar un conjunto de objetos, se encuentran muy involucrados en hacer y describir comparaciones de los cuales evoluciona la habilidad para seriar. Al brindarles a los preescolares oportunidades para hacer comparaciones entre una amplia variedad de objetos y materiales, los adultos les ayudan a percatarse de su habilidad para distinguir las diferencias. Los preescolares (niños) , quienes han sido estimulados y apoyados mientras hacen comparaciones, responden concienzudamente a un problema y usan sus habilidades para resolverlos.

La mejor forma de ayudar a los preescolares a desarrollar la habilidad para seriar, es brindarles una atmósfera llenas de materiales interesantes que los inviten a la comprensión, y apoyar, y a estimular a los niños cuando hacen comparaciones durante el transcurso del día. Mientras más se percatan los niños de las diferencias y mientras más oportunidades tienen para hacer comparaciones, estarán en mejores condiciones de resolver los problemas y desarrollar un rico repertorio de experiencias a las cuales recurrir cuando empiecen a seriar.

**BIBLIOGRAFÍA:** HOHMANN, Mar. (1985). *Niños Pequeños en Acción*. Editorial. Trillas. México. / ANDERSON, Leonor y colaboradores. (1989). *Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares*. Dirección de Educación Preescolar Tercera Edición. Caracas.



**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: El Tema del Preescolar en el DLAE. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## SERIE

Publicaciones que se relacionan en cuanto al asunto que tratan, editadas en sucesión, generalmente por el mismo editor, en el mismo estilo. que llevan un título común en la tapa o contratapa.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## SERVICIO DE EXTENSION UNIVERSITARIA

Actividades patrocinadas por un centro universitario y que se desarrollan y tienen lugar en diversos tipos de comunidades, rurales, urbanas, laborales, etc. Dichas actividades pueden consistir en investigaciones, programas de enseñanza, desarrollo comunitario o servicios de diversa índole. La clientela normalmente no forma parte del claustro universitario, y los encargados de llevar a la práctica los programas son generalmente estudiantes y profesores universitarios.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## SERVICIO DE HOMOLOGACION

Servicio de la administración de la educación encargado de comprobar que los programas, métodos, materiales y establecimientos

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## SESGO

Error que afecta todas las observaciones en un mismo sentido, no necesariamente de una manera uniforme. Sinónimo: **error sistemático.**

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## SEXUALIDAD INFANTIL

La sexualidad es la conducta total del individuo sexual. EL ejercicio genital de la sexualidad con todos sus derivados funcionales y conductuales no es más que una parte de la sexualidad, muy importante, pero no todo la sexualidad que, como expresión compleja e integral del ser humano, adquiere una importancia grande en lo que al crecimiento, la educación, la conducta del individuo, los valores de la cultura y la dinámica social se refiere.

En el momento del nacimiento, la pertenencia a un sexo es solo fisiológica. Pero rápidamente y a través del aprendizaje, el niño va desarrollando una conducta sexual, condicionada por la cultura. Aún antes de que los genitales comiencen sus funciones y antes de que se establezca la actividad hormonal sexual, ya el niño y la niña se comportan distintos y sus reacciones e intereses son viriles o femeninos, de acuerdo a su sexo y de acuerdo a su educación.

Durante los cinco primeros años de la vida ocurre el proceso de la identificación sexual, que es la aceptación psicológica del propio sexo. La identificación sexual ocurre en el marco del hogar y para que se produzca adecuadamente es necesario el contacto íntimo y amoroso con ambas figuras parentales. La identificación sexual es un hecho indispensable en la infancia, para garantizar una conducta sexual correcta en el adulto, porque es la escogencia del propio papel sexual.

La conducta sexual tiene una base más cultural que biológica; por eso la manera de ser hombre o mujer varía de cultura en cultura y de época en época.

**BIBLIOGRAFÍA:** ARENAS, Nina. (1980). "La sexualidad. Guía para la Educación Sexual". Caracas.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: El Tema del Preescolar en el DLAE. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## SEXUAL Y FAMILIAR, TRES ENFOQUES SOBRE LA EDUCACIÓN

En el trabajo pedagógico se puede observar que hay diversas actitudes de las personas frente a determinados temas. De un lado se puede observar que cuando se estudia temas como por ejemplo el sistema digestivo, el sistema respiratorio, el sistema circulatorio, etc; tanto el profesor como los alumnos lo hacen generalmente con mucha naturalidad y serenidad.

Por otro lado se puede observar que al tratar otros temas como por ejemplo los sistemas reproductores, el sexo, la masturbación, la menstruación, la concepción, el embarazo, el parto, la paternidad responsable, la planificación familiar y otros temas afines, se presenta un clima de inquietud, preocupación y hasta de sonrojo de parte de los alumnos e incluso de los profesores (as).

Esto tiene su explicación pues dichos temas tienen un trasfondo que está teñido de apreciación filosófica, antropológica, axiológica, ética, religiosa que permiten dar un enfoque. Un enfoque es la manera de ver y concebir las cosas en este caso el tema sexual.

Los autores Orlando Martín y Encarnación Madrid en su obra DIDACTICA DE LA EDUCACION SEXUAL señalan tres enfoques principales sobre el tema sexual : Enfoque racionalista, enfoque genitalista o sensualista y el enfoque personalista.

### Enfoque racionalista

Tiene sus raíces en el oriente pero se explicita en Grecia. Pitágoras señala los ritos de purificación y ascesis corporales para pensar mas libremente. Platón señala que el sabio debe abstenerse de tener familia para dedicarse a pensar

y gobernar. Los mejores (hombres) están liberados de las cosas corporales, sexuales, familiares. Estas actividades pertenecen al “pueblo”.

Esta concepción es dualista donde coexisten dos principios: bueno-malo, espíritu-cuerpo. En la Edad moderna con Descartes se habla que el hombre tiene dos sustancias: el alma y el cuerpo. Esto dio lugar a que las posiciones o enfoques contradictorios se hagan más evidentes.

En el enfoque racionalista se privilegia las virtudes del “espíritu”, la búsqueda de la “verdad” y de la “justicia”, quedando en segundo plano incluso rechazado o negado el otro aspecto del hombre: lo corporal, lo emocional, lo afectivo, lo sexual.

Entre ambos aspectos o niveles existe una zona fronteriza y oscura: el mundo de lo afectivo, de los sentimientos, de las pasiones y del placer. Esta zona fronteriza se reduce a los polos anteriores: si el afecto y el sentimiento “se desexualiza” es amistad, ternura; si el afecto o sentimiento es “sexualizado” pertenece a lo bajo del hombre, al mundo de las pasiones y es calificado como “malo”.

Según esta concepción el varón (sujeto de valores racionales: objetividad, dedicación a las ciencias, etc) es más importante que la mujer (dedicado a lo doméstico, al cuidado de los niños, al afecto).

Los hombres se llevan la mejor parte, en cambio las mujeres se llevan la peor. Aquí hay un tríptico: la mujer nace para sufrir, parir con dolor y cumplir “el deber conyugal”.

### **Enfoque genitalista o sensualista**

Frente al enfoque racionalista surge el enfoque genitalista o sensualista el cual ha coexistido con el primero.

En Grecia, en la misma época platónica se dieron refinamientos de erotismo. En la Edad Media, en un ambiente de costumbres rigurosas de moral matrimonial existían las fiestas carnales con las “carpas”, las intrigas de los castillos.

En la modernidad este enfoque adquiere mayor desarrollo con el propósito de volver al hombre que es cuerpo, que siente, que vive, que necesita amar y ser amado, gozar, compartir, satisfacer.

A este enfoque le interesa un conocimiento profundo de cómo funciona el cuerpo y la sexualidad del hombre, de cómo estimular y suprimir las inhibiciones para que pueda sentir, vivir, gozar. Realizará las investigaciones más audaces, difundirá resultados y descubrimientos que de ellas obtenga. El futuro es secundario, interesa el presente.

### **Enfoque personalista**

Tanto el enfoque racionalista como el enfoque sensualista corresponden a una cosmovisión dualista, son una aproximación unilateral y parcial. Estas concepciones llevan a callejones sin salidas.

En vista de esto surge una nueva concepción que trata de superar dialécticamente aquella antinomia, nos referimos a la cosmovisión personalista.

Esta concepción percibe al hombre como unidad y totalidad dinámica, como persona y comunidad sin los antagonismos anteriores (espíritu-cuerpo, sociedad-individuo; placer-procreación; amor conyugal-amor de familia).

Este enfoque tiende a humanizar la sexualidad, por ello busca una educación que personalice, que haga crecer al hombre y a la humanidad. Este creci-

miento no es posible sin libertad y sin liberación.

El profesor debe conocer y tener en cuenta estos enfoques para realizar su trabajo pedagógico con un criterio ecuánime, sopesado, reconociendo al hombre como unidad y totalidad dinámica.

**DÍAZ LEÓN, Juan Antonio.** MAESTROS, Revista Pedagógica, Año 2, No. 6, Feb. 1997. Lima, Perú.

## SIGNIFICADO

En semiótica, el contenido de un signo, el concepto. Relación arbitra

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## SIGNIFICANTE

En semiótica, la imagen acústica. gráfica o visual de un signo.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## SIGNO

1. Cualquier fenómeno - especialmente una acción, o el resultado directo de una acción que tiene un significado más allá de sí mismo; por ejemplo, el sonrojo causado por la vergüenza, la postura descompuesta a causa de la fatiga o aburrimiento; 2. en semiótica, asociación de un concepto (significado) con un soporte material (sonido, imagen, gesto) llamado significante.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## SIGNO ICÓNICO

Aquel signo que se asemeja o tiene las propiedades del objeto, evento o situación a los cuales tipifica. Si las palabras 'gato' y 'miau' son signos para el objeto gato, entonces se puede decir que 'miau' es más icónica que 'gato'.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## SIGNO ICÓNICO

Se dice que un signo es icónico cuando su significante tiene alguna semejanza perceptible (visual o acústica) con su significado. Si las palabras 'gato' y 'miau' son signos que representan al objeto gato, puede afirmarse que 'miau' tiene un grado de iconicidad mayor que gato.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## SILOGISMO

Tiene que ver con una forma de argumentación científica basada en **proposiciones** (ver) previas muy bien definidas. Más específicamente se dice de un “argumento que consta de tres **proposiciones** (ver), la última de las cuales se deduce necesariamente de las otras dos”. (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1992).

**BIBLIOGRAFÍA:** REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (1992) **Diccionario de la Lengua Española**. Espasa. Madrid.

**BRAVO JÁUREGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## SILOGISMO PRÁCTICO ARISTOTÉLICO

Von Wright nos invita a considerar el siguiente esquema, ejemplo de inferencia práctica:

(PI) A se propone dar lugar a p  
A considera que no puede dar lugar  
a p a menos de hacer a

Por consiguiente, A se dispone a hacer a

En el esquema (PI), *disponer a hacer* debe entenderse en cuanto la conducta correspondiente ha sido iniciada.

El primer problema consiste en responder a la siguiente pregunta: ¿Es la inferencia o silogismo práctico lógicamente concluyente de acuerdo con el esquema (PI)? La respuesta, para quién adopte una posición intencionalista entre los aspectos externos e internos de la acción, será afirmar la conexión lógica entre las premisas y la conclusión de la inferencia práctica. Para quién, por el contrario, adopte una posición causalista afirmará que las premisas de la inferencia práctica comportan la verdad de la conclusión, pero insistirá en la vinculación causal más no lógica entre premisas y conclusión. En otras palabras, para el causalista no podrá ser razón suficiente y necesaria la intención para la ocurrencia de algo, e insistirá en la necesidad de un factor adicional que, en cuanto condición inicial, precipite la acción. De esta manera se pondrá de manifiesto una condición nómica involucrada y, en consecuencia, la inferencia práctica estará de acuerdo con el modelo de cobertura legal. (cf. p 121-123). Para quienes como von Wright asumen una posición intencionalista, la inferencia práctica debe servir de modelo para expresar una verdadera explicación teleológica.

Regresemos al esquema (PI). Según von Wright, el mismo equivale a una explicación teleológica “vuelta cabeza a bajo” -recordemos: en una explicación teleológica el explanandum es un ítem de conducta. Es decir, el producto o el resultado de una conducta o, en otras palabras, *esto tuvo lugar con el fin de que ocurriera aquello*-. Para von Wright, la relación conversa implícita entre explicación teleológica e inferencia práctica nos permite, mediante esta últi-

ma, poner de manifiesto la necesaria conexión lógica existente entre los aspectos interno y externos de la acción, al permitirnos dar cuenta del aspecto volitivo~cognitivo del agente de la acción. (cf. p 123)

Consideremos ahora una pequeña modificación en el esquema (PI):

(PI) *A* se propone dar lugar a *p*

*A* considera que no puede dar lugar a *p* a menos de hacer a o *b* (cualquiera de los dos)

Por consiguiente, *A* se dispone a hacer a o *b*

Es pertinente, para quién esté interesado en una explicación teleológica, preguntar por qué *A* decidió hacer a en lugar de *b* o viceversa. La respuesta de von Wright, frente a esta alternativa, es la siguiente: “el actor está en la necesidad de hacer una cosa u otra de las que considera suficiente para dar lugar a *p*. “(cf. P 124)

Podemos considerar otra modificación en la situación planteada; a saber: *A* considera necesario hacer a para dar lugar a *p*, pero piensa o sabe que no puede hacer a. Frente a esta situación la interrogante formulada es la siguiente: ¿Se seguiría aún así que está dispuesto a hacer a?. Esta interrogante admite varias respuestas; entre ellas las siguientes: a) De no estar seguro si puede o no hacer a, puede intentarlo, b) si a diferencia, se halla convencido de su torpeza, tal vez pruebe aprender a hacer a, o c) tal vez *desista* de proponerse a lograr *p*, o d) tal vez *desista* de proponerse, por sus propios medios, a lograr *p* y anhele o desee que *p* llegue a producirse mediante la intervención de otros agentes. Según von Wright, de todas estas alternativas la única que valida la inferencia práctica, representada por el esquema (P), es aquella en la cual el agente pueda llegar a estar convencido de poder llevar a cabo lo requerido para el cumplimiento de su propósito; es decir, el agente se propone a aprender, previamente, como hacer a para lograr P (cf. p. 125-126). En consecuencia, el esquema (P) quedaría ahora de la siguiente forma:

*A* se propone dar lugar a *p*

*A* considera que no puede dar lugar a *p* a no ser

Que (antes) aprenda (como) hacer a.

Por consiguiente, *A* se dispone a aprender a hacer A.

Según von Wright aún cabría formularse otra pregunta: si *A* se propone dar lugar a *p* y considera necesario pero no suficiente hacer a para lograr *p* ¿Se sigue también en este caso que está dispuesto a hacer a?. Frente a tal interrogante nuestro autor considera dos alternativas: a) *A*, además de hacer a para lograr *p*, tiene una opinión formada sobre lo que sería suficiente y está en capacidad de velar porque esos requisitos adicionales se cumplan. b) *A* desconoce las condiciones suficientes para dar lugar a *p* o conociéndolas (o cree conocerlas) no se siente capaz de satisfacerlas (cf. P.126) En el caso (a) von Wright considera correcto responder afirmativamente a la interrogante formulada; es decir, en este caso (b) considera correcto responder negativamente; *A* no está dispuesto a hacer a -a menos que medie alguna razón, ajena al argumento-. Y estas respuestas, considera el autor, son independientes de la posición adoptada, sea esta causalista o intencionalista en relación a la validez de las inferencias prácticas. (cfr. 126-127).

Por otra parte, von Wright llama la atención en el sentido siguiente: en primer lugar, en la formulación de la inferencia práctica la primera premisa incluye tanto el aspecto volitivo como el cognitivo -el agente sabe o cree saber como



dar lugar al objeto de su intención-. En segundo lugar, lo afirmado en primer lugar no convierte en superflua a la segunda premisa, por cuanto del querer y del saber no se sigue necesariamente que *A* se proponga a hacer *a*. (cf. p.128). Hasta ahora la inferencia práctica, representada por el esquema (PI), carece de toda dimensión temporal. En este sentido, se asume explícitamente que *A* se propone (ahora) dar lugar a *p* y considera (ahora) necesario hacer *a* para lograr *p*; en consecuencia *A* se propone (ahora) hacer *a*. Empero, en muchos casos el objeto de intención se encuentra en el futuro y, asimismo, en muchos casos para lograrlo es necesario para el agente hacer algo (ahora) considerado por él como necesario. No obstante, von Wright muestra como las diversas modificaciones susceptibles de ser hechas en el esquema (PI) con vista a introducir la dimensión temporal, no logran hacer del mismo concluyente ni lógicamente ni causalmente. Para mostrar esto nos propone los siguientes tres ejemplos, los cuales incluyen sucesivas modificaciones con miras a introducir la dimensión temporal en el esquema (PI):

- a) *A* se propone (ahora) dar lugar a *p* en el momento *t*  
*A* considera (ahora) que, a menos de hacer *a* no más tarde de *t'*, no será capaz de dar lugar a *p* en el momento *t*.  
 Por consiguiente, *A* se dispone a hacer *a* no más tarde de *t'*.
- b) *A* se propone de ahora en adelante dar lugar a *p* en el momento *t*.  
*A* considera de ahora en adelante que, a menos de hacer *a* no más tarde de *t'*, no podrá dar lugar a *p* en el momento *t*. Por consiguiente, *A* se dispone a hacer *a* no más tarde de *t'*.
- c) *A* se propone de ahora en adelante dar lugar a *p* en el momento *t*.  
*A* considera de ahora en adelante que, a menos de hacer *a* no más tarde de *t*, no estará en condiciones de dar lugar a *p* en el momento *t*.

Por consiguiente, *A* se dispone a hacer *a* no más tarde de cuando juzgue llegado el momento *t'*.

El esquema (a) no es lógicamente ni causalmente concluyente por cuanto en el momento presente y los momentos *t* y *t'* -nos dice-pueden ocurrir muchas cosas, sobre todo cosas referidas a la intención del agente que le impidan llevar a cabo su intención. En el esquema (b) las modificaciones introducidas pretenden corregir los problemas presentados por el esquema (a). Sin embargo, las mismas no son suficientes por cuanto el agente (*A*) no dispone necesariamente de criterios para determinar la oportunidad del momento *t*-, no obstante que la segunda premisa ofrece referencias objetiva al tiempo. Por su parte el esquema (c), cuya pretensión es solucionar el problema antes señalado introduciendo la cláusula referida a la oportunidad del momento *t'* (considerada subjetivamente por el agente *A*), tampoco logra su cometido por cuanto la función de tiempo que tiende subjetivamente al instante considerado oportuno por *A*, tal vez objetivamente tienda a infinito. En otras palabras, tal vez nunca llegue el momento considerado oportuno. (cf. p. 129-132).

Finalmente, von Wright considera necesario, para hacer al esquema (c) concluyente, introducir en el mismo al elemento inhibitorio -se entiende por elemento inhibitorio cualquier circunstancia que le impida al agente llevar a cabo su propósito-.

De esta forma, el original esquema (PI), luego de las diversas modificaciones introducidas con miras a hacerlo concluyente, queda formulado de la siguiente manera:

A se propone de ahora en adelante dar lugar a  $p$  en el momento  $t$ .  
 A considera de ahora en adelante que, a menos de hacer  $a$  no más tarde de  $t'$ ,  
 no estará en condiciones de dar lugar a  $p$  en el momento  $t$ .  
 Por consiguiente, A se dispone a hacer  $a$  no más tarde  
 de cuando juzgue llegado el momento  $t'$ ,  
 a no ser que se halle imposibilitado.

En referencia a la verificación de las proposiciones que intervienen en una inferencia práctica, nuestro autor afirma lo siguiente: sí el problema es verificar la disposición de un agente a hacer algo (verificar la conclusión), el peso de la verificación va a recaer en las premisas. Sí, por el contrario, queremos verificar la presencia de una intención y de una actitud cognoscitiva en el agente (verificar las premisas), el peso de la verificación vendrá a recaer sobre la conclusión. Para von Wright, en esta interdependencia entre la verificación de las premisas y la conclusión de la inferencia práctica reside la vinculación lógica, más no causal, de las proposiciones que intervienen en la misma. Al respecto afirma:

La verificación de la conclusión de una argumentación práctica presupone la capacidad por nuestra parte de verificar el conjunto correspondiente de premisas que implican lógicamente que la conducta, observada, es intencional a tenor de la descripción dada de ella a la conclusión. De modo que ya no podemos afirmar tales premisas y negar la conclusión, en negar la corrección de la descripción dada de la conducta observada. Pero naturalmente no es preciso que las premisas verificadas sean en conjunto las mismas que las premisas de la argumentación práctica en cuestión.

La verificación de las premisas de una argumentación práctica presupone, a su vez, la capacidad por nuestra parte de identificar algún ítem de conducta registrado como intencional a tenor de su descripción en esas mismas premisas (verificación "inmediata") o en algún otro conjunto de premisas que impliquen a las del argumento considerado (verificación "externa"). (p. 140).

No obstante la "rectitud" del argumento desarrollado con miras a demostrar la necesaria conexión lógica entre las premisas y la conclusión de la inferencia práctica, sin embargo, von Wright nos advierte que la necesidad lógica puesta de manifiesto siempre es *ex post actu*; en sí misma, una inferencia práctica no implica una conducta con necesidad lógica. (cf. PP. 141-142) Esta advertencia marca la diferencia entre el silogismo clásico y la inferencia práctica. Por otra parte, en todo este análisis no debemos perder de vista lo siguiente: En cuanto toda conducta intencional es un comportamiento significativo, la misma sólo tiene significación en el contexto de un relato acerca del agente.

**BIBLIOGRAFÍA:** ALEXANDER, Jeffrey. C. (1992). *Las Teorías Sociológicas*. Edit. Gedisa, Barcelona. / ALSTON, W.R. (1974). *Filosofía del lenguaje*. Edit. Alianza. Mad. / AUSTIN, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Edit. Paidós. Barcelona. / AYER, A. J. (1981). *El Positivismo Lógico*. F.C.E. Mex. / BARRY, B. (1986). *TS. Kuhn y las Ciencias Sociales*. F.C.E. Mex. / BERNSTEIN, R.J. (1983). *Ja Reestructuración de la Teoría Social y Política*. EC.E. Mex. / BETTI, E. (1995). *Teoria generale della interpretazione*. Milán. / BINMORE, K. (1993). *Teoría de juegos*. Edit. McGraw-Hill. Mad. / BLUMER, H. (1968). *Symbolic Interactionism*. Prentice Hall. Englewoods Cliffs. / BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.C.; PASSERON, J.C. (1987). *El Oficio de Sociólogo*. Edit. Siglo XXI. Mex. / CASSIRER, E. (1965). *El Problema del Conocimiento*. F.C.E.. Mex. / COHEN, M. y NAGEL, E. (1979). *Introducción a la Lógica y al Método Científico*. Vol. II. Edit Amorrortu. B/A. / CORETH, E. (1972). *Cuestiones fundamentales de la hermenéutica*. Edit. Herder. Barcelona. / DAVIDSON, D. (1990). *De la Verdad y de la Interpretación*. Edit. Gedisa. Barcelona. / DAMIANI, Luis E. (1994). *La*

*Diversidad Metodológica en la Sociología*. Fond. Edit. Tropykos. Caracas. / **DOMÉNECH, Antoni**. (1991). *Introducción a la obra de J. Elster. En Do mar la Suerte*. Edit. Paidós. Barcelona. / **DRAY, W.** (1964). *Philosophy of History*. Prentice Hall. Englewood Cliffs. 1964. / **ELSTER, J.** (1990). *El Cambio Tecnológico*. Edit. Gedisa. Barcelona. 1990/ ————. *Juicios Salomónicos*. (1991). Edit. Gedisa. Barcelona. / ————. (1991). *Cemento de la Sociedad*. Edit. Gedisa. Barcelona. / ————. (1983). *Sour Grapes*. Cambridge. University Press. 1983./ ————. (1984). *Ulysses and the Sirens*. Cambridge University Press. / ————. (1994). *Lógica y sociedad*. Edit. Gedisa. Barcelona 1994. / **FOUCAULT, M.** (1984). *Las palabras y las cosas*. Edit. Siglo XXI. Mex. / **GADAMER, H. G.** (1977). *Verdad y Método*. Edit. Sígueme. Salamanca. / **HINTIKKA, J.; MACINTYRE, A.; WINCH, P. y otros.** (1980). *Ensayos sobre explicación y comprensión*. Edit. Alianza. Mad. / **KANT, E.** (1961). *Crítica de la Razón Práctica*. Edit. Losada. B/A. / ————. (1978). *Crítica de la Razón Pura*. Edit. Alfaguara. Mad. / **KOLAKOWSKI, Leszek.** (1981). *La filosofía positivista*. Edit. Cátedra, Mad. / **KUHN, Th. S.** (1986). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. F.C.E. Mex. / **LAKATOS, L.** (1989). *La Metodología de los Programas de Investigación Científica*. Edit. Alianza. Mad. / **LAUDAN, L.** (1978). *Progress and its problems*. University of California Press. / ————. *Un enfoque de solución de problemas al progreso científico*. En Ian Hacking, *Revoluciones científicas* (cit). / **MC. CARTHY, Th.** (1978). *The Critical Theory of Jürgen Habermas*. Boston M.I.T. / **MARDONES, J. M. y URSÚA, N.** (1982). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*. Edit. Fontamara. / **MARDONES, J. M.** (1985). *Razón Comunicativa y Teoría Crítica*. Univ. País Vasco. Bilbao. / **MUGUERZA, J.** (1974). *La Concepción Analítica de la Filosofía*. Edit. Alianza. Mad. / **NIDDIH, P.H.** (1975). *Filosofía de la Ciencia*. EC.E. Mex. / **PIAGET, J.; MACKENZIE, W. J. M.; LAZARFELD, R. F.** (1975). *Tendencias de la Investigación en las Ciencias Sociales*. Edit. Alianza. Mad. / **POPPER, K.** (1985). *La Lógica de la Investigación Científica*. Edit. Tecnos. Mad. / ————. (1988). *La Miseria del Historicismo*. Edit. Alianza. Mad. 1988. / **POPPER, K.; ADORNO, Th. W.; HABERMAS, J.** (1972). *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. Edit. Grijalbo. Barcelona. / **QUINE, W. V. O.** (1984). *Desde un Punto de Vista Lógico*. Edit. Orbis. Barcelona. / **RABOSI, E. A.** (1972). *Locuciones e ilocuciones: Searley Austin*. Edit. Crítica. Mex. / **SEARLE, J. R.** (1980). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Edit. Cátedra. Mad. / ————. (1992). *Intencionalidad*. Edit. Tecnos. Mad. / **SCHÜTZ, A.** (1972). *Fenomenología del mundo social*. Edit. Paidós. B/A. / **STEGMÜLLER, W.** (1983). *Estructura y Dinámica de Teorías*. Vol.II. Edit. Ariel. Barcelona. / **SUPPE, F.** (1979). *La Estructura de las Teorías Científicas*. Edit. Nacional. Mad. / **TAYLOR, Ch.** (1964). *The explanation of Behaviour*. Humanities Press. N.Y. / **TIERNO Galván, E.** (1973). *Conocimiento y Ciencias Sociales*. Edit. Tecnos. Mad. / **ZEITUN, L.** (1982). *Ideología y Teoría Sociológica*. Edit. Amorrortu. B/A. / **VAN DIJK, T. A.** (1993). *Texto y Contexto*. Edit. Cátedra. Mad. / **VON WRIGHT, G. H.** (1987). *Explicación y Comprensión*. Edit. Alianza. Mad./ *Norma y acción*. Edit. Tecnos. Mad. / **WINCH, P.** (1972). *Ciencia social y filosofía*. Edit. Amorrortu. B/A. / **WRIGHT, E. Olin.** (1983). *Clase, Crisis y Estado*. Edit. Siglo XXI. Mad. / **WRIGHT, E. O.; SOBER, E.; LEVINE, A.** *Marxismo e individualismo metodológico*. En Zona Abierta, octubre 1987-marzo de 1988. Mad. / **WITTGENSTEIN, L.** (1957). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Edit. Revista de Occidente. Mad. / ————. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Edit. Grijalbo. Barcelona.

**ALAYON GARCÍA, Angel Guillermo.** (1997). *Dos Modelos Explicativos en la Teoría Social Contemporánea*. Fondo Editorial de Humanidades y Educación. Asociación de Profesores de la UCV. Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, Caracas.

## SÍMBOLO

Sustituto de un signo del cual es sinónimo. Los signos son producibles por la otra persona que los emplea con la intención de modificar la conducta de terceras personas en una dirección específica. Para una comunicación efectiva el símbolo debe tener el mismo significado para el que lo usa como para el que lo interpreta; es decir, que el empleador del símbolo implícita o explícitamente reacciona al mismo tiempo y de la misma manera que su intérprete.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## SIMULACIÓN

1. Representación de los rasgos del comportamiento de un sistema físico o abstracto mediante otro sistema. Por ejemplo, la representación de los fenómenos físicos mediante las operaciones realizadas por una computadora o la representación de un sistema biológico mediante un modelo matemático; 2. método empleado como sustituto en las actividades de aprendizaje para aproximar la práctica y los materiales a la situación en la que se aplicará lo aprendido.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## SIMULACIÓN

Elaboración y empleo de un modelo de suceso o de una situación real no prevista.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## SIMULACIÓN

Situación en la que se reproduce para efectos de enseñanza y aprendizaje, las condiciones existentes en una situación de trabajo, o el conocimiento y las capacidades que se requieren para su desempeño.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## SIMULADOR

Mecanismo o programa preparado para reproducir los rasgos pertinentes de un contexto operacional y de su variación en condiciones cambiantes.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## SIMULADOR

Objeto o mecanismo que reproduce ciertos elementos de una situación real reproduciendo condiciones operacionales que permiten al estudiante efectuar prácticas en condiciones de entrenamiento, que no pueden llevarse a cabo en el trabajo mismo.

UNESCO. Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## SINCRETISMO

Carácter de conocimiento global y confuso en el cual la reflexión aún no ha distinguido y organizado los elementos. Es común entre los niños y los pueblos primitivos.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador) (1993).** *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## SINERGIÁ

El concepto de sinergia, del griego cooperación, es aplicado por R. Kats (1983/84) quien lo describe como una vía particular donde los fenómenos se relacionan entre sí en un plano bidimensional: por una parte en la dinámica de las interrelaciones entre las partes y, por otra, en la optimización del potencial y la expansión del todo.

En el concepto de sinergia dos sistemas pueden percibir un hecho de diferentes maneras dependiendo de sus códigos internos, pero las percepciones de cada influyen en el otro afectándose mutuamente.

La noción de competencia propia del paradigma de la escasez descrito por el mismo autor, se sustituye por la de cooperación, reciprocidad.

En la dinámica sinérgica el proceso central es el diálogo, el cual se considera como poder. Tener poder significa, ser escuchado para hacer algo.

Dialogar es plantear la posición propia y además escuchar al otro. Escuchar es más que oír palabras. Para realmente escuchar, debemos estar atentos a las ideas, las experiencias, los sentimientos, la expresión corporal de las personas.

En la sinergia el diálogo es recíproco y constituye la posibilidad mutua de enriquecimiento de las experiencias y de las ideas del otro, de modificar las nuestras y, una vez modificadas, enriquecer de nuevo las de nuestro interlocutor en un proceso constructivo donde se optimizan nuestras capacidades intelectuales y nuestros sentimientos en sintonía con otro ser humano.

La noción de sinergia en un grupo supone la creación de una comunidad donde se promueven procesos de aprendizajes constructivos mediante la energía colectiva de sus miembros y donde el conocimiento es poder para lograr metas comunes donde todos salgan favorecidos.

En una comunidad sinérgica, como podría ser una escuela, los individuos se definen a sí mismos por sus interrelaciones con los demás. La dinámica inherente representa una ampliación del todo en la cual existen verdaderas posibilidades de relaciones del tipo ganar-ganar: yo gano, luego tú también ganas.

**BIBLIOGRAFÍA: KREISBERG, Seth.** (1992). "Transforming Power". State University of N.Y. Press. Albany, N.Y.

**HERRERA, María Antonieta y Marbella PINEDA.** Escuela de Educación EUS-UCV. Apuntes para un Diccionario de Educación para la Paz.

## SÍNTESIS

Se entiende por síntesis el método de enseñanza que consiste en la exposición de una situación u objeto mediante la unión y coordinación de sus partes o elementos, en otras palabras el método que va de lo simple a lo compuesto, de los elementos a sus combinaciones en los objetos cuya naturaleza trata de explicar. En este sentido la síntesis es opuesta al análisis, siendo los dos métodos fundamentales del conocimiento.

**BIBLIOGRAFÍA:** SCHEMIEDER, A. (1963). *Didáctica General*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada, S.A.

**LEONARD, Franklin.** (1999). *EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION*. Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

## SISTEMA

“Un sistema, de manera simple, puede pensarse como un conjunto de objetos, de elementos relacionados, donde las relaciones son entre tales elementos y hacia el exterior del conjunto.” (Giordani, 1987, p. 239).

“un sistema (el educativo o el escolar, por ejemplo) es un subconjunto de un universo (U) constituido por elementos (e<sub>1</sub>, e<sub>2</sub>, e<sub>3</sub> . . . - en) que se encuentran relacionados. ... presenta elementos que pueden ser caracterizados al igual que sus relaciones o conexiones.” (Bigott, 1979, p. 53).

Un sistema es la combinación ordenada de partes que, aunque trabajen de manera independiente se interrelacionan e interactúan, y por medio del esfuerzo colectivo y dirigido constituyen un todo racional, funcional y organizado que actúa con el fin de alcanzar metas de desempeño previamente definidas.” (Chawick, 1987, p. 23).

El hombre, y en particular los docentes, necesitan conocerse, en su realidad interna o más íntima, donde tiene efecto o influencia lo temporal y cultural de todo el sistema físico, científico y social para que luego pueda asumir y/o interpretar con mucha justicia lo que podría corresponder a área de influencia, debe reconocer y conocer las diferentes organizaciones sistemáticas propias de la docencia y de la Ciencia de la Educación y las relaciones que se generan o establecen para poder ser un planificador, planificador y agente de cambio.

En las tres citas textuales, transcritas previamente, encontramos la presencia de elementos comunes que contribuyen a consolidar la configuración de lo que se identifica como: SISTEMA (elementos, relaciones o conexiones), a juicio de 3 importantes expertos en esta área del conocimiento. Giordani, la trabaja en el contexto de la planificación social; Bigott, en el análisis, estudio de realidades educativas y Chadwick en lo que atiende y determina la Tecnología Educativa. Con estos tres ejemplos podemos asumir que es conveniente tener concepciones comunes respecto a los mismos términos para garantizar la claridad, comprensión, buen empleo y aplicación del término sistema en los estudios formativos del docente como en su futura práctica profesional.



**BIBLIOGRAFÍA: BIGOTT, L. A.** (1979). *Introducción al análisis de Sistemas Educativos*. Ediciones de la Facultad de Humanidades y Educación. U.C.V. Caracas: / **CHADWICK, C.** (1987). *Tecnología educacional para el docente*. (2ª ed. Rev. y ampliada). Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona / **GIORDANI, G.** (1987). *La Planificación como Proceso Social*. (4ª ed.) Vadell Hermanos Editores. Valencia.

**FERNÁNDEZ DE C., Luisa.** Trabajo Individual, aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## SISTEMA

Es un conjunto de elementos que coexisten dentro de un determinado ámbito y con un cúmulo de relaciones entre ellos, y con atributos y características específicas.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA

## SISTEMA

1. Ensamble integrado de elementos interactuantes diseñados para alcanzar cooperativamente una funciones predeterminada. (Flagle).
2. Conjunto de elementos integrados, diseñados específicamente para que produzca fenómenos demostrados de la manera más eficiente y confiable posible. (Ofiesh, 1965).
3. Organismos sintéticos deliberadamente diseñados, compuestos de componentes interreccionados e interactuantes que son empleados para que funcionen de maneras integrada para alcanzar un propósito determinado. (Banathy, 1968).
4. La suma total de partes que funcionan independientemente o conjuntamente, para lograr ciertos resultados o productos, basados en necesidades.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## SISTEMA

Es un todo formado por un conjunto de elementos relacionados entre sí, influyéndose unos con otros constantemente, los cuales presentan características propias (físicas, sociales, políticas, económicas, técnicas,...) que a su vez determinan el funcionamiento del sistema en los fines, propósitos y objetivos que persiguen.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ, V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## SISTEMA

Un Sistema viene a ser un conjunto de elementos u objetos que tienen la propiedad de estar íntimamente relacionados o estructuralmente relacionados. En este sentido el fenómeno social e institucional llamado escuela funcionaría como un sistema, en cuanto está constituida por un conjunto de elementos (alumno, maestro, espacio físico-ambiental, métodos de enseñanza, etc.) y las relaciones que se establecen entre cada uno de estos elementos. Se puede considerar que un sistema presenta un conjunto de partes o constituyentes que serían: los objetos o elementos y las relaciones entre los elementos o interrelaciones entre los atributos relacionales de dichos elementos.

**BIGOTT Luis A.** (1977). "Análisis de Microestructuras Educativas". U.C.V. p.p. 59,60, 63,65, 66,68,70,172, 173, 174,199, 201,202 y 203. Realizado por los estudiantes de la Asignatura "Análisis de Sistemas Educativos", 6to. Semestre, E.U.S. y reseñado por la profesora Graciela Hernández. Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1999.

## SISTEMA

Uno de los tantos problemas que enfrentan las Ciencias Sociales es la definición de términos básicos, de categorías y de conceptos que permitan la racionalización del conjunto teórico que sería una Ciencia Social particular. En este sentido es valedera la doble formulación de Bastide (1) en cuanto a que: "1. Ninguna ciencia ha hecho progresos esenciales sin un vocabulario técnico perfecto y la historia misma de las diversas ciencias nos revela, como lo dice Guilbaud para las matemáticas, el progresivo pasaje del uso de los términos de su sentido corriente a la 'jerga' científica; (y) 2. las ciencias humanas y, más particularmente, las ciencias sociales no presentan todavía ese vocabulario técnico perfecto indispensable a sus futuros progresos, sino varios vocabularios técnicos, a menudo uno por autor, lo que hace imposible el trabajo común" (1). Conceptos tales como clase social, estructura, sistema, son definidos de manera diferente e imprecisa por cada una de las escuelas o corrientes metodológicas que tratan de caracterizar el fenómeno social, lo que ha traído como consecuencia cierta imprecisión en el uso de estos términos. En el caso concreto de la definición de sistema nos encontramos con la confusión reinante en cuanto se le coloca como sinónimo de *estructura*. Rotundo parte de la idea de que sistema y estructura funcionan como conceptos idénticos en cuanto a su significancia; en este sentido funcionarían como sinónimos. El autor refuerza su tesis mediante la cita de un conjunto de definiciones de estructura recogidas por Jean Viet como son las de Piaget, Levi-Strauss, Goldmann, etc., para constatarías con la definición de sistema derivada de la Cibernética.

Creemos que con la inclusión en la Ciencia Social del concepto de modelo y el papel que juega el análisis y la síntesis de sistemas, al igual que el significa-

do que adquiere con respecto a la estructura, los conceptos definidos anteriormente como sinónimos adquieren una significación diferente, como lo notaremos más adelante.

Se entiende comúnmente como sistema a un conjunto de objetos o elementos relacionados'. Ralí y Fagen definen al sistema como "... un conjunto de cosas y sus atributos". Para Amstutz, un sistema sería "...un todo complejo y organizado.' un ensamblaje o combinación de cosas que forman un todo complejo o unitario". García Garrido define al sistema como "un conjunto no-vacío de elementos y un conjunto no-vacío de relaciones definidas entre dichos elementos". Para Buckley sistema es:

...un complejo de elementos o componentes directa o indirectamente relacionados en un red causal, de modo que cada componente está relacionado por lo menos con varios otros, de modo más o menos estable, en un lapso dado. Los componentes pueden ser relativamente simples o estables, o complejos y cambiantes; pueden variar sólo una o dos de sus propiedades o bien adoptar muchos estados distintos. Sus interrelaciones pueden ser mutuas o unidireccionales; lineales o intermitentes; y exhibir distintos grados de eficacia o propiedad causal.

Rapoport considera al sistema como un todo, "...que funciona como un todo en virtud de las interdependencias de sus partes".

Al definir Lapierre a un sistema como un conjunto de ( $n$ ) elementos donde cada uno de ellos puede encontrarse en diferentes estados, le permite introducir el concepto de variable. En esta dirección analítica los valores de los cambios que se produzcan entre un estado y otro del sistema, si pueden ser de carácter mensurable, funcionarán como una variable.

Para analizar un sistema Churchman propone los elementos siguientes:

1. Los objetivos del sistema considerado como un todo y más específicamente las medidas de actuación del sistema completo.
2. El medio ambiente del sistema; las restricciones fijas.
3. Los recursos del sistema.
4. Los componentes del sistema, sus actividades, metas y medidas de actuación.
5. La administración del sistema.

Contrastando estas definiciones podemos concluir que un sistema viene a ser un conjunto de elementos u objetos que tienen la propiedad de estar íntimamente relacionados o estructuralmente relacionados. En este sentido el fenómeno social e institucional que nosotros llamamos escuela funcionaría como un sistema en cuanto está constituido por un conjunto de elementos (alumno, maestro, plano físico-ambiental, métodos de enseñanza, etc.) y las relaciones que se establecen entre cada uno de estos elementos. Matemáticamente un sistema puede ser definido como:

- Un conjunto de objetos formales implícitamente definidos.
- Un conjunto de transformaciones elementales  $T$ .
- Un conjunto de reglas  $P$  para formar secuencias  $T$ .
- Un conjunto de declaraciones que indiquen las formas iniciales de los objetos formales (de uso en la generación de nuevas formas de los objetos).
- Bertalanfi basado en los trabajos de Boulding propone una reorganización jerárquica de los sistemas como puede observarse en el Cuadro:

**CUADRO No. 1**  
**CATALOGO INFORMAL DE NIVELES PRINCIPALES EN LA JERARQUIA DE**  
**LOS SISTEMAS (BASADO PARCIALMENTE EN BOULDING)**

NIVEL	DESCRIPCION Y EJEMPLOS	TEORIA Y MODELOS
Estructuras estáticas	Átomos, moléculas, cristales, estructuras biológicas, etc.	P. ej. fórmulas estructurales de la química; cristalografía; descripciones anatómicas.
Relojería	Relojes, máquinas ordinarias en general; sistemas solares.	Física ordinaria, tal como las leyes de la mecánica (newtoniana y einsteiniana) y otras.
Mecanismos de control	Termostato, servomecanismos, mecanismo homeostáticos en los organismos.	Cibernética; retroalimentación y teoría de la información.
Sistemas abiertos	Llamas, células y organismos en general.	(a) Expansión de la teoría física a sistemas que sostienen peso de materia (metabolismo). (b) Almacenamiento de información en el código genético (DNA). Hoy por hoy no está claro el vínculo entre (a) y (b).
Organismos Inferiores	Organismos vegetaloides “:diferenciación creciente del sistema (la llamada “división del trabajo” en el organismo”; distinción entre reproducción e individuo funcional (“línea germinal y soma”).	Casi no hay teoría ni modelos.
Animales	Importancia creciente del tráfico en la información (evolución de receptores, sistemas nerviosos); aprendizaje; comienzos de consciencia.	Comienzos en la teoría de los autómatas (relaciones S-R), retroalimentación (fenómenos regulatorios), comportamiento autónomo (oscilaciones de relajamiento), etc.
Hombre	Simbolismo; pasado y por venir, yo y mundo, consciencia de sí, etc., como consecuencias; comunicación por lenguaje, etc.	Incipiente teoría del simbolismo.
Sistemas socio-culturales	Poblaciones de organismos (incluyendo los humanos); comunidades determinadas por símbolos (culturas).	Leyes estadísticas y posiblemente dinámicas en dinámica de poblaciones, sociología, economía, posiblemente historia. Comienzos de una teoría de los sistemas culturales.
Sistemas simbólicos	Lenguaje, lógica, matemáticas, ciencias, artes, moral, etc.	Algoritmos de símbolos (p. ej. matemáticas, gramática): “reglas del juego” como en artes visuales, música, etc.

Otra forma de definir un sistema es considerarlo como un conjunto de elementos interconectados (subsistemas) dentro de un ambiente (contexto) que define sus límites. Un sistema así caracterizado sería un conjunto coherente "...rodeado normalmente por un ambiente de características físicas, sociales, políticas, económicas y técnicas..." A partir de esta definición, podemos considerar en una primera aproximación, que un sistema presenta un conjunto de partes o constituyentes que serían:

- a) Los objetos o elementos
- b) Las relaciones entre los elementos o interrelaciones entre los elementos o los atributos relacionados de los elementos.

Por la misma vía de análisis, un sistema de acuerdo a esta primera definición se encuentra caracterizado por los factores o componentes siguientes:

1. Elementos constituyentes;
2. Conjunto de relaciones que se establecen entre los elementos o constituyentes.

Estos Componentes (1 y 2) tienden o vectorizan hacia:

3. Un objetivo real, concreto y definido; y por otra parte, los elementos con sus relaciones caracterizadas en función de un objetivo se localizan en:
4. Un contexto, medio o entorno que es definido como todo el conjunto de factores que sin formar o constituir parte del sistema lo afecta, recibe información o se caracteriza por intercambiar información. (El sistema escolar y sus conexiones con el plano jurídico-político, por ejemplo).

Una vía para describir un sistema puede ser por la utilización de la relación input-procesos-output, en la siguiente forma:

Input\_\_\_\_\_procesos\_\_\_\_\_output

#### FLUJO: PERMANENTE DE ENERGIA (INFORMACION)

Chadwick partiendo de esta conceptualización la extiende a las reacciones que se establecen entre subsistemas que constituyen los sistemas simples con input (a) y output (b) y los sistemas con bucles de feed back.

En conclusión, un sistema (el educativo o el escolar, por ejemplo) es un subconjunto de un Universo (U) constituido por elementos ( $e_1, e_2, e_3, \dots, e_n$ ) que se encuentran relacionados. Todo sistema presenta elementos que pueden ser caracterizados al igual que sus relaciones o conexiones. El sistema es un conjunto (S) constituido por un conjunto de elementos E ( $e_0, e_1, \dots, e_n$ ) y caracterizado a su vez por un conjunto de relaciones R. "Los elementos del sistema (E), se identifican como atributos variables de objetos, lo cual implica que **no son** los objetos mismos los representados en el sistema, sino ciertos atributos de ellos". Ejemplo: si queremos representar los alumnos integrantes de un sistema escolar, las características o los atributos de ellos (sexo, edad, grado, rendimiento, etc.), son aquellos aspectos identificables como elementos del sistema (ver capítulo referido al Sistema Educativo y Sistema Escolar).

Ahora bien, por lo menos uno de estos elementos debe estar relacionado con el contexto o entorno del sistema ( $e_0$ ). Un modelo sería entonces la representación de un sistema, o como apunta Carlos Domingo, un modelo de un sistema ( $S_0$ ) no es otra cosa que otro sistema. ( $S_1$ ) cuyos elementos y

relaciones se corresponden con el original<sup>66</sup>, o modelo es una "...imagen o representación generalmente incompleta y simplificada- de un sistema, proceso, organismo, fenómeno, artefacto, sociedad o ente de cualquier clase, material o abstracto".

- BIBLIOGRAFÍA:** **ABUHAMAD, Jeanete.** (1996). *Apuntes de introducción a la Sociología*. UCV. Caracas. / **BANATHY, Bela H.A.** (1972). *Systems Analysis of System Education* ¿ en International Review of Education. (XII). (2). / **BERGER, Peter y T. LUCKMANN.** (1972). *La Construcción de la Realidad*, tit. original: *The Social Construction of Reality*, Traduc. Silvia Zuleta. Amorrortu Editores, 2da. Edición. Buenos Aires. / **BIGOTT, Luis Antonio.** (1972). *La posibilidad de aplicación del Método EIC al estudio de un Sistema Educativo*, AsoVAC, Mérida. / ————. (1974). *Traslación del Método EIC para el Estudio de Microestructuras Educativas*, ULA, San Cristóbal. / ————. (1975). *El Educador Neocolonizado*. Edit. La Enit~flanza Viva, Caracas. / ————. (1976). Análisis de Microestructuras Educativas. Imprenta Universitaria. Caracas. / ————. (1977). Introducción al Análisis de Sistemas Educativos. UCV. Caracas. / **BUNGE, Marlo.** (1966). *La Ciencia, su Método y su Filosofía*. Edic. Siglo Veinte. Buenos Aires. / ————. (1972). *La investigación Científica*. Edit. Ariel. Buenos Aires. / **CARDENAS, Miguel A.** (1974). *La Ingeniería de Sistemas*. Edit. Limusa. México. / **CHADWICK, Clifton.** (1975). *Tecnología Educativa para el Docente*. Paidós. Buenos Aires. / **CHADWICK, G.F.** (1973). *Una visión sistemática del Planeamiento*. Tit. original: *A Systems view of planning*. Edit. Gustavo Gili. Barcelona. / **CONTASTI, Max.** (1965). *Modelos para f~ar metas de matrícula en el nivel de Educación Primaria*, Mimeógrafo). CEN DES. Caracas. / **DAIRENDORF, Ralf.** (1966). *Sociedad y Sociología*, Tit. original: *Die Angewandte Aufklarung*. Gesellschaft un Soziologie in America, Traduc. José Belloch Zimmermann. Edic. Teenos. Madrid. / **DAIX, Pierre; J. PIAGET y otros.** (1969). *Claves del Estructuralismo*. Edic. Calden, Buenos Aires. / **DURKHEIM, Emile.** (1968). *Education et Sociologie*, PUF, París. / **DUVERGER, Maurice.** (1962). *Métodos de las Ciencias Sociales*. Tit. original: *Methodes des Sciences Sociales*~ Edic. Ariel. Barcelona. / **ECHENIQUE, Marcial.** (1975). *Modelos Matemáticos de la estructura espacial urbana: aplicaciones en América Latina*. Ediciones Siap. Buenos Aires. / **GALTUNG, Johan.** (1970). "Correlación Diacrónica, Análisis de Procesos y Análisis Causal", En: *Sociología del Desarrollo*, Edit. Solar, Buenos Aires. / ————. (1966). *Teoría y Métodos de la Investigación Social*. Edit. Eudeba. Buenos Aires. / **GARCIA BACCA, J.D.** (1967). *Elementos de Filosofía de las Ciencias*. UCV. Caracas. / **HALL, A.** (1974). *Ingeniería de Sistemas*, Edit. C.E.C.S.A., México. / **HANSON, Mark.**(1972). *A Social Systems Analysis of Education Subsystems in Venezuela*; en International Review of Education (XVIII); (3). / **GURVITCH, George.** (1962). *Trado de Sociología*; Tit. original: *Traité de Socloolo. gle*. Trad. M.C. Equibar y A. Vacca; Kapelu~, Buenos Aires, 1962. / **IRIARTE, Virgilio.** (1968). *Estructura Social e Ideología*. Renova Editores, Buenos Aires. / **JAEGGI, Urs.** *Orden y Caos*. (1969). (*El Estructuralismo como moda y como método*). Tit. original: *Ordnung und Chaos*. Monte Avila. Caracas. / **KAPLAN, A.** (1964). *The Conduct of Inquiiy: Methody for Behavioral &iences*. Chandier Publiisiiing Company. San Francisco. / **KEDROV, M.B. (y) A. SPIRKIN.** (1968). *La Ciencia*. Colec. 70. Grijalbo, México. / **LIMONEIRO C. M.** (1975). *La Ideología Dominante*. Siglo XXI, México. / **MANGANIELLO, E.** (1977). *Introducción a las Ciencias de la Educación*, Lib. del Colegio Buenos Aires. / **MARCHAL, André.** (1961). *Estructura y Sistemas Económicos*, Ariel. Barcelona. / ————. (1952). *Méthode Scientifique et Science Economique*, Editions M. Th. Génin París. **MAO TSE-TUNG.** (1964). *Contra el Culto a los Libros*. Edie. Lenguas Extranjeras, Pekín. / ————. (1967). *Acerca de la Práctica*. Edic. en Lenguas Extranjeras. Pekín. / **MARX, K. y F. ENGELS.** (1975). *Obras Escogidas*. Tomo 1. Edit. Progreso, Moscú. 1955, Ediciones de Cultura Popular. México. / **MARX, C.; P. SWEEZY (y) otros.** (1966). *El Capital. Teoría, Estructura y Método*. MAZA ZAVALA, D.F. *Análisis Microeconómico*. UCV. Caracas. / **MERTON, Robert K.** (1972). *Teoría y Estructuras Sociales*. Tit. original: *Social Theory and Social Structure*. Traduc. Florentino Turner. F.C.E. México. / **MOLINS, Mario.** (1966). *Guión para el estudio del Sistema de Enseñanza Venezolano en función de la Univensidad Central de Venezuela*; en Dos Temas (5). Caracas. / ————. (1971). *Criterios para estimar el Rendimiento de la Escuela Primaria en el aspecto del cumplimiento de la Escolaridad Normal de los alumnos*. Mimeógrafo. UCV, Caracas. / **MORENO, J.L.** (1954). *Fundamentos de Sociometría*. Paidós, Buenos Aires. / **NADEL, Siegfried F.** (1966). *Teoría de la Estructura Social*, Traduc. Manuel Sacristán. Edjc. Guadarrama, Madrid. / **NAGEL, Ernest.** (1961). *Lógica sin Metafísica*. Tit. original: *Logie Without Metaphy. sics*. Traduc. Jime Melgar Botassis. Edit. Teenos. Madrid. / **NUÑEZ TENORIO, J.R.** (1972). *Introducción a la Ciencia*. Edit. Nueva Izquierda. Caracas. / **OEA.** (1970). *La Educación* (56-58). Washington. / **PAP, Arthur.** (1964).



*Teoría Analítica del conocimiento*. Tit. original: Analytische Erkenntnistheorie, Traduc. F. García Guillén. Teenos, Madrid. / **PARSONS, Talcott**. (1954). *Essays in Sociological Theory*. Free Press, Glencoe. / **PARSONS, Talcott y E.A. SHILLS**. (1959). *Toward a General Theory of Action*. Harvard University Press, Harvard. / **PULSTON, Rolland**. *Non-Formal Education An annotated International Bibliography*. Praeger Publishers. Washington. / **PIAGET, Jean**. (1974). *El Estructuralismo*. Tit. original Le Structuralisme. Oikostau, Ediciones Barcelona. / **PIAGET, Jean; W.J. MACKENZIE y otros**. (1970). *Tendencias de la Investigación en las Ciencias Sociales*. Tit. original: Tendances principales de la recherche dans les Sciences Sociales et Humaines. Traduc. Pilar Castillo. Alianza Editores-Unesco, Madrid. / **POUILLON, Jean ; M. GODELIER y otros**. (1969). *Problemas del Estructuralismo*. Tit. original: Problèmes du structuralisme. Traduc. Julieta Campos; Gustavo Esteva y A. de Ezcurdía. 3a. edición. Siglo XXI, México. / **REYNA, José Luis**. (1972). "Modelos Causales y tipo Ideal"; En: *Teoría, Metodología y Política del Desarrollo en América Latina*; Edie. FLACSO. Buenos Aires. / **ROMERO LOZANO, Simón**. (1963). *Algunos aspectos y problemas del diagnóstico de la situación de la educación*. ILPES. Santiago. / **ROTUNDO, E.** (1973). *Introducción a la Teoría General de los Sistemas*; UCV, Caracas. / **SHIEFELBEIN, E.** (1974). *Teoría, Técnicas, procesos y planeamiento*. Edit. El Ateneo, Buenos Aires. / **SHELDON, Richard**. (1959). *Some Observations of Theory in Social Science*, Harvard University Press. Harvard. / **SELLTIZ, C.M. Jahoda (y) otros**. (1965). *Métodos de Investigación en las Relaciones Sociales*. Ediciones Rialp, Madrid. / **TIMASHEFF, Nicholas**. (1961). *La Teoría Sociológica*. Tit. original: Sociological Theory, its Nature and Growth. Traduc. Florentino Torner F.C.E., México. / **TREJOS DITTEL, Eduardo**. (1971). *Educación y desarrollo en América Latina*. LI. brería del Colegio. Buenos Aires. / **UCV**. (1970). *Estudio de Caracas*. Volumen VI. Tomo 1. EBUC. Caracas. / ————. (1970). Proyecto para el estudio socioantropológico de los Llanos Centrales. Escuela de Sociología y antropología, Caracas. / **UNESCO**. (1965). *Manual Unesco de Estadística de la Educación*. Tit. original: Manual of Educational Statics. Barcelona. / **VASCONI, Tomás**. (1972). "Contra la Escuela. (Borradores para una Crítica Marxista de la Educación)". En: Sociedad y Desarrollo (2) CESO Universidad de Chile, Santiago. / ————. (1970). *Dependencia y Superestructura*. EBUC. / ————. (1967). *Educación y Cambio Social*. CESO. Universidad de Chile, Santiago. / ————. (1967). *Educación y Subdesarrollo*. Proposiciones sobre el Marco Teórico y Metodológico de los Estudios sobre Educación y Desarrollo. CESO. Universidad de Chile, Santiago. / **VARSAVSKY, Oscar y A.E. CALCAGNO**. (1971). *América Latina. Modelos Matemáticos*, Edit. Universitaria, S~A. Santiago. / **VEXLIARD, Alexandre**. (1970). *Pedagogía Comparada Métodos y Problemas*. Tit. original La Pedagogie Comparée. Méthodes et Problèmes; Traduc. Iris Ucha de Davié. Ed it. Kapeluz. Buenos Aires. / **VIET, Jean**. (1970). *Los Métodos Estructuralistas en las Ciencias Sociales*, Amorrortu Editores, Buenos Aires. / **WALLACE, A.F.** (1961). *Culture and Personality*, Randon House. New York. / **YOUNG, Oran**. (1968). *Systems of Political Science* Prentice-Hall. New Jersey. / **YURGUELENAS, D.I.** (1971). "La Teoría del Reflejo y el concepto de información" en La Teoría del Conocimiento de la Ciencia Actual. Edic. Suramérica. Bogotá. / **ZE'ITERBERG, H.** (1968). *Teoría y Verificación en Sociología*. Tit. original: On theory and Verification in Sociology. Traduc. Sibila Yujnowsky. Edic. Nueva Visión. Buenos Aires.

**BIGOTT, Luis Antonio**. (1982). **Modelos de análisis de sistemas escolares (Vol. 1)**. Ediciones de la facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas.

## SISTEMA, CARACTERÍSTICAS

Los elementos constitutivos del sistema (elementos y atributos), se encuentran caracterizados en la siguiente forma:

1. Mantiene entre sí ( $E_1, E_2, E_3, \dots, E_3^{11} \dots E_3^{17} \dots E$ ) interrelaciones que pueden ser objetivadas.
2. El conjunto de interrelaciones de los elementos y de los atributos de los elementos constituyen un todo estructurado. Esta forma de interrelación de los elementos de un sistema es lo que va a permitir definir y caracterizar la estructura del sistema.
3. Un sistema puede ser estudiado a partir de un estado inicial ( $E_0$ ) y de un estado final ( $E_f$ ) o mediante el estudio de las transformaciones que sufre el sistema al pasar del ( $E_0$ ) al ( $E_f$ ).

Un elemento (Ei) m que esté conectado con el entorno (eo). se dice que es un elemento de entrada al sistema si su relación (roi) es distinta de cero ( $roi \neq 0$ ); será un elemento de salida si su relación (rio), es distinta de cero ( $rio \neq 0$ ). Si los valores de los elementos se determinan dentro del sistema se dice que es un elemento endógeno; si por el contrario debe ser dado (entrada) se dice que es un elemento exógeno.

4. Todo sistema es histórico, en consecuencia no es un ente acabado, inmóvil, sino que todo sistema se Construye en un proceso de transformación; proceso este que debe ser estudiado al analizar cualquier sistema.
5. La disposición y la forma como se encuentra interconectadas y/o interrelacionados los elementos permite definir la estructura de un sistema. Estas estructuras pueden ser lineales, en paralelo, de retroalimentación y compuestas.

**BIBLIOGRAFÍA:** **BANATHY, Bela H.A.** (1972). *Systems Analysis of System Education*, en International Review of Education. (XII). (2). / **ECHENIQUE, Marcial.** (1975). Modelos Matemáticos de la estructura espacial urbana: aplicaciones en América Latina. Ediciones Siap. Buenos Aires.

**BIGOTT, Luis Antonio.** (1982). **Modelos de análisis de sistemas escolares** (Vol. 1). Ediciones de la facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas.

## SISTEMA CERRADO/SISTEMA ABIERTO

Un sistema cerrado es aquel que no se comunica con su contexto. En este tipo de sistema, el equilibrio significa también su muerte, es decir la terminación de todo intercambio o interacción. Un sistema abierto está en comunicación continua con su medio, del cual recibe un flujo de energía, de información, de personas. La apertura permite al sistema tender hacia un equilibrio dinámico y una complejidad cada vez mayor.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## SISTEMA DE CLASIFICACIÓN

1. Esquema sistemático para el ordenamiento de los materiales según tema o forma; 2. organización o conjunto de procedimientos destinados a identificar y localizar documentos o datos de manera eficaz.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## SISTEMA DE ENSEÑANZA

Conjunto integrado y estructurado de elementos organizados para lograr determinados objetivos de aprendizaje.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### SISTEMA DE ENSEÑANZA PERSONALIZADA

Sistema de enseñanza o de organización de los cursos a nivel de la enseñanza superior, que recurre a la tutoría y toma en cuenta la adaptación de la programación al ritmo individual de cada estudiante.

UNESCO/IBEDATA. *Glosario de Términos de Tecnología Educativa*. París.

### SISTEMA DE ENSEÑANZA VÍA MULTIMEDIOS

Sistema de enseñanza-aprendizaje que incorpora varios métodos y medios educativos.

CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS. (1980). *GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA*. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

### SISTEMA DE PLANIFICACION, PROGRAMACION Y CALCULO Y CÁLCULO PRESUPUESTAL

Sistema de planificación (de estrategias y proceso de control operacional cuyo propósito es lograr la mayor productividad, facilitando al mismo tiempo los criterios de selección en la distribución de recursos).

UNESCO/IBEDATA. *Glosario de Términos de Tecnología Educativa*. París.

### SISTEMA DE SUPERACIÓN

Conjunto de principios ( procesos, normas, reglamentación, estructuras y acciones de superación ) tendientes a garantizar la habilitación, complementación, especialización y actualización de los conocimientos técnico-profesionales y de dirección, además del desarrollo de las habilidades, hábitos, destrezas y valores conducentes al logro del conocimiento humano.

AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO. *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*. CENESEDA/República de Cuba.

### SISTEMA EDUCATIVO

Conjunto de elementos interdependientes humanos, institucionales, científicos, tecnológicos y materiales que interactúan en la estructura educativa para la consecución de las finalidades y objetivos señalados por el Estado a la Educación. (Departamento Nacional de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Bolivia).

Conjunto de diversos elementos que, desde puntos de vista pedagógicos y administrativos, se integran y articulan coherentemente de manera de pro-

mover, a través del proceso enseñanza-aprendizaje, la consecución de los objetivos educacionales. (Centro de Operación del Curso de Post Grado de Educación; Convenio MEC-OEA-UFSM: Brasil).

Conjunto que sintetiza la organización, administración y la forma de articulación de la enseñanza. Comprende toda la estructura, la organización administrativa, las diversas categorías de instituciones públicas y privadas de diferentes grados de enseñanza, el proceso de ingreso, los cursos terminales y las opciones de continuación a grados superiores desde el preescolar hasta los estudios postdoctorales; el grado de participación del poder público en la administración de la enseñanza, en la fiscalización de la enseñanza impartida por iniciativa privada; el financiamiento de la educación; los incentivos para cursos de mayor interés para la comunidad; la obligatoriedad escolar hasta cierta edad o cierto nivel; en fin la organización, el control y el financiamiento de toda la red, dentro de una política educacional. (Dpto. de Enseñanza Fundamental; Comisión Central de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Brasil).

Es una estructura amplia y dinámica, en continua interacción entre las fuerzas políticas, sociales y económicas, para la formación de individuos con capacidad de vivir productivamente en su medio social. Todos los elementos del sistema social deben estar integrados a través de los subsistemas de administración, planeación, (curriculum) planes y programas, instrucción y personalidades; cada uno de ellos son unidades integrales. (Consejo Nacional Técnico de la Educación. México.)

Secuencia jerárquica del proceso educativo en niveles educacionales que van desde el preescolar hasta la profesionalización a nivel superior.(Dpto. de Curriculum y Administración Educativa; Universidad de Oriente. Venezuela).

Conjunto de reglas y principios relacionados entre sí, que pone en práctica la política educativa del Estado. Implica una estructura y una organización. Surge, históricamente, con la complejidad de la vida social, que exigió una organización y sistematización progresiva de la educación. (Instituto de Investigaciones Educativas; Universidad Simón Bolívar. Venezuela).

Conjunto de organizaciones que se articulan en atención a los objetivos finales e intermedios del proceso, establecidos en la política educativa, que tienen asignadas funciones de distintos grado de complejidad para garantizar el desarrollo efectivo de las actividades requerida para facilitar a los usuarios el logro de tales objetivos y la inversión racional de los recursos humanos, materiales, financieros y temporales necesarios para ese mismo fin. (Centro de Operaciones del Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores en el Área de Curriculum; Convenio ME-OEA-USB. Venezuela).

**GLOSARIO DE TERMINOS UTILIZADOS EN AMÉRICA LATINA EN MATERIA DE DESARROLLO CURRICULAR.** (1976). *PROYECTO MULTINACIONAL DE CAPACITACION PARA PROFESORES DE AMERICA LATINA EN EL AREA DE CURRICULUM. OEA/ MINISTERIO DE EDUCACION/UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR. CARACAS.*

## SISTEMA EDUCATIVO

Estructura y organización del conjunto de las instituciones que dispensan a la población de un país todo tipo y nivel de enseñanza.

## SISTEMA EDUCATIVO

De acuerdo a nuestra manera de ver las cosas, refiere necesariamente a la consideración de que es la educación en su proceso de institucionalización, o dicho de otra manera, nos vemos obligados a revisar el largo camino de consolidación de la escuela como forma específica de la conducta institucional de las socioculturas occidentales. Se trata de visualizar la forma como la educación ha venido tomando identidad estructural, al igual que otros procesos sociales como puede ser la producción, la defensa, la salud, etc. Principalmente la forma en que esa particularidad social que es la educación se organiza y toman cuerpo sus elementos constitutivos principales, en lo que genéricamente se puede denominar como escuela o institución escolar.

Para lograr ese cometido veamos aspectos importantes del perfil de desarrollo de ese proceso de institucionalización de la educación. Pero antes resulta interesante entender la existencia de dos cualidades de la educación no explicitadas en lo que va de exposición y que están íntimamente relacionadas con el proceso de estructuración aludido. Estamos hablando de lo que en "Aprender a Ser" se explica como la educación, como necesidad biológica y como necesidad social. En relación a la primera cualidad, se resalta en la educación la virtud de contribuir al desarrollo físico y mental que ha permitido la evolución del hombre y la conservación de la especie humana, incentivando su adaptabilidad a modos de vida y ambientes en permanente y violento cambio. Respecto a la segunda cualidad, es decir a la educación como necesidad social, en ese documento se escribe lo siguiente:

"...aunque parezca extraño, por lejos que nos remontemos en el pasado de la educación ésta aparece como inherente a las sociedades humanas. Ha contribuido al destino de las sociedades en todas las fases de su evolución; ella misma no ha cesado de desarrollarse; ha sido portadora de los ideales humanos más nobles; es inseparable de las mayores hazañas individuales y colectivas de la historia de los hombres, historia cuyo curso reproduce la educación bastante fielmente, con sus épocas de decadencia, sus impulsos, sus atolladeros, sus confluencias y sus antinóminas..." (FAURE, 1974).

Se estima que en las sociedades primitivas la educación se manifiesta como parte del ambiente cultural espontáneamente expresado. La misma relación del individuo con su ambiente era la fuente de su educación. La vida familiar, su esfuerzo de subsistencia en las tareas de caza, alojamiento, vestido, la coexistencia misma, eran las modalidades dominantes de la enseñanza-aprendizaje. Cosa que en alguna medida permanece como constante educativa, pero, bajo nuevas modalidades:

En todas las sociedades, hayan sido primitivas o extremadamente civilizadas, y hasta la fecha muy reciente, la educación de la mayoría de los niños ha tenido lugar sobre todo en forma incidente y no en las escuelas destinadas a este fin. Los adultos realizaban sus tareas económicas y otras tareas sociales y los niños no se les tenía apartados, se ocupaban de ellos y aprendían a formar parte del grupo; no se les impartía una "enseñanza" en el sentido convencional del término...(FAURE, 1974).

Siempre se ha admitido que la educación incidente era un elemento esencial de su funcionamiento, por ejemplo, en las familias y en los grupos compuestos por niños de la misma edad; en los trabajos comunitarios, en las diferentes clases de juegos, en la prostitución y otras formas de iniciación sexual, así como en los ritos religiosos (GOODMAN, 1971).

La distinción que propone Goodman resulta de valor capital para entender el proceso de desarrollo de la educación. En tanto y cuanto que el devenir de la educación está determinado, en buena medida, por la influencia diferenciada, la tensión esas dos fuerzas educadoras; la del funcionamiento social, contradictorio, ampliamente contradictorio, determinado por la dinámica misma de las instituciones y procesos sociales, que tienen razón de ser y propósitos propios distintos al estrictamente educativo. Y, por otro lado, ese devenir depende del desarrollo de instituciones y procesos cuyo cometido expreso y principal es instruir, como son el tejido de instituciones denominado genéricamente como escuela.

Tensión que hay que entenderla, por supuesto, dentro del movimiento general de las sociedades concretas, las formaciones sociales determinadas por la dinámica de las relaciones sociales y técnicas y los modos de producción de la riqueza material y espiritual que pautan el desarrollo mismo de la historia. De forma tal que, tanto esa educación “informal” o “incidente”, como la educación “formal” o institucionalizada como mejor debe ser denominada, dependen en última instancia del desarrollo objetivo de las fuerzas que dinamizan el conjunto social y que en la perspectiva teórica en la que se inserta nuestro trabajo, se vinculan prioritariamente a las formas de organización de la producción, sustancialmente, al tipo de propiedad y a la distribución de grupos sociales que de ella se derivan: las clases sociales.

Todas esas consideraciones o premisas teóricas nos obligan a reconocer que nuestro objeto de conocimiento sólo puede ser entendido cabalmente dentro de una práctica teórica que apunte al reconocimiento del tipo de escuela que se desarrolla en las sociedades donde domina el modo de producción capitalista. Pero, antes de ver lo que la crítica a ese tipo de escuela nos permite descubrir de su naturaleza y devenir concreto, veamos el proceso de institucionalización de la educación en las sociedades occidentales, como adición al análisis realizado sobre los aspectos individuantes de la educación como problema abstracto, de forma de sentar las bases conceptuales requeridas para la comprensión del sentido, forma y expresiones organizativas de la escuela como institución expresamente instalada para producir educación.

Como ya fue expresado en el bosquejo del movimiento de la teoría sobre la educación, es en los estados esclavistas del mediterráneo, las ciudades-estados griegas donde la educación se organiza como un servicio del Estado, como instrumento esencial para el entrenamiento de los jóvenes ciudadanos para la defensa. Ello fue plenamente cierto en la educación de Esparta puesto que no sólo respondía a la necesidad de defender el estado de la agresión externa, sino de someter a las mayorías esclavizadas dentro de una economía básicamente agraria. En Atenas la educación tuvo un perfil un tanto más amplio puesto que las inclinaciones comerciales de su economía exigían de sus ciudadanos una calificación más integral.

La educación en la Roma esclavista dependía mucho más de la iniciativa privada-familiar que de la estatal, aun y cuando ella fue tarea especializada



de unos individuos: los gramatistas que en las fases maduras del imperio percibieron salario estatal.

En Roma nunca se tomó muy en serio la intervención del estado en los asuntos educativos. No fue hasta las últimas fases del imperio cuando el gobierno intentó sistematizar la educación. Vespasiano (9-79) fue el primer emperador que estableció subsidios y controles estatales. Emperadores posteriores intervinieron en el reclutamiento y remuneración de los maestros. Diocleciano (245-313) fijó una escala de salarios para la enseñanza de varias especialidades. En el 425 de nuestra era un edicto imperial hizo del gobierno la autoridad que controlaba la educación y subsecuentemente quien quería hacer educación tenía que obtener permiso imperial (ENCICLOPEDIA BRITANICA, 1964).

Sin embargo a partir de la pérdida de influencia del Estado Imperial Romano por un período de aproximadamente mil años las escuelas pasan predominantemente a control de la iglesia. En la sociedad feudal una nueva forma de educación fue tomando cuerpo dentro de instituciones escolares aisladas entre sí salvo por el vínculo ideológico religioso. Se crearon gran cantidad de instituciones para la formación de clérigos y toda Europa fue sembrada de escuelas anexas a monasterios, catedrales e iglesias y fueron fundadas las primeras universidades.

La fundación de universidades fue naturalmente acompañado por el crecimiento de escuelas de diversa clase. En la mayor parte de Europa Occidental se fueron creando rápidamente escuelas de gramática de varios tipos para los niños. No solamente se fundaron escuelas adosadas a las instituciones religiosas, sino otras relacionadas con la producción, la defensa y hasta las casas de salud. Se ha estimado que al final de la edad media habría en Inglaterra y Gales para una población de dos millones quinientas mil personas aproximadamente cuatrocientas escuelas gramaticales, bastante mayor número que en la época victoriana (ENCICLOPEDIA BRITANICA, 1964)

El proceso de desplazamiento del modo de producción feudal por el predominantemente mercantil, fue creando lenta pero indefectiblemente nuevas necesidades propiciatorias de formas más integradas de educación a la vez que más dependientes del funcionamiento de los nuevos Estados emergentes. Dentro de este cuadro de cambio global hay dos circunstancias que definen la transformación de la escuela a la nueva condición de sistema escolar nacional, al lado del proceso de gestación del modo de producción capitalista y la expansión del comercio internacional: el Renacimiento y la Reforma. El Renacimiento, como ya vimos, con su profunda carga humanista al permitir descentrar la educación de la cuestión religiosa, revalorizando la cultura greco-latina y ampliar los contenidos de la instrucción hacia áreas de conocimiento más apegadas a los intereses de las nuevas clases sociales, surgidas al calor del tráfico de mercancías y de la incipiente producción fabril. En lo esencial el Renacimiento fue la insurgencia del individuo frente a la autoridad feudal en muchos aspectos de la vida intelectual y material. Fue expresión de un mayor interés por las virtudes de la literatura griega y latina y novedosos intereses por el estudio vivo de la vida contemporánea que condujo a un inusitado crecimiento del arte, las ciencias materiales y las teorías socio-históricas. El estudio intensivo de los métodos analíticos de los griegos permitió la expansión de la observación directa y la experimenta-

ción desprejuiciadas, base del intenso desarrollo científico y tecnológico que acompañó al surgimiento y desarrollo del modo de producción capitalista. La Reforma, fue expresión del agotamiento de formas políticas de organización social sustentadas por el eje: propietarios de grandes extensiones de tierras-iglesia (gran propietaria ella misma) supranacional, que dió paso a nuevas formas de ideología más enraizadas en los ámbitos nacionales de intereses y a la relativa separación de la iglesia de los centros de decisión; o en todo caso, convirtiendo a las nuevas iglesias en instrumentos de dominación ideológica al servicio de los poderes públicos.

La Reforma tuvo mucha influencia en el reordenamiento de la educación. La secularización de la propiedad eclesiástica frecuentemente absorbió el respaldo a las escuelas de gramática y como consecuencia tanto en Inglaterra como en Alemania gran cantidad de ellas desaparecieron o continuaron con un funcionamiento severamente disminuido. La educación fue profundamente afectada por decisiones ocurridas en algunos países para incentivar algún tipo de particular cristiandad, en concordancia con la idea de que la religión del pueblo debe ser la del gobernante. Varios estados Centro Europeos adoptaron el Luteranismo y otras formas de cristianismo reformado y las universidades y escuelas fueron remodeladas sobre líneas protestantes (ENCICLOPEDIA BRITANICA, 1964)

Mucha importancia tuvo también el movimiento de la Contrarreforma para la educación sobre todo en cuanto a la utilización que hizo la Compañía de Jesús de las escuelas como instrumentos para detener la propagación de la influencia protestante.

El siglo XVII constituye una encrucijada importante en la evolución de la escuela dentro de la cultura occidental, por cuanto el endémico alejamiento de las instituciones escolares de lo que estaba ocurriendo en las sociedades hizo crisis, creando un poderoso movimiento de pensamiento y acción alrededor de la cuestión escolar.

El siglo XVII comenzó con un promisorio despliegue de espíritu emprendedor en asuntos educacionales en diversas partes de Europa. Pero los tremendos conflictos religiosos que siguieron a la Reforma, que culminaron en la explosión de las guerras de los hugonotes en Francia, la guerra de los treinta años en Alemania y la guerra civil en Inglaterra, agotaron inevitablemente esa promesa y dejaron a la mayoría de las naciones demasiado exhaustas como para que les restara energía para dedicarse a la educación o a cualquiera de los intereses sociales normales. Esta dificultad se sintió menos en los países católicos, porque allí la organización jesuita, a pesar de toda la turbulencia política, continuaba expandiéndose en los países protestantes los defectos económicos y administrativos que se ocultaban en el nuevo sistema educacional comenzaron paso a paso a manifestarse abiertamente. Las iglesias reformadas tendían a perder su control en las escuelas con el desarrollo del espíritu secular, y los fondos que durante la reforma se asignaron a la educación, al ser complementados de modo muy insuficiente por el Estado o por la generosidad privada, por lo común resultaron demasiado magros en relación a las necesidades de la época. Con escuelas pobremente dotadas y con maestros mal pagados comenzó a declinar, y al llegar a fin de siglo el estancamiento educacional se había generalizado en buena parte del norte y oeste de Europa (BOYD y KING, 1977)

Sin embargo, en el seno de esta crisis las nuevas condiciones materiales que el mercantilismo liberal fue creando, al igual que los cambios ocurridos en el plano ideológico-religioso, fue tomando cuerpo la idea y la necesidad de una educación generalizada a todos los seres humanos sin distinción, aunque no todos deban ser educados en el mismo grado.

Las nuevas condiciones económicas y políticas que sucedieron en el mundo luego de los descubrimientos e invenciones conocidos (impresión, pólvora, nuevas tierras, máquinas mecánicas y materias primas) que puso cada vez más cantidad de elementos en manos de la burguesía, trajeron también como consecuencia un período de renacimiento para el estudio y preparación del hombre desde fines de la era medieval. Y cuando el avance del liberalismo mercantil empujó decididamente a esta nueva clase social al escenario político del mundo, los monjes hubieron de entregar las escuelas al clero secular y abrieron sus puertas a una educación que quería ser todavía más liberal que la que había propuesto la burguesía en sus comienzos. Las universidades trascendieron la finalidad religiosa que había tenido en su origen religioso (BOYD y KING, 1977). Como ya lo señalamos, el siglo XVII marca un punto de inflexión trascendental en el desarrollo de la educación occidental por cuanto al entrar en crisis la relación educación-sociedad se produjo una abundante creación de iniciativas para superar esa realidad, que tuvieron profunda influencia en los tiempos por venir.

Entre finales del siglo XVII y durante el XVIII se opera un cambio trascendente en el movimiento general de la institución escolar, relacionado con la definitiva instalación de los sistemas escolares nacionales. Cobra nuevo impulso la transformación que lentamente se venía desarrollando, de una escuela aislada, orientada por propósitos específicos y autosuficientes, hacia una escuela integrada a otras, tributaria a otras escuelas, dentro de un conjunto que tiene propósitos más trascendentes superiores a cada una de las unidades escolares individualmente vistas. Se consolida una educación universal a través de una línea de instrucción, el sistema escolar, consagrando la separación entre Iglesia y el Estado. De igual manera se inicia la historia de lo que hoy son los sistemas nacionales de instrucción pública controlados y financiados por el Estado.

La Revolución Francesa hizo triunfar en gran medida las aspiraciones del naturalismo. Su labor inmediata en el campo pedagógico fue más bien negativa, de destrucción de las antiguas instituciones; pero ella puso jalones de una organización escolar nueva que se fue consolidando en el primer tercio del siglo XIX. El Estado pasó a regir la instrucción pública. La enseñanza primaria fue puesta al alcance de todo el mundo y tomó estado la aspiración de convertirla en obligatoria y gratuita. La enseñanza media se deslindó netamente de la superior y fue señalada la conveniencia de la creación de una escuela normal para la capacitación del personal docente (GARCIA HOIZ, 1974).

En los siglos XVIII y XIX se inician y desarrollan algunas tendencias de la historia de occidente que definen en gran medida lo que hoy es la institución escolar, en su dimensión de sistema escolar que es la expresión más acabada de la escuela capitalista.

Cuatro tendencias sociales se pueden discernir como especialmente importantes para el desarrollo de la educación occidental. En primer lugar, la transformación técnica de la producción que permitió la Revolución Industrial. El surgimiento del sistema fabril, el proceso de concentración demográfica en

las áreas urbanas industriales y el conflicto entre la mano de obra y los propietarios de los medios de producción, son algunos de los rasgos y consecuencias de esta nueva forma de organización técnica de la producción que vale la pena resaltar como fuentes de influencia, por cuanto: “La Revolución Industrial, a medida que alcanza un mayor número de países exige una expansión de la educación y lleva consigo la aparición del concepto de educación universal y obligatoria históricamente unido al de sufragio universal” (FAURE, 1974).

Asociado a esa forma técnica se produce el surgimiento de formas particulares de relación entre humanos y cosas en la oportunidad de la producción, esto es el paso del Mercantilismo al Capitalismo Industrial que resulta de la transformación del Mercantilismo (estricto control gubernamental) y el Capitalismo Liberal (*laissez faire*, libre competencia de mercados abiertos, propiedad privada de los medios de producción) y que resulta en un nuevo y gran poder en manos del factor capital de la producción.

Una tercera tendencia se relaciona con el desarrollo del nacionalismo político y cultural que estuvo en la base misma de muchas de las revoluciones y guerras de la Europa del siglo XIX, en el intento de transformar la unidad cultural en unidad política. La Escuela se utilizó intensamente como un medio para incentivar el espíritu nacional de los nuevos países.

Finalmente, es importante anotar que por efecto de los impulsos humanitarios del siglo XVIII, se desarrolló al lado de la ideología del capital lo que pudiéramos definir como una aspiración liberal democrática que no solo igualaba a los ciudadanos ante la posibilidad de elegir gobernantes (el voto universal y secreto) sino lo que senala Francisco Cordasco (1981): “...un aspecto que empuja a la positiva reorganización de las instituciones sociales (incluida la educación) para servir mejor al bienestar colectivo”. Se manifiesta además, por una aspiración de igualdad jurídica según la cual todos los ciudadanos sin distinción alguna son iguales ante la ley y, sobre todo, iguales para concurrir a un mercado de trabajo donde el esfuerzo humano es contratado como fuente de generación de valor, cuyos derechos como factor de la producción (factor trabajo) son normados por el estado en atención a los intereses últimos del factor capital.

Esta transformación de la escuela a sistema escolar, que es la forma típica de institución educativa en la Sociedad Capitalista, tiene conjunto de nuevos puntos de caracterización como esplendidamente se plantea en “Aprender a Ser” y que estamos convencidos es el escenario a partir del cual se puede plantear el examen detallado del fenómeno educativo actual.

A raíz de la Revolución Industrial, y con mucha más razón a raíz de la Revolución Científicotécnica, las formas de vida y de producción, las esperanzas y los temores de los hombres, sus penas y alegrías, han cambiado profundamente de contenido. Las perspectivas de la educación han variado, se han ampliado por efecto de múltiples causas: las sociedades laicizadas y centralizadas han recurrido a nuevos contingentes de individuos instruidos para el servicio del Estado; el desarrollo económico ha multiplicado el empleo calificado y ha exigido la formación de técnicos y de cuadros de personal cada vez más numerosos; el derecho a la instrucción se ha revelado a la conciencia despierta de los trabajadores como una de las grandes fuerzas de emancipación social; la modernización acelerada de muchas sociedades ha lleva-

do consigo modificaciones cuantitativas y cualitativas cada vez más profundas a nivel de la enseñanza primaria, luego de la enseñanza profesional y después de la educación popular. Por su parte, el proceso de las Revoluciones Socialistas, iniciado por la Revolución de Octubre, y el proceso de luchas de la liberación nacional, han creado exigencias y necesidades nuevas (FAURE, 1974).

En efecto la escuela capitalista de hoy no es la misma del siglo XIX y tampoco la misma de los albores del presente o semejante en todos los países, grado de desarrollo o expresiones de las sociedades en donde la forma capitalista de producir constituye la base sobre la cual se monta el resto del complejo social. Ni siquiera en una misma formación social, la escuela es idéntica (a pesar de la legislación igualitaria) para todas las clases sociales y regiones geográficas y aun de sexos y razas; o todos los niveles del sistema escolar tienen el mismo nivel de desarrollo. Sin embargo, a pesar de esa desigualdad estructural de la institución escolar capitalista, es posible constatar una serie de rasgos y tendencias que la tipifican y que constituyen puntos de referencias infaltables para definir el marco de operación de los sistemas escolares en América Latina, en una perspectiva conceptual.

### **1. La Educación fuera y dentro de la Escuela**

El proceso mismo de institucionalización de la escuela, tal como fue referido anteriormente, es producto en buena medida de la contradicción que ocurre entre las formas de la educación incidente, aquella que se produce en otras instituciones distintas a la escuela, o por el mero desenvolvimiento del individuo en la sociedad, y la que ocurre en las instituciones expresamente constituidas para producir educación: la escuela/ sistema escolar. Ese enfrentamiento existe hoy bajo nuevas formas e intensidades que difícilmente podríamos agotar, pero que merece la pena analizar brevemente en dos expresiones fundamentales:

La primera, referida a la explosión comunicacional producto de las nuevas tecnologías e industrias comunicacionales que permiten masificar, hasta límites insospechados hasta hace poco, la información y el entretenimiento. Dando lugar a fuentes de estímulo educativo que compiten fuertemente con los mensajes que propicia la escuela; incluso se ha llegado a pensar seriamente en que la escuela pueda llegar a convertirse en una simple “caja de resonancia” para los factores de educación creados en los medios de comunicación masiva.

La segunda, se expresa en la violenta expansión de formas educativas altamente estructuradas pero fuera del ámbito escolar, estrictamente hablando. Como es el caso de las respuestas múltiples que las empresas están dando a sus requerimientos específicos de entrenamiento y capacitación y sobre todo de adaptación del personal a los rápidos cambios tecnológicos y conductuales en general que están ocurriendo. Y más allá de las empresas productivas, todos los entes organizados de la sociedad instalan crecientemente formas sistemáticas de instrucción para responder a sus crecientes exigencias de calificación y adaptación funcional del trabajador.

### **2. La Escuela y la explosión del conocimiento**

No sólo se trata del crecimiento o del ritmo violento del surgimiento de nuevas representaciones de la naturaleza y el espíritu, sino de la circulación y

aplicación de ese conocimiento, que progresivamente impactan al sistema escolar y a todos los órdenes de la existencia social. Hoy, la escuela universitaria está desbordada por el desarrollo de las especialidades, los conocimientos específicos y limitados a aspectos muy particulares de la realidad hasta el punto de saturación tal que sólo la inter, multi y transdisciplinarietà permiten mantener cierto nivel de actualización frente a esa velocidad inusitada de producción del conocimiento. Lo mismo ocurre en todos los niveles y modalidades del sistema escolar actual.

Sean cuales fueren sus restantes actividades, las actividades de las escuelas enseñan cosas a la gente. Esa gente es ahora más numerosa, se muestra más atenta a alternativas contradictorias, sus ambiciones son más exigentes y es más probable que experimenten un sentimiento de superioridad frente al maestro a causa de lo que el padre o el hombre de la televisión acaban de decir. También permanece más tiempo en la escuela y, en algunos casos realiza una experiencia cuyo nivel supera en mucho al del maestro. Qué podemos afirmar respecto del conocimiento?. Además de la “explosión demográfica”, mencionada con tanta frecuencia, y de la explosión de expectativas, que ahora está convirtiéndose en un lugar común, consideremos nuevamente esa antigua favorita, la explosión del conocimiento (BOYD y KING, 1977).

### **3. La Escuela y la explosión de métodos y medios de instrucción**

También se ha producido una expansión en el conocimiento sobre educación y sobre todo se ha dado una ampliación estimable en las posibilidades de ordenar la instrucción dentro del ámbito escolar. Mucho se sabe sobre cómo aprende el niño, el joven y el adulto; cada día aparecen nuevas y mejores iniciativas de tecnología educativa en forma de nuevos métodos docentes o por posibilidades de utilización de los medios de comunicación que multiplican el potencial de enseñanza. Nuevas disciplinas pedagógicas permiten tener una visión más integral del proceso instruccional, como es el caso del Currículo, el Diseño Instruccional, el Análisis de Sistemas Educativos y otras que habilitan crecientemente al docente para una mejor selección y organización de contenidos y estrategias instruccionales y la más eficiente toma de decisiones sobre la gran cantidad de opciones que abarrotan el “supermercado de posibilidades” para la enseñanza y el aprendizaje eficaces.

### **4. La Formación de los docentes y la creciente profesionalización de los trabajos dentro del sistema escolar**

Cada vez más la enseñanza en la escuela es una actividad especializada y para realizarla debe recibirse una formación específica, lo que genéricamente se puede denominar como carrera docente, que está pautada y protegida por normas sancionadas por el Estado que regulan la función instruccional. Algo parecido sucede con otras funciones dentro de la escuela, como son la evaluación, la administración, la utilización de medios audiovisuales, que están siendo ejercidas por personal especializado formado en instituciones de educación superior: “En todas partes del mundo el cuerpo docente constituye en la actualidad un grupo socioprofesional de gran importancia, hasta el punto de representar en muchos países en vías de desarrollo la categoría más numerosa de asalariados” (FAURE, 1974).



### **5. La Expansión de la escolaridad. Más educación para todos**

A pesar de las diferencias entre países, es hoy una aspiración universal el incremento permanente de la escolaridad de los ciudadanos, aspiración que ha asumido el carácter de política prioritaria para los Estados.

Aun y cuando persisten dos modos de solución de los problemas que plantea la escolaridad creciente de la población -la selección restrictiva o las puertas abiertas- en una perspectiva forma se viene imponiendo la segunda, aunque la selección funciona de hecho a través de los múltiples mecanismos de exclusión que operan en las sociedades de clases, todavía dominantes en la sociedad occidental.

### **6. La Escuela responde contradictoriamente a los requerimientos del desarrollo social**

A través de diversos canales de ajuste la escuela cada vez más atiende los requerimientos del aparato económico social, hasta el punto de que ella misma se ha convertido en un factor de primera línea para el crecimiento y desenvolvimiento de los procesos productivos: la escuela hoy forma el personal calificado, altamente calificado y especializado, la escuela crea respuestas mediante la investigación sistemática y, esencialmente, la escuela contribuye decisivamente a la creación de las nuevas actitudes sociales que reclaman las nuevas formas de producción.

De igual forma la escuela se ha convertido en un factor trascendente para la evolución y el cambio que ocurre en las sociedades, al emplearse conscientemente en la preparación de los hombres para tipos de sociedad que todavía no existen. Sin embargo, y por ello hablamos en parte de “respuesta contradictoria”, ha aparecido una avasallante tendencia a rechazar el producto escolar por parte del resto de la sociedad: “Por primera vez en la historia diversas sociedades comienzan a rechazar en gran número los productos ofrecidos por la educación institucionalizada” (FAURE, 1974)

El desempleo y subempleo profesional es uno de los problemas más agudos de la sociedad occidental contemporánea, de manera que esa pretendida respuesta de que hablamos, aunque cierta como tendencia general, se ve distorsionada por graves disfunciones de origen estructural que la educación difícilmente puede resolver.

De igual manera la educación formal “es la actividad menos costosa para mantener ocupados a los jóvenes mientras no pueden estar en otro sitio”(MONCADA, 1977). La escuela en sus niveles más altos resulta una opción social alternativa a un mercado de empleo cada vez más estrecho.

### **7. La Educación como servicio del Estado**

Uno de los rasgos más importantes del Estado Capitalista contemporáneo es la intervención estatal en todos los órdenes de la sociedad(ello es cierto, aun reconociendo la importancia de las nuevas opciones de política que colocan en el centro mismo de sus propuestas el achicamiento mismo del Estado y de su capacidad interventora). Fundamentalmente en aquellos sectores donde la iniciativa privada (incluimos a las iglesias en este sector) se ve desbordada por las dimensiones mismas del esfuerzo requerido, o sobrepasados en cuanto a intereses. Una de las zonas donde el Estado ha alcanzado mayores niveles de compromiso es en la de atención de las necesidades sociales tales como: seguridad social, salud, vivienda y sobre todo educación.

Sin entrar a considerar el significado último (acumulación, legitimación, armonía social) que pueda tener la provisión que el Estado hace del conjunto de servicios que permiten compensar en alguna medida los efectos perniciosos de la apropiación privada de los beneficios de la producción social, es posible resaltar que los servicios sociales del Estado han mejorado y crecido; y que el Estado los provee a costa de enormes esfuerzos financieros que permanentemente ponen en jaque sus posibilidades reales.

Otra dimensión del rasgo que sucintamente estamos analizando, tiene que ver con el crecimiento de las expectativas de la población frente al disfrute del servicio educación escolar, pues se han convertido en una de las necesidades más sentidas del hombre actual. Esto es aún más cierto en las sociedades donde la democracia liberal se ha constituido en una ideología operante y el ciudadano ve a la educación como uno de los derechos más inequívocos del vivir en democracia.

### **8. La Educación, El Estado y la Planificación de los Sistemas Escolares.**

La idea de intervención estatal en la operación de la institución escolar, tal como se demostró en el esbozo del desarrollo de la educación, está ligada a las raíces mismas de su evolución, pero esencialmente al proceso de transformación de la escuela a sistema escolar. Y en tiempos relativamente recientes habría que considerar una forma nueva de esa intervención: la planificada.

Las últimas décadas del funcionamiento del sistema escolar han estado asignadas por la pretensión estatal de normar la escuela para prever su operación en el tiempo y espacio. Aun en los Estados más refractorios a la centralización estatal, ha tomado cuerpo la intervención planificada del Estado en los asuntos concernientes al funcionamiento de los servicios sociales y educativos, pero ello ha venido sucediendo con creciente incidencia en aquellos países de capitalismo periférico donde las masas presionan insistentemente por mayor acceso a la escuela.

Cuando Napoleón organizó en 1806 y 1808 el sistema que, con modificaciones relativamente secundarias de principio, es todavía la pauta francesa oficial en el campo de la educación, conservó y fortaleció las aspiraciones de los revolucionarios al "Estado Docente" en lo que le pareció la única esfera importante, es decir, la consolidación secular de su país mediante el conocimiento técnico. No disponía de la conciencia integral del control ideológico general que hemos adquirido, ni de las oportunidades mecanizadas de control; sin embargo allí estaban las implicaciones correspondientes. El gobierno ya había advertido que la educación era un medio para realizar fines nacionales, pese a que un hombre como Napoleón concibió estos últimos sólo con referencia al poder militar (BOYD Y KING, 1977).

### **9. Crítica de la Escuela Contemporánea**

Haciendo un enorme esfuerzo de abstracción, tal como la hace Jesús Palacios (1984), es posible distinguir tres grupos de críticas a la escuela actual, de acuerdo al acento que se ponga en la crítica.

El primer grupo, heredero de las preocupaciones que llevaron al desarrollo del movimiento de la Escuela Nueva, critican la rigidez de la escuela para responder a los nuevos requerimientos de las sociedades democráticas, ade-

más de la insoportablemente lenta renovación de las tecnologías educativas utilizadas en la escuela promedio. Ante lo cual proponen una renovación de los contenidos y los métodos pedagógicos para convertir a la escuela en un instrumento más eficiente para el desarrollo democrático de los países.

El segundo grupo de críticas profundizan en la observación de la rigidez de las relaciones humanas que se producen en la escuela, resaltando sobre todo su carácter de autoritario. Ven a la escuela como un instrumento de limitación, de opacamiento del individuo, en tanto constriñe el libre albedrío y la creatividad individual. Es una crítica profundamente antiautoritaria a las relaciones objetivas que en la escuela se dan entre docentes y alumnos, docentes y autoridades escolares y así por el estilo. Se piensa en una escuela alternativa que sea escenario creativo para la formación de hombres libres y creativos, soltando las “cadenas” que atan al hombre a prácticas aburridas, arbitrarias y faltas de imaginación.

Un tercer grupo de críticas, originadas en teóricos y trabajadores de la educación emparentados con el Marxismo como teoría y práctica del cambio en la Sociedad Capitalista.

Su perspectiva es fundamentalmente socio-política y una de sus mayores preocupaciones hace referencia al papel que la sociedad le asigna a la escuela, a la función social que esta cumple. Preocupados menos por los métodos y por los problemas individuales aunque unos y otros no son olvidados y más por el trasfondo social subyacente a los mismos, estos autores están de manera especial interesados en poner de manifiesto cómo la crisis escolar es reflejo de una crisis sociológica más profunda; cómo en definitiva el funcionamiento es el reflejo de la sociedad que la ha hecho nacer y desarrollarse (PALACIOS, 1984).

La perspectiva crítica última, permite develar un conjunto de rasgos de la escuela capitalista que hacen posible la concreción acabada de su sentido y roles dentro de la sociedad actual, cosa que tiene particular interés para el tipo de trabajo que estamos realizando.

10. Sociedad, Educación, Sistema Educativo, Sistema Escolar (Escuela), Instrucción.

En relación a lo que sugiere el encabezamiento de esta parte de la exposición dentro del marco de la sociedad, la educación resulta ser lo más general, en tanto que es un proceso que surge de forma natural por el despliegue mismo de los componentes de la estructura social y vinculada al desenvolvimiento de la cultura en todas sus épocas y manifestaciones.

El grado de desarrollo que ha alcanzado la vida en comunidad ha distanciado históricamente al individuo de las fuentes de estímulo que le permitan desarrollar las habilidades, conocimientos y destrezas que le hagan posible subsistir dentro del complejo social, de manera que se han dispuesto mecanismos, agencias sociales, que entre sus diversas razones sociales (propósitos socialmente sancionados) está el de educar. De hecho todas las manifestaciones orgánicas del funcionamiento social educan, todas las agencias sociales forman parte del sistema educativo; que está sustancialmente integrado por instituciones tales como la Familia, el Sistema jurídico político, los medios de comunicación, la iglesia y sobre todo por la escuela en todas sus expresiones. Esta última es la agencia educadora por excelencia (aún y cuando su impacto educativo en el individuo pueda ser menor que la sumatoria

de la influencia de los restantes) hasta el punto de que bien pudiéramos afirmar que lo que la distingue de las otras agencias educativas es que se origina, organiza y tiene sentido en una definición social e histórica que la destina para la función expresa de educar.

El sistema escolar, la escuela, el aparato escolar, es la educación formalizada, sistematizada, es una agencia expresamente concebida y conducida para producir educación, al margen de otros propósitos igualmente importantes como pueden ser el control social, el desarrollo de la ciencia o la transformación social. Lo cual permite que esa identidad educativa de la escuela se exprese en la instrucción, es decir, el proceso sistemático de enseñanza-aprendizaje.

- BIBLIOGRAFÍA: ACADEMIA DE CIENCIAS DE LA URSS.** (1974). *Great Soviet Enciclopedia*. Mc. Millan Inc. Vol. 19. New York. / **ANDRÉS LASHERAS, Jesús.** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas. / **BERGER, P. y Th. LUCKMAN.** (1979). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Buenos aires. / **BOLI, John.** (1989). *New Citezens for a New Society. The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden*. Pergamon Press. USA. / **BOYD, William y Edmund KING.** (1977). *Historia de la Educación*. Edit. Huermul. Buenos Aires. / **BRAVO J. Luis A.** (1987). *Currículo: Marco Teórico Conceptual Adecuado para entender los Problemas de Análisis y Diseño de Planes de Estudio*. Revista Perfiles. U.S.B. No.19. 1987. / **BRAVO JAUREGUI, Luis.** (1995). *Primeras ideas para la creación del Diccionario Latinoamericano de Educación (DLAE)*. Revista de Pedagogía, Abril- Junio, Vol. XVI, No. 42. Escuela de Educación de la Universidad central de Venezuela. Caracas. / **BREMBECK, C.S.** (1977). *Sociología de la Educación*. Paidós. Buenos Aires. / **BREZINKA, Wolfgang.** (1986). *Los Límites de la Educación*. En: Luis Bravo. *Lecturas de Educación y Currículo*. Edit. Biosfera. Caracas / **BROMFEMAJER, Gabriela y Ramón CASANOVA.** (1986). *La Diferencia Escolar*. Capelus/Cendes-UCV. Caracas. / **CABALLERO, Manuel.** (1995). *No necesitamos un papá, ni a nadie que nos eche cuero. Entrevista con Ramón Hernández. El país como oficio*. El Universal, 1-14, 25/06/1995 / **CARNOY, Martin.** (1994). *The Politics and Economics of Race in América*. Cambridge University Press. Cambridge / **COMISION ESPAÑOLA DE COOPERACION CON LA UNESCO.** (1982). *Convenciones, Recomendaciones y Declaraciones de la UNESCO*. CECU. Madrid / **CORDASCO, Francisco.** (1981). *A Brief History of Education*. Littlefield Adams Co. New Jersey, Pág. 28. / **DEL BRUTO, Bibiana.** (1989). En: DI TELLA, Torcuato. *Diccionario de las Ciencias Sociales y Políticas*. Puntosur, Editores. Buenos Aires. / **DESCARTES, René.** (1983). *Discurso del método. Reglas para la dirección de la mente*. Ediciones Orbis. Barcelona. / **DESSIATO, Massimo.** (2000). *Los chinos, la pasta y la identidad cultural*. El Nacional, A/11, 21/10/2000. Caracas. / **DI TELLA, Torcuato.** (1989). *Diccionario de las Ciencias Sociales y Políticas*. Puntosur, Editores. Buenos Aires / **DURKHEIM, Emilio.** (1974). *Educación y Sociedad*. Shapire Editorial Brives, Buenos Aires. / **ENCICLOPEDIA BRITÁNICA.** (1964). *Willian Benton Publisher*. University of Chicago. Vol. 7. U.S.A. / **ESPASA/CALPE** (1966). *Enciclopedia Universal Ilustrada*. Vol. 42. Madrid. / **FAURE, Edgar et. al.** (1974). *Aprender a Ser*. UNESCO/Alianza Universal. Madrid. / **FERNANDES HERES y Elvira FERNANDEZ V.** (1989). *Diccionario Pedagógico*. BIOSFERA. Caracas / **FERRANDEZ, Adalberto y Jaime Sarramona.** (1978). *La Educación Constantes y Problemática Actual*. Edic. CELAC. Barcelona 13 p. / **FERRERO, Juan José.** (1998). *Teoría de la educación*. Universidad de Deusto. España. / **FIALA, Robert y Audri LANFORD.** (1987). *Educational Ideology and the World Educational Revolution 1950-1970*. Comparative Educational Review. 31 No. 3. / **FLORES D'ARCAIS, Giuseppe e Isabel GUTIÉRREZ.** (1990). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Ediciones Paulinas. Madrid. / **FREIRE, Paulo.** (1994). *La Naturaleza Política de la Educación*. PLANETA-AGOSTINI. Colección: Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo., N° 67. Buenos Aires. / **GARCÍA DE LEÓN, M.A.** (1990). *Socialización*. En: Giussepe Flores D'Arcáis. E Isabel Gutierrez Zuloaga. *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Ediciones Paulinas. Madrid. / **GIMENO SACRISTAN, J. y A. I. PEREZ GOMEZ.** (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid. / **GIMENO SACRISTAN, J.** (1998). *Poderes inestables en educación*. Morata. Madrid. / **GIROUX, Henry.** (1994). *Introducción a:* FREIRE, Paulo. (1994). *La Naturaleza Política de la Educación*. PLANETA-AGOSTINI. Colección: Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo., N° 67. Buenos Aires. / **GIROUX, Henry A.** (1988). *Los profesores como intelectuales*. Paidós. Barcelona, España / **GOODMAN, Paul.** *Quelques Idées Insolites sur L'éducation des Jeunes*. UNESCO/Serie Opinions No.37. Paris, 1971. Citado en Faure, Edgar. Op. Cit. Pág. 52. / **GREEN, Andy.** (1990). *Education and*

*State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA.* Mc Millan. Londres. / **HARO TECGLÉN, Eduardo.** (1995). *Diccionario Político.* Palnetá. Barcelona España. / **HIRSHBEIN, Cesia Z.** (1993). *Identidad versus complejo de inferioridad.* Extramuros. Revista de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV. Caracas / **HUNTINGTON, Samuel.** (1993). *The Clash of Civilizations?.* Foreign Affairs. Vol 72, No. 3. USA / **ILLICH, Ivan.** (1971). *Deschooling Society.* Harper & Row. New York. / **ILLICH, Ivan y otros.** (1977). *Un Mundo sin Escuelas.* Nueva Imagen. México / **JAEGER, Werner.** (1987). *Paideia.* Fondo de Cultura Económica. México. / **JESUALDO.** (1968). *Los Fundamentos de la Nueva Pedagogía.* Edic. Biblioteca UCV. Caracas. / **LASKY, Harold.** (1967). *The State in Theory and Practice.* Allen & Unwin. Londres. / **LOZANO, Claudio.** (1980). *La Escolarización. Historia de la Enseñanza.* Montesinos Editor. Barcelona. / **LUQUE C., Guillermo.** (1996). *La educación venezolana, historia, pedagogía y política.* Escuela de Educación del UCV/Revista de Pedagogía. Caracas. / **MANTOVANI, J.** (1973). *Educación y plenitud humana.* El Ateneo. Buenos Aires. / **MANTOVANI, Juan.** (1981). *La Educación y sus Problemas.* Editorial Ateneo. Buenos Aires. / **MARRERO, José Rafael.** (1987). *Teoría y Realidad de la Educación Básica en Venezuela.* Edic. FENATEV. Caracas. / **MARTINEZ BOOM, Alberto, Carlos E. NOGUERA y Jorge Orlando CASTRO.** (1994). *Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia.* Foro Nacional por Colombia. Edit. Tercer Milenio. Bogotá. / **MERANI, Alberto.** (1985). *Diccionario de Pedagogía.* Grijalbo. Barcelona. / **MEYER, J.W., J. BOLI and G. THOMAS.** (1987). *Ontology and Rationalization in Western Cultural Account.* En: THOMAS et al. *Constituting State Society and the Individual.* Sage Publications. USA. / **MEZA CORTES, Guillermo.** (1986). *Algunas consideraciones sobre currículo escolar.* En Luis Bravo. *Lecturas de Educación y Currículo.* Edit. Biosfera. Caracas. / **MOLINS PERA, Mario.** (1995). *Pedagogía ciencia de la praxis educativa.* Revista de Pedagogía. Vol. XVI, No. 42. Abril-Junio. Escuela de Educación de la Universidad central de Venezuela. Caracas. / **MONCADA, Alberto.** (1977). *Educación y Empleo.* Edit. Fontanella. Barcelona. / **NOT, Juan.** (1975). *Las Pedagogías del Conocimiento.* Fondo de Cultura Económica. México. / **OMI, Michael y Howard WINANT.** *Racial Formation in the Unites States: from 1960's to the 1980,s.* Routledge & Kegan Paul. New York. / **OPPO, Ana.** (1983). *Socialización Política* En: Norberto Bobbio, Nicola Matetuci y Gianfranco Pasquino, *Diccionario de Política.* Siglo XXI Editores. México. / **PALACIOS, Jesús.** (1984). *La Cuestión Escolar: Críticas y Alternativas.* Edit. Laia. Barcelona. / **PAZ, Octavio.** (1997). **Sor Juana Ines de la Cruz.** *Las trampas de la fe.* Fondo de Cultura Económica. México. / **POULANTZAS, Nicos.** (1975). *Political Power and Social Classes.* New Left Books. Londres. / **POULANTZAS, Nicos.** (1979). *State, Power and Socialism.* New Left Books. Londres. / **PRAT FAIRCHILD, Henry.** (1997). *Cultura.* En: **Diccionario de sociología.** Fondo de Cultura económica. México. / **REAL ACADEMIA ESPAÑOLA.** (1992). *Diccionario de la Lengua española.* Espasa Calpe. Madrid. / **RUIZ LARRAGIVEL, Estela.** *El curriculum oculto en las universidades progresistas.* **PLAIUC.** Universidad de Carabobo. Año 4. No. 8. Valencia, Venezuela / **SANI, Giacomo.** (1983). *Cultura política.* En: Norberto Bobio, Nicola Matetuci y Gianfranco Pasquino, *Diccionario de Política.* Siglo XXI. México. / **SAVATER, Fernando.** (1997). *El valor de educar.* Ariel. Barcelona. España. / **SAVATER, Fernando.** (1992). *Política para Amador.* Ariel. Barcelona-España. / **SHIN, Don Chull.** (1994) "On the Third Wave of Democratization: A Synthesis and Evaluation of Recent Theory and Research". **World Politics.** 47, No. 1 / **SÚSMUTH, R.** (1998). *La educación necesidad humana.* En: Juan José Ferrero. *Teoría de la educación.* Universidad de Deusto. España. / **TORRES, Jurjo.** (1998). Entrevista a Michael APPLE, *El trasfondo ideológico de la educación.* Cuadernos de Pedagogía. Número monográfico dedicado al tema de la democracia en la escuela. No. 275, Diciembre 1998. Barcelona. / **TOURIÑAN, J. M. y M. A. RODRÍGUEZ.** (1993). *La significación del Conocimiento en Educación.* Revista de Educación. No. 302. Septiembre-Diciembre. Madrid. / **TRILLA BERNET, Jaume.** (1996) *Escuela Tradicional pasado y presente.* Cuadernos de Pedagogía. No. 253. Diciembre. Barcelona, España. / **TRILLA, Jaume.** (1984). *La educación no formal.* En: A. Sansivens (Comp.) *Introducción a la Pedagogía.* Barcanova. Barcelona.

**BRAVO JÁUREGUI, Luis.** (2000). Tomado de: Informe correspondiente a la Primera Etapa del proyecto CDCH-UCV N° PI 07-12-4542-2000, titulado: *Escolaridad en Venezuela: Teoría, proceso y reformas.* Universidad central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Departamento de Pensamiento Social y Proyectos Educativos. Cátedra de Sistemas Educativos. Caracas, Noviembre de 2000.



## SISTEMA EDUCATIVO

Es un conjunto formado por una serie de elementos homogéneos y coherentes los cuales presentan relaciones interdependientes que a su vez tienen una disposición particular dentro de la formación económica y social de un contexto determinado. Dicha homogeneidad y coherencia, depende de los fines que persigue, así como de la ideología y mensajes que buscan alcanzar una determinada forma de socialización.

En tal sentido, la educación constituye el aparato ideológico del Estado (al transmitir costumbres, formas de vida, etc) a ellas se suman los aportes hechos por los medios de comunicación masiva, las Iglesias, Organizaciones Políticas y Gremiales, cuyo objetivo debe estar orientado a formar buenos ciudadanos, individuos activos, críticos, participativos, creativos y reflexivos, o por el contrario, según el interés de los sectores dominantes dentro y fuera de un contexto determinado.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ, V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## SISTEMA EDUCATIVO

Es necesario diferenciar dos conceptos que vienen siendo manejados como sinónimos por la literatura pedagógica: sistema educativo y sistema escolar. Se ha querido ver una característica de *inintencionalidad* en el proceso de la denominada educación asistemática. Es así como Manganiello afirma que existen dos formas de acción educadora: la acción educadora no sistemática como influencia espontánea, difusa, que se lleva a cabo en la familia y en la sociedad, y la acción educadora sistemática como influencia planeada, intencionada que se realiza en la escuela, con objetivos definidos, con normas y reglas previamente determinadas, con contenidos seleccionados, e impartida por personas especializadas. (...) la acción educadora no sistemática no es selectiva: transmite sin discriminación alguna contenidos buenos y malos, convenientes e inconvenientes, verdaderos y falsos. La acción educadora sistemática es selectiva e intencionada: transmite sólo aquellos contenidos positivos y valiosos adaptados a las características y necesidades de los educandos". Sin embargo al analizar en un referente empírico (comunidades mal denominadas primitivas) la educación catalogada como difusa, asistemática, no intencionada no es otra cosa que una forma de cohesión social, de vivir en el tiempo, de perdurar, de allí que este tipo de educación es intencional, va a llevar un claro sentido de transmisión de costumbre que permite la supervivencia de la comunidad. Kriek sostiene que "Todos los miembros de la tribu o de la aldea adquieren la misma visión del mundo, el mismo género de conciencia, de conducta y de espíritu; poseen el mismo saber y poder, manejan los mismos instrumentos y armas, cantan las mismas canciones, bailan los mismos bailes y tienen los mismos usos; han sido formados según un tipo común, permanente".

En algunos países se emplea el término *educación informal* referido a un tipo de educación donde la participación del docente es menos directa; un caso específico sería la denominada escuela abierta, educación a distancia, etc.



La educación informal se correspondería con la concepción tradicional de educación asistemática, la forma mediante la cual un individuo, una unidad de análisis aprende en forma inestructurada, en contacto con los mensajes elaborados por los individuos de su comunidad. En este sentido existe una distinción entre Educación No-formal y Educación Informal; la educación no-formal es estructurada y se diferencia de la educación-formal en cuanto a estructura, contenido, tiempo, controles, locales, funciones, métodos, costos, etc. de los programas educacionales.

Para Axinn la diferencia entre educación formal e informal, no formal, incidental, etc. viene determinada por la intencionalidad del sistema educativo; sistema éste donde lo relevante son los componentes maestro-educando; la intencionalidad está referida, entonces, a la perspectiva de profesores y estudiantes frente a un programa o hecho determinado; este conjunto de relaciones determinan un sistema. Este cruce de elementos con rasgos de intencionalidad-no intencionalidad producen cuatro tipos de educación.

En sociedades complejas, donde coexisten en forma articulada diversos modos de producción y en el cual uno de ellos es dominante, el conjunto de elementos que “difunden” mensajes aparentemente no intencionados, forman parte de un sistema coherente y a la vez contradictorio donde mensajes ómnibus originados en los medios de comunicación de masas, Iglesias, Sindicatos, etc. vectorizan hacia una homogenización que permite la subsistencia en el tiempo, no ya de una comunidad aldeana no escindida en clases sino de una formación social con todas sus desigualdades.

La tradicional diferenciación educación formal e informal, o educación sistemática y asistemática para conceptualizar sistema escolar (donde se suministraría una educación formal), y sistema extraescolar (educación asistemática), va perdiendo vigencia. Hoy podemos hablar perfectamente de una educación sistemática que se realiza tanto dentro como fuera del sistema escolar; los mensajes que transmiten los medios de comunicación, las iglesias, las organizaciones políticas, los sindicatos, la familia, etc. borndan un cuadro coherente y sistemático, y todas ellas van a constituir un todo estructurado que permite diferenciar al sistema educativo del escolar. En este sentido los términos sistema educativo y sistema escolar corresponden a realidades distintas dentro de un todo coherente; el sistema educativo es una instancia más amplia mientras que el sistema escolar pasa a ser uno de sus componentes.

Entendemos al sistema educativo como un conjunto homogéneo y coherente de elementos que presentan relaciones interdependientes y que a su vez tienen una disposición particular dentro de una formación económica y social determinada.

Es sistema por cuanto se encuentra constituido por un conjunto delimitado de interacciones que mantienen a su vez relaciones con otros sistemas y elementos de esos sistemas. Al definirlo como sistema, esto es, como un “conjunto de partes interrelacionadas e interdependientes que se justifican y explican cada una de ellas por su relación con el todo y que están en interrelación con un medio ambiente o sistema mayor que lo rodea” tal como lo apunta la clásica definición del sistema, su análisis tiene que ver con elementos intrínsecos y/o determinantes endógenos y sus factores condicionantes o sobredeterminantes o elementos exógenos.

El sistema educativo en consecuencia, se encuentra conformado por factores intrínsecos y particulares que obedecen a coordenadas determinantes dentro de una sociedad concreta. La homogeneidad y la coherencia de los elementos del sistema educativo le vienen dadas por su finalidad, por la unidireccionalidad del efecto que producen sus mensajes o que intentan producir: la socialización. En el modo de producción capitalista se diferencia perfectamente el trabajo, los medios de producción y la apropiación del plusproducto o plusvalía. La ideología que es vehiculada tiene su justificación en esta clara disociación. Otra característica aparente de esta ideología es la de sustentar que los planos de una sociedad (jurídico-político, ideológico-cultural y el social) funcionan como entes autónomos sin relación con el plano económico.

Así se produce una doble diferenciación:

- a) A nivel del plano económico (trabajo y medios de producción).
- b) A nivel de las relaciones entre los planos (económico, político e ideológico).

La introyección de este mensaje fundante en una sociedad capitalista no es sólo objeto del trabajo realizado en el aula; el mensaje rebasa, transparenta este marco y se da con símbolos estructurados idénticamente diferenciados en otras instancias de lo ideológico-cultural. De acá la derivación de la sinonimia Sistema Educativo-Sistema Escolar como instancias autónomas dentro de un contexto determinado y cuya explicación y posterior análisis sólo es posible en la interioridad de los elementos que los constituyen.

En nuestra concepción el sistema educativo se nos presenta como una totalidad en cuanto a interrelaciones de diferentes formas de modos del discurso de la formación social y unificado por un último fin: la reproducción a nivel de la conciencia de las formas de dominación. Elementos constitutivos del sistema educativo serían parte de los denominados Aparatos Ideológicos de Estado, ya que:

En un primer momento podemos observar que si existe un aparato (represivo) de Estado, existe una pluralidad de aparatos ideológicos de Estado. Suponiendo que ella exista, la unidad que constituye esta pluralidad de AIE en un cuerpo no es visible inmediatamente'

Los elementos constitutivos del sistema educativo serían:

- a) El sistema escolar;
- b) La familia (las costumbres transmitidas, las tradiciones, etc.);
- c) Los medios de comunicación masiva;
- d) La (s) iglesia (s);
- e) Las organizaciones políticas;
- f) Los sindicatos, las organizaciones gremiales.

El planteamiento althusseriano nos lleva a diferenciar el aparato represivo de Estado que funciona por la violencia y el Aparato ideológico de Estado que se objetiviza por la ideología. Entendemos que violencia diferencia con Althusseres no es sólo el hecho concreto, real de la agresión física (porque en este sentido muchas instituciones escolares serían aparatos represivos de Estado), sino que existe además la violencia ideológica. Lo que parece ser cierto es que:

- 1) Todos los aparatos ideológicos de Estado, sean cuales fueren, concurren al mismo resultado: reproducción de las relaciones de producción, es decir, las relaciones capitalistas de explotación;

- 2) Cada uno de ellos concurre a ese resultado único de la manera que le es propia: el aparato político sometiendo a los individuos a la ideología política de Estado, la ideología “democrática”, “Indirecta” (parlamentaria) o “directa” (plebiscitaria o fascista); el aparato de información atiborrando a todos los “ciudadanos” mediante la prensa, la radio, la televisión, con dosis diarias de nacionalismo, chauvinismo, liberalismo, moralismo, etc., lo mismo sucede con el aparato cultural (el rol de los deportes de primer orden en el chauvinismo), etcétera; el aparato religioso recordando en los sermones y en otras grandes ceremonias de nacimiento, casamiento o muerte que el hombre sólo es polvo, salvo que sepa amar a sus hermanos hasta el punto de ofrecer su otra mejilla a quien le abofeteó la primera.
- 3) No obstante un aparato ideológico de Estado cumple muy bien el rol dominante en ese concierto, aunque no se presten oídos a su música: ¡tan silenciosa es! Se trata de la Escuela. Toma a su cargo a los niños de todas las clases sociales desde el jardín de infantes, y desde el jardín de infantes les inculca -con nuevos y viejos métodos, durante muchos años, precisamente aquellos en los que el niño, atrapado entre el aparato de Estado-familia y el aparato de Estado-escuela, es más vulnerable “habilidades” recubiertas por la ideología dominante (el idioma, el cálculo, la historia natural, las ciencias, la literatura, o más directamente, la ideología dominante en estado puro (moral, instrucción cívica, filosofía).

En este sentido nuestra definición de Sistema Educativo se aproxima en lo conceptual y estructural a la definición de Aparato Ideológico de Estado. Por una parte es un conjunto de elementos (familia, medios de comunicación, sistema escolar, etc.) que se encuentran interrelacionados (por medio de los mensajes que vehiculan) y que representan una disposición particular (a nivel de superestructura) y que su finalidad vectoriza hacia un todo coherente, homogéneo (la ideología y la reproducción de las formas de explotación a nivel de la conciencia) como el elemento oculto y la constitución en abstracto, (lo genérico) de formar un buen ciudadano”.

Al analizar la especificidad del Sistema Educativo lo encontraremos constituido por un conjunto de elementos que si bien es cierto, su finalidad última está concatenada a la reproducción de formas de dominación, presentan particularidades que hacen complejo su análisis. El “fenómeno educación” se da entonces en una totalidad social donde participan diferentes formas de discurso de la formación social y donde el objetivo final del discurso es reproducir el proceso de socialización, explicado éste como la forma mediante la cual una clase social legítima e intenta conservar su existencia. La clase o la alianza de clases dominantes trasladan al plano educativo sus mecanismos de dominación estructurado ya en el plano económico y político. Formas de estos discursos son estructurados por la familia, los medios de comunicación de masas, las iglesias, los sindicatos, las organizaciones políticas y el Sistema Escolar. Ejemplo de ello serían: la familia, los medios de comunicación y las iglesias.

Sin embargo este hecho que pareciera simple se complica a nivel del análisis cuando son estudiados los mensajes transmitidos y donde con contadas excepciones se produce una homogenización que introyecta los mecanismos de dominación que son reforzados dentro de la totalidad del Sistema Educa-

tivo; esta coincidencia de mensajes tiene que ver con la expresión de Marx de que “la tradición de todas las generaciones muertas oprime como una pesadilla el cerebro de los vivos” y por cuanto los mecanismos de reciclaje del circuito explotador-explotado se dan también a este nivel.

Autores contemporáneos utilizan la expresión “situación educativa” para expresar el contexto en el cual se inscribe un “hecho educativo”. Según Debesse “Una situación educativa puede ser permanente (caso de las instituciones escolares) u ocasional; es, pues, de duración variable; un breve encuentro puede dar origen a un hecho educativo importante. La situación educativa puede darse en lugares muy diferentes (locales de la institución, en el interior de la familia, al aire libre, etc.), y supone la presencia de dos personas por lo menos. Una situación educativa puede definirse a priori, pero también puede considerarse, de una forma general, como el soporte de los hechos educativos, y a menudo sólo existe una relación con ellos.”

Nosotros preferimos utilizar la expresión categorial de formación económica y social para expresar que todo Sistema Educativo en el plano general- al igual que el Sistema Escolar no se presentan como factores aislados sino que se encuentran -a pesar de su particularidad- sobredeterminados por estas intrincadas y complejas redes de relaciones.

Recientemente CORDIPLAN realizó un estudio prospectivo de Venezuela para los años 1975-1990 y presentaba tres posibilidades de modelos de desarrollo para el país; utilizando para ello un con-junto de indicadores para la categorización de la estructura. Estos indicadores se clasifican en:

- a) Indicadores de intercambio (tecnología, ciencia, capital, producción, semiótica).
- b) Indicadores de tipo social (ingreso, consumo, empleo, alimentación, educación y ecología) y los modelos de desarrollo o tipo de país se describen como: a) dos tipos que se corresponden a la Tendencia Industrial (País-Dual-Dependiente y País Industrial-Consumista); b) Dos tipos que correspondan a la Tendencia Social (País Austero-Equilibrado y País Armónico-Ecológico).

**BIBLIOGRAFÍA:** **ABUHAMAD, Jeanete.** (1996). *Apuntes de introducción a la Sociología*. UCV. Caracas. / **BANATHY, Bela H.A.** (1972). *Systems Analysis of System Education*, en International Review of Education. (XII). (2). / **BERGER, Peter y T. LUCKMANN.** (1972). *La Construcción de la Realidad*, tit. original: The Social Construction of Reality, Traduc. Silvia Zuleta. Amorrortu Editores, 2da. Edición. Buenos Aires. / **BIGOTT, Luis Antonio.** (1972). *La posibilidad de aplicación del Método EIC al estudio de un Sistema Educativo*, AsoVAC, Mérida. / ————. (1974). *Traslación del Método EIC para el Estudio de Microestructuras Educativas*, ULA, San Cristóbal. / ————. (1975). *El Educador Neocolonizado*. Edit. La Enit-flanza Viva, Caracas. / ————. (1976). *Análisis de Microestructuras Educativas*. Imprenta Universitaria. Caracas. / ————. (1977). *Introducción al Análisis de Sistemas Educativos*. UCV. Caracas. / **BUNGE, Marlo.** (1966). *La Ciencia, su Método y su Filosofía*. Edic. Siglo Veinte. Buenos Aires. / ————. (1972). *La investigación Científica*. Edit. Ariel. Buenos Aires. / **CARDENAS, Miguel A.** (1974). *La Ingeniería de Sistemas*. Edit. Limusa. México. / **CHADWICK, Clifton.** (1975). *Tecnología Educativa para el Docente*. Paidós. Buenos Aires. / **CHADWICK, G.F.** (1973). *Una visión sistemática del Planeamiento*. Tit. original: A Systems view of planning. Edit. Gustavo Gili. Barcelona. / **CONTASTI, Max.** (1965). *Modelos para fijar metas de matrícula en el nivel de Educación Primaria*, Mimeógrafo. CEN DES. Caracas. / **DAIRENDORF, Ralf.** (1966). *Sociedad y Sociología*, Tit. original: Die Angewandte Aufklärung. Gesellschaft in Amerita, Traduc. José Belloch Zimmermann. Edic. Teenos. Madrid. / **DAIX, Pierre; J. PIAGET y otros.** (1969). *Claves del Estructuralismo*, Edic. Calden, Buenos Aires. / **DURKHEIM, Emile.** (1968). *Education et Sociologie*, PUF, París. / **DUVERGER, Maurice.** (1962). *Métodos de las Ciencias So-*

- ciales*. Tít. original: *Methode des Sciences Sociale*~ Edic. Ariel. Barcelona. / **ECHENIQUE, Marcial**. (1975). *Modelos Matemáticos de la estructura espacial urbana: aplicaciones en América Latina*. Ediciones Siap. Buenos Aires. / **GALTUNG, Johan**. (1970). "Correlación Diacrónica, Análisis de Procesos y Análisis Causal", En: *Sociología del Desarrollo*, Edit. Solar, Buenos Aires. / ————. (1966). *Teoría y Métodos de la Investigación Social*. Edit. Eudeba. Buenos Aires. / **GARCÍA BACCA, J.D.** (1967). *Elementos de Filosofía de las Ciencias*. UCV. Caracas. / **HALL, A.** (1974). *Ingeniería de Sistemas*, Edit. C.E.C.S.A., México. / **HANSON, Mark**. (1972). *A Social Systems Analysis of Education Subsystems in Venezuela*; en *International Review of Education* (XVIII); (3). / **GURVITCH, George**. (1962). *Trado de Sociología*; Tít. original: *Traité de Socloolo. gle*. Trad. M.C. Equibar y A. Vacca; Kapelu~, Buenos Aires, 1962. / **IRIARTE, Virgilio**. (1968). *Estructura Social e Ideología*. Renova Editores, Buenos Aires. / **JAEGGI, Urs**. *Orden y Caos*. (1969). (*El Estructuralismo como moda y como método*). Tít. original: *Ordnung und Chaos*. Monte Avila. Caracas. / **KAPLAN, A.** (1964). *The Conduct of Inquiiy: Methody for Behavioral &iences*. Chandier Publisiiing Company. San Francisco. / **KEDROV, M.B. (y) A. SPIRKIN**. (1968). *La Ciencia*. Colec. 70. Grijalbo, México. / **LIMONEIRO C. M.** (1975). *La Ideología Dominante*. Siglo XXI, México. / **MANGANIELLO, E.** (1977). *Introducción a las Ciencias de la Educación*, Lib. del Colegio Buenos Aires. / **MARCHAL, André**. (1961). *Estructura y Sistemas Económicos*, Ariel. Barcelona. / ————. (1952). *Méthode Scientifique et Science Economique*, M. Th. Génin París. **MAO TSE-TUNG**. (1964). *Contra el Culto a los Libros*. Edie. Lenguas Extranjeras, Pekín. / ————. (1967). *Acerca de la Práctica*. Edic. en Lenguas Extranjeras. Pekín. / **MARX, K. y F. ENGELS**. (1975). *Obras Escogidas*. Tomo 1. Edit. Progreso, Moscú. 1955, Ediciones de Cultura Popular. México. / **MARX, C.; P. SWEEZY (y) otros**. (1966). *El Capital. Teoría, Estructura y Método*. MAZA ZAVALA, D.F. *Análisis Microeconómico*. UCV. Caracas. / **MERTON, Robert K.** (1972). *Teoría y Estructuras Sociales*. Tít. original: *Social Theory and Social Structure*. Traduc. Florentino Turner. F.C.E. México. / **MOLINS, Mario**. (1966). *Guión para el estudio del Sistema de Enseñanza Venezolano en función de la Univensidad Central de Venezuela*; en *Dos Temas* (5). Caracas. / ————. (1971). *Criterios para estimar el Rendimiento de la Escuela Primaria en el aspecto del cumplimiento de la Escolaridad Normal de los alumnos*. Mimeógrafo. UCV, Caracas. / **MORENO, J.L.** (1954). *Fundamentos de Sociometría*. Paidós, Buenos Aires. / **NADEL, Siegfried F.** (1966). *Teoría de la Estructura Social*, Traduc. Manuel Sacristán. Edjç. Guadarrama, Madrid. / **NAGEL, Ernest**. (1961). *Lógica sin Metafísica*. Tít. original: *Logie Without Metaphy. sics*. Traduc. Jime Melgar Botassis. Edit. Teenos. Madrid. / **NUÑEZ TENORIO, J.R.** (1972). *Introducción a la Ciencia*. Edit. Nueva Izquierda. Caracas. / **OEA**. (1970). *La Educación* (56-58). Washington. / **PAP, Arthur**. (1964). *Teoría Analítica del conocimiento*. Tít. original: *Analytische Erkenntnistheorie*, Traduc. F. García Guillén. Teenos, Madrid. / **PARSONS, Talcott**. (1954). *Essays in Sociological Theory*. Free Presa, Glencoe. / **PARSONS, Talcott y E.A. SHILLS**. (1959). *Toward a General Theory of Action*. Harvard Unverslty Presa, Harvard. / **PULSTON, Rolland**. *Non-Formal Education An annotated International Bibliograp*. Praeger Publishers. Washington. / **PIAGET, Jean**. (1974). *El Estructuralismo*. Tít. original *Le Structuralisme*. Oikostau, Ediciones Barcelona. / **PIAGET, Jean; W.J. MACKENZIE y otros**. (1970). *Tendencias de la Investigación en las Ciencias Sociales*. Tít. original: *Tendances principales de la recherche dans les Sciences Sociales et Humaines*. Traduc. Pilar Castillo. Alianza Editores-Unesco, Madrid. / **POUILLON, Jean ; M. GODELIER y otros**. (1969). *Problemas del Estructuralismo*. Tít. original: *Problèmes du structuralisme*. Traduc. Julieta Campos; Gustavo Esteva y A. de Ezcurdía. 3a. edición. Siglo XXI, México. / **REYNA, José Luis**. (1972). "Modelos Causales y tipo Ideal"; En: *Teoría, Metodología y Política del Desarrollo en América Latina*; Edie. FLACSO. Buenos Aires. / **ROMERO LOZANO, Simón**. (1963). *Algunos aspectos y problemas del diagnóstico de la situación de la educación*. ILPES. Santiago. / **ROTUNDO, E.** (1973). *Introducción a la Teoría General de los Sistemas*; UCV, Ca-racas. / **SHIEFELBEIN, E.** (1974). *Teoría, Técnicas, procesos y planeamiento*. Edit. El Ate-neo, Buenos Aires. / **SHELDON, Richard**. (1959). *Some Observa tions of Theory in Social Science*, Harvard University Press. Harvard. / **SELLTIZ, C.M. Jahoda (y) otros**. (1965). *Métodos de Investigación en las Relaciones Sociales*. Ediciones Rialp, Madrid. / **TIMASHEFF, Nicholas**. (1961). *La Teoría Sociológica*. Tít. original: *Sociological Theory, its Nature and Growth*. Traduc. Florentino Torner F.C.E., México. / **TREJOS DITTEL, Eduardo**. (1971). *Educación y desarrollo en América Latina*. Ll. brería del Colegio. Buenos Aires. / **UCV**. (1970). *Estudio de Caracas*. Volumen VI. Tomo 1. EBUC. Caracas. / ————. (1970). *Proyecto para el estudio socioan tropológico de los Llanos Centrales*. Escuela de Sociología y antropología, Caracas. / **UNESCO**.(1965). *Manual Unesco de Estadística de la Educación*. Tít. original: *Manual of Educational Statics*. Barcelona. / **VASCONI, Tomás**. (1972). "Contra la Escuela. (Borradores para una Crítica Marxista de la Educación)". En: *Sociedad y Desarrollo* (2) CESO Universidad de Chile, Santiago. / ————. (1970). *Dependencia y Superestructura*. EBUC. / ————. (1967). *Educación y Cambio Social* . CESO. Universidad de Chile, Santiago. / ————. (1967).



*Educación y Subdesarrollo*. Proposiciones sobre el Marco Teórico y Metodológico de los Estudios sobre Educación y Desarrollo. CESO. Universidad de Chile, Santiago. / **VARSIVSKY, Oscar y A.E. CALCAGNO**. (1971). *América Latina. Modelos Matemáticos*, Edit. Universitaria, S~A. Santiago. / **VEGLIARD, Alexandre**. (1970). *Pedagogía Comparada Métodos y Problemas*. Tit. original La Pedagogie Comparée. Méthodes et Problèmes; Traduc. Iris Ucha de Davié. Ed it. Kapeluz. Buenos Aires. / **VIET, Jean**. (1970). *Los Métodos Estructuralistas en las Ciencias Sociales*, Amorrortu Editores, Buenos Aires. / **WALLACE, A.F.** (1961). *Culture and Personality*, Randon House. New York. / **YOUNG, Oran**. (1968). *Systems of Political Science* Prentice-Hall. New Jersey. / **YURGUELENAS, D.I.** (1971). "La Teoría del Reflejo y el concepto de información" en la Teoría del Conocimiento de la Ciencia Actual. Edic. Suramérica. Bogotá. / **ZE'ITERBERG, H.** (1968). *Teoría y Verificación en Sociología*. Tit. original: On theory and Verification in Sociology. Traduc. Sibila Ujnowsky. Edic. Nuea Visión. Buenos Aires.

**BIGOTT, Luis Antonio**. (1982). **Modelos de análisis de sistemas escolares** (Vol. 1). Ediciones de la facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas.

## SISTEMA EDUCATIVO CENTRALIZADO

Las características generales del Sistema Educativo Boliviano corresponde a las que son propia del Estado definido por la Constitución Política en estos términos:

Artículo 1º: Bolivia, libre, independiente y soberana, constituida en República unitaria, adopta para su gobierno la forma democrática representativa. (Departamento Nacional de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Bolivia.)

Aquel en el que las normas y directrices de organización y funcionamiento y las acciones de control, emanan de un núcleo hacia las partes. (Dpto. de Enseñanza Fundamental; Comisión Central de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Brasil.)

Aquel en el cual la mayoría de las decisiones son de la competencia de los organismos centrales. (Centro de Operación del Curso de Post Grado de Educación; Convenio MEC-OEA-UFSM: Brasil.)

Es una estructura amplia y dinámica, en continua interacción entre las fuerzas políticas, sociales y económicas, para la formación de individuos con capacidad de vivir productivamente en su medio social. En este tipo de estructura, la toma de decisiones la realiza un solo organismo. (Consejo Nacional Técnico de la Educación. México.)

Es aquel cuya planificación, dirección y supervisión viene dada desde un organismo eje. (Dpto. de Curriculum y Administración Educativa; Universidad de Oriente. Venezuela.)

Tipo de sistema educativo que en su totalidad depende de un poder central. (Instituto de Investigaciones Educativas; Universidad Simón Bolívar. Venezuela.)

Tipo de sistema educativo en el cual las decisiones relativas al establecimiento, cumplimiento y evaluación de las funciones inherentes a las distintas organizaciones que lo conforman, emanan de la autoridad máxima del sistema. (Centro de Operaciones del Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores en el Área de Curriculum; Convenio ME-OEA-USB. Venezuela.)



**GLOSARIO DE TERMINOS UTILIZADOS EN AMÉRICA LATINA EN MATERIA DE DESARROLLO CURRICULAR.** (1976). *PROYECTO MULTINACIONAL DE CAPACITACION PARA PROFESORES DE AMERICA LATINA EN EL AREA DE CURRICULUM.* OEA/ MINISTERIO DE EDUCACION/UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR. CARACAS.

### SISTEMA EDUCATIVO DESCENTRALIZADO

El Sistema Educativo Boliviano por las razones expuestas en relación al sistema centralizado, es desconcentrado en sus organismos regionales de asesoramiento, apoyo y ejecución. (Departamento Nacional de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Bolivia).

Aquel en que sus partes poseen autonomía de organización y funcionamiento. (Dpto. de Enseñanza Fundamental; Comisión Central de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Brasil).

Aquel en el cual se mantiene una relación directa y constante entre los organismos centrales y las demás unidades integrantes del sistema. (Centro de Operación del Curso de Post Grado de Educación; Convenio MEC-OEA-UFSM: Brasil). Es una estructura amplia y dinámica, en continua interacción entre las fuerzas políticas, sociales y económicas, para la formación de seres humanos con capacidad de vivir productivamente en su medio social. En este tipo de estructura la toma de decisiones la realizan diversos organismos para resolver problemas y situaciones locales o regionales. (Consejo Nacional Técnico de la Educación. México).

Es aquel cuya planificación, dirección y supervisión descansa en cada una de las regiones o comunidades a las que sirve. (Dpto. de Curriculum y Administración Educativa; Universidad de Oriente. Venezuela).

Tipo de sistema educativo en el que se respeta la decisión de organismos regionales o locales. (Instituto de Investigaciones Educativas; Universidad Simón Bolívar. Venezuela).

Tipo de sistema educativo en el cual las decisiones relativas al establecimiento, cumplimiento y evaluación de las funciones inherentes a las distintas organizaciones que lo conforman, son de carácter local, atendiendo tanto a los objetivos particulares de la región como a los generales del país. (Centro de Operaciones del Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores en el Área de Curriculum; Convenio ME-OEA-USB. Venezuela).

**GLOSARIO DE TERMINOS UTILIZADOS EN AMÉRICA LATINA EN MATERIA DE DESARROLLO CURRICULAR.** (1976). *PROYECTO MULTINACIONAL DE CAPACITACION PARA PROFESORES DE AMERICA LATINA EN EL AREA DE CURRICULUM.* OEA/ MINISTERIO DE EDUCACION/UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR. CARACAS.

### SISTEMA EDUCATIVO EN VENEZUELA

La Ley Orgánica de Educación en su Artículo 14 lo define como “*un conjunto orgánico integrador de políticas y servicios que garanticen la unidad del proceso educativo, tanto escolar como extraescolar y su continuidad a lo largo de la vida de la persona mediante un proceso de educación permanente*” (**Ley Orgánica de Educación**, 1980).

La misma ley establece que el sistema educativo se fundamenta en los principios de unidad, coordinación, factibilidad, regionalización, flexibilidad e innovación.

El sistema educativo esta constituido por los niveles y las modalidades. Son niveles: la educación preescolar, la educación básica, la educación media diversificada y la educación superior; en las modalidades tenemos: la educación especial, la educación para las artes, la educación militar, la educación para la formación de ministros del culto, la educación de adultos y la educación extra escolar.

El sistema educativo ofrece garantías de una mayor riqueza en cuanto a la calidad de vida de todos los individuos y su principal característica es la flexibilidad que permite en todo momento la innovación.

**BIBLIOGRAFÍA: LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN.** (Gaceta Oficial de la República de Venezuela), N° 2635 Extraordinario, 28 de Junio de 1980.

**RAMÍREZ, MARÍNa.** Maestría en Diseño y Planificación de Políticas Educativas. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela

## SISTEMA EDUCATIVO MILITAR EN VENEZUELA

El Sistema Educativo Militar (SEM) es el conjunto de recursos humanos, materiales, financieros y sus productos, participantes en el procesos educacional de las Fuerzas Armadas Nacionales, destinados a la consecución de los objetivos pre establecidos de acuerdo a la misión y dinámica operacional del sector defensa, en atención a la estructura definida en tiempo y espacio, según los diferentes campos, áreas, sectores o niveles de acción.

El SEM presenta una vinculación directa e indirecta entre si con el Sistema Educativo Nacional (SEN) y con organismos e institutos nacionales e internacionales y su objetivo es el de orientar un proceso educativo de tipo intencional, organizado y sistemático con la finalidad de formar, capacitar, especializar y actualizar el recurso humano propio para la Seguridad y Defensa Nacional, de acuerdo al "deber ser" de cada subsistema educativo involucrado.

El SEM para su eficiente funcionamiento debe contar con varias premisas orgánicas y funcionales: atender a las particularidades y características propias de la institución militar, sin desconocer y desatender los vínculos con el SEN; poseer un elemento de control de la actividad educativa que garantice el desempeño armónico y coherente del todo y de cada componente de manera individual. La dirección General Sectorial de Educación se concibe como ese ente controlador e integrador de los elementos constitutivos del sistema con la finalidad de apoyar la misión institucional que dentro del ordenamiento legal le corresponde a las FAN, y por último, tener su base de sustentación en una política educativa de las FAN, emanada del Ministerio de la Defensa, que refleje las aspiraciones y prioridades institucionales en el área de formación de sus recursos humanos.

En este sentido, el SEM, tiene como finalidades las capacitación profesional del militar, la adecuación permanente de sus conocimientos al desarrollo de la ciencia y de la técnica y de su formación en las características de Fuerzas Armadas y en los principios constitucionales.

El SEM se configurará como un sistema unitario que garantiza la continuidad del proceso educativo, integrado en el Sistema educativo general de la nación y servido en su parte fundamental, por la estructura docente del Ministerio de la Defensa.

**BIBLIOGRAFÍA: MINISTERIO DE LA DEFENSA.** (1996). *Sistema Educativo Militar*. Propuesta. / **MINISTERIO DE LA DEFENSA.** (1987). *Reglamento sobre el Sistema de Educación para las Fuerzas Armadas Nacionales*.

**ANTOIMA, Zaida M.** Maestría de Diseño de Políticas. Facultad de Humanidades y Educación de la UCV. Ministerio de la Defensa.

## SISTEMA EDUCATIVO PERUANO. (ESTUDIO DIAGNÓSTICO DE LOS CAMBIOS EN EL)

Inicialmente nos propusimos estudiar el proceso de descentralización educativa a partir de la Ley 26011, que determinaba la transferencia y gestión de los centros educativos nacionales a los COMUNED, organismo dependiente de la municipalidad. Nuestro objetivo era procesar las informaciones que tuvieran que ver con los cambios educacionales que se produciría como consecuencia de la puesta en marcha de dicho dispositivo. Como es de conocimiento el gobierno dejó en suspenso la ley en mención, hecho que nos obligó a replantear nuestra temática centrando finalmente nuestro objeto de estudio a los aspectos relativos al mejoramiento de la calidad educativa. En este contexto nuestro trabajo lo hemos precisado con el título “Estudio diagnóstico de los cambios en el sistema educativo peruano”. Se trata de un estudio de carácter diagnóstico, cuya muestra de 178 maestros. Se utilizó un cuestionario referido a los siguientes aspectos: 1.- Características profesionales del maestro y su intención de permanencia en la actividad docente; 2.- Apreciaciones sobre calidad educativa a partir de: a. El nivel de conocimiento de la legislación sobre la calidad (ley 26013), b. Aspectos administrativos-organizativos, c. El currículum, d) Los contenidos educativos, etc.

La constitución de la muestra solamente con maestros de aula responde a que en los últimos años el maestro es señalado como un factor importante en la calidad educativa y en consecuencia es coherente iniciar una investigación de esta naturaleza.

Debemos subrayar que los resultados de la encuesta buscaba explorar opiniones:

1. Acerca del conocimiento de la ley de la calidad educativa, sólo un 40% declara conocerla.
2. El 67.7% manifiesta su intención de continuar en el magisterio, la otra tercera parte puede interpretarse como manifestaciones de un “proceso de desvocalización”.
3. El 85% no percibe que la situación educativa haya mejorado.
4. En cuanto al aspecto administrativo-organizativo, el principal problema detectado es la deficiencia e incompetencia de los que dirigen la educación.
5. En cuanto a la infraestructura escolar, ha sido calificada como regular.
6. El relación al currículum, el 52% opina que predomina el problema del currículum “único” para una sociedad heterogénea, señalan la falta de capacitación en opciones laborales.

7. En el aspecto metodológico un 50.9% la enseñanza continua un gran medida con rasgos de memorista, libresca y meramente informativa.
8. En cuanto a la percepción del maestro sobre programas curriculares podemos deducir que no tienen una clara percepción de la problemática curricular, esto se corrobora cuando el 60% opina que poco se ha hecho para formarlos. Asimismo, un 58% percibe que nada se ha hecho para actualizarlos científicamente.
9. Un 71.4% de maestros cree que la educación pública dejó de ser un asunto importante para el Estado.

**MARROU ROLDAN, Aurora.** Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educación. Instituto de Investigaciones Educativa.

### SISTEMA ESCOLAR

Es una parte del Sistema Educativo, el cual posee características muy particulares y donde se imparte la educación sistemática, la cual está conformada por los siguientes elementos (docentes, alumnos, lo administrativo organizacional, lo jurídico-político, lo físico-ambiental, planes, programas y estrategias didácticas) relacionados entre sí para lograr un buen funcionamiento del sistema.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ, V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

### SISTEMA ESCOLAR

Entendemos por sistema escolar a un subconjunto o subsistema educativo que presenta características propias o particulares que pueden ser definidas. Corresponde a lo que tradicionalmente se denomina subsistema formal de educación, donde se imparte la denominada "educación sistemática. Constituye este subsistema un conjunto de elementos interrelacionados que se corresponden con planos tales como:

- a) El docente;
- b) Los alumnos;
- c) Lo administrativo organizacional;
- d) Lo jurídico-político;
- e) Lo físico-ambiental.

El subsistema se encuentra estructurado en niveles, ciclos y modalidades escolares que presentan a su vez particularidades. El sistema escolar por otra parte presenta un aspecto estructural o estático interrelacionado con un aspecto dinámico o funcional.

Los componentes del aspecto estructural (nivel de enseñanza, ciclos y modalidades) pueden ser caracterizados en la siguiente forma:

*Nivel de enseñanza:* Es un período de varios cursos, dentro del sistema escolar que tiene finalidades específicas. Al ser definidos como períodos de cierta amplitud, sucesivos y jerarquizados del sistema escolar, cada uno de ellos se estructura de acuerdo a lectores sociales y psicofísicos. Existen los niveles siguientes:

NIVEL I (Primario)

- a) Educación Preescolar,
- b) Educación Primaria.

NIVEL II (Medio),

NIVEL III (Educación Superior),

NIVEL IV (Postgrado).

El tipo de formación social determina la obligatoriedad de los niveles; lo cierto es que cada uno de ellos presenta un valor terminal y significativo dentro del sistema, lo que determina en última instancia factores de coherencia.

*Ciclos.* Se refiere a unidades escolares relativamente completas, definidas y determinadas dentro de los niveles del sistema de acuerdo a un conjunto de factores tales como: a) Maduración psicológica de los educandos; b) Progresión del aprendizaje y necesidad de dotar al alumno de conocimientos y habilidades para el desarrollo de ciertas áreas de la sociedad; c) Política educacional definida de acuerdo a objetivos de desarrollo nacional.

**Modalidades.** Puede ser considerada como una variante escolar establecida con el objetivo de atender a las condiciones y necesidades personales, sociales y económicas de los alumnos, pero fundamentalmente de acuerdo a las necesidades de los sectores técnicos de la economía. La idea de modalidad a su vez tiene fundamentación en la diversidad de contenidos producto de la diversidad de conocimientos a nivel de la ciencia y de la técnica. En síntesis, una modalidad no es otra cosa que una variación de planes de estudio dentro de un mismo nivel. El análisis de la necesidad de recursos humanos corrientemente se realiza a partir de la capacitación en cuanto a nivel de estudios y modalidad~ que debe poseer el potencial humano requerido. Los elementos interrelacionados: educandos, educadores, administradores y directores, objetivos, contenidos programáticos, tecnología, recursos físicos, recursos financieros, recursos tecnopedagógicos, etc., se encuentran a su vez articulados y relacionados en un complejo educacional ~u estructura que se mantiene en:

- a) Una educación pública y privada;
- b) Niveles de educación (preescolar, primaria, secundaria y superior);
- c) En el interior del nivel secundario (educación técnica, industrial, etc.; un Ciclo Básico);
- d) Educación urbana en oposición a educación rural;
- e) En términos de organización y complejidad existen los grupos escolares, liceos, núcleos campesinos, escuelas unitarias, etc.);
- f) En función de las horas de estudio, escuelas y colegios, diurnos y nocturnos.

Todos estos elementos se encuentran interrelacionados, generando especificidades que deben ser analizadas dentro del contexto. En este sentido el sistema escolar presenta ~elementos endógenos que teniendo particularidades~ su análisis no es autónomo, no puede estar sobredeterminado; presenta elementos exógenos que continuamente permean información que a su vez determinan direccionalidad. No es posible el análisis del sistema escolar perdiendo de vista, por ejemplo, las clases sociales que determinan la orientación del sistema escolar en cuanto a sus objetivos y fines. El predominio de una clase social diseña -además del dominio económico- orientacio-

nes del sistema escolar en el sentido de una reproducción cada vez más perfecta de los modos de dominación en países como los nuestros que se encuentran en la periferia dominada del sistema capitalista mundial. En todo sistema escolar deben ser estudiados:

- a) Las peculiaridades que le son propias, sus elementos endógenos, sus relaciones, sus determinaciones;
- b) El conjunto de elementos exógenos, que lo sobredeterminan, y
- c) El sistema de contradicciones que se generan en la relación de elementos endógenos-elementos exógenos.

El análisis en esta forma permite superar lo aparential del sistema escolar y profundizar sobre aspectos más concretos, más totales. Resulta relativamente fácil mostrar como otros aparatos del Estado realizan su función reproductora. Así, cuando se dice que la policía o sus fuerzas armadas operan “por la violencia” para mantener el statu quo, es fácil comprender el significado de esto, en la práctica, para la conservación de un sistema social y público determinado. Es fácil, también aceptar que aparatos como el escolar, los medios de comunicación de masas, la familia, etc. es decir, aquellos que funcionan predominantemente por la ideología, contribuyen al mantenimiento de la “armonía social”; lo que resulta más difícil es ver en ello una determinación de clase. El sistema escolar aparece entonces como un ente mediador y reproductor institucional entre las clases en este sentido:

- “1) transmite e impone la idea de una homogeneidad social esencial “expresada, por ejemplo, en categorías políticas como la de ciudadano, igualdad ante la ley, y en la temática educativa, como “igualdad de oportunidades”- que, sin embargo, se funda en una heterogeneidad radical: la que proviene del lugar que ocupa el sujeto en el modo de producción y reproducción de las condiciones materiales de la existencia, (por ejemplo, el carácter de explotador o de explotado)”.
- 2) Al transmitir e imponer normativamente los mecanismos socialmente “aceptables” para la transformación de la sociedad desde el punto de vista de las clases dominantes, procura transfigurar las luchas de clases en una armónica conciliación de intereses antagónicos, que favorecerían la movilidad social ascendentes de los más capaces\*. Se crea de este modo un código que transforma la coerción en conciencia de la necesidad de respetar las reglas del juego, y mantener constantemente la “prohibición en acto”).
- 3) Al adiestrar a los educandos en determinadas prácticas de tipo individual- seleccionadas con arreglo a un alto grado de disociación respecto de prácticas “reales” procura inducir empíricamente la “naturalidad de las prácticas disociadas y disociantes propias del modo de producción capitalista. En este sentido, al ser desplazado el proceso real de la producción material por la ejecución de prácticas que no son sino violentas abstracciones en acto de dicho proceso, el mediador institucional intenta crear las condiciones subjetivas para la naturalización y fetichización de las *relaciones de intercambio* como expresión “real” del nexo social entre individuos recíprocamente indiferentes.
- 4) Al mismo tiempo, el mediador institucional introduce una modalidad de funcionamiento que se asimila formalmente a la organización jerárquica del proceso de trabajo. De esta manera, el mediador institucional no so-



lamente contribuye a consolidar el proceso que produce la inversión ideológica, sino que, en su misma práctica de inducción de la naturalidad de dicha inversión -a través de la corporización de abstracciones- niega el mecanismo concreto y el carácter histórico de este proceso. La importancia de la inversión ideológica -y de la negación de su mecanismo- en la de-terminación del carácter antagónico de la práctica del mediador institucional, reside en que la inversión opera representando las relaciones materiales de dependencia bajo la forma de una unidad no contradictoria: como relaciones sociales entre sujetos independientes. La negación del mecanismo de la inversión se corresponde con la negación del carácter crítico de las relaciones de producción en la medida en que la unidad se abre paso violentamente a través de la crisis”.

Demostrar que el aparato educativo contribuye a la reproducción del sistema y que lo hace violentamente, no es un problema que pueda ser resuelto solo en el discurso teórico. Es necesario ir más allá y entrar a analizar, ahí donde la reproducción se realiza y la violencia se ejerce, las formas que adopta el aparato para realizar la reproducción y ejercer la violencia.

Hay que insistir además en el carácter que reviste la acción del aparato educativo sobre los individuos que lo frecuentan. No basta con decir que el aparato educativo contribuye violentamente a la reproducción del sistema, ni tampoco con mostrarlo en el análisis de la práctica escolar, sino que es necesario revelar el significado de la práctica escolar en el contexto social. Es decir, dado que una práctica social cualquiera, en este caso la práctica pedagógica, tiene orientaciones y objetivos determinados, hay que entender esa práctica a la luz de sus orientaciones y objetivos; se trata de reproducir un sistema determinado y la violencia ejercida es una forma específica de violencia.

**BIGOTT, Luis Antonio.** (1982). **Modelos de análisis de sistemas escolares** (Vol. 1). Ediciones de la facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas.

## SISTEMA ESCOLAR VENEZOLANO

El proceso educacional (formal) venezolano es regido por la Constitución Nacional y por la Ley de Educación. El artículo 80 de la Constitución establece que “la educación tendrá como finalidad el pleno desarrollo de la personalidad, la formación de ciudadanos aptos para la vida y para el ejercicio de la democracia, el fomento de la cultura y el desarrollo del espíritu de solidaridad humana. El estado orientará y organizará el sistema educativo para lograr el cumplimiento de los fines señalados”. Por su parte, la Ley de Educación vigente desde el 25 de julio de 1955, en su Artículo 10, sostiene que “La educación pública tiene por finalidad la formación y desarrollo intelectual de los habitantes del país, y contribuir a su mejoramiento moral y físico. Tal finalidad ha de armonizarse con el propósito de preparar ciudadanos aptos que, con exacta valoración de nuestra tradición, tengan conciencia del destino histórico de Venezuela y capacidad para colaborar eficazmente al cumplimiento de este destino, dentro de los principios en los cuales se sustenta nuestra democracia y con definida voluntad de cooperación internacional”.

**BIGOTT, Luis Antonio.** (1982). **Modelos de análisis de sistemas escolares** (Vol. 1). Ediciones de la facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas.

### SISTEMA ESCOLAR VENEZOLANO (MODALIDADES DEL)

Se considera como una variante escolar establecida con el objeto de atender a las condiciones y necesidades personales, sociales y económicas de los alumnos, pero fundamentalmente de acuerdo a las necesidades de los sectores técnicos de la economía. Es una variación de planes de estudio dentro de un mismo nivel. Entre ellas nos encontramos con la Educación Especial, Educación Extra-escolar, Educación para las Artes, Educación Militar, Educación para la Formación de Ministros de Culto y Educación de Adultos.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ, V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

### SISTEMA EXPERTO

Programa de computación relativo a un campo específico, que simula el proceso de razonamiento de una persona experta en dicho campo.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### SISTEMA INTERACTIVO

Sistema que permite la comunicación en las dos direcciones, y en el que cualquiera de las dos partes puede influir sobre la otra.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### SISTEMA INSTRUCCIONAL

Combinación integrada de recursos (estudiantes, instrucción, materiales, equipo, facilidades), principios de aprendizaje aplicados, técnicas y procedimientos, que eficientemente realizan la función requerida para alcanzar objetivos de aprendizajes preestablecidos.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

### SISTEMA MODULAR DE POSGRADO

Es una modalidad de enseñanza de tipo mixto, que combina la educación a distancia con períodos presenciales continuos de corta duración, lo cual

permite la participación de estudiantes con responsabilidades de empleo u otras funciones o compromisos personales o sociales.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

### SISTEMA NERVIOSO AUTÓNOMO

Sistema involuntario que contribuye a controlar el movimiento, la secreción por los órganos viscerales, la producción de orina, la temperatura corporal, la frecuencia cardíaca, el flujo sanguíneo y la presión sanguínea. Es “involuntario” porque funciona sin dirección consciente (por ejemplo, no necesita pensar en la frecuencia cardíaca para que el corazón lata).

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

### SISTEMA NERVIOSO CENTRAL

Constituye el cerebro, columna espinal y sus interconexiones. Puede ser considerado como un centro de procesamiento de datos, con numerosos cuadros de distribución en los sistemas de comunicación del cuerpo. Controla las actividades del organismo, esto es, la contracción de los músculos esqueléticos de todo el cuerpo, la contracción de la musculatura lisa de los órganos internos, la secreción de las glándulas exócrinas, etc. Tiene además una capacidad de “almacenamiento de informaciones”, para uso futuro.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

### SISTEMA NERVIOSO PERIFÉRICO

Es el que opera del lado de afuera, en la periferia del sistema nervioso total, y se conecta con el sistema nervioso central, llevando sensaciones y trayendo ordenes. El sistema nervioso periférico consiste en doce pares de nervios craneanos y treinta y un pares de nervios espinales que conducen los impulsos sensoriales.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## SISTEMA NERVIOSO SIMPÁTICO

Parte del sistema nervioso autónomo que controla el estado de vigilia, el flujo sanguíneo, la presión sanguínea y el metabolismo.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafé de Bogotá, DC.

## SISTEMA TUTORIAL

Sistema de acciones que caracterizan la asesoría para la elaboración de las tesis de grados que es competencia del tutor y la ejecución del proyecto de tesis que es responsabilidad del tutoreado. Esta modalidad constituye un método de enseñanza aprendizaje que puede ser empleado en la organización de estrategias docentes con pequeños grupos, preferentemente de dos a seis participantes.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

## SISTEMAS CIBERNÉTICOS

Son aquellos que disponen de dispositivos internos de autocomando que reaccionan ante informaciones de cambios en el ambiente, elaborando respuestas variables que contribuyen al cumplimiento de los fines instalados en el sistema.

(Realizado por los estudiantes del primer año de la Asignatura “Sistemas Educativos” y reseñado por la Profesora Laura Hernández. Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Caracas 1999-2000).

## SISTEMAS, CLASIFICACIÓN DE LOS

Una primera clasificación toma en consideración la naturaleza de los componentes. De acuerdo al presente parámetro los sistemas pueden ser clasificados en:

- a) Concretos, y
- b) Abstractos.

El proceso de análisis y de conceptualización de un sistema como concreto o abstracto puede ir “en uno u otro sentido, hasta el límite de nuestra propia capacidad de percepción, el cual fija el nivel de resolución del sistema o nivel de desagregación de los componentes. Es evidente que a medida que baja el nivel de resolución, aumenta la variedad o número de elementos que componen al sistema, haciendo cada vez más difícil su comprensión. Este hecho permite a su vez, clasificar a los sistemas en simples, complejos y muy complejos:

- a) *Sistemas simples*. Se encuentran constituidos por pocos elementos que exhiben poca variedad de relaciones. Ejemplo: un escritorio.
- b) *Sistemas complejos*. Exhiben una gran variedad de elementos y relaciones que pueden ser explicadas en detalles. Ejemplo: el sistema escolar.
- c) *Sistemas muy complejos*: Exhiben extremada variedad de elementos y relaciones que no pueden ser explicadas en detalles. Ejemplo: el sistema educativo.

Otra clasificación tiene como fundamento el análisis de las relaciones que se establecen entre un sistema cualquiera y su entorno. En este sentido los sistemas pueden ser clasificados en:

- a) *Sistemas cerrados*. Son aquellos que no se relacionan o interactúan con el medio en el cual se encuentran.

Según Echenique un sistema es cerrado si entre los elementos y su entorno no existe interacción, esto es, si (roi o rio o). Para Hall y Fagen el sistema es cerrado si no existe entrada o salida de energía en ninguna de sus formas. Young caracteriza a este tipo de sistema como aquél que "... no tiene contacto significativo con el ambiente".

- b) *Sistemas abiertos*. Se caracterizan por la posibilidad que representan de interrelacionarse con la totalidad de límites del sistema. Para Young, un sistema abierto es aquel "... que se relaciona con el ambiente (1) en el sentido de recibir insumos y generar productos: y (2) en el sentido de adoptar sus estructuras y procesos internos al ambiente". Hall y Fagen lo caracterizan como aquel sistema que tiene la posibilidad real de intercambiar energía e información con el medio o contexto en el cual se encuentran. Para Echenique, un sistema es abierto si los elementos que conforman al sistema se encuentran activamente relacionados con el entorno, esto es, si (rojo rio). Ejemplo: el sistema educativo.

- c) *Sistemas relativamente cerrados*. Son aquellos que "... interactúan con su medio a través de canales bien definidos". Un ejemplo sería el sistema escolar.

Una de las características de un sistema es aquella que permite estudiarlo a partir de un estado inicial ( $E_0$ ) y de un estado final ( $E_f$ ); en este proceso, los elementos interactúan y cambian sus relaciones, lo que permite el paso de un estado del sistema a otro (ver Gráfico No. 5). Sea un sistema constituido por elementos ( $e_1, e_2, e_3$ ) relacionados en la forma siguiente ( $t_{13}; r_{32}; r_{21}$ ); ( $r_{13}; r_{32}; r_{21}$ ); ( $r_{13}; r_{23}; r_{21}$ ). La posición y las relaciones de los elementos determinan los estados (E1), (E2) y (E3) del sistema. Esto permite decir que existe la posibilidad de definir el comportamiento de un sistema una vez conocido su estado final (Ef) o como dice Rotundo "...si conocemos un estado inicial (A) de un sistema y su programa de información, se podría predecir con exactitud su próximo estado (B), y así sucesivamente"

Las relaciones anteriores objetivizan la clasificación de los sistemas en a) Deterministas, y b) Probabilistas:

- d) *Sistemas deterministas*. Son aquellos sistemas que conocido su estado inicial ( $E_0$ ) y su programa de información, es factible predecir su estado final (Ef) o su comportamiento posterior ( $E_1, E_2, E_3, \dots, E_n$ ). Puede representarse en la forma siguiente:

$$(E_0 + P_i) \quad \simeq \quad (E_1, E_2, E_3 \dots E_n)$$

Donde:

E<sub>0</sub>: estado inicial

Pi: programa de información

(F<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>, E<sub>3</sub> ... E<sub>n</sub>): Estados sucesivos.

- e) *Sistemas Probabilísticos*. Se refiere a aquel tipo de sistemas en los cuales, conocido su estado inicial (E<sub>0</sub>) y su programa de información, debido a su alta complejidad y variabilidad es imposible determinar sus estados posteriores, lo que permite sólo determinar en términos de probabilidad sus estados sucesivos (E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>, E<sub>3</sub>, ... E<sub>n</sub>). Podemos representarlo en la siguiente forma:

$$(E_0 + Pi) \quad \underline{k} \sim P(E_1, E_2, E_3, \dots, E_n)$$

**BIBLIOGRAFÍA:** **ABUHAMAD, Jeanete.** (1996). *Apuntes de introducción a la Sociología*. UCV. Caracas. / **BANATHY, Bela H.A.** (1972). *Systems Analysis of System Education* en International Review of Education. (XII). (2). / **BERGER, Peter y T. LUCKMANN.** (1972). *La Construcción de la Realidad*, tit. original: The Social Construction of Reality, Traduc. Silvia Zuleta. Amorrortu Editores, 2da. Edición. Buenos Aires. / **BIGOTT, Luis Antonio.** (1972). *La posibilidad de aplicación del Método EIC al estudio de un Sistema Educativo*, AsoVAC, Mérida. / ————. (1974). *Traslación del Método EIC para el Estudio de Microestructuras Educativas*, ULA, San Cristóbal. / ————. (1975). *El Educador Neocolonizado*. Edit. La Enlflanza Viva, Caracas. / ————. (1976). *Análisis de Microestructuras Educativas*. Imprenta Universitaria. Caracas. / ————. (1977). *Introducción al Análisis de Sistemas Educativos*. UCV. Caracas. / **BUNGE, Marlo.** (1966). *La Ciencia, su Método y su Filosofía*. Edic. Siglo Veinte. Buenos Aires. / ————. (1972). *La investigación Científica*. Edit. Ariel. Buenos Aires. / **CARDENAS, Miguel A.** (1974). *La Ingeniería de Sistemas*. Edit. Limusa. México. / **CHADWICK, Clifton.** (1975). *Tecnología Educativa para el Docente*. Paidós. Buenos Aires. / **CHADWICK, G.F.** (1973). *Una visión sistemática del Planeamiento*. Tit. original: A Systems view of planning. Edit. Gustavo Gili. Barcelona. / **CONTASTI, Max.** (1965). *Modelos para hacer metas de matrícula en el nivel de Educación Primaria*, Mimeógrafo). CEN DES. Caracas. / **DAIRENDORF, Ralf.** (1966). *Sociedad y Sociología*, Tit. original: Die Angewandte Aufklärung. Gesellschaft und Soziologie in America, Traduc. José Belloch Zimmermann. Edic. Teenos. Madrid. / **DAIX, Pierre; J. PIAGET y otros.** (1969). *Claves del Estructuralismo*, Edic. Calden, Buenos Aires. / **DURKHEIM, Emile.** (1968). *Educación et Sociologie*, PUF, París. / **DUVERGER, Maurice.** (1962). *Métodos de las Ciencias Sociales*. Tit. original: Methode des Sciences Sociales. Edic. Ariel. Barcelona. / **ECHENIQUE, Marcial.** (1975). *Modelos Matemáticos de la estructura espacial urbana: aplicaciones en América Latina*. Ediciones Siap. Buenos Aires. / **GALTUNG, Johan.** (1970). "Correlación Diacrónica, Análisis de Procesos y Análisis Causal", En: *Sociología del Desarrollo*, Edit. Solar, Buenos Aires. / ————. (1966). *Teoría y Métodos de la Investigación Social*. Edit. Eudeba. Buenos Aires. / **GARCIA BACCA, J.D.** (1967). *Elementos de Filosofía de las Ciencias*. UCV. Caracas. / **HALL, A.** (1974). *Ingeniería de Sistemas*, Edit. C.E.C.S.A., México. / **HANSON, Mark.** (1972). *A Social Systems Analysis of Education Subsystems in Venezuela*; en International Review of Education (XVIII); (3). / **GURVITCH, George.** (1962). *Tratado de Sociología*; Tit. original: Traité de Sociologie. Trad. M.C. Equibar y A. Vacca; Kapelush, Buenos Aires, 1962. / **IRIARTE, Virgilio.** (1968). *Estructura Social e Ideología*. Renova Editores, Buenos Aires. / **JAEGGI, Urs.** *Orden y Caos*. (1969). *(El Estructuralismo como moda y como método)*. Tit. original: Ordnung und Chaos. Monte Avila. Caracas. / **KAPLAN, A.** (1964). *The Conduct of Inquiry: Method for Behavioral Sciences*. Chandler Publishing Company. San Francisco. / **KEDROV, M.B. (y) A. SPIRKIN.** (1968). *La Ciencia*. Colec. 70. Grijalbo, México. / **LIMONEIRO C. M.** (1975). *La Ideología Dominante*. Siglo XXI, México. / **MANGANIELLO, E.** (1977). *Introducción a las Ciencias de la Educación*, Lib. del Colegio Buenos Aires. / **MARCHAL, André.** (1961). *Estructura y Sistemas Económicos*, Ariel. Barcelona. / ————. (1952). *Méthode Scientifique et Science Economique*, Editions M. Th. Génin París. / **MAO TSE-TUNG.** (1964). *Contra el Culto a los Libros*. Edic. Lenguas Extranjeras, Pekín. / ————. (1967). *Acerca de la Práctica*. Edic. en Lenguas Extranjeras. Pekín. / **MARX, K. y F. ENGELS.** (1975). *Obras Escogidas*. Tomo 1. Edit. Progreso, Moscú. 1955, Ediciones de Cultura Popular. México. / **MARX, C.; P. SWEEZY (y) otros.** (1966). *El Capital. Teoría, Estructura y Método*. MAZA ZAVALA, D.F. *Análisis Microeconómico*. UCV. Caracas. / **MERTON, Robert K.** (1972). *Teoría y Estructuras Sociales*. Tit. original: Social Theory and Social Structure. Traduc. Florentino Turner. F.C.E. México. / **MOLINS, Mario.** (1966). *Guión para el estudio del Siste-*



ma de Enseñanza Venezolano en función de la Universidad Central de Venezuela; en Dos Temas (5). Caracas. / ————. (1971). *Criterios para estimar el Rendimiento de la Escuela Primaria en el aspecto del cumplimiento de la Escolaridad Normal de los alumnos*. Mimeógrafo. UCV, Caracas. / **MORENO, J.L.** (1954). *Fundamentos de Sociometría*. Paidós, Buenos Aires. / **NADEL, Siegfried F.** (1966). *Teoría de la Estructura Social*, Traduc. Manuel Sacristán. Edic. Guadarrama, Madrid. / **NAGEL, Ernest.** (1961). *Lógica sin Metafísica*. Tit. original: Logie Without Metaphy. sics. Traduc. Jime Melgar Botassis. Edit. Teenos. Madrid. / **NUÑEZ TENORIO, J.R.** (1972). *Introducción a la Ciencia*. Edit. Nueva Izquierda. Caracas. / **OEA.** (1970). *La Educación* (56-58). Washington. / **PAP, Arthur.** (1964). *Teoría Analítica del conocimiento*. Tit. original: Analytische Erkenntnistheorie, Traduc. F. García Guillén. Teenos, Madrid. / **PARSONS, Talcott.** (1954). *Essays in Sociological Theory*. Free Presa, Glencoe. / **PARSONS, Talcott y E.A. SHILLS.** (1959). *Toward a General Theory of Action*. Harvard University Presa, Harvard. / **PULSTON, Rolland.** *Non-Formal Education An annotated International Bibliograp*. Praeger Publishers. Washington. / **PIAGET, Jean.** (1974). *El Estructuralismo*. Tit. original Le Structuralisme. Oikostau, Ediciones Barcelona. / **PIAGET, Jean; W.J. MACKENZIE y otros.** (1970). *Tendencias de la Investigación en las Ciencias Sociales*. Tit. original: Tendances principales de la recherche dans les Sciences Sociales et Humaines. Traduc. Pilar Castillo. Alianza Editores-Unesco, Madrid. / **POUILLON, Jean ; M. GODELIER y otros.** (1969). *Problemas del Estructuralismo*. Tit. original: Problèmes du structuralisme. Traduc. Julieta Campos; Gustavo Esteva y A. de Ezcurdía. 3a. edición. Siglo XXI, México. / **REYNA, José Luis.** (1972). "Modelos Causales y tipo Ideal"; En: *Teoría, Metodología y Política del Desarrollo en América Latina*; Edie. FLACSO. Buenos Aires. / **ROMERO LOZANO, Simón.** (1963). *Algunos aspectos y problemas del diagnóstico de la situación de la educación*. ILPES. Santiago. / **ROTUNDO, E.** (1973). *Introducción a la Teoría General de los Sistemas*; UCV, Ca-racas. / **SHIEFELBEIN, E.** (1974). *Teoría, Técnicas, procesos y planeamiento*. Edit. El Ate-neo, Buenos Aires. / **SHELDON, Richard.** (1959). *Some Observations of Theory in Social Science*, Harvard University Press. Harvard. / **SELLTIZ, C.M. Jahoda (y) otros.** (1965). *Métodos de Investigación en las Relaciones Sociales*. Ediciones Rialp, Madrid. / **TIMASHEFF, Nicholas.** (1961). *La Teoría Sociológica*. Tit. original: Sociological Theory, its Nature and Growth. Traduc. Florentino Torner F.C.E., México. / **TREJOS DITTEL, Eduardo.** (1971). *Educación y desarrollo en América Latina*. Ll. brería del Colegio. Buenos Aires. / **UCV.** (1970). *Estudio de Caracas*. Volumen VI. Tomo 1. EBUC. Caracas. / ————. (1970). Proyecto para el estudio socioan tropológico de los Llanos Centrales. Escuela de Sociología y antropología, Caracas. / **UNESCO.**(1965). *Manual Unesco de Estadística de la Educación*. Tit. original: Manual of Educational Statics. Barcelona. / **VASCONI, Tomás.** (1972). "Contra la Escuela. (Borradores para una Crítica Marxista de la Educación)". En: Sociedad y Desarrollo (2) CESO Universidad de Chile, Santiago. / ————. (1970). *Dependencia y Superestructura*. EBUC. / ————. (1967). *Educación y Cambio Social*. CESO. Universidad de Chile, Santiago. / ————. (1967). *Educación y Subdesarrollo*.c. Proposiciones sobre el Marco Teórico y Metodológico de los Estudios sobre Educación y Desarrollo. CESO. Universidad de Chile, Santiago. / **VARSAVSKY, Oscar y A.E. CALCAGNO.** (1971). *América Latina. Modelos Matemáticos*, Edit. Universitaria, S~A. Santiago. / **VEXLIARD, Alexandre.** (1970). *Pedagogía Comparada Métodos y Problemas*. Tit. original La Pedagogie Comparée. Méthodes et Problèmes; Traduc. Iris Ucha de Davié. Ed it. Kapeluz. Buenos Aires. / **VIET, Jean.** (1970). *Los Métodos Estructuralistas en las Ciencias Sociales*, Amorrortu Editores, Buenos Aires. / **WALLACE, A.F.** (1961). *Culture and Personality*, Randon House. New York. / **YOUNG, Oran.** (1968). *Systems of Political Science* Prentice-Halí. New Jersey. / **YURGUELENAS, D.I.** (1971). "La Teoría del Reflejo y el concepto de información" en La Teoría del Conocimiento de la Ciencia Actual. Edic. Suramérica. Bogotá. / **ZE'ITERBERG, H.** (1968). *Teoría y Verificación en Sociología*. Tit. original: On theory and Verification in Sociology. Traduc. Sibila Yujnowsky. Edic. Nuea Visión. Buenos Aires.

**BIGOTT, Luis Antonio.** (1982). **Modelos de análisis de sistemas escolares** (Vol. 1). Ediciones de la facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas.

## SISTEMAS EDUCATIVOS EN HISPANOAMERICA(ORIGEN)

Para comprender el carácter de los sistemas educativos en hispanoamérica es de gran importancia conocer el contexto socio- histórico y político- cultural en el cual se gestaron. Cronológicamente el proceso se ubica en la mayoría de los países de la región en la segunda mitad del s. XIX.

Los sistemas educativos nacionales en Hispanoamérica aparecen particularmente ligados a las formas que adquiere el desarrollo político, más que como aparatos asociados al desarrollo de las fuerzas productivas. En esos momentos se opera la inserción de las economías latinoamericanas al sistema capitalista y a sus respectivas formas políticas.

Las clases dominantes incorporan la educación a la esfera de la acción política, la cual es concebida como instrumento fundamental del propio proceso de consolidación del estado. En el proceso resultan particularmente beneficiados los sectores medios, debido a la confluencia de intereses entre los grupos que detentan el poder y dichos sectores.

Mediante la educación, la clase dominante pretende legitimar el modelo político más allá de su propia existencia como clase, asumiendo la "representatividad" de toda la sociedad, creando una ideología constitutiva y abarcadora del todo social.

Los grupos dominantes impulsan, por medio de la educación, políticas de signo progresista y modernizador, en aparente contradicción con los rasgos que los definen y caracterizan como grupos dominantes.

En la constitución de los sistemas educativos se perciben influencias que fundamentalmente provienen de las corrientes de pensamiento vigentes en el continente europeo. La concepción educativa tiene sus antecedentes en las ideas de la Ilustración, que en Europa sirvió de sustento ideológico al surgimiento y consolidación de la burguesía. "Esta ideología preconizaba la instauración de una sociedad libre e igualitaria, que proporcionara felicidad y progreso, destacándose las cualidades del individuo por encima de los privilegios heredados." (Abad y Otros. s/f) La asimilación de la corriente positivista constituyó el influjo cultural más directo. Esta corriente viene asociada a los conceptos de orden, paz, progreso y a los ideales de vida urbana.

Ossenbach (1988) destaca la influencia del positivismo y, en particular, de un movimiento más amplio que la autora denomina "utilitarismo, cienticismo o afán de progreso" en diversas esferas de la vida pública. La ciencia se convierte en el fin y en el medio indispensable para comprender y guiar a la sociedad. El "hombre educado europeo" constituye el punto de referencia que guía la acción educativa.

La influencia del positivismo europeo imponía el criterio de que el orden social era el único requisito para sacar a los países del caos y el atraso. "No se concebía el progreso sin el orden" (Malavé, 1974). La "europeización" constituye el rasgo distintivo de la ideología "oligárquico-liberal". Y si bien en algunos casos pudieron "ampliar el acceso a la educación y al consumo (...) tales movimientos se mostraron incapaces de formular un nuevo modelo de desarrollo económico, social y educativo". (Marquez y Sobrino, cit. por Weinberg, 1984)

Este conjunto de expectativas, aspiraciones e ideales, imbuidos por un cierto "optimismo pedagógico" se van a cristalizar en las constituciones americanas. En este proceso se aprecia la confluencia de distintas corrientes políticas y de pensamiento entre las que destacan las ideas de la Ilustración, las revoluciones francesa y americana, el positivismo, que finalmente encarna en la idea del estado docente. Según esta concepción, la educación es una responsabilidad del estado y un derecho inalienable de los individuos. En el

contexto hispanoamericano a esta concepción se agrega la necesidad que tenían los estados en formación de la educación para afirmar y consolidar sus estructuras en situaciones en las que la nacionalidad constituía una realidad muy precaria. La educación era percibida como un instrumento unificador para la creación de una conciencia nacional. En la segunda mitad del s. XIX se aprecia un fenómeno global de sanción de instrumentos legales de las más variada naturaleza (decretos, leyes, constituciones) por las que se consagra el principio del estado docente y las aspiraciones por una educación universal, gratuita y popular.

Pese al carácter universal, masivo y popular de los proyectos educativos que se elaboran en el subcontinente, en la práctica los sistemas educativos que se implantan constituyen principalmente instrumentos al servicio del propio estado en la preparación de los cuadros que necesita y en alguna medida para difundir los valores ideológicos emergentes. “Los procesos de ‘Organización Política Nacional’ (a partir de más o menos 1850) de organización de los estados nacionales convierten a los aparatos educativos en instrumentos capitales de integración nacional y de lucha de la ‘civilización’ (europeización) contra la barbarie.” (Vasconi, 1978)

**BIBLIOGRAFÍA:** **ABAD, Luis y otros.** *Organización y consolidación del sistema educativo (1830-1935)*. Edit, Cerpes, Caracas, s/f. / **CENDES.** (1982). *Formación histórico-social de América Latina*. Ediciones de la Biblioteca. Caracas. / **MALAVE MATA, H.** (1974). *Formación histórica del antidesarrollo en Venezuela*. Edit. Casa de las Américas. Cuba. / **OSSENBACH SAUTER, Gabriela.** (1988). *La instauración de los sistemas de instrucción pública en Hispanomérica*. En: Poder y Cultura, n° 1. / **TROCONIS, María Gabriela.** (1988). *Venezuela Republicana siglo XIX*. Centro Gumilla. Caracas. / **VASCONI, Tomás.** (1978). *Ideología, lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina*. En: Cuadernos de Educación, N° 12 y 13, Caracas. / **WEINBERG, G.** (1964). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Edit. Kapelusz, Buenos Aires.

**SANEUGENIO, Amadeo y Ramon ESCONTRELA.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## SISTEMAS Y SISTEMAS EDUCATIVOS ESCOLARES

La noción de sistema está asociada a la manera como se le presenta al educador el medio dentro del cual se desempeña como profesional. El educador, el docente trabaja en una institución educativa, lo hace en una escuela concreta (ella misma puede ser vista como un sistema o subsistema de un sistema mayor) y buena parte de lo que define su trabajo cotidiano tiene que ver con que esa escuela esta enlazada a un sistema de instituciones, que suele recibir el nombre de sistema escolar. Sistema escolar que tiene: objeto, fines (ver) y organización (estructura y función), que influyen determinadamente en lo que es la vida concreta de la escuela individual. Por supuesto, el educador sabe que todo lo que ocurre en la organización donde trabaja no se explica por el sistema escolar que lo rodea, pues la institucionalización (ver) misma es otra fuerza constitutiva de la realidad escolar que pesa mucho a la hora de comprender lo que es la realidad de una escuela.

Habitualmente, pues, las escuelas individuales participan de organizaciones a las cuales se les puede atribuir que funcionan como un sistema y cuando esas organizaciones alcanzan dimensiones de país es lo que se denomina como sistema escolares nacionales.

La noción de sistema es clave para entender lo que significa un sistema educativo escolar. Por esa razón valgan las referencias que siguen para animar a que el lector mismo profundice en el tema por su propia cuenta:

El Diccionario de la Real Academia Española, habla de un término que tiene raíces latinas y griegas, y que refiere a un espectro bastante amplio de significados, entre los que destacan, o tiene más valor para este texto: “1. Conjunto de reglas o principios sobre una materia racionalmente enlazados entre sí. 2. Conjunto de cosas que ordenadamente relacionadas entre sí contribuyen a determinado objeto. 3. (Biología) Conjunto de órganos que intervienen en alguna de las principales funciones vegetativas, Sistema nervioso, por ejemplo. 4. (Lingüística) La lengua en su totalidad, así como cada uno de sus sectores (fonológico, gramatical y léxico) considerados como conjuntos organizados y relacionados entre sí...” Otras referencias relativas a sistema que aparecen en este Diccionario son: “Sistemáticamente 1. De modo sistemático 2. Por sistema. Sistemático 1. Que sigue o se ajusta a un sistema. 2. Dícese de la persona que procede por principios y con rigidez en su tenor de vida o en sus principios, opiniones etcétera...Sistematización Acción y efecto de sistematizar. Sistematizar Organizar según un sistema. Sistémico 1. Perteneciente o relativo a la totalidad de un sistema; general por oposición a local...”

Al introducir Teoría de sistemas (systems theory) en el buscador de Altavista en Internet se produce como resultado una lista de posibilidades de búsqueda que da una idea bastante acabada de la realidad epistemológica del concepto sistema, en la actualidad. El cual reproducimos luego de hacer un refinamiento de los tópicos que sugiere el buscador. Así pues, sistemas remite principalmente a un ámbito teórico sumamente desarrollado respecto a su potencial para actuar de una manera científico-sistemática ya sea en la naturaleza física, como en la cultura-sociedad. Los tópicos mas desarrollados se asocian a los que son los sistema y su clasificación, al uso de sistema en la ciencia y principalmente en las ciencias informáticas. Derivamos también por el contenido de la página web mencionada, que en actualidad sistema es ampliamente usado en el mundo de la educación, básicamente como recurso metodológico-curricular para lidiar con la administración y diseño de sistemas de instrucción. La noción de sistema parece ser fundamental para los desarrollos teóricos actuales de la Ingeniería, la Matemática, la Física y las Ciencias Administrativas. Finalmente, parecer ser el sustrato básico para la teorización en torno a lo que se hace en materia de computación.

Cuando se trata de analizar un problema y de enfocarlo bajo la premisa de que se comporta como un sistema estaríamos haciendo análisis de sistemas o aplicando el enfoque de sistemas, como el lector quiera. En palabras de CHURCHMAN (1973) “los sistemas se integran de un conjunto de elementos que trabajan agrupadamente para el objetivo general del todo. El enfoque de sistemas es simplemente una manera de pensar acerca de estos sistemas totales y sus componentes”.

Un sistema tiene estructura y función. La estructura suele confundirse con el sistema mismo y hay quienes dicen que son lo mismo:

Sistema y estructura. Estos dos conceptos fundamentales...En primer lugar parto de la idea de que los dos términos quieren significar la misma idea. Hago la advertencia de que para muchos autores tal equivalencia no existe...decididamente tomo partido por quienes sostienen la equivalencia de los dos conceptos.

La cibernética considera sistema cualquier cosa compuesta de partes o elementos que se relacionan e interactúan entre sí como un átomo, una máquina, un organismo, un lenguaje, una economía, una ecuación, etc. Cada una de las cosas o ideas expresadas anteriormente tienen una sola cosa en común: están formadas por pocos o muchos elementos componentes relacionados unos con otros que conforman una totalidad definida muy claramente en unos casos (un átomo, una máquina, una ecuación), menos definida en otros (una economía), pero que en todo caso constituyen un todo que, en una u otra forma, podemos definir, circunscribir, determinar. Eso es lo importante. La palabra sistema es fundamentalmente un término para designar la conectividad de las partes entre sí. Dicho en otra forma, un sistema es tal en la medida que sea un sistema de relaciones” (ROTUNDO, 1985)

“Diremos que hay estructura (en su aspecto más general) cuando los elementos estén reunidos en una totalidad que, como tal, presente ciertas propiedades, y cuando las propiedades de los elementos dependan, entera o parcialmente, de estas características” (Jean Piaget, en ROTUNDO, 1985)

Sin embargo, la función haría más referencia a las relaciones que a los componentes mismos del sistema. A como operan los componentes dentro del sistema, más que a su naturaleza y orden en que están dispuestos. Aunque es de aclarar que muchas veces el lugar que ocupa el componente define la función. En todo caso es dejar claro que en un sistema pueden distinguirse la estructura y la función, aunque sea verdaderamente temerario en muchos casos concretos forzar su separación conceptual.

Para finalizar, valga decir que sistema tiene que ver con atributos a signados a los objetos de conocimiento, con la pretensión de conocerlos lo más próximo posible a los ideales de ciencia. Y a manera de resumen sobre los tipos de sistema reproducimos la definición que hace de sistemas en el Diccionario Larouse (1986), pues tiene la virtud de hacer una panorámica de la cuestión que se adecua, según opinamos nosotros, a lo que son las acepciones del término más próximas al ambiente de trabajo de un educador latinoamericano:

“Sistema. Conjunto de principios coordinados para formar un todo científico o un cuerpo de doctrina: sistema filosófico. Combinación de varias partes reunidas para conseguir cierto resultado o formar un conjunto: sistema nervioso, solar. Combinación de procedimientos destinados a producir cierto resultado: sistema de educación, de defensa. Conjunto de cosas ordenadas de algún modo: un sistema de montaña, de regadío. Manera de estar dispuesto un mecanismo: un sistema de alumbrado. Modo de gobierno, de administración o de organización social. sistema monárquico. Manera ordenada de hacer las cosas: hacer un trabajo con sistema. Conjunto de unidades fijadas para poder expresar las medidas principales de modo racional: sistema decimal. Por sistema, de un modo sistemático, por rutina...”

**BIBLIOGRAFÍA:** **CHURCHMAN, West.** (1973). *El enfoque de sistemas*. Editorial Diana. México. / **LARROUSE.** (1986). *Diccionario Práctico de Español Moderno*. Editorial Printer Colombiana. Colombia. / **REAL ACADEMIA DE LA LENGUA.** (1998). *DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA*. Madrid / **ROTUNDO, Emiro.** (1985). *Introducción a la teoría general de los sistemas*. Ediciones de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela. Caracas.

**BRAVO JÁUREGUI, Luis.** Escuela de Educación de la UCV.



## SISTEMATIZACIÓN

Es un modo de analizar.

Es una forma de compartir experiencias.

Es una herramienta de trabajo colectivo.

Es una oportunidad de animar a otros al aprendizaje.

Es una potencia de lenguaje, ya que expande nuestro modo de abordar problemas complejos.

Hacer un pensamiento sistémico permite:

Identificar las dificultades y contradicciones existentes en las personas, los grupos, etc.

Ser críticos y autocríticos para ver con mayor claridad las transformaciones continuas de la realidad.

Tomar posición frente a la realidad, definir las responsabilidades necesarias para actuar mejor y generar los cambios que benefician a la mayoría.

Hablar con mayor soltura en las interrelaciones, pues se basan en el concepto teórico de los procesos de retroalimentación.

La sistematización comienza con la necesidad de comunicar: compartir con otros los logros, dificultades, expectativas, necesidades. Estar convencidos de que lo que hacemos les puede interesar y servir a otros, es un estímulo para ordenar y registrar lo que con tanto esfuerzo y cariño realizamos día a día.

Sistematizar es organizar con sistema:

Describir, ordenar, reflexionar analíticamente lo que sucede en la práctica.

Reflexionar ordenadamente la práctica colectiva, identificando conflictos y contradicciones individuales y grupales.

Articular distintos elementos de los cuales se espera un resultado en función de un todo más efectivo y trascendente, proyectando la experiencia ante otros y generando progresivamente los cambios necesarios.

Existen diferentes formas de expresar la sistematización para la comunicación utilizando el lenguaje oral, escrito, gráfico, visual, audiovisual. Lo importante es abrirse a la creatividad, espontaneidad y riqueza que puede existir y que esté presente la intencionalidad de lo que comunicamos. En la comunicación destacan dos dimensiones: la cognitiva (conocimiento) y la afectiva.

El propósito de la primera es informar, analizar y describir; la segunda agrega la relación de afecto, la palabra de aliento, estímulo, reconocimiento. Lo ideal es lograr el equilibrio de ambas dimensiones para que haya la necesaria profundidad de la reflexión acompañada del placer del trabajo al hacerla.

**BIBLIOGRAFÍA:** **ROBERT, C. H.** (1998). *Estrategias y herramientas para construir una organización*. Editorial Granica. Barcelona - España. / **SENGER, Peter.** (1998). *La Quinta Disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Editorial Granica. Barcelona - España.

**MONTENEGRO, Heidi.** ENTRADAS PARA UN PLAN DE FORMACIÓN Y ESPECIALIZACIÓN DE DOCENTES DE LA ESCUELA BÁSICA. ESCUELA DE EDUCACIÓN-UCV. CÁTEDRA PLANEAMIENTO Y DESARROLLO CURRICULAR. Caracas.

## SISTEMATIZACIÓN (ELEMENTO DE LA ORGANIZACIÓN)

Melinkoff R. (1990), expresa que “Esta operación es el complemento por excelencia de la operación de estructuración, por ser ella la que va a señalar la



forma como deben realizarse ese conjunto de actividades y labores que la estructura ha precisado... haciéndolas más eficientes y productivas, evitando la dispersión de esfuerzos y mal uso de los recursos humanos y materiales”. En tal sentido podemos decir, que sistematizar la organización de una institución, significa establecer las normas que permitan la regularidad en su funcionamiento, lo cual ha de traducirse en una actuación del personal, carente de improvisación. Esas normas generalmente se recogen en un instrumento denominado “Manual de Procedimiento”, el cual como su nombre lo indica, contiene las formas que han de seguirse para dar cumplimiento a las funciones de las distintas dependencias de la organización. En las instituciones escolares se llama “Reglamento Interno” y el mismo contiene el conjunto de normas, funciones y actividades que regulan el desempeño escolar.

**BIBLIOGRAFÍA: MELINKOFF, Ramón V.** (1990). *Los Procesos Administrativos*. Editorial Panapo. Caracas.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ, V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## SITUACIÓN

Es la realidad explicada por un actor que vive en ella en función de su acción.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA

## SITUACIÓN GENERAL OPERACIONAL

Es la situación inicial precisa al momento de interferirla con una operación concreta. Supone que previamente se ha precisado la situación inicial general.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA

## SITUACIÓN INICIAL

Es la situación presente, a partir de la cual se elabora el Plan. Tiene como propósito explicar las causas que generan problemas y los efectos que éstos producen. La situación inicial siempre se analiza en función de la capacidad, conocimiento, intereses o ideología del actor que la formula.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA

## SITUACIÓN OBJETIVO

Es la situación a la cual se desea llegar con la aplicación del Plan. La situación objetivo se diseña, pero puede ser alterada en la medida que las circunstancias así lo exijan.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## SOBRESPECIALIZACIÓN

Cualidad que adquiere el especialista experto, investigador, técnico o docente cuando hiperboliza su formación especializada “ cada día sabe más acerca de menos “ , porque cada vez reduce mas el ámbito de sus acciones científicas o prácticas en nombre de una supuesta especialización. Esto conduce al dogmatismo, al operacionalismo y al conductismo, o sea, al tratamiento empírico de los conceptos teóricos.

Los estudios de posgrado aspiran al especialista multifacético de personalidad amplia y versátil.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

## SOCIALIZACIÓN

Es la tendencia o inclinación natural que lleva al hombre a la vida social, es decir, a buscar la compañía y el trato con sus semejantes. El hombre es un ser racional y por lo mismo, social. Ello significa que la socialización es una propiedad derivada de la naturaleza del ser humano y no una condición artificial dependiente de la libre determinación del individuo.

En el niño las primeras manifestaciones de conducta social aparecen con las primeras reacciones ante la presencia de otras personas hacia los dos o tres meses de edad. Hacia los cuatro o cinco meses se sonríe cuando se acerca una persona de la familia y la conducta social aumenta rápidamente hasta el año de edad.

A partir de los dos años comienza una etapa en que manifiesta gran interés por otras personas, no solo por sus padres y demás familiares sino por otros niños y personas adultas.

Es típico que en sus juegos se destaque uno de los padres, especialmente la madre. Esto acarrea el comienzo de la formación de un cuadro de valores sociales muy rudimentario entre sí y los demás, y una tendencia a la imitación, base de los poderes de identificación que progresivamente se desarrollarán en los años posteriores. Hay que tener presente que, durante los primeros años preescolares, el niño fusiona, su personalidad con todo el mundo externo y se identifica no solo con personas, sino también con obje-

tos y animales, y pueden reaccionar frente a estos de manera social o insocial. En la aparición de los juegos organizados, de grupos, a partir de los cinco años se pueden observar la existencias de ciertas posiciones sociales bien definidas: La del jefe conductor (el que aporta la mayoría de las ideas para os juegos), los colaboradores (que cooperan con el conductor), los compañeros tolerados (los que no intervienen en la elaboración de las ideas), y los compañeros rechazados.

La mayoría de los niños pasan en el curso del tiempo por todas y cada una de las posiciones sociales. Las dos últimas crean en casi todos los niños un tendencia a superarlas e ingresar en una de las dos primeras.

**BIBLIOGRAFÍA: PLAZA MONTEO, Joaquín.** (1978). *Puericultura*. Editorial Jims. Barcelona España.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema del Preescolar en el DLAE. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.*

## SOCIALIZACIÓN

Es el proceso mediante el cual la sociedad como un sistema adapta a los hombres a su estructura, para utiliza instituciones que tienen como fin último adaptarnos; en primer lugar, se encuentra la familia y por supuesto la Escuela, en tanto son instituciones mediante las cuales se pretende darle un carácter de permanencia los órdenes sociales.

**TOYSA MARTÍNEZ, Amelia Giffoni y María, RUÍZ.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## SOCIALIZACIÓN

Desde el mismo momento en que nace, el niño se encuentra inmerso en un núcleo familiar en el cual existen conductas, formas de pensar y actuar, que son las del grupo social al que pertenece y que, de hecho, se consideran como normas sociales que, serán las regirán su crianza.

A la relación e integración del niño, en primera instancia con su familia y posteriormente, con su medio social, es a lo que denominado socialización o integración social; proceso a través del cual, aquel va aprendiendo “las normas, pautas, valores, conocimiento, tradiciones, etc”.

**ARMAS, Yamel y Faviola HERNÁNDEZ.** Escuela de Educación Universidad central de Venezuela. En: Universidad Nacional Abierta. (1986). *Desarrollo del Niño Preescolar*. Caracas.

## SOCIEDAD Y EDUCACIÓN. LA SOCIALIZACIÓN

*Esa extensa área que rodea a la escuela no esta vacía, ni mucho menos.  
[Edmund King (1972) Educación y cambio social. El Ateneo. Buenos Aires]*

El aprender es una cualidad humana básica. Cual sea el concepto que maneemos de aprendizaje es una verdad dura el que existir es de alguna manera aprender. Ratificar, modificar, cambiar, fortalecer, adquirir, comportamientos y valores es una resultante de la relación del ser humano con su entorno, físico y cultural/social. Nada más humano que eso, pues la persona existe en comunidad y dentro de ella aprende lo fundamental para garantizar la continuidad y la calidad de su existencia. Lo dice muy bien J. Mantovani:

Existe (la educación) antes de la ciencia de la educación, como existe el derecho con prioridad a la ciencia jurídica o el idioma antes de las ciencias lingüísticas. La educación es una función de la vida en comunidad que se cumple siempre y en todas partes. Resulta así injustificado equipararse educación a escuela. La escuela no realiza más que una parte de la educación, y esta parte no es nunca la fundamental. La escuela ha de completar, elevar y perfeccionar la educación aportada por la comunidad vital y sus sistemas parciales (MANTOVANI, 1973).

El aprendizaje es una propiedad de organismos vivos, el aprendizaje de tipo educativo lo es humano. La educación es función de la de la vida en sociedad, la educación es un aporte de la comunidad vital y sus sistemas parciales al desarrollo del individuo, podemos concluir luego de leer a Mantovani, que la educación es un mecanismo societal de humanización, o como él mismo de dice:

Los conceptos expresados al exponer las teorías que preceden asignan a la educación un carácter típicamente humano. Si la concebimos como un proceso natural no podemos atribuirle tal exclusividad. La madurez espiritual que caracteriza a un hombre formado no se alcanza si se deja al niño librado únicamente a su espontáneo crecimiento natural. Necesita cuidados y dirección que conduzcan el desarrollo. Esto es educación. Crecimiento, desarrollo o desdolvimiento biológico tienen los demás seres vivos. Y a eso no podemos denominarlo educación. Ésta no puede confundirse con ninguno de esos procesos aunque ellos constituyan la base natural de la educación. La educación procede de lo interno (ex ducere) y se dirige hacia un plano espiritual, superior al orden biológico, que sólo puede vivir el hombre y del que extrae direcciones y sentido para su vida esencialmente humana (MANTOVANI, 1973).

Vivir en comunidad educa. La sociedad, entre otras cosas, educa y la educación es una resultante del despliegue funcional de las instituciones y procesos de la sociedad.

La educación es un fenómeno complejo, diverso, multiforme, casi ubicuo y casi constante. Educación la hay, desde luego, en la escuela y la familia, pero también se produce en las bibliotecas y en las escuelas de choferes y de gastronomía, en un centro de enseñanza por correspondencia y en un club infantil o juvenil. Hay educación (de la buena y de la mala, que no es este el momento pertinente para entrar en valoraciones), asimismo, en la calle, en el cine, en la televisión (y en esta última no sólo en sus programas *pedagógicos* y culturales, sino también en la publicidad y los telefilmes), en la moda, en las tertulias, en el juego (sea didáctico, sea espontáneo)... Educan, por supuesto, los padres y los maestros. Pero también, a menudo ejercen influencias formadoras (o deformadoras) los amigos y los vecinos, los músicos y los poetas, los periodistas y los políticos, los colegas y los profesionales de lo que sea... Educación es aprender ideas y conceptos, transmitir valo-

res y forjar conductas sociales y maneras de urbanidad, ayudar al desarrollo de la sensibilidad y de la capacidad de dar y recibir afecto...” (TRILLA, 1984). Lo hasta aquí señalado destaca lo educativo de la vida social, pero hay un aspecto que se ha obviado y que tiene una profunda carga explicativa para comprender la relación sociedad y educación. Y tiene que ver con la influencia general (posiblemente distinta a la educativa) que la sociedad ejerce sobre los individuos y colectivos. Nos referimos a la socialización y tal como lo hace explícito R. Süsmuth:

La dependencia que el hombre tiene de la educación, condicionada en forma sociocultural, se muestra en la necesidad de socialización, aculturación y personalización, donde cada cosa incluye a la otra. El individuo pugna por la integración en los diferentes grupos sociales...La socialización, en sentido lato, implica la necesidad y capacidad de aprender...” (SÜSMUTH, 1998).

Vista desde la perspectiva pedagógica desde la cual miramos la dimensión educativa de la sociedad, la socialización es un aspecto típicamente sociológico, aunque tenga efectos educativos es decir que los individuos socializándose se educan en una dirección u otra. M. A. García ataca este complejo concepto de una manera sumamente sugestiva que se articula a lo que aquí queremos resaltar:

Es el proceso de configuración de la conducta humana, tanto mental como físicamente, a través de la experiencia social. Este proceso comprende en sí mismo todos los procesos de inculturación, comunicación y aprendizaje, a través de los cuales el organismo humano desarrolla su naturaleza social y se hace capaz de participar en la vida social.

Es preciso no confundir la anterior acepción del término socialización en el campo de las ciencias sociales con la acepción que el mismo término tiene en el terreno económico (socialización de los medios de producción) o en el contexto marxista. (GARCÍA DE LEÓN, 1990).

La socialización se produce de diversos modos y muchos son sus agentes particulares, pero a los efectos de este particular discurso sólo interesa destacar que es muy importante reconocer procesos donde se produce una socialización diferencial, por clase, sexo (masculino, femenino), edad, procedencia cultural y así. También lo que P. Berger y Th. Luckman (1979) denominan socialización primaria y secundaria. La primera refiere a la construcción en el niño, o en el recién llegado a la sociedad de lo que necesita para hacerse miembro de la sociedad, es decir hace suyo el mundo que ya viven otros. Mientras que la socialización secundaria *es cualquier proceso posterior a la primaria, que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad* (GARCÍA DE LEÓN, 1990).

Pero independientemente del tipo de socialización que se pueda tener en mente cuando se quiere comprende los nexos entre educación y sociedad es preciso tomar en cuenta su significado más general, que nosotros lo derivamos de la contribución de Ana Oppo para definir a la socialización política, bajo el entendido que la educación es por encima de muchas otras cosas un acontecimiento de naturaleza política y que ello marca profundamente los nexos que se pueden establecer entre ella y la ecología social que la rodea. La expresión socialización política ha sido adoptada para indicar aquel conjunto de experiencias que en el curso del proceso de formación de la identi-

dad social del individuo contribuyen en particular a plasmar la imagen que tiene de sí mismo en los enfrentamientos con el sistema político y al definir la relación que instaaura con las instituciones políticas. Las orientaciones, las emociones, las actitudes hacia los diversos objetos de la política, las capacidades cognitivas y expresivas necesarias a cada acción política son por lo tanto consideradas como el resultado de un proceso de formación-aprendizaje social que, si se extiende a todo lo largo de la vida, al igual que ocurre para cada proceso similar, conoce de todos modos etapas bien significativas, influencias particulares, momentos de aceleración o de éxtasis. (OPPO, 1983).

La socialización es el efecto y la acción de socializar según lo define Real Academia Española (1992), pero la sociedad que lo hace no es un ente uniforme, pues es una inmensa reunión (o constructo que reúne) de formas de organización e instituciones sociales (CHINOY, 1961) que cada vez más debe ser considerada más planetariamente (es lo más *global* de todo lo que conocemos, del mentado proceso de globalización en marcha).

Todo el análisis de la sociedad por parte de la sociología a lo largo del s. XIX se encuentra imbuido de la dicotomía comunidad y sociedad. Fernando Tönnies (1855-1936) plantea que la sociedad europea evolucionó desde uniones de comunidad hasta asociaciones de sociedad. El contraste es entre la comunidad ligada por relaciones de parentesco, la religión, el localismo, y un fenómeno creciente de individualización, de competencia, de impersonalidad. La relación típica en la comunidad es la familia (el parentesco, vecindad y amistad). En la sociedad, en cambio, el símbolo es la empresa económica moderna (las relaciones legales, la racionalidad y el cálculo); asimismo, aparece la ciudad como centro de la ciencia y de la cultura, junto con el comercio y la industria, y la división entre los sexos. Estos dos conceptos sirven, además para diferenciar tipos de organización social, observando el advenimiento del capitalismo, el Estado moderno y la actitud mental modernista.

En la sociología de este siglo, Talcott Parsons intenta redefinir el concepto de sociedad en base a la noción de sistema social elaborada en conexión con otros progresos del conocimiento, especialmente de la teoría general de los sistemas y los aportes de la Biología y la Cibernética. La sociedad es concebida como un caso especial del sistema social, el sistema social autárquico general que incluye toda clase de funciones sociales. Aunque se defina como un sistema social general, comprende sólo un sector de la realidad total, dado que se refiere siempre a un entorno, con relación al cual desarrolla evolutivamente una mayor diferenciación y estrategias más generales de adaptación.

En el ámbito de la Sociología latinoamericana, la dicotomía de Tönnies es retomada y aplicada por Gino Germani a una tipología de sociedades tradicional y moderna, en relación a lo que se caracteriza desde otras perspectivas teóricas como pasaje del subdesarrollo al desarrollo (DEL BRUTO, 1989) Así la sociedad vista pedagógicamente como aquello que entorna a la educación y la escolarización no es un todo homogéneo, que influye de una sólo manera y que socializa a todos por igual y en la misma medida. Pues en la sociedad se pueden distinguir diversos órdenes de estructura (capitalismo, socialismo, etc.), diversos grupos (país, pueblo, clase, etc.) Puede haber multiplicidad de funciones sociales, como pueden ser la civilización, la lu-



cha de clases, la etnoculturación y muchas más. Y algo que resulta particularmente interesante desde la lógica de exposición que desplegamos, puede haber lucha, contradicción entre las formas de socialización y educación que producen las distintas instituciones de eso que genéricamente llamamos sociedad. Magistralmente, lo escribe Fernando Savater para el caso de la familia y la institución escolar:

..la socialización familiar tendía a la perpetuación del prejuicio y a la esclerosis en la aceptación obligada de modelos vitales. En demasiadas ocasiones, los padres no educan para ayudar a crecer al hijo sino para satisfacerse modelándolo a la imagen y semejanza de lo que ellos quisieran haber sido, compensando así carencias y frustraciones propias. En el apéndice de este libro en contrará el lector una carta de Franz Kafka dirigida a una amiga suya, donde defiende la socialización institucional por encima y contra cualquier educación familiar, con argumentos lúcidos que no deben dejar de ser considerados... viniendo de alguien que sabía por experiencia propia de lo que estaba hablando. De modo Juan Carlos Tedesco cree preciso *señalar las potencialidades liberadoras que abre la socialización más flexible y abierta. Si la responsabilidad por la formación ética, por los valores y los comportamientos básicos pasa a depender ahora mucho más que en el pasado de instituciones y agentes secundarios, también se abren mayores posibilidades de promover concepciones tolerantes y diversas* (SAVATER, 1997).

Savater llega a esta magnífica percepción de la socialización diferencial de las escuelas y las familias desde el siguiente texto de Franz Kafka y que reproducimos del apéndice de la obra *El valor de educar*, ya referida:

La diferencia esencial entre educación verdadera y educación familiar es la siguiente: la primera es una cuestión humana, la segunda es cuestión familiar. Todo hombre tiene su puesto en la humanidad o tiene al menos, la posibilidad de sucumbir a su modo; pero en la familia encasillados por los padres sólo tienen su puesto hombres totalmente determinados y, más aún, a los términos dictados por los padres. Sino responden a estos imperativos, no son expulsados -ello sería muy hermoso, pero es imposible, porque sabemos que se trata de un organismo-, sino que se los maldice o se los destruye o ambas cosas a la vez. Esta destrucción no es corporal como en la mitología griega (Cronos se comía a sus hijos; es el padre más honrado), pero tal vez Cronos haya elegido su método de netre los habituales de entonces, movido precisamente por piedad hacia sus hijos. (KAFKA; En SAVATER, 1997).

De lo que nos hablan ambas citas es de la manera diferencial de cómo se garantiza la reproducción social y cultural como necesidad de supervivencia de los grupos e instituciones sociales y de la sociedad misma. En palabras de J. Gimeno Sacristan y A. I. Pérez Gómez:

..la escuela no es la única instancia social que cumple con esta función reproductora; la familia, los grupos sociales, los medios de comunicación son instancias primarias de convivencia e intercambio que ejercen de modo directo el influjo reproductor de la comunidad social. No obstante, aunque cumple esta función de forma delegada, la escuela se especializa precisamente en el ejercicio exclusivo y cada vez más complejo y sutil de dicha función. La escuela, por sus contenidos, por sus formas y por sus sistemas de organización va induciendo paulatina pero

progresivamente en las alumnas y los alumnos las ideas, conocimientos, representaciones, disposiciones y modos de conducta que requiere la sociedad adulta. De este modo contribuye decisivamente a la interiorización de las ideas, valores y normas de la comunidad, de manera que mediante este proceso de socialización prolongada, la sociedad pueda sustituir los mecanismos de control externo de la conducta por disposiciones más o menos asumidas de autocontrol (GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMEZ, 1998).

Permitásenos la disculpa por no haber trabajado suficientemente muchas de las ideas que plasmamos para demostrar el contexto más amplio al cual puede hacerse referencia cuando se quiere visualizar las fuentes de influencia de la escolaridad en una sociedad determinada como puede ser el caso de ese país llamado Venezuela. También, esperamos ser disculpados por las múltiples omisiones, pues hay conceptos no trabajados que tienen mucho poder para atender cabalmente el propósito declarado, tal es el caso de proceso civilizatorio, tejido social, cambio social, el plano económico de la sociedad, formación social y muchos otros más. De todos modos ya irán saliendo en la medida misma que el discurso se despliegue y madure al referir a otros componentes del contexto que habremos de atacar.

Hicimos lo que hicimos y con ello esperamos que el lector pueda comprender nuestras pretensiones de no conocer a la escuela como si fuera una institución indeterminada (por cierto poco hablamos de este asunto de la determinación social que resulta clave para entender las razones por las cuales la escuela se comporta como lo hace), no sujeta a influencias mayores, pero, y en nuestro descargo, podemos decir lo siguiente por intermedio de la cita que sigue y ya para finalizar este importante aspecto de la larga marcha por situar teóricamente los problemas de conocimiento que comporta el decurso real de los sistemas escolares:

...el proceso de socialización de las nuevas generaciones ni es ni tan simple ni puede ser caracterizado de modo lineal o mecánico, ni en la sociedad ni en la escuela. La tendencia conservadora lógica en toda comunidad social a reproducir los comportamientos, valores, ideas, instituciones, artefactos y relaciones que se han manifestado útiles para la propia existencia del grupo humano, choca inevitablemente con la tendencia también lógica a modificar los caracteres de dicha formación social que se muestran especialmente desfavorables para alguno de los individuos o grupos que componen el complejo y conflictivo tejido social. El delicado equilibrio de la convivencia en las sociedades que conocemos a lo largo de la historia requiere tanto la conservación como el cambio, y lo mismo ocurre con el frágil equilibrio de la estructura social de la escuela como complejo grupo humano, así como de las relaciones entre ésta y las demás instancias primarias de la sociedad (GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMEZ, 1998).

**BIBLIOGRAFÍA:** **ACADEMIA DE CIENCIAS DE LA URSS.** (1974). *Great Soviet Encyclopedia*. Mc. Millan Inc. Vol. 19. New York. / **ANDRÉS LASHERAS, Jesús.** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas. / **BERGER, P. y Th. LUCKMAN.** (1979). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Buenos aires. / **BOLI, John.** (1989). *New Citizens for a New Society. The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden*. Pergamon Press. USA. / **BOYD, William y Edmund KING.** (1977). *Historia de la Educación*. Edit. Huermul. Buenos Aires. / **BRAVO J. Luis A.** (1987).

*Currículo: Marco Teórico Conceptual Adecuado para entender los Problemas de Análisis y Diseño de Planes de Estudio.* Revista Perfiles. U.S.B. No.19. 1987. / **BRAVO JAUREGUI, Luis.** (1995). *Primera ideas para la creación del Diccionario Latinoamericano de Educación (DLAE).* Revista de Pedagogía, Abril- Junio, Vol. XVI, No. 42. Escuela de Educación de la Universidad central de Venezuela. Caracas. / **BREMBECK, C.S.** (1977). *Sociología de la Educación.* Paidós. Buenos Aires. / **BREZINKA, Wolfgang.** (1986). *Los Límites de la Educación.* En: Luis Bravo. *Lecturas de Educación y Currículo.* Edit. Biosfera. Caracas / **BROMFEMAJER, Gabriela y Ramón CASANOVA.** (1986). *La Diferencia Escolar.* Capelusz/Cendes-UCV. Caracas. / **CABALLERO, Manuel.** (1995). *No necesitamos un papá, ni a nadie que nos eche cuero. Entrevista con Ramón Hernández. El país como oficio.* El Universal, 1-14, 25/06/1995 / **CARNOY, Martin.** (1994). *The Politics and Economics of Race in América.* Cambridge University Press. Cambridge / **COMISION ESPAÑOLA DE COOPERACION CON LA UNESCO.** (1982). *Convenciones, Recomendaciones y Declaraciones de la UNESCO.* CECU. Madrid / **CORDASCO, Francisco.** (1981). *A Brief History of Education.* Littlefield Adams Co. New Jersey, Pág. 28. / **DEL BRUTO, Bibiana.** (1989). En: DI TELLA, Torcuato. *Diccionario de las Ciencias Sociales y Políticas.* Puntosur, Editores. Buenos Aires. / **DESCARTES, René.** (1983). *Discurso del método. Reglas para la dirección de la mente.* Ediciones Orbis. Barcelona. / **DESSIATO, Massimo.** (2000). *Los chinos, la pasta y la identidad cultural.* El Nacional, A/11, 21/10/2000. Caracas. / **DI TELLA, Torcuato.** (1989). *Diccionario de las Ciencias Sociales y Políticas.* Puntosur, Editores. Buenos Aires / **DURKHEIM, Emilio.** (1974). *Educación y Sociedad.* Shapire Editorial Brives, Buenos Aires. / **ENCICLOPEDIA BRITÁNICA.** (1964). *Willian Benton Publisher.* University of Chicago. Vol. 7. U.S.A. / **ESPASA/CALPE** (1966). *Enciclopedia Universal Ilustrada.* Vol. 42. Madrid. / **FAURE, Edgar et. al.** (1974). *Aprender a Ser.* UNESCO/Alianza Universal. Madrid. / **FERNANDES HERES y Elvira FERNANDEZ V.** (1989). *Diccionario Pedagógico.* BIOSFERA. Caracas / **FERRANDEZ, Adalberto y Jaime Sarramona.** (1978). *La Educación Constantes y Problemática Actual.* Edic. CELAC. Barcelona 13 p. / **FERRERO, Juan José.** (1998). *Teoría de la educación.* Universidad de Deusto. España. / **FIALA, Robert y Audri LANFORD.** (1987). *Educational Ideology and the World Educational Revolution 1950-1970.* Comparative Educational Review. 31 No. 3. / **FLORES D'ARCAIS, Giuseppe e Isabel GUTIÉRREZ.** (1990). *Diccionario de Ciencias de la Educación.* Ediciones Paulinas. Madrid. / **FREIRE, Paulo.** (1994). *La Naturaleza Política de la Educación.* PLANETA-AGOSTINI. Colección: Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo., N° 67. Buenos Aires. / **GARCÍA DE LEÓN, M.A.** (1990). *Socialización.* En: Giuseppe Flores D'Arcais. E Isabel Gutierrez Zuloaga. *Diccionario de Ciencias de la Educación.* Ediciones Paulinas. Madrid. / **GIMENO SACRISTAN, J. y A. I. PEREZ GOMEZ.** (1998). *Comprender y transformar la enseñanza.* Morata. Madrid. / **GIMENO SACRISTAN, J.** (1998). *Poderes inestables en educación.* Morata. Madrid. / **GIROUX, Henry.** (1994). *Introducción a:* FREIRE, Paulo. (1994). *La Naturaleza Política de la Educación.* PLANETA-AGOSTINI. Colección: Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo., N° 67. Buenos Aires. / **GIROUX, Henry A.** (1988). *Los profesores como intelectuales.* Paidós. Barcelona, España / **GOODMAN, Paul.** *Quelques Idées Insolites sur L'éducation des Jeunes.* UNESCO/Serie Opinions No.37. Paris, 1971. Citado en Faure, Edgar. Op. Cit. Pág. 52. / **GREEN, Andy.** (1990). *Education and State Formation. The Rise of Eduation Systems in England, France and the USA.* Mc Millan. Londres. / **HARO TECGLEN, Eduardo.** (1995). *Diccionario Político.* Palnet. Barcelona España. / **HIRSHBEIN, Cesia Z.** (1993). *Identidad versus complejo de inferioridad.* Extramuros. Revista de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV. Caracas / **HUNTINGTON, Samuel.** (1993). *The Clash of Civilizations?.* Foreign Affairs. Vol 72, No. 3. USA / **ILLICH, Ivan.** (1971). *Deschooling Society.* Harper & Row. New York. / **ILLICH, Ivan y otros.** (1977). *Un Mundo sin Escuelas.* Nueva Imagen. México / **JAEGER, Werner.** (1987). *Paideia.* Fondo de Cultura Económica. México. / **JESUALDO.** (1968). *Los Fundamentos de la Nueva Pedagogía.* Edic. Biblioteca UCV. Caracas. / **LASKY, Harold.** (1967). *The State in Theory and Practice.* Allen & Unwin. Londres. / **LOZANO, Claudio.** (1980). *La Escolarización. Historia de la Enseñanza.* Montesinos Editor. Barcelona. / **LUQUE C.,Guillermo.** (1996). *La educación venezolana, historia, pedagogía y política.* Escuela de Educación del UCV/Revista de Pedagogía. Caracas. / **MANTOVANI, J.** (1973). *Educación y plenitud humana.* El Ateneo. Buenos Aires. / **MANTOVANI, Juan.** (1981). *La Educación y sus Problemas.* Editorial Ateneo. Buenos Aires. / **MARRERO, José Rafael.** (1987). *Teoría y Realidad de la Educación Básica en Venezuela.* Edic. FENATEV. Caracas. / **MARTINEZ BOOM, Alberto, Carlos E. NOGUERA y Jorge Orlando CASTRO.** (1994). *Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia.* Foro Nacional por Colombia. Edit. Tercer Milenio. Bogotá. / **MERANI, Alberto.** (1985). *Diccionario de Pedagogía.* Grijalbo. Barcelona. / **MEYER, J.W., J. BOLI and G. THOMAS.** (1987). *Ontology and Rationalization in Western Cultural Account.* En: THOMAS et al. *Constituting State Society and the*

*Individual*. Sage Publications. USA. / **MEZA CORTES, Guillermo.** (1986). *Algunas consideraciones sobre currículo escolar*. En Luis Bravo. *Lecturas de Educación y Currículo*. Edit. Biosfera. Caracas. / **MOLINS PERA, Mario.** (1995). *Pedagogía ciencia de la praxis educativa*. Revista de Pedagogía. Vol. XVI, No. 42. Abril-Junio. Escuela de Educación de la Universidad central de Venezuela. Caracas. / **MONCADA, Alberto.** (1977). *Educación y Empleo*. Edit. Fontanella. Barcelona. / **NOT, Juan.** (1975). *Las Pedagogías del Conocimiento*. Fondo de Cultura Económica. México. / **OMI, Michael y Howard WINANT.** *Racial Formation in the Unites States: from 1960's to the 1980,s*. Routledge & Kegan Paul. New York. / **OPPO, Ana.** (1983). *Socialización Política* En: Norberto Bobbio, Nicola Matetuci y Gianfranco Pasquino, *Diccionario de Política*. Siglo XXI Editores. México. / **PALACIOS, Jesús.** (1984). *La Cuestión Escolar: Críticas y Alternativas*. Edit. Laia. Barcelona. / **PAZ, Octavio.** (1997). **Sor Juana Ines de la Cruz.** *Las trampas de la fe*. Fondo de Cultura Económica. México. / **POULANTZAS, Nicos.** (1975). *Political Power and Social Clasess*. New Left Books. Londres. / **POULANTZAS, Nicos.** (1979). *State, Power and Socialism*. New Left Books. Londres. / **PRAT FAIRCHILD, Henry.** (1997). *Cultura*. En: **Diccionario de sociología**. Fondo de Cultura económica. México. / **REAL ACADEMIA ESPAÑOLA.** (1992). *Diccionario de la Lengua española*. Espasa Calpe. Madrid. / **RUIZ LARRAGIVEL, Estela.** *El curriculum oculto en las universidades progresistas*. **PLAIUC.** Universidad de Carabobo. Año 4. No. 8. Valencia, Venezuela. / **SANI, Giacomo.** (1983). *Cultura política*. En: Norberto Bobio, Nicola Matetuci y Gianfranco Pasquino, *Diccionario de Política*. Siglo XXI. México. / **SAVATER, Fernando.** (1997). *El valor de educar*. Ariel. Barcelona. España. / **SAVATER, Fernando.** (1992). **Política para Amador**. Ariel. Barcelona-España. / **SHIN, Don Chull.** (1994) "On the Third Wave of Democratization: A Synthesis and Evaluation of Recent Thory and Research". **World Politics.** 47, No. 1 / **SÚSMUTH, R.** (1998). *La educación necesidad humana*. En: Juan José Ferrero. *Teoría de la educación*. Universidad de Deusto. España. / **TORRES, Jurjo.** (1998). Entrevista a Michael APPLE, *El transfondo ideológico de la educación*. Cuadernos de Pedagogía. Número monográfico dedicado al tema de la democracia en la escuela. No. 275, Diciembre 1998. Barcelona. / **TOURIÑAN, J. M. y M. A. RODRÍGUEZ.** (1993). *La significación del Conocimiento en Educación*. Revista de Educación. No. 302. Septiembre-Diciembre. Madrid. / **TRILLA BERNET, Jaume.** (1996) *Escuela Tradicional pasado y presente*. Cuadernos de Pedagogía. No. 253. Diciembre. Barcelona, España. / **TRILLA, Jaume.** (1984). *La educación no formal*. En: A. Sansivens (Comp.) *Introducción a la Pedagogía*. Barcanova. Barcelona.

**BRAVO JÁUREGUI, Luis.** (2000). Tomado de: Informe correspondiente a la Primera Etapa del proyecto CDCH-UCV N° PI 07-12-4542-2000, titulado: *Escolaridad en Venezuela: Teoría, proceso y reformas*. Universidad central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Departamento de Pensamiento Social y Proyectos Educativos. Cátedra de Sistemas Educativos. Caracas, Noviembre de 2000.

## SOCIOCRÍTICO

Enfoque para abordar la realidad caracterizado por proponer la superación de la descripción y la interpretación de la misma, buscando transformarla. A él pertenecen las consideraciones éticas y políticas, así como las repercusiones contextuales. Se refleja en lo metodológico por los juicios de valor y, en lo conceptual, por la identificación de fundamentos teórico-filosóficos y visión del mundo. En la investigación educacional parece representado por la obra de Carr y Kemmis (1988).

**BLANCO, Carlos Eduardo.** *Escuela de Educación de la UCV.*

## SOCIOLINGÜÍSTICA

Campo autónomo del estudio del lenguaje que se define como el estudio del lenguaje en relación con la sociedad. Difiere de la lingüística en la medida en

que ésta describe la estructura del lenguaje y/o explica mecanismos vinculados con situaciones ideales de producción. En la sociolingüística se desenvuelven investigaciones para dilucidar la compleja problemática propia de las vinculaciones hombre-sociedad-lenguaje.

**BLANCO, Carlos Eduardo.** *Escuela de Educación de la UCV.*

## SOCIOLOGÍA

La aparición de la sociología tuvo lugar al percibirse que ninguna clase de fenómenos sociales es suficientemente amplia para abarcar, directa o indirectamente, las múltiples y distintas actividades, procesos y tendencias de la sociedad, percepción esta que se vió favorecida por la creciente diversidad y complejidad de las relaciones sociales iniciadas con la era de la civilización moderna.

La Sociología se ocupa de los fenómenos de la institucionalización de los patrones de orientación valorativa en el sistema social. (Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales 1974).

La sociología es la ciencia que tiene por objeto estudiar los fenómenos sociales, esta se plantea la búsqueda de un fundamento científico al modelo social, al cual se refiere. Esta comienza por plantear hipótesis, después la verifica y acaba construyendo variables, entre las que determina sus relaciones. (Diccionario Enciclopédico Hachette Castell 1981).

**BIBLIOGRAFÍA:** DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO HACHETTE/CASTELL (1981). Ediciones Castell. España. / ENCICLOPEDIA INTERNACIONAL DE LAS CIENCIAS SOCIALES (1974) Ediciones Aguilar, S.A. España.

**MIJARES, Mariana.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## SOCIOLOGÍA COMO CIENCIA

Como es bien sabido para el entendimiento del hombre y su ámbito social no basta de simples observaciones y especulaciones o simples doctrinas, para ello es necesario un estudio más profundo y exhaustivo de especialistas como sociólogos, quienes harán una investigación aplicando el método científico en las acciones sociales, lo que le permitirá el acercamiento al fenómeno que pretende conocer de una manea más confiable. De allí parte la importancia de la sociología como ciencia para un documento que enseña ciencias sociales, pues esta permitirá tomar por la vía objetiva características y naturaleza de cualquier objeto existente en el medio social del hombre, además de aplicar el método científico como se planteó con anterioridad se basa en el supuesto común de todas las ciencias sociales.

Por esa utilización del método, de la objetividad del investigador la exhaustiva de la investigación, etc., evidentemente, la sociología es una ciencia que estudia al hombre y a la sociedad.



“Ciencia es todo tipo de conocimiento que pretende aprehender por la vía objetiva las características y naturaleza de cualquier objeto existente en el mundo de la experiencia humana, incluyendo al hombre mismo. Cuando se trata de objetos cuya existencia no ha dependido ni depende de la acción humana, de objetos naturales, las ciencias que los conozcan se llamaran naturales. Objetos tales como los elementos naturales, por ejemplo, cuando los objetos en cuestión deben su existencia a la acción humana nos hallamos ante cosas que van a ser conocidas por las ciencias sociales, tales como la integración de la familia, las guerras, los deportes y el amor. Este conocer de las ciencias es objetivo en cuanto que no supone ni espera nada del objeto a estudiar, sino que procede sin ninguna concepción a priori del mismo. Para esto se vale de los métodos de investigación científica, que le permiten al sujeto cognoscente acercarse al objeto por conocer con un máximo de seguridad, en cuanto a que no se hará intervenir en el conocer ninguna cosa conocida previamente por el sujeto de otros objetos. Esta posibilidad varía en cada uno de los tipos de ciencias enunciadas, pero es en ambas condición indispensables.

En este sentido el conocimiento científico se diferencia radicalmente de lo que se conoce con el nombre de doctrina. Una doctrina es un conjunto de saberes en los cuales se cree, que se admiten como verdaderos, sin que tenga que se admiten como verdaderos, sin que tenga que apelarse al procedimiento fundamental de la ciencia, la prueba de la validez, empírica del saber dado. Para establecer más claramente esta diferencia se puede apelar a un ejemplo. Supongamos que un científico social, un sociólogo, y un doctrinario, de cualquier tendencia, estimen ambos qué va a ser de la sociedad venezolana en el futuro desarrollo nacional. El científico hará su estimación en base a los hechos, en base a lo que es actualmente el país y dirá que en el futuro Venezuela se orientará por la vía del desarrollo. Si por el contrario Venezuela toma la línea del desarrollo el científico tratará de averiguar, fría y objetivamente, a qué se debió su error, a averiguar qué variables dejó de tomar en cuenta y cuáles fueron las que determinaron la variación en la proposición. El doctrinario nos dirá que el país tomará por rumbo, sin tomar en cuenta la situación actual del país, sin tomar en cuenta los hechos, y no ofrecerá alternativas al desarrollo, sino que este será de una sola vía. Si el país, toma una distinta de la que el doctrinario indicó, éste tratará de orientar al país para que marche por esa vía, utilizando cualquier medio a su alcance, apasionadamente.

Esta diferencia establecida entre el científico social y el doctrinario no implica una valoración, no se trata de que es mejor ser científico social que ser doctrinario, ni que sea más ventajoso ser un doctrinario a ultranza. Se trata de que son saberes diferentes, basados en postulados distintos. No quiere decir esto tampoco que toda doctrina sea dogmática, subjetiva y por ende anticientífica; por lo contrario, una doctrina puede estar basada en postulados científicos y manejarse dentro de los límites que estos permitan” (UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA, 1964) .

“La sociología trata de aplicar los métodos de la ciencia al estudio del hombre y la sociedad. Se basa en el supuesto, común a todas las ciencias sociales, de que el método científico puede contribuir grandemente a nuestra comprensión del carácter del hombre, sus actos y las instituciones, así como a la



solución de los problemas prácticos a que se enfrentan los hombres en sus vidas colectivas. Es quizás inevitable que los hombres dirijan hacia ellos mismos los instrumentos intelectuales cuya eficiencia y fecundidad han sido totalmente demostradas por la teoría de la evolución la tabla periódica en la química y las maravillas contemporáneas de la investigación atómica y la exploración del espacio.

La reflexión sobre la naturaleza del hombre y la sociedad, incluyendo el registro de observaciones cuidadosas, no es, por supuesto, nueva ni se reduce a los científicos sociales. Los diálogos de Platón contienen penetrantes y todavía correctos comentarios sobre las motivaciones y la conducta de los hombres, como ocurre también en *El Príncipe de Maquiavelo* y en *El espíritu de las leyes de Aíontesquieu*. ¿Dónde podríamos encontrar una discusión más perspicaz sobre el crimen y el criminal que en *Crimen y castigo de Dostoevskú* o una investigación más sugestiva de las preocupaciones humanas acerca de la posición social, que en las novelas de Jane Austen?

Los sociólogos no pueden ignorar estas fuentes de percepción y comprensión, como tampoco pueden descuidar las obras de Shakespeare, los ensayos de Montaigne, los trabajos de novelistas, dramaturgos, críticos literarios, filósofos y teólogos. Pero la ciencia social no puede satisfacerse con la percepción literaria o con la reflexión filosófica. Las conclusiones comprobadas y verificadas que los científicos sociales se esfuerzan por obtener difieren claramente de las especulaciones de los filósofos y los teólogos, de los comentarios hechos por observadores de la escena humana, y de las impresiones de los escritores de creación. Estas observaciones e interpretaciones son frecuentemente perspicaces y penetrantes, pero a veces son también erróneas o apenas parcialmente verdaderas, y no están por lo general respaldadas por una evidencia sistemática o digna de confianza. La afirmación de Samuel Johnson de que “el patriotismo es el último refugio de un bribón”, y su observación acerca de que “casi todo lo absurdo de la conducta proviene de la imitación de aquellos a los que no podemos parecernos”, son juicios sutiles de un hombre ingenioso y sabio; sin embargo, no todos los patriotas son bribones, ni es la emulación algo que conduzca siempre a una absurda conducta. A riesgo de perder la fuerza y el impacto de estos bellos aforismos, o el atractivo estético de la gran poesía o de un cuento o novela hermosamente escritos, el sociólogo busca la evidencia y trata de identificar las condiciones bajo las cuales resultan verdaderas las afirmaciones específicas.

¿Cuáles son los requisitos para el estudio científico del hombre y la sociedad, y cuáles sus características esenciales? El término ciencia ha tenido muchas acepciones. Históricamente, la ciencia fue alguna vez cualquier rama del conocimiento o de estudio. en la Edad Media, las “siete ciencias liberales” eran el *Trivium* (Gramática, Lógica y Retórica) y el *Quadrivium* (Aritmética, Música, Geometría y Astronomía). En los tiempos modernos, la ciencia ha llegado a ser utilizada principalmente en dos formas distintas aunque relacionadas entre ellas. Ha sido definida como cualquier conjunto de conocimientos basados en observaciones dignas de confianza y organizados en un sistema de proposiciones generales o leyes. Y ha sido también utilizada para representar los métodos con las cuales se obtiene el conocimiento sistemático y correcto del mundo “real”, en oposición a la intuición, a la especulación y a las observaciones más o menos casuales, aunque penetrantes,

de la literatura, la filosofía o la teología.

Las proposiciones que constituyen cualquier cuerpo de conocimiento científico son generalizaciones y se refieren no a hechos o entidades individuales, sino a clases o tipos de fenómenos. El interés del botánico no es un árbol o una flor particular, como no lo es del químico la reacción específica que ocurre en un tubo de ensayos. El físico no está interesado en una explosión atómica particular, ni el sociólogo en una acción aislada o en una familia individual. A la ciencia le interesan los modelos repetitivos, los atributos o características compartidos, aquellas cosas que tienen en común los hechos, elementos, árboles o personas. Toda ciencia se basa en el supuesto, tan claramente investigado y formulado por Alfred North Whitehead, de que hay un “orden de la naturaleza” que el hombre puede descubrir. Si realmente no hubiera tal supuesto, si no existiera tal orden (aunque aquí estamos admitiendo un supuesto filosófico), no podría haber ciencia. La introducción de ese supuesto en el estudio del hombre y la sociedad es responsable del desarrollo de la ciencia social.

La ciencia como conocimiento y como método, supone dos elementos esenciales: el racional y el empírico. Como conocimiento sustantivo, la ciencia está constituida con proposiciones lógicamente vinculadas que deben estar fundadas en la evidencia empírica. Como método, la ciencia destaca la observación segura y objetiva, así como el análisis lógico. Ninguno de estos elementos, considerado aisladamente, constituye la ciencia. Si se pudiera considerar como ciencia a cualquier sistema lógico internamente consistente, entonces podrían reclamar un nivel científico las *Instituciones de la religión cristiana*, de Juan Calvino, y la *Summa Theologica* de Tomás de Aquino. Si, por otra parte, pudiera describirse como ciencia a cualquier cuerpo organizado de hechos y observaciones entonces habría que incluir en ella, como lo ha indicado Ralph Ross, a los libros de cocina, a los catálogos de Sears Roebuck y a los directorios telefónicos.

Las generalizaciones científicas deben ser sometidas, directa o indirectamente, a las pruebas empíricas. Mucho del “pensamiento social” del pasado contiene teorías que tratan de introducir el conocimiento de la época relativo al hombre y a la sociedad dentro de esquemas lógicos. Pero no importa cuán lógicas o razonables sean las generalizaciones que contengan estas teorías: ellas no tendrán nivel científico a menos que sean confirmadas por una evidencia fundada. Es frecuente que dichas teorías estén apoyadas solamente por ejemplos aislados y observaciones casuales.

Los meros hechos, sin embargo, no pueden hablar por ellos mismos. Sólo cuando están vinculados el uno al otro, o con ideas generales, pueden ser incorporados a un conjunto de conocimientos científicos. El hecho de que un bulto eléctrico produzca luz adquiere relevancia científica sólo cuando se le relaciona con otros hechos relativos tanto a la electricidad como al filamento del bulbo. El hecho de que el número y la proporción de estudiantes

universitarios de los Estados Unidos haya aumentado notablemente en los años recientes adquiere significado sociológico sólo cuando este crecimiento se vincula con el estado de la economía, con los valores de la sociedad y con otros rasgos de la vida norteamericana contemporánea” (CHINOY, 1977). Es la sociología de la ciencia que va a permitir comprender el carácter científico de las áreas sociales, a la vez que también el estudiante de este curso

conocerá la importancia de la utilización del método científico dentro de las áreas sociales, ya que es a este método que permitirá el estudio profundo y exhaustivo de la sociedad humana. Por ello todo educador que forme para las ciencias debe conocer lo que es la sociología como ciencia, conocer el método científico, su utilidad, su objetividad, etc., para que sus estudiante aprendan a discriminar lo que es la sociología como tal y de por qué es considerada como ciencia.

**BIBLIOGRAFÍAS:** CHINOY, Ely. (1977). **La Sociedad**. Fondo de Cultura Económica. Bogotá-Colombia. / **UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA**. (1964). **¿Qué es la Sociología?** Organización Estudiantil. Caracas-Venezuela.

**IRIARTE, Adriana.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV

## SOCIOLOGÍA Y CIENCIA

No se puede estudiar al hombre de una aislada de su medio social, como su familia, la escuela, la comunidad, etc., debido a que la sociología estudia al hombre y su relación con otros, es decir el término sociología significa estudio científico del hombre con los demás. Este término no surge de la noche a la mañana, puesto que antiguamente el movimiento científico tardó en llegar a la sociología, lo que ocasionó un avance de la física ante la misma Einstein pensaba que eso se debía a la complejidad de la sociedad humana frente al mundo material. Fue Augusto Comte quién usó el término sociología por primera vez, para él, era la gran ciencia social general, la misma tardó en aparecer como ciencia porque tenía que apoyarse sobre las realizaciones de otras ciencias, basándose más de las observaciones que de la especulación, al igual que Spencer se preocupó por la sociología dándole gran popularidad a la misma, desarrollando su teoría de la evolución, dando pie a su sociología. Estos fundadores de la sociología esperaban su desarrollo como ciencia al igual que sociólogos actuales.

Por todo es importante considerar que el primer problema para un profesor que enseña ciencias sociales es aprender que es sociología y en que difiere de otras ciencias u actividades intelectuales y escritos, al igual que es importante conocer por ejemplo en que se diferencia la investigación científica de la investigación académica, pero antes que nada saber que es sociología como tal.

“La ciencia, cuyas brillantes realizaciones iluminan espectacularmente nuestra época, no surgió de la noche a la mañana. Los grandes movimientos, como la democracia o la ciencia, requieren mucho tiempo para desarrollarse. En sus titubeantes comienzos tienen una base cultural débil y han de luchar con fuerte oposición. Se ha dicho que los escolásticos medievales de Europa occidental solían discutir cuestiones tales como la de cuántos ángeles cabían en la punta un alfiler al mismo tiempo. Sin duda se trata de una exageración que subraya excesivamente la trivialidad de sus controversias y tal discusión no sería típica, pero indica los dos intereses intelectuales dominantes en esa edad precientífica: la metafísica y la teología. La solución

de las disputas no se apoyaba en las pruebas, sino en la lógica o en la apelación a autoridades tales como Aristóteles o las Sagradas Escrituras, que eran profusamente documentadas por los escolásticos con eruditos comentarios acerca de su significado. Rogelio Bacon (s. XIII), una voz adelantada de la ciencia, exclamó: “Dejada de ser gobernados por dogmas y autoridades; mirad al mundo.” Si Aristóteles y las Sagradas Escrituras lo hubiesen dicho todo, no hubiese existido gran estímulo para extender los límites del conocimiento, para aprender algo nuevo, para progresar.

El movimiento científico empezó en las ciencias físicas, caracterizado por métodos modernos, hace 300 o 400 años, pero tardó en llegar a la sociología. La razón fue expuesta por el gran físico Albert Einstein, a quien se preguntó en una ocasión por qué la sociología se había desarrollado menos que la física. Su respuesta fue que, sencillamente, la sociedad humana es más compleja que el mundo material. En definitiva, como señala Homans, el físico no necesita preocuparse de los que partículas cuyo comportamiento describe pueden replicar.

Uno de los precursores de la sociología, a la que dio un gran impulso, fue Isidore Auguste Comte, un rebelde filósofo francés, de carácter polémico pero con una mente amplia y atrevida y una capacidad excepcional de organización. El progreso debe mucho a los rebeldes como Comte, aunque no todos los rebeldes sean progresistas” (NIMKOFF, 1979).

“La sociología es el estudio científico de los seres humanos en sus relaciones uno con otro. La gente se ha interesado siempre por la otra gente. Periodistas y comentaristas están constantemente reuniendo y difundiendo acontecimientos notables de la vida cotidiana en la sociedad. Los historiadores, en su mayoría, escriben la crónica de cómo actuaron los hombres cuando vivieron en las escena pública. Poetas y escritores se interesan por las relaciones sociales y dirigen su memoria e imaginación a reconstruir el modo en que creen que la gente actuaría dentro de cierta circunstancias. Filósofos y teólogos especulan sobre cómo debieran actuar los seres humanos, y su interpretación descansa sobre un fondo de experiencia y conocimientos previos.

También el sociólogo se especializa en la gente, pero su tarea va más allá y es **más** profunda porque consiste en un enfoque científico de la conducta social. El sociólogo debe tener la habilidad del periodista y del historiador, y quizás algo de la penetración del poeta y del filósofo, pero ello no basta. Se distingue de los demás observadores sociales por la manera en que reúne los datos y por el modo en que analiza los resultados de sus observaciones. En enfoque sociológico de la vida de grupo va acompañado de una interpretación sociológica de la misma.

El término de “sociología” fue usado por vez primera hace poco más de un siglo por Auguste Comte, francés, y popularizado por Herbert Spencer—un inglés. Pero ellos no “inventaron” la conducta social a la manera que un químico inventa nuevos productos en un laboratorio. Tampoco las ulteriores generaciones de sociólogos efectuaron “descubrimientos” del mismo modo que los astronautas descubrieron la superficie de la luna. La conducta social estuvo siempre allí. La materia real de la sociología—el fenómeno estudiado en este libro—ha persistido a lo largo de la historia del hombre.

Los componentes esenciales de la vida social son tan viejos como la humanidad. Han existido a veces en formas relativamente simples y elementales, y a

veces de manera muy complicada y artificiosa” (FICHTER, Josepb M. (1990). “La sociología puede ser varias cosas. Primero: La sociología es una ciencia, con todas las características atribuidas a este tipo de conocimiento, a pesar de que las personas que hacen uso exclusivamente del sentido común hallen difícil admitir que es ciencia algo que opera con cuestiones de tan fácil discernimiento como la vida familiar, lo que son la radio o la televisión desde el punto de vista social y aún lo que representan, el beisbol y el twist en la vida social. Segundo: La sociología es una técnica, es decir, es un instrumento mediante el cual puede transformarse la naturaleza, esta vez la naturaleza social del hombre. En este sentido la sociología es tan instrumental como una grua que abre caminos o un estetoscopio que detecta enfermedades. Tercero: La sociología es una profesión: Como tal es un medio, una posibilidad de ganarse la vida, de obtener un salario por la venta de un tipo de conocimiento, en diversas áreas de la actividad económica. Es una profesión nueva en el país, pero de tanta demanda como la del médico o el ingeniero, en sociedades avanzadas, que nadie disputa se trata de una profesión lucrativa” (ALBORNOZ, 1964) .

Para concluir cabe expresar que un buen docente especialista en ciencias sociales, **110** puede olvidar que la noción de sociología debe formar parte de su formación integral para la mejor comprensión con otros, y para el establecimiento de diferencias entre un sociólogo y un simple observador de la sociedad. Situación que le ayudará en la posteridad en la formación de individuos aptos dentro de un marco científico social.

**BIBLIOGRAFÍA:** ALBORNOZ, Orlando. (1964). *¿Qué es la sociología? y otros ensayos*. Universidad Central de Venezuela. Organización de Bienestar Estudiantil. Caracas-Venezuela. / FICHTER, Josepb M. (1990). *Sociología*. Edit. Herder Barcelona-España. / NIMKOFF, Ogburn. (1979). *Sociología*. Edit. Aguilar. Madrid.

**IRIARTE, Adriana.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## SOCIOS EN EL APRENDIZAJE

Hay dos cosas muy importantes que hemos aprendido de las herramientas y filosofías del mejoramiento continuo de la calidad. Una de ellas es la de que la intimidación como instrumento de control de la relación entre el profesor y el alumno. Esta intimidación es naturalmente aplicada por el profesor para controlar la conducta del estudiante y toma muchas formas. Esta intimidación no conduce a un aprendizaje muy efectivo.

La otra noción es la de asignar más responsabilidad a los estudiantes por el proceso de aprendizaje. Cuando aplicamos el dictado de cátedra como herramienta, lo que hacemos es limitar al estudiante a un papel muy pasivo en el salón de clases, y le imponemos la noción de que el profesor posee todo el conocimiento y el alumno lo absorbe a través del dictado de cátedra. Reconociendo también que si lo que queremos es mejorar el aprendizaje, entonces debemos reconocer también que el estudiante no es un ente pasi-

vo, sino mas uno bien activo. EL estudiante no solo es recipiente de informacion, pero el tambien procesa esa y otras piezas de informacion para lograr alcanzar un entendimiento mas amplio de las teorías, etc. que se discuten en clase. EL estudiante ademas recoge mucha informacion fuera del salon de clases, en otras clases relacionadas a la nuestra materia, en sus trabajos (cuando trabajan), en general en la calle, informacion esta que el estudiante tambien incorpora al procesamiento de informacion proveniendo del salon de clases. Si demandamos (en una forma efectiva y no intimidante), de que el estudiante comparta parte de esa informacion con el resto de la clase, el aprendizaje de los estudiantes y del instructor se ven ampliados notablemente. De aqui el termino Socios en el Aprendizaje. Personalmente, insisto que si un estudiante no se involucra activamente en la clase, como un socio real, el o ella estara negando a todos los demas, incluyendome a mi, la oportunidad de aprender de el. Si no existe este proceso de dos vias, entonces yo dudo que el aprendizaje en esa situacion sea efectivo.

La otra parte de la sociedad viene porque los estudiantes contribuyen en la evaluacion de algunas de las actividades que se ejecutan en la clase. En algunos casos ellos son totalmente responsables pro la evaluacion de otros estudiantes en algunas actividades. Por ejemplo, en el caso de la participacion en clase, los socios deben evaluar la participacion en las discusiones de los otros socios. Mi papel es solo el de mediador, en donde solo ajusto las evaluaciones que pueda considerar como exageradas o injustificadas, pero esto no sucede con mucha frecuencia.

**BIBLIOGRAFIA: BLANCO, R.I. and D.S. FEARON.** (1993). *From School of Business to Schools in Business: Envisioning a Total Quality transformation*. A working paper, Andreas School of Business, Barry University. / **BLANCO R.I. and D.S. FEARON.** (1996). *Changing Perceptions and Work in the Classroom*. A paper presented at The Association of Private Enterprise Education's Annual Conference. Las Vegas, Nevada, April 1996. / **DEMING, W.E.** (1986). *Out of the Crisis*. Cambridge, MA: MIT/Center for Advanced Engineering Study. / **FEARON, D.S. and R.I. BLANCO.** (1992). *Interplay: Taking Better Measure of Student Learning*. A paper presented at the Eastern Academy of Management, May 1992. / **FEARON, D.S. and R.I. BLANCO.** (1993). *Teaching Business Management both as, and with Quality Management*. Paper presented and Published at the 11th. IMPRO Conference, November 1993. / **FEARON, D.S. and R.I. BLANCO.** (1996). *Viewing Work Through the New Prism of the Managerial Mind*. In: S. Cavaleri and D.S. Fearon (eds.), *Managing in Organizations That Learn*. Cambridge, Mass.: Blackwell. / **JURAN, J.M.** (1989). *Juran on Leadership for Quality*, New York, NY: The Free Press.

**BLANCO, R. Ivan.** Barry University. Andreas School of Business.

## SOFTWARE EDUCATIVO, APLICABILIDAD DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

Hoy por hoy, la informática y dentro de ella, el uso de los computadores; ha ido ganando terreno en todas las profesiones, así vemos, como Médicos, Abogados, Ingenieros, Administradores, etc., están usando en forma intensiva las poderosas herramientas que ofrece esta área del conocimiento.

A mi juicio, en la Escuela de Educación de la U.C.V., la informática se presenta como una gran oportunidad, en términos de abrir nuevos horizontes profesionales donde la creatividad no tiene límites. Cualesquiera que sean los cambios a que se enfrente tanto el docente como los discentes en el futuro, y cualesquiera



ra que sean sus intereses y necesidades, es evidente que las nuevas tecnologías desempeñarán un papel cada vez más importante en el escenario educativo.

Al respecto, el docente (*particularmente el caso propio*) que pretenda introducir las nuevas tecnologías en su asignatura, debe formularse una serie de preguntas como por ejemplo: ¿Qué quiero transmitir?, ¿A través de cuál medio?, ¿Qué aprendizaje quiero lograr en mis alumnos?, entre otras, y basado en ello; planificar el proceso, pero hay que tomar en cuenta que la sofisticación en tecnología no garantiza por sí sola el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, el resultado depende de quienes manejan los equipos, del medio empleado en base a los contenidos desarrollados..., y, si eso se ajusta al logro del objetivo final. Para ello, el docente debe estar muy claro de lo que espera lograr, definir cada uno de los pasos para obtenerlo y desarrollar los mecanismos de control y evaluación adecuados.

De lo anterior se desprende la necesidad del educador para informarse y capacitarse trabajando frente a un computador hasta familiarizarse con sus posibilidades y limitaciones, así como estar en contacto con otros docentes y entes involucrados en las nuevas tecnologías, a fin de intercambiar opiniones y experiencias.

En la Cátedra Teoría de la Administración Escolar, asignatura que dicto en la Escuela de Educación, es importante introducir estas innovadoras tecnologías (videos, software educativo, multimedia, internet, realidad virtual, etc.), sobre todo insertar el computador para transmitir una clase de administración y así contribuir a mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, en vista de considerar que:

- \* La computación es la Ciencia del futuro y la computadora es y será una herramienta indispensable en cualquier profesión. Por consiguiente, deseo que mis alumnos estén bien preparados para el reto del mañana.
- \* Es un medio efectivo y eficiente para lograr un control y evaluación del progreso de los alumnos.
- \* Es un medio ideal para lograr el interés y motivación de mis alumnos en temas demasiado teóricos.
- \* Es un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas en la resolución de problemas.
- \* Enseña a relacionar, razonar y analizar.

Cabe destacar que cualquiera de estos medios pueden ser utilizados en el desarrollo de la Asignatura: Administración Escolar, ya que cada uno de ellos tiene una utilidad en un determinado momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero para ello, hay que tomar en consideración para su selección: objetivos a lograr, estrategias instruccionales, atributos inherentes a los medios, características del contenido, aprendizajes previos, características de los alumnos y del docente, así como la factibilidad de producción y de uso.

En este orden de ideas, seleccionaré un Software Educativo para el desarrollo de mi asignatura. En este sentido, se hará uso de un Software de tipo Tutorial para transmitir el tema: *Los Procesos Administrativos y su vinculación con la educación*. Este tema lo considero bastante pertinente para elaborar dicho Software. Al respecto, el mismo intentará presentar la información y posteriormente interactuar con el discente a través de su respuesta. Dicho Software deberá comenzar con un título, introducción, pre-requisitos, objetivos e instrucciones para la utilización de la lección. Constantemente se va repitiendo un ciclo (información sobre el tema seleccionado), el cual

es presentado previa motivación del alumno, estimulándolo a comprometerse en alguna acción relacionada con los Procesos Administrativos, generalmente contestando alguna pregunta. La respuesta dada por el alumno será juzgada y como resultado, éste, obtendrá un feedback correctivo o un remedial, de acuerdo con el resultado de la evaluación, terminando así el ciclo.

A través de este Software Educativo se estarán desarrollando cuatro habilidades básicas en el discente como lo son: la creatividad, la exploración, el análisis dinámico y la comunicación. Por tanto, es necesario que el Software Educativo ponga más atención a los procesos cognitivos y meta cognitivos del estudiante y no que se quede en el rol de un mero transmisor de conocimientos.

Asimismo, para la aplicación del Software Tutorial se tomará en consideración el Modelo Instruccional de Robert Gagné y en este sentido, lograr que los alumnos aprendan a la vez y faciliten el logro de los objetivos. Cabe resaltar que el Software Tutorial es el más sencillo y el mismo, puede tomar en cuenta todos los eventos que se mencionan a continuación:

*Atraer la atención del alumno:* Consiste en despertar el interés del alumno, en este sentido, se emplean diversas estrategias para lograr captar su atención. Una forma sería el utilizar dibujos animados, representaciones gráficas, etc., otra forma de despertar el interés del alumno es haciéndoles preguntas activadoras sobre lo que va a aprender y de esta manera lograr motivarlo.

- *Informarle cuál es el objetivo del material:* El alumno debe conocer el tipo de conducta que deberá demostrar como resultado del aprendizaje obtenido y se lo podemos transmitir a través de la pantalla con letras y colores resaltadores, en este caso el objetivo es: Analizar la vinculación de los Procesos Administrativos en el área educativa.

Asimismo, deben delimitarse tanto la conducta de entrada como los procesos y estrategias cognitivas para que el alumno procese la información. Igualmente, determinar las estrategias instruccionales y la organización del contenido, ya que ello, determina las características del Software y nos permite señalar las actividades que el alumno va a realizar para que se pueda lograr el aprendizaje significativo.

- *Estimularlo para que recuerde la información previa:* En el momento del aprendizaje es necesario que los conocimientos previos, estén accesibles, de manera que puedan participar en el acontecimiento del aprendizaje, por tanto, debemos actualizar los conocimientos previos. En este sentido, el alumno puede tener el control de avance mediante preguntas y respuestas. Si no responde correctamente se le mostrará la misma información con otros recursos afines al área.
- *Presentarle el material de estímulo:* Una forma de presentar éste, es a través de los contenidos a transmitir, involucrando al alumno con los nuevos aprendizajes. Se harán varias pantallas donde vayan apareciendo sistematizadamente y con señales motivantes la información en torno a los

Procesos Administrativos:

Organización: Estructuración, Sistematización, Instalación.

Dirección: Planificación, Coordinación, Información, Toma de Decisiones, Supervisión, Financiamiento y Evaluación.

Los alumnos conocerán el significado de cada uno de ellos y como puede

vincularse en el ámbito educativo. (Se le presentarán distintos dibujos de acuerdo al texto y en base a las orientaciones que considere pertinente tanto el docente de la asignatura como los especialistas en el área, diseñador gráfico, programador y evaluadores). El alumno tendrá el control de avance mediante preguntas y respuestas.

- *Orientar el aprendizaje:* Conducir al alumno para que éste pueda realizar la actividad más fácilmente y preguntar todas las interrogantes con las que se enfrente.
- *Producir la conducta:* Una vez que se le ha orientado para que adquiera el nuevo aprendizaje, tratar de que el alumno demuestre lo aprendido. En tal sentido, se realizarán pantallas que permitan evaluar el esfuerzo, mediante preguntas y respuestas, estas podrían ser de verdadero o falso.
- *Retroalimentación a sus conductas:* Consiste en darle un feedback al alumno, es decir, informarle al alumno sobre su desempeño. Por tanto, para continuar avanzando en la información que se está proporcionando, se harán preguntas al alumno que determinen si comprendió la información suministrada.
- *Evaluar el desempeño:* Consiste en evaluar la conducta del alumno e informarle inmediatamente los resultados obtenidos. Si la respuesta dada por el alumno es correcta, se avanzará con la información, de no ser correcta, aparecerán pantallas con presentaciones diferentes del material no comprendido.
- *Mejorar la retentiva y la transferencia:* Consiste en asegurar la fijación y recordación de los conocimientos adquiridos y poner al alumno en situaciones novedosas para transferir el aprendizaje.

Debemos recordar que los eventos de instrucción dependen del tipo de material que se esté elaborando.

Después de realizada esta fase es necesario que se diseñen las secuencias gráficas que llevará el Software Educativo y todos los pasos a seguir hasta su evaluación, para ello, contaremos con la ayuda de los especialistas en el área.

**Factibilidad del Software Educativo.** Es muy factible que una vez elaborado el Software Educativo titulado **Los Procesos Administrativos**, sea aplicado en el desarrollo de la asignatura Administración Escolar, en la Escuela de Educación de la U.C.V., ya que la Escuela de Administración; actualmente le está facilitando a nuestra Escuela, dos (2) aulas dotadas de equipos de computación. (*Señalo la Escuela de Administración ya que ésta cuenta con salones amplios y con capacidad suficiente para trabajar con el grupo de alumnos de la asignatura*). Lo primero que yo haría como docente de la cátedra, una vez que se haya producido el Software Educativo señalado anteriormente, es comunicarme con el Director de la Escuela de Administración a fin de que nos faciliten dichos salones y nos muestren los días en que están disponibles para luego concretar fechas y enviar una comunicación a la Coordinación Administrativa de la Escuela de Educación, a fin de que se dicte la asignatura los días y horas pautados, y con ello, insertar el uso del computador en la asignatura precitada para contribuir con el mejoramiento de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje e incorporar a los entes involucrados en dicho proceso (docente-alumnos) al uso de esta innovadora y exitosa tecnología.

**RODRÍGUEZ, María Goretty.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## SOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Es el fin que busca la Educación para la Paz orientada hacia la resolución de conflictos. Su campo de acción son las aulas, las comunidades organizadas, sitios de trabajo, los organismos internacionales, los ministerios, etc. y pretende la supresión de la violencia física y psicológica en los conflictos entre personales, entre grupos o entre naciones a través del manejo creativo del conflicto y el desarrollo del pensamientos divergentes.

**BIBLIOGRAFÍA: HICKS, David.** (1993). *Educación para la Paz*. Trad. Guillermo Solana. Ediciones Morata, Madrid.

**HERRERA, María Antonieta y Marbella PINEDA.** Escuela de Educación EUS-UCV. Apuntes para un Diccionario de Educación para la Paz.

## SONIDO

1. Sensación producida en el órgano del oído por el movimiento vibratorio de los cuerpos, transmitidos por un medio elástico, como el aire.
2. Agente físico que se manifiesta en forma de energía vibratoria y es causa de la sensación auditiva, mientras las vibraciones se mantienen dentro de ciertos límites.
3. Serie de ondas de compresión que atraviesa el aire u otro medio líquido, gaseoso o sólido dentro del campo de audición -aproximadamente 12.000 a 50.000 ciclos por segundo-.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

## SPRINT

Termino utilizado para expresar un esfuerzo na mayor velocidad posible, dentro de la unidad de tiempo, sin economía de fuerzas.

En el atletismo este esfuerzo va hasta la carrera de 200m, pues hasta ella se corre sin economía de fuerza desde el comienzo hasta el fin. En la prueba de 400m, que muchos también consideran “sprint”, ya hay la necesidad de distribuir la fuerza a lo largo de la prueba. Con todo, un sprint real solo va hasta distancias de 50 a 60 m, porque después de esto no hay posibilidades de aumentar más la velocidad. A partir de esta fase comienza a intervenir el factor resistencia.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## STRESS

El stress puede tener la forma de dolor, infección, adversividad, alguna fuerza deteriorante, o también varios estados anormales que tendiente a perturbar el equilibrio fisiológico normal de un cuerpo (homeóstasis).

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## STRES CALÓRICO

La carga impuesta por el calor ambiental, evaluada en función del grado hasta el cual se toman difíciles o imposibles diversas actividades (sin riesgo para la salud) a ciertas temperaturas.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## SUBDESARROLLO (FASES DEL)

Desde los tiempos de la colonización nuestro país ha sufrido un proceso de transculturación, es decir, nuestra cultura ha sido desplazada y opacada por las culturas de los países desarrollados, donde nos han impuesto formas de vida, modas, sentimientos, formas de pensar, estereotipos externos, en fin una serie de elementos que nuestra población ha asumido dejando a un lado su identidad nacional. Los medios masivos de comunicación se han encargado de imponer estos estilos de vida por la forma atractiva en que los presenta, aprovechándose del descuido de la educación la cual ha enfatizado en desarrollar conocimientos descuidando los aspectos psicológicos y socioculturales de los alumnos, entonces los medios asumen la misión de manipular estos aspectos (psicológico y socio-cultural) con el fin de incentivar el consumismo compulsivo para favorecer a los países desarrollados promotores de sus culturas. Los individuos alienados socialmente ante la crisis social, que se sienta inmóvil y pasivamente a asimilar todos los mensajes de violencia, agresividad, etc., siendo promovidos como formas de cambio más viables, viéndose luego reflejada a nivel social.

En concordancia con lo anteriormente expuesto, analicemos las fases del subdesarrollo:

1. La deformación: Se produce cuando los sectores económicos del país se desarrollan desequilibradamente, es decir, el sector agrícola por la utilización de técnicas atrasadas no produce lo suficiente como para ser la base de desarrollo y crecimiento del sector, por otra parte, la actividad industrial está estancada, mientras que el sector servicio crece desmesuradamente absorbiendo en su mayoría a la fuerza de trabajo no rural. Por otro lado tenemos que, los factores de producción; el capital y la fuerza de trabajo, no son utilizados racionalmente porque se hace un uso intensivo del capital y se utiliza menos, produciendo un nuevo problema que agrava la escasez de capital que tienen los países subdesarro-

llados, producto de que no se incentiva la producción de bienes, dependiendo del capital externo, en tal sentido, la disminución de la utilización de la fuerza de trabajo degenera en: desempleo y subempleo. Además existe una concentración de la actividad económica en ciertas regiones representando un índice mayor al promedio nacional, mientras que otras regiones a pesar de poder desarrollar actividades económicas por poseer el potencial requerido, no lo hacen lo que genera un índice de actividad económica menor al del promedio nacional. Esto trae como consecuencia que existan regiones o ciudades muy modernizadas mientras que otras están sumidas en el atraso y la pobreza.

2. La Inestabilidad: Es consecuencia de la deformación de los sectores económicos, produciéndose continuas alzas y bajas del crecimiento económico causadas por factores exógenos que, en nuestro caso dependen de la venta del petróleo el cual no representa una entrada de ingreso estable, ya que, depende de las condiciones del comercio exterior.
3. La Insuficiencia: La producción y el comercio dependen del capital y el ingreso que poseen los sectores sociales y económicos de un país, en nuestro caso se realiza una distribución de los ingresos donde es el sector de la clase pudiente el que concentra la mayor parte del ingreso; por tener la posibilidad de invertir en industrias, etc, multiplicando sus ingresos, pero éstos al igual que la clase media consumen excesivamente, en detrimento del ahorro el cual incrementaría el capital existente, mientras que los sectores de bajos recursos sólo reciben la parte del ingreso por vía de su salario. De allí que la clase pudiente tenga la posibilidad de establecerse en las regiones más avanzadas y modernizadas mientras que la clase pobre debe vivir hacinado y carente de servicios públicos.
- 4.- La Dependencia: Es un patrón integral de comportamientos, producto de la necesidad de un país que no produce bienes a adquirir la tecnología, maquinarias, importaciones de productos agrícolas y de otros bienes de los cuales carecen, capital, etc, en fin se convierten en el medio a través del cual otros países desarrollados crecen y se expanden a sus costas, mientras ellos permanecen estancados y atrasados. Los países independientes llegan a estar a merced de los países dependientes, ya que estos últimos por dotarlos de todo lo que necesitan adquieren el derecho de supervisar, dirigir y aprobar o desaprobar las medidas que a nivel económico, político y social tomen los países subdesarrollados.

**BIBLIOGRAFÍA:** DEHOLLAIN Paulina/PÉREZ Irene. (1990). *Venezuela Desnutrida hacia el 2000*. Colección Trópicos. Alfadil Ediciones, Venezuela. / REYES BAENA, J. F. (1972). *Dependencia, Desarrollo y Educación*. Facultad de Economía de la U.C.V. Caracas.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ, V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## SUBJETIVIDAD

Se habla de subjetividad en aquellas situaciones en que prevalecen los intereses y finalidades del individuo sobre el hecho real, aquí los fenómenos psíquicos en cuanto a fenómenos de conciencias el sujeto lo enfatiza en que



los refiere a si mismo, o sea se particularizan oponiéndose de esta manera a la objetividad. La subjetividad es inevitable en los procesos mentales humanos de apreciación, de aquí que forme parte de toda investigación científica. El trabajo científico consiste entre otras cosas en reducir en lo más posible la subjetividad.

**BIBLIOGRAFÍA: ABBAGNANO Nicola.** (1974). *Diccionario de Filosofía.*(A.N. Galleti, Trad). México: Editorial Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1961).

**LEONARD, Franklin.** (1999). EL TEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION. Trabajo presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Física. Caracas.

### SUBORDINACIÓN DEL INTERES PARTICULAR AL GENERAL (PRINCIPIO ADMINISTRATIVO)

Bajo ningún motivo y en ninguna circunstancia debe anteponerse el interés personal de los miembros de la organización al interés de la misma. Debe prevalecer siempre la institucionalidad, es decir, en la microestructura educativa no se pueden considerar los intereses individuales ignorando los objetivos e intereses de la institución.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ, V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

### SUBSECUENCIA

En la programación intrínseca, una secuencia de cuadros intrínsecas a los que se llega cuando se comete un error en uno de los cuadros matrices. Los cuadros contienen, a la vez, material nuevo y preguntas sobre si mismo; éstas proporcionan más información correctiva si es necesario. En algún punto, el estudiante que ha sido desviado hacia la subsecuencia regresará a la secuencia (Markle).

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Caracas.

### SUBTÍTULOS

Palabras, frases u oraciones que aparecen debajo de una imagen para explicar, subrayar o aclarar algo, o que traducen el diálogo que se desarrolla en otro idioma.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## SUGESTOPEDIA

Método activo que acelera el proceso de aprendizaje y permite explorar las reservas y potencialidades del profesional, incluyendo las del inconsciente. Se utilizan los principios, medios y mecanismos psico-pedagógicos para lograr un aprendizaje intensivo, sólido y consciente.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

## SUJETO DE ESTUDIO

En una investigación. individuo(s) cuyas reacciones o respuestas se estudian.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa.* París.

## SUJETO EDUCADO, LA NOCIÓN

La noción sujeto educado tiene lecturas en correspondencia con la racionalidad epocal. El sujeto educado, no es un concepto, es una problemática. Constituye un nudo temático del discurso pedagógico. Es la «coexistencia transversal» de lo vivido, la convivencia y las diferencias que le dan al individuo pertenencia al grupo y al grupo consistencia por los individuos que lo conforman. Tal como lo señala Deleuze «No son los individuos los que constituyen el mundo, sino los mundos plegados, las esencias, los que constituyen los individuos». (Deleuze. Proust y los Signos, pág. 54-55). Es la reversibilidad pedagógica de educarse para no ser-lo, y ser educado para ignorar lo que está siendo: un ignorante educado. Es el pliegue, repliegue y des-pliegue de las diferencias entre el sujeto educado y el escolarizado en el plano de la individuación, porque haciéndose va «haciendo-ser» su opción sensible, estética y afectiva como educado no sólo por lo escolar, también por su pertenencia epocal que le otorga diferencias para su individualidad. Cada época ha tenido su concepción de sujeto educado. Por ello, el sujeto educado no es un sujeto trascendental puesto que se diluye en lo posible, es una linealidad no finita que otorga diferencia a los actores sociales. Nuestra cultura supone corno educado al que posee un título, con sus modalidades: de sabio, experto, profesional, técnico, etc. con ello puede variar su condición social sin cambiar la relación saber/ignorancia.

El sujeto educado constituye un actor social que interactúa según reglas de ordenamiento, dando por añadidura las de pensamiento. En ello tiene continuidades y discontinuidades. Las diversas formas como participamos en la convivencia y la socialidad nos constituye en sujetos educados. A partir de nuestro comportamiento, nuestro desempeño vital-cognoscitivo, participamos en la sociedad siendo constituidos y constituyentes de la comunidad. El sujeto educado refiere a una tradición, una memoria, un código ético y moral

que pasa como «natural» por ser los modos y las maneras admitidos epocalmente como lo normal en la relación con el nosotros, acorde con los valores que guían las relaciones sociales y las reproducciones que en ellas se generan.

Lo anterior nos conduce a plantearnos como nudo temático la noción sujeto educado, en tanto tema general de nuestra investigación, mediante un corte transversal del discurso pedagógico, no para analizar un sujeto en su laxa eticidad y voluntarismo sino como un dispositivo de las relaciones que le otorgan al educado una diferencialidad en un orden vital-cognoscitivo.

Entonces, como primera aproximación, podemos decir que el sujeto educado emergió escindido y marcado. Escindido, pues como «sujeto», separa el cuerpo de la mente. Marcado, porque como «educado» se convierte en *subiectus*, el sometido, el dominado. El subjentum del *logos* griego significaba principio, fundamento, individuo concreto, unidad indivisible que se escinde por artificio de la Teoría.

El sujeto educado ha pasado por la civilización oral, la civilización escrita y hoy transita hacia una civilización icónica. En la civilización oral solo unos pocos leen y escriben, pero todos expresan de viva voz su pensar y sus creencias. En la civilización escrita; se accede a los grafos como «medio» básico para la creencia (leer y oír la palabra) y reproducir el conocimiento. En la civilización icónica, la imagen sobredetermina los saberes. El modo de actuar y de pensar está determinado por el icono en movimiento. La figura y la secuencia conforman modos de pensar, decir, actuar, etc. es un tercer sistema de señales que impone representaciones del mundo, de la vida, de las creencias, en fin de lo que estamos siendo.

No se trata de identificar a un individuo como sujeto -en nuestro caso el escolar- pues, en el pliegue del escolar está su condición de actor social que le otorga pertenencia al cuerpo social y como tal una/otra «condición de posibilidad» (el educar y ser educado). Por el lo, el sujeto educado es la unidad mínima (le análisis teórico y de actividad práctica (agenciamiento) para el despliegue del discurso pedagógico, toda vez que podemos describir- interpretar al sujeto educado como aquel que establece «relaciones exteriores» (acontecimientos) para socializarse.

Acontecimiento o «disposiciones colectivas de enunciación», Son ideas-problemas que «sintetizan todas las series divergentes y las conecta mediante su diferencia». (G. Deleuze), es lo que pasa por el ser y por los entes que les destruye su identidad pero los comunica a través de su ontogénesis, con ello puede variar su condición social sin cambiar la relación saber/ignorancia, por ejemplo pasar de un grado escolar a otro o graduarse y aún poseer ignorancia. Es la relación diferencial que pasa por la escuela y la escolaridad, no entre la escuela y la escolarización. Es una relación de su disimilitud en las transformaciones del modo de reproducción de las representaciones, en tanto sujeto educado en una socialidad y socialización que le deviene, no sólo de su educabilidad y educatividad. Es la opción ontocreativa del individuo en tanto conforma pliegues, despliegues y repliegues de su orden vital. Es la afirmación que le otorga diferencia y le permite todas sus diferencias. Hoy es necesario convertir el acto pedagógico en un acontecimiento educativo diferente, que piense la diferencia, con pensamientos diferentes.

Hay que convivir con las diferencias, no por diferencialidad sino por reconversión del (su) sentido. Por ejemplo, frente al par educado/ignorante

está el ignorante educado; se trata es de explicarnos su exclusión, colocándolo como centro, siendo margen del discurso establecido. Esta operación deconstructiva del discurso pedagógico pasa por aplicar «la lógica de la suplementariedad» (Derrida) en tanto : «¿qué es un centro si lo marginal se puede centrar?». (Culler, J. Sobre la Deconstrucción, pág. 125).

**BIBLIOGRAFÍA: ADORNO, T. y otros.** (1986). *Teoría Crítica del Sujeto*. Edit. Siglo XXI. México. / **APPEL, Michael.** (1982). *Educación y Poder*. Edit. Paidós./M.E.C. Barcelona - España. / ————. (1986). *Maestros y Textos*. Edit. Paidós/ M.E.C. Barcelona - España. / **BAGU, Sergio.** (1980). *Tiempo, Realidad Social y Conocimiento*. Edit. Siglo XXI. México. / **CASSIRER, Ernst.** (1984). *La Filosofía de la Ilustración*. F.C.E. México. / **CERUTI, Mauro.** (1994). *Hombre, Conocimiento y Pedagogía*. Edit. Trillas, México. / **DELEUZE, Gules.** (1988). *Diferencia y Repetición*. Ediciones Juglar, España. / ————. (1969). *Lógica del Sentido*. Edit. Paidós. Barcelona - España. 1969. / **DELEUZE, Gilles; y Félix GUATTARI.** (1993). *¿Qué es la Filosofía?* Edit. Anagrama. / **FERNANDEZ E., Mariano.** (1992). *Poder y Participación en el Sistema Educativo*. Edit Paidós. Educador, España. / **FERRY, Gilles.** (1991). *El Trayecto de la Formación*, Edit. Paidós, Educador, España. / **FOUCAULT, Michel.** (1990). *El Orden del Discurso*. Tusquets Editores. Barcelona. / ————. (1972). *La Arqueología del Saber*. Edit. Siglo XXI. México. / ————. (1978). *Microfísica del Poder*, Edic. La Piqueta, España, 1978. / ————. (1988). *Un diálogo Sobre el Poder*. Edit Alianza, Madrid. / **GADAMER, Hans G.** (1991). *Verdad y Método*. Ediciones Sígueme. España. / **GARAGALZA, Luis.** (1990). *La Interpretación de los Símbolos*. Edit Anthropos, Barcelona, España. / **GARDNER, Howard.** (1988). *La Nueva Ciencia de la Mente*. Edit Paidós. Barcelona. / **GARGANI, Aldo.** (1983). *Crisis de la Razón*. Edit. Siglo XXI. México. / **GIROUX, Henry.** (1988). *Los Profesores como Intelectuales*. Edit. Paidós. Barcelona. / **HABERMAS, Jürgen.** (1990). *La Lógica de las Ciencias Sociales*. Edit. Tecnos. / ————. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Edit Taurus. Madrid, (Dos Tomos). / ————. (1996). *Conocimiento e Interés*. Edit Taurus. Madrid. / **IBAÑES, J.** (1995). *Del Algoritmo al Sujeto. Perspectivas de la Investigación Social*. Edit Siglo XXI, Madrid, España. / **ILLICH, Iván y otros.** (1977). *Un Mundo sin Escuelas*. Edit. Nueva Imagen. México. / **JAEGER, Werner.** (1992). *Paideia*, F.C. E. Segunda Edic. Bogotá, Colombia. / **JEAN, Georges.** (1989). *Bachelard, La Infancia y la Pedagogía*. Edit. México. / **LANZ, Rigoberto.** (1992). *El Pensamiento Social Hoy*. Edit. Tropykos, Caracas. / ————. (1988). *Razón y Dominación. Contribución a la Crítica de la Ideología*. C.D.C.H. U.C.V. Caracas. / **LUHMANN, Nildas.** (1990). *Sociedad y Sistema: La Ambición de la Teoría*. Edit. Paidós. Barcelona - España. / **MAFFESOLI, Michel.** (1993). *El Conocimiento Ordinario*. F.C.E.México. / **MARTIN-BARBERO, Jesús.** (1987). *De los Medios a las Mediaciones*. Edit Gustavo Gili, S.A., Barcelona. / **MARTIN Serrano, Manuel.** (1978). *La Mediación Social*. Akal Editor. España. / **MOLES, A.** (1978). *Sociodinámica de la Cultura*. Edit Paidós. Buenos Aires. / **MORA, José Pascual.** (1996). *Del fin de la Historia a la Postmodernidad*. ULA-Táchira. / **MORIN, Edgar.** *El Método*. Vol. 1 al IV Edit. Cátedra. Madrid-España. 1981-94. / **PALACIOS, Jesús.** (1980). *La Cuestión Escolar*. Edit Laia. Barcelona. / **NIETZSCHE, F.** (1980). *Sobre el Porvenir de Nuestras Escuelas*. Edit. Marginales Tusquets, Barcelona. / **MIRES, F.** (1996). *La Revolución que Nadie Soñó o la otra Postmodernidad*. Edit. Nueva Sociedad, Venezuela. / **OLIVÉ, Leon.** (compilador). (1988). *Racionalidad. Ensayos sobre la Racionalidad en Ética y Política, Ciencia y Tecnología*. Edit. Siglo XXI. México. / **PANIKER, Salvador.** (1982). *Aproximación al Origen*, Edit. Kairós, España. / **RODRÍGUEZ, J. L.** (1988). *Educación y Comunicación*. Edit. Paidós. Barcelona, España. / **VENTOS De, Rubert.** (1982). *De la Modernidad*. Edit. Península. Badalona. / **VERON, Eliseo.** (1987). *La Semiosis Social*. Edit. Gedisa. Buenos Aires. / **VILLORO, Luis.** (1982). *Creer, Saber, Conocer*. Edit. Siglo XXI. México.

**UGAS FERMIN, Gabriel.** (1997) *La ignorancia educada y otros escritos*. Universidad de los Andes. Núcleo del Táchira. Venezuela.

## SUJETO PEDAGÓGICO

El discurso pedagógico se debate entre las concepciones de un sujeto, que desde lo real quiere dar cuenta de lo imaginario (sujeto cognoscente) pasando por un sujeto, que desde lo imaginario quiere interpretar lo real (sujeto

trascendental) hasta un sujeto, que sometido a una imagen de lo real tiene que vivirla realmente (sujeto educado).

El Hombre accede al mundo por una acción copular, coexiste en su condición animal y se espiritualiza por lo mental. Se accede al mundo dotado para lo sensible, estético y afectivo. En ese mundo nos encontramos con una lógica instalada, la cual determina un modo de pensar acorde con lo que de ella se deriva.

El hombre amerita de sus congéneres para: nacer, ser criado, convivir, socializarse, educarse y formarse, en ello hay diferencias culturales y epocales. Enfrentar esa diferencialidad determina su transcendencia vital (vivencias, dificultades, logros, bienestar, trascendencia). Al realizar ese «recorrido» se presentan pliegues, repliegues y despliegues que complejizan la existencia, con lo cual transforma, deforma, conforma la vida en sociedad: (le lo regular a lo extraordinario, de lo normal a lo patológico, de lo admitido a lo rechazado, de lo congruente al sin-sentido, de lo creído a lo sabido y de ello a lo desconocido, del orden y progreso a lo indeterminado y discontinuo. El niño desde que nace inicia un proceso de conquista de lo que le rodea, desarrolla una forma de percibir el entorno y una manera de relacionarse. Las experiencias de vida le configuran una racionalidad que lo convierten en un ser socializado. Con estas bases se enfrenta a la escuela; en ella encuentra un nuevo ambiente, un condicionamiento de su comportamiento, una estructura física, un maestro, un contenido programático. Ese «nuevo mundo» de esquemas fijos trastoca su fantasía, iniciándose así en el plano de lo escolar. En definitiva, la escuela le inicia como oidor-repetidor, o para decirlo junto con W. Benjamin para «adueñarse de un recuerdo tal cual éste relampaguea en el instante de un peligro».

El oír-repetir desarrolla sus engramas cognitivos pensando que todo lo dicho por una autoridad es lo natural y por ello irrefutable. Es algo siempre idéntico, que se alimenta de sí mismo, y por ende: el pensar, la sensibilidad y la vida lo condicionan para que como actor del progreso educativo sea un alfabetista escolar, pero como persona sea un analfabetista vital (Cf. Ugas. El analfabetismo vital). Paradójicamente el proceso educativo escolar tiende a ignorar la vida misma, en tanto «...el comportamiento mismo del individuo está anclado en algo precedente que lo guía, es decir que está programado». (Rossi-Landi, F-. Diccionario teórico-ideológico, pág. 126). Ese programa lo ejecuta por obligación y necesidad contextual: «El saber académico, tal como está distribuido en el sistema de enseñanza, implica evidentemente una conformidad política... el saber transmitido adopta siempre una apariencia positiva. En realidad, funciona según todo un juego de represión y exclusión». (Foucault. Microfísica del Poder, pág. 32.)

Esa educación tiene como supuesto implícito la educabilidad y la educatividad. La educabilidad es la capacidad o potencial educativo del hombre, una condición inherente a la especie y se manifiesta socialmente en los aspectos esenciales para la vida en comunidad (lengua, hábitos, costumbres, creencias, etc.); la educatividad, es el criterio diferencial para asimilar, discriminar y criticar la recepción y uso de los saberes en su validez contextual, refiere al proceso de enseñabilidad (crianza, escolaridad, formación), por ello amerita de la disposición y decisión del individual-colectivo para organizar los saberes en una Institución : la Escuela. Fundados en la enseñabilidad

se enseña a leer y escribir (como hábito) para iniciar la escolaridad.

Los análisis superficiales de la educabilidad y la educatividad privilegian la relación enseñanza-aprendizaje, dejando de lado la producción de subjetividad que se produce, circula y consume en el acto pedagógico. Eso ha entrampando, teórica e históricamente al discurso pedagógico, limitándolo a una relación sujeto-conocimiento, deformando así los registros socio-cognitivos que intervienen en el proceso, obviando el vínculo idea-creación, para ejecutar la escolaridad desprovista de una Voluntad con Sentido.

«Históricamente el enseñar aparece con un significado referenciado a la mayéutica socrática. Es, en ese sentido, la posibilidad de provocar la re-construcción del saber social en cada individuo. Pero este significado cambia a partir de las tendencias cientificistas en Pedagogía y el enseñar se hace sinónimo de inculcación acrítica del saber social, tendiendo a instrumentalizar al sujeto social». (Araceli de Tezanos. Nolas para una reflexión crítica sobre la Pedagogía, pág.9).

La escuela es una instancia-institución social donde se ejecuta una labor: transmitir saberes pre-establecidos. La escolaridad impone un contenido intelectual del conocimiento epocal; es el proceso por el cual se adquiere instrucción para luego alcanzar una certificación que permite a su poseedor un desempeño laboral y eco-cognitivo.

La escolaridad, por definición, es selectiva (¿elitesca?) por acción, es normativa (establece un orden) Y por relación, es repetitiva (supone a los saberes constituidos como obligantes).

Es común encontrar enunciados teóricos que pretenden dar cuenta de la educación por la escolaridad y de la escolaridad por la educación, dando como resultado (cuasi excusa) que ambas, por ser acciones y actividades del Hombre, de ben ser tratadas como un «todo», pero esa totalidad obvia la diferencia o para decirlo con Deleuze «...al dejar de ser pensada la diferencia se disipa en el no-ser. (Diferencia y Repetición, pág. 337).

Estoy de acuerdo con Carlos Calvo cuando señala: «...en educación todo es posible, a diferencia de la escolarización donde todo es determinación». Esto abre ciertas paradojas, por ejemplo la escuela impone a los alumnos normas para reproducir la sociedad, pero les pide que piensen por si mismos, que sean críticos, pero se les castiga si cuestionan al sistema. Muchos proyectos educativos son elaborados para «hacer crecer» a los niños, nunca a los maestros. Esos y otros elementos paradójales tienen significado en las diversas teorías pedagógicas para vislumbrar las representaciones que validan una racionalidad e invalidan otras.

Si la escolaridad es direccionada sólo a la enseñanza-aprendizaje de contenidos considerados irrefutables, sus logros respecto a la vida, son incompletos. Mientras que, si es direccionada hacia la formación creación, sus logros son vital-cognoscitivos, dada su «condición de posibilidad», al no pretender que sus contenidos sean verdaderos o falsos, sino enunciados epocales puestos en discusión.

La escolaridad posee lineamientos que atraviesan a los grupos y los individuos, es un «campo de fuerza» que territorializa al sujeto educado, el cual no resulta sólo de entrar, permanecer y salir de un sistema escolar, también es lo que hacemos y estamos siendo en un sistema social. Los sistemas y subsistemas educativos tienen límites para cohesionar la escolaridad. Los



niveles del sistema (del preescolar a la educación superior) representan uno de esos «campos de fuerza».

Sin caer en el dogmatismo de afirmar que cualquier refutación a lo dicho le otorga validación a lo expresado -como algunos conciben al acto pedagógico es necesario, en las lides pedagógicas otorgar «condiciones de posibilidad» a la confrontación de ideas. Por ello, un giro pedagógico debe entenderse como la superación de ciertas categorías centrales del discurso pedagógico tradicional, por ejemplo enseñanza-aprendizaje es un precepto o enunciado propuesto como categoría o un constructo santificado por el principio de causalidad, una relación mecanicista convertida en axioma y como tal tiene efecto demostración en los límites de la lógica que lo sustenta. La relación enseñanza-aprendizaje no es una verdad empírica, es una verdad lógica, constituida como fundamento de la escolaridad, es una expresión (le la filosofía de la conciencia, la cual fundamenta sus categorías en la relación sujeto-objeto.

No por definición sino por constitución, los saberes son subjetivos. La realidad a la que aluden es lo real constituyéndose (lo cual tendrá siempre un agregado o transformación respecto a lo enunciado). Esto hace de la Voluntad con Sentido una herramienta pedagógica, no obvia.

Al hombre se le cría, instruye y forma. En cada una de esas fases hay niveles cronológicos, mentales y sociales, pero todos —crianza, instrucción y formación— se combinan y coexisten a lo largo de la vida para socializarlo. Ese tintero constituye lo que los griegos concebían como Paidela, los alemanes Bildung y hoy podemos denominar: ontocreatividad.

Paideia es la palabra griega que expresaba la formación armónica de las disposiciones psíquicas, intelectuales y corporales del hombre. Es en cierta forma una «morfología de la vida humana» que hoy tiene diversas manifestaciones y expresiones tales como: «civilización, cultura, tradición, literatura o educación. Pero ninguna de ellas coincide realmente con lo que los griegos entendían por paideia» (W. Jaeger. Paideia, pág. 2).

Bildung es la palabra alemana próxima a la paideja griega, con la variante de que en ella está contenido «imagen» y se diferencia de erziehung (edificación) en tanto bildung es más oniniabarcante y contiene o refiere a un «algo mas» que disciplina, instrucción o educación.

Onto-crea-ti-vida-d es re-pensar las ideas del devenir.

Esos conceptos registran el pliegue, repliegue y despliegue de la Voluntad de educar. Por ello (le hemos re-significar los conceptos EDUCAbilidad-EDUCAtividad-ENSEÑAbilidad.

En sus dimensiones socio-históricas: crianza, instrucción, formación.

**La crianza**, es un proceso bio-cultural. El neonato reproduce las características genéticas de Sus progenitores y es sometido a las normas del contexto donde accede al mundo. Así, la crianza lleva implícito un acto educante: la tradición. Recordemos que la tradición es multívoca, y el desarrollo del niño genera en sus congéneres y en él mismo pliegues, despliegues y repliegues, de los intersticios vital-cognoscitivos del contexto, del espacio próximo; en fin, hay una geografía de ideas para la crianza.

Una cosa es la educación como proceso de crianza, para el comportamiento ciudadano y las buenas costumbres, y otra, la escolaridad para el proceso social-laboral-intelectual, para la creatividad (de la Física a la Poesía). Esta distinción implica diferente contenido, diferente telos, diferente heurística.

Que ambas se dan al unísono es una cosa, pero también, ambas tienen sus especificidades; vale decir, cómo y cuándo coinciden, pero también en qué se diferencian. Hoy, la crianza, la escuela y los massmedia conforman una triada de prácticas discursivas con múltiples coincidencias, pero cada una tiene su atractriz y su fractal.

En la crianza se enseña (se muestra) para aprender. Esto lo toma la escuela como fundamento para la instrucción elemental (leer, contar y escribir) pero también operan otros elementos espacio-temporales (epocales) que justifican esa función, es cuando se inicia la instrucción y la formación, puesto que ya no basta con «enseñar» hay que «ponerle un plus» y este es una Voluntad con Sentido.

**La instrucción.** La escuela es un aparato que trasvasar saberes con reglas y vocabulario (el contenido programático) considerados como verdad en función de la dominación existente (saber/poder)...» la sociedad produce y pone en circulación discursos que cumplen función de verdad, que pasan por tal y que encierran gracias a ello poderes específicos»( M Foucault. Un Diálogo sobre el Poder, pág. 148).

Los educadores tradicionales (padres, maestros, familiares) se limitan a impartir enseñanza. Enseñanza es un término o constructo en la teoría pedagógica que hoy se nos presenta vaciado de contenido y (le acción. Enseñar, por acción es mostrar, demostrar o señalar. Mostrar, coloca al «otro» en situación que lo mostrado puede darse por visto o generar en el «otro» pensamientos, juicios e ideas según su leal saber y entender; demostrar, implica un razonamiento acorde a principios pre-establecidos y por ende a una lógica reproductiva; y señalar, tiene como correlato una direccionalidad unívoca.

**La formación.** Formar implica la puesta en escena de contenidos discursivos que ameritan una Voluntad con Sentido en tanto admite (no supone) al «otro» una capacidad de diferencialidad respecto al contenido, ya que no muestra, señala, demuestra, informa al «otro», sino expresa una finalidad no finita de los saberes que se exponen e interpretan un nos-otros en su performatividad (disposición intelectual). Eso implica que lo «dicho y las maneras de decirlo» son elementos constitutivos para ser puestos en discusión, no para ser admitidos sin más. Al formar se supera lo enunciado, en tanto el contenido es pensado como elemento constitutivo de la acción. Se amerita de una/otra sensibilidad ética, estética y afectiva para comprender e interpretar al ciudadano que piensa a nivel planetario para actuar a nivel local.

Es necesario interpretar, no lo que pasa entre la escuela y la escolaridad sino por la escuela y la escolaridad; no entre la escuela y la sociedad sino por la escolaridad y la socialización, es afrontar la problemática social que contiene el aula, las subjetivaciones que en ella se conforman y las expresiones de saber/poder en ella anidadas.

En las aulas lo contenido y lo continente respira la atmósfera civilizacional tal como se vive en el punto de la «tierra patria» donde se actúa. Hoy se abren otros espacios comunicacionales que educan en una racionalidad donde priva la complejidad de lo efímero. Igualmente, la ejecutoria de pensar la diferencia nos remite al pensamiento que se desplaza por la especificidad de un programa escolar como normador del pensar, con sujeción a la *doxa*. No es que me encierre en el aula para hacer el análisis de lo educativo y lo Pedagógico, sólo quiero escrutar la sociedad que contiene el aula y los pensamientos que en ella transcurren.

A partir de tres «líneas de fuerza» que tensan el territorio escolar: el sistema de representaciones (su reproducción), la relación saber/ignorancia (la formación) y la relación saber social/saber escolar (sus mediaciones), tenemos que abordar la problemática educativa desde otra perspectiva curricular, ejecutable por un maestro con una nueva concepción del proceso social y del proceso educativo. Pero ¿cómo es ese maestro?.

El maestro que prepara el de-venir es el que se convierte en un formador y no en un enseñante. El enseñante dice lo que conoce, el formador se atreve a inventar. Ese maestro no se considera (y no es) un transmisor, sino que re-crea la programación, es un ejecutor de lo innovante, siendo un innovador explica lo que sabe y afirma lo que piensa. Ese maestro: aprende explicando y explica reflexionando. Es la actitud de un maestro que milita en una teoría radical del proceso educativo, ese que convierte el acto pedagógico en un humanismo cotidiano. Es radicalizar el proceso comunicacional del acto pedagógico, ejecutando una re-construcción de los saberes epocales. Así, una idea es contrastada por cada participante, urgiendo en ello su onto-creati-vida-d para construir un pensamiento que induce a una nueva racionalidad. No es otro el propósito (léase intencionalidad) que debe contener el acto comunicativo con finalidad pedagógica.

El acto pedagógico tiene que lograr la construcción y re-construcción de su discurso, de no ser así, sería un caudal teorista, que explica la comunicación pedagógica como un simple intercambio informacional, donde prevalece el narcisismo fonético y los dislates dialógicos, tanto del que dirige el acto, como de los participantes.

El acto comunicacional, en el contacto pedagógico, es posible convertirlo en un acto ontocreador en tanto el propósito (le los participantes supere la entinciación mediante la explicación de lo que se ha pensado, reflexionado y vivenciado por cada participante; de no ser así, estaríamos en presencia dle una seducción teórica, frente a un obstáculo epistemológico.

Por otra parte, el método, la metodología, lo teórico y lo metódico son elementos de una racionalidad inducida por una intencionalidad política. Ellos evidencian las contradicciones que la praxis engendra, pero también los análisis a realizar de un proceso específico al efectuar un cálculo diferencial de magnitud a las prácticas diferenciadas. Por ejemplo, una política educativa vinculada a la investigación es logable cuando ambas se incluyan orgánicamente en un proyecto nacional.

Pero, ¿cuál es el discurso del que se ha ocupado la escuela y la teoría pedagógica?. Aquí hay para escoger: la educación, la enseñanza, la formación, la Instrucción, la capacitación el aprendizaje, el entrenamiento, el adiestramiento, etc. Al ser así, pareciera que se ocupa de mucho, aunque *in facto* parece que de nada de eso. En todo caso las relaciones: maestro/alumno, enseñanza/aprendizaje, formación/instrucción, etc. como el contenido y continente de la teoría pedagógica, tiene un ámbito de especificidad discursiva: la actividad escolar y la escolaridad en lo Social, que son prácticas discursivas con reglas de constitución y de transmisión. Esas prácticas y sus reglas de constitución son las que varían (giros pedagógicos).

Eso reclama un giro pedagógico, para comprender e interpretar la escuela, la escolaridad y los saberes que tengan pertinencia epocal para pensarnos y pensar los pliegues, repliegues y despliegues de una/otra vida digna. No ésta

que tenemos vivida, convivida, socializada, mediada, por una Ignorancia educada que transita la existencia como la formulara Ludovico Silva « la vida está cansada de que yo la exista» o como lo advirtió T. S. Eliot «el hombre no soporta tanto realidad».

La oportunidad de los eventos en su trayectoria es diferente según sean las posibilidades de su constitución y su interpretación. Por ejemplo la interacción, devenida vínculo, entre Ignorancia/Cultura/Acto Pedagógico, para pensar nuevos escenarios y posibilidades transdisciplinarias del discurso pedagógico, están guiados por dos premisas:

1. En el proceso de producción de conocimiento, el investigador recurre al vínculo que históricamente ha permitido el intercambio entre el Sentido y la prospectiva, con lo cual, actualiza y confronta la Tradición, dándole un significado al discurso que elabora.
2. Así como los «Consejos al Príncipe» 110 constituyen Teoría Política o Teoría Económica, los consejos para enseñar tampoco constituyen Teoría Pedagógica.

Ambas premisas nos plantean los límites de lo posible, y nos indican a lo posible como no bastante.

No se trata de lo verdadero o lo falso, sino del significado que se le da - en un espacio-tiempo - a un vínculo. «La ley, como expresión (le vínculos, define, en relación con determinadas condiciones, los límites de lo posible. Pero no limita simplemente los posibles.» (Matiro Ceruti. *Hombree Conocimiento y Pedagogía*, pág. 19).

La posibilidad busca una certeza enunciativa para describir algo (explicación/descripción). Por ello, no es lo variable lo que hace complejo a lo existente, sino que la interpretación de lo existente, discursivamente contiene y constituye la complejidad. Es la *dinamis* de lo Real, que por principio de enunciación le otorgamos una otra condición de posibilidad. Esto hace a lo posible como no bastante, dejando  $n$  condiciones y  $n$  posibilidades, como reguladoras de vínculos, en tanto el observador otorga límites a lo posible, por ejemplo, el hombre supuso a la naturaleza un orden y una regularidad que la ciencia describiría, por eso al «buscar la verdad» argumentó la legitimación de saberes con validez para todos los mundos posibles. Pero los saberes referidos a un real-existente (en acto o pensamiento) cambiarán con el devenir.

Conjugar el devenir con el advenir, diluyendo al futuro como certeza, privilegiando la incertidumbre, la complementareidad, la incomplitud, la relatividad y lo efímero Como prototipo racional de la cultura massmediática que se vive y re-compone día a día, dejando como residuo un «estar en el mundo» sin más, es la puesta en escena de una civilidad epocal que amerita un nuevo modo de pensar el discurso pedagógico, como, no sólo el que depende de una máquina social descentrada como es hoy la escuela, que no es la única capaz de educar, pues también se dispone de otras máquinas semióticas que tiene otro régimen de signos conformantes de una/otra escolaridad no dependiente (le una instancia-institución territorializada sino de otros espacios comunicacionales que re-territorializan la labor de transmitir saberes.

—. (1986). *Maestros y Textos*. Edit. Paidós/ M.E.C. Barcelona - España. / **BAGU, Sergio**. (1980). *Tiempo, Realidad Social y Conocimiento*. Edit. Siglo XXI. México. / **CASSIRER, Ernst**. (1984). *La Filosofía de la Ilustración*. F.C.E. México. / **CERUTI, Mauro**. (1994). *Hombre, Conocimiento y Pedagogía*. Edit. Trillas, México. / **DELEUZE, Gules**. (1988). *Diferencia y Repetición*. Ediciones Juglar, España. / ————. (1969). *Lógica del Sentido*. Edit. Paidós. Barcelona - España. / **DELEUZE, Gilles; y Félix GUATTARI**. (1993). *¿Qué es la Filosofía?* Edit. Anagrama. / **FERNANDEZ E., Mariano**. (1992). *Poder y Participación en el Sistema Educativo*. Edit Paidós. Educador, España. / **FERRY, Gilles**. (1991). *El Trayecto de la Formación*, Edit. Paidós, Educador, España. / **FOUCAULT, Michel**. (1990). *El Orden del Discurso*. Tusquets Editores. Barcelona. / ————. (1972). *La Arqueología del Saber*. Edit. Siglo XXI. México. / ————. (1978). *Microfísica del Poder*, Edic. La Piqueta, España, 1978. / ————. (1988). *Un diálogo Sobre el Poder*. Edit Alianza, Madrid. / **GADAMER, Hans G.** (1991). *Verdad y Método*. Ediciones Sígueme. España. / **GARAGALZA, Luis**. (1990). *La Interpretación de los Símbolos*. Edit Anthropos, Barcelona, España. / **GARDNER, Howard**. (1988). *La Nueva Ciencia de la Mente*. Edit Paidós. Barcelona. / **GARGANI, Aldo**. (1983). *Crisis de la Razón*. Edit. Siglo XXI. México. / **GIROUX, Henry**. (1988). *Los Profesores como Intelectuales*. Edit. Paidós. Barcelona. / **HABERMAS, Jurgen**. (1990). *La Lógica de las Ciencias Sociales*. Edit. Tecnos. / ————. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Edit Taurus. Madrid, (Dos Tomos). / ————. (1996). *Conocimiento e Interés*. Edit Taurus. Madrid. / **IBAÑES, J.** (1995). *Del Algoritmo al Sujeto. Perspectivas de la Investigación Social*. Edit Siglo XXI, Madrid, España. / **ILLICH, Iván y otros**. (1977). *Un Mundo sin Escuelas*. Edit. Nueva Imagen. México. / **JAEGER, Werner**. (1992). *Paideia*, F.C. E. Segunda Edic. Bogotá, Colombia. / **JEAN, Georges**. (1989). *Bachelard, La Infancia y la Pedagogía*. Edit. México. / **LANZ, Rigoberto**. (1992). *El Pensamiento Social Hoy*. Edit. Tropykos, Caracas. / ————. (1988). *Razón y Dominación. Contribución a la Crítica de la Ideología*. C.D.C.H. U.C.V. Caracas. / **LUHMANN, Nildas**. (1990). *Sociedad y Sistema: La Ambición de la Teoría*. Edit. Paidós. Barcelona - España. / **MAFFESOLI, Michel**. (1993). *El Conocimiento Ordinario*. F.C.E. México. / **MARTIN-BARBERO, Jesús**. (1987). *De los Medios a las Mediaciones*. Edit Gustavo Gili, S.A., Barcelona. / **MARTIN Serrano, Manuel**. (1978). *La Mediación Social*. Akal Editor. España. / **MOLES, A.** (1978). *Sociodinámica de la Cultura*. Edit Paidós. Buenos Aires. / **MORA, José Pascual**. (1996). *Del fin de la Historia a la Postmodernidad*. ULA-Táchira. / **MORIN, Edgar**. *El Método*. Vol. 1 al IV Edit. Cátedra. Madrid-España. 1981-94. / **PALACIOS, Jesús**. (1980). *La Cuestión Escolar*. Edit Laia. Barcelona. / **NIETZSCHE, F.** (1980). *Sobre el Porvenir de Nuestras Escuelas*. Edit. Marginales Tusquets, Barcelona. / **MIRES, F.** (1996). *La Revolución que Nadie Soñó o la otra Postmodernidad*. Edit. Nueva Sociedad, Venezuela. / **OLIVÉ, Leon**. (compilador). (1988). *Racionalidad. Ensayos sobre la Racionalidad en Ética y Política, Ciencia y Tecnología*. Edit. Siglo XXI. México. / **PANIKER, Salvador**. (1982). *Aproximación al Origen*, Edit. Kairós, España. / **RODRÍGUEZ, J. L.** (1988). *Educación y Comunicación*. Edit. Paidós. Barcelona, España. / **VENTOS De, Rubert**. (1982). *De la Modernidad*. Edit. Península. Badalona. / **VERON, Eliseo**. (1987). *La Semiosis Social*. Edit. Gedisa. Buenos Aires. / **VILLORO, Luis**. (1982). *Crear, Saber, Conocer*. Edit. Siglo XXI. México.

**UGAS FERMIN, Gabriel**. (1997) *La ignorancia educada y otros escritos*. Universidad de los Andes. Núcleo del Táchira. Venezuela.

## SUPERACIÓN INDIVIDUAL

Proceso de desarrollo personal e ininterrumpido del profesional que abarca la satisfacción de las exigencias de las diferentes actividades planificadas de posgrado y las que ejecuta de forma autodidacta ante los nuevos problemas que se le presenta en el trabajo, el estudio, la investigación y la vida. Esta tiene una dimensión cultural y de realización humana independientemente de lo que debe reflejarse en la calidad de su trabajo modo de vida y valores. Esta vía de superación es difícil de controlar y sus resultados se evidencian a largo plazo. A menudo es definida como autosuperación.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*. CENESEDA/República de Cuba.

### **SUPERACIÓN PROFESIONAL**

Conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje que posibilita a los graduados universitarios la adquisición y el perfeccionamiento continuo de los conocimientos y habilidades requeridas para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones laborales.

Proporciona la superación continua de los profesionales de los diferentes sectores y ramas de la producción, los servicios, la investigación científica y la docencia en correspondencia con los avances de la ciencia, la técnica, el arte y las necesidades económico sociales del país, con el objetivo de contribuir a elevar la calidad y la productividad del trabajo de los egresados de la educación superior.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*. CENESEDA/República de Cuba.

### **SUPERVISIÓN**

“Proceso técnico social que tiene por objeto evaluar y mejorar todos los factores que afectan el aprendizaje”. (ODECA. Primer Seminario Centroamericano de Educación Normal. Panamá, 1960. Véase: Memoria. Ministerio de Educación Panamá).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico**. BIOSFERA. Caracas.

### **SUPERVISIÓN (PROCESO DEL ELEMENTO DIRECCIÓN)**

Para garantizar que la ejecución de las actividades se ajuste a lo previsto en la planificación, se requiere de la supervisión, pues mediante este proceso, se introducen mejoras o aplican correctivos cuando la situación lo amerita, contribuyendo de esta manera a que la administración de la organización se lleve a cabo con la mayor eficiencia posible; en tal sentido, definimos a la supervisión como el proceso a través del cual se proporciona orientación y asesoramiento, con la finalidad de lograr los objetivos previstos.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ, V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.



## SUPERVISIÓN EDUCATIVA

Es interesante señalar que las palabras SUPERVISIÓN y SUPERVISAR, el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, las define: “Acción y efecto de supervisar” y/o “Ejercer la inspección superior en determinados casos”, respectivamente, y/o como “El acto u ocupación de supervisar, inspeccionar, vigilancia, dirección atenta, una revisión rápida, panorámica”. En Educación, es la “dirección y evaluación crítica de la instrucción, especialmente en las Escuelas del Estado”, en otros diccionarios de sinónimos castellanos: “Control y/o fiscalización”, como sinónimos de Supervisión.

La Supervisión Educativa tiende cada día más y más a alejarse del aspecto puramente impositivo, moviéndose hacia una investigación científica de causas y circunstancias, con el objeto de buscar soluciones a los problemas educativos, haciendo más uso del pensamiento reflexivo y derivándose de la situación en lugar de imponerse en ella. Las disposiciones deben ser fruto de un verdadero trabajo en equipo, donde el supervisor es uno más dentro del contexto educativo.

### FUNDAMENTACIÓN LEGAL Y DOCTRINARIA:

#### Legal:

- a) Constitución Nacional: Artículos 78, 79, 80 y 81
- b) Ley Orgánica de Educación:
  - Principios Fundamentales: Artículos 1 al 13.
  - Principios y Estructuras del Sistema Educativo, Artículos 14, 15 y 16.
  - De la Supervisión Educativa: Artículo 107.

#### Doctrinaria:

Es una función docente que se basa en Principios Filosóficos y Científicos:

1. Filosóficos: Son aquellos que el Estado establece para orientar el proceso educativo. Los mismos de la Ley Orgánica de Educación. La Supervisión Educativa se fundamenta en ellos para cumplir sus funciones.
2. Científicos: Son aquellos que consideran la Educación como Ciencia y por tanto su acción se fundamenta en la aplicación del Método Científico que comprende todo un proceso sistemático de funciones de: Investigación, coordinación, orientación, mejoramiento y evaluación.

### OBJETIVOS Y FUNCIONES DE LA SUPERVISIÓN EDUCATIVA.

1. Servir de instrumento eficaz para alcanzar el cumplimiento de la política educativa del Estado.

### POLÍTICA EDUCATIVA DEL ESTADO

- a) Cumplimiento de las finalidades constitucionales y legales de la educación.
- b) Cumplimiento de los objetivos específicos del programa de gobierno.
2. Orientar, coordinar y controlar el cumplimiento de las metas educativas.
3. Mejorar la calidad de la Educación en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo.
4. Lograr eficiencia en la administración de los recursos humanos, financieros y físicos del Estado.
5. Mejorar las condiciones profesionales de los docentes, la calidad de los programas y el perfil de los egresados del Sistema Educativo.

6. Ofrecer una buena orientación educativa a los usuarios.
7. Fomentar programas para garantizar el derecho de todos a la Educación.
8. Fortalecer los programas de la Educación de Adultos para controlar el analfabetismo.
9. Atender a las necesidades educativas de las áreas marginales, rurales, indígenas y fronterizas.
10. Formar los recursos humanos para el desarrollo independiente del país.

**GAVIDIA, Winston.** Departamento Educación Básica. Zona Educativa del Distrito Federal. Caracas.

### SUPERVISIÓN INSTITUCIONAL (ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DE UN DISEÑO DE)

Si el sistema es una totalidad de elementos interrelacionados, dependientes o complementarios, responsables de conducir intencionalmente el proceso educativo. La Supervisión como parte integrante del Sistema Educativo, es el servicio destinado al mejoramiento de la calidad y eficiencia de la educación mediante asesoramiento, la promoción y la evaluación del proceso educativo y su administración.

De lo citado se desprende que la Supervisión Educativa es, fundamentalmente, un servicio de orientación y asesoramiento directo al docente, a quien ayuda, motiva y estimula en situaciones reales de trabajo, previa verificación y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, tendiente a mejorar la calidad del servicio educativo. Su ámbito es el aula, el taller, el laboratorio, etc.; es decir todo ambiente que sirva de escenario para el desarrollo de las acciones educativas. Sin embargo, encontramos serias dificultades en su aplicación, pues sólo se concretiza en una supervisión autocrática, personalista. Quien le ejerce, se identifica por lo siguiente:

- Emite órdenes y vigila exhaustivamente su cumplimiento. Por lo general, las órdenes se basan en disposiciones, reglamentos y no tiene en cuenta las diferencias individuales de los maestros.
- Hace ostentación de mucha “sabiduría” y dominio de todos los conocimientos y experiencias que se precisan para dirigir “bien” a los maestros.
- Usa de manera sutil todos los conocimientos que atemorizan a los maestros y que provocan en ellos actitudes defensivas que vienen a redundar en la rutina, el acomodamiento y el servilismo.

Teniendo en cuenta que la supervisión está destinada a desempeñar un papel esencial en las decisiones sobre la naturaleza y contenido del currículo, en la selección de patrones de su organización y los materiales educativos de la escuela, para facilitar la enseñanza así como la evaluación de todo proceso educativo, se debe propender a lograr una coordinación eficaz de todo el programa, desde el jardín de la infancia, la primaria, secundaria hasta la Universidad, aún cuando ésta sea una de las tareas más difíciles y apremiantes en la mayoría de los sistemas escolares del mundo.

### FORMULACION DEL PROBLEMA.

Como consecuencia de todas estas consideraciones es posible plantear el problema de la investigación en los términos siguientes;

¿EN QUE MEDIDA UN DISEÑO DE SUPERVISIÓN A NIVEL INSTITUCIONAL, PRODUCE EFECTOS SIGNIFICATIVOS EN LOS NIVELES DE EFICIENCIA DEL TRABAJO DOCENTE?

### OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

#### A. Objetivo General

Medir el grado de influencia del diseño de supervisión en los grados de eficiencia del trabajo docente.

#### B. Objetivos Específicos

- a. Elaborar y validar un diseño de Plan de Supervisión a nivel institucional.
- b. Aplicar experimentalmente el Diseño de Supervisión a nivel institucional.
- c. Determinar la influencia que ejerce la aplicación del diseño de Supervisión sobre la eficacia del trabajo docente.

### HIPÓTESIS

Según el problema planteado, las hipótesis son:

- a. Un diseño de Supervisión aplicado a nivel institucional, eleva significativamente los niveles de eficiencia del trabajo docente.
- b. La Supervisión educacional, potencia el trabajo docente y asegura el logro de los objetivos educacionales.

### VARIABLES

#### Valores de Ha

Variable Independiente: Diseño de Supervisión

Variable Dependiente: Niveles de eficiencia del trabajo docente.

#### Valores de Hb

Variable Independiente: Supervisión educacional

Variable Dependiente: Logro de objetivos educacionales

### CONCLUSIONES

- a. Respecto a la elaboración del Diseño Supervisional Institucional:
  - La validación de contenido se realizó teniendo en cuenta los aspectos doctrinarios y conceptuales que se evidencian en los documentos legales y normativos que se sustenta el servicio de Supervisión Educativa.
  - La validez por el criterio de Jueces, comprometió el conocimiento de cinco especialistas de Supervisión y Evaluación Educativa.
  - La validez empírica, se ejecutó aplicando en forma preliminar el instrumento o diseño de supervisión y se procedió a establecer los reajustes respectivos.
- b. Respecto a la influencia que ejerce el diseño de supervisión sobre los grados de eficiencia del trabajo docente.
  - El Diseño de Supervisión procura el mejoramiento de la calidad y eficiencia de la labor educativa, en razón al desarrollo de acciones de asesoramiento, seguimiento, promoción y evaluación del proceso educativo.

- El diseño de supervisión es fundamentalmente un servicio de orientación y asesoría directa al docente, que obliga al supervisor actuar como guía y orientador.
- El Diseño de Supervisión se puede definir en términos de asesoramiento, promoción y evaluación, para asegurar que el servicio educativo responda en calidad y eficiencia a las exigencias de la Institución.
- El Diseño de Supervisión verifica la correspondencia entre objetivos educativos y el producto y nos posibilita obtener información respecto a los factores que limitan el proceso de enseñanza-aprendizaje facilitando la evaluación destinada a potenciar el trabajo docente y alcanzar el logro de los objetivos propuestos.

### RECOMENDACIONES

- Establecer un estudio en el cual se aplique el diseño de supervisión institucional a una población muestral lo suficientemente representativa de un contexto determinado a fin de generalizar los resultados.
- El Diseño de Supervisión debe precisar un cronograma en términos de sus fases establecidas.

**PIZANO CHÁVEZ, Guillermina.** Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educación. Instituto de Investigaciones Educativa. Perú.

## SUPERVISOR

“Se recomienda la sustitución del termino inspector por el supervisor, consejero escolar, orientador, asesor escolar.

El Supervisor escolar debe considerar a todos los maestros de su jurisdicción como colaboradores y no como subalternos.

Sus funciones deben ser:

- a) Apreciar y fomentar la eficacia técnica del maestro;
- b) Asegurar el cumplimiento de las disposiciones que regulan la actividad escolar;
- c) Estimular y orientar la labor de la escuela;
- d) Favorecer y robustecer las relaciones entre la escuela y la comunidad.
- e) Fomentar el perfeccionismo del maestro”. (OEA- UNESCO. Seminario Interamericano de Educación Primaria. Montevideo, 1950).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico.** BIOSFERA. Caracas.

## SUPERVISOR

Es un profesional de la educación que dedica sus esfuerzos a la orientación, ayuda, apoyo y estímulo de quien supervisa, en la búsqueda de soluciones válidas a los diferentes problemas que se presenten en el área de su competencia.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ, V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## Indice letra S

SABER PANSÓFICO, EL ADIOS	2799
SABER PEDAGÓGICO	2803
SABERES HIPERTEXTO	2804
SALA DE SITUACIONES	2808
SALIDA	2808
SALTO CONDICIONAL	2808
SALUD	2808
SANCIONES ESCOLARES	2809
SECCIONES POR DOCENTES	2810
SECUENCIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	2810
SECUENCIACIÓN	2810
SECULAR	2810
SECULARIZACIÓN	2810
SEGUNDO ALIENTO	2811
SEGURIDAD Y DEFENSA NACIONAL EN VENEZUELA	2811
SELECCION DE PERSONAL (Principio Administrativo)	2812
SELECCIÓN ESCOLAR	2812
SEMÁNTICA	2812
SEMÁNTICA	2813
SEMÁNTICA GENERAL	2813
SEMESTRE	2813
SEMINARIO	2813
SEMINARIO	2813
SEMINARIO DE CIENCIA	2814
SEMINARIO-TALLER	2814
SEMIOSIS DEL ESPACIO ESCOLAR	2814
SEMIÓTICA	2820
SEÑAL	2820
SEÑAL (Difusión)	2820
SENSIBILIDAD DIFERENCIAL	2820
SENSORIOMOTOR	2820
SEPARATA	2821
SERIACIÓN	2821
SERIE	2822
SERVICIO DE EXTENSION UNIVERSITARIA	2822
SERVICIO DE HOMOLOGACION	2822
SESGO	2822
SEXUALIDAD INFANTIL	2822
SEXUAL Y FAMILIAR, TRES ENFOQUES SOBRE LA EDUCACIÓN	2823
SIGNIFICADO	2825
SIGNIFICANTE	2825
SIGNO	2825
SIGNO ICÓNICO	2825
SIGNO ICÓNICO	2825
SILOGISMO	2826
SILOGISMO PRÁCTICO ARISTOTÉLICO	2826
SÍMBOLO	2830
SIMULACIÓN	2831
SIMULACIÓN	2831
SIMULACIÓN	2831
SIMULADOR	2831
SIMULADOR	2831
SINCRETISMO	2832
SINERGIA	2832
SÍNTESIS	2833

SISTEMA	2833
SISTEMA	2834
SISTEMA	2834
SISTEMA	2834
SISTEMA	2835
SISTEMA	2835
SISTEMA, CARACTERISTICAS	2840
SISTEMA CERRADO/SISTEMA ABIERTO	2841
SISTEMA DE CLASIFICACIÓN	2841
SISTEMA DE ENSEÑANZA	2841
SISTEMA DE ENSEÑANZA PERSONALIZADA	2842
SISTEMA DE ENSEÑANZA VÍA MULTIMEDIOS	2842
SISTEMA DE PLANIFICACION, PROGRAMACION Y CALCULO	2842
SISTEMA DE SUPERACIÓN	2842
SISTEMA EDUCATIVO	2842
SISTEMA EDUCATIVO	2843
SISTEMA EDUCATIVO	2844
SISTEMA EDUCATIVO	2857
SISTEMA EDUCATIVO	2857
SISTEMA EDUCATIVO CENTRALIZADO	2863
SISTEMA EDUCATIVO DESCENTRALIZADO	2864
SISTEMA EDUCATIVO EN VENEZUELA	2864
SISTEMA EDUCATIVO MILITAR EN VENEZUELA	2865
SISTEMA EDUCATIVO PERUANO.	2866
SISTEMA ESCOLAR	2867
SISTEMA ESCOLAR	2867
SISTEMA ESCOLAR VENEZOLANO	2870
SISTEMA ESCOLAR VENEZOLANO (Modalidades del)	2871
SISTEMA EXPERTO	2871
SISTEMA INTERACTIVO	2871
SISTEMA INSTRUCCIONAL	2871
SISTEMA MODULAR DE POSGRADO	2871
SISTEMA NERVIOSO AUTÓNOMO	2872
SISTEMA NERVIOSO CENTRAL	2872
SISTEMA NERVIOSO PERIFÉRICO	2872
SISTEMA NERVIOSO SIMPÁTICO	2873
SISTEMA TUTORIAL	2873
SISTEMAS CIBERNETICOS	2873
SISTEMAS, Clasificación de los	2873
SISTEMAS EDUCATIVOS EN HISPANOAMERICA(ORIGEN)	2876
SISTEMAS Y SISTEMAS EDUCATIVOS ESCOLARES	2878
SISTEMATIZACIÓN	2881
SISTEMATIZACION (Elemento de la Organización)	2881
SITUACIÓN	2882
SITUACIÓN GENERAL OPERACIONAL	2882
SITUACIÓN INICIAL	2882
SITUACIÓN OBJETIVO	2883
SOBRESPECIALIZACIÓN	2883
SOCIALIZACIÓN	2883
SOCIALIZACIÓN	2884
SOCIALIZACIÓN	2884
SOCIEDAD Y EDUCACION. La socialización	2884
SOCIOCRÍTICO	2891
SOCIOLINGÜÍSTICA	2891
SOCIOLOGÍA	2892
SOCIOLOGÍA COMO CIENCIA	2892
SOCIOLOGÍA Y CIENCIA	2896
SOCIOS EN EL APRENDIZAJE	2898
SOFTWARE EDUCATIVO, APLICABILIDAD DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS	2899



<b>SOLUCIÓN DE CONFLICTOS</b>	<b>2903</b>
<b>SONIDO</b>	<b>2903</b>
<b>SPRINT</b>	<b>2903</b>
<b>STRESS</b>	<b>2904</b>
<b>STRES CALÓRICO</b>	<b>2904</b>
<b>SUBDESARROLLO (Fases del)</b>	<b>2904</b>
<b>SUBJETIVIDAD</b>	<b>2905</b>
<b>SUBORDINACIÓN DEL INTERES PARTICULAR AL GENERAL</b>	<b>2906</b>
<b>SUBSECUENCIA</b>	<b>2906</b>
<b>SUBTÍTULOS</b>	<b>2906</b>
<b>SUGESTOPEDIA</b>	<b>2907</b>
<b>SUJETO DE ESTUDIO</b>	<b>2907</b>
<b>SUJETO EDUCADO, la noción</b>	<b>2907</b>
<b>SUJETO PEDAGOGICO</b>	<b>2909</b>
<b>SUPERACIÓN INDIVIDUAL</b>	<b>2916</b>
<b>SUPERACIÓN PROFESIONAL</b>	<b>2917</b>
<b>SUPERVISIÓN</b>	<b>2917</b>
<b>SUPERVISIÓN (Proceso del elemento Dirección)</b>	<b>2917</b>
<b>SUPERVISIÓN EDUCATIVA</b>	<b>2918</b>
<b>SUPERVISIÓN INSTITUCIONAL</b>	<b>2919</b>
<b>SUPERVISOR</b>	<b>2921</b>
<b>SUPERVISOR</b>	<b>2921</b>

# T

---

## TABLERO - TUTORIAL

### TABLERO

---

Término genérico para designar todo mural o pizarra. independientemente del color y del material. sobre el que se puede escribir, dibujar. etc.. con tizas u otro tipo de marcador o material.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### TABLERO DE SUJECIÓN

---

Superficie con dos o más pequeños montantes verticales que permiten sostener papel. cartón o material filmico. (correctamente encuadrados) cuando se necesita filmarlos.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### TABLERO MURAL

---

Panel vertical sobre el que se puede presentar todo tipo de documentos gráficos que se emplea en la enseñanza como auxiliar didáctico.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### TÁCTICA

---

Es el planeamiento de procedimientos para alcanzar un objetivo sobre determinadas circunstancias. La táctica hace parte de la preparación general del atleta. Ella depende tanto de la capacidad del propio atleta como de los adversarios. Ella puede ser alcanzada con el análisis de las competiciones y estudio de los resultados.

Se debe llevar en consideración todavía en la táctica empleada por los adversarios y también por las condiciones de competición.

Una táctica solo puede ser eficientemente ejecutada cuando se este en óptimas condiciones físicas y técnicas.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## TÁCTICA

Es el conjunto de acciones que se materializan día a día y permiten controlar el avance del sistema conforme a la estrategia planteada.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## TÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

Las tácticas son para ganar la atención de los alumnos y relacionar los conceptos o principios que tengan que aprender con sus experiencias anteriores, considerando además la etapa del desarrollo en que se encuentre el alumno. Según lo que expresa George y otros (1977 en La educación básica se pueden mencionar las siguientes tácticas:

- Las experiencias de laboratorio: se consideran una forma de enseñanza más orientada a la acción, importantes en las clases de Ciencias Naturales, porque ayudan a los niños a aprender dándoles la oportunidad de adquirir un cuerpo de contenidos, haciéndolos practicar los métodos para reorganizar y evaluar esos contenidos; les Proporciona las experiencias comunes atrayendo la atención del alumno sobre un determinado suceso o fenómeno.
- Las Excursiones: son actividades de laboratorio en el exterior, éstas deben planificarse con anterioridad; mantienen a los alumnos física y mentalmente interesados en el tema. En la excursión se busca desarrollar determinadas habilidades psicomotrices, para verificar los conceptos y principios, que se han dado en clase, plantearse problemáticas y buscarles las posibles soluciones.
- Demostraciones: son método de enseñanza menos activos que las actividades de laboratorio; son una herramienta para desarrollar contenidos y habilidades y centrar la atención de los estudiantes.
- La dramatización: es un ejemplo de la enseñanza orientada a la acción, que puede usarse para hacer concretos los conceptos abstractos o para identificar las actitudes que hay detrás de los problemas sociales relativos a descubrimientos científicos”.
- Las averiguaciones: son métodos rápidos y cómodos que le permitena los alumnos desarrollar contenidos a partir de datos que le son suministrados, con la finalidad de que los interpreten y lleguen a las soluciones.

En cuanto a lo expuesto anteriormente, Craig (1970), expresa que las experiencias de laboratorio se pueden realizar con materiales sencillos, que pueden ser conseguidos en la comunidad. El alumno al realizar un experimento debe conocer el propósito del mismo y comprender su finalidad, además debe estar cómodo para poder observar lo que se esté realizando. Las excursiones representan el estudio de un fenómeno en su medio natural, tienen un valor educativo para todos los niños; el fin de toda excursión es que los alumnos acepten y comprendan una determinada realidad y tengan diversos tipos de experiencias sensoriales.

Las tácticas de enseñanza de las ciencias naturales son necesarias para propiciar las experiencias que requieren los alumnos de la escuela básica, por

lo tanto es indispensable que el docente las conozca y las aplique en el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando en todo momento la etapa del desarrollo en que éste se encuentre.

**BIBLIOGRAFÍA:** **CRAIG, Gerald.** (1970). *La Enseñanza de las Ciencias en la Escuela Primaria*. Nueva Pedagogía. No. 12. Editorial Librería del Colegio, S.A. Buenos Aires. / **GEORGE, K.D. y otros.** (1986). *Las Ciencias Naturales en la Educación Básica. Fundamentos y Métodos*. Editorial Santillana. España.

**BAUTISTA, Scarlet.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## TALLER

- 1) Lugar de la escuela que contiene herramientas y repuestos, donde se construyen aparatos o accesorios para la enseñanza de la ciencia y se efectúa el mantenimiento del equipo.
- 2) Denominación que se da en algunos países al Club de Ciencia (v. gr. España).

**SECRETARIA EJECUTIVA PERMANENTE DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.** (1985). Seleccionado y modificado por CLARA FLORES (Escuela de educación de la Universidad Central de Venezuela) del: *Manual para el fomento de las actividades científicas y tecnológicas juveniles*. Serie: CIENCIA Y TECNOLOGIA. SECAB/UNESCO. Bogotá. Colombia.

## TALLER

1. Reunión que ofrece a las personas que tienen problemas o intereses comunes la posibilidad de encontrarse con especialistas para recibir conocimientos de primera mano y realizar trabajos prácticos; 2. curso de formación intensiva de corta duración para adultos que implica algún tipo de producción; 3 locales donde se realizan reparaciones o trabajos de mantenimiento.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## TALLER

Forma de E. A donde se construye colectivamente el conocimiento con una metodología participativa dinámica, coherente, tolerante frente a las diferencias ; donde las decisiones y conclusiones se toman mediante mecanismos colectivos, y donde las ideas comunes se tienen en cuenta.

El taller educativo debe partir del saber individual de la discusión en pequeños grupos y de la plenaria debe salir un producto nuevo, un saber diferente, más elaborado, con elementos de todos ; pero distinto al aporte individual o a la suma de los mismos.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; ELVIRA CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*. CENESEDA/República de Cuba.

## TALLER

Encuentros organizados entre personas con intereses comunes o problemas comunes para conocer y dialogar con especialistas de los cuales reciben información y conocimientos asumiendo responsabilidad por trabajos de carácter práctico.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## TAREA

Trabajo realizado por una persona o máquina en un tiempo dado, que produce resultados directos e inmediatos y que, junto con otros, contribuye directamente a la consecución de una meta o propósito.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## TAREA

Asignación propuesta por el profesor al estudiante, referida a determinado aspecto de interés, realizado generalmente fuera del horario regular de **clase**.

**AMÉZQUITA, Colombia.** (1997). Escuela de Educación Universidad central de Venezuela. En: El Tema de la Didáctica en el DLAE. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## TAREA

Trabajo que hay que efectuar en un tiempo determinado.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## TAREA

Actuación o grupo de actuaciones catalogadas según la obligación de un trabajo o acción específica. (Véase Análisis Tareas).

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). *GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA*. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## TAREAS ACADÉMICAS

Son actividades que el docente asigna a los alumnos fuera del aula o que realiza conjuntamente con éstos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que sirve de complemento para las clases, porque por un lado, exigen el cumplimiento de trabajos concretos; y por el otro, constituye un poderoso estímulo para repasar la materia, formar nuevos hábitos de estudio y fijar contenidos de aprendizajes.

Las tareas orientan las acciones que ejercitan los alumnos, debido a que le explicitan lo que se espera de él, es decir, las operaciones a realizar, los recursos a utilizar y la forma de hacerlo.

Al momento de los docentes preparar las tareas deben hacerlo considerando los siguientes aspectos:

- Estar en correspondencia con los objetivos y contenidos de la clase.
- Ser un reto estimulante para la inteligencia en función de la capacidad y alcance de los educandos por lo que su grado de dificultad ha de estar en equilibrio, ni muy difícil, ni muy fácil.
- Estar bien organizados a fin de que innoven verdaderos procesos de aprendizajes para que no se conviertan en una rutina.
- Darse mediante instrucciones breves que expliciten de manera clara lo que el alumno va a hacer y el cómo.

Las tareas, muchas veces suelen ser un fracaso en las instituciones escolares, esto se debe a la poca atención que prestan la mayoría de los docentes, que asignan labores antipedagógicas. Un ejemplo concreto de esto, que se evidencia en el sistema educativo, lo constituye el hecho de que los docentes les exigen a sus alumnos que copien de la página x a la página tal, sin darles explicaciones de esos contenidos, lo que hace que la educación sea cada día menos eficaz.

Las tareas están muy vinculadas al currículum, pues éste tiene una gran responsabilidad en la selección de las mismas, que se presenta a profesores y alumnos; establecidas pedagógicamente, siendo el currículum lo ejecutado en la práctica educativa, y a su vez, elaborado fuera de lo que acontece en la realidad de las aulas.

Gimeno Sacristán (1989) en conjunto con las aportaciones de Blumenfeld (1987), Hollon (1980), Landes (1981), Nempont (1980), Rahts (1979), Wheeler (1976), Yinger (1977), presentaron como dimensiones para analizar las tareas, las que se describen a continuación:

1. Contenido.  
Es el tópico que va hacer enseñado, como hechos, conceptos, teorías, estructuras conceptuales que deben ser relevantes, actuales, así como poseer un valor cultural que permita abordar aspectos históricos, aportaciones científicas.
2. Ordenación de los Contenidos.  
Hace referencia a la estructuración de los contenidos en distintas tareas para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más productivo.
3. Interrelación de Contenidos.  
Alude al establecimiento de relaciones de los contenidos con la misma materia o áreas diferentes, considerando la experiencia personal.
4. Papel del alumno.



La tarea a realizar por el alumno ha de ser clara, que conlleve a la comprensión significativa de lo aprendido, siempre vinculando los conocimientos previos con los nuevos aprendizajes.

5. Motivación.

Que sea atractivas, interesantes, que despierten el interés de los alumnos y los estimule para llevar a cabo su trabajo.

6. Adecuación.

Las tareas deben adecuarse a la madurez de los alumnos, así como a un tiempo de duración considerable que no influya negativamente en los educandos, como la fatiga, cansancio, etc.

7. Compatividad.

Este aspecto plantea la situación de cuando un mismo grupo de alumnos es educado por distintos profesores, que quizás poseen estilos pedagógicos contrarios o asignan actividades totalmente diferentes, lo que puede confundir a los educandos en el desarrollo de sus labores.

8. Grado de Estructuración.

Tiene que ver con el tipo de tarea a realizar, pues existen tareas que pueden ser ejecutadas de diferentes formas porque son más flexibles; mientras que otras no, por su rigidez, por lo que deben seguir un procedimiento o una misma dirección.

9. Posibilidades y medios de expresión.

Los medios de expresión tales como gráficos, audiovisuales, escritos, etc, sirven de estímulos, pues dan más posibilidades a los alumnos en el desarrollo de sus tareas.

10. Criterios explícitos o subyacentes de evaluación formal o informal.

El peso de las evaluaciones en las tareas va a depender del grado de dificultad de las mismas, y de los procesos que más valoran los profesores.

11. Funciones del Profesor.

La principal función del profesor es planificar y preparar las tareas, siendo algunas más sencillas, por lo que se requiere de menos dedicación, pero otras en cambio más complejas por lo que exigen más tiempo. Las tareas planificadas deben adecuarse a las posibilidades laborales de los profesores y a sus recursos personales, donde el docente debe tener cierto grado de autonomía en la selección y diseño de la misma.

12. Patrones de Comunicación y Clima.

Una buena comunicación entre profesores y alumnos, alumnos y alumnos, es indispensable para la realización de las tareas.

13. Materiales. Son necesarios para que las tareas se desarrollen en las mejores condiciones, tanto profesores como alumnos pueden participar en su diseño y elaboración. Los materiales pueden ser de tipo comerciales o especializados.

14. Condiciones organizativas. Cada tarea determina el comportamiento de profesores y alumno en correspondencia con la organización del aula y del centro.

15. Evaluación General del Clima Escolar. Se refiere a como se desarrollaron las tareas en la práctica, si crearon ambiente estimulantes o no, si se dieron en forma positiva o negativa.

Estas dimensiones son muy importantes, porque permiten estudiar las prácticas educativas, evaluar estilos pedagógicos, estructurar planificaciones, a

fin de caracterizarlas y valorarlas, para que los docentes reflexionen sobre la misma haciéndose más conscientes y críticos de lo que hacen.

**BIBLIOGRAFÍA:** **DE MATTOS, Luis.** (1974). *Compendio de didáctica general*. (2ª ed.). Argentina: Editorial KAPELUZ. / **GIMENO S, José.** (1989). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema de la Didáctica en el DLAE*. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## TARTAMUDEZ

En una primera aproximación, la tartamudez puede definirse como una interrupción involuntaria en el flujo normal del habla de las personas.

Pero no todas las interrupciones en el flujo normal del habla deben ser consideradas como tartamudeo. En los niños pequeños (1 a 3 años) es común observar interrupciones en el flujo normal de su habla. El niño vacila, repite frases, interrumpe las oraciones, tiene tropiezos y esto debe considerarse como parte de la evolución «normal» de su habla.

Sólo cuando estas interrupciones están acompañadas de tensión muscular en la cara y el cuello, temblor en los labios, prolongación de sonidos, subidas del tono y aumentos bruscos en el volumen de la voz, es que estamos en presencia de una tartamudez.

Bloodstein (1981), al hacer una revisión de las propuestas teóricas existentes, agrupa las explicaciones acerca de las causas de la tartamudez en tres grandes bloques de acuerdo a las hipótesis subyacentes en las mismas:

**1. HIPÓTESIS DE LAS NECESIDADES REPRIMIDAS:** Teorías que enfocan la tartamudez desde un punto de vista psicoanalítico y se fundamentan en la hipótesis de las necesidades reprimidas. Este grupo de teorías explican la tartamudez como un síntoma neurótico enraizado profundamente en el inconsciente y se incluye dentro del grupo de las neurosis de conversión pregenital.

**2. HIPÓTESIS DEL ESFUERZO O TENSIÓN ANTICIPATORIA:** Este grupo de explicaciones gira alrededor de la idea de que el tartamudo, de alguna manera, interpone al momento de expresarse verbalmente, sus creencias acerca de las dificultades que presenta su habla. Esta situación genera un miedo anticipatorio a los bloqueos que, a su vez, genera tensión y una respuesta de tartamudeo. Para algunos autores, la tartamudez es lo que el hablante hace para no tartamudear.

Dentro de este grupo se encuentran teorías como la de Jonhson (1959) y Sheehan (1953,1970). El primero de estos autores define a la tartamudez como «... una reacción de escape anticipatoria, aprehensiva e hipertónica». Para este autor, tartamudear es lo que hace el hablante cuando: 1) Espera que ocurra el tartamudeo, 2) le teme, 3) se pone tenso al anticipar su ocurrencia y 4) trata de evitarlo. De acuerdo a este planteamiento, la tartamudez vendría a ser una consecuencia de ciertas reacciones perceptuales y evaluativas

relacionadas con el habla y que el hablante ha aprendido de su entorno social. Por su parte Sheehan (1953, 1970) plantea que la tartamudez es el resultado de un conflicto entre tendencias opuestas: el deseo de hablar y el deseo de permanecer callado. Para este autor, la tartamudez no es un desorden en el habla, sino un desorden en la presentación social del Sí-Mismo.

**3. HIPÓTESIS DEL BREAKDOWN O DEL TRASTORNO:** cuya explicación gira en torno a la idea de que al momento de hablar se presenta una falla de coordinación entre los mecanismos que intervienen en la producción del habla, siendo los agentes precipitantes de esta falla presiones del medio ambiente.

Se estima que esta falla presente al momento de hablar es debida a factores predisponentes de carácter orgánico tales como lesiones cerebrales, pequeñas convulsiones (West, 1958) o conductas motoras similares a las observadas en personas con lesiones cerebrales de diversa índole (Eisenson, 1958, 1975). Más recientemente Moore y Haynes (1980) plantea que el tartamudeo es una disfunción de la segmentación lingüística debida al procesamiento del lenguaje en el hemisferio cerebral derecho.

### LOS MAESTROS ANTE EL NIÑO TARTAMUDO

Una pregunta común, tanto de padres como de maestros, ante un niño que presenta bloqueos en su habla es: ¿Qué puedo hacer para que el habla de este niño sea fluida?

Antes que nada, hay que tener presente que las interrupciones en el habla de los niños no son el resultado de una sola causa y que pequeños cambios en la actitud y el comportamiento de los adultos que rodean al niño cuyo hablar es vacilante, son el primer y más importante paso para ayudarlo en su dicción.

A continuación se ofrecen algunas sugerencias que mejorarán las interacciones en el hablar y contribuirán de manera efectiva a incrementar la fluidez del habla en los niños.

- **ESCUCHE ATENTAMENTE LO QUE EL NIÑO LE QUIERE DECIR:** Al hablar el niño expresa, además de sus necesidades, sus emociones, deseos y sentimientos. Esté atento a los mensajes implícitos, a las inflexiones en las palabras, las pausas, repeticiones, lentitud o rapidez al hablar, su modo de mirar o evadir la mirada. No lo interrumpa, no lo corrija ni apresure... escúchelo atentamente. Poco a poco irá descubriendo modos de reconocer aquello que es importante para el niño.
- **HABLE CON EL NIÑO, NO LE HABLE AL NIÑO:** No se limite a dar información y órdenes al niño, tenga en cuenta que la conversación es una interacción entre dos personas en la cual se intercambian ideas, opiniones y puntos de vista. No interrumpa al niño cuando éste habla, dele tiempo para expresar lo que desea.
- **DÉ BUENOS EJEMPLOS DE HABLA AL NIÑO:** ¿Se ha puesto a pensar cómo habla Ud? Es posible que el niño trate de imitar su forma de hablar. Hable en forma pausada, use frases breves y sencillas que el niño pueda entender.
- **HAGA QUE EL HABLAR SEA UNA EXPERIENCIA AGRADABLE PARA EL NIÑO:** Asocie el acto de hablar a actividades agradables; por ejemplo,

realice en de habla con juegos, adivinanzas y otras actividades placenteras para el niño. el aula actividades de canto acompañadas de gestos y movimientos. Combine ejercicios

- **LÉALE O CUÉNTALE CUENTOS AL NIÑO:** La costumbre de narrar historietas al niño resulta muy beneficiosa, ya que éste, luego de oírlas varias veces, intentará contarlas con sus propias palabras. Con lo cual, además de estimular su creatividad, se le permite utilizar su habla libremente. Demás está decir que las historietas de «terror» no son beneficiosas.
- **RESPETE AL NIÑO Y AYÚDELO A AFIANZAR SU AUTOESTIMA :** El niño, al igual que Ud., es un ser humano que merece respeto y consideración. Humillarlo, hacerlo sentir inferior a otros, burlarse de sus imperfecciones o torpezas deterioran su confianza y esto repercute en la forma de hablar. Hágale sentir que es respetado, querido, que es importante y aceptado. Esto contribuirá a estructurar una personalidad sana e incidirá positivamente en la fluidez de su habla.

**BIBLIOGRAFÍA:** **ACOSTA Miryam y RODRÍGUEZ C. Pedro R.** (1991). Tartamudez y Sí Mismo. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. Vol. 4(2). 105-120. / **BLOODSTEIN, Oliver.** (1981). *A handbook on stuttering*. Illinois: The National Easter Seal Society. / **EISENSON, J.** (1958). A perseverative behavior. En Eisenson, J. (Ed.) *Stuttering: A Symposium*. New York: Harper & Row. / **EISENSON, J.** (1975). A perseverative behavior. En Eisenson, J. (Ed.) *Stuttering: A second Symposium*. New York: Harper & Row. / **FIEDLER, Peter A. y STANDOP, Renate.** (1984). *La Tartamudez*. Barcelona: Herder. / **FRIEDMAN, Silvia.** (1986). *Gagueira: Origem e Tratamento*. Sao Paulo: Summus. / **JOHNSON, W, and ASSOCIATES.** (1958). *The Onset of Stuttering*. Minneapolis: Univ. Minn. Press. / **MOORE, W. H., Jr. and HAYNES, W. O.** (1980). Alpha hemispheric asymmetry and stuttering: Some support for a segmentation dysfunction hypothesis. *Journal Speech and Hearing Research*. Vol. 23, 229-247. / **RODRÍGUEZ C. Pedro R.** (1986). Actitudes y tartamudez. *Revista de Psicología general y Aplicada*. Vol. 41(6). 1229-1252. / **RODRÍGUEZ C. Pedro R.** (1988). Actitudes y conductas de los maestros de educación primaria hacia la tartamudez. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. Vol. 1(2). 165-183. / **SHEEHAN, J. G.** (1953). Theory and Treatment of Stuttering as an Approach-Avoidance conflict. *Journal of Psychology*. Vol. 36, 27-49. / **SHEEHAN, J. G.** (1970). *Stuttering: Research and Therapy*. New York: Harper & Row. / **SPEACH FOUNDATION OF AMERICA.** (1990). *Si su hijo tartamudea. Una guía para los padres*. (Tercera Impresión). Tennessee. / **WEST, R.** (1958). An agnostic's speculations about stuttering. En Eisenson, J. (Ed.) *Stuttering: A second Symposium*. New York: Harper & Row.

**RODRÍGUEZ C., Pedro R.** Instituto de Psicología de la UCV.

## TASA ANUAL DE CRECIMIENTO NATURAL

“Se define como la diferencia entre la tasa de natalidad y la tasa de mortalidad. Si la población no está afectada por migraciones, o lo está en una pequeña medida, la tasa de crecimiento natural refleja el ritmo de evolución de la población. Se simboliza generalmente con la letra *r* y se expresa en valores por cien o por mil”. (Centro Latinoamericano de Demografía. “Notas para los estudiantes de los cursos de capacitación del Instituto Latinoamericano de Programación Estadística y Social. (Santiago de Chile)”.

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico.** BIOSFERA. Caracas.

## TASA ANUAL DE MORTALIDAD

“Se define el cociente entre el número anual de muertes ocurridas en una población y el número medio de sus habitantes. Se simboliza generalmente con las letras  $m$  o  $d$  y se le expresa habitualmente en valores por mil. Los límites entre los que normalmente se sitúa son de siete y treinta y cinco mil”. (Centro Latinoamericano de Demografía. “Notas para los estudiantes de los cursos de capacitación del Instituto Latinoamericano de Programación Estadística y Social)

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico.** BIOSFERA. Caracas.

## TASA ANUAL DE NATALIDAD

“Se define como el cociente entre el número anual de nacimientos ocurridos en una población y el número medio de sus habitantes. Se la simboliza generalmente con la letra  $b$ , y se expresa habitualmente en valores de por mil. Los límites entre los que normalmente se encuentra son quince y cincuenta y cinco mil”. (Centro Latinoamericano de Demografía. “Notas para los estudiantes de los cursos de capacitación del Instituto Latinoamericano de Programación Estadística y Social).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico.** BIOSFERA. Caracas.

## TASA DE ACTIVIDAD

Es “la proporción de personas activas en el total de la población o del grupo que se considera”. (NU. ST/SOA/. Series A. “estudios de Población”: N° 19. Año 1954)

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico.** BIOSFERA. Caracas.

## TASA DE ANALFABETISMO

Es la relación porcentual entre el número de analfabetos de una determinada edad y la población total de esa misma edad.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

### TASA DE ASISTENCIA ESCOLAR

Esa tasa de asistencia a centro de enseñanza regular, refleja el porcentaje de personas de un determinado grupo sexo-edad que estén estudiando en el sistema de enseñanza regular.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

### TASA DE DESERCIÓN

Porcentaje de alumnos o estudiantes que abandonan los estudios antes de concluir el año académico o el ciclo de estudios.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### TASA DE DESERCIÓN

Indicador del número de estudiantes que abandonan un curso o programa de estudios sin haberlo completado.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

### TASA DE ERRORES

Porcentaje de respuestas incorrectas en un cuadro, en una serie de cuadros o en todo un programa, probado con un grupo de estudiantes. La mayoría de los programadores buscan una tasa de errores relativamente baja, aunque no hay acuerdo sobre lo que es 'bajo'. Debido a que se logran con demasiada facilidad bajas tasas de error, agregando respuestas que no vienen al caso, o con cuadros demasiado insinuantes y eliminando los cuadros de criterios, la tasa de errores ha caído en descrédito como medida de la efectividad del programa (Véase Instrucción Programada).

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

### TASA DE PROSECUCCIÓN

La tasa de prosecución escolar es el porcentaje de alumnos que inscritos por primera vez en el primer año escolar siguiente aparece inscrito también por primera vez, así como en los años sucesivos hasta el 7mo. a 9no. En otras palabras, es el porcentaje de la cohorte inicial que pasa al curso superior cada año escolar.



**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## TAXONOMÍA

1. Ciencia que estudia la clasificación de los seres vivos (animales y vegetales); 2. En educación, conjunto estructurado de objetivos educacionales organizado según un conjunto de criterios dados.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## TAXONOMÍA DE LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Intento de compendiar todos los objetivos del aprendizaje de especial importancia para los procesos educativos en un sistema de clasificación jerárquicos. El proyecto más conocido de una taxonomía de los objetivos del aprendizaje es el experimento de bloom de garantizar la comparabilidad de los exámenes hechos por diversas instituciones, basandose en datos exactos de los planes de estudios.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## TAXONOMÍA DE OBJETIVOS

Clasificación de formas de conductas en categorías específicas de acuerdo con criterios preestablecidos en función del aprendizaje. (Departamento Nacional de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Bolivia. Dpto. de Enseñanza Fundamental; Comisión Central de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Brasil. Centro de Operación del Curso de Post Grado de Educación; Convenio MEC-OEA-UFSM: Brasil. Consejo Nacional Técnico de la Educación. México. Instituto de Investigaciones Educativas; Universidad Simón Bolívar. Venezuela.)

Clasificación de las actividades del individuo de acuerdo con su comportamiento cognoscitivo, afectivo y psicomotor. (Dpto. de Curriculum y Administración Educativa; Universidad de Oriente. Venezuela.)

Cualquier sistema de clasificación de objetivos educacionales que permita a quienes elaboran y utilizan programas de estudio, ubicar los de cada asignatura según la jerarquía que exista entre ellos, garantizando de esta manera su correspondencia con la complejidad de los procesos de elaboración que involucra el desarrollo de las conductas que en ellos se establecen. (Centro de Operaciones del Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores en el Área de Curriculum; Convenio ME-OEA-USB. Venezuela.)

**GLOSARIO DE TERMINOS UTILIZADOS EN AMÉRICA LATINA EN MATERIA DE DESARROLLO CURRICULAR.** (1976). *PROYECTO MULTINACIONAL DE*

## TAXONOMÍAS

Son un instrumento teórico que se ocupa del análisis, de los fundamentos, principios, procedimientos y reglas de una clasificación que razona los criterios lógicos para establecer el orden de la misma, que además posee un valor instrumental al permitir seleccionar los objetivos y las estrategias más coherentes.

Las taxonomías en los sistemas teóricos sirven para comprender la realidad, mientras que en los sistemas prácticos lo que importan es la formulación de enunciados para intervenir sobre esa realidad, es decir, como son llevados a la práctica dichos objetivos.

Las taxonomías comprenden dos grandes supuestos básicos que es necesario esclarecer antes de emplearse.

El primero, hace referencia a que las taxonomías estudian un campo específico de objetivo y de aprendizaje, ya que son limitadas al no considerar la totalidad de los mismos, lo que permite considerar una de ellas en particular para casos específicos.

El segundo supuesto, considera el problema de los objetivos desde distintas perspectivas. En este orden se encuentran las taxonomías psicológicas. Como las de Gagné que determinan los tipos de objetivos en base a una teoría de aprendizaje. Los tipos de objetivos señalados por este autor son categorías de un proceso de jerarquización de aprendizaje que incluye desde la enseñanza de señales hasta la solución de problemas. La taxonomía de Guilford que también emplea una categoría lógica que llama productos y otra dimensión de contenido. La taxonomía de Bloom integrada por seis categorías y a su vez estas categorías comprenden una serie de niveles. Las taxonomías de D. Russell y la de Raths, plantea los objetivos en forma de conductas cognitivas.

Por otro lado, encontramos las taxonomías centradas en el contenido, en el tipo de conocimiento científico. En este caso tenemos las taxonomías de Phenix, que toma en cuenta la clase de conocimiento (hechos, formas, etc). Las taxonomías de Belht, señalan las categorías del conocimiento científico (descubrir, explicar e investigar).

Lo importante de esta distinción es que se pueden considerar formas diferentes de enfocar a los objetivos pudiendo unificarlas para evaluar al educando de manera holística y no parcial.

**BIBLIOGRAFÍA: GIMENO SACRISTÁN, José.** (1986). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones ANAYA, S.A.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: *El Tema de la Didáctica en el DLAE*. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## TEATRO ESCOLAR

“El teatro infantil debe considerarse como una actividad escolar. Debe ser antes que otra cosa una forma de expresión, un recurso para deleitar, del cual debe valorarse el maestro para inculcar nociones y prácticas de virtudes morales”. (OEA-UNESCO. Seminario Iberoamericano de Educación Primaria Montevideo. 1950).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico.** BIOSFERA. Caracas.

## TÉCNICA

Concerniente a las aplicaciones de la ciencia en las necesidades prácticas, particularmente a la producción industrial. Enseñanza técnica, escuela técnica, revista técnica.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación.* PANAPO. Caracas.

## TÉCNICA DE LOS INCIDENTES CRÍTICOS

Procedimiento que permite determinar las capacidades necesarias para realizar un trabajo particular, con objeto de definir los niveles de éxito mediante la confrontación con incidentes reales. Por incidente se entiende toda actividad humana observable que es suficientemente completa en sí misma para que se pueda, a partir de ella, hacer unas deducciones y unas previsiones sobre el individuo que acomete la acción. A veces se utilizan cintas o películas e incidentes críticos durante la formación de profesores para estudiar el comportamiento de los docentes ante situaciones determinadas o para analizar la gestión del pensamiento.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## TÉCNICA DEPORTIVA

Conjunto de movimientos ejecutados con base en la biomecánica. La técnica corresponde a una secuencia de movimientos de un determinado ejercicio. Ella es buena cuando los movimientos son racionales. Para esto, es preciso que los elementos de la secuencia de movimientos sean armónicamente ajustados al estilo, que es un mecanismo individual. Existen diferentes técnicas mismo para una determinada prueba atlética, pero todas ellas basadas en las leyes de la física.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## TECNICA DELFOS

Método prospectivo que tiene como objetivo la predicción científica y tecnológica del futuro (alusión a la pitonisa de Delfos). Se basa en solicitar la opinión de expertos mediante un cuestionario; las respuestas son sometidas a análisis, a partir del cual se establece una síntesis que se presenta de nuevo a los mismos expertos. Esta operación se puede repetir varias veces hasta conocer de manera clara las opiniones. Sinónimo:

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## TÉCNICA DELPHI

Método para obtener el consenso del grupo, que incluye el uso de una serie de cuestionarios por correspondencia y la retroalimentación controlada para los miembros del grupo, que participan hasta que se obtenga el consenso. Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988). **Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo.** (C. Piccone A. Trad.). México: Trillas. (Trabajo original publicado en 1980) p.170

**MUÑOZ, Luis.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela-

## TÉCNICA DIDÁCTICA

Las técnicas son las formas de proceder específicas en sus objetivos y detalladas en la descripción de los pasos que han de seguirse para asegurar los propósitos que las guían. (A. P., González. Pág. 464)

Es decir, las técnicas se articulan y se acondicionan en una serie de pasos organizados de manera lógica que al aplicarlas son capaces de resolver situaciones previstas con anterioridad, las técnicas entonces, determinan el cómo proceder para lograr efectos deseados o calculados, puesto que facilitan el trabajo a realizar.

Las técnicas también son definidas como el conjunto de procedimientos basados en las ciencias, utilizados para ejecutar una tarea o llevar a cabo un propósito.

Las técnicas están vinculadas de manera directa con la acción práctica o ejecución, pero basadas en un conocimiento científico, ya que se desarrollan gracias a la reflexión sobre como resolver problemas facilitar las cosas o aumentar la producción, comprobar teorías, entre otros. Tenemos entonces, que no son actividades aplicadas al azar o accidentalmente, las mismas son razonadas y organizadas sistemáticamente que han ido evolucionando con el tiempo.

En la actualidad, según Elis Montoya, se habla de:

Un “pensar técnico” en el sentido de que se ha ido desarrollando una forma de conceputar y de reflexionar, cuya única pretensión es planear soluciones de acción desde la técnica pre-científica. (Pág. 17)

La técnica didáctica viene a ser: el conjunto de formas y procedimientos organizados de manera sistemática y científica, que se utilizan en el proceso

educativo tanto para incentivar como para propiciar el aprendizaje; y cumplir con efectividad, el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el proceso educativo existen múltiples técnicas didácticas utilizadas para la enseñanza de una materia, disciplina, tema, desarrollo de habilidades, destrezas. o despertar el interés en los alumnos, es decir, varían de acuerdo a los objetivos y a quien va dirigida: si son grupos o un solo individuo.

Encontramos entonces: Técnicas de enseñanza individualizadas, como la instrucción programada, lectura dirigida a varias personas, o sea, la exposición, conferencia, debate, discusión en pequeños grupos, etc. Las mismas facilitan la tarea que se realiza y ayudan a los alumnos a comprender, analizar, potenciando así la adquisición del aprendizaje.

El profesor Elis Montoya, tomando en cuenta que las técnicas son procedimientos específicos y adecuados a cada situación de enseñanza, que permiten llevar a cabo el proceso instruccional, determina que para su selección de se debe tomar en cuenta:

1. El tipo o dominio de aprendizaje planeado en el objetivo.
2. El tamaño del grupo.
3. Las fases de instrucción.
4. La modalidad de instrucción (presencial o a distancia). (Pág. 9)

De tales condiciones dependerá a eficacia o efectividad de la técnica conjuntamente con la destreza y dominio que tenga el docente y además del interés y participación del alumno o alumnos.

**BIBLIOGRAFÍA: AMARO DE CHACÍN, Rosa.** (1984). Estrategia metodológica. Lectura N° 5. Trabajo no publicado. Universidad Central de Venezuela. Escuela de Educación. Caracas. / **COLON, Antonio.** (s/f). Tecnología y Educación. Barcelona-España: Editorial CEAC. / **ELI MONTOYA, Guillermo.** (1990). Estrategias y recursos instruccionales. Trabajo no publicado. UPEL. Pedagógico de Caracas. Caracas. / **GONZÁLEZ A. P., MEDINA A., DE LA TORRE S.** Didáctica General: Modelos y Estrategias para la intervención social. España: Editorial Universitas, S.A.

**CASTRO, Elisa y DÍAZ, Leida.** (1997). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. En: El Tema de la Didáctica en el DLAE. Tesis de Grado. Mimeo. Caracas.

## TÉCNICA DISCIPLINARIA

Medidas que toma el educador y que obligan al niño a renunciar a la satisfacción de importantes necesidades vitales con el fin de que se adapte a las normas de la conducta de los adultos.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## TÉCNICAS INSTRUCCIONALES EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES (ALGUNAS)

a. *La actividad-reto, la pregunta-reto y la ilustración-reto*

Esta técnica busca crear un conflicto cognitivo en el estudiante. Cuando el estudiante creía haber comprendido un concepto, haber encontrado la solución correcta a un problema, el docente le plantea una actividad, una pregunta o una ilustración que llevan de nuevo al estudiante a reorganizar su

conocimiento, por cuanto su primera representación no encaja en la actividad-reto propuesta por el educador. Ejemplo: en el tema del aire, puede ser una pregunta-reto, la siguiente: ¿por qué en la vuelta al Táchira, los ciclistas procuran ir pegados unos detrás de otros?

b. *El trabajo en grupo*

La enseñanza en la escuela venezolana gira casi exclusivamente sobre la relación educador-estudiante, menospreciando el potencial instruccional de la interacción estudiante-estudiante. Esta técnica se basa en el conflicto sociocognitivo que se presenta en la discusión colectiva, la cual obliga a reorganizar el conocimiento.

c. *El contraejemplo*

Es una técnica semejante a las proposiciones-reto; pero tiene la virtud de propiciar una respuesta inmediata que es absurda en sí misma y que provoca un vacío cognitivo momentáneo. Son como piedras en el camino para que lo estudiantes no se confíen en su primer discurso. Por ejemplo, poner a una niña quitar una tapa de olla, en la que previamente se ha hervido agua.

d. *Exposiciones de clase realizada por estudiantes*

Son clases dadas por los estudiantes que tienen grandes beneficios para sus protagonistas como para los que las escuchan, en orden al logro de aprendizajes.

e. *Correspondencia escolar*

Por medio de esta técnica se establece una correspondencia con compañeros de otras escuelas, en la que se puede solicitar información para una investigación o se puede mandar los resultados de la misma.

f. *Puesta en común*

Técnica que se utiliza para discutir y buscar soluciones a un problema escolar surgido en el trabajo o para comunicar los resultados de una investigación o para evaluar el aprendizaje.

g. *Las preguntas*

No creemos en la técnica del diálogo, tal como se usa hoy en nuestras escuelas, la cual se limita a la relación docente-estudiante y la cual reproduce la lógica del educador. No creemos por tanto en las preguntas cerradas o de información que no admiten sino una sola respuesta. Se buscan las preguntas abiertas, de opinión, estimulantes que son producto del espíritu de indagación y se fundamentan en el diálogo multidireccional.

h. *La exposición del educador*

Se está perdiendo esta técnica por los grandes abusos que se han cometido en su uso dentro de nuestra escuela. Algunas exposiciones del docente son necesarias siempre que aporten recursos cognoscitivos y emocionales para estimular una investigación. El tiempo usado por el docente para hablar debe ser mucho menor que el usado por los estudiantes.

i. *Las experiencias científicas*

Nos oponemos al trabajo de laboratorio usada en los liceos debido al enfoque empirista, mecánico y cerrado del mismo. Si es conveniente que los estudiantes realicen experiencias cuando el proceso de investigación lo exige. La experiencia científica puede ser un momento de creatividad de los estudiantes y puede tener fuerza afirmadora para las hipótesis.

j. *Paseos, visitas y excursiones*

k. *Dibujo y fotografía*



1. *Teatro y títeres*
- m. *Cuento, narración y poesía*
- n. *Fichero autocorrectivo.*

Esta técnica busca atender las deficiencias particulares de los estudiantes. Exige la existencia de un fichero con actividades y ejercicios cortos que el docente y los estudiantes han ido conformando poco a poco.

**MANTEROLA, Carlos.** (1989). Escuela de Educación de la Universidad Central del Venezuela. Versión producida por Luis Bravo Jáuregui a partir del artículo del autor: *La enseñanza de las ciencias*. **Revista de Pedagogía**. Escuela de Educación de la UCV. Caracas, Enero-Marzo de 1989. Vol. XX, No. 17.

## TECNICAS PARTICIPATIVAS

Instrumentos de trabajo creativo en grupos que propician el estímulo a la participación para la generación de conocimientos. Se utiliza para animar, desinhibir, integrar a los participantes y hacer más sencillos comprensibles los temas y contenidos que se quieren tratar. Deben usarse como herramientas dentro de un proceso que ayude a fortalecer la organización, la concientización, la capacitación y la dirección de las actividades.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; ELVIRA CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*. CENESEDA/República de Cuba.

## TÉCNICA - TECNOLOGÍA

García Bacca (1981) define a la técnica como la praxis ordenada, planificada lejos ya del abigarramiento y azar de inventivas. Esto es la práctica específica, que abarca los instrumentos o habilidades para ejecutar una acción fácilmente (sin recetario), siendo esta acción la tecnología”

La tecnología depende del saber científico, y en consecuencia esta supeditada por el avance de la ciencia. La tecnología incluye dos aspectos básicos: el hacer (se trata de una práctica) y la reflexión teórica del saber (el saber).

“La técnica se refiere a instrumentos o habilidades para ejecutar acciones de manera fácil, ésta puede definirse como un sistema de acciones humanas intencionalmente orientadas a la transformación de objetos concretos para conseguir de forma eficiente un resultado valioso. - La técnica entonces, se corresponde con la ciencia aplicada” (BENHAMU, s/f)

La tecnología aparece, cuando el problema de acción que se pretende resolver mediante la aplicación de técnicas pasa a ser objeto de reflexión teórica, se puede entonces afirmar que la tecnología es la teoría de la técnica, ya que la técnica no es ciencia sino aplicación de la ciencia.

Todo docente que trabaja en un área científica debe comprender las relaciones entre Técnica y Tecnología, ya que estas se derivan de la actividad científica. La ciencia como elemento clave que determina el progreso de una sociedad, incluye entre sus procesos investigativos no solo una teoría abstracta, sino una teoría para saber qué es una cosa y sabido que es, aprovecharla transformándola o no para que sirva al hombre. El docente como agente de investigación no puede obviar esto.

**BIBLIOGRAFÍA: GARCÍA BACA., Juan D.** (1981). *Ciencia, técnica, historia y filosofía*. Ediciones de la Biblioteca UCV. Caracas. / **BENHAMU, Sinmi.** (s/f). *La Tecnología Educativa*. Escuela de Educación UCV. Caracas. Mimeo.

**AVENDAÑO, Yunami.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## TÉCNICO

Relativo a la técnica, siendo ésta, en sentido general, el **saber hacer**, es decir los procedimientos, recursos o habilidades para realizar o lograr algo. En sentido más estricto, se aplica al ámbito de las ciencias en relación con los métodos. Cuando se dice que hay un “sesgo técnico”, se plantea que se están privilegiando las cuestiones relativas a las habilidades, recursos y procedimientos.

**BLANCO, Carlos Eduardo.** *Escuela de Educación de la UCV.*

## TECNOLOGÍA

Aplicación del conocimiento científico con el propósito general de satisfacer las necesidades nacionales, comunitarias e individuales.

**SECRETARIA EJECUTIVA PERMANENTE DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.** (1985). Seleccionado y modificado por CLARA FLORES (Escuela de educación de la Universidad Central de Venezuela) del: *Manual para el fomento de las actividades científicas y tecnológicas juveniles*. Serie: CIENCIA Y TECNOLOGIA. SECAB/UNESCO. Bogotá. Colombia.

## TECNOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Rama de las ciencias pedagógicas que toma su auge en los últimos veinte años. Incluye no solo los medios audiovisuales sino también otros campos de actividad como la computación, la informática, las telecomunicaciones, la evaluación, el análisis sistemático aplicado a la educación. Se entiende como la manera sistemática de concebir, aplicar y evaluar el conjunto del proceso de enseñanza aprendizaje, tomando en cuenta al mismo tiempo, los recursos técnicos y humano, así como las interacciones entre unos y otros, con miras a alcanzar una forma de educación más eficaz.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; ELVIRA CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*. CENESEDA/República de Cuba.

## TECNOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

En su sentido original, se refiere al uso, para fines educativos, de los modernos medios de comunicación de masas, los materiales audiovisuales, la computadora, etc. En un sentido más amplio y abarca la aplicación de todo sistema, técnica o material que permite mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, tomando en cuenta tanto los recursos técnicos como los humanos y su interacción con el fin de conseguir la mayor eficacia posible. En este sentido la tecnología de la educación emplea el análisis de sistemas como instrumento teórico. Sinónimo: **tecnología educacional**.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## TECNOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA

Subconjunto de la tecnología de la educación que se basa en la idea de que la enseñanza es un subconjunto de la educación. La tecnología de la enseñanza se propone analizar problemas y concebir, aplicar y evaluar soluciones en las situaciones en que el aprendizaje es dirigido y controlado.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## TECNOLOGÍA EDUCATIVA

Campo nuevo e importante en la educación, aún sujeto a varias definiciones y entendimientos. En general se hace la distinción entre definiciones o enfoques que hacen hincapié en el producto o en el proceso. El primer caso es el tomar la tecnología educativa como la aplicación y uso de los nuevos instrumentos de la tecnología, particularmente en telecomunicaciones, para el mejoramiento de la educación. Esto también ha sido llamado tecnología para la educación. El otro enfoque es de la tecnología en la educación; es decir, el énfasis está puesto en el proceso de tecnología. En tal sentido, la tecnología educativa es el desarrollo y uso de un conjunto de técnicas sistemáticas basadas en la ciencia, útil para diseñar, medir, operar y manejar situaciones instruccionales y educacionales.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## TECNOLOGÍA INFORMATIVA(LA) ES SOLO UNA HERRAMIENTA

La aplicación de las modernas tecnologías en el manejo de la información (TI) a la educación tiene mucho sentido lógico y es probablemente una necesidad nacional. La TI se ha desarrollado de una manera increíble en los últimos quince años, pero con mucho más ímpetu en los últimos cinco. Pero la verdad es que toda esa tecnología no tiene nada de magia y la misma no hará

milagros por el mejoramiento y desarrollo de la educación venezolana. EL mayor beneficio de la TI se obtiene cuando ya existe una infraestructura bien establecida y sólida.

Esto significa que la TI no puede hacer mucho por un país cuyo sistema educativo no posee bases fundamentales sólidas. En realidad toda esa tecnología puede ser hasta peligrosa en las manos de gente que posee una educación deficiente. Me permito ofrecer algunos ejemplos. Mucha gente, por su falta de una formación sólida y la ausencia de una mentalidad crítica, tienen la tendencia de creer que programas de opinión constituyen la expresión de hechos y no de opiniones. Otro ejemplo es la situación de un joven de 11 años y su hermana de 8 años, quienes se encontraban viendo un juego de baloncesto en televisión. Durante los comerciales, la estación mostraba un comercial en donde aparecía uno de los jugadores que participaba en el juego que estaban transmitiendo. El muchacho, viendo esa situación, se pregunto a sí mismo «como hace [el jugador] para cambiarse tan rápido y aparecer tan bien vestido hablando de [el producto]?». Lo mas sorprendente es que su hermana menor fue quien le explico la situación diciendo «idiotita ese comercial fue grabado en cinta de video antes del juego y ellos la pasan muchas veces durante el juego.» Un ejemplo mas académico es el del estudiante que usa una calculadora avanzada que le permite hacer análisis estadístico. El estudiante sabe alimentar la información en la maquina y operarla para obtener los resultados. Pero si ese estudiante no posee la formación estadística necesaria, el no sabrá interpretar los resultados, no entenderá lo que la calculadora dice.

Los sistemas de TI son muy prácticos y permiten mayor efectividad en la transmisión y procesamiento de la información, y han acelerado y facilitado muchas operaciones ayudando enormemente a muchas empresas y organizaciones. Pero, aun con toda esa tecnología, los productos y servicios todavía tiene que ser diseñados, fabricados, almacenados, transportados, vendidos, etc. Igualmente, nuestros sistemas educativos un tienen que desarrollar, mantener al día y mejorar sus programas educativos. La TI puede ayudar mucho, pero no puede ser beneficiosa si los estudiantes y profesores no poseen la formación adecuada. Lo que educa a nuestros estudiantes no es el medio usado para transmitir el material. El medio incrementa la efectividad de la transmisión, pero es el profesor y el estudiante en su interacción los que permitirán que el material sea absorbido, entendido, aplicado, mejorado, etc. He visto muchas presentaciones con «Power Point» que parecen muy profesionales, pero cuyo contenido no justifica ni el costo del material usado. Toda esa tecnología informativa es solamente una herramienta mas, al igual que el pizarrón y el borrador.

**BLANCO, Ivan.** Andreas School of Business. Barry University. USA.

## TECNOLOGÍAS (NUEVAS), EDUCACIÓN Y CONOCIMIENTO

El plantearse el impacto de las nuevas tecnologías sobre la educación es un tema que puede, y debe, ser tratado desde múltiples puntos de vista. A riesgo de ser demasiado puntual, presentare algunas reflexiones referentes a los

cambios que estas nuevas tecnologías están provocando sobre la relación Educación-Conocimiento.

Tradicionalmente, la escuela, o la universidad, o cualquier centro educativo o académico similar, eran los poseedores exclusivos del conocimiento. Para aprender era necesario ir a los centros que físicamente concentraban la información. Cualquier niño que, por deseo de superación, curiosidad o necesidad, quisiera aprender algo más allá de la información disponible en el hogar, debía ir ante su maestro, reconocer su ignorancia frente a la sabiduría del erudito y preguntar.

Esta dinámica colocó al maestro en una posición de valor y de poder muy importante. El maestro (o la escuela, o la universidad) eran prácticamente el único recurso disponible para acceder al conocimiento. El Sistema Educativo era el poderoso monopolista de una mercancía valiosísima para los individuos y para la sociedad, era el dueño y el controlador del conocimiento. Sobre este modelo, se generó la escuela actual, basada en el respeto, centrada en el maestro y en su valor como fuente de información y sabiduría. Pero en la actualidad, este sistema se ha alterado, el antiguo monopolio del saber, se ha visto vulnerado por la revolución tecnocomunicacional. Esta revolución ha llevado el conocimiento a la vida cotidiana, la televisión, la radio, los CD, las telecomunicaciones y otras tantas innovaciones, se han apropiado de él y lo llevan de variadísimas e interesantísimas maneras a los individuos.

La posición relativa del Sistema Educativo dentro de la economía del conocimiento ha cambiado radicalmente. De ser la dueña monopólica del mercado, ha pasado a ser una competidora más, y lamentablemente es una competidora que no ha comprendido la evolución del mercado e intenta sobrevivir con esquemas obsoletos que le fueron útiles en el pasado. Ahora, el niño se informa y aprende, aun sin quererlo, en su casa, mientras divirtiéndose ve televisión o juega con una computadora. El docente ahora es una fuente más, probablemente más aburrida y menos profunda que las disponibles electrónicamente.

Esta situación no debe llevarnos a pensar en la eliminación de las escuelas o los docentes, que a mi modo de ver son más necesarios que nunca, pero es importante reflexionar sobre su función social. Hay que repensar y reinventar los roles sociales de escuelas, universidades, bibliotecas, maestros y profesores. Es necesario, que los educadores de todos los niveles, comprendamos la magnitud de los cambios que se están produciendo y que asumamos el reto que se hace patente y necesario.

Aunque soy poco amigo de plantear problemas y no aportar soluciones, no me considero capaz de generarlas, creo que esta es una tarea de gran envergadura que debe ser afrontada por el colectivo de educadores, y qué mejor oportunidad que utilizar estas mismas tecnologías, como lo está haciendo esta mesa redonda, para plantearnos estas discusiones?

Por ahora planteo, como punto de partida, que la educación formal debe alejarse de “dar” información y acercarse a enseñar a “usar” la información. Algunas habilidades que parecen relevantes en este sentido, y que la educación se ve obligada a estimular en sus alumnos parecen ser, cuando menos, las siguientes:

- Procesar grandes cantidades de información.

- Extraer e integrar el significado a partir de múltiples medios (textos, imágenes, videos, sonidos, ambientes virtuales)
- Buscar y seleccionar, dentro de un amplísimo universo de información disponible.
- Expresarse “digitalmente”, aprender a hablar y a escribir por la pantalla y no por las palabras o el papel.
- Adaptarse a cambios rápidos y violentos.

De nuestra capacidad para dar respuesta a las preguntas que nos plantea una nueva cultura, dependerá el futuro de la educación. Si no afrontamos el problema, la educación será cada vez más incompatible con las metas de la sociedad, será menos valorada socialmente y profundizará la ya tradicional crisis en la que se encuentra.

**DE LLANO G. Jose Gregorio.** Coordinador de Informática Educativa Escuela de Educación. UNIVERSIDAD CATOLICA ANDRÉS BELLO/Venezuela.

## TECNOLOGÍAS (NUEVAS) EN LA EDUCACIÓN. ¿ESTAMOS PREPARADOS PARA EL FUTURO?

Los cambios a los que esta sometido el mundo de hoy, ocurren con mas rapidez e intensidad en otros tiempos. La era de la agricultura protagonista durante 10.000 años, requirió de un tiempo largo de transición, para otorgarle a la era industrial el liderazgo. La era de la informática con apenas 40 años de nacimiento, no ha concedido ninguna tregua para imponer dominio en el escenario actual de nuestra sociedad. Después de la segunda guerra mundial se diversifica el conocimiento en múltiples especialidades. En la actualidad se publican 2 millones de artículos científicos por año aproximadamente en 80.000 fuentes, lo cual ha creado la necesidad de buscar nuevas tecnologías de la información para ordenar y recuperar esta información.

Dos Santos (1992) plantea tres cambios estructurales (geopolíticos, económicos y tecnológicos), que han afectado al mundo últimamente . Sostiene que tales cambios generan la necesidad de formular estrategias competitivas fuertemente apoyadas por la tecnología, lo que implica una inversión mayor en programas de educación, investigación y desarrollo.

Sánchez (1992), señala que mientras el conocimiento esta creciendo en forma exponencial, nuestra tasa de adquisición es significativamente menor y la proporción de conocimiento conocable que nosotros poseemos es significativamente más pequeña.

Moros G. (1993), cita los estudios realizados en USA, donde hay probadas evidencias de carreras en las cuales los estudios cambian y adquieren nuevas nociones que equivalen a un 10% del total de conocimientos por año.

Estos hechos generan en cualquier sociedad, condiciones inminentes de cambio, como respuesta a la necesidad de adaptarse a una nueva forma de vida que responda a las transformaciones de una sociedad moderna donde el dominio del conocimiento y la información han comenzado a convertirse en los grandes indicadores de progreso y desarrollo.

Lo anterior nos obliga a reflexionar si el que hacer educativo, esta en concordancia con los hechos expresados anteriormente. La respuesta a este ultimo



planteamiento es un no absoluto y se apoya en lo siguientes: a) La educación formal es un proceso de constante transformación, con base en metas predeterminados, sin embargo, estas formulaciones en términos de logro permanecen invariables, a los cambios, b) En el proceso educativo no ocurren cambios significativos, ni en la forma como se enseña, ni en las herramientas que se utilizan paralelo. A estos se añade, las presiones constantes a las que está expuesto una persona en cuanto a la cantidad y complejidad de conocimiento e información, Chipman y (1993), plantea que bajo un ambiente de rápido cambio tecnológico, es difícil saber que tipo de problemas necesitarán resolver los estudiantes dentro de veinte años.

Haciendo foco, en el que hacer educativo, no hay duda de responsabilidad de este proceso frente a todos estos cambios violentos. En concordancia con muchos expertos se proponen los siguientes cambios:

a) La educación para toda la vida como norma: Parkyn (1976) sostiene que en esta época donde las condiciones de vida son complejas y los cambios son rápidos, se hace sentir la necesidad de un sistema de educación continua con sentido permanente.”, b) la posición de especialista limita la posibilidad de adaptarse a los cambios de manera fluida y dinámica; por lo tanto, se hace necesario el movimiento hacia lo general, de manera que la búsqueda de la teoría general sea el fenómeno intelectual de punta. c) los problemas que confronta el mundo de hoy trascienden en innumerables ocasiones las disciplinas que lo sustentan; una posición transdisciplinaria, ayudaría a encontrar un denominador común, así como un marco conceptual de referencia de amplia cobertura profundidad, frente a dichos problemas, d) reformas curriculares en función de los cambios de una sociedad industrial a una sociedad informatizada: e) aprendizaje como procesamiento de la información en lugar de acumulación de información: La incorporación de múltiples medios al proceso de aprendizaje dada la condición multisensorial del aprendiz y los nuevos aportes de la tecnología informática, hacen propicia la incorporación de materiales interactivos de alta tecnología al proceso de enseñanza-aprendizaje. Otro elemento importante, dentro de este fenómeno de cambios en la sociedad y en el mundo, es el papel que deberá desempeñar el aprendiz, quien tendrá la oportunidad de interactuar con un mundo diferente desarrollando de plenamente su sentido de identidad. Tendrá la opción de interactuar con máquinas y tecnologías, utilizará imágenes para reforzar el viejo aprendizaje mediado por textos y clases expositivas y podrá controlar su propio aprendizaje gracias a la incorporación de modalidades individualizadas dentro del proceso instruccional, apoyándose en medios tecnológicos de alta calidad. Hará valer sus estilos propios de aprendizaje dentro de un contexto educativo sustentado en bases cognoscitivas y de desarrollo de habilidades complejas que le permitirán desempeñarse dentro de una sociedad laboral donde privará la realización de tareas múltiples en tiempo real.

La Globalización es entendida como la participación del mundo total en la solución de los problemas de los pueblos más atrasados, a fin de que puedan incorporarse con posibilidades de éxito al mercado mundial. Los problemas que hace doce años se derivaban de la llamada informatización de la sociedad y de la socialización del hombre, y que formaban parte de los esfuerzos de expertos por entender la trayectoria y desafíos de las tecnologías de la información, lucen ya fuera de lugar. En los días actuales, se usan los términos “globalización” y “Sistemas de Información” para incursionar en la misma dimensión. Algunos investigadores como Peter Drucker (1989), Peter Senge (1990) y Alvin y Heidi Toffler (1995), han venido poniendo a su lado opiniones importantes en cuanto al uso estratégico del conocimiento y de la información, para garantizar el éxito en el desarrollo y consolidación de instituciones de diversos tipos. Simultáneamente se han ampliado las posibilidades de democratización de los mecanismos difusores del conocimiento, mediante el aumento vertiginoso de la participación.

El Proyecto GLOSAS (Global Systems Analysis and Simulation), utilizando un sistema de computadoras y técnicas avanzadas de telecomunicaciones, permitirá que los investigadores de diferentes países contribuyan en el descubrimiento de nuevas e innovadoras soluciones para los problemas y crisis mundiales. Esta institución está concebida como una gran organización de intercambios educativos y funcionará como una red educativa de telecomunicación mundial. En esencia, este es un proyecto de globalización con una filosofía innovadora, pues, se encargará de promover la sabiduría, la virtud y el acercamiento de toda la humanidad.

### **Información y Conocimiento.**

Las sociedades actuales y las del futuro inmediato descansarán en la información, el conocimiento y el aprendizaje, a pesar de que existan en algunos países rezagados las tres olas (agrícola, industrial e informatizada) indicadas por Alvin Toffler (1980). En algún momento, a los sectores atrasados los agarrará la onda expansiva de la telemática, pues, en caso contrario, sus instituciones de educación superior serán marginadas e innecesarias en un mundo globalizante e informatizado, en el cual existe una hipercirculación de datos, información y conocimientos (DIC). En opinión de Eduardo Moros (1997), investigador venezolano de la Universidad de San Luis, Estados Unidos, “Latinoamérica está reaccionando muy lentamente a la ola de proporción cósmica de información..... Mi preocupación se basa en distinciones ya hechas por otros, que recuerdan que la información no es conocimiento, y el conocimiento no es sabiduría”. También, Iván Blanco (1997), catedrático venezolano de la Universidad Barry, en Miami, Florida, manifiesta que “el flujo de información tan rápido e intenso al cual estamos sometidos hoy en día, nos puede formar la idea de que poseemos sabiduría cuando en realidad lo que tenemos es sólo información. Insisto en que debemos entender la secuencia: Dato — Información — Conocimiento — Sabiduría”. Se puede caer en el error de dar más importancia a la circulación o flujo de información que a su utilización efectiva, quizás por la tendencia a creer que

las organizaciones modernas se validan más por su capacidad de tomar decisiones en un ambiente competitivo, sin analizar los obstáculos en la transferencia de información y conocimientos. Esta desviación, puede contribuir a crear expectativas virtuales que descansan en el supuesto de que el uso de las fuentes de información por sí solas, transforman al individuo en sentido positivo y que las redes telemáticas permiten a cualquier individuo tener a su alcance a los mejores expertos del mundo.

El conocimiento sobre el hombre y su entorno se ha dividido en segmentos cada más pequeños pero también más especializados. No obstante, lo ideal es una visión inter y transdisciplinaria así como una concepción globalizante y totalizadora del mundo, no sólo en el dominio de las ciencias sino en la necesidad de enfrentar unidos las principales dificultades que limitan el éxito del globo como parte del universo. La tendencia del fin de este milenio está signada por la conquista de nuevos diplomas y títulos, en la consecución de mayores reconocimientos personales y profesionales como aspiración legítima del ser humano. No obstante, la educación superior permanente está caracterizada por una constante búsqueda de conocimientos en la firme convicción de que es fundamental en el hombre de hoy, la capacidad de aprender, reaprender y desaprender permanentemente como única vía para adaptarse al futuro.

Durante varios siglos el conocimiento científico y tecnológico se transformó muy lentamente, ya que se producía en pocos lugares y sitios del globo y para adquirirlo había que trasladarse hasta el sitio de producción, que regularmente eran universidades prestigiosas, institutos de investigación u otra organización similar. Hoy, el conocimiento se amplía a velocidades exponenciales, vertiginosas y se produce en múltiples sitios a la vez, en diferentes países y latitudes. Nunca como hoy, la tierra como conglomerado había estado entrecruzada por la gran telaraña producida por la hipercirculación de DIC (datos, información, conocimientos) que se ha llamado eclosión del conocimiento.

Muchos hombres y mujeres que ejercen de diversas maneras su trabajo intelectual, como los profesores e investigadores universitarios, tienen hoy día la posibilidad cierta de tener su propia página web en el ciberespacio, a través de la cual pueden comunicar y difundir ampliamente sus opiniones, investigaciones y posiciones sobre su área de

conocimiento o sobre su línea de investigación. Dicha página tiene, al menos potencialmente, una cobertura aproximada de 30 millones de personas desde distintos puntos del globo terráqueo. Las teleconferencias, los periódicos electrónicos, el correo electrónico y en general, las aplicaciones del lenguaje llamado Hipertext Markup Language (HTML) en el web, han permitido revolucionar el mundo de la información, del conocimiento, de su almacenamiento y difusión.

En el transcurso del último tercio del presente siglo, las sociedades desarrolladas y las que están en vías de desarrollo, han tenido que enfrentar los cambios drásticos que han sucedido en el ámbito de la información. La causa principal de esta revolución se ubica en la eclosión de las innovaciones tecnológicas que han aparecido en los países industrializados en los últimos 30 años, período en el que se ha producido más conocimiento que en los 5 milenios anteriores. Cada lustro la información disponible se duplica y en poco tiempo se hará cada cuatro.

### Nuevas Tecnologías de la Información.

En los primeros setenta años de este siglo, la producción intelectual estaba en posesión de una élite formada en el devenir del tiempo para la publicación, difusión y conservación del conocimiento por medio del libro. En la década de los ochenta, se acentuó la diversificación y la especialización de las publicaciones, y se democratizaron nuevas vías para la reproducción de documentos. Las facilidades que brindan las nuevas tecnologías de la información y la telemática, para la reproducción y difusión de documentos, aceleraron la hipercirculación de éstos y permitieron la creación de un volumen apreciable de información paralela a la de la industria editorial tradicional y de los servicios bibliotecarios, que se transformaron en productos estructurados comerciales de acuerdo a procesos, sistemas y conocimientos derivados de las tecnología de la información.

Los cambios obsoletizaron rápidamente equipos y sistemas a velocidad increíbles. La computación dio la magia del ámbito virtual para reemplazar átomos por bits. Ha sido el cambio más violento desde la época de Gutenberg. La educación en opinión de Alfonso Orantes (1997) “tiene tres retos: Un reto tecnológico, un reto pedagógico y un reto social. Nunca antes el pasado había impedido, como ahora, nuestro progreso como nación”. La excesiva avalancha de información que llega de diversos sitios del globo, obliga a analizarla a fin de convertirla en conocimiento para después adquirir los niveles de sabiduría. El manejo de tal volumen de información obliga a cambiar los hábitos de lectura y revisión de materiales disponibles.

Las tecnologías de la información permiten que cada estudiante tenga la alternativa de planificar y ejecutar su propio estilo de aprendizaje. Luego, en vez de descansar su proceso de aprendizaje en libros de texto y clases magistrales, puede tomar como modelo otras fuentes de información de mayor dinamismo para continuar aprendiendo el resto de su vida. Lo importante es destacar que en esta situación, el profesor como facilitador o mediador del aprendizaje, ayudará a sus participantes a tomar la mejor decisión ante tanta abundancia de información disponible. El peligro existente en opinión de Miguel Casas Armengol (1997) en la ampliación de las nuevas tecnologías, “es que puede tenderse a un consumismo desenfrenado antes que a las necesidades y posibilidades de nuevas formas educativas”.

### Epílogo.

La denominada superautopista de la información, no es más que un conjunto de tecnologías contemporáneas que permiten la distribución electrónica de texto, video, datos y voz, que circulan a través de gigantescas redes telemáticas. La universidad virtual permite que el acto educativo no sólo ocurra en un ambiente cerrado de clase o campus, sino que permite que un estudiante pueda individualizar su aprendizaje utilizando las telecomunicaciones, cuestión que está modificando sustancialmente la educación superior. La universidad virtual es ya una realidad de este siglo; no hay que esperar el próximo.

**Bibliografía:** AVILA F, Francisco. (1997). (favila@iamnet.com). *Las Telecomunicaciones y la Globalización del Conocimiento en Venezuela*. Material de lectura para la discusión producido para el foro educación - ciencia de Internet. Educacion@iamnet.com También disponible en la dirección URL: <http://www.geocities.com/Athens/Acropolis/6708> Maracaibo, Zulia, Venezuela. / **BLANCO, Iván.** (1997).

(BLANCO@BU4090.BARRY.EDU). Reply al material para la discusión. *Las telecomunicaciones y la Globalización del conocimiento en Venezuela*. En: El foro Educación-Ciencia, por internet. Universidad Barry. Miami, Florida, Estados Unidos. / **CASAS ARMENGOL, Miguel**. (1996). (mcasas@ven.net). *Impostergable Transformar la Universidad*. Universidad Nacional Abierta. Ponencia presentada en la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. La Habana, Cuba. / **DÍAZ M, Concepción y Otros**. (1996). *Las Nuevas Tecnologías de la Información en la Educación Superior*. Documento de trabajo presentado en la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO-CRESALC. Centro de Información Científico - Técnica, Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba. La Habana, Cuba. / **DÍAZ QUERO, Víctor**. (1997). (vdiaz@epsilon.funtha.gov.ve). *Una Nueva Racionalidad*. Ponencia presentada en la mesa redonda electrónica (REDONDA-L@reacciun.ve) de internet coordinada por el profesor de la UPEL, Froilán Fernández, en el marco de las Jornadas de Investigación Educativa de la UPEL, Núcleo del Estado Trujillo, realizadas durante los días 28, 29 y 30-05-97. Valera, Trujillo, Venezuela. / **DIDRIKSSON, Axel**. (1996). *Reformulación de la Cooperación Internacional en la Educación Superior de América Latina y el Caribe*. Universidad Nacional Autónoma de México. Documento Central presentado en la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. La Habana, Cuba. / **ESCOTET, Miguel Angel**. (1994). (escotet@servms.fiu.edu) *La Formación Universitaria frente a la Explosión del Conocimiento*. UNIVERSITAS 2000 Volumen 18, #3 - 4. Fondo Editorial para el Desarrollo de la Educación Superior (FEDES). Caracas, Venezuela. / **LAFUENTE L, Ramiro**. (1996). *Conocimiento y uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*. Documento central presentado en la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO-CRESALC. La Habana, Cuba. / **MIRANDA, Antonio**. (1996). *Globalización y Sistemas de Información: Nuevos Paradigmas y Nuevos Desafíos*. Universidad de Brasilia. Documento de trabajo presentado en la Conferencia Regional sobre Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO-CRESALC. La Habana, Cuba. / **MOROS, Eduardo**. (1997). (moros\_eg@rophys.wustl.edu). Reply al material de lectura *Las Telecomunicaciones y la Globalización Conocimiento en Venezuela*, difundido a los miembros del foro de internet Educación-Ciencia. Investigador de St Louis University. Estados Unidos. / **ORANTES, Alfonso**. (1997). (aorantes@reacciun.ve). *Los Tres Retos del Futuro de la Educación*. Ponencia presentada en la mesa redonda virtual: Impacto de las Nuevas Tecnologías en la Educación. ¿Estamos preparados para el futuro? con motivo de las Jornadas de Investigación Educativa de la UPEL, núcleo del Estado Trujillo. Valera, Trujillo, Venezuela. / **RODRÍGUEZ GÓMEZ, Jesús**. (1997). (jesus@logicland.com). *Impacto de las Nuevas Tecnologías en Educación*. Ponencia presentada en la mesa redonda electrónica (REDONDA-L@reacciun.ve) de internet, coordinada por el Profesor de la UPEL, Froilán Fernández, en el marco de las Jornadas de Investigación Educativa de la UPEL, Núcleo del Estado Trujillo, realizadas durante 28, 29 y 30 - 05-97. Valera, Trujillo, Venezuela. / **RODRÍGUEZ G, Roberto**. (1995). *Universidad y Globalización en América Latina*. Educación Superior y Sociedad Volumen 6, #2. UNESCO-CRESALC. Caracas, Venezuela. / **SILVA, Marcos**. (1996). *El Advenimiento de la Nueva Tecnología de Información y redes, y la Organización de Seminarios para Usuarios*. Universidad de McGill. Montreal, Canadá. Documento de Trabajo presentado en la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO-CRESALC. La Habana, Cuba. / **SWOPE, John**. (1996). *Conversación y Tecnología: Uso de Información y Políticas Educativas*. Centro de Información y Desarrollo de la Educación (CIDE). Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC). Santiago de Chile. Documento de Trabajo presentado en la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO-CRESALC. La Habana, Cuba.

**AVILA F. Francisco; Gloria M. DE AVILA; Edgar E. SILVA; Luis. MATA GUEVARA**. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Venezuela.

## TECNOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN, IMPACTO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

Durante varios siglos el conocimiento científico y tecnológico se transformo muy lentamente ya que se generaba en contados sitios del planeta y para poseerlo se debía ir hasta el sitio de producción, que normalmente eran universidades prestigiosas, institutos de INVESTIGACION u otra institución similar. Hoy, el conocimiento se amplia a velocidades exponenciales, vertiginosas y se produce en múltiples sitios a la vez, en distintos paises y latitudes. Con las nuevas tecnologías, el aprendizaje organizado y sistemático puede ser adquirido sin necesidad de estar frente a un profesor, instructor o facilitador y sin pisar una aula de clase (teleeducación). Nunca como hoy el globo terráqueo ha sido estremecido por la telaraña producida por la hipercirculación de DIC (datos, informaciones, conocimiento), que se llama "eclosión del conocimiento". La información producida en el mundo se duplica cada 5 años y pronto lo hará en cuatro.

Según Ladriere (1978), "EDUCACION, es un proceso individual y colectivo al servicio de la continuidad, la actualización y la renovación de una determinada cultura". Fundamentalmente, la educación significa la preparación del individuo para la futura acción del mismo en la sociedad aunque en la practica se observa muchos sistema educativos apegados a una realidad que ya se agoto, que quedo obsoleta. Y es que el hipercrecimiento de la información esta afectando drásticamente a vastos sectores de la sociedad. Hoy el asunto es demasiada información disponible para escoger de acuerdo a las necesidades y utilidad para el investigador, profesor, facilitador o ama de casa.

Existen varias interrogantes al respecto:

¿Son estas tecnologías medios para obtener dividendos económicos o pueden ser soportes fundamentales para la difusión de la educación y la cultura?

¿Deben los profesores en todos los niveles educativos aprender acerca de ellas o mediante ellas?

Estas interrogantes también se relacionan en terminos educativos con la pregunta ortodoxa, acerca de la cultura humanística y la científica. Snow (1959), manifiesta que es peligroso el tener dos culturas que no se comuniquen, especialmente cuando el desarrollo de la ciencia puede dar resultados que definan gran parte de nuestros destinos.

Es necesario señalar que ninguna de las nuevas tecnologías substituye al profesor , sino que se requiere un docente conocedor de su asignatura que administra pero con una formación tecnológica simultánea que le permita desarrollar competencias capaz de usar las mejores combinaciones de estrategias educativas para el logro del aprendizaje innovador. La nueva realidad mundial exigen ya un facilitador con cualidades y condiciones distintas a las del facilitador tradicional que descansaba en la clase expositiva y en los recursos de la memorización. En conclusión: "El docente formado así, planteara relaciones distintas con sus participantes y estará preparado para tomar decisiones instruccionales mas complejas que aquellas que tomaba en el pasado.

La preocupación es que además de que las universidades de Latinoamérica están reaccionando tardíamente a la ola de proporciones cósmica de información, será difícil pasar del consumo al estado de producción. El flujo de



información rápida e intensa puede formar la idea de que tenemos sabiduría cuando solo tenemos información. Se debe entender la secuencia Datos — Información — Conocimiento — Sabiduría.

**BIBLIOGRAFIA: BLANCO, Ivan.** (1997). Opiniones en el foro. *Las Telecomunicaciones y la Globalización del Conocimiento en Venezuela*. Lista de educacion-ciencia. Abril 1 de 1997. E-mail : [BLANCO@BU4090.BARRY.EDU](mailto:BLANCO@BU4090.BARRY.EDU) Universidad Barry. Miami, Florida, Estados Unidos. / **CASAS ARMENGOL, Miguel.** (1992). *Calidad y Tecnología Informática*. Trabajo publicado en Calidad, Tecnología y Globalización en la Educación Superior Latinoamericana. UNESCO - CRESALC. Caracas, Venezuela. / **LADRIERE, Jean.** (1992). *El Reto de la Racionalidad*. Ediciones UNESCO. París. Francia. 1978. Mencionado por Miguel casas Armengol en Calidad y Tecnología Informática. Trabajo insertado en Calidad, Tecnología y Globalización en la Educación Superior Latinoamericana. UNESCO -CRESALC. Caracas, Venezuela. / **MOROS, Eduardo.** (1997). Participación en el foro *Las telecomunicaciones y la Globalización del conocimiento en Venezuela*. Lista de educacion-ciencia. Abril,1 de1997. e-mail: [moros\\_eg@rophys.wustl.edu](mailto:moros_eg@rophys.wustl.edu) Investigador venezolano de la Universidad de San Luis. Estados Unidos.

**AVILA F., Francisco.** Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Estado Zulia-Venezuela.

## TEFL

Profesión docente en idioma inglés según las siglas inglesas para Teaching of English as a Foreign Language. La enseñanza de idiomas tiende a ubicarse dentro de la lingüística aplicada.

**BLANCO, Carlos Eduardo.** *Escuela de Educación de la UCV.*

## TEJIDO CONECTIVO

Tejido que vincula las diversas estructuras del cuerpo y constituye su soporte.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## TELECLASE

Técnica por la que se pone en contacto al docente o a un conferenciante con los alumnos de una clase mediante el teléfono. Permite que el expositor participe en varias clases simultáneamente y en diferentes lugares; la instalación puede ofrecer la posibilidad de establecer una comunicación en ambas direcciones entre el docente o conferenciante y su auditorio.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## TELECOMUNICACIONES

Término que designa todo tipo de transmisión o recepción de señales, sonidos o imágenes a distancia por medio de conductores eléctricos, ondas luminosas o hertzianas, o por cualquier otro procedimiento.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## TELECOMUNICACIONES Y SUS HERRAMIENTAS DE DESARROLLO

La llegada de las nuevas tecnologías producen un cambio significativo que pueden reflejarse evidentemente en nuestra sociedad, específicamente en los aspectos educativos, sociales y económicos. El impacto de ésta no es nuevo, siempre ha existido, pero en menor escala desde sus inicios. La misma, ha pasado a ser un elemento importante en el desarrollo creciente de cualquier país en particular, rompiendo con aquellos esquemas caducos basados en el concepto tayloriano.

El mundo de la telemática, término relativamente nuevo, se refiere a todos los servicios de naturaleza u origen informativo que puedan prestarse a través de una red de telecomunicaciones. En otras palabras, todos aquellos servicios con excepción del servicio de voz. Sin embargo, dado que todos los servicios incluyendo el vocal, pueden prestarse por medio de una red única, será difícil a futuro una cuantificación separada de los servicios telemáticos de los de voz. Podríamos incluso referirnos a la tecnología de la información como todos aquellos elementos que permiten la transmisión de la información entre dos puntos geográficos. Bajo este concepto la telemática ocuparía el lugar de los servicios, mientras que la tecnología de la información es más amplia ya que incluye a la telemática y a los diferentes equipos, software y procesos necesarios para brindar estos servicios.

El buen desarrollo de la telemática está condicionado por el desarrollo adecuado de la red de telecomunicaciones nacional, ya que es por esta red por donde se transmitirá la información necesaria para estos servicios. En este sentido, no basta, con comprar tecnología o poner un computador en cada escritorio, el recurso humano debe capacitarse al respecto, entrenarse y formarse para recibir de la mejor manera, el cambio tecnológico introducido en las organizaciones, tanto públicas como privadas. En otras palabras, la introducción de estas tecnologías debe obedecer a una planificación bien diseñada, tanto en mediano como a largo plazo.

La tecnología de la información está llamada a ser un agente de cambio que motive a todos sectores productivos, desde el industrial hasta el educativo, para garantizar el desarrollo y la competitividad de nuestro futuro.

El futuro de las Telecomunicaciones.

Con la inserción de futuros servicios de señales de banda ancha y aplicaciones basadas en sistemas de multimedia, el manejo total de las redes de transmisión y servicios requerirá de nuevos dimensionamientos. El crecimiento estará limitado por la complejidad tanto del software como del sistema de control utilizado.

Recientes estudios realizados señalan que, la multiplexación digital y la comunicación óptica producen cambios radicales en el diseño y operación de

esas redes que potencialmente reducen las limitaciones. La capacidad para reconfigurar redes en el dominio óptico y eléctrico combinado con el incremento de la capacidad de transmisión, permitirán aumentar la libertad del diseñador y del operador de la red, logrando facilidad en el manejo de las mismas y sencillez en el control de la red.

Los mercados de telecomunicaciones, computadoras y entretenimientos por radiodifusión convergen hacia un futuro basado en multimedia. En tal sentido, la demanda se orientará hacia servicios con alto rendimiento que ofrezcan: calidad y bajo costo, interfaz universal, aplicaciones interrelacionadas y capacidad de interacción. En consecuencia, desde la perspectiva de un usuario, el rol de la red, el equipo terminal y la computadora basada en aplicaciones multimedia, deben ser virtualmente transparente, así como complacer los requerimientos exigidos por los usuarios, los cuales deben ser altamente confiables y responder a cambios de uso.

**BIBLIOGRAFÍA:** **ANSELMÍ, Juan C.** (1987). *Desarrollo de la Informática en América Latina*. En Revista Comunicación No. 56. Estudios Venezolanos de Comunicación Perspectiva Crítica y Alternativa. Caracas, Venezuela. / **BARTOLOME P. Antonio R.** (S/F). *Multimedia Interactivo y sus Posibilidades en Educación Superior*. En: Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación. Universidad de Barcelona. (Material Mimeografiado). / **CABERO Almenara, Julio.** (1996). *Nuevas Tecnologías, Comunicación y Educación*. En: EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. No. 1. Universidad de Sevilla. (Material Mimeografiado) / **CARTER, Michel.** (1993). *Impacto de las nuevas tecnologías de información y comunicación en la lengua y la cultura*. Quebec, Canadá. / **CENAMEC.** (1991). *Diseño, Desarrollo y Evaluación de Programas de Enseñanza a través del Computador*. Documento Interno de la Coordinación de Informática del CENAMEC. Caracas, Venezuela. / **CIVIDANES, Jorge Lazo.** (1996). *Internet: red de redes*. En: Revista Horizontes. Número 73. Venezuela. / **CHACON, F. Y PINGIOTTI, B.** (1993). *Evaluando el impacto de las redes académicas: un estudio de casos*. En: CRESALC/UNESCO. Editor José Silvio. Una nueva manera de comunicar el conocimiento. Caracas, Venezuela. / **GALVIS, P., Alvaro H.** (S/F). *Usos Educativos de Computadores: Posibilidades y Requerimientos*. En Revista de Tecnología Educativa. Vol. IX. No. 4. / **HUNTER, Beverly.** (1985). *Mis alumnos usan ordenador*. Ediciones Martínez Roca. S.A. Barcelona, España. / **KLAUS, David J.** (1983). *Técnicas de individualización e innovación de la enseñanza*. Editorial Trillas. México. / **LANE Y CASSIDY.** (1994). *The Role of Technology in the Systemic Reform of Education and Training*. De Journal June Vol. 8/6. / **LARA, Lorenzo.** (1993). *La comunicación electrónica en Venezuela: experiencias académicas y empresariales*. En: CRESALC/UNESCO. Editor. José Silvio. Una nueva manera de comunicar el conocimiento. Caracas, Venezuela. / **LIENDO, Pablo.** (1993). *Integrando usuarios y servicios de comunicación mediante computadora*. En: CRESALC/UNESCO. Editor José Silvio. Una nueva manera de comunicar el conocimiento. Caracas, Venezuela. / **PAEZ, Irsset.** (1992). *Gestión de la inteligencia, aprendizaje tecnológico y modernización del trabajo informacional*. Ediciones Universidad Simón Bolívar. Caracas, Venezuela. / **RAUSSEO, María A.** (1995). *Introducción a la informática*. Trabajo de Ascenso. Colegio Universitario "Francisco de Miranda". Caracas, Venezuela. / **RODRIGUEZ, Luis Germán.** (1993). *La integración de las redes académicas en América Latina y el Caribe: creando alternativas*. En CRESALC/UNESCO. Editor José Silvio. Una nueva manera de comunicar el conocimiento. Caracas, Venezuela. / **SANDERS, Donald M.** (1988). *Computación en las Ciencias Administrativas*. Editorial Trillas. México. / **SILVIO, José.** (1992). *Dimensión tecnológica de la calidad en la educación superior*. En: CRESALC/UNESCO. Editor José Silvio. Caracas, Venezuela. / **VALDES, Iván.** (1993). *La Red SAICYT*. En: CRESALC/UNESCO. Editor José Silvio. Una nueva manera de comunicar el conocimiento. Caracas, Venezuela.

**CHAVEZ, Pablo, FERRER, Ramón A., MAIZ, Edgar J., RODRÍGUEZ, María G. y VERDU, Juan C.** CURSO: ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR. ASIGNATURA: MEDIOS INSTRUCCIONALES. Universidad Central de Venezuela.

## TELECONFERENCIA

Conferencia en la que participan varios interlocutores repartidos en distintos lugares que se comunican entre sí a través del teléfono al que se adapta un sistema especial de amplificación del sonido. También se pueden utilizar sistemas de teleautografía que permiten la transmisión de documentos gráficos.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## TELECURSO

Secuencia completa de lecciones ofrecidas por televisión o radio, en circuito cerrado o abierto, con propósito de crédito o audiencia. Depende de la institución que auspicia la actividad, el que se incluyan requerimientos escritos, asignaciones de lectura y exámenes.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## TELEDIFUSIÓN

Difusión de programas o señales, mediante ondas electromagnéticas que pueden ser captadas por los receptores de televisión situados dentro de la zona cubierta por la estación emisora.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## TELEMAESTRO

Persona que tiene la responsabilidad del contenido de un teleprograma y/o presentación del programa.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas

## TELEMÁTICA

Contracción de telecomunicación e informática. Término de origen francés acuñado para designar la combinación, en un sistema integrado, de las tecnologías y equipos de la telecomunicación y la informática.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## TELEVISIÓN EDUCATIVA

Cualquier emisión de programas de televisión, en circuito abierto o cerrado, concebida para difundir temas educativos y culturales. Puede utilizarse en la enseñanza, aunque no está destinada específicamente a este fin.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## TELEVISIÓN EDUCATIVA (TVE)

Cualquier programa de difusión en TV, en circuito cerrado o abierto que proporciona enriquecimiento informativo o esclarecimiento periférico.  
2.- Término genérico, a menudo aplicado a cualquier programa de televisión relacionado con alguna forma de enseñanza-aprendizaje.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## TELEVISIÓN ESCOLAR

Conjunto de programas de televisión concebidos, en general, para ampliar el área de conocimientos de los escolares, y directamente vinculados con los programas de estudio.

UNESCO/IBEDATA. Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## TEMA

Sujeto de una alocución, de una conversación, de un artículo. Idea central de una conversación o de una serie de espontáneas. Ejercicio escolar consistente en traducir un texto escrito en determinado idioma (ordinariamente la lengua materna) a un idioma distinto:

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## TENDENCIA A RESPONDER

Predisposición a dar una respuesta inferida de otra respuestas. Puede expresarse dicha tendencia en unidades de conducta, si se la infiere de una conducta medida.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas

La teoría es definida como un sistema de proposiciones lógicas y estructuradas, referidas a un factor parcial o total del conjunto de materia social o inanimada, que cumple con ciertos requisitos; de allí que Zetterberg ha planteado que “pedir explicación en ciencia es, pues, pedir una teoría. “Esta ha sido conceptualizada en diferentes formas; así encontramos que para Braithwaite (s.f.) la teoría es “una serie de hipótesis que forman un sistema deductivo; es decir, que está dispuesta de tal forma que a partir de algunas hipótesis como premisas se pueden derivar lógicamente las hipótesis restantes...” Kerlinger (1966) la define como “una serie de variables conceptuales (constructos), conceptos, definiciones y proposiciones interrelacionadas, que presenta un enŕoque sistemático de los fenómenos mediante la especificación de las relaciones entre las variables, con el propósito de explicar y predecir los fenómenos en cuestión” Galtung (1966) la refiere a “un conjunto de proposiciones (axiomas) del cual pueden derivarse hipótesis de invarianza muy diferentes, en especial en lo cualitativo”. Para Bunge (1972) ‘-Las teorías científicas tratan de modelos ideales que se suponen representan de modo más o menos simbólico y con algunas aproximaciones, ciertos aspectos de los sistemas reales, y jamás todos sus aspectos’ La teoría científica en consecuencia va a servir de orientadora en el proceso de investigación de acuerdo con los objetivos siguientes:

- a) Orienta la investigación porque permite “el planteamiento o la reformulación de problemas científicos fecundos.
- b) (Produce) sugerencias sobre la recolección de nuevos datos que serían imaginables sin la inspiración de la teoría.
- c) Inspira nuevas líneas enteras de investigación.
- d) Ofrece un panorama de un sector de la realidad ya que es una representación o modelo (generalmente simbólico, no icónico o imaginativo) de objetos reales, y no un mero sumario de datos y un procedimiento para producir datos nuevos (previsiones)”

Existen diferentes concepciones acerca de los componentes del cuerpo teórico. Para Nagel (1961) los componentes serían tres:

- “1) Un cálculo abstracto que es el esqueleto lógico del sistema explicativo y define implícitamente las nociones básicas del sistema; 2) una serie de reglas que asignan un contenido empírico al cálculo abstracto al relacionarlo con los materiales concretos de la observación y del experimento; 3) una interpretación o modelo de cálculo abstracto que da sustancia al esquema lógico con material más o menos familiar, de índole conceptual o visualizable.

Kaplan (1964) expone los siguientes componentes:

- 1) Un cálculo cuyas frases contienen nombres para las entidades teóricas a que se refieren, y que proveen especificaciones con respecto al significado de dichos nombres; 2) una serie de definiciones coordinantes que dan a las entidades especificación vertical, un diccionario elaborado en términos observables; 3) un modelo interpretativo, un sistema en el cual los postulados del cálculo son ciertos cuando éstos son interpretados en la forma especificada”.

Por otra parte si teoría e investigación son elementos inseparables en igual forma no existe el análisis de sistemas separado de la teoría. La teoría permite o hace posible la formulación de hipótesis que posteriormente son some-



tidas a pruebas empíricas; facilita el análisis de los conceptos, orienta ~ interpretaciones *post factum* y permite la generalización de los resultados.

La construcción de una teoría social tiene que enfrentarse a un conjunto de problemas como serían los siguientes:

- a) Las variables que operan en un fenómeno determinado lo hacen simultáneamente y son de difícil medición;
- b) el fenómeno social es discontinuo, no lineal, en consecuencia las relaciones monotónicas son inexistentes;
- c) la sociedad no está sustentada sobre factores de equilibrio sino generada por un conjunto de contradicciones;
- d) el objeto de estudio (sujeto) se caracteriza por un alto contenido ideológico.

Es así como toda teoría social se construye a partir de una sociedad concreta que es aprehendida en un momento histórico determinado. Toda teoría se produce en la historia (su historia particular) que va a representar la historicidad de la teoría, la relación entre la práctica teórica y la práctica social; es necesario entonces conocer el contexto histórico en el cual se produce la teoría. En consecuencia, el análisis de la teoría se realiza tomando en consideración los siguientes elementos definidos por José Agustín Silva Michelena (1973):

- A. Contexto Histórico:
  1. Fundamentación
    - a) Condicionantes
    - b) Historia intelectual
    - e) Circunstancia
  2. Historia y praxis teórica
    - a) Totalidad
    - b) Estructura
    - c) Conceptualización
    - d) Teoría-Praxis
    - e) Praxis-ciencia
- B. Análisis de la teoría
  - a) Estructura causal
  - b) Lógica interna
  - e) Análisis externo

**BIBLIOGRAFÍA:** BRATHWITE, R.B. *Scientific Explanation*. Sin más datos. / BUNGE, Mario. (1966). *La Ciencia su Método y su Filosofía*. Edic. Siglo XX. Buenos Aires. / BUNGE, Mario. (1972) *La Investigación Científica*. Edit. Ariel. Buenos Aires. GALTUNG, Johan. (1966). *Teoría y Métodos de la Investigación Social*. Eudeba. Buenos Aires. / KAPLAN, A. (1964). *The conduct of inquiry...* Chandler publishing Company. San Francisco. / KERLINGER, Fred. (1966). *Foundations of behavioral research*. Holt and Rinehart. New York. / NAGEL, Ernest. (1961). *Lógica sin metafísica*. Tecnos. Madrid. / SILVA MICHELENA, José A. (1973) *Apuntes del Curso sobre Construcción de Teorías*. Sociedad Venezolana de Planificación. Caracas.

**BIGOTT, Luis.** (1982). *Modelos de Análisis de Sistemas Escolares*. Edic. de la Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas.

## TEORÍA

Toda investigación científica parte de una problemática a la cual se busca darle solución y explicación al fenómeno suscitado. “Una teoría es un sistema de proposiciones lógicas y estructuradas, referidas a un factor parcial o total del conjunto de materia social o inanimada, que cumple con ciertos requisitos. La teoría científica, va a servir de orientadora en el proceso de investigación de acuerdo con los objetivos siguientes:

a. Orienta la investigación porque permite el planteamiento de la reformulación de problemas científicos fecundos; b. Produce ) sugerencias sobre la recolección de nuevos datos que no serán imaginables sin la inspiración de la teoría y; c. Inspira nuevas líneas enteras de investigación; d. ofrece un panorama de un sector de la realidad ya que es una representación o modelo de objetos reales, y no un mero sumarlo de datos y un procedimiento para producir datos nuevos (previsiones) (BIGOTT, 1979).

Se caracteriza por: presentar los rasgos provisionales sistemáticos y susceptibles de falsación; no es un conjunto inconexo de enunciados sino que están lógicamente conectados o relacionados entre si formando una unidad epistemologica ordenada constituyendo, en su conjunto, es una explicación sistemática de la realidad; no agota la realidad a la que se refieren; se refiere a la realidad observable e intenta explicarla, luego puede chocar con ella, es decir, la observación de la realidad puede mostrar que la teoría, no se ajusta a la realidad o es inexacta, de ahí, que en principio, sea esencialmente refutable; constituye el término de labor científica y su sistematización última y, en este sentido, son las que, en último término forman la ciencia” (BRAVO 1983)

Dentro del área de la enseñanza de la ciencia, no solamente se pueden encontrar problemas asociados a los contenidos temáticos del tema de estudio, a los cuales, por supuesto para ser abordados científicamente debe estar sustentado sobre una base teórica que de pie a su verificación y a lo cual el docente como investigador debe conocer la metodología para su tratamiento, sino que también puede aplicar estos conocimientos para analizar y explicar fenómenos suscitados dentro de su acción pedagógica, es por ello, que es indispensable hacerlo conocedor de estos aspectos de la investigación.

**BIBLIOGRAFÍA:** **BIGOTT, Luis A.** (1979). *Introducción al Análisis de Sistemas Educativos*. Ediciones de la Facultad de Humanidades y Educación. U.C.V. Caracas. / **BRAVO SIERRA, R.** (1983) *Ciencias Sociales: Epistemología, Lógica, y Metodología*. Ed. Paraninfo. España.

**AVENDAÑO, Yunami.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## TEORÍA

Expresión sistemática de principios. Formulación de relaciones percibidas o de principios subyacentes de ciertos fenómenos onservados los cuales han sido contrastados.

**BLANCO, Carlos Eduardo.** Escuela de Educación de la UCV.

## TEORIA

La noción de teoría puede tener muchos significados: pueden ser el resultado del razonamiento deductivo. También, el resultado de la observación, la prueba de hipótesis y la experimentación. O puede hacer referencia a formas disciplinadas, lógicamente dispuestas, de comprender los fenómenos, mediante el examen minucioso del significado de palabras y acciones.

En nuestro mundo educativo se tiene la ingenua visión de que una cosa es la práctica y otra la teoría, sin embargo es de resaltar que se hace ciencia con teoría y se hace ciencia para mejorar la teoría, pues es principio y fin del quehacer científico. No son cosas distintas sino dimensiones de lo mismo, el producir una representación de los problemas y la intervención empírica. Incluso, el valor de una teoría radica en su capacidad de producir predicciones tales sobre la ocurrencia de los fenómenos que no dejen espacio para una formulación teórica distinta cada vez que se estudien. A este respecto, FARREL, y KERRY (1995) bajo traducción nuestra dicen al respecto: «La teorización filosóficamente orientada frecuentemente acusada de estar distante de la práctica, debe interactuar íntimamente con la práctica. Un profesor que no piense coherentemente acerca de los conceptos y aproximaciones a la educación y que no examine los procedimientos de uso en la escuela, pudiera estar perdiendo valiosos elementos para su práctica docente.»

«Según Stephen HAWKING, una *teoría* es una buena teoría si cumple dos requisitos: debe describir con exactitud una clase amplia de observaciones, sobre la base de un modelo que contenga sólo pocos elementos arbitrarios, y debe facilitar predicciones claras sobre los resultados de observaciones futuras (HAWKING,1988; citado por HARLEN, 1998)

**BIBLIOGRAFÍA:** HARLEN, W. (1998). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Morata. Madrid. / FARREL, Michael, KERRY, T. y KERRY, C. (1995). The Blackwell hand-book of education. BLACKWEL. Oxford, UK.

**BRAVO JÁUREGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## TEORÍA DE APRENDIZAJE

Término general aplicado a las teorías psicológicas que se relacionan o enfatizan sobre cómo el ser humano aprende, adquiere información, destrezas y conductas.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## TEORÍA DE JUEGOS

Es una rama de las matemáticas originada por Von Newman y se considera como un paradigma del conflicto puro. Von Newman planteó los juegos competitivos de «zero-sum», donde la suma algebraica entre ganancias y pérdidas es igual a cero porque un jugador gana lo que otro pierde.

Anatol Rapoport, psicólogo y matemático, desarrolló a su vez juegos basados en la competencia y la cooperación que él denomina «non-zero sum». En estos juegos la suma algebraica no es igual a cero. Un jugador gana moderadamente si su estrategia es competitiva y la de su oponente cooperativa. Ambos pierden mucho si la estrategia de ambos es competitiva. Ambos ganan si ambos optan por una estrategia cooperativa.

La Educación para la Paz reconoce la importancia de los juegos cooperativos como técnicas para promover la cooperación en la escuela porque facilita la construcción de procesos de aprendizaje en los alumnos.

**BIBLIOGRAFÍA: RAPOPORT, Anatol.** (1965). "Game Theory and Human Conflict". Mc Neil Editor. Prentice Hall.

**HERRERA, María Antonieta y Marbella PINEDA.** Escuela de Educación EUS-UCV. Apuntes para un Diccionario de Educación para la Paz.

## TEORÍA DE LA COMUNICACIÓN

Tecnología, no teoría, que trata de la comunicación en todos sus aspectos: Físico, psíquicos, sociológico. Se describen los paralelos entre procesos de comunicación en máquinas, organismos e instituciones, y se inventan o adaptan términos comunes para procesos paralelos.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## TEORÍA DE LA INFORMACIÓN

Estudio interdisciplinario relacionado con la transmisión de mensajes o señales, o la comunicación de la información. Arranca de la Teoría de la Comunicación, que incluye mucho de la física y la ingeniería, lingüística, psicología y sociología.

2. Estudio del proceso de comunicación en todos sus aspectos. Es un cuerpo de resultados matemáticos concernientes a una cantidad llamada Información, una medida de la cantidad de conocimiento contenida en un mensaje o proposición.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## TEORÍA PEDAGÓGICA

Es un conjunto de constructos, definiciones y proposiciones relacionadas entre sí, que presentan un punto de vista sistemático para explicar, orientar y predecir el acto pedagógico.

Una teoría pedagógica debe permitir encontrar respuestas a las siguientes interrogantes: ¿Cuál es la finalidad de la educación? ¿Para qué se educa? ¿Cuál es el modelo de sociedad y cultura que la educación va a ayudar a transformar y crear? ¿Cuál es el hombre que se quiere formar? ¿Quiénes son los agentes educativos? ¿Cómo son los alumnos y cómo aprenden? ¿Cómo enseña el que enseña? ¿Cómo se conciben las relaciones maestro-alumno?, entre otras. Estas interrogantes pueden convertirse en criterios de validación o elegibilidad, los cuales permiten distinguir una teoría pedagógica de otra que no lo es.

Las teorías pedagógicas son importantes para un docente porque le explican la complejidad de la formación del hombre, le permite sistematizar y dar orden al conocimiento sobre ese proceso. También facilitan al docente criterios para orientar su acción, es decir guían el acto pedagógico y permiten sistematizar la enseñanza, otorgándole carácter científico a su quehacer cotidiano y proporcionándole un marco de referencia conceptual para ordenar e interpretar su propia experiencia. Asimismo, las teorías pedagógicas permiten desarrollar criterios generadores de investigaciones sobre problemas pertinentes a su campo, lo que permite corroborar los supuestos de las propias teorías y subsanar los vacíos que se detecten en su estructuración. La teoría es un imperativo para una práctica pedagógica reflexiva, que permita convertir la práctica en praxis, porque la reflexión exige al docente revisar, reconstruir y analizar críticamente su propia ejecución y la de su grupo de alumnos, con el fin de elaborar explicaciones válidas sobre esos hechos. Es decir, un docente reflexivo evalúa constantemente su acción y piensa críticamente sobre la metas planteadas y las acciones que tiene que hacer para alcanzarlas. Todos esos procesos señalados, tales como análisis, planificación, reconstrucción y evaluación, se derivan de una fundamentación teórica, de un marco conceptual, que permita abordar y comprender la complejidad de esa práctica.

**BIBLIOGRAFÍA:** HERNÁNDEZ, R. (1995). *Metodología de la Investigación*. México, McGraw-Hill. / SACRISTÁN, J. (1989). *Teoría de la Enseñanza y Desarrollo del Currículo*. Madrid, Anaya.

**VIVAS GARCÍA, Mireya.** Universidad de Los Andes-Núcleo Táchira.

## TEORÍAS DE LA CONTIGÜIDAD

Hipótesis según la cual, para que el aprendizaje se efectúe, es necesario que dos estímulos (EC y EI) o un estímulo y una respuesta, ocurran con mucha proximidad temporal. (Compárese con la teoría del efecto).

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

Son un cuerpo didáctico- explicable de ideas y experiencias del “hecho-aprendizaje” y pueden ser entendidas como un instrumento académico de conocimientos que proporciona un marco conceptual, interpretativo, descriptivo y comprensible acerca del aprendizaje.

Existen distintas maneras de organizar las principales teorías del aprendizaje. En este sentido, Sacristán y Pérez (1993) organizan las teorías del aprendizaje en dos grandes grupos: las del condicionamiento y las mediacionales. Pavlov, Watson, Skinner, entre otros, son representantes de las teorías del condicionamiento; las mediacionales comprenden propuestas como las del aprendizaje social de Bandura, Lorenz, la teoría de procesamiento de la información de Gagné, Newell y Simon y las teorías cognitivas; estas últimas, incluyen la teoría de la gestal y psicología fenomenológica de Kofka, Köhler, Maslow y Rogers, la teoría genético-cognitiva de Piaget, Bruner y Ausubel y la teoría genético-dialéctica de Vigotsky, Luria, Leontiev y Wallon entre otros. Por su parte, Martiniano y Diez (1990) dividen a las principales teorías del aprendizaje en tres grandes grupos: conductuales, sociales y cognitivas. El aprendizaje por imitación de Bandura, el interaccionismo social de Feuerstein y el aprendizaje psicosocial de McMillan corresponden a las teorías sociales y las teorías cognitivas están representadas por el constructivismo de Piaget, el aprendizaje por descubrimiento de Bruner, el aprendizaje significativo de Ausubel y Novack, y la zona de desarrollo potencial de Vygotsky.

Las teorías del aprendizaje son importantes en la fundamentación del quehacer del docente porque al distinguir los tipos de aprendizaje proporciona a los enseñantes la multiplicidad de campos que ha de abarcar la educación y la necesidad de adecuar los procedimientos de enseñanza.

Igualmente, las teorías del aprendizaje al explicar el proceso de aprender y su dinámica, constituyen un aporte de gran significación para la enseñanza, porque de ellas podría derivarse cierta normatividad para la intervención didáctica, atendiendo aspectos como la transferencia del conocimiento, organización de la materia, logicidad del material de estudio, conducción de las experiencias, preparación y disposición del ambiente, actividades y recursos, entre otras.

**BIBLIOGRAFÍA:** MURGUEY, Valentín. (1995). *Teorías de Aprendizaje y Modelos de Enseñanza*. Trabajo de ascenso. Universidad de Los Andes. Núcleo Táchira. / SACRISTÁN, G. J y A. PÉREZ. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata. Segunda Edición.

VIVAS GARCÍA, Mireya. Universidad de Los Andes-Núcleo Táchira.

## TEORÍAS DEL DESARROLLO (Evolución)

Supuestos psicológicos que enfatizan el crecimiento y el proceso de maduración de los seres humanos.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.



## TESIS

Trabajo final de grado que sea una obra que implique un trabajo intelectual, investigativo, original, y socialmente importante. Esta puede ser el resultado individual o colectivo y en ella debe evaluarse fundamentalmente la pertinencia, profundidad, originalidad y rigor científico del producto final del educando. Su defensa da la oportunidad para que el estudiante demuestre su dominio de un tema, creatividad, cultura y capacidad individual y colectivamente. No es obligatoria la existencia del tutor.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; ELVIRA CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

## TESIS DE GRADO

Ejercicio final donde el estudiante tiene la oportunidad de demostrar plenamente su dominio del tema, su inteligencia, creatividad, cultura y capacidad para trabajar individual y colectivamente.

En Chile se llama “Memorias de Título” a la tesis de culminación del pregrado.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; ELVIRA CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

## TESIS DOCTORAL

Disertación científica para lograr el grado de doctor. En muchos países para alcanzar el grado de catedrático de universidad.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación.* PANAPO. Caracas.

## TESIS DOCTORAL

Ejercicio académico que constituye la conclusión de un trabajo investigativo realizado atendiendo a las exigencias del doctorado. Debe contener la conclusión en síntesis de los resultados obtenidos en la investigación, con un enfoque original y creador y resaltar la contribución al desarrollo de la ciencia y la técnica.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; ELVIRA CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

## TEST

Instrumento, dispositivo, forma o medio que, por su naturaleza facilita de alguna forma la evaluación o medición. A continuación se enumeran algunos de los tipos más comunes:

- \* Test de Aprovechamiento: Mide la cantidad de conocimientos o destrezas que ha adquirido un sujeto en un campo determinado.
- \* Test de Aptitud: Mide la habilidad o capacidad potencial innata de una persona para adquirir diferentes destrezas y nuevos conocimientos.
- \* Test Diagnóstico: Localiza áreas específicas de debilidad o fuerza de un sujeto y determina la clase de debilidad.
- \* Test de Ejecución: En cierta forma, todos los test deben considerarse test de ejecución. Sin embargo, los test de papel y lápiz o los orales, generalmente no se consideran test de ejecución. Lo común es que en un test de ejecución se tenga que manipular objetos físicos y usar destrezas físicas y manuales no restringidas a las respuestas orales y escritas.
- \* Test de Encuesta: Mide el aprovechamiento general en una materia o área dada; esto casi siempre significa que el test trata de medir la posición del grupo y no de obtener medidas precisas de los individuos.
- \* Test Estandarizado: Tiene instrucciones definidas para administrarlo, calificarlo y usar los resultados, y que ha sido probado con una amplia gama de sujetos, estableciendo los promedios de los puntajes de ciertos grupos 'estándar' con el fin de fijar bases de posible comparación.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

## TEST

Examen, prueba. Psicodiagnóstico: examen de aptitudes, conocimientos y dotes, así como la estructura de los sentimientos pulsiones y carácter. Se distingue entre test psicométricos (medidas de características unidimensionales, tareas predeterminada, evaluación cuantitativa) y test proyectivos (test de proyección: captación de un complejo de funciones o de características; tareas de interpretación múltiples, en la que la respuesta del sujeto proyecta la estructura de la propia personalidad; evaluación cualitativa); existen, además los test de rendimiento para el examen de funciones sensomotoras y psíquicas, así como de aptitudes (p. ej.: los test de inteligencia; inteligencia; CI); test de desarrollo, de madurez escolar, así como los test para la determinación de trastornos de la capacidad mental del rendimiento intelectual, test para la comprobación para la capacidad de concentración y de retención de la conducta de trabajo y test de personalidad para el examen de propiedades, intereses, actitudes y opiniones; p. ej.: mediante el procedimiento de selección de imágenes (t. de Szondi), métodos de interpretación de formas (test Rorschach), metódicos (TAT) y cuestionarios de personalidad (FPI).

Texto de enseñanza: Obras destinadas a la enseñanza redactadas de acuerdo con los principios didácticos y en relación directa con las necesidades

del medio, valiéndose, además, de ilustraciones que interesen a los educando tanto en la forma como en el fondo. Véase: Manual escolar.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### TEST DE APTITUD

Test que permite medir la capacidad de una persona en un área dada.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### TEST DE CONOCIMIENTO

Prueba para medir los conocimientos, destrezas, comprensión, etc. en una determinada área.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### TEST DE DESEMPEÑO

Test que controla el resultado de una actividad, requiere respuestas motrices, manipulación de objetos. etc., pero no se propone medir la capacidad subyacente. Sinónimo: **test de actuación, test de ejecución.**

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### TEST DE INTELIGENCIA

Métodos estandarizados de evaluación (grupal o individual) concebido para medir la capacidad que tiene una persona para aprender, resolver problemas que implican abstracciones y enfrentarse con Situaciones nuevas.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### TEST DE INVENTARIO

Cuando se aplica a los test de aprovechamiento, trata de cubrir por completo alguna unidad de instrucción o entrenamiento específico, relativamente pequeño. El propósito de un test de inventario, como lo indica su nombre, consiste más en relacionar el conocimiento o capacidad del individuo, que en un intento de medir en el sentido usual. El término denota a veces un tipo de test usado para medir el nivel de aprovechamiento anterior a la instrucción. Muchos cuestionarios de personalidad e intereses se denominan 'inventarios', ya que evalúan la posición de un individuo en cuanto a diferentes características personales o bien su nivel de interés en diferentes tipos de actividades.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

### TEST DE PODER

Trata de medir el nivel de ejecución y no la rapidez del estudiante para contestar las preguntas. Hace muy poco o ningún hincapié en el tiempo.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

### TEST DE VELOCIDAD

Mide el desempeño del sujeto por el número de preguntas que puede contestar en un tiempo determinado.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

### TEST DIAGNÓSTICO

Test que sirve para localizar áreas específicas de deficiencia o de dificultades de aprendizaje de un sujeto para remediarlas.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### TEST OBJETIVO

Aquel en cuyas puntuaciones no existe la posibilidad de diferencias de opinión entre los calificadores en cuanto a si los tests están bien o mal calificados, porque el procedimiento de calificación queda determinado cuando se redactan los reactivos del test. Es decir, la respuesta correcta, que por lo común es una, se establece siempre antes del examen. De allí el nombre de test objetivo.

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

### TEST PRONÓSTICO

Test destinado a predecir el rendimiento futuro en una actividad o a determinar las aptitudes para determinados aprendizajes, Sinónimo: **evaluación predictiva.**

## TEXTO ESCOLAR

El término texto escolar por lo general se asume como equivalente a los términos manual escolar, libro de texto, libro guía, libro escolar, etc., de hecho, en el argot cotidiano de la escuela estas denominaciones se asumen como iguales entre maestros, alumnos y representantes, utilizándose indistintamente para referirse al libro que de manera obligatoria los maestros demandan adquirir a los alumnos para ser utilizados a lo largo del período escolar. Sin embargo, pese a este tácito acuerdo conceptual basado en el uso reiterado e indiscriminado de tales términos, es necesario hacer un esfuerzo intelectual por delimitar conceptualmente a partir de sus características más sustantivas, lo que se debe entender por texto escolar. La tarea no es fácil dado que inclusive en el medio académico, según Puelles (1.997), no existe consenso claro sobre la denominación de este objeto de estudio. Partiendo de esa realidad y en un intento de delimitación conceptual del término se hará en primer lugar un recorrido por los planteamientos que autores especialistas en la materia han elaborado sobre el particular para culminar con la construcción de un concepto lo más demarcativo posible.

Alain Choppin (1.980; 1.992; 1.998), quizás junto con el noruego Johnsen Børre (1.996), uno de los más prolíficos y agudos investigadores sobre la temática que gira en torno al texto escolar plantea que desde el siglo XVIII ha habido en Francia una suerte de entrecruzamiento de nomenclaturas diferentes para referirse al libro escolar, el abanico semántico reúne expresiones tales como “libro elemental, manual escolar, libro de clases, libros escolares, etc. (...), teniendo todas el mismo significado (...), un libro que expone las nociones esenciales de una disciplina determinada a un nivel determinado” (Choppin; 1.980; 4). Pero esta pléyade de terminologías heredadas de antaño no agotan las dificultades para intentar construir un concepto único, de acuerdo a este autor hoy día las propias autoridades educativas a nivel nacional e internacional introducen significados diferentes lo cual contribuye a la anarquía terminológica. Es el caso de las definiciones dadas por la Biblioteca de Francia en 1.968 y la UNESCO a través de su anuario estadístico en 1.969, la primera define a los libros escolares como todos aquellos libros creados con el propósito de ayudar a enseñar (Bibliographie de la France; 1968), mientras que la segunda los define como todos los libros recomendados para los alumnos que reciben educación en los niveles primario y secundario (Annuaire statistique de l'Unesco; 1.969). Son definiciones tan generales que conducen a concluir que prácticamente todo documento que se utilice en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe considerarse de partida como un texto escolar, restándole de esta manera especificidad al concepto. Indudablemente que, según Choppin, tales nomenclaturas más que aclarar el concepto tiende a confundirlo, sin embargo, nos expresa el autor, no hay duda de que en el contexto de la clase se utilizan innumerables obras para la enseñanza, siendo así propone una clasificación de los libros escolares que toma en cuenta como parámetros diferenciadores la intencionalidad de quien lo produce y el empleo, veamos:

- a) Los libros escolares en *strictu sensu*, los cuales están definidos “por la intención del autor o el editor, la cual aparece de manera explícita y literal (en el título, prefacio, introducción) o manifiesta (presentación, estructura, etc.). El carácter de escolar es independiente de su uso efectivo para tal fin”. (Choppin;1.980;5).

De esta categoría el autor a su vez hace una clasificación: a) “los manuales”, que serían las obras utilitarias de la clase, concebidas con la intención de servir de soporte escrito a la enseñanza de una disciplina que forma parte de un currículo aceptado oficialmente por las autoridades educativas; b) “las ediciones clásicas” o lecturas escogidas, compuestas por obras clásicas de la literatura y la cultura cuyo diseño incluye comentario y anotaciones para orientar su lectura, adecuadas al uso escolar; c) “las obras de referencia”, que incluyen diccionarios, recopilaciones de documentos, atlas, etc.; y d) “las obras paraescolares”, que comprenden un conjunto diverso de obras destinadas a reforzar y ejercitar los contenidos de las asignaturas ofrecidas en el currículo escolar (Choppin;1.992;17). Como se puede observar todas estas subcategorías tienen en común el expreso destino de su uso en el ámbito escolar. Son libros escolares en estricto sentido por reunir estos requisitos, sean utilizados o no en la enseñanza.

- b) Los libros que devienen en escolares por el uso permanente y generalizado en el contexto escolar. (Choppin;1.980;5). Por ejemplo, los muchos libros de consulta tales como biografías, libros especializados, informes de investigación, documentación oficial, etc. utilizados para ampliar la información dada por los “manuales escolares”. Nótese que estos no fueron elaborados originalmente para ser utilizados en el sistema escolar, sin embargo es precisamente su uso generalizado lo que les da el atributo de ser libros escolares.

Johnsen Børre (1.996), coincide con Choppin (ob. cit.) al distinguir dos categorías de libros de uso escolar, sin embargo a diferencia de éste, quien construye una denominación poco rigurosa (“les autres”, o su equivalente en español, “los otros”) para designar a todos aquellos libros que no sean escolares en “*strictu sensu*”, retoma de Stray (1.991) dos definiciones más excluyentes, a saber, libros de texto y libros escolares, quedando el primer término, “reservado a los libros escritos, diseñados y producidos específicamente para su uso en la enseñanza, mientras que el segundo se utilizaría para libros empleados en la enseñanza, pero menos íntimamente ligados a las secuencias pedagógicas”.( Johnsen; 1.996; 26).

El criterio asumido para establecer la diferenciación gira, al igual que en el caso de Choppin, en torno a la intencionalidad con la cual se crea y produce el libro, agregando Johnsen que esta intencionalidad se expresa en términos prácticos, en la construcción, diseño y contenidos del mismo en función de determinadas secuencias pedagógicas, las cuales se expresan taxativamente en los currículos oficiales. Ahora bien, para este autor esta diferenciación semántica no está construida en atención a soluciones coyunturales a un problema reciente de imprecisión conceptual, por el contrario obedece a la sedimentación de un proceso histórico “cuyos antecedentes se encuentran en la historia de las palabras”, sigamos al autor:



El término libro escolar (schoolbook) aparece por primera vez en inglés en la década de 1.750, y más habitualmente en la de 1.770. El término libro de texto (textbook) no aparece en inglés hasta la década de 1.830, su predecesor el text book, es mucho más antiguo y se refiere al texto, habitualmente latino o griego, utilizado en la enseñanza”. (Johnsen; 1.996;26).

Así, el término *libro de texto* aparece en Inglaterra en el contexto de un sistema escolar estructurado tal como hoy en día lo conocemos, de allí que se asocie esta denominación a los libros producidos bajo las orientaciones y exigencias de asignaturas y contenidos formalmente establecidos por las autoridades educativas.

Argibay y colaboradores (1.991) sugieren que son seis los rasgos que se deben tomar en cuenta al momento de definir a *los libros de texto*: a) el hecho de ser un recurso técnico-educativo; b) el soporte, es un material impreso; c) la estructura, presenta una progresión sistemática en atención a la secuencia pedagógica exigida en los programas de estudio; d) el uso, en procesos de enseñanza-aprendizaje; e) la apertura a la realidad cultural y f) la legalidad reconocida. Nótese que esta propuesta incluye el reconocimiento legal como una de las características definitorias del texto escolar.

Selander (1.991) no centra su caracterización del *texto escolar* en la intencionalidad con la que fue hecha la obra o su uso en la escuela, ni tampoco toma en cuenta si ha sido producido de acuerdo a la normativa legal que exista al respecto. Más bien señala como características definitorias aspectos ligados a la estructura interna y a la configuración de los mensajes (saberes): a) La manera de escribirlo está socialmente determinada, por estar enmarcado en objetivos institucionales; b) no está destinado a presentar conocimientos nuevos sino a reproducir conocimientos ya sabidos; c) la organización se produce de acuerdo a requisitos pedagógicos, siendo el conocimiento que los alumnos adquieren a través de él del pleno dominio por parte de los profesores; d) los contenidos propios de las disciplinas y los contenidos morales deben aparecer entrelazados; e) los contenidos se estructuran por facetas y debe adaptarse al conocimiento básico de los alumnos y a su nivel escolar; f) contiene instrucciones y orientaciones que regulan la lectura y g) esta exento de ironías y contiene referencias al mundo real. Para este autor las mencionadas reglas o rasgos sirven para delimitar a los textos escolares de otro género literario.

Más recientemente en el contexto del proyecto interuniversitario de investigación sobre los manuales escolares españoles (MANES) con sede en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (UNED) y a propósito del Seminario Internacional “*Los manuales escolares como fuente para la historia de la Educación en América Latina. Un análisis comparativo*”, celebrado en Madrid en Octubre de 1.996, se retoma la discusión acerca de la ambigüedad terminológica en la denominación de los libros que se utilizan en el ámbito de la institución escolar. En el caso del idioma español, advierten Ossenbach y Somoza (2.000),

“se usan principalmente tres sustantivos para indicar el nivel más general y abarcativo: libros, textos y manuales, seguidos o no, del adjetivo “escolar”. Tendríamos así, en principio: libros escolares, libros de texto, textos escolares, manuales, o manuales escolares” (pág. 4),

Esto sin obviar la existencia de una gran variedad de nombres que designan libros más específicos que son utilizados en la escuela, así tenemos los abecedarios, las enciclopedias, los libros guías, los silabarios, problemarios, etc. Ahora bien, ambos autores prefieren se utilice el término “manual escolar” para designar aquellas obras creadas intencionalmente para ser usadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje “indicado por su título, su asignatura, nivel o modalidad, por su estructura didáctica interna, por su contenido, que contemplaría la exposición sistemática y secuencial de una disciplina” (p.p. 7-8). Desechan la expresión libro de texto por su contenido general ya que incluiría a los textos universitarios en tanto estos poseen una estructura didáctica diferente y no están sometidos a los controles estrictos que afectan a los libros destinados para los niños y adolescentes.

Puede observarse que el contenido de la definición propuestas por Ossenbach y Somoza es similar a las utilizadas por Choppin, Argibay, Spray y Johnsen con la diferencia que aquellos llaman a lo definido *manual escolar*, mientras que Choppin lo denomina *libro de texto en sentido estricto* y Argibay, Spray y Johnsen, *libro de texto*. Si bien Selander utiliza criterios diferentes para caracterizar a estas obras no hay que perder de vista que se refiere a ellas como *textos escolares*. Sin embargo pensamos que el problema no sólo debe remitirse a cual es el término más adecuado, también se debe escudriñar en la calidad conceptual de las definiciones, si bien las mostradas hasta ahora coinciden en gran medida, también es cierto que son extremadamente descriptivas en tanto que atienden a la intencionalidad, uso y estructura del dispositivo. En este sentido Castro Villarraga (citado por Ossenbach y Somoza; 2.000), intenta una definición donde el énfasis está puesto en la trascendencia que estas obras tienen más allá del circuito escolar, así los libros escolares deben ser:

“(...) entendidos como aquellos instrumentos didácticos (...) que buscan servir de mediadores y reguladores entre un saber específico y los sujetos que intervienen en un proceso de educación formal (maestros-alumnos). (...) El texto escolar es un engranaje más de los procesos de institucionalización de la práctica pedagógica, pero su producción y la selección de su forma y contenido (lo) hacen parte de un circuito más amplio de control simbólico (...) un texto escolar además de constituir un instrumento de apoyo, es un referente concreto para advertir las formas de circulación y apropiación de discursos hegemónicos” (Pág. 9).

Agrega Castro en esta definición, además del elemento didáctico, el elemento ideológico, el cual le añade al libro escolar una funcionalidad paradidáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje como transmisor de formas dominantes de pensamiento. Contribuyen así estos dispositivos (advirtiéndose que el autor utiliza la expresión *texto escolar*) a diseminar y sedimentar en los niños y adolescentes *discursos hegemónicos* que intentan imponer un determinado punto de vista a través de un conjunto de valores, prejuicios y estereotipos que de manera explícita o implícita son expuestos en los textos escolares.

Con el aporte de Castro (2000) se debe concluir que cualquier definición sobre el género literario que aquí nos ocupa debe tomar en cuenta no sólo las características didácticas, técnicas, literarias y legales que median en su configuración como obra sino también el elemento ideológico consustancial a todo medio de comunicación masiva.

Con los aportes de los autores aquí analizados se procederá a incursionar en la construcción de una definición del texto escolar. No es tarea fácil. En principio partimos por el término que consideramos el más adecuado por ser suficientemente explicativo, a saber, *texto escolar*. Al término *texto* no le asignamos erróneamente la connotación equivalente pero excluyente de *libro o material impreso* en su connotación más general (dispositivo de sustrato material de papel y tinta) tal como comúnmente se le otorga. La palabra *texto* se asume desde el punto de vista lingüístico, es decir, alude “a la materialización de un discurso” (Chumaceiro; 2001; 32), esto hace que dentro de esa denominación no se excluyan los modernos hipertextos o textos virtuales a los cuales tendrán acceso más temprano que tarde la mayoría de los escolares dado el desarrollo vertiginoso de los software educativos y a la incorporación cada vez más creciente de la computadora en los hogares y en los centros escolares. Por otra parte la palabra *escolar* hace referencia, tal como lo plantean Spray (1991), Choppin (1992), Johnsen (1996), Ossenbach y Somoza (2000), a la modalidad a la cual intencional y explícitamente está dirigido el texto, lo que determinará su estructura secuencial, contenidos basados en currículos oficiales, controles gubernamentales, etc., esto con independencia de su uso o no en la escuela. Se excluyen de esta manera los textos destinados a niveles superiores o universitarios y aquellos que, aunque usados comúnmente como materiales de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no fueron creados con esa motivación explícita (diccionarios, obras literarias, atlas, etc.).

Asumiendo entonces el término *texto escolar* como el que brinda mayor precisión para distinguir este género de otros, procedamos a definirlo tomando en cuenta las características más recurrentes esgrimidas por los autores consultados. Así entonces, el texto escolar *es un dispositivo material o virtual en el cual se materializa un discurso compuesto por palabras, palabras y símbolos o palabras, símbolos e ilustraciones, estructurado de manera secuencial y sistemática en atención a la maduración intelectual y emocional del lector, creado con la intención expresa de ser utilizado como un recurso pedagógico en el proceso de enseñanza-aprendizaje del sistema escolar formal, con el fin de brindar información sobre algún área del conocimiento en atención a la oferta curricular establecida en los programas de estudio elaborados por las autoridades educativas nacionales, quienes a su vez autorizan, supervisan y reglamentan sus contenidos, extensión y el tratamiento de los mismos.*

No pretendemos sea la conclusión de un debate que augura nuevos aportes, pero cada intento por lograr precisión conceptual en el seno de la investigación educativa en general y en lo referente a la investigación sobre textos escolares en particular, debe considerarse un avance no soslayable para futuros investigadores. Asumamos esta definición como lo que es, una aproximación más a la conceptualización del texto escolar como objeto de estudio.

**BIBLIOGRAFÍA:** ARGIBAY y otros. (1991). *La cara oculta de los textos escolares. Investigación curricular en Ciencias Sociales*. Bilbao: Universidad del País Vasco. / CASTRO VILLARRAGA, J. (2000). *Las cívicas y los textos de educación para la democracia: dos modalidades de formación del ciudadano en Colombia durante el siglo XX*. En: Ossenbach, G. y Somoza, M. (2000). *Los Manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina. Un análisis comparativo*. Madrid: UNED. / CHOPPIN, A. (1980). *La historia de los manuales escolares. Una aproximación global*. *Revista Historia de la Educación*, Nro. 9, p.p: 1-25 / CHOPPIN, A. (1992). *Los manuales*

escolares. *Historia y actualidad*. París: Hachette. / **CHOPPIN, A.** (1998). Los manuales escolares en Francia y la formación del ciudadano. *Revista Veritas*, 43, Nro. Especial. p.p: 183- 192. / **CHUMACEIRO, I.** (2001). *Estudio lingüístico del texto literario. Análisis de cuatro relatos venezolanos*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación-UCV. / **JOHNSEN BØRRE, E.** (1996). *Libros de texto en el caleidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor. / **OSSENBACH, G. y SOMOZA, M.** (2000). *Los Manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina. Un análisis comparativo*. Madrid: UNED. / **PUELLES BENÍTEZ, M, de.**(1997). Estudio Preliminar: Política, legislación y manuales escolares (1812-1939). En: Villalain Benito, J. L. *Manuales escolares en España. Tomo I. Legislación (1812-1939)*. Madrid: UNED. / **SELANDER, S.** (1990). Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa. *Revista de Educación*. 293. p.p: 345-354 / **SPRAY, Ch.** (1991). Paradigms lost: Towards a historical sociology of the textbook. En: Johnsen Børre, E. (1996). *Libros de texto en el caleidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor

**RAMÍREZ, Tulio.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

### TEXTO EXPLICATIVO

En cinematografía. todo texto inserto en una película que proporciona información al espectador acerca de la misma (su historia, argumento. mensaje, etc.).

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### TEXTO PROGRAMADO

Libro que contiene un programa instruccional. El programa está formado por cuadros enumerados. A veces cada cuadro ocupa una página diferente. Cada cuadro requiere, generalmente, una respuesta que puede figurar en la misma página, debajo del cuadro, o bien en la hoja siguiente, precediendo el cuadro que sigue. El programa puede ser de tipo lineal o ramificado. (Véase Programación Lineal y Programación Ramificada).

**CHADWICK, Clifton y Alicia Mabel ROJAS.** (1980). GLOSARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Organización de Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Caracas.

### TEXTO, ESTUDIO O APLICACIÓN DE

Examen detallado de un pasaje relativamente corto generalmente tomado de una obra conocida. Después de una atenta lectura, comprende: Un estudio gramatical consistente en determinar el significado objetivo de las palabras y de las frases; un estudio detallado, más complejo, que une este significado a lo que se conoce del autor y caracteriza la forma de expresión. Termina oportunamente con una nueva lectura, más expresiva que la primera.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## TEXTOS CONDUCTUALES Y TRADICIONALES EN LA FORMACIÓN DE CONCEPTOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

El "SISTEMA PERSONALIZADO DE INSTRUCCIÓN" (PSI) basado en los principios conductuales, es la primera investigación educacional realizada por KELLER, 1986. Numerosos estudios han demostrado que éste método produce grandes logros académicos a diferencia de los métodos tradicionales (Mc. Michael y Corey, 1969; Mc. Dermott 1970; Stalling, 1971; Born, Gledhill y Davis; Kulik y Carmichael, 1974).

La innovación del PSI está en el uso de Guías de Estudio, en base a baterías de preguntas que se les proporciona a los alumnos par que respondan después de complementar la lectura asignada.

Las guías de estudio han demostrado que los estudiantes obtienen puntajes en la evaluación en clase alrededor de 30% como incremento (Semb, Hopkins y Hurs, 1973). Además las guías de estudio son efectivas porque permite a los estudiantes responder las pruebas inmediatamente, reforzando el adecuado estudio conductual.

Las guías de estudio y las pruebas en clase presentan similares preguntas que refuerzan los objetivos educacionales más elementales (Bloom, 1956).

El conocimiento es considerado como el objetivo educacional más simple. Bloom lo ha clasificado como la habilidad para responder preguntas formuladas con diferentes palabras desde aquellas que aparecen en el libro, como las que no requieren información adicional o habilidad más que la traducción del material original como "comprensión".

Ambos objetivos-conocimiento y comprensión- son efectivamente producidos por el método del Sistema Personalizado de Instrucción (PSI); hay evidencia en la literatura de Miller y Weaver 1972; Semb, 1974.

La "PROGRAMACIÓN DE CONCEPTO" de corte conductual basado en un diseño de material de lectura es un método que produce formas más complejas de aprendizaje (Miller y Weaver, 1974).

La programación de concepto propicia la discriminación entre aquellas situaciones que ejemplifican el concepto curricular y aquellas que no. El método se basa en la búsqueda frecuente de la formación de concepto que puede ser producida por usos repetitivos de entrenamiento discriminativo en base a muchos diseños motivadores de la misma clase de estímulos.

### PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación reporta una comparación experimental de una formación conceptual producida por dos libros de diseño tradicional y un libro diseñado en relación a los principios de programación conceptual.

### MÉTODO

Sujeto y Lugar.- 15 estudiantes de Post Grado de las Maestrías en Farmacología y Bromatología de la UNMSM sirvieron como sujetos de la presente investigación. Todos los sujetos fueron seleccionados con el nivel superior y medio de inteligencia según Raven.

El experimento fue desarrollado en el salón de clases, durante las horas asignadas al curso de Metodología de la Enseñanza para la UPG de Farmacia y Bioquímica.

La prueba de formación de Conceptos.- Los participantes fueron evaluados por su habilidad para identificar ejemplos “refuerzos”. Se les presentó 12 pequeñas historias ficticias. Cada historia brindaba el promedio del comportamiento antes y después del siguiente evento.

En seis de las historias se produjo un incremento en el promedio de la conducta. Estas historias fueron consideradas como ejemplos de eventos de refuerzo.

En tres de las historias, el evento siguió a la conducta, pero no logró un incremento en el promedio del comportamiento. En consecuencia no fueron ejemplos de eventos de refuerzo.

Los estudiantes fueron requeridos para responder con un SI o NO a cada pregunta, el porcentaje de cualquiera que no hubiera entendido el concepto de refuerzo podría dársele el 50% de chance.

Todas estas pruebas fueron codificadas por respuestas estandarizadas en un total de 12 preguntas. Por consiguiente, hubo problema con la validez del proceso de puntaje.

### PROCEDIMIENTO

Los participantes leyeron y completaron la guía de estudio, basado en el reforzamiento de tres libros a quienes denominamos para la prueba, el libro A, libro B y libro C. Los libros A y B eran de diseño tradicional y el libro C diseñado según los principios de programación de conceptos.

Los principios de la programación de conceptos consta de tres partes:

1. El término refuerzo fue definido, un número de ejemplos fueron dados y un número de situaciones ambiguas fueron analizadas.
2. Un refuerzo ilustrado de la historia fue dado y se formularon preguntas que debían responderse sin mayor crítica, para determinar si la situación involucró la respuesta. Además se les preguntó nuevas historias, escogidas para ilustrar el refuerzo mientras que otros ilustraron eventos que podían ser confundidas con refuerzo.

Estas 10 primeras historias fueron fácilmente recordadas apoyado en el aprendizaje discriminatorio entre refuerzo y no refuerzo. Las 10 historias siguientes no fueron evocadas y por consiguiente los estudiantes discriminaron entre refuerzo y no refuerzo sin abstinencia alguna.

3. Se les preguntó la guía de estudio y las primeras preguntas repetían la definición de refuerzo. Las últimas 20 preguntas versaban sobre las historias pero en forma muy globalizada.

### DISEÑO EXPERIMENTAL

El diseño experimental fue de basamento modificado. Los 15 estudiantes formaron tres grupos. Cada grupo era sometido a una prueba sobre la formación del concepto inicial. Después de la prueba se les asignó uno de los tres libros para que lean; después del cual se les tomó una prueba de formación de conceptos.

Luego se les asignó un segundo libro para que lean seguido de una tercera administración de la prueba sobre la formación de conceptos.

Finalmente, se les asignó un tercer libro en un orden diferente. El orden de presentación para los tres grupos fue:



Grupo 1: libro C, libro A, libro B  
 Grupo 2: libro B, libro C, libro A  
 Grupo 3: libro A, libro B, libro C

## RESULTADOS

El grupo 1, tuvo un puntaje pre prueba de alrededor de 51%, incrementado al 85% después de la lectura del libro C, el único diseñado de acuerdo a los principios de la programación del concepto. No hubo riqueza de conceptos con la lectura de los libros tradicionales.

El grupo 2, tuvo un puntaje pre prueba del alrededor de 53%, incrementado al 68% después de leer el libro B, que se mantuvo con la lectura del libro C, pero se enriqueció después de leer el libro A.

El grupo 3, obtuvo un puntaje de cerca de 46% en la pre prueba, sin ganancia significativa como resultado de la lectura tanto del libro B ó del libro A. Sin embargo este puntaje se enriquece al 77% después de leer el libro C.

Sin embargo, los participantes obtuvieron una media del 2.5% después de leer cada uno de los libros tradicionales y una media de 27% después de leer el libro basado en la programación de conceptos.

En consecuencia estos datos demuestran que el enriquecimiento de conceptos se da a través de la lectura del libro basado en la programación de concepto.

## DISCUSIÓN.

El presente experimento comparó el efecto de dos libros tradicionales y un libro de conceptos programados sobre el puntaje de la prueba de formación de conceptos. El resultado resalta que el programa de concepto enriquece los resultados de la prueba, mientras que los libros tradicionales no fomentan mayores cambios. Por consiguiente, nosotros podemos precisar que la programación de concepto produce formación de concepto.

Esta conclusión se puede basar en dos explicaciones alternativas:

Primero, es factible que las preguntas de la formación de concepto haya influenciado en la identificación de la respuesta correcta, ya que las preguntas fueron formuladas por la misma persona que propone el libro C, que enseña a los estudiantes a identificar estas preguntas y responderlas adecuadamente. Si esto se diera, entonces los puntajes de la prueba no permitirían que los estudiantes hubiesen formado un concepto. Una réplica de este experimento con una prueba de formación de concepto presentado por otra persona podría efectivamente controlar esta posibilidad.

Segundo, los participantes que sirvieron como sujetos del experimento, asistieron a clases del curso que se guía por el autor del libro C. Es posible, que este conocimiento haya influenciado en su desempeño para obtener puntaje alto. Las implicancias en los resultados en manos de otro investigador podría controlar esta posibilidad.

Una consecuencia interesante de este experimento es que la programación de conceptos puede capacitar a los estudiantes a generalizar de un grupo pequeño de preguntas a un abanico virtualmente infinito de preguntas. Esto resalta, que el uso de guías de estudio que brinda un set muy circunscritos de respuestas alternativas es capaz de producir una capacidad de respuestas generalizadas. La tarea es clasificar como “aplicación” dentro de la Taxonomía de Bloom (Bloom, 1956) este objetivo educacional.

El presente trabajo no debe ser tomado para indicar que los estudiantes rechasen los libros tradicionales. Los estudiantes si aprenden a recordar y evocar conocimientos e ambos libros, pero más ampliamente con la forma PSI.

**POMA IGREDA, Tula.** Universidad Nacional Mayor de San Marcos Facultad de Educación. Instituto de Investigaciones Educativa.

## TIEMPO ACTUAL, SEGÚN OCTAVIO PAZ

Vivimos no sólo el fin de un siglo, sino de un periodo histórico. ¿Qué nacerá del derrumbe de las ideologías?

¿Amanece una era de concordia universal y de libertad para todos o regresarán las idolatrías tribales y los fanatismos religiosos, con su caudal de discordias y tiranías? Las poderosas democracias que han conquistado la abundancia en la libertad ¿serán menos egoístas y más comprensivas con las naciones desposeídas? ¿Aprenderán éstas a desconfiar de los doctrinarios violentos que las han llevado al fracaso? En esa parte del mundo que es la mía, América Latina y especialmente México, mi patria:

¿alcanzaremos al fin la verdadera modernidad, que no es únicamente democracia política, prosperidad económica y justicia social, sino reconciliación con nuestra tradición y con nosotros mismos?

Imposible saberlo. El pasado reciente nos enseña que nadie tiene las llaves de la historia. El siglo se cierra con muchas interrogaciones. Algo sabemos, sin embargo; la vida en nuestro planeta corre graves riesgos. Nuestro irreflexivo culto al progreso y los avances mismos de nuestra lucha por dominar a la naturaleza se han convertido en una carrera suicida.

En el momento en que comenzamos a descifrar los secretos de las galaxias y las partículas atómicas, los enigmas de la biología molecular y los del origen de la vida, hemos herido en su centro a la naturaleza. Por esto, cualesquiera que sean las formas de organización política y social que adopten las naciones, la cuestión más inmediata y apremiante es la supervivencia del medio natural. Defender a la naturaleza es defender a los hombres.

Al finalizar el siglo, hemos descubierto que somos parte de un inmenso sistema -o conjunto de sistemas- que va de las plantas y los animales a las células, las moléculas, los átomos y las estrellas. Somos un eslabón de "la cadena del ser", como llamaban los antiguos filósofos al universo.

Uno de los gestos más antiguos del hombre -un gesto que desde el comienzo, repetimos diariamente- es alzar la cabeza y contemplar, con asombro, el cielo estrellado. Casi siempre esa contemplación termina con un sentimiento de fraternidad con el universo. Hace años, una noche en el campo mientras contemplaba un cielo puro y rico de estrellas, oí entre las hierbas oscuras el son metálico de los élitros de un grillo. Había una extraña correspondencia entre la palpitación nocturna del firmamento y la musiquilla del insecto. Escribí estas líneas:

Es grande el cielo  
y arriba siembran mundos.  
Imperturbable,  
prosigue en tanta noche  
*el grillo berbiquí.*

Estrellas, colinas, nubes, árboles, pájaros, grillos, hombres: cada uno en su mundo, cada uno un mundo -y no obstante todos esos mundos se corresponden. Sólo si renace entre nosotros el sentimiento de hermandad con la naturaleza, podremos defender a la vida. No es imposible: fraternidad es una palabra que pertenece por igual a la tradición liberal y a la socialista, a la científica y a la religiosa.

Alzo mi copa -otro antiguo gesto de fraternidad- y brindo por la salud, la ventura y la prosperidad de Sus Majestades y del noble, gran y pacífico pueblo sueco.

**PAZ, Octavio.** Palabras pronunciadas el 10 de diciembre de 1990, el día que recibió el Nobel. Tomado, en versión libre, de un mensaje de correo electrónico enviado por Alejandra Fernández desde Montreal Canada.

## TIEMPOS (Dos), DOS SOCIEDADES, DOS ESCUELAS: RODRÍGUEZ (SIGLO XIX) Y BOLIVARIANAS (SIGLO XXI).

### 1. INTRODUCCIÓN

Las sociedades en su devenir histórico siempre han estado comprometidas con la formación del hombre en, por y para cada sociedad en particular, de lo cual se desprende la importancia y la trascendencia que adquiere la escuela en este proceso de formación. La educación, como proceso histórico social/individual ha estado ligada a los intereses, necesidades, aspiraciones y demandas objetivas de las sociedades concretas e históricamente determinadas, las cuales se forjan un determinado ideal de hombre a formar. Esta formación se despliega en una institución concreta, la escuela, que según nuestra visión es determinada y configurada históricamente por el tiempo y la compleja estructura de la sociedad en la cual se inserta y funciona. La lectura y el examen que realizaremos de la escuela de Rodríguez y las Escuelas Bolivarianas pretenden mostrar a las primeras sólo como referencia histórica de las actuales y resaltar que en cada proyecto de escuela está inscrita una mirada, una posición del mundo, de la sociedad y del hombre, lo cual les imprime su condicionalidad sociopolítica e ideológica. La formación, entonces, emprendida por estas escuelas tiene sus fronteras en la sociedad y el tiempo en las cuales ellas se radican y ejercen su papel. En este sentido, la formación del ciudadano, el objetivo esencial en ambas sociedades, adquiere significado y características particulares provenientes de las necesidades, intereses, aspiraciones y demandas objetivas de cada sociedad, en particular.

Los planteamientos anteriores nos conducen a esbozar sucintamente las características más resaltantes del contexto actual latinoamericano a fin de ubicar las escuelas actuales y la función que se les asigna en estas sociedades.

### 2. FUNCION DE LA ESCUELA ACTUAL EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO.

A la entrada del nuevo milenio Latinoamérica se encuentra atrapada en graves problemas de corte ético, político, económico y social. Para nadie es un secreto que los gobiernos latinoamericanos confrontan dificultades para mantener la paz, el orden, la justicia social, la honestidad y una balanza de sus actividades económicas (fiscales y monetarias) en equilibrio con un

desarrollo integral más humano y equitativo. Acontecimientos como la globalización de la economía, la integración europea, el crecimiento y consolidación de un orden económico internacional capitalista deshumanizado, la expansión y penetración de una cultura comunicacional digitalizada evidencian la contundente presión que afecta la vida de los pueblos latinoamericanos.

Aunque es evidente que las sociedades de la región han avanzado hacia los gobiernos de tipo democrático también es cierto que, además de los conflictos internos existentes, esta democracia pelagra pues la sombra de viejos y elevados compromisos de corte económico internacional debilitan su consolidación. Es así que, compromisos como la deuda externa latinoamericana la cual alcanza según algunos analistas económicos (760 millones \$), y la asunción de políticas económicas neoliberales impuestas por organismos internacionales desnudas de un componente social justo y humanitario, arrojan sobre los países que conforman la región una profunda e inenarrable miseria, una marginalidad no sólo económica sino también sociocultural y, una cada vez más profunda desigualdad social en millones de latinoamericanos que viven en condición de extrema pobreza: los excluidos, los sin techos, los sin tierras, los sin pan y dolorosamente se agrega a esta cruel pintura los altos índices de mortalidad infantil por desnutrición, así como también, la drogadicción y prostitución de nuestros niños y adolescentes.

En particular, en educación, siguiendo con la descripción de algunos rasgos de nuestra pintura latinoamericana, se observa un elevado porcentaje de niños en edad escolar que se encuentran fuera del sistema educativo (niños que trabajan en la calle y otros que hacen de la calle su habitat, por diversas razones de naturaleza socioeconómica, familiar, cultural, entre otras), altos índices de repitencia, analfabetismo absoluto o funcional. La escuela, en las sociedades latinoamericanas no cumple con su papel de formadora de hombres productivos y útiles, de ciudadanos con conciencia democrática y ética para vivir en una sociedad democrática dignamente. Venezuela y su sistema educativo, no es la excepción de estos ejemplos.

En un informe que presenta el Proyecto de La Constituyente Educativa, Dirección Sectorial de Planificación y Presupuesto del ME(1999), se señala que el deterioro de la educación va más allá de aspectos cuantificables: **“Son reiterativos los diagnósticos que señalan el deterioro de nuestra educación, no tan sólo referidos a indicadores cuantitativos sobre exclusión, repitencia, aplazados, etc., sino también a rasgos cualitativos que indican una ausencia de pertinencia de los aprendizajes y una pérdida de legitimidad sociocultural de la escuela(...)”**(p:22).<sup>1</sup> Entre las causas del deterioro, este Proyecto señala las siguientes: ausencia de un proyecto de país con un norte transformador, exclusión económica y político cultural, separación escuela-comunidad, currículo inadecuado, cultura organizativa burocratizada del sistema, fallas en el desempeño profesional del docente, limitaciones en las condiciones en las condiciones de vida y de trabajo del docente, partidocracia, economicismo y burocracia sindical e insuficiencias en la infraestructura escolar y en la dotación.”<sup>2</sup> (pp:22-23).

---

1. Proyecto Educativo Nacional. Dirección Sectorial de Planificación y Presupuesto. ME. Caracas, Octubre, 1999. p, 22.

2. Proyecto Educativo Nacional. pp. 22-23.

Estas características/problemas, que no son distantes y ajenas a las escuelas de muchos países latinoamericanos, por el contrario, pensamos son características comunes, han puesto de relieve la necesidad que han tenido los jefes de gobierno y las instituciones internacionales para unirse y dar respuestas latinoamericanas a esos que son problemas comunes de la región. Latinoamérica se piensa como región estratégica para formar un bloque de poder, que en una política integracionista global pueda, desde la particularidad de cada país, intentar disminuir los efectos perversos de un desarrollo económico y social injusto lo cual incide y se expresa en el sistema educativo. En Venezuela, como en otros países que conforman la Región Latinoamericana, se implementaron programas económicos de corte neoliberal, con severos ajustes, que han debilitado o reducido entre otros elementos, los servicios esenciales como la salud, la seguridad y lo que nos compete en esta investigación, la educación.

La actual actitud gubernamental está contenida en las diversas organizaciones y eventos que se han constituido para integrar esfuerzos hacia la conservación de la paz, de la democracia, de la justicia social y de la dignidad regional del pueblo latinoamericano. Esfuerzos que esperan superar lo que en un primer momento, hacia la década de los sesenta, estuvo dirigida sólo hacia la conformación de un bloque de carácter económico lo cual se expresó en trágicas y deplorables condiciones de vida de los habitantes de la región. Actualmente, el esfuerzo va más allá de la integración económica. Se busca la integración global que abarque las dimensiones sociales, culturales y hasta política que dignifiquen la vida de la población latinoamericana, que considere su capital humano el beneficiario de la integración.

En el aspecto político, la debilidad política de algunos gobiernos de la región impregnados de las llamadas guerra de guerrillas, los grupos paramilitares, el narcotráfico, los contra, el autoritarismo sólo por nombrar algunas se convierten en barreras para la consolidación de la democracia, opción esta por la cual se han decidido la mayoría de los pueblos y la cual permite a la población latinoamericana vivir en paz y en libertad.

Ejemplo concreto de estos esfuerzos se evidencia en el trabajo del Grupo conocido como Contadora (1983), el cual se estableció con el propósito de llevar negociaciones basadas en el diálogo para alcanzar la reducción de las tensiones y lograr cierto estado de convivencia pacífica. Green Rosario(1987), expresa al respecto: **“(...) quedó así establecido el Grupo Contadora como un esfuerzo diplomático único, que buscaba soluciones latinoamericanas a problemas latinoamericanos, erradicando con firmeza el uso de la violencia y de la fuerza”**. (p:203).<sup>3</sup>

En la dimensión económica, políticas neoliberales, la globalización de las sociedades capitalistas desarrolladas, la deuda externa, la precaria industrialización, la corrupción, déficit fiscal, altos índices de inflación, entre otros, constituyen problemas comunes que resquebrajan la aspiración de una región de vivir con dignidad.

En ese cuadro de injusticia social y desequilibrio económico y político regional, la escuela venezolana de hoy es objeto de contundentes críticas pues no ha contribuido con la formación del ciudadano del siglo actual como pilar

---

3. GREEN, Rosario. La concertación en el ámbito Latinoamericano. Relaciones Económicas Internacionales de América Latina. Editorial Nueva Sociedad. Caracas, 1987.

fundamental del hombre necesario para un nuevo milenio que discurre aceleradamente en una era comunicacional digitalizada. Por el contrario, a la escuela se le acusa de ser espacio de exclusión social y de no ser pertinente con la aspiración de cambio de la realidad latinoamericana de hoy.

### 3. LA ESCUELA VENEZOLANA EN LA ACTUALIDAD

Actualmente en Latinoamérica, y en particular, en Venezuela, se fortalece y generaliza la opinión de la no pertinencia social, política, cultural y económica de la escuela para los tiempos de la nueva era comunicacional y socio política del siglo XXI. En Venezuela, en los dos últimos gobiernos se ha generalizado la opinión de que **la educación es “fraude” y un “desastre”**.

El examen de la base tecnológica, socioeconómica y política de la sociedad venezolana como sociedad latinoamericana, pretendiendo incorporarse al siglo XXI, indica que la escuela requiere de cambios urgentes.

La escuela no cumple con el papel que las sociedades latinoamericanas del XXI le asignan: formación de un hombre digno, democrático, ético, y científica y altamente productivo. En la escuela los índices de deserción y repitencia y de baja calidad son alarmantes. La escuela se convierte en espacio de exclusión social. La escuela latinoamericana, en particular, la venezolana, es la escuela de una sociedad arropada bajo el manto de unas relaciones de producción teñidas de políticas capitalistas rentistas orientadas por políticas internacionales deshumanizadas de corte neoliberal. Producto y consecuencia social de estas políticas son entre otros factores la desnutrición, hambruna, niños en la calle, desigualdad social y altos porcentajes de desempleo, y mortalidad infantil etc., Cifras que son manejadas como alarmantes nos indican a la escuela como responsable de serios y graves problemas de analfabetismo, exclusión, deficiente preparación de los recursos humanos, falla en la formación de una conciencia ética y nacional. Venezuela no es la excepción. La escuela venezolana, a la entrada del nuevo milenio, **está “raspada”**, no cumple con el papel socio político, cultural, económico ni ético que demanda la sociedad de la Región, en proceso de cambio.

Los proyectos políticos, inscritos, en la llamada IV República, edificados sobre principios y valores de corte neoliberal son objeto de múltiples y graves críticas puesto que promueven iniciativas pedagógicas individualistas orientadas a favorecer y promover la desigualdad pedagógica en consonancia con la consolidación de una desigualdad social alejada de los intereses solidarios y comunitarios de las grandes mayorías de gente empobrecida y marginada del disfrute de los bienes socioeconómicos y culturales. Valores pedagógicos egoístas que se transmiten, internalizan y difunden en una escuela que se ha caracterizado por ser poco eficiente, democrática y justa.

A contraluz, es posible observar que estos proyectos neoliberales están vinculados a los intereses o mejor perversos intereses de quienes se han erigido históricamente como los dueños del poder y del saber en nuestras realidades. La finalidad de la escuela neoliberal, “capitalista” sólo se vincula con la formación de recursos humanos para incrementar el capital “técnicamente” sacralizado por las sociedades industriales más avanzadas; capacitar recursos humanos para insertarlos a la sociedad mediante el trabajo capitalista y reproducir valores sólo de interés para la reproducción de ese capital neoliberal. La formación en la escuela deviene de esta manera en un proceso



de adquisición de habilidades, destrezas y capacidades “técnico/instrumentalistas” para cumplir una función económica e ideológica que favorece a una minoría a expensas del beneficio de las mayorías desasistidas socialmente. La escuela aparece entonces concebida como un espacio para reproducir la actividad económica y político ideológica de la sociedad capitalista, en la cual, democracia, libertad, ética y saber tienen una connotación ideopolítica clasista y de exclusión social. Pero la historia actual también nos informa que hay y han habido proyectos emergentes que tienden a contracorriente, a subvertir la castrante formación de la racionalidad instrumentalista/utilitarista y social proporcionada en la escuela capitalista, de la cual es ejemplo concreto, la escuela venezolana.

En la propuesta política de la V República de 1999, surgen las escuelas bolivarianas como política prioritaria del Estado en materia de educación con el propósito “revolucionario” de formar en el ciudadano una racionalidad democrática, ética, justa y solidaria. Y al mismo tiempo, competente con las demandas del nuevo milenio, formando un hombre, que dotado de las herramientas más modernas, se inserte en el proceso de producción real de la sociedad de una manera más solidaria y cooperativa. Educación que según los planteamientos del Proyecto educativo Nacional (1999) se articula a dos premisas fundamentales :a) que responda a las demandas mundiales de “una revolución permanente en el conocimiento a escala planetaria, originado por las transformaciones en las comunicaciones”, b) que atienda a las exigencias “de la construcción de una nueva sociedad y una nueva República”(…) con una producción material desde una perspectiva humanista y cooperativa(…) y la formación de un hombre “participativo, solidario socialmente(…) y además, “propiciar el diálogo intercultural y el reconocimiento a la diversidad étnica”(p:35).<sup>4</sup>

La educación concebida como un derecho inalienable, como un proceso permanente, de calidad, para todos, gratuita y obligatoria, inscrita en el proyecto político de la V República se dirige a la formación de valores, destrezas y habilidades cuyos fines, según el Proyecto Educativo Nacional (1999) son los siguientes:

- Formación en y por el trabajo(…) en una perspectiva politécnica(…) con capacidad investigativa e innovadora en el saber hacer.
- Formación en y por la democracia(…).
- Formación de aptitudes cooperativas y de solidaridad(…).
- Formación en valores, con conocimiento pleno de nuestras raíces y del acervo histórico como Pueblo.(pp:35-36).<sup>5</sup>

Esta educación se vincula a la concepción de la escuela como una escuela comunitaria, es decir, una escuela social, cultural y política a la cual nos referiremos después de hacer una breve referencia histórica de la escuela latinoamericana, en particular, la venezolana con el propósito de examinar el papel que cumplió la escuela en otros tiempos y otras sociedades y su pertinencia como referencia con la escuela de la sociedad actual.

---

4. Proyecto Educativo Nacional. Ministerio de Educación. Dirección Sectorial de Planificación y Presupuesto. Caracas, Octubre 1999.p,35.

5. Proyecto Educativo Nacional, 1999 , pp.36-36.

#### 4. UNA MIRADA HISTÓRICA A LA ESCUELA COMO ESPACIO DE FORMACIÓN DE CIUDADANOS.

Nuestra tesis principal es la afirmación de la condicionalidad histórico social de la escuela. La escuela no es un concepto abstracto, ésta siempre ha estado articulada a los objetivos, aspiraciones y necesidades de las sociedades concretas en las cuales se establece. Una mirada histórica y sucinta de la historia de la escuela nos permite señalar que parecería una perogrullada afirmar que la escuela bolivariana que hoy se plantea como solución a los profundos y graves problemas que aquejan a la sociedad venezolana y, en particular a nuestra educación, tiene su origen en el siglo XVIII ilustrado con todas las implicaciones que este movimiento lleva consigo. En este siglo, declarado por algunos historiadores como siglo del hombre, de la razón; siglo educador, templo del saber, **la finalidad** de la escuela en la obra de muchos pensadores estuvo ligada a la formación de un hombre concreto en contraposición con el hombre abstracto que se pretendía formar en el siglo predecesor. **Esta formación concreta** del hombre del XVIII significó, que además de la adquisición de los objetivos tradicionales de leer, escribir y contar, la formación aspiraba un hombre físico(sano), moral(amante de la virtud) intelectual(racional) y poseedor de un saber racional- útil. En el siglo XVIII, la escuela se vinculó con los objetivos dominantes de la sociedad ilustrada: el saber útil y el trabajo. Adquirir las destrezas básicas de leer, escribir, contar, formar para un oficio y servir a Dios y a la patria. Para lograr estos objetivos la escuela debía organizarse como institución y funcionar mediante reglas, métodos y preceptos. La base sobre la cual se erguía esta escuela era una educación nacional sostenida y promocionada por el estado.

La Revolución Francesa proporcionó la base ideológica política para la realización de proyectos de escuelas cuyo significado social estuviera ligado a la libertad, la igualdad y la formación del ciudadano. La escuela se constituyó en el espacio para formar el ciudadano libre e igual de la República. Además de estas funciones de naturaleza sociopolítica, la escuela se constituyó también en el medio en el cual se fomentaría no sólo el cambio social(modelo monárquico al liberal) sino también al logro de la prosperidad económica. De tal manera que la educación, tarea concreta de la escuela, pasó a ser una educación pública y controlada por el estado cuya finalidad era la de educar un hombre con conciencia ciudadana y económicamente productivo. En América, colonia, de España, país este, atrasado económicamente, los objetivos de la escuela estaban articulados al proyecto monárquico-absolutista de progreso económico. Había que educar para el trabajo. Dignificación del trabajo como el medio para lograr el progreso económico. Jovellanos y Campomanes constituyen ejemplos claros de la necesidad de la educación para el trabajo).<sup>6</sup> La tarea prioritaria de la escuela era formar para los oficios. De esta tarea se desprende la necesidad de proporcionar un saber útil basado en las ciencias modernas que se desarrollaban vertiginosamente. Los objetivos sociales requerían un cambio en la organización, métodos y técnicas de aprendizaje utilizados en la escuela.

---

6. Ambos, ilustrados españoles, sostienen la idea de la formación para el trabajo como base de la prosperidad económica de España. Ver en Campomanes su "Discurso sobre la educación popular del artesano y su fomento", y en Jovellanos Memorias sobre la educación pública".

## 5. SIGNIFICADO DE LA ESCUELA EN EL PENSAMIENTO DE SIMÓN RODRÍGUEZ

Examinando la obra del ilustrado maestro caraqueño Simón Rodríguez en su obra presentada ante el Cabildo en 1794, titulada **Reflexiones sobre la escuela caraqueña**, se observa que su proyecto está imbuido de estas ideas españolas y de la necesidad de reforma de la escuela en relación con la organización, metodología, técnicas y aprendizaje escolar.<sup>7</sup> En esta fase de su vida, Rodríguez actuó como maestro ilustrado de Primeras Letras en la Escuela Pública dependiente del Cabildo Caraqueño. En su Plan de 1794, resalta la propuesta de un sistema de escuelas para la ciudad, del método del español José de Anduaga: Arte de escribir por reglas y sin muestras y la dignificación del maestro al considerarlo un servidor público y un profesional.<sup>8</sup>

Para el siglo XIX, Simón Rodríguez, con un proyecto alternativo, llena de contenido socio-político, popular, ético, útil (artes, oficios y ciencias exactas) los objetivos y la función de la escuela para la recién nacida República. Podríamos mirarla como escuela social, política y **como escuela comunitaria** en la cual se tejían y entretejían las relaciones de la escuela con la comunidad y el estado. La educación se interpreta y explica como base del cambio del sistema monárquico al sistema republicano. Rodríguez, diseñó un Plan fundacional para las recién nacidas Repúblicas Americanas, que, según él, “estaban establecidas pero no fundadas”: **El proyecto educativo** era la base indispensable para fundamentar tanto el proyecto económico como el político.

**El objetivo de la educación** era formar un ciudadano útil a la sociedad americana, no podía existir República llena de hombres miserables, ignorantes y supersticiosos. La escuela fue el terreno donde se cultivaría en los niños el saber útil y la moral republicana. El siglo XIX, como lo expresa Rodríguez, ha alcanzado su revolución política pero espera por la revolución económica. Esta revolución requería de un hombre, además de ciudadano, formado para el trabajo útil. Fue la formación de un agricultor y un artesano ilustrado pero con un saber proveniente de las ciencias llamadas útiles. **El proyecto económico** intentó desarrollar una economía basada en la colonización de la tierra con sus propios habitantes, especialmente con los pobladores americanos. **El proyecto político**, acorde con Rodríguez (1988) tenía como objetivos, por un lado sentar las bases de la República, ocupándose seriamente “**en formar hombres desde la infancia**”<sup>9</sup> (Tomo II:352) y por otro, en que como “**la**

7. Hernández de Sánchez, Rosario. Simón Rodríguez, maestro y político de América. Revista Ensayo y Error Nº12-13, USR. Caracas, 1999 y en Proyecto Educativo Republicano de Simón Rodríguez en Bolivia, 1826. Revista de Pedagogía Nº 59. Escuela de Educación. UCV. Caracas, 1999.

8. Un examen a las Antiguas Ordenanzas Municipales de Caracas, trabajo realizado por el Cronista Juan Ernesto Montenegro en Crónica de Caracas, 1991, nos muestra que en ellas, se refleja una organización de las escuelas públicas, las cuales reemplazarían a las escuelas de Primeras Letras y Gramática, muy parecido a la propuesta de Rodríguez de 1794. Seis (6) escuelas para que **todos, sin excepción, blancos y pardos aunque separados participen en la enseñanza cuyo objetivo fue enseñar a escribir y contar, la doctrina cristiana y las obligaciones civiles y políticas, según la Constitución de la Monarquía y las calidades y facultades de los niños(p: 180).**

9. Rodríguez, S. Tomo II: 352.

**declaración de las leyes sólo pide saberlas**”(Tomo II:345) el pueblo ya educado, sería realmente legislador, y el Congreso, Un Congreso de Filósofos(Tomo II:345). <sup>10</sup> Este proyecto, de dirección estrictamente social- por tanto general y público-, implica como principio rector **“no sólo poner a la disposición de todos la Instrucción, sino dar medios de adquirirla y obligar a adquirirla.”** (Rodríguez 1988, Tomo I: 341)<sup>11</sup> La Instrucción debe ser nacional, uniforme y general, y **“no estar a la elección de los discípulos ni a la de sus padres”** (Rodríguez 1988, Tomo I :513)<sup>12</sup> que se consideran **“maestros natos de cuanto el hombre debe saber para entrar en sociedad: la mujer porque pare y el marido porque su mujer parió.”** Rodríguez 1988, Tomo II:108).<sup>13</sup> Educación que debe darse en las escuelas dependientes del Estado sin discriminación alguna. Y, como la primera escuela es **“el terreno en el que el árbol social echa sus raíces”**, su **objetivo** debe ser dar **“los primeros principios de Sociabilidad”** (Rodríguez 1988, Tomo II:29). <sup>14</sup> Pero principios de sociabilidad no son solamente los de relación moral -como **“piense cada uno en TODOS para que TODOS piensen en EL”**, son todos aquellos principios que nos enseñan a relacionarnos racionalmente con los demás: como los de comunicarse y los de adquirir.<sup>15</sup> (Rodríguez 1988, Tomo II :29).

La **organización** interna de la escuela, que Rodríguez recomienda al Colegio de Latacunga <sup>16</sup> nos muestra una idea acerca de cómo los objetivos responden más a características de índole social que a las características individuales de los alumnos.

Las **materias** que se enseñarían tienen que tener todas sentido social: o como principios morales, o como formas de relación y comunicación o como modos de producción. El niño debe acostumbrarse a ser veraz, fiel, servicial, comedido, benéfico, agradecido, consecuente, generoso, amable, diligente, cuidadoso, aseado”, debe aprender a **“respetar la reputación y a cumplir con lo que promete.”** (Rodríguez 1988, Tomo II:8). <sup>17</sup>

Las materias para aprender a comunicarse son: calcular, hablar, raciocinar, escribir y leer, porque **“sin cálculo no se raciocina, se habla para raciocinar, se raciocina para persuadirse y convencerse y para persuadir y convencer a otro.”** Y la escritura sirve para **“calcular, acordarse, comunicar a distancia, instruir y salvar del olvido hechos interesantes.”** (Rodríguez 1988, Tomo I: 236).<sup>18</sup>

Para ser útiles con su trabajo los varones deben aprender **“los tres oficios principales, Albañilería, Carpintería y Herrería, porque con tierras, maderas y metales se hacen las cosas más necesarias.”** Las hembras, **“los oficios propios de su sexo.”** (Rodríguez 1988, Tomo II:356).<sup>19</sup> Y deben conocer, además, las condiciones racionales de adquisición: Valor del trabajo, respeto a

- 
10. Rodríguez, S. Tomo II: 345
  11. Rodríguez, S. Tomo I: 341
  12. Rodríguez, S. Tomo I: 513
  13. Rodríguez, S. Tomo II:108.
  14. Rodríguez, S. Tomo II: 29
  15. Rodríguez, S. Tomo II, 29
  16. Rodríguez, S. Tomo II: 3-64
  17. Rodríguez, S. Tomo II: 8
  18. Rodríguez, S. Tomo I: 236
  19. Rodríguez, S. Tomo II: 356

la industria ajena e importancia de la organización de la producción (Rodríguez 1988, Tomo I: 236).<sup>20</sup>

El aprendizaje de los oficios, tenía como norte una práctica de producción real, con cuyos productos se ayudará a pagar los costos del sistema escolar y a financiar un establecimiento propio a los alumnos a fin de obtener carta de ciudadanía.

El **método** de enseñanza lo infiere Rodríguez del empirismo filosófico, el racionalismo y la teoría política -que no es, en último término, sino una consecuencia del racionalismo. “Como los principios están en las cosas, con Cosas se enseñará a pensar”, haciendo “mirar, escuchar, olfatear, saborear y palpar, (...) su color, figura, forma, extensión y propiedades.” (Rodríguez 1988, Tomo I: 401).<sup>21</sup> Se enseñará a los niños “a ser PREGUNTONES! para que, pidiendo el POR QUE de lo que se les mande hacer, se acostumbren a obedecer(...) ¡a la RAZON! no a la AUTORIDAD como los LIMITADOS, ni a la COSTUMBRE como los ESTUPIDOS.” (Rodríguez 1988, Tomo II: 27).<sup>22</sup> Y, aprendiendo “**desde la infancia a buscar razones y proporciones en todo lo que se puede medir exactamente, aprenderán a descubrir razones y consecuencias en las providencias y en los procedimientos del Gobierno.**”(Rodríguez 1988, Tomo II: 160).<sup>23</sup> De estos planteamientos Rodríguez(1988) deduce que la enseñanza memorística no sirve sino para fastidiar a los niños, y para hacer PAPAGALLOS, para que(...) ¡por la VIDA! (...) sean CHARLATANES.”(p:25).<sup>24</sup> Los catecismos y compendios son el mayor enemigo del aprendizaje: “El fin es (...) quitar a los niños hasta las ganas de preguntar hasta por qué piden pan. (Rodríguez 1988, Tomo I, p:348).<sup>25</sup> Esta enseñanza, expresa Rodríguez(1988) requiere de **maestros** profesionales -no desarrapados que toman “el hambre por llamamiento al Magisterio” - sabios, hábiles, irrepreensibles y con vocación, que enseñen a aprender y ayuden a comprender y a los que la sociedad remunere como corresponde a su misión.(Tomo I:249).<sup>26</sup>

La escuela rodriguista debía tener **edificios decentes**, surtidos de todos los recursos necesarios para la enseñanza, y renta suficiente. La renta debía salir, para empezar, de las fundaciones existentes, “unas destinadas a cosas inútiles, y otras mal aplicadas”. (Rodríguez 1988, Tomo II: 356).<sup>27</sup> Se debía establecer, además, **una contribución directa** para el ramo de enseñanza. Contribución que deberían pagar todos, sin excepción, a partir del primer año de vida cumplido, y a cuya recaudación debería colaborar la Iglesia haciendo que los párrocos la recordasen los domingos antes de la misa.

Esta escuela se vinculaba con la comunidad y se constituía en ejemplo de solidaridad cuando “**se daba ocupación a los padres de los niños recogidos, si tenían fuerzas para trabajar; y si eran inválidos se les socorría por**

---

20. Rodríguez, S. Tomo I: 236

21. Rodríguez, S, Tomo I: 401

22. Rodríguez, S, Tomo II :27

23. Rodríguez, S, Tomo II:160

24. Rodríguez, S, Tomo II: 25

25. Rodríguez, S, Tomo I: 348

26. Rodríguez, S, Tomo I: 249

27. Rodríguez, Simón Tomo II: 356

**cuenta de sus hijos: (...) con esto se daba a los niños una lección práctica sobre uno de sus principales deberes".** (Rodríguez 1988, Tomo II:356).<sup>28</sup>

Al salir de la escuela los alumnos, se les dotaba de instrumentos de trabajo por cuenta de la institución. Los alumnos reconocían, por su parte, una deuda por los gastos del aprendizaje.

Estas escuelas no deben confundirse con otras que habían aparecido -sobre todo en las capitales- con el mismo nombre de Educación Popular **"para embaucar a los pueblos, haciéndoles creer que el Soberano se interesa en su ilustración"** (Rodríguez 1988, Tomo I:235).<sup>29</sup> Tampoco debían confundirse con las escuelas de Lancaster, especialmente combatidas por Rodríguez, porque **"los discípulos van a la Escuela (...) a APRENDER! no a ENSEÑAR ni a AYUDAR A ENSEÑAR"** (Rodríguez 1988, Tomo II:254).<sup>30</sup> Escuelas estas, que Rodríguez criticó porque sólo eran "Almacenes de muchachos, enseñándose unos a otros a gritar." (Tomo I:247).<sup>31</sup> Escuelas que también describió como **"Barcos de vapor, de la fuerza de cien caballos, para transportar en un soplo millares de muchachos de la sima de la ignorancia al pináculo del SABER"**(Rodríguez 1988, Tomo I:247, Tomo II:20).<sup>32</sup> Rodríguez las califica en dos oportunidades, sopas de Rumford -hechas con huesos para engordar millares de pobres sin comer carne- en otra (Tomo II: 186)<sup>33</sup> y, simplemente, "disparate", en una tercera.(Tomo II: 25).<sup>34</sup>

Lo que esperaba Rodríguez del establecimiento escolar -la creación de una nueva sociedad- lo resume así en el apéndice de la **Defensa de Bolívar, como una nota sobre el Proyecto de Educación Popular** (obra publicada en 1830): el Decreto, expedido por Bolívar tenía la intención de recoger a los niños pobres (...) **"no en Casas de Misericordia"**(...) **"no en Cárceles"**,(...) **"no en Hospicios"**(...) por el contrario, **"los niños se habían de recoger en casas cómodas y aseadas, con piezas destinadas a talleres, y éstos surtidos de instrumentos, y dirigidos por buenos maestros. En estas escuelas, los varones deben aprender los tres oficios principales, Albañilería, Carpintería y Herrería(...)** Las hembras aprendían los oficios propios de su sexo(...) Todos debían estar decentemente alojados, vestidos, alimentados, curados y recibir instrucción moral, social y religiosa(...) **Se daba ocupación a los padres de los niños recogidos(...)** y **si eran inválidos se les socorría(...)** En fin, se debía proporcionar una educación integral, útil y comunitaria. (Tomo II: 356).<sup>35</sup>

Agrega Rodríguez. (1988):

Si el Gobierno de Bolivia, en el año 26, se hubiese tomado el trabajo de examinar este plan, habría conocido su importancia - si hubiese exigido a los que desaprobaban las razones en que debían fundarse, e impuesto silencio a los que se oponían bajo pretextos frívolos, el Alto Perú sería hoy un ejemplo para el resto de la América meridional: allí se verían cosas verdaderamente nuevas. Un fondo aplicado a lo que todos llaman OBRAS DE BENEFICENCIA... *aumentando en lugar de disminuir.*

28. Rodríguez, Simón Tomo II: 356

29. Rodríguez, Simón Tomo I: 235

30. Rodríguez, Simón. Tomo II: 25

31. Rodríguez, Simón Tomo I: 247

32. Rodríguez, Simón Tomo I : 247 y II:20

33. Rodríguez, S. Tomo II: 186

34. Rodríguez, S. Tomo II: 25

35. Rodríguez, S. Tomo II: 356.



Un bajo Pueblo, condenado (como en todas partes) a la miseria, y propenso al desorden... *convertido en GENTE DECENTE.*

**Una milicia compuesta de 12.000 jóvenes (por lo menos) sin costar un centavo al Erario - armada y pertrechada con el trabajo de sus manos y pagando una contribución personal al Estado, en lugar de cobrarle sueldo”** (Tomo II.361).<sup>36</sup>

Rodríguez(1988) afirma que, **en los 4 años que han corrido desde Enero de 26, en que se dio principio al establecimiento en Chuquisaca habría (al menos) 25.000 personas ocupadas (con propiedad, por consiguiente) instruidas en sus deberes morales y sociales (por consiguiente republicanas y adictas al Gobierno), - los campos estarían cultivados y los labradores tendrían casas bien construidas, mobladas y limpias - estarían decentemente vestidos - se divertirían con moderación y entenderían de sociedad... en una palabra, serían CIUDADANOS”** (Tomo II:361).<sup>37</sup>

Quizá con estas ideas de Rodríguez(1988) se resume la falta de apoyo a un Plan Educativo que pretendió fundar las Repúblicas Americanas: **“No se niega que algunos habrían perdido en la mudanza. Los burros, los bueyes, las ovejas y las gallinas pertenecerían a sus dueños - De la GENTE NUEVA no se sacarían pongos para las cocinas, ni cholos para llevar las alfombras detrás de las Señoras - al entrar en las ciudades no se dejarían agarrar por el pescuezo (a falta de camisa) para ir por orden de los asistentes a limpiar las caballerizas de los oficiales, ni a barrer plazas, ni a matar perros, aunque fuesen artesanos - los caballeros de las ciudades no encargarían *indiecitos* a los curas, y como no vendrían los arrieros no los venderían en el camino... lo demás lo saben los hacendados.**(Tomo II.360-61).”<sup>38</sup>

## 6. LAS ESCUELAS BOLIVARIANAS EN VENEZUELA

La paradoja nos remite a preguntarnos si esta escuela de Rodríguez, en el siglo XIX, como escuela social y comunitaria, donde se engarza estrechamente la relación escuela-sociedad y estado, y en la cual, se forma un ciudadano ético, pensador y trabajador, puede ser análoga a la escuela bolivariana actual o acaso puede constituirse como base histórica referencial para estas escuelas. Esta reflexión nos lleva a considerar, brevemente **las escuelas Bolivarianas del siglo XXI venezolano a fin de aclarar nuestra paradoja.** Inscritas estas escuelas venezolanas, como Escuelas Básicas y de Media Diversificada, en un paisaje nada alentador como el que ya describimos de la realidad latinoamericana. Realidad plagada de problemas comunes a toda la Región y propios al interior de cada nación y, en particular en Venezuela, creemos por los diferentes aportes bibliográficos y hemerográficos consultados que, a nuestro modo de ver, no solo los problemas de naturaleza técnico/pedagógicos, financieros sino también aquellos vinculados con la complejidad sociopolítica, socioeconómica, sociocultural y ética de la sociedad venezolana en general, entorpecen la consecución exitosa de cualquier proyecto pedagógico, y entre ellos, el de las Escuelas Bolivarianas.

Son esas escuelas pensadas como lugar de formación no sólo de enseñanza académica sino también como de formación de múltiples y diversos valores

36. Tomo II:361

37. Tomo II:361.

38. Rodríguez, Simón. Nota sobre el Proyecto de Educación Popular. Tomo II: 360-361.

socioculturales, deportivos y del trabajo, necesarios en la formación del hombre venezolano para el siglo XXI. Son escuelas pensadas como alternativa frente al fracaso de las escuelas de la IV República para dar solución a los diferentes flagelos sociales y académicos que confronta la realidad venezolana.

*Las escuelas bolivarianas del 99* se inician como proyecto experimental con 535 escuelas, (actualmente se proyectan 1500-2000) cuyas características esenciales son, por un lado, la integralidad (salud, alimentación, cultura, recreación, deporte) y por el otro, la jornada completa de 40 horas semanales que sería el tiempo pedagógico para realizar no sólo las tareas del proceso de enseñanza aprendizaje sino también las correspondientes al resto de las actividades incluyendo la formación para el trabajo.

*Las Escuelas Bolivarianas surgen* como respuesta a los indicadores antes mencionados en el Proyecto Educativo Constituyente que sitúa la educación en condición de “**deterioro**” al señalar el bajo rendimiento de los alumnos, del sistema y de los docentes, además, ellas son también, respuesta para resolver el “deterioro” de las instalaciones y la dotación existente en la mayoría de los establecimientos escolares, todo lo cual, según la visión gubernamental coloca al país en posición de desventaja en relación con otros países en cuanto a eficiencia y rendimiento escolar.

*La Resolución N° 179 del 15/09/1999*, del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y de conformidad con lo establecido en el artículo 30 del Decreto con Rango y Fuerza de Ley Orgánica de la Administración Central, en concordancia con los artículos 1º, 6º y 107º de la Ley Orgánica de Educación, ofrece el contexto jurídico para la creación de las escuelas bolivarianas al considerar la educación como función esencial del Estado, y la Escuela como espacio comunitario, de cambio social, de formación del individuo como elemento fundamental para el desarrollo nacional, como espacio plural de oportunidades y actividades vinculadas al principio de una educación gratuita y de calidad para todos y finalmente, considerando “el deterioro” del sistema educativo nacional resuelve:

#### Artículo 1º

Crear las Escuelas Bolivarianas, las cuales funcionarán en turno completo, mañana y tarde, cuyos proyectos estarán permanentemente abiertos a la integración del entorno social y al concurso de la comunidad en el proceso educativo. (...)

#### Artículo 2º

Las Escuelas Bolivarianas funcionarán con carácter experimental, con evaluación permanente, a los fines de superar las fallas, fortalecer los logros e incorporar nuevas propuestas. El carácter experimental tendrá una duración de tres años (03), a partir de la fecha de publicación de la presente resolución(...)

#### Artículo 3º

Las Escuelas Bolivarianas se crean para la población estudiantil de los niveles de pre-escolar, primaria, y segunda etapa de educación básica, y podrán ser utilizadas como centros de desarrollo para formación de adultos.

#### Artículo 4º

El plan de estudio que se desarrollará en las Escuelas bolivarianas será el oficial que rige en el país para los niveles de educación pre-escolar y primera y segunda etapa de educación básica, en el cual el Proyecto Pe-

dagógico de Aula u otro similar, será un componente esencial para responder a la educación como un proceso participativo, centrado en los valores éticos de la democracia.

Artículo 5º.

Las Escuelas Bolivarianas estarán en la obligación de participar activamente en el proceso de alfabetización de la comunidad donde ellas funcionen.

Artículo 6º.

El proceso de selección, inducción y formación del personal directivo, docente, administrativo y obrero de las Escuelas Bolivarianas será conducido y realizado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. La Coordinación Nacional de las Escuelas Bolivarianas, estará a cargo de la Dirección General Sectorial de Programas Educativos, contará con la colaboración y el concurso de las Zonas Educativas y Secretarías de Educación de los Estados y otros entes educativos para el desarrollo de las jornadas de inducción y capacitación del personal del proyecto.

Artículo 7º.

Las Escuelas Bolivarianas proveerán y orientarán actividades que valoricen positivamente la identidad cultural y la capacidad creadora del alumno, para que a través de actividades artísticas, recreativas y deportivas, sea ctor de sus propios logros y se desarrolle como un ser más integral, capaz de participar activa, consciente y solidariamente en los procesos de transformación social y educativa.

Artículo 8º.

Las Escuelas Bolivarianas constituirán espacios permanentes, para la difusión, práctica y defensa de los derechos humanos y en especial, de las niñas, niños y adolescentes.

Artículo 9º.

Lo no dispuesto en la Resolución será resuelto por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, el cual a su vez queda encargado de la ejecución de la presente resolución.

Comuníquese y Publíquese,

Héctor Navarro Díaz. Ministro de Educación, Cultura y Deportes.

En armonía con los principios de una educación para el cambio, una educación para hacer ciudadanía, para hacer democracia, es decir, para todos(igualitaria), gratuita, integral y de calidad, las Escuelas Bolivarianas constituyen el medio para, por un lado, formar el ciudadano comprometido con la Refundación de la República, y por el otro, como política de atención integral social, alimentaria, de salud y cultura de las grandes mayorías desfavorecidas de la sociedad. En este sentido, estas escuelas surgen como política de Estado asumida por el ME, Cultura y Deporte con el objeto de recuperar el carácter popular comunitario, de justicia social y económica de la escuela venezolana. Como se observa el hilo conductor de esta educación es de carácter sociopolítico: contribuir con la refundación de la República en todos sus órdenes y con la solución de problemas de índole social. Las escuelas bolivarianas o “comunitarias”, o “escuelas para la vida”, según la lectura que dimos a la **conceptualización** esbozada en el Proyecto Educativo (1999), deben estar articuladas con nuestra realidad y por ello tienen **como finalidad** “formar un ciudadano transformador[crítico] de su socie-

dad, consustanciado con la cultura de su pueblo y del mundo, con el quehacer de la plástica, la música, la cultura popular, la artesanía, el deporte y la recreación”( Proyecto Escuelas Bolivarianas:14.). Formación vinculada “**a unas prácticas pedagógicas**, abiertas y flexibles, [como dimensión de la práctica social modo de práctica humana] y de la experiencia escolar de reflexión de su hacer y su historia, coherente con una acción comprometida con su propia existencia”(…).(Proyecto Escuelas Bolivarianas: 15) Es decir, articuladas con las expectativas y necesidades de los cambios a que aspira la sociedad y el hombre venezolano actual. Prácticas pedagógicas que se constituyen de esta forma en un espacio para la democratización del saber y la cultura.

En síntesis, el proyecto de las **escuelas bolivarianas** de 1999, plantea los siguientes **objetivos específicos**

Contribuir con la integración escuela-comunidad

Estimular el desarrollo del poder comunitario

Estimular el proceso de transformación del ser, saber, hacer y convivir para alcanzar eficiente y efectivamente la refundación de la República

Proporcionar atención integral a todos los niños(as) en un ambiente de paz, libertad, participación e integración.

Impulsar una pedagogía participativa que le brinde al docente y al estudiante posibilidad de acceso a diferentes fuentes del saber.

Fortalecer los valores de la Identidad Nacional.(Proyecto Escuelas Bolivarianas: 23-24).<sup>40</sup>

Estos objetivos de naturaleza sociocultural, políticos y humanitarios se construyen sobre una característica que es importante destacar por su pertinencia con la realidad social actual: la integralidad y jornada completa: “queremos que las Escuelas Bolivarianas sean un modo de atención integral para la equidad social, pues para garantizar el derecho de todos a la educación no basta con garantizar el ingreso a los centros educativos(…) [es indispensable garantizar] la alimentación(…)salud(…)currículo integral,(.)convivencia constructiva(…) (Escuelas Bolivarianas:25)<sup>41</sup> con una jornada de 40 horas semanales.

La escuela como institución comunitaria lleva apareada la participación de las comunidades a las cuales sirve. Participación que alcanza su diseño y equipamiento de acuerdo con la nueva práctica pedagógica que se propone, es decir, “**abierta e integral**” lo cual permitiría que la escuela funcionara como centro de actividad comunitaria: “**la organización y el funcionamiento de la escuela tienen que ser espacio de participación y solidaridad, de trabajo fecundo, relaciones auténticas**”(Proyecto Educativo Nacional:26-27),”<sup>42</sup> “ una escuela útil a la comunidad”, “espacio de integración de la ciencia, el arte, el deporte y el trabajo”, “**escuela para la transformación social, porque la práctica de la participación, la formación crítica, la integración con la comunidad, apuntan a la construcción de una sociedad más justa y al fortalecimiento de**

39. Proyecto Escuelas Bolivarianas. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Dirección General Sectorial de Programas Educativos. Dirección de Desarrollo Curricular. Caracas, 1999 :14.

40. Proyecto Escuelas Bolivarianas :15.Corchete nuestro.

41. Proyecto Escuelas Bolivarianas: p.25.

42. Proyecto Educativo Nacional : 26-27.

**las personas y las comunidades para que sean protagonistas de la transformación del país**”(Proyecto Educativo Nacional: 28).<sup>43</sup>

Informaciones obtenidas mediante una revisión hemerográfica de algunos medios de comunicación impresa, nos muestran, que desde 1999 a la fecha, hay una profundización de la brecha entre las propuestas del proyecto de la escuela bolivariana y el funcionamiento de la escuela real. No es nuestro propósito en esta investigación juzgar los logros o limitaciones en el funcionamiento de la escuela bolivariana, pero si nos parece importante, al menos presentar algunas opiniones recogidas de este examen hemerográfico con el propósito de detectar cuáles son sus posibles debilidades y el rumbo que debe tomarse para su fortalecimiento.

En relación con el costo de la implementación de la integralidad, lo cual supone jornada doble de atención, implica en un país adeudado, con una balanza fiscal deficitaria, con una actividad productiva precaria y con la mayoría de la población en condiciones de extrema pobreza, un financiamiento que alcanza según, cifras aportadas por el IESA en “El Nacional”, Domingo 12/03/2000.

- Inversión extraordinaria de 2,5 billones Bs.
- Incrementar el presupuesto del ME, Cultura y Deporte.
- Construir 49 mil nuevas aulas y remodelar otras 39 mil.
- Formar 45 mil maestros adicionales.
- Dotación para cumplir con las exigencias culturales, deportivas, alimentarias del doble turno escolar.

El proyecto, en su implementación, según un vocero del ME, ha encontrado barreras en su implementación: capacitación de los docentes, infraestructura inadecuada( El Nacional, Viernes 04/02/2000).

Las Escuelas Bolivarianas, en algunas opiniones, han resultado ser “un mito en el interior del país”.”(...) el proyecto educativo del Gobierno (...)ha resultado ser una gran mentira para el pueblo venezolano(El Nacional, Jueves 25/05/2000).

Según, el Ministro de Educación, hay déficit de 2º mil aulas y retrasos en la obra de refacción de algunas escuelas (El Nacional, Lunes, 20/09/1999.)

La Federación Venezolana de Maestros en la voz de Jaime Manzo señala improvisación en la implementación de las escuelas, “peligrosa distinción entre escuelas bolivarianas y otras escuelas” y, junto a esto, una situación de injusticia con los maestros, pues se violan las condiciones de trabajo de estos últimos que además de ver disminuir sus ingresos totales tendrán que aceptar la transformación de 40% de su salario en bonos( El Universal, 10/02/2000). Otra de las debilidades que pudimos detectar es la referida a la falta de compromiso de las comunidades con sus escuelas y del docente en ejercicio.

Una opinión que consideramos importante es la del Ex Ministro de Educación del Gobierno de Caldera II, Antonio Luis Cárdenas porque consideramos que las Escuelas Bolivarianas tienen su antecedente en las escuelas integrales inscritas en la política educativa que dirigió este ex ministro. Para

43. Proyecto Educativo Nacional:28.

44. Resolución Nº 179. ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Caracas, 15/09/1999.

Cárdenas (2001), las escuelas encuentran su sentido es en una política de descentralización educativa en la cual el papel del ME sea “el de rector, evaluador, orientador de las grandes políticas, no un ejecutor de programas” (El Nacional, Sábado, 14/04/D/1: 14-04). Agrega Cárdenas que lo que más le preocupa actualmente del proyecto de las escuelas Bolivarianas es el compromiso político que se le exige a los maestros” eso nosotros lo negamos desde el principio: cero vinculo partidista” (p: D:1). Agrega también, su preocupación a la falta de atención al maestro: “ que es el ejecutor fundamental del programa. Puedes tener los mejores programas, pero si el maestro no está preparado, no pasa nada. La verdadera revolución educativa se hace dentro del aula, entre un docente y sus alumnos”(p:D/1).

## 7. A MANERA DE SINTESIS

Podríamos resumir la matriz de opinión recogida en las siguientes direcciones: económicas, el financiamiento del proyecto supone gastos billonarios en un país en recesión económica y con una población, en su mayoría, cerca de la miseria; improvisación, que trajo como resultado que las comunidades no se sientan comprometidas ni los docentes previamente capacitados para enfrentar las nuevas exigencias curriculares; insuficiencia de recursos, lo cual incide en el incumplimiento de la deuda salarial de los docentes quienes deben trabajar doble turno escolar, dotación de las escuelas, construcción y refacción de infraestructuras escolares y una propuesta curricular que ha originado extensas polémicas al incluir por ejemplo la asignatura instrucción premilitar dictada por efectivos militares y la controversial visión sesgada de la Historia de Venezuela que movió a diferentes sectores del país a reaccionar por la apertura y pluralidad de la posición oficial.

El carácter de experimentalidad consagrado en el artículo 2<sup>a</sup> de la Resolución 179 constituye el arsenal jurídico que permite superar las debilidades que se señalan en la implementación de las Escuelas bolivarianas mediante su evaluación “ a los fines de superar las fallas, fortalecer los logros e incorporar nuevas propuestas”.

Dos tiempos, dos sociedades, dos escuelas, dos ideales de hombre a formar. Aunque damos cuenta de dos escuelas comunitarias, escuelas para vida, en ambos proyectos hay determinaciones históricas y sociales que no nos permiten concebir la formación del hombre (finalidad de la escuela) con el mismo sentido y orientación. En el proyecto rodriguista (siglo XIX) esta formación estaba vinculada a las necesidades y aspiraciones sociales, por un lado, de una sociedad ilustrada/ agraria/artesanal, por el otro, a la formación del ciudadano para una naciente Nación Republicana, es decir, a la formación del ciudadano libre, antes súbdito de la Monarquía española y, finalmente, a la formación del artesano y el agricultor que requería la actividad productiva de las deterioradas economías de las sociedades americanas del diecinueve.

En el caso de las escuelas actuales (siglo XXI), escuelas bolivarianas, aunque su objetivo es la formación del ciudadano para la V República, esta formación responde a otro tiempo y a otra sociedad distinta, a aquella con la cual se articuló el pensamiento educativo de Rodríguez. Estas escuelas bolivarianas se asientan en una sociedad capitalista (con todas sus implicaciones), de cara a un proceso globalizador que no podemos ignorar y, sacudida esta sociedad actual, por los cambios vertiginosos provenientes



de la revolución comunicacional digitalizada. En este contexto, la mayoría de la población estudiantil venezolana que acude a estas escuelas bolivarianas aspira a una educación de calidad, democrática, ética y útil a la sociedad como lo establece el proyecto de escuelas bolivarianas. Culmino con una reflexión de Orlando Albornoz (1999), la cual comparto, pues coloca el dedo en el punto que se deja de lado en este proyecto y, que constituye su talón de Aquiles : **“La educación es un servicio y se distribuye en forma desigual como se distribuye en forma desigual el servicio salud o la recreación, la seguridad social, la seguridad jurídica y así sucesivamente de la cuna al cementerio privan esos factores económicos de distribución desigual. ¿Es posible distribuir en forma igual un servicio como la escuela en una sociedad cuya demanda es desigual porque depende de los niveles de ingreso”**<sup>45</sup> (pp:25-26) Cita, por demás reveladora de la ausencia, en el proyecto de la escuela bolivariana, de una vinculación con el real modelo de la sociedad venezolana en el cual se inscribe el proyecto. Reflexión que nos lleva a interrogarnos si es posible o probable materializar estas escuelas, en este tipo de sociedad, en la cual, el modo de producir y distribuir ingresos aún permanece en el ámbito de la desigualdad.

---

45. ALBORNOZ; Orlando. Del fraude a la Estafa, la educación en Venezuela:25-26

**BIBLIOGRAFÍA: ALBORNOZ, O.** (1999). *Del fraude a la estafa. Las políticas educativas en el segundo quinquenio presidencial de Rafael Caldera (1994-1999)*. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. UCV. Caracas. / **GREEN, R.** *La concertación en el ámbito Latinoamericano*. Relaciones Económicas Internacionales de América Latina. SELA. Edit: Nueva Sociedad, pp: 201-222 / **HERNÁNDEZ de S, R.** (1999). Simón Rodríguez, maestro y político de América. *Revista Ensayo y Error* N° 12-13, USR. Caracas. / **HERNÁNDEZ de Sánchez, R.** (1999). Proyecto Educativo Republicano de Simón Rodríguez en Bolivia, 1826. *Revista de Pedagogía* Vopl. XXI, 59.N° pp 307-318 Escuela de Educación. UCV. Caracas. / **MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES.** (1999) *Proyecto Educativo Nacional*. Dirección Sectorial de Planificación y Presupuesto. ME. Caracas, Octubre. / **MONTENEGRO, J E.** (1991). *Antiguas Ordenanzas Municipales de Caracas*. Crónica de Caracas. / **MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES.** (1999) *Proyecto Escuelas Bolivarianas*. Dirección General Sectorial de Programas Educativos. Dirección de Desarrollo Curricular. Caracas. / **MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES.** (1999) *Resolución N° 179*. Caracas. / **RODRÍGUEZ, S.** (1988). *Obras Completas*. Tomos I, II. Ediciones del Congreso de la República. Caracas.

**HERNÁNDEZ, Rosario.** (2001). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. *Revista de Pedagogía*, Vol. XXII, N° 63. Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas, Enero – Abril de 2001.

## TÍTULO

“Es el término utilizado para designar un documento impreso que constituye un todo único, tanto si consta de uno como de varios volúmenes”. (Recomendaciones sobre la normalización internacional de las estadísticas relativas a las bibliotecas. 36a. Sesión Plenaria. París 13 de Nov. de 1970)

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico**. BIOSFERA. Caracas.

## TONO MUSCULAR

Es un estado permanente de tensión de los músculos, de origen esencialmente reflejo, variable, cuya misión fundamental tiende al, ajuste de las posturas locales y de la actividad general.

El tono muscular esta regido por el sistema nervioso central. De su calidad, que difiere de un individuo a otro, pueden extraerse numerosas conclusiones. El tono muscular facilita la percepción de sí mismo y por lo tanto participa en la organización de la imagen del propio cuerpo. Por otra parte permite sentir como uno mismo es percibido por los demás. Pone de manifiesto, por otra parte, una visión del mundo circundante.

El recién nacido muestra movimientos difusos y globales, no domina la cabeza, no puede fijar la mirada y no esta en condiciones de desarrollar actos voluntarios. Cada semana, a partir del nacimiento y, como respuesta a la evolución psicomotriz, las masas musculares se irán independizando progresivamente. El sistema nervioso se desarrolla, la corteza cerebral se va perfeccionando, y la mielinización avanza, así el bebé comienza a dominar la cabeza que cada vez se bambolea menos. Esta conquista será de trascendencia dado que, al permitirle fijar la mirada, sentará las bases para la coordinación óculo manual y el acto prensor.

**BIBLIOGRAFÍA: BOVONE, Elida y otros.** (1986). *El Jardín Maternal*. En: Enciclopedia Práctica Preescolar. Editorial Latina, Buenos Aires

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: El Tema del Preescolar en el DLAE. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## TORMENTA DE IDEAS (BRAINSTORMING)

Técnica designada a estimular la creatividad para la resolución de problemas en grupos, mediante discusiones no estructuradas. Los participantes son invitados a contribuir libremente con ideas relevantes, sin un examen crítico de ellas, proceso que tiene lugar posteriormente. La utilización de este método maximiza la selección de soluciones.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## TRABAJADOR EN LA EDUCACION COMUNITARIA

Persona que estimula, organiza o conduce actividades educativas, sociales, culturales o de carácter recreativo fuera del sistema formal de educación. Dichas actividades tienen por objeto mejorar la calidad de vida de una comunidad. La persona que desempeña estas actividades puede trabajar a medio tiempo o tiempo completo, puede ser pagada o voluntaria.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## TRABAJO

---

Asignación de naturaleza variable (documento escrito, video, maqueta, etc) hecha por el estudiante, según las pautas propuestas por el profesor.

**AMÉZQUITA, Colombia.** Escuela de Educación Universidad Central de Venezuela.

## TRABAJO

---

Documento escrito que presenta o resume una investigación o análisis que se ha llevado a cabo, suele incluir esquemas, gráficos, fotografías, etc. A veces sirve para proponer y centrar el tema de una tarea que se realizará en una reunión o seminario, denominándose documento de trabajo.

**SECRETARIA EJECUTIVA PERMANENTE DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.** (1985). Seleccionado y modificado por CLARA FLORES (Escuela de educación de la Universidad Central de Venezuela) del: *Manual para el fomento de las actividades científicas y tecnológicas juveniles*. Serie: CIENCIA Y TECNOLOGIA. SECAB/UNESCO. Bogotá. Colombia.

## TRABAJO ANAERÓBICO

---

Es un trabajo muscular con cantidad de oxígeno insuficiente. Gracias a la liberación de energía anaeróbica, todo trabajo puede ser iniciado sin que se tenga mayor recibimiento de oxígeno. Sin esto el organismo no podría realizar cualquier forma de trabajo. En el inicio de la ejecución de un trabajo, el organismo entra en el llamado débito de oxígeno, pero este débito trae en sí el estímulo para la absorción de oxígeno.

Si el trabajo continúa por liberación de energía anaeróbica, el débito de oxígeno continúa creciendo hasta insostenibles límites, produciendo la caída en el rendimiento.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafé de Bogotá, DC.

## TRABAJO ABIERTO

---

Tipo de actividad de aprendizaje cuyo resultado es desconocido para el alumno y para el docente. Generalmente consiste en un experimento o investigación. A menudo conduce a otras actividades o experimentos. Por lo general son sus propios intereses los que guían al alumno.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## TRABAJO AERÓBICO

Es un trabajo muscular con cantidad de oxígeno suficiente: es el tipo económico de trabajo. Después de pocos minutos de carga el organismo establece un equilibrio entre consumo y gasto de energía (steady state), por esto, el trabajo puede ser ejecutado durante un largo tiempo. Desde el inicio del trabajo hasta alcanzar el steady state lleva un tiempo que depende del sexo, edad, grado de entrenamiento e intensidad de carga.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## TRABAJO DE CAMPO

Actividad del aprendizaje realizada al aire libre de la cual se derivan las observaciones y los datos por el contacto con áreas naturales, en oposición con aquellas situaciones controladas en un laboratorio.

**SECRETARIA EJECUTIVA PERMANENTE DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.** (1985). Seleccionado y modificado por CLARA FLORES (Escuela de educación de la Universidad Central de Venezuela) del: *Manual para el fomento de las actividades científicas y tecnológicas juveniles*. Serie: CIENCIA Y TECNOLOGIA. SECAB/UNESCO. Bogotá. Colombia.

## TRABAJO DE LABORATORIO

Actividades de aprendizaje que se realizan en un laboratorio concebido para que el alumno estudie individualmente o en grupo una determinada parte del programa: implica la aplicación práctica de la teoría a través de la observación, experimentación e investigación.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## TRABAJO DIRIGIDO

Ejercicio escolar efectuado bajo el control y, si es preciso, con la ayuda de un maestro o de un ayudante.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## TRABAJO EN CASA

Actividades escolares (deberes o lecciones), a las cuales el colegial está obligado fuera de las horas o de los días de clase.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### TRABAJO MANUAL (PEDAGOGÍA)

Tiempo durante el cual los alumnos se dedican a trabajos de construcción (madera, metal, cartón, etc.) a modo de diversión, pero principalmente para desarrollar su habilidad manual.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### TRABAJOS PRÁCTICOS

Principalmente en la enseñanza superior, sesiones en las cuales los estudiantes, en pequeño grupo que dirige un asistente, completan su información y su formación por medio de experiencias en las cuales todo tiene un cometido activo.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### TRADICION Y ESCUELA (RESCATE DE TRADICIONES. ESCUELA BÁSICA CONCENTRADA No 24, GUAYACÁN, ESTADO NUEVA ESPARTA, VENEZUELA)

El Guayacán, árbol regional del Estado Nueva Esparta, da nombre a un pequeño pueblo, dedicado a la actividad pesquera, donde se encuentra la *Escuela Básica Concentrada No. 24*. Esta escuela ha logrado a través de un nuevo proyecto el rescate de las tradiciones, juegos y costumbres de esta población. Los docentes consideraban urgente registrar las tradiciones por escrito para evitar su desaparición. En el diagnóstico decidieron que el problema involucraba a todos el pueblo, por esto el primer paso fue motivar a los niños a recopilar canciones y refranes. Los docentes usaron como estrategia indicarle a los niños que recurrieran a sus padres y abuelos. Por solicitud de los niños los representantes se dedicaron a elaborar un “tiburón” y un “peñero”: vestuario y escenografía para la comparsa folklórica llamada “La Diversión”. Allí se correlacionaron las áreas de lengua, música y educación para el trabajo. Estas actividades convirtieron la escuela en centro de juego pero también de investigación, porque con la llegada de las canciones, refranes, tradiciones y participación de los padres y abuelos aparece, además, el espacio para recrear y elaborar los juguetes tradicionales. Efectivamente, todos los habitantes participaron en la construcción de papagayos, perinolas, trompos. Y... si era posible elaborar juguetes... ¿por qué no hacer los propios instrumentos musicales?.

**RESULTADOS:** Poseen maracas, charrascas y furrucos de elaboración propia. Se cohesionan las áreas de música, educación física, lengua, educación

para el trabajo y hasta ciencias de la naturaleza y matemáticas: los niños componen sus canciones con los temas de los contenidos trabajados en las asignaturas.. Asimismo, cuando se logró que los niños escribieran, leyeran y memorizaran sus canciones, se les pidió que revisaran exhaustivamente la ortografía y la redacción de los textos. De esta forma entendieron que para poder comunicarse con otro lector, el texto escrito debe cumplir con ciertas normas de la lengua española. Se ha formado un grupo de niños galeronistas que han participado en festivales; esta actividad les motivó a aprender a tocar el cuatro para acompañar sus creaciones. Finalmente, en Educación Física se incluyó las competencias de juegos tradicionales.

**IMPORTANCIA:** El impacto que este proyecto ha traído a la comunidad es incalculable porque cada día se apunta hacia nuevos objetivos.

**BIBLIOGRAFÍA: PROYECTO LAS MIL CARAS DE LA ESCUELA VENEZOLANA** (1997). Carcas, Ministerio de Educación.

**ARTEAGA QUINTERO, Marlene.** Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

### **TRADICIÓN Y ESCUELA (RESCATEMOS EL WAYUNAIKI, ESCUELA RURAL CONCENTRADA “MIRALEJOS”. POBLACIÓN LOS FILÚOS DEL ESTADO ZULIA, VENEZUELA)**

La *Escuela Rural Miralejos* se encuentra ubicada en la población Los Filúos, al norte de Paraguaipoa, en el Estado Zulia. En el año 1996, esta escuela comienza una experiencia centrada en la enseñanza de la lengua del pueblo Wayúu, el Wayunaiki. Deseaban enseñar a leer y a escribir el Wayunaiki, pues los niños, como pobladores de esa región, naturalmente lo hablan. Pero, la actividad se convirtió en una aventura que involucró diferentes áreas del currículo y a toda la población.

Los maestros de la escuela estaban preocupados porque los niños y la comunidad en general perdían sus raíces y desconocían sus rasgos de identidad social y grupal, entre ellos su propia lengua y sus tradiciones. Para ese momento la UCER abrió un proceso de selección de Experiencias Innovadoras. Se conjugaron, entonces, los deseos de realizar un sueño y la oportunidad de hacerlo.

Apoyados por la UCER, los maestros y el director vieron coronados sus esfuerzos cuando recibieron 750 mil bolívares. Este dinero fue un empujón de optimismo, entusiasmo y alegría. Al comienzo se dirigieron a investigar la estructura de la lengua wayúu y consecuentemente conocieron la historia del pueblo, su ley y su cultura, sus normas, preceptos, forma de organización en castas, y sus costumbres. Aprendieron cada día a leer y escribir mejor, los detalles de la historia nacional y local, y a mirar con curiosidad científica las plantas y flores medicinales. Los padres y representantes se acercaron a los salones de la escuela a oír y a enseñar. Así toda la comunidad se unió en la búsqueda de sus raíces. Esto les permitió considerar otra meta y fueron a la Alcaldía a presentar su proyecto. El resultado fue exitoso: la construcción de un galpón que les ha servido para ampliar los espacios de la escuela.



**RESULTADOS:** Se han interrelacionado varias áreas del currículo y los docentes se han integrado en un trabajo conjunto. Los alumnos aprendieron que la solidez y el prestigio se logran con el trabajo y el deseo de construir una educación para la dignidad. El coordinador rural de la zona considera que el primer mérito de este proyecto es el deseo de los docentes de trabajar, el segundo es que directivos, maestros, y ahora padres y niños mantienen un objetivo común que es la enseñanza de la lengua materna.

**IMPORTANCIA:** Además del impacto en la comunidad en esta escuela se está cumpliendo (sin considerarlo una pesada obligación emanada de la estructura central) con el Decreto de Régimen de Educación Intercultural Bilingüe (REIB).

**BIBLIOGRAFÍA: PROYECTO LAS MIL CARAS DE LA ESCUELA VENEZOLANA** (1997)  
Caracas, Ministerio de Educación.

**ARTEAGA QUINTERO, Marlene.** Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

## TRANSDISCIPLINAREIDAD E INSTITUCIONALIZACIÓN ESCOLAR

Desde hace mucho y cada cierto tiempo los educadores se interrogan respecto al sentido de su oficio y del espacio cultural que lo rodea. Todo hace indicar que ahora está ocurriendo y la pregunta del día es ¿Cómo hacer para que la escuela enseñe y practique la ciencia que es?.

Ahora bien ¿cómo es esa ciencia que es? Vale decir: ¿cómo es la ciencia que queremos poner en práctica dentro del dominio escolar?. Asunto complejo que reclama una metafísica bien difícil de abordar de una sola vez. De manera que simplificaremos el asunto concentrándonos en los siguientes hechos: 1. La escuela de hoy se mueve, en buena medida, al ritmo de lo que habla la ciencia. 2. La escuela superior (la universitaria en sus distintas modalidades) es lo que es porque hace y quiere hacer ciencia. 3. Los problemas de la ciencia lo son los de la escuela superior y de ella se mueven hacia abajo, por todos los niveles y modalidades de la escuela. 4. Los problemas de la ciencia ya no son los de antes, asimilables al qué hacer de las ciencias individuales o los que ponía en evidencia la filosofía de la(s) ciencia(s). 5. Hoy buena parte de los problemas asociados a la epistemología básica de la ciencia tienen que ver con que los objetos de la ciencia no se agotan en una ciencia/disciplina, sino que pueden y deben ser abordados por varias ciencias (multidisciplinareidad, interdisciplinareidad) y, más aun, una ciencia no tiene porque quedarse dentro de los límites de sus métodos y formas de construcción de objetos tradicionales, sino que tiene que salir al encuentro de lo que estudia respetando su complejidad, armada con los modos de conocimientos de otras ciencias y disciplinas. Más aun tiene que aliarse estratégicamente a otras disciplinas bien diferentes para darle al objeto el tratamiento que merece. Esa sería a vuelo rasante la transdisciplinareidad.

El maestro de escuela básica, el profesor de escuela media, aun el facilitador-animador de preescolar, cuando enseña o habilita para la ciencia tiene ese problema enfrente. Más cuando usa el método de proyectos, lo que tiene que hacer con sus estudiantes se emparenta con los problemas de la transdisciplinareidad.

Más lejos aun la escuela misma esta institucionalizando, esta deviniendo en lo que es, resolviendo estos asuntos. Los currícula ya no pueden ser, cuando quieren hacer algo por la ciencia, unidisciplinarios, sino que tienen que integrar muchas ciencias. Y las escuelas tienen que ser instaladas para hacerlo.

Como ya lo dijimos la escuela tiene un movimiento institucionalizador desde arriba, desde la escuela superior, ello es que los cambios que ocurren en la universidad afectan los niveles inferiores. La universidad y sus símiles van por el trayecto de la transdisciplinabilidad, y las restantes escuela van e irán cada vez más por esa senda, por eso es tan importante la muestra que nos permitimos transcribir para el uso de los docentes de nuestra Latinoamérica, porque enseña el punto más álgido de lo que preocupa a los universitarios preocupados porque su ciencia sea la mejor de las posibles, para que la universidad lo sea también, aunque no sea más que desde el imperio de las medias verdades que atormentaron a Karl Popper:

**“DECLARACIÓN Y RECOMENDACIONES del Congreso Internacional: ¿Qué Universidad para el mañana? Hacia una evolución transdisciplinar de la Universidad. Locarno, Suiza (30 de abril- 2 de mayo de 1997)**

Conclusiones del Congreso:

1. El Congreso ha agradecido a la UNESCO y al CIRET el interés que manifiestan hacia la transdisciplinabilidad en el mundo. Ha subrayado de forma particular la importancia de este compromiso para la continuación de proyectos futuros relacionados con la Universidad y con la enseñanza superior. Ha deseado participar en el gran proyecto en curso de la UNESCO sobre la transdisciplinabilidad, procedente del Plan a medio plazo, a aquellos que tienen relación con la preparación y dirección de la Conferencia Mundial sobre la Enseñanza Superior (París, 28 de septiembre - 2 de octubre de 1998) y al próximo programa y presupuesto 29C/5 1998-1999.
2. El Congreso ha deseado que los Estados miembros se comprometan también en el transcurso del próximo decenio, a que el pensamiento transdisciplinar alimente en lo sucesivo la nueva visión de la Universidad. Con tal de ayudar a la UNESCO, al CIRET y a la Universidad en sus trabajos futuros, los participantes han sometido a la atención del Señor Federico Mayor, Director General de la UNESCO, programas de acción y de cooperación entre los Estados miembros, bajo forma de una **Declaración** y de **Recomendaciones**.

### **DECLARACIÓN DE LOCARNO**

1. “Los participantes en el Congreso Internacional, Qué Universidad para el mañana? Hacia una evolución transdisciplinar de la Universidad, (Monte Verità, Suiza, 30 de abril- 2 de mayo de 1997) aprueban plenamente la finalidad del proyecto CIRET-UNESCO, objeto de los debates del Congreso: hacer evolucionar a la Universidad hacia el estudio de lo universal en el contexto de una aceleración sin precedentes de los saberes parcelarios. Esta evolución es inseparable de la búsqueda transdisciplinar, es decir, de lo que existe entre, a través y más allá de todas las disciplinas.
2. Pese a las condiciones extremadamente distintas entre una universidad y otra y de un país a otro, la desorientación de la Universidad se ha convertido en un fenómeno mundial. Múltiples síntomas ocultan la causa

general de esta desorientación: la privación del sentido y la escasez universal de éste. La búsqueda del sentido pasa necesariamente por la educación integral del ser humano, a la que la transdisciplinariedad puede contribuir a abrir el camino.

3. Los participantes hacen una llamada solemne a la UNESCO y a todos sus países miembros, a la vez que a las autoridades universitarias del mundo entero, con la finalidad de que se haga todo lo posible para hacer penetrar el pensamiento complejo y la transdisciplinariedad dentro de las estructuras y los programas de la Universidad del mañana.
4. La Universidad no sólo está amenazada por la ausencia de sentido, sino también por el rechazo a compartir los conocimientos. La información que circula dentro del ciberespacio engendra una riqueza sin precedentes en la historia. Dando cuenta de la evolución actual, cabe temer que los info-pobres devengan más y más pobres, y los info-ricos más y más ricos. Una de las vocaciones de la transdisciplinariedad es la búsqueda de medidas necesarias para adaptar la Universidad a la era cibernética. La Universidad debe ser una zona franca del ciber-espacio-tiempo.
5. El reparto universal de los conocimientos no podrá tener lugar sin la emergencia de una nueva tolerancia fundada sobre la actitud transdisciplinar, la cual cosa implica la puesta en práctica de la visión transcultural, transreligiosa, transpolítica y transnacional. De aquí la relación directa e ineludible entre paz y transdisciplinariedad.
6. La transdisciplinariedad está globalmente abierta. Definirla por la lógica clásica supondría encerrarla dentro de un pensamiento único. Los niveles de realidad son indisolubles de los niveles de percepción, y éstos fundan la verticalidad de los grados de transdisciplinariedad. La vía transdisciplinar es inseparable a la vez de una nueva visión y de una experiencia vivida. Es una vía de autotransformación orientada hacia el conocimiento de uno, hacia la unidad del conocimiento y hacia la creación de un nuevo arte de vivir.
7. La separación entre ciencia y cultura que se ha producido hace poco más de tres siglos es una de las más peligrosas. De un lado, los poseedores de un saber puro y duro, y del otro, los practicantes de un saber equívoco e impreciso. Esta divergencia se refleja inevitablemente en el funcionamiento de las universidades desde que éstas favorecen el desarrollo acelerado de la cultura científica al precio de la negación del sujeto y del desvanecimiento del sentido. No hay que escatimar esfuerzos para reunificar a las dos culturas artificialmente antagónicas - cultura científica y cultura literaria o artística - para su superación en una nueva cultura transdisciplinar, condición previa de una transformación de las mentalidades.
8. El problema clave más complejo de la evolución transdisciplinar de la Universidad es el de la formación de formadores. Las universidades podrían contribuir plenamente a la creación y al funcionamiento de verdaderos "Institutos de la búsqueda del sentido" que tendrían, a la fuerza, efectos beneficiosos para la supervivencia, la vida y el esplendor de las universidades.
9. Una educación auténtica no puede orientar el conocimiento hacia el único polo exterior del Objeto enterrado bajo centenares de disciplinas de investigación sin orientar al mismo tiempo su interrogación hacia el polo

interior del Sujeto. En esta perspectiva, la educación transdisciplinar evalúa de nuevo el papel de la intuición donadora originaria, del imaginario, de la sensibilidad y del cuerpo dentro de la transmisión de conocimientos”.

Monte Verità, Locarno, 2 de mayo de 1997 “ (**Comité de redacción de la Declaración: Michel Camus y Basarab Nicolescu** . Bajado de Interent de la dirección: [www.perso.club-internet.fr/nicol/ciret/](http://www.perso.club-internet.fr/nicol/ciret/) )

**BIBLIOGRAFÍA: CAMUS, Michel y BASARAB, Nicolescu.** (1998). Declaración de Locarno. Bajado de Interent de la dirección: [www.perso.club-internet.fr/nicol/ciret/](http://www.perso.club-internet.fr/nicol/ciret/) / **POPPER, Karl.** (1967). *El desarrollo del conocimiento científico*. Paidós. Buenos Aires. / **POPPER, Karl. (1962).** *La lógica de la investigación científica*. TECNOS. Madrid. / **POPPER, Karl.** (1967). *Conocimiento objetivo*. TECNOS. Madrid.

**BRAVO JÁUREGUI, Luis.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA Y EL DOCENTE

Nos permitimos parafrasear un artículo (MERINO G. Roncoroni, RAMIREZ M. y otros 1996) muy útil para entender la problemática general de la enseñanza de la ciencias en América latina. Trata de las características de los docentes argentinos frente a la transformación planteada a partir de la nueva ley Federal de Educación, donde se está dando la descentralización de la Educación Básica. El mismo podría servir para observar algunos aspectos de este proceso y compararlos con la situación de la Escuela Básica Venezolana donde también se está planteando la descentralización y se está dando un nuevo diseño curricular por la cual se regirán las escuelas de Educación Básica en la 1ra. Etapa.

En el mismo se señala que en una estructura descentralizada de administración y educación es necesario preparar y capacitar a los docentes para el eficaz desempeño en cada uno de los niveles educativos del sistema educacional pues estos consideran que ayudará a facilitar su adaptación a las necesidades de la nueva estructura

Los autores plantean que el modo en que los docentes organizan su clase saturado de “certezas”, estas verdades personales otorgan seguridad a su comportamiento profesional y le permiten tomar decisiones sobre la marcha con mayor carga intuitiva, que reflexiva, sus decisiones están referidas a lo que siempre se hace, a lo que ha sido exitoso en el compañero y es semejante a lo suyo, a lo validado institucionalmente su práctica docente está impregnada del “hacer” cotidiano, de lo pragmático y voluntarista. Por otro lado la relevancia rígida conceptual otorgada al de transmisor de conocimiento. La profesión del docente tiene más arte que ciencia. En consecuencia en el hacer del aula se observan rutinas didácticas alejadas de planteos innovadores. Los docentes que han participado en talleres de ciencias con metodologías alternativas centradas en modelos constructivista responden en un 100% con entusiasmo a dichas propuestas didácticas. Sin embargo el 12% ha intentado modificaciones en la forma de encarar sus clases a pesar de que el 40% referencias teóricas a través de textos, cursos y conferencias.

Los autores proponen un modelo para la formación de los docentes que pudiera ayudarnos para el diseño curricular que nos proponemos hacer.

Propone en modelos la formación:

- Modelo I: El docente ante un nuevo desafío.
- Modelo II: La gestión curricular.
- Modelo III: Selección, organización y secuenciación de los contenidos del área.
- Modelo IV: Diseño de internación áulica.

Otros de los aspectos importantes sobre el perfil del docente en las ciencias:

- Dominio de contenidos relevantes propios de los campos del saber que configuran su especialidad profesional.
- Desempeño profesional del rol docente como alternativa de la intervención pedagógica mediante el diseño, puesto en práctica, evaluación y reelaboración de estrategias para la formación de competencias en sujetos específicos en contexto determinados a través del dominio de contenido.

El sistema venezolano en proceso de descentralización ha planteado la implantación de un nuevo diseño curricular en la Escuela Básica, pero se puede ver que la mayoría de los docentes no están preparados para trabajar con este nuevo diseño por que el M.E. está haciendo grandes esfuerzos para prepararlos.

Las prácticas educativas de los docentes son tradicionales y algunos no aplican estrategias que propicien dinamismo en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Muchas se limitan a exponer una serie de conocimientos sin hacer que los alumnos reflexionen sobre estos.

Muy ha pesar de haber recibido curso del nuevo diseño están confundidos y algunos no saben como empezar a trabajar con este y siguen aplicando sus prácticas tradicionales.

**BIBLIOGRAFÍA:** MERINO G. Roncoroni, RAMIREZ M. y otros (1996). *Transformación Educativa y el docente, ¿En una revolución al Estilo de Copérnico?*. Revista Investigación Escuela España.

**GUARAN, Gregoria.** Aporte a un trabajo de equipo para diseñar un: PLAN DE FORMACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELA BÁSICA EN EL ÁREA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCUELA DE EDUCACIÓN ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR. ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UCV.

## TRANSPIRACIÓN

La pérdida de líquido a través de un sólido poroso, generalmente bajo condiciones de flujo molecular. En las plantas se efectúa a través de las hojas, cuando éstas absorben la radiación solar que necesitan para la fotosíntesis. Las hojas se calientan y pierden el agua que contienen en sus espacios intercelulares a través de unas pequeñas válvulas llamadas estomas.

**DICCIONARIO MEXICANO DE EDUCACIÓN AMBIENTAL.** México. Bajado de: [WWW.segan.gob.m](http://WWW.segan.gob.m)

## TRANSPORTE ESCOLAR

Servicio de autocares que, principalmente en la zonas rurales y en las grandes ciudades, llevan a los alumnos a la escuela por la mañana y por la tarde los devuelve a sus hogares.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## TRASFERENCIA

Se le da este nombre a la situación en que una capacidad que fue desarrollada en un aprendizaje o rendimiento actúe en el proceso de aprendizaje o rendimiento de otra situación.

Existe una transferencia positiva cuando una capacidad actúa de forma propicia en el aprendizaje o rendimiento de otra y la transferencia negativa cuando ella presenta situaciones de inhibición.

La transferencia positiva puede ser directa o indirecta, realizándose de una forma unilateral o multilateral. Una transferencia unilateral directa es dada, por ejemplo, cuando se entrena la formación a través de ejercicios con pesas para mejorar un lanzamiento.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## TRAYECTORIA

Es el camino que existe entre la situación inicial y la situación -objetivo, lo cual indica que una trayectoria es diseñada y como tal debe responder a las propuestas del plan. También ese camino puede ser alterado, si los factores concurrentes de las realidad en un determinado momento así lo recomiendan.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## TROTE (JOGGING)

Es una carrera moderada (2 a 3 min por 400 m). Las pasadas son bastante cortas cuando se trota, los brazos se mueven lentamente y los pies tocan el suelo con toda la "planta".

El hace parte del calentamiento, del relajamiento después del entrenamiento y también es usado en las pausas de recuperación.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.



**TUTOR**

Se puede conceptualizar la figura del tutor, como el profesional que adquiere formalmente un compromiso frente a una institución y para con un tutelado. Su labor consiste en guiar, orientar, evaluar y seguir el trabajo de investigación.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; ELVIRA CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

**TUTORIA**

Actividad de ayuda u orientación al alumno o al grupo que un tutor realiza en paralelo con su actividad de docente.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa.* París.

**TUTORIAL, SISTEMA**

Consiste en la adscripción y adopción de tutores para uno o varios alumnos determinados.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (Compilador).** (1993). *Diccionario de Educación.* PANAPO. Caracas.

**Índice letra T**

<b>TABLERO</b>	<b>2922</b>
<b>TABLERO DE SUJECIÓN</b>	<b>2922</b>
<b>TABLERO MURAL</b>	<b>2922</b>
<b>TÁCTICA</b>	<b>2922</b>
<b>TÁCTICA</b>	<b>2923</b>
<b>TÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS</b>	<b>2923</b>
<b>TALLER</b>	<b>2924</b>
<b>TALLER</b>	<b>2924</b>
<b>TALLER</b>	<b>2924</b>
<b>TALLER</b>	<b>2925</b>
<b>TAREA</b>	<b>2925</b>
<b>TAREA</b>	<b>2925</b>
<b>TAREA</b>	<b>2925</b>
<b>TAREA</b>	<b>2925</b>
<b>TAREAS ACADÉMICAS</b>	<b>2926</b>
<b>TARTAMUDEZ</b>	<b>2928</b>
<b>TASA ANUAL DE CRECIMIENTO NATURAL</b>	<b>2930</b>
<b>TASA ANUAL DE MORTALIDAD</b>	<b>2931</b>
<b>TASA ANUAL DE NATALIDAD</b>	<b>2931</b>

TASA DE ACTIVIDAD	2931
TASA DE ANALFABETISMO	2931
TASA DE ASISTENCIA ESCOLAR	2932
TASA DE DESERCIÓN	2932
TASA DE DESERCIÓN	2932
TASA DE ERRORES	2932
TASA DE PROSECUCIÓN	2932
TAXONOMÍA	2933
TAXONOMÍA DE LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	2933
TAXONOMÍA DE OBJETIVOS	2933
TAXONOMÍAS	2934
TEATRO ESCOLAR	2935
TÉCNICA	2935
TÉCNICA DE LOS INCIDENTES CRÍTICOS	2935
TÉCNICA DEPORTIVA	2935
TECNICA DELFOS	2936
TÉCNICA DELPHI	2936
TÉCNICA DIDÁCTICA	2936
TÉCNICA DISCIPLINARIA	2937
TECNICAS INSTRUCCIONALES EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES	2937
TECNICAS PARTICIPATIVAS	2939
TECNICA - TECNOLOGIA	2939
TÉCNICO	2940
TECNOLOGIA	2940
TECNOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	2940
TECNOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	2941
TECNOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA	2941
TECNOLOGÍA EDUCATIVA	2941
TECNOLOGÍA INFORMATIVA(LA) ES SOLO UNA HERRAMIENTA	2941
TECNOLOGÍAS (NUEVAS), EDUCACIÓN Y CONOCIMIENTO	2942
TECNOLOGÍAS (NUEVAS) EN LA EDUCACIÓN.	2944
TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN AL SERVICIO	2946
TECNOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN, IMPACTO	2950
TEFL	2951
TEJIDO CONECTIVO	2951
TELECLASE	2951
TELECOMUNICACIONES	2952
TELECOMUNICACIONES Y SUS HERRAMIENTAS DE DESARROLLO	2952
TELECONFERENCIA	2954
TELECURSO	2954
TELEDIFUSIÓN	2954
TELEMAESTRO	2954
TELEMÁTICA	2954
TELEVISIÓN EDUCATIVA	2955
TELEVISIÓN EDUCATIVA (TVE)	2955
TELEVISIÓN ESCOLAR	2955
TEMA	2955
TENDENCIA A RESPONDER	2955
TEORÍA	2956
TEORIA	2958
TEORÍA	2958
TEORIA	2959
TEORÍA DE APRENDIZAJE	2959
TEORÍA DE JUEGOS	2960
TEORÍA DE LA COMUNICACIÓN	2960
TEORÍA DE LA INFORMACIÓN	2960
TEORÍA PEDAGÓGICA	2961
TEORÍAS DE LA CONTIGÜIDAD	2961
TEORÍAS DEL APRENDIZAJE	2962

TEORÍAS DEL DESARROLLO (Evolución)	2962
TESIS	2963
TESIS DE GRADO	2963
TESIS DOCTORAL	2963
TESIS DOCTORAL	2963
TEST	2964
TEST	2964
TEST DE APTITUD	2965
TEST DE CONOCIMIENTO	2965
TEST DE DESEMPEÑO	2965
TEST DE INTELIGENCIA	2965
TEST DE INVENTARIO	2965
TEST DE PODER	2966
TEST DE VELOCIDAD	2966
TEST DIAGNÓSTICO	2966
TEST OBJETIVO	2966
TEST PRONÓSTICO	2966
TEXTO ESCOLAR	2967
TEXTO EXPLICATIVO	2972
TEXTO PROGRAMADO	2972
TEXTO, ESTUDIO O APLICACIÓN DE	2972
TEXTOS CONDUCTUALES Y TRADICIONALES EN	2973
TIEMPO ACTUAL, SEGÚN OCTAVIO PAZ	2976
TIEMPOS (Dos), DOS SOCIEDADES, DOS ESCUELAS:	2977
TÍTULO	2993
TONO MUSCULAR	2994
TORMENTA DE IDEAS (brainstorming)	2994
TRABAJADOR EN LA EDUCACION COMUNITARIA	2994
TRABAJO	2995
Trabajo	2995
TRABAJO ANAERÓBICO	2995
TRABAJO ABIERTO	2995
TRABAJO AERÓBICO	2996
TRABAJO DE CAMPO	2996
TRABAJO DE LABORATORIO	2996
TRABAJO DIRIGIDO	2996
TRABAJO EN CASA	2996
TRABAJO MANUAL (Pedagogía)	2997
TRABAJOS PRÁCTICOS	2997
TRADICION Y ESCUELA (RESCATE DE TRADICIONES. ESCUELA BÁSICA CONCENTRADA No	
TRADICIÓN Y ESCUELA (RESCATEMOS EL WAYUNAIKI, ESCUELA RURAL CONCENTRADA	
TRANSDISCIPLINAREIDAD E INSTITUCIONALIZACIÓN ESCOLAR	2999
TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA Y EL DOCENTE	3002
TRANSPIRACION	3003
TRANSPORTE ESCOLAR	3004
TRASFERENCIA	3004
TRAYECTORIA	3004
TROTE (Jogging)	3004
TUTOR	3005
TUTORIA	3005
TUTORIAL, SISTEMA	3005

# U

---

## UMBRAL - USUARIO

### UMBRAL

---

1. En psicología de la percepción, valor mínimo de un estímulo para producir un efecto perceptible. Umbral absoluto: estímulo mínimo para que el efecto sea detectable. Umbral diferencial: diferencia mínima entre dos estímulos, que permite percibir una variación: 2. en el enfoque sistémico, el valor mínimo de un componente a partir del cual se pueden observar variaciones a nivel de la interacción o de los efectos de una actividad pedagógica.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### UMBRAL DEL ESTÍMULO

---

El límite superior que tiene que alcanzar la intensidad de un estímulo para provocar una reacción. Por lo general, los estímulos infraliminales carecen de efecto.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús.** (1993). (Compilador) *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### UNESCO

---

Siglas de la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Instituto incorporado a la ONU para contribuir al mantenimiento de la paz y de la seguridad internacionales, fomentando la colaboración entre los países por medio de la educación, la ciencia y la cultura, y difundir el respeto universal a la justicia, a la ley, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales del hombre.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús.** (1993). (Compilador) *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### UNESCO

---

“La organización se propone a contribuir a la paz y la seguridad estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones a fin de asegurar el respeto universal a la justicia, a la ley, a los

derechos humanos y a las libertades fundamentales que, sin distinción de raza, sexo, idioma o religión, la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos del mundo.

Para realizar esta finalidad, la Organización:

- a) Fomentará el conocimiento y comprensión mutuos de las naciones, prestando su concurso a los órganos de información para las masas; a este fin recomendará los acuerdos internacionales que estime conveniente para facilitar la libre circulación de las ideas por medio de las palabras y de la imagen;
- b) Dará nuevo y vigoroso impulso a la educación popular y a la difusión de la cultura, colaborando con los Estados Miembros que así lo deseen para ayudarles a desarrollar sus propias actividades educativas:
  - Instituyendo la cooperación entre las naciones con objeto de fomentar el ideal de la igualdad de posibilidades de educación para todos, sin distinción de raza, sexo ni condición social o económica alguna.
  - Sugiriendo métodos educativos adecuados para preparar a los niños del mundo entero a las responsabilidades del hombre libre;
- c) Ayudará a la conservación, al progreso y a la difusión del saber:
  - Velando por la conservación y la protección del patrimonio universal de libro, obras de arte y monumentos de interés históricos o científicos, y recomendando a las naciones interesadas las convenciones internacionales que sean necesarias para tal fin;
  - Alentando la cooperación entre las naciones en todas las ramas de la actividad intelectual y el intercambio internacional de representante de la educación, de la ciencia y de la cultura, así como de publicaciones, obras de arte, material de laboratorio y cualquier documentación útil al respecto;
  - Facilitando, mediante métodos adecuados de cooperación internacional, el acceso de todos los pueblos a lo que cada uno de ellos publique.

Deseosa de asegurar a sus Estados Miembros la independencia, la integridad y la fecunda diversidad de sus culturas y de sus sistemas educativos, la Organización se prohíbe toda intervención en materias que correspondan esencialmente a la jurisdicción interna de estos Estados”. (Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación de la Ciencia y la Cultura).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico.** BIOSFERA. Caracas.

## UNIDAD ADMINISTRATIVA

Son todas aquellas organizaciones pertenecientes a una sociedad determinada, independientemente de sus dimensiones, características y cualidades. Melinkoff, R. (1982) expresa que las unidades administrativas son todas aquellas instituciones que poseen una organización expresa y funcional, independientemente de su condición, ya sea de concepción empírica, científica, espontánea o deliberada, tales como las empresas de producción y de servi-

cios, las instituciones de gobierno: ministerios, empresas del Estado, empresas mixtas, institutos autónomos, etc. En tal sentido, se denominan 'administrativas', según nos señala el autor, porque ellas poseen una organización y dirección en los marcos de su totalidad intraorganizacional.

**BIBLIOGRAFÍA: MELINKOFF, Ramón V.** (1982). *La Estructura de la Organización. Los Organigramas*. Contexto Editores. Caracas-Venezuela.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ, V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## UNIDAD DE CRÉDITO

Relación matemática porcentual de una asignatura tomando en cuenta períodos de trabajo teórico y práctico en un tiempo determinado.(Departamento Nacional de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Bolivia.)

Unidad de medida del desempeño académico.(Dpto. de Enseñanza Fundamental; Comisión Central de Curriculum; Ministerio de Educación y Cultura. Brasil).

La constituye un número predeterminado de horas-aula, semestrales y/o anuales, teóricas y/o prácticas, que permitan el control de la integración curricular.(Centro de Operación del Curso de Post Grado de Educación; Convenio MEC-OEA-UFSM: Brasil).

Asignación de valores numéricos a cada asignatura o actividad de aprendizaje que integran el plan de estudio.(Dpto. de Curriculum y Administración Educativa; Universidad de Oriente. Venezuela).

La unidad de crédito es el valor convencional que se utiliza para apreciar la carga académica de los estudiantes. Una unidad de crédito es la equivalencia que se asigna en cada período lectivo a una hora semanal de teoría o de clase regular de aula o dos o tres horas semanales de trabajo práctico, ejercitaciones, conferencias u otras actividades señaladas en los planes de estudio.( USB Reglamento, Art. 67. Caracas, 1969.Instituto de Investigaciones Educativas; Universidad Simón Bolívar. Venezuela.)

Valor numérico asignado, al final de los lapsos lectivos establecidos(trimestre, semestre, año), al esfuerzo que en horas semanales intervienen el alumno al cursar cada asignatura. Al efecto, una unidad de crédito equivale a:

1. Una hora de clase teórica semanal que implique, por parte del estudiante, la dedicación de dos horas adicionales de preparación.
2. Dos horas semanales de actividades de laboratorio que conlleven para el alumno, la dedicación de una hora adicional de preparación.
3. Tres horas semanales de prácticas que no signifiquen, para el aprendiz, el dedicar horas adicionales a su preparación.(Centro de Operaciones del Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores en el Área de Curriculum; Convenio ME-OEA-USB. Venezuela).

**GLOSARIO DE TERMINOS UTILIZADOS EN AMERICA LATINA EN MATERIA DE DESARROLLO CURRICULAR.** (1976). *PROYECTO MULTINACIONAL DE CAPACITACION PARA PROFESORES DE AMERICA LATINA EN EL AREA DE CURRICULUM*. OEA/ MINISTERIO DE EDUCACION/UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR. CARACAS.



### UNIDAD DE MANDO (PRINCIPIO ADMINISTRATIVO)

Se encuentra representado en la institución escolar por el Director, el cual conjuntamente con el personal subalterno en la escala jerárquica ; orienta, dirige y administra el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entiéndase por escala jerárquica la serie de niveles que van desde el Director de la Unidad Educativa, hasta los estamentos subalternos, como por ejemplo, subdirectores, jefe de Departamentos, personal tiempo completo, coordinadores, profesores, etc. La escala jerárquica es el procedimiento normal que siguen las disposiciones y ordenes en una organización cualquiera sea su naturaleza.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ, V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

### UNIDAD DE VALOR

En la enseñanza superior, valor que mediante un sistema de puntos se le atribuye a los distintos cursos y períodos de práctica de un programa de enseñanza. Los puntos adquiridos se acumulan hasta alcanzar el total exigido para la obtención del título o certificado correspondiente. Indica la cantidad (pero no necesariamente la calidad) de instrucción en relación con la totalidad de los requisitos exigidos.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

### UNIDAD DIDÁCTICA

Distribución de las materias a enseñar en pequeños fragmentos, relativamente completos en sí mismos, de acuerdo con la peculiaridad de la materia y con las posibilidades de aprendizaje.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús.** (1993). (Compilador) *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### UNIDAD DOCTRINARIA DE LA EDUCACION MILITAR EN VENEZUELA

Acuerdo intelectual que debe existir entre el personal de las Fuerzas Armadas Nacionales y de sus elementos componentes sobre los objetivos, los principios, normas, conceptos y la forma de empleo de los medios y recursos de que se dispone para el cumplimiento de la misión de cada uno en apoyo de la misión general de las Fuerzas Armadas para el logro de su objetivo final.

**BIBLIOGRAFÍA: MINISTERIO DE LA DEFENSA.** (1987). *Glosario de Términos Militares*. N 0058.

**ANTOIMA, Zaida M.** Maestría de Diseño de Políticas. Facultad de Humanidades y Educación de la UCV. Ministerio de la Defensa.

## UNIDAD ESTRUCTURAL DE LA ORGANIZACIÓN

Se refiere al grupo de unidades que integra una organización en particular, es decir, recursos humanos, materiales, financieros, etc, los cuales realizan funciones diferentes dentro de la estructura organizativa, a fin de llevar a cabo los objetivos propuestos por la organización.

En base a las características de las unidades estructurales de la organización podríamos clasificarlas según Melinkoff R. (1982) en: simples, semicomplejas y complejas.

**Simples:** Son aquellas cuyas actividades y funciones son relativamente sencillas, ya que su grado de autoridad y responsabilidad es demasiado pequeño dentro de la organización, por ejemplo, un portero, un mensajero, un recepcionista, etc.

**Semi-complejas:** Son aquellas cuyas actividades y funciones son de mayor complicación con relación a las unidades simples, lo cual se concreta en el grado de conocimientos, capacidades y habilidades requeridas, la misma ocupa una posición media dentro de la pirámide de la organización, por ejemplo, secciones, divisiones, departamentos, etc.

**Complejas:** Son aquellas unidades que realizan tareas y actividades de mayor complicación, éstas requieren de experiencia, buenos conocimientos, desarrollo de habilidades y una gran capacidad para su funcionamiento. Dentro de la pirámide estructural de la organización ocupan el lugar superior de la misma, por ejemplo, presidencia, gerencias, departamentos, asesorías, etc.

**BIBLIOGRAFÍA: MELINKOFF, Ramón V.** (1982): La Estructura de la Organización. Los Organigramas. Contexto Editores. Caracas-Venezuela.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ, V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

## UNIDAD MOTRIZ

Nervio motor individual y todas las fibras musculares que inerva.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## UNIDADES BÁSICAS DE ESTUDIO

Son los programas académicos encargados directamente del proceso intelectual y pedagógico. Se labora atendiendo a los distintos enfoques científicos con una óptica integradora de la práctica entre los que se encuentran el dialéctico materialista, el enfoque en sistema, el modular, el investigativo-heurístico, el comunicativo, el del aprendizaje mediante la acción participativa y otros, los que se toman en cuenta en los programas que integran los diseños curriculares atendiendo a las necesidades concretas.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA*. CENESEDA/República de Cuba.

### UNIDADES-CRÉDITO (SISTEMA DE)

La Universidad Tecnológica del Centro (1984), señala que el sistema de unidades-crédito es una medida mediante la cual se establece el esfuerzo que realiza un estudiante en una asignatura durante el lapso académico fijado por la Universidad. Por otra parte, el Instituto Universitario Pedagógico de Caracas (1984), expresa que la unidad crédito mide la intensidad y extensión de las experiencias de aprendizaje que se exigen en un curso o en un período académico. Según el enfoque de la Universidad Central de Venezuela (1989), los créditos son valores que se adjudican a las asignaturas de acuerdo a su tipo y horas semanales de clases.

El Sistema de Crédito, consiste en un modelo para la Administración del Plan de Estudio, el cual considera la jerarquización de períodos y asignaturas en términos de flexibilidad, considerando fundamentalmente aptitudes, intereses y condiciones de los alumnos (Dorrego, E. 1974 citada por Fernández, A. 1991).

Lo expresado anteriormente denota que las unidades de crédito han sido diseñadas para valorar las experiencias de aprendizaje que debe realizar el estudiante en un tiempo determinado. En relación a las definiciones precitadas observamos que todas coinciden de una u otra forma al momento de asignar la ponderación crediticia a las unidades curriculares en cada institución en particular, aunque la asignación de unidades-crédito no responden a un criterio único, ya que cada institución asume una valoración específica.

**BIBLIOGRAFÍA: DORREGO, Elena.** (1974). *El Régimen de Unidades-Crédito*. Revista de Pedagogía No. 6. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. U.C.V. / **FERNANDEZ, Alejandra.** (1991). *El Currículum como Proyecto Educativo*. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. U.C.V. / **INSTITUTO UNIVERSITARIO PEDAGOGICO DE CARACAS.** (1984). *Diseño Curricular*. Unidad de Servicio de Currículum. I.U.P.C. / **UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA.** (1989). *Guía Informativa*. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. U.C.V. / **UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DEL CENTRO.** (1984). *Unidad-Crédito*. Sistema de Evaluación del Rendimiento Estudiantil. Núcleos de Vicerrectores Académicos. U.T.C.

**MARÍN DÍAZ, José Clemente; RODRÍGUEZ, V. y María GORETTY.** Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

### UNIDADES DE APRENDIZAJE

Experiencias y actividades organizadas en torno de un punto central de interés para los alumnos. (Departamento Nacional de Currículum; Ministerio de Educación y Cultura. Bolivia.)

Forma de organización de los contenidos de un programa de estudios. (Dpto. de Enseñanza Fundamental; Comisión Central de Currículum; Ministerio de Educación y Cultura. Brasil.)

Es el conjunto organizado de objetivos y actividades. Cada unidad consta de un número indeterminado de objetivos particulares. Cada objetivo particu-

lar está integrado por el número suficiente de objetivos específicos y cada objetivo específico contiene el número de actividades necesarias para lograrlo.(Consejo Nacional Técnico de la Educación. México)

Es una fracción de un programa de estudios, delimitada de acuerdo con los objetivos específicos.(Dpto. de Curriculum y Administración Educativa; Universidad de Oriente. Venezuela.)

Segmento orgánico de una signatura que por lo general cubre un objetivo específico de un programa de estudio.(Instituto de Investigaciones Educativas; Universidad Simón Bolívar. Venezuela.)

Constituye bloques o grupos de los cuales se ordenan los objetivos específicos de una asignatura o curso para su desarrollo. Implica igualmente la organización de los contenidos programáticos, actividades y recursos que facilitarán el logro de los citados objetivos, así como de las acciones previstas para verificar su consecución.(Centro de Operaciones del Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores en el Área de Curriculum; Convenio ME-OEA-USB. Venezuela.)

**GLOSARIO DE TERMINOS UTILIZADOS EN AMERICA LATINA EN MATERIA DE DESARROLLO CURRICULAR.** (1976). *PROYECTO MULTINACIONAL DE CAPACITACION PARA PROFESORES DE AMERICA LATINA EN EL AREA DE CURRICULUM. OEA/ MINISTERIO DE EDUCACION/UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR. CARACAS.*

## UNIDADES DE TRABAJO

Constituye una serie de experiencias y actividades agrupadas en torno a un punto central de interés para los alumnos. Por lo general, están integradas por el contenido de varias materias de enseñanza y tienen un carácter vital e integral. Las unidades de trabajo pueden comprender varios períodos de clase y pueden ser organizadas o espontáneas.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús.** (1993). (Compilador) *Diccionario de Educación.* PANAPO. Caracas.

## UNIÓN NEUROMUSCULAR

La unión de un músculo y su nervio. Denominada también plaqueta motriz terminal y unión mioneural.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## UNITARIA, ESCUELA

Se denomina así la escuela rural de un solo maestro.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús.** (1993). (Compilador) *Diccionario de Educación.* PANAPO. Caracas.

## UNIVERSIDAD

“Desde el punto de vista conceptual, y atendiendo a su origen histórico, el nombre de universidad sólo corresponde a los centros de estudios superiores en los que se imparte enseñanza humanística, además de la de tipo profesional o técnico, y en cuyo seno se atiende a la formación integral del hombre y él promueve, por la investigación, el desarrollo de la cultura y el progreso de la ciencia. Las escuelas técnicas donde sólo se cultiva una rama particular del conocimiento no responden a esa idea de Universidad, y, por alto que se su nivel científico, no son universidades.

Corresponde a la Universidad la educación superior, sin perjuicio de las carreras menores que sirvan de auxiliares de las profesiones mayores. Y, en todo caso, el ingreso a cualquier carrera universitaria requiere que hayan completado previamente los estudios secundarios o medios.

La idea de circunscribir la Universidad a la cultura superior no se opone a la extensión universitaria. Esta no consciente en descender a niveles de enseñanza que corresponda a otras jurisdicciones de la educación, anteriores o previas a la universidad, sino en hacer que la Universidad, como centro de cultura superior lleve su influencia y su acción a todos los sectores de la comunidad”. (Universidad de Chicago. Seminario sobre Educación Universitaria en América Latina. 21-XII-1959 al 12-I-1960).

**FERNÁNDEZ HERES, Rafael y Elvira FERNÁNDEZ VILLEGAS.** (1995). Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: **Diccionario Pedagógico.** BIOSFERA. Caracas.

## UNIVERSIDAD

El último grado de la organización de la educación está constituido por las universidades. Estas surgieron en la Edad Media como corporaciones de maestros y alumnos. Las universidades estaban constituidas por las facultades, que originariamente eran cuatro: Artes, teología, derecho y medicina. En la actualidad, las funciones de la Universidad son múltiples y complejas, pero se pueden reducir a las siguientes: La cultura superior, la formación profesional y la investigación científica. Desde el punto de vista conceptual, y atendiendo a su origen histórico, el nombre de la universidad sólo corresponde a los centros de estudios superiores en los que se imparte enseñanza humanística, además, de la de tipo profesional o técnico, y en cuyo seno se atiende a la formación integral del hombre y se promueva, por la investigación, el desarrollo de la cultura y el progreso de la ciencia.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús.** (1993). (Compilador) *Diccionario de Educación.* PANAPO. Caracas.

## UNIVERSIDAD

Este es el principio democrático, educación para todos, es de allí que el artículo 78, de nuestra Carta Magna expresa taxativamente que “Todos tenemos

derecho a la educación. El Estado creará y sostendrá escuela...". Como vemos, el sistema escolar formal, parte de un supuesto de que todos tienen derecho a la educación. Hay por lo tanto una igualdad formal entre los educandos; pero esto es simplemente la apariencia, todos tienen derecho, si, pero posibilidades reales no, hablar de una educación igualitaria o universal es cometer un grave error. Porque si bien es cierto que la educación fue desde sus inicios una educación eminentemente elitesca, reservada a los miembros de las clases dominantes y sus colaboradores inmediatos, con la aparente democratización de la enseñanza, con un mayor acceso de los sectores populares, a partir de 1960 no se ha quebrado este elitismo.

**PULIDO, Ylse N.** Maestría en Planificación de la Educación. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad central de Venezuela.

## UNIVERSIDAD (SENTIDO DE LO PEDAGÓGICO)

A partir de la pregunta: ¿Pedagogía en la universidad?. Vasco, C. (1990) señala tanto la ausencia como la importancia de la discusión en el seno de la universidad sobre la pedagogía como un elemento del saber que fundamenta el ejercicio de la docencia.<sup>1</sup> Este artículo plantea algunas reflexiones sobre este problema y sobre algunas alternativas tendientes a rescatar en el ambiente universitario la discusión sobre el ejercicio de la docencia; ejercicio que no puede abstraerse a la reflexión sobre la enseñanza y los demás saberes que se condensan alrededor de ella.

Las discusiones que en nuestro medio educativo se han generado en los últimos años sobre el saber pedagógico, la enseñanza, las relaciones maestro-alumno y de estos con los saberes y el aprendizaje, así como las de la escuela con la sociedad y las que se dan a su interior, dejan la sensación, en quienes no hemos sido formados en pedagogía, que esta discusión ha estado circunscrita a los círculos intelectuales de la educación inicial, básica y secundaria.

Se podría afirmar que en la cultura universitaria estos problemas no aparecen como una característica del debate académico.

En este panorama, cabe entonces preguntarse las razones por las cuales al interior de las universidades no se pregunta por la enseñanza y las implicaciones de un saber sistematizado alrededor de ella como objeto de estudio. Adentrarse en este tema implica mirar la historia de la universidad y analizar las tradiciones que ligadas a su esencia se han mantenido a través del tiempo y que muestran cómo algunas prácticas de la universidad medieval se han perpetuado en su forma, sin una reinterpretación del sentido que pudieran tener en la universidad actual.

La lectio en la universidad medieval, escrita a partir de los trabajos de investigación documental del maestro, era presentada a los estudiantes quienes no podían acceder al texto por las dificultades de consecución de los tan preciados manuscritos; la repetitio como complemento de la lectio recogía la esencia del trabajo del maestro y era llevada por los privilegiados estu-

1. Vasco, Carlos E. (1990) Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. En pedagogía Discurso y Poder. Coprodic. Bogotá, Colombia.



diantes que la habían podido escuchar a otro grupo de estudiantes con menos posibilidades de acceder de forma directa al maestro.

A manera de pregunta, podría plantearse si esta práctica se perpetuó en la universidad y por tanto el verbalismo de los actuales profesores universitarios tiene sus raíces en estos orígenes; de igual manera cabría preguntarse si en el momento actual se hace necesario revisar ese concepto de transmisión y revisar las formas de enseñanza en la universidad. Vasco C. (1990)<sup>2</sup> y Orozco C. (1994)<sup>3</sup> retoman a Comenio como uno de los primeros pensadores de la pedagogía y la didáctica en el seno de la universidad -la academia en términos de Comenio-; anotan los autores que estos planteamientos, en lugar de abrir el debate, han servido en la época actual para rechazar la pedagogía como ajena a los claustros de la educación superior.

El intento de Comenio en sus obras “Didáctica Magna” y “Pampedia” por generar un “Artificio universal para enseñar a todas las cosas” fue, en su momento, la forma de prescribir lineamientos sobre el arte de enseñar. Sin embargo, este “artificio” era imposible de llevar a la academia ante la complejidad del elevado conocimiento que en ellas se impartía, unido a la necesidad de contar con profesores sabios y eruditos en todas las ciencias, artes, facultades y lenguas; profesores que en términos de Comenio supieran comunicar a los demás su sabiduría

Al respecto, Zuluaga O. (1982) plantea que el método expuesto por Comenio adquirió sentido en los niveles iniciales; en el caso de la academia, este debería interpretarse entendiendo este método como la sabiduría.<sup>4</sup>

Vista así la perspectiva de Comenio implicaría que el maestro universitario debería poseer y demostrar las cualidades que lo definen: sabiduría, erudición en todas las ciencias y las artes, manejo de las lenguas y el saber comunicar a los demás su sabiduría.<sup>5</sup> Pero lo que hoy podría encontrarse es que los maestros saben mucho pero no saben enseñar.<sup>6</sup>

La vigencia de estos planteamientos se afirma al tratar de buscar el sentido de la sabiduría planteado por Comenio y analizar si esta se agota en el dominio de los contenidos, o si bien requiere del maestro universitario que trascienda este nivel para hacerlos accesibles a los estudiantes, posibilitando nuevos intereses, a partir del mismo interés del maestro en el conocimiento. Además de la erudición, el contexto universitario requeriría del docente una condición muy especial que tiene que ver con la persona misma del maestro, en cuanto a su vivencia del conocimiento y la posibilidad de abrir para él y para sus alumnos nuevos caminos y perspectivas.

Diferentes estudios diagnósticos sobre la caracterización de docencia universitaria se han referido a problemas tales como la atomización de los saberes, enfoques centrados en contenidos y en información, ejercicio de la profesión trasladada a la enseñanza sin ningún sustento teórico sobre esta;

2. Vasco, Carlos E. (1990). Op. cit. p.118.

3. Orozco, Carlos D. (1994) Pedagogía de la Educación Superior y calidad de la docencia Bogotá, Texto M.D.U./31 Universidad de los Andes.

4. Comenio, Juan A. Didáctica Magna. Editorial Reuss, Madrid, 1992.

5. Zuluaga, Olga L. (1988) Pedagogía e Historia. Bogotá. Foro por Colombia.

6. Aguirre, Georgina M. (1993) Juan Amós Comenio. Obra, Andanzas y atmósferas en el IV Centenario de su nacimiento. Centro Cultural Universitario. Universidad Nacional Autónoma de México.

decisión entre investigación y docencia, al igual que entre teoría y práctica; trabajo rutinario sobre asignaturas; modalidades de contratación que no permiten que el docente asuma labores diferentes a las de su ejercicio directo en el aula; carencia de formación del docente en aspectos tales como procesos cognoscitivos, evaluación del aprendizaje, didáctica general y específica de los saberes.

De forma paralela a esta situación, a partir de la Ley 030 de 1992 se reclama la calidad de la educación superior como una meta a la cual apunta la reorganización del sistema, entendido este, no desde la inclusión o exclusión de niveles sino desde la exigencia de definir la misión y razón de ser de las instituciones como criterio básico. Por consiguiente la ley es clara en reclamar para la educación superior la generación de un proceso formativo integral que capacite para cumplir no sólo las funciones profesionales, sino las de generación de conocimiento y servicio social que requiere el país (Ley 030, Capítulo y 2).<sup>7</sup>

En atención a estos determinantes legales, se percibe en el medio, así sea por factores externos a la misma universidad, una preocupación por atender a los aspectos que tienen que ver con la docencia como función sustantiva del desarrollo universitario sobre la cual recaen en gran medida los requerimientos de calidad que en la actualidad se hacen a la universidad.

Alrededor del concepto de calidad se ha generado un debate sobre las implicaciones del mismo en el medio universitario, en tanto fue trasladado del interior de las empresas productivas; se han discutido diferentes formas de asumir el concepto de calidad bien como una categoría ontológica, como una categoría lógica o bien como un atributo que se desglosa en indicadores respecto a un patrón de comparación externo.<sup>8</sup>

Estas consideraciones son otra vertiente de preguntas sobre los elementos constitutivos de la docencia en la universidad, si esta ha de ser preguntada por su calidad desde cualquiera de los enfoques mencionados. Es decir habría que preguntarse por aquellos cuyo planteamiento contemple una docencia de calidad y que esta calidad pueda ser juzgada externamente.

Relacionando estas consideraciones con las planteadas al comienzo, se podría afirmar que no es posible hablar de la calidad de la docencia sin desentrañar del concepto de docencia en su esencia, la cual hace relación a la enseñanza. Esta afirmación se sustenta por cuanto el docente en la universidad enseña: saberes, formas de vida, maneras de acceder al conocimiento. Esta enseñanza no se agota en la transmisión de contenidos, sino que se amplía a la dimensiones de la formación integral. El concepto mismo de enseñanza se hace inherente a la discusión sobre pedagogía y ha constituido una línea de pensamiento vigente actualmente a nivel nacional e internacional (Alemania, Francia, el Reino Unido, los países

latinoamericanos entre otros) hacia una reflexión sobre la enseñanza que ha llevado a comprenderla como un “acontecimiento complejo de saber” (Martínez Boom, 1990), alrededor del cual surgen otros objetos de saber.<sup>9</sup>

7. Ley 030 de Diciembre 28 de 1992: Por la cual se Organiza el Servicio Público de la Educación Superior. Bogotá, MEN-ICFES.

8. Orozco, Luis E. (1995) Conferencia dictada en el M.D.U. Universidad de los Andes.

9. Martínez, Boom A. (1990) La enseñanza como posibilidad de pensamiento. En pedagogía Discurso y Poder. Coprodic, Bogotá-Colombia.

Por otra parte, estas corrientes asumen la enseñanza como el objeto mayor de estudio de la pedagogía (Zuluaga y Cels, 1992) y al maestro históricamente como portador del saber pedagógico. Es decir, de alguna manera, el maestro es portador de un saber sobre la enseñanza.<sup>10</sup>

Si se asume que la enseñanza es el núcleo central de toda docencia, podría pensarse si en la universidad se concibe la enseñanza como concepto y como práctica. Las aproximaciones a la docencia universitaria se han hecho más desde una serie de elementos accidentales que no necesariamente corresponden a la esencia misma de lo que implica el ser y el hacer docencia en la universidad.

Desde esta perspectiva, la universidad como tal, por lo menos en nuestro medio, no cuenta con una elaboración teórica que reconozca la docencia universitaria como enseñanza. Es posible que la discusión se adelante alrededor de la didáctica pero sin delimitar cuál es su campo de estudio, considerándola como un mero saber instrumental (Zuluaga y Echeverry 1988). Por otra parte, se reconoce que la didáctica no es meramente instrumental y que puede pensarse como un saber que inscribe dentro de la región de la pedagogía, y que tiene bases referidas a la naturaleza de los saberes por enseñar, sus formas de constitución e indagación. Si esta reflexión está ausente del medio universitario es muy difícil entrar a trabajar sobre mecanismos o formas de docencia que garanticen su calidad.<sup>11</sup>

De alguna manera, la universidad tiene que empezar a generar un saber sobre la enseñanza, su esencia y su proceso. De ninguna manera puede pretender la cualificación de sus docentes sobre el presupuesto de un mejor manejo de grupo o el manejo de los medios o la elaboración de pruebas objetivas del conocimiento.

Por lo tanto la alternativa que se abre a la universidad es la de recoger la práctica de la docencia, reflexionarla, contrastarla con el deber ser y misión esencial de la universidad y mirar dicha práctica con un objeto de saber que debe ser debatido y mirado a su interior. Desde esta perspectiva, cobra vigencia la necesidad de analizar el sentido y fundamento de lo que hace el maestro en la universidad y los criterios de eficiencia sobre los cuales se estructuran ciertos perfiles de docencia que logran encasillarla en patrones establecidos, alejándola de su razón de ser como función sustantiva del ejercicio universitario.

Es indudable que la sistematización de esta práctica y la posibilidad de teorizar alrededor de ella es una contribución que la universidad puede hacer al estudio de la pedagogía como disciplina, a la comprensión de su estructura interna y de sus posibilidades de cientificidad, al análisis de los nexos entre la educación y la enseñanza y de las relaciones de la pedagogía con otros campos del saber; todo lo anterior, sin duda permitiría la sistematización de un saber que fundamente y caracterice el ejercicio de los que enseñan en la universidad.

No es conocido por el medio educativo que la forma de asumir la tarea de enseñar en la universidad se ha generado a partir de la vinculación de un egre-

---

10. Zuluaga, Olga L. y Echeverri (1990) El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En Pedagogía Discurso y Poder. Coprodic, Bogotá-Colombia.

11. Zuluaga, Olga L. (1988) Pedagogía e Historia. Bogotá. Foro por Colombia.

sado de los niveles profesionales o avanzados al proceso de enseñar, aprendiendo a hacerlo sobre la necesidad concreta de formar a otros en los que previamente se aprendió en el ámbito académico o del ejercicio aplicado.

Carr y Kemmis (1988) analizan la dificultad de enmarcar la enseñanza como profesión, si esta se analizan bajo los criterios normalmente utilizados para distinguir entre las ocupaciones profesionales y las que no lo son. El concepto de ocupación profesional se relaciona, por lo común, con un marco de métodos y procedimientos empleados de forma general por los miembros de una profesión, los cuales han derivado tanto del conocimiento generado a partir de la investigación como de los planteamientos teóricos elaborados de manera sistemática. Un segundo rasgo es la subordinación del ejercicio al interés del “cliente”, unido a la posibilidad de formular juicios autónomos, tanto en el plano individual como en el colectivo, sobre líneas de acción que deban ser tomadas en situaciones determinadas. De otra parte, estaría la posibilidad de determinar colectivamente las políticas sobre formas de organización, tipos de miembros y los procedimientos que en general rigen las profesiones.<sup>12</sup>

La enseñanza, vista como actividad profesional en el medio universitario carece de un cuerpo consolidado de conocimientos que respalde el ejercicio; por otra parte, la relación con el “cliente” que se maneja en el ámbito de las profesiones no es clara en el papel del que enseña en la universidad’ este interés, al parecer, no admite delimitación.<sup>13</sup>

Por otra parte, la intervención profesional del que enseña no tiene un claro fundamento en situaciones concretas como lo es la “enfermedad” para el caso del médico. En el caso del que enseña se puede percibir una amplia gama de técnicas en una actividad difusa y prolongada.

La necesidad de fundamentar teóricamente el quehacer del docente universitario como profesional, reclama trabajo de investigación en el cual se analice y permita comparar y comprender un marco de responsabilidades generales. A su vez, implica delimitar el tipo de conocimiento que debe rescatarse de una práctica que se ha desarrollado en un medio universitario, que a su vez debe repensarse y diseñarse en función del futuro, a la luz de marcadas tendencias de cambio y de sus posibilidades de reflexión anticipatoria<sup>14</sup> de la diversificación y la flexibilidad en los órdenes académico, administrativo y de relaciones con el contexto social.

El sentido de lo pedagógico en la universidad se podría orientar a partir de un proceso de reflexión alrededor de preguntas como las que propone Vasco, C. (1994) a maestros de los niveles iniciales: ¿Qué enseño?, ¿A quién lo enseño? ¿Para qué lo enseño? ¿Cómo lo enseño?<sup>15</sup> Como marco introductorio este abordaje permitiría interrogar diferentes niveles institucionales sobre las grandes propuestas de currículo, sobre las experiencias de aula de clase y sobre el desarrollo de asignaturas específicas.

---

12. Carr Wilfred, Kemmis S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Ediciones Martínez Roca. Barcelona.

13. Carr Wilfred, Kemmis S. (1988) *Op. cit.* p. 27.

14. Escotet, Miguel Angel. (1993) *Tendencia, misiones y políticas de la universidad mirando hacia el futuro*. Unesco. Editorial Uca.

15. Vasco, Eloísa. (1994) *Maestros Alumnos y Saberes*. Investigación y Docencia en el Aula. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.

Abordar la enseñanza desde la recuperación del quehacer permite que el docente explicita los saberes que tiene presentes cuando enseña, las condiciones concretas y restricciones dentro de las cuales desarrolla la enseñanza y el cómo estas condiciones afectan la percepción que tiene de su labor, de su saber, del conocimiento y del manejo en situaciones concretas.<sup>16</sup>

Afirma la doctora Vasco que el caso de los maestros de niveles iniciales se hace énfasis en el grupo de alumnos asignados, con una indeferenciación de los contenidos, esta circunstancia referida al hecho de que un maestro normalmente asume la enseñanza de todas las áreas. Situación diferente ocurre en el nivel de secundaria, en cuyo caso las respuestas se orientan al área de conocimientos que se enseñan, tal vez por la misma distribución curricular y la especificidad de su formación; en los niveles post-secundarios la orientación de la respuesta se orienta de forma mucho más concreta a los contenidos de la asignatura y del qué se enseña; el énfasis sobre a quién se enseña aparentemente desaparece en este nivel.

Las preguntas en apariencia sencillas, revisten en el medio universitario un nivel de complejidad tal, no en su respuesta inmediata, que por lo general se remite a esbozar un listado de contenidos y temáticas específicas o bien, a una esquematización de rutinas del aula: clase magistral, exposiciones de alumnos, seminario, visitas (asumido este aspecto como la didáctica) o una descripción muy general de un grupo de alumnos, de determinada institución, nivel, edad o a las carencias que estos -a juicio de docente presentan frente a las exigencias de la asignatura que se intenta “dictar”.

La complejidad surge al presentar nuevamente al maestro sobre la realidad y sentido de lo que enseña y sobre las implicaciones de ese qué y cómo y para qué, en el contexto de la universidad. La lectura que el docente recoge de sus primeras respuestas por lo general lo lleva a cuestionar sobre la esencia de su ejercicio y sobre lo que intenta hacer y lo que realmente logra en aras de contribuir a la forma integral, a la recuperación y avance del conocimiento, a la interpretación de la realidad social, al acercamiento a la comprensión de modelos, al entendimiento de las formas de construcción y de las disciplinas que maneja, a la comprensión de los supuestos epistemológicos que subyacen a su distintos planteamientos y a la generación de otros interés y espacios de posibilidad en el ámbito del conocimiento en sus diferentes dimensiones, como las grandes líneas que deben enmarcar su docencia. La discusión sobre lo pedagógico en la universidad no solo es importante en términos del desarrollo disciplinar, el cual, sin duda, se vería enriquecido con los frutos de este debate generalizado a los medios académicos; tal vez la importancia fundamental radica en rescatar de la esencia de la universidad y del universitario el sentido de la docencia y de un quehacer que se ha desdibujado en aras de una profesionalización mal entendida.

---

16. Vasco, E. Op. cit. p.20-21.

## UNIVERSIDAD ABIERTA

Término originado en Gran Bretaña Institución destinada a proveer acceso a la educación superior a los estudiantes adultos. Todos los adultos pueden matricularse en ella, sin tener que haber cumplido necesariamente calificaciones académicas previas. La enseñanza es a través de la correspondencia, radio y televisión, pudiendo ser suplementada a través de asesorías o tutorías directas con el estudiante. La Universidad ofrece créditos que permiten la obtención de un grado universitario. También se ofrecen cursos que no facilitan créditos.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## UNIVERSIDAD ABIERTA

Término acuñado en el Reino Unido, que designa una institución creada para impartir educación de nivel universitario a los adultos. La matrícula está abierta a todos, sin exigencias en cuanto a estudios previos. La enseñanza se hace por correspondencia, radio y televisión, pudiendo completarse con reuniones del profesor y/o los asesores con los alumnos.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## UNIVERSIDAD A DISTANCIA

Institución de enseñanza superior que imparte clases a distancia a alumnos que generalmente trabajan y que no pueden asistir a las mismas, mediante un sistema de enseñanza con multimedios integrados .

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA. CENESEDA/República de Cuba.

## UNIVERSIDAD A DISTANCIA

Institución de enseñanza superior que imparte clases a distancia a alumnos que generalmente trabajan y que no pueden asistir a las mismas, mediante un sistema de enseñanza multimedios integrado.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## UNIVERSIDAD A DISTANCIA

Se trata de un tipo de universidad estructurada según el modelo de la Open University inglesa, según la cual el estudiante puede trabajar en su casa y realizar los estudios universitarios, pudiendo obtener un título académico válido.



**ANDRÉS LASHERAS, Jesús.** (1993). (Compilador) *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## UNIVERSIDAD AUTÓNOMA

### **I. Las fuerzas para resistir están en nuestra historia.**

Al igual que en América Latina, el Estado venezolano, históricamente ha tenido un papel preponderante en la orientación y conducción de los procesos sociales y en la construcción de la ciudadanía. Como lo afirma Enzo Faletto en un reciente trabajo, en América Latina, la construcción de la ciudadanía ha sido el resultado de una particular relación histórica con el Estado, a diferencia de los países europeos y fundamentalmente anglosajones en donde la obtención de los derechos ciudadanos fue el resultado de una reivindicación frente al Estado (Faletto, 1993). América Latina y Venezuela particularmente a partir de la década del 40, al lado de los derechos individuales ha venido conquistado los relacionados con la existencia social, bajo una particular concepción de los derechos de ciudadanía como “la obligación de la sociedad -y particularmente del Estado- de garantizar la satisfacción de ciertas demandas básicas vinculadas a la existencia social, tales como la garantía al acceso a la educación, a la vivienda, a la salud.” (Falleto, 1993). En esta particular relación con el Estado a través de la cual hemos venido conquistando los derechos sociales de la ciudadanía, hemos construido también una particular relación Universidad-Estado que afina sus raíces en el siglo XIX en el proceso complejo, heterogéneo y contradictorio que caracterizó la construcción de nuestros Estados Nacionales, en su vinculación con el Sistema Capitalista que a la par se recomponía. En aquel momento las élites ilustradas que asumieron el poder de la conducción de las instituciones en los años siguientes a la ruptura del nexo colonial se preocuparon por reformar la Universidad y en ese proceso se fue fraguando la relación Universidad-Estado sobre las bases del reconocimiento del principio de autonomía, de su carácter de institución pública y de su condición de nacional, en contraposición a la Real y Pontificia Universidad Colonial.

La Universidad de Chile creada en 1842, cuyos fines respondieron a las ideas educativas de Andrés Bello, fue sin duda la expresión más clara de los caminos que empezaron a transitarse para establecer las relaciones entre Estado y Universidad, ésta como parte del sistema escolar dependería del Estado bajo un régimen de relativa autonomía en virtud de las funciones que se le confirieron, entre las cuales, la administración suprema de toda escolaridad pública le atribuía un nivel de responsabilidad que ameritaba el goce de la autonomía. La Universidad era el órgano, la institución de la cual se valdría el Estado para cumplir su función docente, de aquí que debería existir una estrecha relación Estado-Universidad y una profunda confianza de éste en la capacidad de la Universidad para ejercer tal responsabilidad. En el caso de Venezuela, encontramos las raíces del principio de autonomía y del carácter de Universidad Pública desde el siglo XVIII. El origen de la autonomía lo encontramos en la Real Cédula de 1784, mediante la cual el Rey de España decretó la separación entre el Rectorado de la Universidad y el Colegio Universitario Tridentino, concediendo en el mismo acto al Claustro pleno de Docto-

res, la potestad de elegir al Rector; no olvidemos que en conformidad con las Constituciones de 1727 el nombramiento del Rector le competía al Obispo. El carácter de institución pública lo encontramos por primera vez expresado en 1722 en al Bula Papal del Papa Inocencio XIII cuando se otorgó el carácter de Pontificia a la Universidad de Caracas, y allí se expresó textualmente: “erigimos el Colegio Santiago de León de Caracas en Universidad Pública de Estudio General...” Es necesario aclarar en este punto que ese carácter público no tenía el mismo significado que en el presente, ya que la diferenciación entre lo público y lo privado no estaba suficientemente delimitada en ese momento (Castellano, M. E., 1995), tampoco la autonomía tenía el mismo alcance que en el proceso histórico fue adquiriendo. No obstante la aclaratoria anterior, es justo reconocer que cuando al igual que el resto de América Latina nuestra élite ilustrada emprendió la construcción de la Universidad Republicana, ya ésta tenía una experiencia acumulada en el ejercicio de una relativa autonomía y en ésta fundamentó el Claustro su apoyo al movimiento emancipador, apoyo que fue recogido en aquellas actas que el mismo Claustro fue obligado a tachar durante la intervención directa de Domingo Monteverde en 1812. Lo que nos interesa rescatar hoy es que tanto el principio de autonomía como el carácter de universidad pública que nos fueron concedidos por los poderes dominantes de entonces, forman parte de nuestro proceso y experiencias históricas. Estos principios se reforzaron, ampliaron y expresaron como política de Estado durante los primeros tiempos de la construcción de la República, a través de la Ley sobre Organización y Arreglo de la Instrucción Pública del 18 de marzo de 1829, y específicamente en los Estatutos Republicanos de la Universidad Central de Venezuela, promulgados en 1827. En ambos documentos se expresa que la orientación, organización control y evaluación de las instituciones escolares correspondía al Estado, así como también se reconoce la gratuidad y la obligatoriedad, la cual debe entenderse en sus dos vertientes: la del Estado y la del ciudadano. En el caso de la Universidad, queremos destacar que se amplió su autonomía al dotarla de un patrimonio propio para explotar y administrar en función de sus necesidades, y se hizo accesible a grupos de la población antes excluidos por razones étnicas, de edad e incluso de condiciones socioeconómicas. En la concepción ideo-política que orientó el contenido de los Estatutos Universitarios de 1827, la relación Universidad-Estado se concibe en un espacio de relativa libertad académica y administrativa, reconociéndose que la Universidad, para desarrollar sus actividades sin trabas impuestas por factores no académicos, ameritaba contar con un patrimonio propio que pudiese administrar autónomamente (Castellano, M.E. 1995). La historia de las relaciones Universidad-Estado da cuenta de las distintas maneras y formas como dicha relación se concretó durante el siglo XIX. Hubo momentos en los cuales podremos hablar de una relación de armonía, de colaboración, sin que ello se entienda como la aceptación acrítica por parte de la Universidad de las orientaciones del Estado. En otros momentos la historia muestra la existencia de conflictos debido a intentos de intervención directa y control por parte del Estado, a través del Gobierno de turno, tendientes a una limitación a la autonomía, tornándose entonces la relación tensa y conflictiva. La singularidad de estas relaciones en cada momento histórico no puede entenderse sino en el contexto de su complejidad socio-

histórica y política, así como es necesario considerar la madurez política de la Universidad.

También la revisión de la historia de las relaciones Universidad-Estado durante el siglo XIX nos informa de los cambios ocurridos en la concepción del Estado con respecto al financiamiento. Observamos que de una precariedad de recursos de que disponía la Universidad en la Colonia y de una situación de profunda pobreza durante el período de la lucha independentista y la inmediata posterior, la institución pasó a disponer de bienes propios en cuantía y diversidad que le permitió no sólo satisfacer sus propias necesidades sino incluso hacer préstamos al gobierno, y demostrar su capacidad de administrar libremente sus bienes y rentas; a partir de la octava década del siglo, la Universidad Autónoma perdió definitivamente su independencia financiera ya que los bienes de los cuales obtenía sus ingresos pasaron a formar parte de los correspondientes a Instrucción Pública, de allí que desde el punto de vista financiero pasó a depender absolutamente del Estado.

Durante las cuatro primeras décadas del presente siglo ocurrieron en Venezuela cambios de significación tanto en lo económico como en lo político que condicionaron, en especial estos últimos, las relaciones Universidad-Estado:

- En primer lugar podremos destacar que durante el período transcurrido entre 1920-1940, aproximadamente se sucedieron cambios en la base de la economía que exigieron y potenciaron otros a nivel socio-político, cambios que fortalecieron al Estado el cual devino en el gran receptor-distribuidor de los ingresos derivados del petróleo, producto que desde ese momento y hasta el presente constituye la base de nuestro crecimiento económico. A pesar de este proceso de fortalecimiento del Estado no se apreció una relación nítida entre éste y la Universidad, podríamos decir que la Universidad mantuvo una dinámica y un desenvolvimiento, hasta cierto punto, independiente del Estado. Entre la razones que nos explican tal relación encontramos: el escaso crecimiento y diversificación del aparato productivo y, en general, el nivel de desarrollo de nuestra formación económico-social que no exigían de la Universidad una adecuación en relación a la formación de determinado tipo de profesionales; por otra parte, el Estado no había generado aún los mecanismos e instrumentos que le permitieran dar a la Universidad una direccionalidad acorde con un determinado proyecto político. Estos dos aspectos remiten al papel de la Universidad durante un período reseñado: formar profesionales para el ejercicio libre y para la incipiente administración del Estado, así como para el ejercicio de la política.
- En el contexto de la relación Universidad-Sociedad encontramos una Universidad permeada por los acontecimientos políticos de la época, centro de discusiones avanzadas y generadora tanto de intelectuales legitimadores del poder establecido, como de aquéllos forjadores de nuevas ideas, de críticas y opciones políticas diferentes. Porque en determinado momento se mostró dominante este segundo papel, la dictadura Gomecista cerró sus puertas. En síntesis, la Universidad en este período tuvo fundamentalmente un papel político e ideológico, siendo débiles sus relaciones con el aparato productivo y conflictivas con el Estado, en un clima carente de autonomía.

- En la década del 40 comenzaron a hacerse explícitas las concepciones que acerca de la educación y de la Universidad sustentaba el gobierno y sus principales ideólogos, así como también se manifestaron las concepciones de los intelectuales forjadores de la ideología disidente, representados fundamentalmente por los líderes de Acción Democrática. Estas ideas, durante un corto período de la década (45-48) pasaron a ser dominantes. En lo esencial estaban referidas a la democracia, la autonomía, la gratuidad y el gobierno, para la Universidad, así como su papel en la formación de los profesionales y técnicos requeridos para llevar adelante la modernización de la sociedad a través de un proyecto capitalista-democrático. Estas completaban aquellas referidas a la escuela unificada, a la homogeneización de la población a través de la educación, y a la educación para las masas en contraposición a la educación para las élites, idea sustentada por los ideólogos de los gobiernos de López Contreras y Medina Angarita, quienes propugnaban una educación universitaria elitista y no gratuita. En el proyecto de Acción Democrática la Universidad se concebía como el último escalón de una escuela unificada. Fue precisamente durante el primer gobierno de Acción Democrática, y legitimadas por el Estatuto Orgánico de las Universidades Nacionales en 1946, cuando las ideas en torno a la autonomía, gratuidad y democracia aparecieron formando parte de un primer intento de formulación de una política explícita del Estado hacia la Universidad.
- En el período posterior al breve ensayo democrático, renacieron y se concretaron las ideas en torno a la no gratuidad, a la selección de aspirantes, al control absoluto de la Universidad por parte del Estado y en consecuencia a la carencia de autonomía, al clima de apoliticismo que supuestamente debía imperar en la Universidad, ideas y acciones que en conjunción con la política gubernamental de apoyo a las escuelas privadas y religiosas abrió cauces para la creación de las dos primeras Universidades privadas una religiosa y otra laica.

## **2. La dinámica de la relación Universidad autónoma-Estado a partir de 1958.**

A partir del acuerdo político que en 1958 impulsó la conquista de un régimen democrático y un modelo societal fundamentado en el paradigma del desarrollo y de la modernización, la Universidad entró en una nueva fase de relaciones con el Estado las cuales no han estado exentas de desacuerdos, contradicciones y conflictos, los que se han agudizado en los últimos años y se han hecho explícitos a partir del problema del financiamiento, aún cuando es nuestra opinión que éste no es el fundamental ya que forma parte de una estrategia que implícitamente ha venido imponiéndose para la sociedad en su conjunto y que se refiere a la privatización, en la cual la Universidad pública, autónoma y gratuita no tiene cabida, de tal manera que es su debilitamiento y un desdibujo del objetivo a lograr, de allí que el financiamiento es uno de los instrumentos que sirven a tal objetivo.

En esta oportunidad también recurrimos a la historia para poder explicarnos los procesos en los cuales se inscriben las relaciones Universidad Autónoma-Estado en el período más reciente del presente siglo.

Una de las primeras acciones del gobierno provisional, después de la caída

de la dictadura de 1958, para la Universidad, fue el otorgamiento de la autonomía y la gratuidad, principios que quedaron legitimados en la ley de universidades promulgada en aquel momento. Así, autonomía, gratuidad y democracia se reconstituyeron como principios universitarios en el proyecto socio-político que se impulsaba. En este proyecto la educación se valoró como altamente positiva para formar a la fuerza de trabajo en el desempeño de los nuevos roles que exigía la diversificación de la economía, consecuente con el modelo de desarrollo que fue adoptado, y para socializar a la población en los valores de la vida democrática y moderna, lo que coadyuvaría a la aceptación y legitimación del nuevo régimen socio-político. Por ello durante la primera década de la democracia representativa, a pesar de que los Planes de la Nación recogieron como políticas para la Universidad la democratización y la modernización, el énfasis se puso en la democratización, expresada como expansión, de allí que junto a los principios que habían sido reconocidos en la Ley, la escolaridad universitaria a puertas abiertas quedó garantizada. Como resultado de este esfuerzo se produjo una importante expansión de la matrícula, la que de 16.795 alumnos que se distribuían entre las universidades y los institutos pedagógicos existentes para el período 58-59, pasó a 62.449 en el lapso de diez años 1968-69 (OPUS, 1985).

Ya a fines de la década del setenta se empezaron a mostrar con cierta intensidad los síntomas del agotamiento de la primera fase del proceso de industrialización substitutiva (Hausman, 1983; Giordani, J. 1986). La diversificación y crecimiento de la economía no se concretó en los niveles esperados y aparecieron incongruencias, problemas e incoherencias entre el proceso expansivo de la educación postsecundaria y el modelo económico, a la par que las universidades nacionales autónomas se habían involucrado en las luchas políticas que caracterizaron a la década, y se convirtieron en un foco disidente de la política gubernamental. Sufrimos en esa década los primeros allanamientos del recinto universitario por parte de las fuerzas expresivas del Estado democrático y el cercenamiento de la autonomía, haciéndose las relaciones Universidad Autónoma-Estado sumamente tensas y conflictivas. A fines de la década estalló el movimiento de renovación universitaria, hecho que agudizó las contradicciones entre el gobierno y la Universidad Autónoma, especialmente con la Universidad Central, la cual fue nuevamente allanada, destituidas sus autoridades, para luego decretar su cierre por aproximadamente un año. Mientras, se reformó la Ley de Universidades, se le confirieron nuevas funciones al Consejo Nacional de Universidades y fueron nombradas autoridades interinas, destituidos profesores y expulsados alumnos, e iniciada una política de intimidación y represión hacia aquellos miembros de la comunidad universitaria que se atrevieran a mostrar su desacuerdo con la nueva situación, ocurrieron acciones dirigidas a desmembrar físicamente a la ciudad Universitaria por medio de la apertura de las Escuelas en recintos extrauniversitarios. Esta política dirigida por el partido de gobierno del momento (COPEI) fue ampliamente apoyada por Acción Democrática, y marca el inicio de la participación de la universidad y de una política clientelar, que ha desvalorizado lo académico colocando en su lugar la afiliación de los partidos políticos y la pertenencia a las roscas partidistas. De esta política no han escapado los llamados partidos de izquierda. La Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela tiene una histo-

ría muy particular que contar con respecto a este período. Todo este complejo de procesos ocurridos en la década del setenta permite explicarnos la ruptura de las relaciones armoniosas que existieron entre la Universidad Autónoma y el Estado en los primeros años del régimen democrático, y la existencia de tensiones y contradicciones en los años subsiguientes, las cuales se han ido profundizando en la medida en que el proyecto modernizador y ahora globalizador se va perfeccionando e imponiendo. A la par, los procesos económicos y socio-políticos de la década del setenta explican la redefinición de la política económica y educativa que correspondió al primer gobierno social cristiano, quien propuso en el IV Plan de la Nación para el período 1969-73 una opción estratégica dirigida a una economía industrial moderna. La modernización de la economía debía ser acompañada por la correspondiente a la educación y una vez reformada la Ley de Universidades en 1970, el Presidente Caldera en su primer mensaje al Congreso señaló que su política educativa se centraría en la modernización del sistema, poniendo énfasis en cambios cualitativos en vez de los cuantitativos que habían caracterizado a los anteriores gobiernos democráticos (O.C.I. 1971). De allí que a partir de la década del setenta el énfasis se puso en la modernización de la economía, del Estado y de la vida cotidiana, y los parámetros de la racionalidad instrumental rigieron con más fuerza en todas las instancias de la sociedad. Se inició una política dirigida a la creación de lo que se ha denominado el “subsistema de educación superior”, y al lado de las Universidades Autónomas se continuó con la creación de Universidades Experimentales y de Institutos de Educación Superior no universitarios”. Así, la política de modernización de la educación postsecundaria se instrumentó primariamente por medio de la diversificación institucional y académica, la regionalización y una mayor centralización y control político por parte del gobierno de turno en la orientación, organización y funcionamiento de las instituciones, por ello las Universidades Experimentales nacieron sin autonomía y conforman lo que Albornoz (1972) llama el sistema privado-gubernamental. En la segunda mitad de la década se incluyó la estrategia dirigida a la racionalización del crecimiento, creándose el sistema de selección y admisión. Implícitamente las estrategias de diversificación y regionalización, e incluso la de racionalización del crecimiento, abrieron el camino para la participación del sector privado en el subsector de escolarización superior, así como la diversificación y la privatización han estado acompañadas de una política dirigida al desdibujo de la Universidad y al debilitamiento de la Universidad Nacional Autónoma. El proceso de privatización de la escolaridad postsecundaria forma parte de la estrategia de privatización de la sociedad en su conjunto, y por ello ha habido también un importante crecimiento de las instituciones privadas que imparten la escolaridad básica y media, ello prácticamente sin ningún control por parte de los organismos que deben orientar y evaluar el sistema escolar. El efecto de la privatización, a juicio de J. J. Brunner (citado por Albornoz, O. 1986), es “conducir a una transformación profunda en la definición del hecho educacional. De ser un hecho social regido por un paradigma ético y legal (iguales oportunidades de acceso para todos a una enseñanza igualitaria) y, por lo mismo constituido en lo central por un servicio público, la educación pasa a definirse dentro de un paradigma de base mercantil y se constituye como un valor de cambio de las relaciones



entre individuos”. De aquí que la privatización limita la democratización. Este proceso evidente en la sociedad venezolana, de crecimiento de las escuelas privadas en todos los niveles, nos llama a reflexionar con relación al deterioro paralelo que han sufrido las instituciones y los proceso de escolarización en el conjunto de la escuela pública.

En este escenario que hemos ligeramente descrito se agudizaron los problemas por la asignación del presupuesto para las Universidades públicas, a lo cual se agrega que el sector privado también es fuertemente subsidiado por el Estado. Se instrumentó entonces el discurso dirigido a incentivar a las Universidades públicas a diversificar sus fuentes de financiamiento mediante la generación de ingresos propios, a los cual se agregó ya en al década de los 80 la propuesta de matrícula. A la par la política de homologación de sueldo entre los profesores de las distintas Universidades sin homologar las condiciones de ingreso ni las exigencias académicas para ascenso y cargos de dirección, constituyen importante motivo de disidencia entre las Universidades Nacionales Autónomas y el Estado, porque precisamente son éstas las que aún bajo las condiciones más adversas, han trabajado para crear y mantener una base científico-técnica en las distintas áreas del saber, ello a pesar de las pocas exigencias del modelo de desarrollo a la generación de producción endógena de ciencia y tecnología. Lo expuesto no significa el que no reconozcamos que aún al interior de las Universidades Nacionales Autónomas es necesaria la diferenciación y no la homologación; tampoco obviamos los esfuerzos de ciertas Universidades Experimentales por desarrollar investigaciones necesarias para el país. Pero lo que nos interesa resaltar en este momento, debido al tema que nos ocupa, es que las relaciones Universidad Autónoma-Estado se harán cada vez más difíciles y conflictivas de continuar avanzando el proyecto privatizador para la sociedad venezolana y su sistema escolar.

### **3. Globalización, nuevo orden mundial y propuesta para el diseño de políticas para la Universidad.**

A fines de 1982 hizo explosión en América Latina la llamada “crisis de la deuda externa”, que fue antecedida por los *crac* petroleros de 1973 y 1979 y los cambios en la política económica de los Estados Unidos que indujeron a un nueva recesión mundial, generando violentos aumentos en las tasas de interés, contracción del mercado interno y deterioro de las relaciones de intercambio (Sunkel, 1995), así como el brusco recorte del crédito privado externo. Como consecuencia sobrevino el llamado ajuste que no es otra cosa que el proceso de adaptación a las nuevas condiciones externas (Lustig, 1995), que al exigir el aumento de la capacidad de ahorro interno para cumplir con los compromisos de la deuda ha tenido importantes repercusiones sobre el crecimiento económico, sobre el gasto público y en especial sobre el gasto social, y exigió la puesta en práctica de la política de privatización de las empresas públicas, así como la reducción del consumo privado, lo que generó mayor concentración del ingreso y la contracción del salario real, fuertes presiones inflacionarias y caídas importantes del producto interno, todo lo cual se ha evidenciado en “un descenso en los niveles de vida, un aumento en los niveles de pobreza y un deterioro considerable de los indicadores sociales” (Lustig, 1995). En lo que respecta al sistema escolar público, es

evidente el impacto que la crisis financiera ha tenido sobre el gasto público, en especial sobre la educación y la salud (Reimers, F. 1992). Además, es de suponer que el drástico descenso en el nivel de vida de la población y en especial de los grupos medios, ha empezado a constituir un fuerte limitante para asumir los gastos en donde no se ha instrumentado del cobro de matrícula. Por ello algunos estudios han evidenciado que el aumento de las tasas de deserción y la disminución de las tasas de matrícula, a la par de la disminución real de los presupuestos, se ha expresado en el deterioro de las edificaciones, de los equipos y bienes de las escuelas públicas. Es necesario dejar claro que la llamada crisis de la deuda fue sólo el elemento que puso en evidencia el agotamiento de nuestro modelo de desarrollo que ha engendrado una sociedad “centralizadora, vertical, profundamente injusta y desigual, limitadamente democrática y poco participativa, alienante, individualista y competitiva, depredadora del ambiente y de los recursos, y poco autónoma en los terrenos económico, social, político y cultural” (Comisión de Extensión Ucevista, 1991). Precisamente es debido a este modo de desarrollo que la llamada crisis de la deuda y los consiguientes programas de ajuste, podrán lograr ciertos equilibrios macroeconómicos básicos (Arnada, S. 1991), pero tendrán efectos altamente negativos en las condiciones de la vida de la mayoría de la población. Los ejemplos sobran en América Latina, y en Venezuela ya vivimos las consecuencias del programa de ajustes instrumentado durante el segundo gobierno de Carlos Andrés Pérez, y a pesar de su aparente interrupción por parte del actual gobierno, estamos sintiendo las presiones externas e internas por instrumentar el ajuste y ya experimentamos las primeras secuelas de las conversaciones con el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial.

A la par que estalló la llamada crisis de la deuda, el orden internacional capitalista emprendió un proceso de reestructuración productiva e institucional a partir de la emergencia de un nuevo paradigma tecnológico fundamentado en la microelectrónica, la informática, la robótica, los nuevos materiales y la biotecnología y en nuevas formas organizativas de producción (Arenas N. y Sonntag, H. 1994), generándose procesos globalizadores que implican la producción y distribución de riquezas de amplias redes mundiales, y mecanismos de gestión que articulen estas escalas, así como una nueva división internacional del trabajo y nuevos parámetros para la inserción de América Latina en el Capitalismo Mundial, exigiéndose a los Estados Nacionales su adecuación a lo que se ha sido llamado la interestabilidad que no es otra cosa que la superestructura política de la economía mundial capitalista (Faletto, E. 1993). Arenas y Sonntag, en un reciente trabajo, hacen unos señalamientos que deben llevarnos a reflexión, dicen: “Hoy más que nunca aquello de que el capital no tiene fronteras es totalmente cierto. Es posiblemente este factor el que obligue hoy con más interés a reflexionar sobre la vigencia del Estado-Nación. La Globalización afecta sin duda los parámetros sobre los cuales se mueven los Estados nacionales”; “No es posible ya para ningún país elaborar políticas de desarrollo sin tomar en cuenta la compleja trama de la economía internacional y los cambios que están teniendo lugar en ella. El modo como los países o grupos de ellos enfrentan su inserción en aquella trama marcará sus posibilidades económicas en los próximos tiempos” (Arenas, N. y Sonntag H. 1994). Por otra parte, en este nuevo patrón de

desarrollo el reconocimiento es considerado factor clave del crecimiento económico y de las relaciones sociales (Tedesco, J. C. 1993), y en consecuencia los temas relativos a la calidad de la educación y la distribución del conocimiento en términos de equidad social aparecen en algunas posturas teóricas como “Prioridad en términos de estrategia de desarrollo sustentable” (Tedesco, J. C. 1993). La complejidad de este panorama significa para América Latina y para Venezuela un altísimo reto, como lo afirma Sergio Aranda: “después de los fracasos que han tenido una y otra vez los programas de ajuste como vía para retomar el camino del crecimiento y del desarrollo, han sido precisamente esos fracasos los que han estimulado y enriquecido la reflexión teórica y el pensamiento crítico y han permitido ir avanzando en la formación de consensos políticos y sociales, por fragmentarios que sean, en torno de nuevas propuestas “ (Aranda, S. 1991). Desde hace algún tiempo estas propuestas se han hecho explícitas (Cepal 1990, Aranda 1991, Cepal 1992, Carmen García Guadilla 1995 y Sunkel 1995), tratándose en dos de ellas (Cepal 1992 y Carmen García Guadilla 1995) lo concerniente al papel de la educación. A pesar de que aún no podemos hablar de un consenso en torno a alguna de estas propuestas, se puede observar que se están ejerciendo fuertes presiones, sobre todo por parte de algunos organismos internacionales, entre los cuales se destaca el Banco Mundial, por impulsar aquel modelo de desarrollo que privilegia al mercado con una mínima intervención estatal, en donde los problemas sociales de desempleo, vivienda, educación, salud, miseria y otros, se irían resolviendo poco a poco por la dinámica que la libre competencia imprimiría en la economía (Aranda, S. 1991). En este escenario parece inscribirse el documento titulado “Educación superior: lecciones de la experiencia” (1994), elaborado por el Banco Mundial, en el cual, a pesar de reconocerse la importancia de la educación superior para el desarrollo económico y social, se hace de ella un tratamiento desvinculado de los procesos socio-históricos que la explican, y en consecuencia se limita a destacar fragmentariamente como problemas, los siguientes: la procedencia fundamentalmente pública de su funcionamiento, su aún carácter elitista, el uso ineficiente de los recursos y la utilización de parte de éstos en gastos de ayuda social a los estudiantes, la baja relación profesor-alumno, la subutilización de las facilidades físicas y docentes, la duplicación innecesaria de programas y carreras, altas tasas de deserción en los primeros años, altas tasas de repitencia y baja prosecución, concluyendo el documento que en América Latina el gasto por estudiante en la universidad pública es siete veces mayor que en la Universidad privada. El señalamiento de estos problemas en forma aislada no tiene otra finalidad que indicar algunos caminos por los cuales, a juicio del Banco Mundial y de quienes aúpan el modelo del mercado, debería transitar la reestructuración de la educación superior en América Latina, y en tal sentido tienen el carácter de orientaciones para el diseño y formulación de políticas públicas, para la educación superior. Las propuestas del Banco Mundial se dirigen hacia:

1. Incentivar el crecimiento de la educación superior y carácter privado;
2. Eliminar la gratuidad de la educación superior pública instrumentando el cobro de matrícula;
3. Impulsar a las instituciones de educación superior públicas a incrementar por otras vías sus fuentes de financiamiento;

4. Recomendar al Estado supeditar el financiamiento a la mejora del rendimiento académico e institucional;
5. Diseñar estrategias para mejorar la calidad y alcanzar la equidad;
6. Como podemos apreciar, las tres primeras propuestas se inscriben en el escenario que privilegia al mercado, debilita la participación del Estado y deja al arbitrio del primero la orientación de la educación y de la escolaridad.

Las propuestas para la educación superior contenidas en el documento del Banco Mundial, a las cuales hemos hecho referencia, han sido analizadas por muchos estudiosos e intelectuales, entre ellos Carlos Tünnermann, en un reciente trabajo titulado “Una visión de la educación superior” (1995). Al compartir plenamente las reflexiones de este autor en relación con las consecuencias que para nuestros países puede generar la adopción acrítica de las recomendaciones de este organismo internacional, agregamos otras que hemos venido madurando en nuestro diario quehacer docente e investigativo y que expusimos en algunos documentos colectivos en los momentos en que nos tocó coordinar la Comisión de Extensión dependiente del Rectorado de esta Universidad, ya que las ideas contenidas en el documento del Banco Mundial vienen transitando desde hace ya algún tiempo y han sido acogidas, defendidas y recomendadas por muchos de nuestros intelectuales, por políticos, empresarios y agentes internacionales y forman parte de la estrategia a la cual hice referencia en páginas anteriores. Se trata, repito, de una estrategia de largo aliento dirigida al debilitamiento de la Universidad Pública y al fortalecimiento de la privada en el contexto de la concepción de la educación como empresa y del proyecto de privatización de la sociedad, y ahora, en el escenario de una globalización, como la define Moneta, C.J. (1993): “limitada, en alusión a un mundo fragmentado en el que cohabitan sectores prósperos capaces de responder a las demandas cada vez más exigentes de las economías globalizadas, y grandes contingentes de población que permanecen al margen de las ventajas que ofrece la mundialización.” Las propuestas del Banco Mundial sin duda implican serios riesgos para la Universidad pública, al supeditar las funciones de docencia, investigación y extensión a necesidades productivistas, desvirtuando por esta vía los principios esenciales de la universidad, vulnerando la autonomía, desviando su misión hacia el privilegio de un sector de la sociedad y obligando a la academia a entrar en juego de los mecanismos del mercado. La eliminación de la gratuidad en el contexto de sociedades que enfrentan la agudización de las desigualdades sociales y el deterioro de los servicios básicos, en donde ha disminuido el ingreso real de los trabajadores habiendo sido los grupos medios los más afectados, lejos de contribuir con la equidad lo hará en favor de la exclusión de estos grupos de acceder al conocimiento superior, precisamente en un momento en que a nivel mundial se difunde la idea del valor económico de éste y la necesidad de distribuirlo con mayor equidad. Con lo expuesto queremos significar que sin bien reconocemos el que a la escolaridad universitaria están accediendo fundamentalmente quienes provienen de los grupos más favorecidos de la sociedad desde el punto de vista económico, lo que no garantiza su capacidad y talento para desenvolverse adecuadamente en el nivel superior, aún cuando estén provistos de un capital cultural aceptable, no creemos que el problema pueda resolverse mediante el cobro

de matrícula, por cuanto lejos de ser un problema técnico es un problema político y social que ha de encararse en el contexto de la complejidad que implica el análisis de nuestra estructura social, de nuestros sistemas escolares y sus prácticas, y en todo caso deberían hacerse esfuerzos para diseñar y ejecutar políticas más democráticas mediante las cuales se capten los talentos en todos los grupos sociales, contribuyendo por esta vía a aminorar la desigualdad pero con la diversidad, la cual debe valorarse, políticas para mejorar la formación y la condición económica de los maestros y para mejorar la calidad de los niveles inferiores del sistema escolar. Es evidente la intención de lograr la disminución del crecimiento matricular controlando el acceso de quienes provienen de los grupos medios, casi en extinción, reforzando la elitización y la selectividad no precisamente en base a las aptitudes y al talento sino a la capacidad de pago. Uno de los argumentos que se están manejando incluso al interior de la Universidad Central para justificar el cobro de matrícula, está referido al hecho de que quienes están ingresando provienen fundamentalmente de colegios privados. A este simplista argumento hay que responder recordando que no podemos esperar otra cosa cuando desde la década del 70 viene avanzando una política dirigida a favorecer el crecimiento de la escuela privada en los niveles inferiores del sistema escolar, cuando la propiedad privada tiene un proyecto educativo muy claro y en sus escuelas se prepara en función del acceso a la Universidad, lo que no sucede con la escuela pública. En los actuales momentos el sector privado ha avanzado en el esclarecimiento de su proyecto educativo y escolar, habida cuenta de que siempre ha tenido un norte en este sentido, en cambio la Universidad pública y en su interior un sector importante de su dirigencia política y académica, ha perdido su norte, si es que alguna vez lo tuvo, y se ha colocado al lado del proyecto privatista en aras de una supuesta equidad, y como consecuencia de una visión tecnicista del problema. En el mismo juego caen quienes abogan por una redistribución del presupuesto a favor de los niveles inferiores y en detrimento del nivel superior, cuando el problema que repito no es técnico sino político, y amerita, si de ingresos se trata, analizarlo en forma más global, como lo afirma Fernando Reimers (citado por Tünnermann, 1995): “lo recomendable no es quitar fondos públicos a la educación superior para transferirlos al nivel de educación primaria, sino intervenir más en todo el sector educativo, pues las cifras comparativas demuestran que América Latina interviene menos en educación que las otras regiones del mundo.” Y con Tünnermann acordamos en que: “la solución no está, entonces, en redistribuir los escasos recursos existentes entre los niveles educativos, sino en transferir más recursos al sector educativo, tomándolos de otros sectores menos prioritarios, como son por ejemplo, el gasto militar, el servicio exterior, los gastos confidenciales y de publicidad de los gobiernos, etc.” y aquí tendríamos que agregar, para el caso de Venezuela: los gastos de seguridad del Gobierno Central y de las Gobernaciones Estatales, las ayudas a la banca privada, a la Iglesia Católica y los subsidios a la escuela privada.

Queremos enfatizar que no negamos el que al interior de las Universidades públicas se estén confrontando problemas relacionados con el financiamiento y con el uso de los recursos asignados, así como otros de naturaleza académica, o de otra índole, pero esos problemas no quedarían resueltos, como pa-

rece desprenderse de las recomendaciones del Banco Mundial, con la instrumentación del cobro de matrícula, y con el aumento de los ingresos derivados de la venta de investigaciones y servicios, ya que lejos de ser problemas exclusivamente administrativos y técnicos, son problemas de política educacional que exigen una revisión del modo de funcionamiento de esas instituciones, conducente a decisiones que sin vulnerar los principios democráticos que deben ser el norte de la escolaridad universitaria, den prioridad a lo académico, y sobre esa base propongan los cambios administrativos y técnicos necesarios. ¿Por qué no pensar en hacer el sistema escolar más eficiente, por ejemplo, reduciendo los años de estudio de cada nivel y elevando la calidad, ensayando estrategias dirigidas a desarrollar capacidades para el aprendizaje independiente? Una estrategia dirigida a la reducción de los años de estudio, y a un mejor aprovechamiento del tiempo y de los espacios supone una reducción del manejo de los fondos escasos, lo cual sería más democrático. Las universidades tienen reglamentos y normativas internas que con el sólo hecho de hacerlas cumplir por profesores, estudiantes y empleados y obreros, se avanzaría en eficiencia y eficacia. Los problemas de la Universidad Pública requieren para su solución de buenas dosis de voluntad política, de pasión por la Universidad y de acciones que privilegiando lo académico se impongan por encima de las roscas partidistas, de los intereses individuales y de grupos, y de un gremialismo mal entendido. Mientras no comprendamos que los problemas académicos, morales y éticos no se resuelven con cambios administrativos y técnicos únicamente, seguiremos atrapados en la lógica del practicismo y del economicismo que si bien permite aminorar a corto plazo un problema no aporta soluciones de fondo ni a largo plazo.

Resulta también preocupante el que la diversificación y ampliación de las fuentes complementarias de ingresos, mediante la venta de investigaciones y servicios, que ya es una práctica en muchas universidades, se instrumente como política de Estado e institucional, ya que las funciones de investigación y extensión pasarían a ser reguladas por una relación mercantil que limitaría a la Universidad a desarrollar sólo los proyectos contratados con las empresas y los gobiernos, descuidando aquellos que si bien no son rentables a corto plazo, pueden ser beneficiosos para avanzar en “la construcción de una infraestructura propia, ensayar y explotar las posibilidades de las nuevas tecnologías para aumentar nuestra competitividad internacional” (Dos Santos, T. (1993). La Universidad quedaría así impedida de cumplir por la vía de sus tres funciones básicas con la gestación de una sociedad diferente a la actual, que como lo apunta el documento de la Unesco nos permita alcanzar un “desarrollo humano sustentable”. Hemos visualizado otros riesgos con respecto al personal académico, y a las posibilidades de las distintas áreas del conocimiento de entrar en esta competitividad, pero las exigencias de extensión de este trabajo nos impiden desarrollarlas. Finalmente, queremos de nuevo dejar claro, que no negamos los problemas de calidad y pertinencia que puedan tener algunas de nuestras Universidades públicas, pero estas categorías no son abstractas, deben entenderse y explicarse en el contexto socio-histórico en que funcionan. Calidad y pertinencia ¿para quién? ¿bajo qué parámetros? ¿bajo cuáles ópticas? Si abogamos por la diferenciación, es hora de reflexionar acerca de lo público y lo privado, de sus



especificidades y diferenciaciones internas, acerca del papel que ha jugado y debe jugar la Universidad pública autónoma en nuestro país, y acerca de la necesidad de volver a dibujar con nitidez los rasgos que a ésta deben diferenciarla del resto de las instituciones de educación superior, lo que permitirá reservarnos la posibilidad de mantener ese reducto del pensamiento crítico y creativo, del ejercicio de la libertad y del quehacer investigativo de calidad científica pero también de calidad social.

#### **4. A manera de Utopía concreta.**

El principio de autonomía y el carácter de universidad pública constituyen importantes alcances, necesarios hoy de mantener perfeccionándolos y adaptándolos a la concreta realidad que condiciona a la universidad. Por ello, ante los avances de la globalización, las imposiciones de los programas de ajuste, y las propuestas de agentes externos e internos que atentan contra la autonomía académica y administrativa, contra el carácter de Universidad Pública y contra la gratuidad, debemos resistir porque, como lo afirma Judith Valencia (1993), “si no practicamos la resistencia de lo deseado, sucumbimos dentro de la estrategia global, enterrando la paradoja y reduciendo todas las relaciones humanas en mercantiles”. La resistencia, en el caso de nuestra Universidad Autónoma debe ir acompañada de fuertes dosis de optimismo, de invención, de proposición de soluciones, de reorganización y auto evaluación, de diferenciación y adecentamiento, sin vulnerar nuestros principios, para lo cual es absolutamente indispensable reconstituirlos como espacio de libertad, de comunicación académica fresca, para que de ella fluyan las ideas que orienten las políticas internas dirigidas al fortalecimiento de la autonomía, a la profundización de la democracia, a la revalorización del trabajo académico: docencia, investigación y extensión, como integridad al servicio de la sociedad como un todo, a la valorización del conocimiento y no solo a la titulación por parte de quienes acuden a nuestras aulas, al fortalecimiento de un espíritu de cuerpo que deje a un lado las afiliaciones partidistas, grupales y de otra índole no académica, y nos permita avanzar con ideas claras y compartidas en defensa de la educación pública y del mejoramiento de su calidad, tarea esta última en la cual, las Escuelas de Educación de las Universidades Autónomas tienen la responsabilidad de aportar las propuestas más audaces y las ideas más esclarecidas a través de sus egresados, reforzando por esa vía nuestra relación con un Estado que también debería resistirse a continuar debilitándose y a dejar de cumplir las funciones que corresponden a un ente público que se aprecia de democrático. En cuanto a la educación y a la escolaridad, podrían apoyarse en la institución más idónea y seria, y que ha dado históricamente suficientes muestras de su capacidad académica, investigativa y de servicio a la sociedad como es la Universidad Nacional Autónoma.

**CASTELLANO DE SJÖSTRAND, María Egilda.** (1996). Escuela de Educación, UCV. En: **Guillermo Luque. La Educación Venezolana: Historia, Pedagogía y Política (Conmemoración del Centenario del Primer Congreso Pedagógico Venezolano 1895-1995).** Universidad Central de Venezuela.Facultad de Humanidades y Educación.Escuela de Educación.Caracas.

## UNIVERSIDAD AUTÓNOMA

Se caracteriza por ser organismos educacionales que disponen de autonomía organizativa para dictar sus normas internas ; autonomía académica para planificar, organizar y realizar los programas de investigación, docencia y extensión que la propia institución considere necesario para el completamiento de sus fines; autonomía para elegir sus autoridades y designar su personal docente de investigación y administración; autonomía económica y financiera para organizar y administrar su patrimonio.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

## UNIVERSIDAD DEL AIRE

Universidad que recurre principalmente a la radio o a la televisión como medio para llegar a sus alumnos.

**UNESCO/IBEDATA.** *Glosario de Términos de Tecnología Educativa.* París.

## UNIVERSIDAD EXPERIMENTAL

Se crean con el fin de ensayar nuevas orientaciones y estructuras de educación superior incluyendo la Educación de Posgrado. Gozan de relativa autonomía dentro de las condiciones especiales requeridas para la experimentación educativa. Su modelo organizativo se orienta por el tecnocrático de educación.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

## UNIVERSIDADES DE SAN MARCOS Y HARVARD (ESTUDIO COMPARATIVO DEL DESARROLLO DE LAS)

Pensamos que los modelos universitarios que nuestro país actualmente necesita y reclama deben plantearse a partir de por lo menos tres aspectos básicos:

### 1. LAS FUNCIONES UNIVERSITARIAS

Ninguna universidad peruana debe dejar de realizar las siguientes funciones, insustituibles: investigación, docencia, producción y proyección.

Sabemos que nuestras universidades viven afectadas por un deterioro económico y financiero, ahora ya no se puede concebir que sea sólo el Estado (universidades estatales) y el Estado y la actividad privada (universidades

particulares); quienes tengan que proporcionar las rentas necesarias que requieren ellas, sin dejar de caer en una sobre protección deformante. Es diferente que el Estado y las entidades privadas le asignen permanentemente ciertos fondos.

La universidad por su misma esencia, por sus fines y funciones que le competen es una vigorosa entidad capaz de crear unidades productoras de bienes y de prestación de servicios múltiples en aquellos aspectos que la sociedad necesita como, por ejemplo, plantas experimentales de producción agro-industrial, producción de elementos y autopartes para la industria metal-mecánica, construcción de mecanismos energéticos, etc; prestación de servicios de alimentación, salud, educativos, administración, consejería y asesoría, evaluación y formulación de proyectos, etc.

Además, ella puede brindar todo estímulo a la acción productiva y de servicios que realizan el Estado y las entidades privadas.

Será en base a estas actividades y de los excedentes que generen, para que la universidad pueda costear, al menos el mayor porcentaje de sus gastos. Más aún, eso mismo servirá para demostrar su capacidad científico-técnica, para crear campos de trabajo complementario para docentes, estudiantes y otros, y para comprometerlas con su comunidad como base de una proyección social.

## **2.LAS ESTRUCTURAS UNIVERSITARIAS.**

Respecto a las estructuras de nuestras universidades, consideramos como un problema la existencia de grandes universidades, ya que su administración es muy complicada y ésta se convierte de función de ensayo en función central, subordinado las actividades de investigación, docencia y relación con los estudiantes. Por el contrario, las universidades peruanas deben organizarse en una o más Facultades y/o Escuelas, pero que estas responden a las necesidades de desarrollo de las regiones o localidades donde funcionar. La administración debe estar en manos de sus docentes y estudiantes, y todas ellas deben coordinar transversalmente sus acciones.

## **3. AYUDAS UNIVERSITARIAS.**

Sostenemos la tesis de que las universidades deben ayudar a las comunidades urbanas y rurales con predominio de una de estas, de acuerdo a la situación de cada universidad, como promotoras de los cambios sociales en base a su ciencia y su tecnología y sus unidades productoras de bienes y de prestación de servicios. Las comunidades responderían como receptoras y mercado de estos servicios.

Los modelos de universidad en el Perú se identificarán en lo esencial, con una Universidad Democrática Popular, planteada no principalmente desde la reflexión intelectual sino del contenido y el sentido mismo de la historia objetiva de nuestra patria, y por lo mismo se trata de una entidad al servicio de los intereses populares ; esto es al servicio de la autoliberación del hombre peruano, de todo conocimiento producido por las características negativas del contexto socio-cultural y socio-económico en que está inmerso, promoviendo la concientización, la formación laboral y la organización de los sectores populares para transformar nuestro sistema injusto.

La Universidad sólo podrá ser tal en función de una clara opción por la vía socialista, en un país pobre como el nuestro que se encuentra inmerso en el sistema capitalista tanto a nivel como internacional.

Una universidad participa en la problemática nacional con propósitos viables, integrada y creadora, que acepta la existencia de un organismo coordinador a nivel nacional señalado por las partes interesadas, que plantea la prevalencia de las Facultades como verdaderos núcleos donde se integren la formación profesional y académica en la investigación, producción y la proyección social. Universidad que propone una nueva filosofía social al servicio del país con proyecciones al exterior, que procure el trabajo unido y armónico de los profesores, estudiantes, graduados y trabajadores no docentes. Donde se considere al estudiante como ente protagónico de la evolución pedagógica y la labor del maestro sea la de ente activo y colaborador permanente.

**FLORES BARBOZA, José.** Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educación. Instituto de Investigaciones Educativas.

### UNIVERSO TEMÁTICO

Concepto utilizado en la metodología psicosocial que describe las características del mundo que rodea a un grupo determinado de personas participando en un programa de alfabetización. Este mundo se caracteriza por su entorno, los problemas específicos de su comunidad, sus necesidades y carencias, el vocabulario que utiliza, etc. La investigación del Universo temático es el paso previo a la formulación de las palabras generadoras utilizadas en un programa de alfabetización dentro del contexto de la metodología psicosocial.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

### URBANO

“Conforme al anterior censo son aquellos centros poblados con más de un mil habitantes”.

Estadísticas Educativas. Ministerio de Educación. Dirección de Planeamiento. Departamento de Investigaciones Educativas. Sección Estadística. Caracas 1971.

**QUINTERO, María. E. (de).** BASES PARA UN GLOSARIO DE TÉRMINOS SOBRE COSTOS DE LA EDUCACIÓN. ME/OEA. Caracas, Venezuela.

### URBANISMO

Proceso poblacional que consiste en el desplazamiento de población rural hacia las ciudades, como resultado de cambios estructurales en la economía.

**DICCIONARIO ECOLÓGICO.** Amigos de la Tierra Uruguay. <http://www.redes.org.uy/estudiantes/diccionario>

## URUGUAY (SISTEMA EDUCATIVO)

Los principios que rigen la Educación del Uruguay están enunciados en la Constitución de la República. Ella reconoce la Educación como uno de los Derechos Humanos; la declara gratuita y obligatoria, acredita la libertad de enseñar y aprender, establece en su artículo 202 que la misma estará a cargo de Entes Autónomos, como forma de garantizar la independencia técnica, ajena al poder político. (Constitución de la República - Artículo 202).

“La Enseñanza Pública Superior, Secundaria, Primaria, Normal, Industrial y Artística, serán regidas por uno o más Consejos Directivos Autónomos. Los demás servicios del Estado, también estarán a cargo del Consejo Directivos Autónomos, cuando la ley lo determine por dos tercios de votos del total de componentes de cada Cámara.

Los Entes de Enseñanza Pública serán oídos, con fines de asesoramiento, en la elaboración de las leyes relativas a sus servicios por las Comisiones Parlamentarias. Cada Cámara podrá fijar plazos para que aquéllos se expidan. La Ley dispondrá la coordinación de la enseñanza”. (Constitución de La República del Uruguay).

El sistema Educativo Formal consta de dos Entes Autónomos: la Administración Nacional de Educación Pública y la Universidad de la República. Se trata de entes con autonomía técnica y administrativa, no autárquicos. Los órganos que los rigen son colegiados según la Ley 15.739 y la ley Orgánica de la Universidad de 1958.

Durante el período de facto estuvo vigente la Ley 14.101. En 1985, al regresar al período democrático se promulga la Ley 15.739.

En el año 1989 se aprobó una reforma de los Cursos Técnicos que tienen varias vías de ingreso: el CBU (Ciclo Básico Único) de Formación Profesional de UTU, tienen una duración de 4 a 7 años con salidas intermedias y ciclos de especialización.

### **ESTRUCTURA:**

- Educación preescolar o inicial.
- Educación primaria.
- Educación media: ciclo básico y segundo ciclo.
- Educación superior.

La normativa vigente (Reforma del Ciclo - 1986) establece la obligatoriedad de la educación desde el nivel primario hasta el ciclo básico del nivel medio, constituyendo un bloque de nueve (9) años de estudios, de 6 a 14 años. Se brinda educación primaria para adultos (mayores de 15 años) no alfabetizados.

La educación preescolar atiende de 3 a 5 años; no es obligatoria.

La educación media se inicia con un primer ciclo, común y obligatoria de 3 años de duración; le sigue un segundo ciclo de 3 años (Bachillerato) o cursos de educación técnica que pueden extenderse de 2 a 7 años.

El Bachillerato Diversificado de Enseñanza Secundaria ofrece tres orientaciones básicas: Biología, Humanística y Ciencia, cada una de las cuales se diversifica en 2 opciones.

La educación técnico profesional tiene distintas modalidades y se extiende de 1 a 7 años. Atiende la formación de técnicos Medios Superiores, Técnicos

Medios y Trabajadores calificados. Se nuclea en 4 grandes sectores: agrario, industrial, artístico-artesanal y servicios y se caracteriza por incluir la actividad de taller.

La Educación Superior comprende a la Universidad oficial y privada y a los institutos de Formación y Perfeccionamiento Docente.

Educación Obligatoria: comienza a los 6 años. Hay dos categorías de acreditación: los habitados y los autorizados. Los primeros son aquellos que son facultados por el Consejo de Educación Primaria o por el Consejo de Educación Secundaria para impartir estudios; cumplen con el programa oficial así como con obligaciones y exigencias, lo que les otorga validez oficial. Existen 18 institutos autorizados cuyo currículum se aparta del oficial, por lo que los alumnos deben rendir y aprobar un examen de ingreso que los habite a proseguir en estudios de enseñanza media.

Los cursos primarios se organizan en 3 niveles:

1º y 2º grado primer nivel.

3º y 4º grado segundo nivel

5º y 6º grado tercer nivel.

Educación de Adultos.

Educación Compensatoria, distintos programas:

- a. Programa de Extensión Horaria los días sábados, con elección de grupos de alumnos de 1º y 2º años según rendimiento.
- b. Programas de Escuelas de Tiempo Completo, con doble horario y programación específica complementaria.
- c. Programa de Actividades Vacacionales: Escuela de Verano, Campamentos y guarderías.
- d. Escuelas de Requerimiento prioritarios.

Educación Rural.

Educación Penitenciaria.

Educación Artística.

Formación Docente:

1. Formación de maestros: Educación común 4 años, Plan 1992: 3 años (microexperiencia). Educación inicial: 3 años.
2. Formación de Profesores: 4 años; ayudantes 2 o 2 años y medios.
3. Formación de maestros técnicos: 4 años
4. Formación de profesores de Educación Física: 4 años.

**SINDICATO ARGENTINO DE DOCENTES PARTICULARES. INSTITUTO DE INVESTIGACION, CAPACITACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO EDUCATIVO FEDERACIÓN LATINOAMERICANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA.** Tomado de: Educación en el Contexto del MERCOSUR, Notas para una aproximación al tema. SADOP/INCAPE/FLATEC. Buenos Aires Argentina.

## URUGUAY, INVESTIGACION E INFORMACION EDUCATIVAS EN

La investigación en el Uruguay se realiza tanto en el ámbito público como en las instituciones y centros privados. Desde la Dirección de Educación se efectúan análisis y estudios orientados al conocimiento real de la situación educativa en el país. Los mismos son llevados a cabo por el personal técnico



capacitado en diversas disciplinas. En 1992, esta Dirección convocó al Primer Encuentro Nacional de Investigadores en Educación. Dentro de la Dirección de Educación existe un Departamento de Investigación Educativa, abocado actualmente al relevamiento y difusión de experiencias educativas innovadoras.

El Centro de Investigación Pedagógica funcionó, desde 1991 a 1995, primero en la órbita de la Dirección de Educación del MEC como Centro de Investigación Pedagógica, y luego como Instituto Nacional de Innovaciones e Investigaciones Educativas. Procuró la formación y perfeccionamiento de docentes, la investigación, la promoción de estudios en áreas prioritarias, el análisis, intercambio y difusión de las investigaciones, así como el establecimiento de un servicio de información y consulta.

Dependiente del Consejo Directivo Central de la ANEP existe la División Planeamiento Educativo que cuenta con un departamento de Investigación Educativa. Sus finalidades son: participar en el diagnóstico de la realidad educativa a realizarse en el área de la ANEP o contratado en forma privada; evaluar los resultados de la aplicación de políticas y planes educativos para actualizar en forma permanente y sistemática el proceso de información y programación. Entre los principales temas abordados se encuentran: la formación docente, el Ciclo Básico y la enseñanza primaria.

A nivel de los Consejos desconcentrados (Primaria, Secundaria y Técnico Profesional) también se realizan investigaciones como apoyo al planeamiento educativo. En ellos existe una estructura equivalente a la del CO.DI.CEN., por la cual la División Planeamiento cuenta con un Departamento de Investigación Educativa que aborda aspectos relacionados con el nivel educativo específico.

Desde 1992, en el Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales, existe el Área de Sociología de la Educación y las Universidades, orientada al estudio de diversos aspectos de la problemática socio-educativa del país. Por su parte, la Facultad de Humanidades y Ciencias a través del área "Ciencias de la Educación" ha ido desarrollando algunos estudios, sobre todo orientados a la investigación didáctica. Asimismo, la Universidad Católica realiza investigación aplicada y básica, fundamentalmente. El Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica (CIEP), es un organización civil que se dedica al estudio y mejoramiento de la educación nacional; se destaca por sus aportes durante el restablecimiento democrático y sus investigaciones socio-educativas. El Centro de Estudios para la Democracia Uruguay (CELADU) es una asociación civil fundada en 1983 que en un primer momento prestó especial atención al estudio y a la investigación académica. A partir de los años 1989-90 comienza una nueva etapa caracterizada por una mayor apertura y desarrollando enfoques educativos como un aspecto dentro de las políticas sociales.

**BIBLIOGRAFIA: MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA.** (1996). *Desarrollo de la educación. Informa nacional de Uruguay*. Conferencia Internacional de Educación, 45a reunión, Ginebra. / **UNESCO.** (1996). Anuario Estadístico. París. / **UNESCO/Oficina Internacional de Educación (IBE) / INODATA** (1998). WORLD DATA ON EDUCATION/Second edition. Bajado de la siguiente dirección: [www.unicc.org/ibe/](http://www.unicc.org/ibe/)

## UTOPIÍA

Visión de la realidad desde un contexto social particular, que se distingue por diferente no adecuación a la realidad actual, trasciende el presente mediante un modelo ideal de futuro.

(Realizado por los estudiantes del primer año de la Asignatura “Sistemas Educativos” y reseñado por la Profesora Laura Hernández. Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Caracas 1999-2000).

## USUARIO

Nombre que recibe el estudiante o participante de un programa educativo transmitido o entregado a través de los medios de comunicación social.

**UNESCO.** Terminología de la Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.

## Indice letra U

<b>UMBRAL</b>	<b>3006</b>
<b>UMBRAL DEL ESTÍMULO</b>	<b>3006</b>
<b>UNESCO</b>	<b>3006</b>
<b>UNESCO</b>	<b>3006</b>
<b>UNIDAD ADMINISTRATIVA</b>	<b>3007</b>
<b>UNIDAD DE CRÉDITO</b>	<b>3008</b>
<b>UNIDAD DE MANDO (PRINCIPIO ADMINISTRATIVO)</b>	<b>3009</b>
<b>UNIDAD DE VALOR</b>	<b>3009</b>
<b>UNIDAD DIDÁCTICA</b>	<b>3009</b>
<b>UNIDAD DOCTRINARIA DE LA EDUCACION MILITAR EN VENEZUELA</b>	<b>3009</b>
<b>UNIDAD ESTRUCTURAL DE LA ORGANIZACIÓN</b>	<b>3010</b>
<b>UNIDAD MOTRIZ</b>	<b>3010</b>
<b>UNIDADES BÁSICAS DE ESTUDIO</b>	<b>3010</b>
<b>UNIDADES-CRÉDITO (SISTEMA DE)</b>	<b>3011</b>
<b>UNIDADES DE APRENDIZAJE</b>	<b>3011</b>
<b>UNIDADES DE TRABAJO</b>	<b>3012</b>
<b>UNIÓN NEUROMUSCULAR</b>	<b>3012</b>
<b>UNITARIA, ESCUELA</b>	<b>3012</b>
<b>UNIVERSIDAD</b>	<b>3013</b>
<b>UNIVERSIDAD</b>	<b>3013</b>
<b>UNIVERSIDAD</b>	<b>3013</b>
<b>UNIVERSIDAD (SENTIDO DE LO PEDAGÓGICO)</b>	<b>3014</b>
<b>UNIVERSIDAD ABIERTA</b>	<b>3020</b>
<b>UNIVERSIDAD ABIERTA</b>	<b>3020</b>
<b>UNIVERSIDAD A DISTANCIA</b>	<b>3020</b>
<b>UNIVERSIDAD A DISTANCIA</b>	<b>3020</b>
<b>UNIVERSIDAD A DISTANCIA</b>	<b>3020</b>
<b>UNIVERSIDAD AUTÓNOMA</b>	<b>3021</b>
<b>UNIVERSIDAD AUTÓNOMA</b>	<b>3034</b>
<b>UNIVERSIDAD DEL AIRE</b>	<b>3034</b>
<b>UNIVERSIDAD EXPERIMENTAL</b>	<b>3034</b>

## **3041**

<b>UNIVERSIDADES DE SAN MARCOS Y HARVARD</b>	<b>3034</b>
<b>UNIVERSO TEMÁTICO</b>	<b>3036</b>
<b>URBANO</b>	<b>3036</b>
<b>URBANISMO</b>	<b>3036</b>
<b>URUGUAY (SISTEMA EDUCATIVO)</b>	<b>3037</b>
<b>URUGUAY, INVESTIGACION E INFORMACION EDUCATIVAS EN</b>	<b>3038</b>
<b>UTOPIA</b>	<b>3040</b>
<b>USUARIO</b>	<b>3040</b>

# V

## VACACIONES - VULGARIZACIÓN

### VACACIONES

a) Tiempo durante el cual la vida escolar queda interrumpida durante un tiempo relativamente prolongado. Las vacaciones de verano, las vacaciones de Semana Santa. b) Período durante el cual, a semejanza de los colegiales, se suspende el trabajo profesional.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús.** (1993). **(Compilador)** *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### VACUNAS

La vacunas son productos biológicos elaborados a partir de microorganismos debilitados, partes de ellos o productos elaborados por ellos. Al ser administrados al niño imitarán la infección natural, provocando la producción de anticuerpos sin hacerle daño. La idea es prevenir la enfermedad del niño y, a la larga, erradicar la enfermedad.

Algunas vacunas producirán protección completa de por vida, otras, solo producirán protección parcial y algunas necesitan refuerzos, es decir, con algunas vacunas se obtiene respuesta después de una dosis y con otras, la respuesta se obtiene después de varias dosis.

**BIBLIOGRAFÍA: MEYER, Magarici.** (1996). "Características y Cuidados del Recién Nacido Normal." Pediatría y Puericultura. Hospital de Clínicas, Caracas.

**FERNÁNDEZ VILLEGAS, Elvira y Jeny GONZÁLEZ CASTRO.** Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: El Tema del Preescolar en el DLAE. Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación.

## VALIDACIÓN

---

Demostración de la eficacia de los sistemas o recursos didácticos, empleando técnicas adecuadas de evaluación acumulativa.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## VALIDEZ

---

Conferencia a un test o a un instrumento de medida, su capacidad para medir realmente lo que se pretende medir, por ejemplo, capacidad de un test de inteligencia para medir realmente la inteligencia y no el conocimiento adquirido.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## VALOR BRUTO

---

Véase nota bruta valor estándar: véase nota escalonada

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## VALOR DE UN PROBLEMA

---

Es la importancia que un actor le da a un problema.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## VALOR ECONÓMICO DE LA EDUCACIÓN

---

"Son incrementos de la productividad, ingresos más altos y nivel de ocupación, estos son generados por la inversión educacional".

**QUINTERO, María. E.** BASES PARA UN GLOSARIO DE TÉRMINOS SOBRE COSTOS DE LA EDUCACIÓN. ME/OEA. Caracas, Venezuela.

## VALORES

Determinaciones sociales que realiza el hombre de los objetos del mundo circundante que ponen de manifiesto su significación positiva o negativa para este en particular y para la sociedad. Desempeñan el papel de puntos de referencia diaria con la actividad material o social y en la determinación del sistema de relaciones prácticas del hombre en su medio y de él, consigo mismo, en su realización humana.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

## VALORES ANDINOS (INFORMACIÓN SOBRE CON MIRAS A UN PROGRAMA NO ESCOLARIZADO DE ADULTOS, MIGRANTES DEL PERU PROFUNDO)

Durante los semestres correspondientes se ha procedido a la elaboración del Diagnóstico, por tener el trabajo en tres partes: Marco Teórico (93), Diagnóstico (94) y Proyecto Educativo que será trabajado en 1995.

El diagnóstico nos debe permitir la formulación del proyecto educativo alternativo y para su realización hemos trabajado con las siguientes constantes: interculturalidad, bilingüismo, localidad o ámbito geográfico, la inductividad, comunitariedad, dialecticidad y productividad, sin descuidar lo referente a eticidad y valores.

El diagnóstico ha corroborado una realidad de la zona en relación al área educativa, se debe tener en cuenta las condiciones en que se desenvuelve la existencia del hombre peruano, urbano-marginal de Lima Metropolitana en sus múltiples expresiones sociales, culturales y geográficas.

Entre las características encontradas tenemos el de la interculturalidad, porque en lo bicultural no es algo aleatorio, sino un ingrediente necesario si queremos llegar a la idiosincrasia de los posibles usuarios del proyecto educativo que se quiere formular, no podemos seguir aceptando la vigencia de una sola cultura, la occidental, porque si queremos partir de la realidad, también tenemos que considerar lo andino para recuperar la profundidad de sus características vivientes y actuantes en la dinámica social peruana, culturas occidental y andina, en diálogo y no en enfrentamiento.

El bilingüismo explicado a través de la interculturalidad, porque ambos van juntos. No se trata de incidir en un programa de educación bilingüe, sino de relevar el aspecto valorativo del idioma quechua.

El ámbito geográfico es el costero, pero con usuarios de procedencia andina, lo que implica el respeto a su idiosincrasia en función de la cual se utilizarán las potencialidades del medio, en sus aspectos productivos y de promoción comunal.

El elemento curriculum, aplicado en la modalidad de adultos en nuestro sistema educativo, al emplear el método deductivo de transmisión y asimilación de contenidos a través de las asignaturas, ha logrado sólo una teorización generalizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje y ha dejado fuera del sistema educativo a la investigación y para mantener vivo el deseo de investigar y cumplir con el principio de partir de la realidad hay que volver en el campo de las ciencias a la inductividad.



El diagnóstico nos ofrece una realidad educativa y social que nos exige un programa o proyecto con metodología dialéctica, para así lograr una innovación, esto implica partir de la realidad para establecer la teoría y luego volver a esa realidad con proyecto de acción transformadora, lo que no sería tan novedoso, pues ya por los años 70 al 76 la Reforma Educativa se aplicó. Se ha constatado un porcentaje bastante alto de migrantes andinos y una de las causas de ese movimiento demográfico, se debe a la falta en el sistema educativo de una articulación entre escuela y trabajo comunitario, para superar este aspecto, se debe propiciar lo referente a la agricultura, lo pecuario y la actividad artesanal, por haber sido rubros fundamentales, en su vida anterior al fenómeno migratorio.

Es necesario a través de la educación conseguir actitudes éticas frente a la situación que como persona vive y posibilitarlo a un perfil futuro más humano, manejando un proyecto popular que tienda hacia la transformación de su ámbito local. Siendo necesario también respetar la religiosidad que experimenta y vive nuestro migrante andino, como parte esencial de su idiosincrasia.

**GÓMEZ GALLARDO, Luz.** Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educación. Instituto de Investigaciones Educativas.

## VALORES NOMINALES

Especificaciones de las características y potencia nominal de salida de un dispositivo electrónico; características y potencia requerida de un equipo.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## VALORES, EL MAESTRO COMO FORMADOR

El 16 de abril de 1995, en la revista *Los Monos* de El Espectador, Calvin y Hobbes sostuvieron un diálogo que puede dar mucho en qué pensar. Calvin comentaba la manera como había pensado y resuelto el dilema sobre si hacer trampa o no hacerla en un examen.<sup>2</sup> Cuando leí la tira cómica en cuestión

1. Ponencia presentada el 5 de mayo de 1995 en el marco del Coloquio sobre Ciencia, Tecnología y Educación, organizado por la División de Ciencias Básicas de la Corporación Universitaria Autónoma de Occidente, en la ciudad de Cali.

2. Transcribo el texto de la conversación entre Calvin y su amigo Hobbes: "hoy en la escuela traté de decidir si hacía trampa o no... Me pregunté ¿Es mejor portarme bien y fracasar, o hacer trampa y ganar?"

Por un lado, el éxito no merecido no produce satisfacción, pero por otro lado, un fracaso merecido tampoco es satisfactorio. Claro, hay ocasiones en que la mayoría de la gente viola un poco las reglas si cree que puede salirse con la suya. Pero eso no justifica que yo haga trampa. Entonces, pensé que hacer trampa en un pequeño examen no es una violación tan grande y a nadie perjudica. Pero luego me pregunté si sólo estaba explicando racionalmente mi renuencia a aceptar las consecuencias de no estudiar. No obstante, en la vida real, lo que a la gente le interesa es el éxito y no los principios. Quizás es por eso que el mundo está en una situación tan caótica. ¡Qué dilema!

Hobbes le pregunta: "¿Y qué decidiste?"

me hice algunas preguntas que creo que son relevantes para el tema que hoy nos convoca, tales como ¿Qué calificación merecía Calvin en su examen de ética? ¿Qué nota obtendría finalmente? Creo que la primera pregunta se puede responder con un alto grado de probabilidad de acertar. En cuanto a la segunda, la respuesta es mucho más incierta, pues depende de la posición que tuviera el maestro de Calvin frente a la formación de valores, o más precisamente, frente a la formación moral. Hago esta precisión porque es común oír hablar sobre los valores sin aclarar a qué dimensión valorativa se está haciendo referencia. En esta presentación quiero ocuparme específicamente de los valores morales. Entendiendo por valores morales aquellos que ordenan los juicios sobre la vida moral y las acciones que se devienen de estos juicios.

Quisiera detenerme inicialmente en una breve consideración que facilite el análisis que voy a proponer.<sup>3</sup> La palabra “valor” suele tener muchos significados, generalmente en función de la persona que la usa. Por esto creo que es conveniente empezar por aclarar al respecto un punto que considero fundamental. Suele decirse que “un valor es aquello que es valorado”. Desde este primer punto de vista el valor sería algo totalmente dependiente de la cultura y de la subjetividad. Esta forma de definir el valor tiene el grave inconveniente de que impide hacerse una pregunta lógicamente anterior ¿por qué es digno de valorarse aquello que es valorado? Es decir, parece necesario buscar un criterio con referencia al cual aquello que se valora sea digno de ser valorado. Desde este segundo punto de vista, el valor no sería algo objetivo y dado, independiente de la actividad valorativa de las personas; tampoco sería algo completamente relativo a la cultura, los sentimientos o los gustos de las personas. Sería más bien una construcción personal consciente, situada en un contexto específico, y referida a un criterio argumentable.<sup>4</sup> Mirándolo de esta manera, el valor moral transita por el espacio estrecho de difícil equilibrio entre la actividad reflexiva y consciente de la persona con arreglo a criterios morales argumentables y su ubicación en una cultura, en un momento personal e histórico definido, que la interpela y exige tomar posiciones en su vida personal y social.

Sin embargo, podríamos preguntarnos, ¿cuál podría ser el criterio argumentable que pudiera fundamentar el valor moral? Quiero proponer que este se encuentra en la dignidad de todo ser humano.<sup>5</sup> Esta dignidad implica

---

Calvin responde: “Nada. Se me acabó el tiempo y tuve que entregar la página en blanco”. Hobbes le consuela: “El hecho mismo de haber reconocido el problema es una victoria moral”.

Calvin concluye: “Me pareció mal hacer trampa en un examen de ética”.

3. Una versión más amplia de mis ideas sobre los valores morales y su fundamentación se encuentra en: Vasco, E. (1989).

4. Ver: Habermas, 1988, específicamente la introducción, p.15-196.

5. Para una fundamentación de la dignidad de todo ser humano en cuanto racional (es decir, en cuanto capaz de hacer juicios racionales, aunque no los haga siempre ni en todo momento,) puede consultarse **La fundamentación de la metafísica de las costumbres**. En ella, Kant afirma que los seres racionales no pueden ser utilizados como medios, sino que “están sujetos a la ley de que cada uno de ellos debe tratarse a sí mismo y tratar a todos los demás, nunca como simple medio sino siempre al mismo tiempo como fin en sí mismo” (1972, p.47). Esto es lo que constituye para Kant “el reino de los fines”, al cual pertenecen todos los seres racionales. Más adelante, Kant afirma: “En el reino de los fines todo tiene o un precio o una dignidad. Aquello que tiene precio puede ser sustituido

que cada persona y toda persona, por tener un valor interno, está por encima de todo precio. Es decir, nunca puedo utilizar a una persona como un medio, porque todas ellas son co-partícipes conmigo en el reino de los fines. Es evidente que este reconocimiento me debe llevar necesariamente a tener una actitud de respeto por todas las personas y a ser justo en mis interacciones. Creo que el respeto y la justicia fundamentados en el criterio de la dignidad humana pueden ser principios racionalmente argumentables, con pretensiones de ser universalizables, para los valores morales.

Desde esta perspectiva, no es relevante en un primer momento preguntarse por los contenidos específicos de los valores morales, sino mirar las complejidades de la vida moral desde las exigencias que le plantea la dignidad irrenunciable de la persona... mi dignidad y la de todas las otras personas - no de esta o aquella persona, rica o pobre, ilustre o desconocida, partidaria de mis ideas y de mis intereses o contraria a ellos- sino de todas las personas. No se trataría de entrar a proponer una regla o un conjunto de normas, sino de buscar un principio moral que tenga la posibilidad de constituirse en una modalidad de opción con pretensiones de universalidad.<sup>6</sup>

Llegados a este punto, cabe preguntarse cómo es posible, o aun si vale la pena, pensar en la formación de los valores morales. ¿Cómo formar en algo cuyos contenidos específicos en la forma de reglas y normas no se definen? Esta pregunta nos invita a asumir el riesgo de la duda, de la pregunta, de la argumentación, y a reconocer que bien vale la pena ese riesgo, para poder transitar nosotros mismos e invitar a nuestros alumnos a que transiten, el camino de la construcción racional de los principios del respeto y de la justicia.

Con el fin de hacer un reconocimiento inicial de ese camino, conviene en este momento repasar brevemente algunos de los enfoques propuestos y ampliamente utilizados en la formación moral.

Quiero referirme, primero, al enfoque que considera que los valores morales se pueden enseñar directamente por la cultura, al cual denominaré de “transmisión cultural”; segundo, al enfoque denominado “clarificación de valores”; y finalmente quiero detenerme en el enfoque que propone una formación moral basada en principios con arreglo al criterio que he aceptado como fundamental: la dignidad de la persona. Posteriormente, analizaré lo que sería el papel del maestro como formador de valores en cada uno de estos enfoques.

En primer lugar, entonces, quiero referirme al enfoque de “transmisión cultural”, el cual considera que los valores morales pueden enseñarse directamente. Creo que dentro de este enfoque pueden identificarse al menos dos vertientes. La primera de ellas es la adoptada por Skinner cuando afirma que “Lo que un determinado grupo considera como bueno es un hecho, es lo que

---

por algo equivalente, en cambio, lo que se halla por encima de todo precio y, por tanto, no admite nada equivalente, eso tiene una dignidad. Lo que se refiere a las inclinaciones y necesidades del hombre tiene un precio comercial, lo que, sin suponer una necesidad se conforma a cierto gusto, es decir, a una satisfacción producida por el simple juego, sin fin alguno, de nuestras facultades, tiene un precio de afecto, pero aquello que constituye la condición para que algo sea fin en sí mismo, eso no tiene meramente un valor o precio, sino un valor interno, esto es, dignidad” (1972, p.48).

6. Kohlberg, L. (1981). El autor propone la justicia como un principio de este tipo, y observa “... las reglas tienen excepciones, pero los principios no las tienen” (p.39).

los miembros del grupo consideran como resultado de su código genético y de las contingencias naturales y sociales a las que han sido expuestos. Cada cultura tiene su propio conjunto de lo que es bueno, y lo que es bueno en una cultura puede no serlo en otra.<sup>7</sup> Esta manera de ver la vida moral tiene el inconveniente de que excluye la posibilidad de que la persona construya sus valores morales con arreglo a principios fundamentados en un criterio que pueda reclamar la posibilidad de ser universalizable, por medio de procedimientos conscientes, reflexivos y racionalmente argumentables. Esta manera de ver el valor moral no permite preguntarse ¿por qué es esto bueno? ni admite dudar ¿sí es esto bueno? porque estas dos preguntas se refieren a un criterio relativamente externo al comportamiento culturalmente aceptado. Se excluyen por lo tanto la necesidad y la posibilidad de un juicio moral personal.

Una segunda vertiente de este mismo enfoque es aquella que afirma que la manera de formar valores morales es por medio de lo que se conoce como el indoctrinamiento, el cual es común a todas las formas de transmisión dogmática de lo que se considera como bueno. Desde esta vertiente, los valores morales, como conductas específicas, ya están contruídos, son claros, está fuera de toda discusión o cuestionamiento, y deben ser aceptados por las nuevas generaciones, porque sí. La dificultad con este enfoque es que también se trabaja desde los comportamientos habituales y particulares y no se hace ninguna referencia a la reflexividad ni a la racionalidad. Por eso, cuando los hechos no responden a las normas y a las conductas previamente establecidas, se habla de “crisis de valores” personal y social, pero no existe la posibilidad de hacer referencia a ningún principio ni a ningún criterio que permita superar la casuística de los comportamientos habituales y particulares. Es decir, no existen principios ni criterios con arreglo a los cuales se pueda optar, sino meramente normas y sistemas de normas que sólo pueden ser aceptadas o rechazadas con base en la doctrina aceptada, o en los gustos, los intereses, las conveniencias del momento.

En segundo lugar, me detendré brevemente en una consideración del enfoque de educación moral conocido como “clarificación de valores”. En este enfoque, propuesto por Raths, no se pretende definir el contenido de los valores morales, sino que la atención se centra en el proceso de valoración. Desde esa mirada, el enfoque propone una serie de estrategias encaminadas a que la persona haga consciente lo que valora y lo asuma plenamente.<sup>8</sup> Este enfoque recupera el ámbito de la reflexión y de la responsabilidad personal en la construcción de los valores, pero no propone ningún criterio más allá del proceso de valoración conscientemente asumido. Como consecuencia, no puede plantear, ni se propone hacerlo, ningún criterio que permita un juicio moral y pone todos los valores “clarificados” en el mismo nivel. En el límite de las implicaciones del enfoque, la obtención del éxito, del dinero, de un nuevo vestido, estarían al mismo nivel de valoración que el cuidado y el respeto por las personas. No pretendo desconocer la importancia del proceso psicológico de valoración en el que se basa este enfoque, pero creo que ese enfoque no puede fundamentar por sí mismo los valores morales, debi-

---

7. Citado por Kohlberg y Mayer, 1972, p.141.

8. Simon, Howe y Kirschenbaum, 1972.

do precisamente a su incapacidad para proponer para ello criterios públicamente argumentables.

Finalmente, quiero referirme al enfoque que llamaré “basado en principios”, el cual propone una formación moral con arreglo al criterio que he aceptado como fundamental: la dignidad de las personas. Este enfoque es capaz de superar los inconvenientes anotados para los dos anteriores, por cuanto ya no se trata de “aprender” de la cultura comportamientos particulares como “buenos” o “malos”, ni de aceptar sin examen racional la validez de todos los valores “clarificados”, sino que propone un criterio del cual pueden derivarse principios que sustenten los valores morales de manera racional, es decir, argumentable. Esto permite la posibilidad de que la persona construya sus valores morales sin los determinismos implícitos en el primer enfoque mencionado, y al mismo tiempo permite superar el relativismo moral radical implícito en el segundo.

Ahora me propongo derivar de cada uno de los enfoques ya mencionados algunas implicaciones para el papel del maestro en la educación moral de sus alumnos, no sin antes advertir que, si bien la responsabilidad del maestro en este campo es grande, no puede decirse que él sea el único responsable de ella.

La primera vertiente de la tendencia que he llamado de “transmisión cultural” implicaría que el maestro debe diseñar programas de refuerzos que condicionen en el alumno ciertos comportamientos socialmente aceptados. No sería el papel del maestro propiciar la reflexión de sus alumnos. Es decir, el maestro no buscaría propiamente la formación de sus alumnos, sino que se limitaría a entrenarlos en una serie de conductas aceptables, sin hacer referencia o admitir preguntas tales como ¿por qué?, las cuales se responderían siempre con “porque así se hace”. La segunda vertiente de esta tendencia daría al maestro el papel de inductivo. Lo encargaría de disponer actividades en las cuales los alumnos escuchen arengas conmovedoras sobre lo “bueno” y lo “malo”, de resolver las posibles perplejidades con respuestas claras e incuestionables, de eliminar la duda y también de responder a las preguntas por el porqué con “porque sí”, apelando quizás a la doctrina religiosa o política imperante. Las dos vertientes de este enfoque tienen en común que permiten al maestro legitimar las reglas establecidas y las condiciones de convivencia imperantes sin dar razón de ellas y sin exponerse a una argumentación racional.

El enfoque de “clarificación de valores” asignaría al maestro el papel de monitor de los procesos psicológicos de clarificación de sus alumnos. No le correspondería al maestro ofrecer una opinión o un consejo, mostrar preferencia por una u otra alternativa; tendría que conservar la más completa neutralidad. El maestro tendría que mantenerse al margen de las decisiones y de los procesos de valoración, limitándose a propiciarlos por medio de preguntas clarificadoras<sup>9</sup> Este enfoque tampoco le exige al maestro entrar en una argumentación racional y le permite aceptar cualquier cosa que haya

---

9. Para un breve análisis de estas dos formas de educación moral, puede verse: Cortina (1993). **Ética aplicada y democracia radical**. Madrid: Tecnos. Especialmente pertinentes son las páginas 210-222.

sido “clarificada” por sus alumnos, sin nunca tener que asumir una posición personal.

El enfoque que he caracterizado como “basado en principios”, le plantea al maestro retos difíciles en su papel de formador en valores. El maestro no tendría las seguridades que le puede proporcionar el enfoque de “transmisión cultural”, ni podría limitarse a ser un mero monitor. Tendría que comprometerse en la educación moral de sus alumnos, pero cayendo en la cuenta de que la educación moral no consiste en “entregar” contenidos morales, sino que supone un proceso mucho más complejo, pues la finalidad que persigue es la de formar en el alumno la capacidad para construir sus valores morales de manera autónoma y argumentada, con arreglo al criterio de la dignidad de la persona y con referencia a los principios que puedan derivarse de ella, especialmente al respeto y la justicia. Por esta razón, en lo que sigue, no voy a proponer contenidos para la formación de los valores morales, ni tampoco estrategias específicas para ello, sino que me limitaré a algunas reflexiones sobre las implicaciones más evidentes de este enfoque para la tarea del maestro como formador en valores.<sup>10</sup>

Si aceptamos con Kant que ningún ser humano puede ser utilizado como un medio, por él mismo o por los demás, el maestro formador de valores debe conceder gran importancia al desarrollo de un autoconcepto positivo y realista en sus alumnos, que les permita tener autoestima. Una persona que no se respeta y se estime a sí misma no puede comprender lo que significa el respeto por los demás. Tampoco puede ser justa consigo misma. Pero esta implicación no se refiere únicamente al alumno. El maestro también debe cultivar en sí mismo un autoconcepto positivo y realista, y también debe tener autoestima y ser justo consigo mismo. Las interacciones que ocurren entre el maestro y sus alumnos son de tal naturaleza que solamente un maestro que se respeta, se estime y sea justo consigo mismo, puede propiciar la autoestima, el respeto y la justicia en sus alumnos.

La fundamentación racional de los valores morales implica que es necesario cultivar la capacidad de pensamiento lógico y de reflexión del alumno, la cual le permitirá hacer juicios con arreglo a criterios, y distinguir entre aquellos criterios susceptibles de ser sustentados públicamente por medio de la argumentación y de ser universalizables, y aquellos que se basan en afirmaciones dogmáticas o en intereses e inclinaciones puramente privados. Para el maestro, esta propuesta implica que debe procurar el desarrollo intelectual y lógico del alumno, asumiendo él mismo una actitud no dogmática, aprendiendo, quizás difícilmente, a permitir que los alumnos lo cuestionen y señalen los errores que inevitablemente todos cometemos alguna vez cuando enseñamos. El maestro debe cultivar su propia capacidad lógica, de reflexión y de pensamiento.

Además, esta capacidad de pensamiento y reflexión debe cultivarse también en el diálogo y en la argumentación con otros, pues la persona no vive su vida moral en aislamiento, sino socialmente y de manera pública. No se tra-

---

10. En un trabajo anterior propuse un cierto número de actividades que el maestro puede proponer a sus alumnos tanto en el aula como fuera de ella, y que a mi juicio pueden propiciar el desarrollo de la capacidad para la construcción de valores morales con arreglo al criterio que he propuesto aquí. Ver: Vasco, E., 1991.



taría de formar al alumno para un consenso en el cual cada quien pierde algo y gana un poco con el fin de eliminar el conflicto, sino de formarlo para aceptar el conflicto y entrar en un diálogo sincero en torno a las argumentaciones aducidas por cada uno y sus pretensiones de universalidad. Esto implica que al alumno se lo debe orientar para que privilegie el lenguaje y la argumentación racional como formas de interacción, en lugar de recurrir a la violencia física, social, institucional o simbólica.<sup>11</sup> De igual manera, el maestro debe hacerse capaz de argumentar racionalmente sus posiciones, y de no recurrir a ningún tipo de violencia en las interacciones con sus alumnos. El desarrollo de la reciprocidad, de la capacidad para “ponerse en el lugar del otro”, de descentrarse y comprender las motivaciones, intereses y razones del “otro” es importante en la formación moral. La reciprocidad le permitirá al alumno comprender las dimensiones del respeto y la justicia que hacen relación al derecho que asiste a las demás personas cuando le reclaman que sus acciones y sus palabras sean rectas y sinceras y le permitan reconocer al otro como interlocutor. Igualmente, el maestro debe cultivar en sí mismo esta descentración y sentido de reciprocidad frente a sus alumnos, cosa que no es fácil; debe aprender a dejarse cuestionar y a dar razones, en lugar de apelar a legitimaciones dogmáticas de sus actos, sus evaluaciones, sus palabras, sus actitudes y decisiones, y aún de los contenidos que enseña. La afectividad y las dimensiones de la persona asociada a ella deben también ser formadas. El hecho de que hayamos fundamentado el valor moral en la racionalidad, en el respeto y en la justicia no significa que se afirme que la persona humana es solamente racional. La compasión, la benevolencia y el cuidado por los demás son actitudes que no solamente no riñen con la racionalidad, el respeto y la justicia sino que son capaces de llevarlos al terreno de la vida cotidiana.<sup>12</sup> Es evidente que también el maestro debe cultivar en sí mismo actitudes de compasión, benevolencia y cuidado por los demás, especialmente por sus propios alumnos. Para la formación moral de sus alumnos es también importante que el maestro incorpore el aprecio por lo bello, es decir, que no desconozca las dimensiones estéticas de la vida y de la moral. El maestro también debe hacerse sensible a la belleza, recrearse en espacios en los cuales puede tener una vivencia de lo bello. Creo que hay una profunda verdad en la expresión “Vivir de manera que mi vida sea una obra de arte”. Finalmente, el maestro debe comprender que la formación moral, lo mismo que la formación de otras dimensiones de la personalidad de sus alumnos, debe tener en cuenta su nivel de desarrollo y madurez. La formación en los

---

11. Las ideas sobre la argumentación racional y la utilización no violenta del lenguaje se basan en Habermas (1973-1975) y en Hoyos (1986), especialmente el capítulo 3 y la conclusión.

12. Adela Cortina hace unas sugerencias y hermosas observaciones sobre la importancia de estas actitudes en el contexto de un ensayo en el cual se refiere a la crítica que Carol Gilligan le hace al trabajo de L. Kohlberg por considerar que este autor infantiliza de manera excluyente los aspectos racionales de la vida moral, desconociendo cualidades y sentimientos que tradicionalmente se han considerado como propios de la mujer y su feminidad. Ver: Cortina, A. (1990). **Ética sin moral**. Ver también: Kant, M. **Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime**. México: Porrúa. Ver también: Gilligan, C. (1982).

valores morales para lograr que se construyan de manera absoluta y responsable por parte del alumno es un proceso lento, no se logra todo de una vez ni en corto tiempo.<sup>13</sup> Es evidente que el desarrollo hasta la madurez de la persona no termina nunca. Por eso el maestro debe ser consciente de que también él está en un proceso continuo de formación, y que siempre hay otros niveles que alcanzar.

Quiero concluir con la siguiente consideración. Aunque he sostenido que los valores morales no se adquieren por “transmisión cultural”, debe tenerse en cuenta que la cultura, la sociedad y lo que allí se valora en el ámbito de lo público y lo privado tienen una decisiva influencia en la formación moral de la juventud. Esta observación, aquí y ahora, no debe llevarnos a la desesperanza, sino que debe llevarnos a comprender que la escuela y el maestro no pueden considerarse como los únicos responsables de la formación moral. Sin embargo, sí creo que el maestro tiene un papel de gran importancia en este respecto, y quiero afirmar que, a pesar de las dificultades, crisis y problemas que aquejan a nuestra sociedad en general, y a la escuela en particular, tanto la labor del maestro como el ámbito escolar pueden convertirse en un semillero de esperanza; esperanza en un futuro en el cual podamos convivir sin apelar a la violencia para resolver nuestras diferencias, un futuro en el que no sintamos la necesidad de negar al otro, al que no es o no piensa como yo.

- 
13. Respecto al desarrollo del criterio moral, puede consultarse: Piaget, J. (1971) y Kohlberg, L. (1980). Respecto a algunas estrategias para fomentar el criterio moral, puede consultarse: Power, F.C., Higgins, A. y Kohlberg, L. (1989).

**BIBLIOGRAFIA:** CORTINA, A. (1990). *Ética sin moral*. Madrid: Tecnos. / CORTINA, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos. / GILLIGAN, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge, Ma.: Harvard University Press. / HABERMAS, J. (1973-1975). “Conocimiento e interés”. *Ideas y valores* (42-45):61-76. (Traducción de Guillermo Hoyos Vásquez). / HABERMAS, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus. / HOYOS, G. (1986). *Los intereses de la vida cotidiana y las ciencias*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. / KANT, M. (1972). *La fundamentación de la metafísica de las costumbres*. México: Porrúa. / KANT, M. (1973). *Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime*. México: Porrúa. / KOHLBERG, L. (1980). Stages of moral development as a basis for moral education. En: Brenda Munsey (ed). *Moral development, moral education and Kohlberg*. Birmingham, Al.: Religious Education Press, (p.15-98). / KOHLBERG, L. (1981). *The philosophy of moral development*. New York: Harper and Row. / KOHLBERG, L. y MAYER, R. (1972). “Development as the aim of education”. *Harvard Educational Review*. 42 (p.123-170). / PIAGET, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella. / POWER, F.C., HIGGINS, A. y KOHLBERG, L. (1989). *Lawrence Kohlberg’s approach to moral education*. New York: Columbia University Press. / SIMON, Howe y KIRSCHENBAUM. (1972). *Values clarification. A handbook of practical strategies for teachers and students*. New York: Hart Publishing Co. / VASCO, E. (1989). La formación de valores en la educación. *Revista de la Universidad de la Salle*. XI (17): 145-154. / VASCO, E. (1991). “Los valores implícitos en los libros de texto”. En: Luis Bernardo Peña (ed.). *La calidad del libro de texto*. Santafé de Bogotá: CERLALC, MEN,PUJ, SECAB.

**VASCO MONTOYA, Eloísa.** (1996). Corporación Universitaria Iberoamericana, Santafé de Bogotá, Colombia. *REVISTA DE PEDAGOGIA VOL. XVII Nº45*. Escuela de Educación. UCV.

## VARIABLES

La definición de variables constituye en términos generales uno de los tantos problemas a enfrentar en una investigación; por intermedio de su estudio el investigador llega a conocer elementos del fenómeno a estudiar. El concepto de variable procede del campo de la Matemática y de la Física Teórica y ha impactado a las Ciencias Sociales.

En Matemática una variable es un símbolo ( $x, y, z$ ) tal que puede adquirir un valor cualquiera en un conjunto determinado ( $0, 1, 2, \dots, n$ ) llamado dominio de la variable. Si esta variable puede tomar un solo valor recibe el nombre de constante. “La variable es un símbolo al cual se le asignan números o valores. La variable puede asumir cualquier serie de valores justificables”. (KERLINGER, 1966) En general, la variable representa aquellos conceptos susceptibles de ser cuantificados y se define como características o propiedades que permiten diferenciar o distinguir entre individuos o colectivos (alumnos de 40 año de Ciencias o de 50 de Humanidades, ingresos, edad, sexo, etc.). Las propiedades que definen a un sujeto (sexo, coeficiente intelectual, etc.) o a un colectivo (altos ingresos, bajo rendimiento escolar) y que tienen la posibilidad de modificarse, de cambiar, de tomar valores diferentes, son definidos como variables.

En todo proceso investigativo se relacionan y se tratan de explicar el comportamiento de una o varias variables (rendimiento escolar y métodos de enseñanza, región y tasas de analfabetismo, etc.). Según Korn, “Una dimensión de variación, una variante o una variable, designa en la jerga sociológica un aspecto discernible de un objeto de estudio (KORN, F.P., Lazarfeld y otros, 1969).

### Clasificación de las variables

La primera aproximación a una definición de variable es aquella que trata de distinguir sus aspectos nominales y su materialización estadística. En este sentido las variables pueden ser clasificadas en:

- a) Cualitativas
- b) Cuantitativas o variables propiamente dichas.

Una clasificación derivada del campo de la Matemática permite clasificarlas en:

- a) Variables discretas: son aquellas que se desplazan de un valor a otro sin pasar por todo el conjunto de valores intermedios. Si nosotros clasificamos la familia según el número de hijos, donde  $x$  sería la variable número de hijos y los valores de la variable  $0, 1, 2, \dots$  no tenemos por qué tomar los valores  $1,75 \dots 0,4$ .
- b) Variable continua: es aquella que de un valor a otro pasando por todos los valores intermedios. Ejemplo la estatura.

Por otra parte las variables pueden ser clasificadas en:

1. *Cuantitativas*: cuando la observación se refiere a magnitudes susceptibles de ser medidas. Presenta como característica dos aspectos: a) tienen sentido de operacionalidad y b) pueden ser sometidas a operaciones aritméticas, razones, etc,

Las variables cuantitativas a su vez pueden clasificarse en:

- 1.1 *Cuantitativas continuas*: son aquellas variables que entre cualquier par de números aceptan los intermedios (ejemplo: el tiempo).
- 1.2 *Cuantitativas discretas*: son las observaciones que presentan un salto

o laguna entre una observación y la más próxima. (Ejemplo: el número de alumnos en un salón).

2. *Cualitativas*: cuando se refieren a aspectos, atributos o cualidades de un fenómeno. Pueden clasificarse en:

2.1 *Dicotómicas*: si posee O 110 la característica (Ejemplo: el sexo).

2.2 *Múltiples*: se enumera la presencia de uno o varios items mutantes exclusivos (Ejemplo: regiones de Venezuela, SC es de una región o de otra; nunca de dos o tres a su

De acuerdo a la función que adquieren en la investigación las variables pueden ser clasificadas en:

a) Endógenas o internas: de pendientes e independientes

b) Exógenas o externas: intervinientes

Se denomina variable independiente (X) a la propiedad o característica que se cree puede ser la causa de un fenómeno estudiado y variable dependiente (Y) a aquella variable que es efecto de la incidencia de la variable independiente. En el estudio del rendimiento escolar y los métodos de enseñanza, la variable independiente sería los métodos de enseñanza y la dependiente el rendimiento de los alumnos.

Las variables exógenas son aquellas que no están previstas como elementos fundamentales a investigar pero que pueden producir sesgos en la investigación, ellas pueden ser fuentes de error si no son analizadas. En el estudio de un fenómeno el investigador debe definir tres tipos de variables (dependiente (Y), independiente (X) e interviniente (Z).

Es necesario hacer notar que esta clasificación es puramente formal y aplicada a la investigación experimental ya que el fenómeno educativo es altamente complejo y variable y este tipo de investigación presenta alcances muy limitados.

### Proceso de operacionalización de las variables

Problema	Condiciones socioculturales de la población del Estado Carabobo
Marco teórico	Nivel educativo
Definición nominal del la variable	Grado de escolaridad (primero, sexto, ninguno)
Definición operacional de la variable (indicadores)	Población rural (Estado Carabobo)
REALIDAD	

Las variables son definidas a partir del marco teórico que el investigador ha construido; por ello en un primer momento la variable es una expresión nominal que a medida que se aproxime el investigador a la realidad debe traducir lo estrictamente nominal a conceptos mensurables:

Según Korn la elección de los indicadores de una variable depende obviamente del marco teórico con el cual se encuentre trabajando y de una serie

de decisiones referidas a las posibilidades técnicas de medición. La cantidad de indicadores requeridos para representar la totalidad del significado de una variable depende a su vez de la cantidad de aspectos discernibles de esa variable, aspectos a los que se da el nombre de “dimensiones” para denotar su propiedad de ser parte de una totalidad mayor que generalmente se enumeran en la definición real de la variable. Así el proceso lógico de la operacionalización de una variable requiere los siguientes pasos:

- i) Definición nominal de la variable a medir
- ii) Definición real: enumeración de sus dimensiones
- iii) Definición operacional: selección de los indicadores (KORN, F.P., Lazarfeld y otros, 1969).

Las variables están expresadas mediante datos:

- *Cuantitativos*: cuando las características poseen valores numéricos. (Pueden expresarse en números: producción, ingresos, calificaciones, número de hijos, etc.).
- *Cualitativos o atributos*: cuando las características indican una cualidad. Ejemplo: profesión, estado civil, sexo, nacionalidad.

Los datos a su vez pueden ser clasificados en:

- *Fenotípicos*: observables a simple vista.
- *Genotípicos*: observables mediante la utilización de un instrumental específico.

**BIBLIOGRAFÍA:** KERLINGER, Fred. (1966). *Foundations of behavioral research*. Holt and Rinehart. New York. / KORN, F.P.; Lazarfeld y otros. (1969). *Conceptos y variables en la investigación social*. Nueva Visión. Buenos Aires.

**BIGOTT, Luis.** Modelos de Análisis de Sistemas Escolares. Edic. de la Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

## VARIANTE

Es una alternativa imaginada por un actor a la cual se le atribuye cierta probabilidad de ocurrencia. Sin embargo su aplicación sólo es posible si los hechos en la realidad confirman las hipótesis de trabajo que el actor había formulado para el diseño de la alternativa. Se diferencia de la opción, en que ésta su aplicación se decide por parte del actor antes de iniciar la ejecución del plan, mientras que la aplicación de la variante depende principalmente de los elementos del azar que suscitan en la realidad.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## VASOCONSTRICCIÓN

Disminución del diámetro de un vaso sanguíneo (habitualmente una arteriola), que reduce el flujo sanguíneo a la zona irrigada por el vaso.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

### VASODILATACIÓN

Aumento del diámetro de un vaso sanguíneo (habitualmente una arteriola), que aumenta el flujo sanguíneo a la zona irrigada por el vaso.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

### VELOCIDAD

También llamada rapidez. En física es definida por  $V=d/t$  velocidad=distancia/tiempo.

Para FETS “es el decurso de los procesos, funciones y acciones situadas arriba de determinada situación específica y barreras individuales”.

Como las demás cualidades físicas básicas, ella también depende de la edad y del sexo.

La máxima velocidad (independiente del entrenamiento) es alcanzado en las mujeres entre 17 y 22 años y en los hombres de 19 a 22 años.

La velocidad básica de las mujeres esta en media de 10 a 15% abajo de los hombres.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

### VELOCIDAD DE REACCIÓN

La velocidad de reacción se expresa por el tiempo de reacción.

Es el tiempo entre una señal y el movimiento muscular solicitado (por ejemplo, en el tiro de salida es la primera impresión dejada en el bloque de salida) según.

El tiempo de reacción corresponde al espacio de tiempo desde el tiro de salida hasta el primer movimiento del sprinter.

Importan aquí los órganos sensoriales, la conducción para los sitios de percepción central, fenómenos de percepción central e impulsos distantes hasta el estímulo en el músculo.

La capacidad de reaccionar lo más rápido posible a un estímulo. Depende los siguientes factores: concentración, actuación, calentamiento (el calor disminuye el tiempo y el frío lo prolonga) y pre-tensión muscular.

La velocidad de reacción puede ser mejorada por el entrenamiento.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.



### **Principios y objetivos generales de la educación**

La Constitución de la República (1959) y la Ley Orgánica de Educación (1980) establecen en sus artículos los principios fundamentales de la educación venezolana. La educación es función primordial e indeclinable del estado, así como derecho permanente e irrenunciable del individuo. Todos tienen derecho a la educación, a recibirla conforme a sus aptitudes y aspiraciones dentro de las exigencias del interés nacional o local, sin ningún tipo de discriminación por razón de la raza, del sexo, del credo, posición económica y social o de cualquier otra naturaleza.

La educación es obligatoria en los niveles de preescolar y básica. Su finalidad es proporcionar al educando una formación integral a partir del desarrollo de sus destrezas y capacidades en distintas áreas del aprendizaje, cuya apropiación le permita el ejercicio de una función socialmente útil.

### **Prioridades y preocupaciones actuales en materia de educación**

El período iniciado por el proceso recesivo de 1993 fragilizó notablemente la economía nacional, frenó el gasto público y el consumo privado. Sumado a esto, en 1994, el sector financiero sufrió una pronunciada crisis. La situación socio-económica que presenta el país en los actuales momentos tiene efectos negativos en la calidad de servicio que presta el Ministerio de Educación, debido a la disminución del presupuesto nacional. En el período 1993-95, el porcentaje del Presupuesto Nacional asignado al Ministerio de Educación ha venido disminuyendo al pasar de 21% en el año 1993 a 20% en 1994, y 18% en 1995. La distribución del presupuesto en el sistema educativo favorece a la educación superior, con un 36,64% para el año 1995.

La cobertura en el nivel obligatorio como es la educación básica ha descendido de 4.222.035 alumnos en el año escolar 1992-93 a 4.217.283 alumnos en el año 1993-94. La atención de los niños de educación preescolar es baja: en 1993, se atiende sólo el 25,76% del grupo de edad correspondiente. En el medio rural y en las zonas indígenas y fronterizas, el acceso a la educación es bajo: en el medio urbano nueve de cada diez niños asisten a la escuela, mientras que en el medio rural apenas asisten seis.

Los factores socio-económicos que afectan a la gran mayoría de la población, así como el deterioro de la planta física, insuficiente dotación y la deficiencia en la formación y capacitación del docente, podrían explicar el bajo rendimiento del sistema en términos de sus resultados, alto índice de repitencia en la primera etapa de la educación básica y elevada deserción en la tercera etapa.

El Ministerio de Educación ha asumido el proceso de descentralización mediante la modernización del sector y fortalecimiento institucional, tanto del nivel central como de las zonas educativas. A nivel local se está llevando a cabo el "proyecto plantel" como una forma de gestión escolar. De igual modo el Ministerio ha definido en el IX Plan de la Nación Sector Educación, los lineamientos generales a corto y mediano plazo para iniciar una transformación sustancial del sistema educativo. Las políticas y los lineamientos generales que rigen las acciones para el período 1994-98 están contenidas en el documento Un Proyecto de País. Están previstos tres grandes objetivos de

política educativa: elevar la calidad, mejorar la eficacia de la gestión y salvaguardar la equidad. En este sentido, se tienen previstas acciones dirigidas a:

- La transformación de las prácticas pedagógicas.

- La promoción de los proyectos pedagógicos del plantel.

- El mejoramiento de la planta física y su dotación.

- La dinamización de la función docente.

- La transferencia de competencias a los estados, los municipios y las escuelas.

- Mejorar el aprendizaje de los saberes fundamentales (Lengua y Matemática).

En educación preescolar, la política planteada en el IX Plan está orientada a la ampliación de la cobertura de atención a los niños menores de seis años y al mejoramiento de la calidad del servicio que se presta tanto al niño como a su familia. En este sentido, las acciones que se desarrollan tienen como objetivo la expansión cuantitativa a través de los programas no formales y al mejoramiento cualitativo mediante las tareas curriculares y asistenciales.

Para la implantación de este programa se creó Funda preescolar, la cual debe velar por la construcción de los centros preescolares ubicados en zonas urbano-marginales y rurales de todo el país. Asimismo debe dotar y evaluar la disponibilidad de recursos humanos, así como desarrollar conjuntamente con la Dirección de educación preescolar la capacitación del personal del nivel de preescolar.

En educación básica, se propone reducir las tasas de deserción y repitencia y fortalecer la gestión del nivel, para lo cual se implementa el proyecto “Modernización y Fortalecimiento de la Educación Básica”, en colaboración con los organismos multilaterales. El proyecto persigue el mejoramiento de la calidad de la educación a través de la capacitación docente, la dotación de materiales didácticos y bibliotecas, y la rehabilitación de las escuelas. El proyecto se propone también de fortalecer las secretarías de educación y de promover las innovaciones que garanticen la flexibilidad del currículo, la modernización de las prácticas pedagógicas y la consecuente capacitación del docente.

Asimismo, en el Plan de Acción para 1995 del Ministerio de Educación, está previsto el programa dirigido a la revitalización de la escuela básica, que concibe la escuela como una organización donde todos los miembros (alumnos, docentes, directivos y comunidad) se integran en una acción conjunta con el fin de prestar atención a los problemas prioritarios de la educación. En el marco de este programa se desarrollan proyectos concretos, siguiendo la acción de la gestión autónoma del plantel. De este modo, el proyecto educativo de la escuela se concibe como un instrumento de planificación y organización que permite fortalecer la gestión escolar y contribuir progresivamente al desarrollo de una nueva gestión del proceso pedagógico.

En educación media diversificada y profesional se está llevando a cabo un proceso de reorientación, fundamentado en la Resolución No. 1015 del 3 de octubre de 1991, que establece el ensayo del diseño curricular del nivel en diferentes especialidades. El ensayo proporcionará a los alumnos de educación media diversificada una formación diferenciada, cuya orientación es la selección y prosecución de estudios en educación superior. El régimen de estudio tendrá una duración de dos años y se otorgará el título de bachiller en las especialidades de ciencias básicas y tecnología.

El ensayo curricular incluye aspectos científicos, humanísticos y tecnológicos en todas las asignaturas del plan de estudio y facilita la incorporación

del alumno al trabajo productivo. Al mismo tiempo, prevé la incorporación de nuevos perfiles ocupacionales, e involucra la participación empresarial en la formación de los recursos humanos. También, permite la movilidad horizontal entre las diferentes especialidades y menciones del nivel e integra aspectos en educación ambiental, educación para la salud, seguridad y defensa, desarrollo cultural y cooperativismo. Su enfoque metodológico está fundamentado en la didáctica de procesos dirigidos a elevar la capacidad de abstracción, aplicación y transferencia de conocimientos.

Elevar la calidad de la educación es uno de los objetivos de la política educativa actual, para lo cual es fundamental mejorar la formación y capacitación de los docentes. La gestión del ministerio de educación para el período 1994-98 se orienta entre otras acciones a: adaptar el sistema escolar a las necesidades y requerimientos del desarrollo económico y social del país; ofrecer carreras técnicas para satisfacer la demanda de recursos humanos; mejorar los cuadros gerenciales a fin de adecuarlos a las exigencias de control, seguimiento y evaluación del sistema educativo; y, desconcentrar el ministerio a través de la modernización y descentralización de las zonas educativas.

En el aspecto cualitativo de la educación es importante elevar la formación y capacitación del personal docente, mejorar el cuadro gerencial, las instalaciones y las dotaciones de recursos para el aprendizaje. En el aspecto cuantitativo, la obligatoriedad de la educación preescolar y básica determina la prioridad de expansión de estos niveles, ofreciendo apoyo especial e integral a los estudiantes en zonas rurales, fronterizas, indígenas y urbano-marginales. De igual manera, se pretende ampliar la cobertura de educación media y mejorar la formación en función del acceso a la educación superior o al mercado de trabajo.

En cuanto a la modernización del sistema educativo, se lleva a cabo el proceso de descentralización orientado a sustituir el modelo representativo por el de democracia participativa. La descentralización supone un proceso desigual y heterogéneo, debido a las características políticas, económicas y sociales de los estados. De este modo, la descentralización como proceso de transferencia del servicio educativo debe pasar por el estado y el municipio hasta llegar al plantel.

### **Leyes y otras normas fundamentales relativas a la educación**

La legislación básica de la educación venezolana está fundamentada en la Constitución de la República promulgada el 23 de enero de 1961, y en la Ley Orgánica de Educación, promulgada el 26 de julio de 1980, donde se establecen principios y líneas que aunque generales y amplias resultan precisas en su alcance y contenido.

La Constitución en el artículo 55 establece que la educación es obligatoria en el grado y condiciones que fije la ley; los padres y representantes son responsables del cumplimiento de este deber, y el estado proveerá los medios para que todos puedan cumplirlo. Asimismo, el artículo 78 señala que todos tienen derecho a la educación; el estado creará y sostendrá escuelas, instituciones y servicios suficientemente dotados, para asegurar el acceso a la educación y a la cultura, sin más limitaciones que las derivadas de la vocación y de las aptitudes. La educación impartida por los institutos oficiales será gratuita en todos sus ciclos; sin embargo, la ley podrá establecer excep-

ciones respecto de la enseñanza superior y especial, cuando se trate de personas provistas de suficientes medios económicos.

El Reglamento de la Ley Orgánica de Educación, promulgado según Decreto No. 975 de fecha 22 de enero de 1986, establece normas y directrices complementarios sobre el sistema, el proceso y los regímenes educativos. También se aplica a los niveles, modalidades del sistema, excepto para el nivel de educación superior. Se le atribuye lo concerniente al registro y control de estudios, así como las condiciones de obtención de certificados, títulos y otras credenciales de tipo docente. El Reglamento de los Institutos y Colegios Universitarios, promulgado en fecha 16 de enero de 1974, modificado según Decreto No. 2173 de mayo de 1988, contempla el régimen general de los institutos y colegios universitarios.

La Ley de Universidades, promulgada por el Congreso Nacional en fecha 8 de septiembre de 1970, establece los lineamientos, fines y organización de las universidades, las cuales deben realizar una función rectora en la educación, la cultura y la ciencia. La Ley, en su artículo 11, expresa que los estudios ordinarios en las universidades nacionales son gratuitos y establece el pago de aranceles sólo para los estudiantes aplazados. Esta excepción de la ley no ha sido reglamentada.

El Reglamento de Reválida de Títulos y Equivalencias de Estudios, dictado según Decreto No. 1292 del 14 de enero de 1969, establece las bases generales para la reválida y equivalencia de estudios, indicándose, a los fines del proceso de integración, la necesidad de facilidades especiales para los estudiantes latinoamericanos y para los que hayan seguido cursos en áreas prioritarias para el desarrollo del país.

Las Resoluciones Ministeriales No. 337 y No. 791, con fecha 4 de mayo de 1987 y 14 de agosto de 1987 respectivamente, contienen las regulaciones complementarias sobre el proceso de evaluación en los niveles de educación preescolar, básica, media diversificada y profesional, y las regulaciones complementarias sobre el proceso de evaluación en la modalidad de educación de adultos, aspectos ampliados de las normas que sobre la evaluación estudiantil establece la Ley Orgánica de Educación.

El Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente, aprobado en 1991, establece las normas y procedimientos que regulan el ejercicio de la profesión docente.

Con respecto a la educación privada, su funcionamiento se regula por varios artículos contenidos en la Ley Orgánica de Educación y el Reglamento, además de contar con varias resoluciones específicas. Según la legislación vigente, la educación es obligatoria desde el preescolar (que se cursa a los 5 años de edad) hasta el último año de educación básica (grupo de edad 6-14 años), por un total de diez años de escolaridad.

Administración y gestión del sistema educativo

El Gobierno Central es la suprema autoridad en el campo educacional, por lo tanto le compete reglamentar, dirigir e inspeccionar la educación en todo el país. El control de la educación esta centralizado en el Ministerio de Educación, al cual le corresponde la planificación y la realización de las actividades de orientación, dirección, coordinación y evaluación del sistema educativo nacional, tanto en el sector oficial como privado.

El funcionamiento del Ministerio de educación está establecido en la Ley Orgánica de Educación, que constituye el instrumento orientador de la polí-

tica educacional y, por ende, de la vida institucional del ministerio. Su estructura organizativa y funcional se enmarca dentro de cuatro niveles de acción, sin que ello signifique establecimiento de orden jerárquico, ya que los mismos son complementarios entre sí y de gran importancia para la consecución de los objetivos propuestos.

El primer nivel comprende las dependencias responsables de la fijación de las políticas generales, así como la coordinación y supervisión general de todo el ministerio, también las relaciones de coordinación con otros organismos e instituciones de orden público y privado. Está representado por el Despacho del Ministro y la Dirección General del Ministerio. El segundo nivel son un conjunto de oficinas y dependencias de asesoría y apoyo, cuya función sustantiva es dar soporte técnico y administrativo a todo el Ministerio.

El tercer nivel está formado por los entes ejecutores de los programas básicos que comprende el sector educativo. Está representado por la Dirección General Sectorial de Educación Básica y Media diversificada y profesional, la Dirección General Sectorial de Administración y Servicios y la Dirección General Sectorial de Educación Superior. El cuarto nivel está constituido por las unidades organizativas desconcentradas en las diferentes regiones del país, es decir, las veintitrés Zonas Educativas.

A la Dirección General del Ministerio le corresponde supervisar las actividades de las demás direcciones y dependencias de cualquier nivel, atender las consultas que aquellos le formulen en ausencia del Ministro, ejercer las funciones de coordinación de las materias que el Ministerio disponga elevar a cuenta del Presidente de la República y al Consejo de Ministros y decidir los asuntos que, por delegación, le confiere el Ministro. Los organismos asesores y de consulta son el Consejo Nacional de Educación y la Comisión Permanente de Educación de la Cámara de Diputados, que estudia todo el material legislativo en materia de educación para su discusión en el Congreso Nacional.

Con respecto al nivel provincial /regional, cabe mencionar que la estructura político-administrativa del país se divide en veintitrés (23) entidades federales: un Distrito Federal y veintidós (22) Estados. El Ministerio de Educación se encuentra representado y actúa directamente en cada una de las entidades, a través de las unidades desconcentradas denominadas Zonas Educativas. Estas son las encargadas de operacionalizar las políticas educativas del despacho en este nivel, y supervisar la gestión de los planteles nacionales. Paralelamente, en las Gobernaciones de estado existe una Dirección de Educación que se encarga de administrar los planteles estatales.

El municipio constituye la unidad política primaria y autónoma dentro de la organización nacional establecida en una determinada extensión del territorio; tiene personalidad jurídica y su representación la ejercen los órganos determinados por la Ley Orgánica del Régimen Municipal. Su organización es de carácter democrático y tiene por finalidad el eficaz gobierno y administración de los intereses de la entidad. A los servicios autónomos de educación municipal le compete dirigir la política educativa a nivel distrital, de acuerdo con los lineamientos emanados por el ministerio de educación. Para el año escolar 1993-94, los centros educativos administrados por las municipalidades en los niveles de preescolar, básica, media diversificada y profesional, alcanzaban sólo el 2,4% (640 planteles) del total nacional (26.610 planteles).

El distrito escolar es la unidad básica de supervisión integrada dentro de un

área geográfica específica que abarca todos los planteles, centros, comunidades educativas, funcionarios docentes, cátedras y servicios educativos que existan en el ámbito de su competencia. Está adscrito a la dirección de zona y la función supervisora en este nivel será ejercida en forma permanente por el supervisor jefe del distrito escolar, por los supervisores de sector y por los supervisores generales o especialistas asignados al distrito o a los sectores. La jefatura del distrito debe tener sede en la circunscripción del mismo. Entre sus funciones podemos mencionar:

Dirigir, coordinar, supervisar y evaluar la ejecución de las políticas educativas en el ámbito de su jurisdicción.

Elaborar, ejecutar y controlar los programas de supervisión de la labor docente y administrativa, que se realiza en los planteles.

Participar en la ejecución y evaluación de los proyectos y programas especiales provenientes del nivel central, coordinaciones interinstitucionales.

Detectar las necesidades de creación de secciones y planteles, construcción, reparación y ampliación de locales, requerimientos de personal y dotación básica y racionalización de los recursos educativos con base a los informes de los supervisores de sectores y gestionar la solución de los problemas de esta naturaleza.

El personal directivo de los planteles educativos está integrado por el director y el subdirector. En los planteles de todos los niveles y modalidades del sistema educativo, funcionan los siguientes consejos docentes: a) Consejo directivo, integrado por el director y el o los subdirectores del plantel; b) Consejo técnico-docente, formado por el director, subdirector y los docentes con funciones administrativas; c) Consejo de acción, constituido por los docentes de cada sección, el orientador y el especialista de evaluación; d) Consejo de docentes, integrado por el personal directivo y la totalidad del personal docente; y, e) Consejo general, formado por el personal directivo, la totalidad del personal docente, dos miembros de la junta directiva de la comunidad educativa (padres y representantes) y dos alumnos cursantes del último grado del plantel respectivo.

Otros organismos comparten responsabilidades educativas, realizan proyectos y participan del funcionamiento del sistema educativo, como por ejemplo: el Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE), centrado en la formación laboral; el Consejo Nacional de Universidades (CNU), que se ocupa de los aspectos relativos al sistema universitario del país; la Fundación para el Desarrollo de la Educación Especial, que presta servicios en esta modalidad educativa; la Fundación de Edificaciones y Dotaciones Educativas (FEDE); y, Funda-Preescolar, que vela por la construcción y dotación de la planta física de este nivel educativo.

### **Estructura y organización del sistema educativo:**

#### *Educación pre-primaria*

La educación preescolar, es la fase previa al nivel de educación básica y constituye el primer nivel obligatorio del sistema educativo. La atención pedagógica dura un año escolar. Los niños ingresan a este nivel a los 5 años; también se atienden niños de 3 y 4 años.

#### *Educación primaria.*

La educación básica es el segundo nivel obligatorio del sistema educativo. Comprende tres ciclos con duración de tres años de escolaridad cada uno y se cursa preferiblemente a partir de los 6 años de edad.



*Educación secundaria.*

La educación media diversificada y profesional es el tercer nivel del sistema educativo; constituye el nivel siguiente al de educación básica y previo al de educación superior, con los cuales está articulado curricular y administrativamente. Tiene una duración no menor de dos años y se cursa con edades comprendidas entre 14 y 16 años.

*Educación Superior.*

La educación superior tiene como base los niveles precedentes y comprende la formación profesional y de postgrado. Puede cursarse en las universidades; los institutos universitarios pedagógicos, politécnicos, tecnológicos y colegios universitarios y los institutos de formación de oficiales de las fuerzas armadas; los institutos especiales de formación docente de bellas artes y de investigación; los institutos superiores de formación de ministros del culto, y en general aquellos que tengan los objetivos señalados en la ley y se ajusten a sus requerimientos.

La duración del año escolar es de 180 días hábiles, el cual puede ser subdividido en semestres, trimestres, bimestres, etc. de acuerdo a las necesidades del nivel cada modalidad.

**Financiamiento de la educación.**

El financiamiento de la educación pública en <Imagen>Venezuela<Imagen> es responsabilidad del Estado, siendo el Ministerio de Educación el ente encargado de realizar toda la tramitación necesaria para la asignación del presupuesto anual correspondiente a este concepto.

El gasto total en educación se determina a través de la asignación que el estado otorga a este sector en relación con el presupuesto nacional, y el aporte o participación de otros organismos.

El presupuesto asignado al Ministerio de Educación para el año 1995, se situó en el orden de los bolívares (B) 548.552.056.188, lo que representa el 19,69% del total del presupuesto nacional. La participación de otros organismos ascendió a B 58.122.251.638, es decir el 2,09%, del presupuesto. La asignación total a la educación corresponde entonces a B 606.674.307,826, lo que equivale al 21,77% del presupuesto nacional en el referido año.

En relación a la distribución de los gastos por nivel de enseñanza., el Ministerio de Educación distribuyó el monto asignado en 1995 de la manera siguiente:

El Ministerio de Educación, a través de la Oficina de asuntos socio-educativos, otorga a los planteles privados e instituciones sociales, científicas y culturales que colaboran con el estado en el desarrollo de la educación, un aporte económico, mediante el programa de subvenciones. Para el año 1994, el Ministerio otorgó subsidios a 762 planteles privados y a 87 instituciones de carácter social cultural y deportivas.

El 13 de enero de 1990 se firmó un convenio con la Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC), la cual representa la mayoría de los planteles católicos de gestión privada, pero no así la totalidad de los planteles privados. Durante el año 1994, el Ministerio otorgó subsidios a los planteles privados por un total de B 18.636.594.013 para prestar servicios a un total de 520.920 alumnos, de los cuales 288.538 estudiantes pertenecen a los planteles que están directamente administrados por la AVEC y amparados por el convenio.

Gastos públicos ordinarios destinados a la educación: distribución por grado de enseñanza (%)

### **El proceso educativo.**

#### *Educación pre-primaria*

Los objetivos de la educación pre-primaria son asistir y proteger al niño en su crecimiento y desarrollo; orientarlo en las experiencias socio-educativas propias de la edad; atender sus necesidades e intereses en las áreas de actividades física, afectiva, de inteligencia, de voluntad, de moral, de ajuste social, de expansión de su pensamiento y desarrollo de su creatividad, destrezas y habilidades básicas; y, ofrecerle como complemento del ambiente familiar, la asistencia pedagógica y social que requiera para su desarrollo integral. En este sentido, la educación enmarcada dentro de un enfoque de atención integral al niño menor de 6 años está orientada a facilitar el pleno desarrollo de sus potencialidades.

El enfoque pedagógico curricular se fundamenta en la dinámica del mundo y del hombre, se propone proteger los derechos del niño desde el punto de vista de su desarrollo integral, y orienta la labor pedagógica al logro de la autonomía como medio para ir moldeando su personalidad. Se inspira en la necesidad de obtener un profundo conocimiento del proceso evolutivo del infante, en función de la satisfacción de sus necesidades e intereses. Sobre la base de esta concepción, el currículo de este nivel educativo persigue los siguientes objetivos:

- Generar experiencias que permitan las bases para el desarrollo de una persona autónoma.
- Facilitar el desarrollo físico, cognoscitivo, socio emocional, psicomotor, y del lenguaje del niño y por ende, el pleno desarrollo de su personalidad.
- Posibilitar la participación activa del niño en su proceso de aprendizaje.
- Favorecer el desarrollo de las habilidades y destrezas que están en la base de los aprendizajes y experiencias educativas posteriores.
- Apoyar a la familia y a la comunidad en el proceso educativo de sus hijos.
- Fomentar actitudes que favorezcan la conservación, defensa y mejoramiento del ambiente, así como el uso racional de los recursos naturales.
- Iniciar al niño en la valoración de la identidad nacional y del espíritu del trabajo, aspectos básicos que le permitan participar luego en una sociedad democrática y solidaria.

En el año 1989, a través de la Resolución No. 475, se estableció el Plan de Estudio para la Educación Preescolar, dirigido a los medios urbanos, rurales, regiones fronterizas y zonas indígenas. El Plan está integrado por cinco áreas de desarrollo: cognitivo, socio-emocional, psicomotor, lenguaje y desarrollo físico. Actualmente se lleva a cabo la evaluación de esta experiencia.

#### *Educación primaria:*

Los objetivos prioritarios de la educación básica son contribuir a la formación integral del educando mediante el desarrollo de sus destrezas y de su capacidad científica, técnica, humanística y artística; cumplir funciones de exploración y de orientación educativa y vocacional e iniciarlo en el aprendizaje de disciplinas y técnicas que le permitan el ejercicio de una función socialmente útil; y, estimular el deseo de saber y desarrollar la capacidad de ser de cada individuo, de acuerdo con sus aptitudes.

El plan de estudio oficial para la educación básica toma en cuenta fundamentos filosóficos, psicológicos, pedagógicos, sociológicos y culturales. Contempla el perfil del egresado, el equilibrio entre los campos científicos, humanísticos y tecnológicos los lineamientos para el diseño y desarrollo curriculares y la integración escuela-comunidad.

De acuerdo con Reglamento de la Ley Orgánica de Educación y el Plan de Estudio para la Educación Básica, son obligatorias las siguientes áreas, asignaturas, o similares: Castellano y literatura, Geografía e Historia de <Imagen>Venezuela<Imagen>, Geografía general, Historia universal, Matemáticas, Educación familiar y ciudadana, Educación estética, Educación para el trabajo, Educación para la salud, Educación física y deporte, Ciencias de la naturaleza, Biología, Física, Química, Inglés, y cualquier otra que establezca el ejecutivo nacional. El Ministerio de Educación tiene la potestad para realizar las adaptaciones de los programas de estudio para el medio rural, regiones fronterizas y zonas indígenas. El énfasis curricular en cada una de las etapas de la educación básica se establece de la siguiente manera:

- En la primera (1° a 3° grado), el énfasis está dado en castellano y literatura, matemáticas, estudios sociales y educación estética, por considerárseles asignaturas instrumentales del proceso de aprendizaje.
- En la segunda (4° a 6° grado), el énfasis está puesto en castellano y literatura, estudios sociales, matemáticas, ciencias naturales y educación para la salud.
- En la tercera (7° a 9° grado), se pone el acento en las áreas de lenguaje, ciencias naturales y educación para la salud, educación para el trabajo y estudios sociales.

La distribución global del tiempo por áreas y en cada una de las etapas que conforma el nivel se especifican en el cuadro siguiente:

### **Plan de estudio de la educación básica**

En la mayoría de los planteles del sector urbano se cumple horario de 7:00 a.m. a 12:00 m., turno de la mañana, y de 1:00 p.m. a 6:00 p.m. turno de la tarde. El Reglamento de la ley Orgánica de Educación, en su artículo 54, señala que las actividades docentes estarán comprendidas entre la segunda quincena del mes de septiembre y el último día hábil del mes de julio del año siguiente. En la normativa legal y en el III contrato colectivo del personal docente, se establece un horario de trabajo de cinco horas diarias: cuatro horas para el desempeño de la función docente, y una hora para las funciones administrativas en la educación formal.

La evaluación se concibe como un proceso que permite determinar y valorar el logro de los objetivos, en atención a las condiciones en las cuales se produce el aprendizaje, con la finalidad de tomar decisiones que contribuyan a reorientar, mejorar y garantizar la acción educativa.

El rendimiento escolar se evalúa en tres lapsos promediando los mismos. Si el alumno obtiene calificaciones aprobatorias comprendidas en la escala entre 10 a 20 puntos, se procede a promoverlo al grado superior. Según lo establecido en la Ley Orgánica de Educación, la evaluación será continua, integral y cooperativa, además de sistemática y acumulativa.

La evaluación continua se realiza en diferentes fases: antes, durante y al final de las acciones educativas, con el fin de determinar, valorar y registrar los

resultados de la actuación general del alumno en forma sistemática. Esta evaluación permite reorientar el proceso de aprendizaje y contribuir al mejoramiento del mismo. La evaluación integral valora los resultados en las áreas cognoscitivas, psicomotoras y afectivas, así como los rasgos más relevantes de la personalidad, tomando en cuenta los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje. Dicha evaluación se realiza mediante técnicas e instrumentos que se apoyan en los criterios de validez, confiabilidad y practicidad. La evaluación cooperativa contempla la participación de quienes intervienen en el proceso de aprendizaje, alumnos, docentes y orientadores. Es sistemática porque determina de qué modo y en qué medida se han logrado los objetivos educacionales indicados en los programas de estudio; es acumulativa porque registra de manera permanente y mediante procedimientos apropiados el rendimiento del educando tomando en cuenta los factores que integran su personalidad.

Para la primera y segunda etapa de la educación básica se realiza una evaluación global, es decir, se obtiene una calificación única después de promediar los resultados obtenidos por los alumnos en cada asignatura de los tres lapsos en que se divide el año escolar. En la tercera etapa la evaluación del estudiante se realiza por asignatura; el proceso para la calificación de cada materia o asignatura es el mismo que se realiza en las etapas anteriores, pero si el alumno en dos o más materias obtiene una calificación menor a 10 puntos, es aplazado. Sin embargo, se contempla la oportunidad que el alumno pueda presentar un examen de reparación de las asignaturas aplazadas; si logra obtener la calificación de 10 puntos o más es promovido al siguiente curso.

Se otorga un certificado de aprobación una vez que el alumno ha concluido el proceso de educación (nueve grados de estudios obligatorios), mediante el cual puede proseguir sus estudios en el nivel de educación media diversificada y profesional.

En el año escolar 1992-93, el número de desertores en educación básica fue de 391.376, lo que representa el 9,28%. En el mismo año, número de repetidores fue de 474.895; los mayores porcentajes se ubican en los tres primeros grados (25,47%, 16,84% y 13,70%, respectivamente), y en el séptimo grado (13,93%). Según las cifras del Ministerio de Educación, la tasa de prosecución de los alumnos de sexto grado de educación básica en el lapso 1989-90 a 1993-94 es de 97,3%. Para el mismo período, el 90,02% de los egresados de noveno grado han proseguido al primer año de educación media diversificada y profesional.

#### *Educación secundaria:*

El régimen de estudio en educación media diversificada está estructurado por tres especialidades: humanidades, ciencias, y arte, cada una de las cuales tiene una duración de dos años de estudio. El alumno, una vez aprobadas las asignaturas correspondientes, obtendrá el título de bachiller en la especialidad que haya cursado y podrá continuar los estudios en educación superior o ingresar al mercado del trabajo.

La educación media profesional contempla, por su parte, cuatro especialidades: industrial, agropecuaria, comercio y servicios administrativos, y promoción y servicio para la salud, cada una de las cuales tienen una duración de tres años de estudio. Los alumnos que aprueben las asignaturas correspondientes a la especialidad, en su respectiva mención, recibe el título de técnico medio y podrán ingresar al mercado de trabajo, en función a la espe-

cialidad y mención cursada. El joven graduado en la educación media profesional está capacitado para ejercer la especialidad como trabajador calificado. Asimismo, puede seguir estudio de educación superior en la especialidad escogida para optar por el título técnico superior.

Las especialidades de la educación media profesional, están estructuradas en menciones:

Industrial, con las menciones de construcción civil, construcción naval, electricidad, instrumentación, mecánica de mantenimiento, máquinas y herramientas, refrigeración y aire acondicionado, química industrial, tecnología de alimentos y metalurgia.

Agropecuaria, con las menciones de producción agrícola, producción pecuaria, conservación de alimentos, tecnología pesquera.

Comercio y servicios administrativos, con las menciones de secretariado ejecutivo, mercadeo, contabilidad, informática, turismo, seguros, administración financiera y administración pública,

Promoción y servicio para la salud, con las menciones de puericultura y administración de servicios.

En los planes de estudio de educación media diversificada y profesional, son obligatorias, además de las asignaturas y similares específicos de cada especialidad y mención, las siguientes: castellano, literatura venezolana, historia y geografía de <Imagen>Venezuela<Imagen>, educación física y deporte y cualesquiera otras que con tal carácter establezca el Ministerio. A continuación se detalla la carga horaria:

Con respecto a la evaluación, ésta se realiza por asignatura o materias y se contemplan tres tipos: diagnóstica, formativa y sumativa, esta última con el fin de determinar el logro de los objetivos programáticos, a fin de calificar al alumno. En cuanto a las estrategias de evaluación se aplican técnicas e instrumentos tales como: observaciones de la actuación del alumno, informes, entrevistas, pruebas escritas, orales y prácticas, o la combinación de estas y otras que apruebe el consejo general de docentes.

En el ciclo técnico-profesional se aplica el mismo sistema de evaluación que para la rama científica-humanística; sólo se presentan diferencias en las asignaturas eminentemente prácticas. En éstas, la evaluación es continua y acumulativa en función de la actuación permanente del alumno, sin aplicar las pruebas de lapso ni de revisión.

En 1993-94, en la educación media diversificada y profesional el total de repetidores fue de 14.800, de los cuales 12.732 se ubican en el ciclo de media diversificada (86,8%) y 2.068 en el ciclo profesional. Durante el mismo año, el 95,24% de los alumnos de educación media diversificada y profesional ingresó al nivel superior.

#### *Enseñanza superior:*

El objetivo de la educación superior es de continuar el proceso de formación integral del hombre, formar profesionales y especialistas, promover su actualización y mejoramiento conforme a las necesidades del desarrollo nacional y del proceso científico. Asimismo, fomentar la investigación e impulsar el progreso de la ciencia, la tecnología, las artes, y demás manifestaciones creadoras del espíritu en beneficio del bienestar del ser humano, de la sociedad y del desarrollo independiente de la nación.

La educación superior es impartida en las universidades nacionales autónomas, experimentales, privadas y en institutos y colegios universitarios públi-

cos y privados. Las universidades nacionales autónomas se rigen por la Ley de Universidades y las experimentales de carácter nacional funcionan mediante un régimen de excepción que la propia ley autoriza. Los establecimientos privados se rigen por lo establecido en el capítulo quinto de la Ley de Universidades y por sus estatutos internos.

Los institutos y colegios universitarios dependen directamente del Ministerio de Educación. Se rigen por el Reglamento de Colegios e Institutos Universitarios, que regula y norma todo lo concerniente al funcionamiento académico y administrativo de los centros en donde se imparte la educación de este subsistema. Tienen una estructura de gobierno de tipo colegiado con distintos niveles jerárquicos y una organización académica en torno a las facultades, las cuales están formadas por escuelas y centros de investigación.

Las universidades autónomas disponen de autonomía organizativa para dictar las normas internas; y, autonomía académica para planificar, organizar y realizar los programas de investigación, docencia y de extensión que la propia institución. Poseen autonomía administrativa para elegir, nombrar sus autoridades y designar su personal docente, de investigación y administrativo, y autonomía económica y financiera para organizar y administrar su patrimonio.

En la planificación del nivel, se han realizado reformas dirigidas a la adecuación de la formación, con una perspectiva de desarrollo, dando prioridad a la educación técnica, a la creación de instituciones que ofrecen carreras cortas y largas no tradicionales, así como a la creación de modalidades de educación a distancia y de estudios supervisados, otorgando la mayor participación del sector privado en la formación de carreras cortas y no tradicionales.

En la educación superior la evaluación del rendimiento estudiantil se desarrolla durante el transcurso del período escolar, de una manera acumulativa e incluye generalmente pruebas escritas, trabajos de investigación y exposiciones por parte de los alumnos. La escala de calificaciones está comprendida entre 1 y 20 puntos, y para ser aprobado se necesita un mínimo de 10 puntos.

Según información de la Oficina de Planificación del Sector Universitario, en el año 1993-94 la matrícula total de educación superior ha sido de 601.104 alumnos, de los cuales 387.160 (64,41%) atendidos por el sector oficial y 213.944 (35,59%) por el sector privado. La matrícula del sector universitario alcanzó un total de 374.780 alumnos de los cuales 294.042 (78,46%) atendidos en las universidades nacionales y 80.738 (21,54%) por las privadas. El número total de profesores y personal docente del nivel superior ha sido de 44.181.

La distribución de alumnos en los varios sectores de la educación superior ha sido la siguiente: en carreras cortas, 33.996; 9.758 en los institutos politécnicos, correspondiéndole al sector privado el 81,45%; en los institutos universitarios de tecnología, 112.275 (61,95% en el sector privado); en institutos universitarios con diversas carreras, 25.330 (90,98% en el sector privado); 41.232 en los colegios universitarios (71,13% en el sector privado); y 3.733 ubicados en otros institutos universitarios (73,61% atendidos por el sector oficial).

#### *Educación especial:*

El objetivo de la educación especial es atender en forma diferenciada, por métodos y recursos especializados, a aquellas personas cuyas características físicas, intelectuales o emocionales comprobadas, sean de tal naturaleza y grado, que les impida adaptarse y progresar a través de los programas diseñados para los diferentes niveles del sistema educativo. Con el propósito de responder a



estas necesidades y particularidades de la población con discapacidades, la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación ha creado unidades operativas de diversa índole, las que cuentan con profesionales (médicos, psicólogos, terapeutas, docentes especiales, trabajadores sociales, etc.) que se organizan de acuerdo a la deficiencia que deben asistir.

Los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) atienden a la población de riesgo desde el nacimiento hasta los 4 años de edad. El Instituto de Educación Especial (IEE), presta servicios en las áreas de retardo mental, deficiencias auditivas, deficiencias visuales e impedimentos físicos de los alumnos cuyas edades oscilan entre 3 y 16 años.

Las Aulas Integradas prestan servicios incorporados a la escuela regular a cargo de un maestro especialista que realiza acciones de prevención e intervención de las dificultades de aprendizaje. A los Centros de Atención para Niños con Dificultades de Aprendizaje (CENDA) les competen acciones de prevención, evaluación, diagnóstico y tratamiento a niños con problemas de aprendizaje. Finalmente, las actividades del Centro de Rehabilitación del Lenguaje (CRL) están destinadas a brindar atención específica a niños y adolescentes con alteraciones del lenguaje.

El estado venezolano responde a las necesidades educacionales de los individuos con alguna discapacidad que presenten edades comprendidas entre los 0 y los 45 años. Dependiendo de la problemática de las personas discapacitadas, la educación se concibe en tres etapas: a) intervención temprana; b) atención educativa y, c) educación laboral.

La etapa de intervención temprana tiene como objetivo promover y habilitar estrategias para el desarrollo armónico del niño de 0 a 4 años, con la participación activa de la familia. Esta etapa se cumple en los centros de desarrollo infantil y al terminar la programación prevista para cada caso el niño egresa y, según sus posibilidades y características, se ubica en un preescolar regular o en un servicio de educación especial.

La etapa de atención educativa tiene como objetivo proveer al educando con necesidades especiales de las competencias sociales y académicas básicas que le permitan incorporarse adecuadamente en el medio circundante. Las edades de los educandos en esta etapa van desde los 3 a los 16 años. Se atiende población con retardo mental severo en institutos de educación especial, mientras que la población con retardo mental leve es atendida en las escuelas regulares con servicios de apoyo adscritos a las escuelas.

La etapa de educación laboral está concebida para capacitar y formar al joven en un oficio que le permita incorporarse al medio competitivo de trabajo.

Los educandos sordos y con deficiencias visuales son atendidos en institutos de educación especial, con programas diseñados para los niveles de preescolar y educación básica. La población con dificultades de aprendizaje requiere de programación complementaria dentro de la escuela regular. Los servicios existentes para esta población son las aulas integradas, las unidades psico-educativas y los centros para niños con dificultades de aprendizaje. La población con impedimentos motores goza de servicios para rehabilitación y de la posibilidad de reincorporarse al sistema regular. La población con parálisis cerebral cuenta con instituciones diseñadas de acuerdo con las características de cada área.

La matrícula de educación especial de acuerdo con las características de cada individuo y a las necesidades del mismo puede ser fija o flotante. En el año escolar 1993-94 se atendió a un total de 40.024 personas.

**Enseñanza privada:**

El sistema educativo cuenta con planteles privados, entes que dependen económicamente de particulares que fundan una empresa con o sin fines de lucro y que están obligados a seguir los lineamientos del Ministerio de Educación, especialmente en lo relativo a planes de estudio, control y evaluación.

De acuerdo a la normativa legal, se clasifican como planteles inscritos y planteles registrados (centros). Los primeros están obligados a impartir los niveles de sistema educativo público y a otorgar documentos probatorios de estudios que son reconocidos oficialmente por el estado. Por otra parte, los centros otorgan documentos de estudios que no son reconocidos oficialmente por el estado. Las bases legales que definen la educación privada se encuentran en la Ley Orgánica de educación y su respectivo Reglamento.

En todo el territorio nacional funcionan planteles privados inscritos y registrados tanto del régimen regular como de la modalidad de educación de adultos. Al presentar su solicitud de funcionamiento, pueden elegir un sólo nivel del sistema educativo estatal, como por ejemplo: preescolar, educación básica, escuela técnica, Liceo, y su denominación corresponde con el nivel de educación que imparte. Cuando incluyen más de un nivel se denominan unidades educativas. Algunos establecimientos ofrecen servicios educativos y actividades extra-escolares que complementan la salud mental y psíquica del educando.

Los programas de estudio que se imparten en la educación privada son aprobados a través de resolución ministerial.

En el año escolar 1993-94, se encontraban en funcionamiento 8.703 planteles de preescolar, de los cuales 6.768 pertenecían al sector oficial y 1.935 al sector privado. La educación básica se impartió en 16.131 planteles, de los cuales 13.850 del sector oficial y 2.281 del sector privado. En educación media funcionaron 1.751 planteles, de los cuales 821 pertenecían al sector oficial y 830 al sector privado. El personal docente del sector privado estaba distribuido de la siguiente manera: 6.252 en preescolar; 37.477 en educación básica; 12.631 en educación media diversificada y profesional.

**Medios de enseñanza, equipo e infraestructura:**

Los medios y equipos de enseñanza seleccionados por el Ministerio de Educación para ser llevados a los planteles están sujetos a normas y criterios preestablecidos. Son tomadas en cuenta las casas editoriales que previa autorización del Ministerio pueden presentar sus materiales a la venta y así cubrir, en parte, las necesidades que puedan surgir.

Para cada etapa de la educación básica se distribuyeron manuales y programas en base al número de docentes. Sin embargo, para el año 1993 la encuesta sobre dotación escolar realizada por la Universidad Simón Bolívar, reporta que el 71,54% de los docentes tienen acceso al manual del docente, el 78,46% a los programas del curso que dictan y el 86,15% utilizan guías diferentes al manual del docente. El 83,85% de los docentes utiliza algún tipo de equipo o material didáctico y el 70% utiliza materiales no impresos.

El Programa el Computador en la Escuela, puesto en práctica por el Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia (CENAMEC), tiene como objetivo mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje en las áreas de matemáticas, lengua y ciencias. Está dirigido a docentes, alumnos,

personal administrativo y comunidad. En el lapso de 1992 a 1995 se atendieron a 40.048 alumnos, se actualizó a 120 secretarías en informática, hubo una producción de 72 prototipos de materiales computarizados, y se atendieron a 400 personas de la comunidad.

La producción de los materiales audiovisuales utilizados en la educación formal y no formal está orientada por el Ministerio de Educación a través de la Oficina de tecnología educativa, la cual durante el lapso de 1989 a 1993 ha producido:

- 3.163 micro programas de radio;
- 299 programas de radio de 26 minutos de duración;
- 486 programas de televisión de 26 minutos de duración;
- 216 microprogramas de televisión de 2 minutos de duración
- 76 sonovisos y 14.619 diapositivas y fotografías para televisión educativa y usuarios del sistema;
- 10.926 cassettes musicales para el aula escolar;
- 593 programas sociales y de televisión educativa en los canales comerciales.

El Estado ha creado programas sociales compensatorios como un subsidio directo que se otorga a través del Ministerio de Educación; estos programas son: beca alimentaria, beca láctea y beca de cereales. Con el objeto de contribuir a satisfacer las necesidades nutricionales de los niños en edad escolar, el programa de beca alimentaria beneficia a los niños de preescolar y básica de 1 a 6 años, incluida la modalidad de educación especial.

Otros programas que benefician a los niños de preescolar son Lactovisoy y Merienda Escolar, proporcionados por el Instituto Nacional de Nutrición. En educación básica del sector oficial funcionan comedores escolares a través de acciones conjuntas del Ministerio de Educación y el Instituto Nacional de Nutrición.

Otros programas alimentarios en educación básica son: ayudas económicas para alimentación, destinados a los estudiantes con necesidades especiales; merienda escolar y alimentación para los alumnos de las zonas fronterizas e indígenas y gastos de alimentación para los alumnos del sector rural. En cuanto al transporte escolar, el ejecutivo mantiene la política del medio pasaje estudiantil para los alumnos de los diferentes niveles educativos en el área metropolitana. Además, se instituyó el transporte escolar gratis, con prioridad en las zonas marginales y troncales, patrocinado por las alcaldías. Educación de adultos y educación no formal:

Los programas dirigidos a las personas analfabetas se llevan a cabo a través de la Dirección de Educación de Adultos, quien desarrolla el Plan Nacional de Atención a la Población Adulta con necesidad de aprendizaje básica. El plan se desarrolla a través de varios sub-proyectos: alfabetización ligada al trabajo productivo, atención del grupo etario de 11 a 14 años, alfabetización para áreas fronterizas e indígenas, como también el proyecto piloto Centro de Educación para Todos.

Existen otros proyectos de atención a la familia rural, atención a la población penitenciaria, atención a la mujer madre de familia y centros educativos de atención a la comunidad. Además, la alfabetización se realiza a través de programas dirigidos a los jóvenes y a las mujeres en circunstancias especialmente difíciles en los sectores populares. Este programa se realiza con el

apoyo de organismos no gubernamentales, la Comisión Nacional de Alfabetización, la Comisión Zonal de Alfabetización, el Centro de Servicio de Acción Popular y Fundacomún.

La Dirección de Educación de Adultos realiza programas de capacitación dirigidos a la incorporación de la mujer al mercado de trabajo y programas de capacitación comunitarios con el fin de incorporar voluntarios a la escuela de vecinos y a las asociaciones cooperativas. Igualmente realiza una programación interinstitucional con la incorporación de organismos públicos y privados, y desarrolla un conjunto de acciones dirigidas a la proyección de la escuela de padres.

Entre 1990 y 1994, se alfabetizaron 526.143 personas y de acuerdo con las cifras proporcionadas por la Oficina Central de Estadística e Informática (OCEI), el índice de analfabetismo es de 6,6% para el año 1993.

La atención a las necesidades de capacitación para jóvenes y adultos se ofrece en el país a partir de dos opciones, una de carácter formal y la otra de tipo no formal. La capacitación no formal la realiza la Dirección de Educación de Adultos, principalmente para la población comprendida entre los 16 a 55 años de edad. La matrícula de los centros de capacitación en artes y oficios, que son las unidades de formación para el trabajo, ascendió a 74.750 estudiantes para el año 1991-92.

El Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE), es un organismo dependiente del Ministerio encargado de la educación no formal que realiza programas de formación profesional, principalmente en el campo industrial y artesanal, comercial y servicios, de empresas, habilitación y ocupacional. La población atendida por el INCE ha sido de 26.236 personas en el año 1991. El Ministerio de la Familia ejecuta un programa de capacitación y empleo juvenil, dirigido a los jóvenes que se encuentran en situación desfavorecida. El programa ofrece la posibilidad de formarse como recursos semi-calificados en oficios de comprobada demanda en el ámbito laboral. Funciona a nivel nacional, regional y local y se instrumenta por medio de organizaciones no gubernamentales. En el año 1994 se capacitaron 23.739 jóvenes.

Las gobernaciones del estado y las asociaciones civiles realizan programas de atención no convencional para los niños en situación de abandono, los cuales consisten en la atención integral de los niños de la calle, para favorecer su ingreso o regreso al sistema escolar a través de actividades culturales, deportivas y participativas. En el ámbito privado una de las organizaciones que más ha contribuido a enfrentar el problema del analfabetismo es Fe y Alegría, la cual dispone de una estación radial. Personal docente:

El personal docente que se desempeña en los niveles de preescolar, básica, media diversificada y profesional es egresado de los institutos de formación docente y de las universidades con carreras docentes. A pesar de las exigencias establecidas en la ley, persisten docentes con títulos a nivel medio o sin el título respectivo.

La Resolución No. 12 promulgada en enero de 1983, fija las pautas sobre la política para la formación docente, con lo que se concreta el imperativo de la ley orgánica de educación de 1980 de elevar la formación de los docentes a nivel de educación superior. En esta resolución se fija el perfil del profesional de la docencia, los roles que desempeñara como facilitador, promotor social, planificador, administrador y evaluador, y la estructura curricular de la formación.

La formación requerida para enseñar en educación preescolar está estructurada en el plan de estudio de la opción correspondiente. El estudiante para graduarse con esta opción deberá acumular 95 unidades crédito, distribuidas en los componentes de formación general, formación pedagógica, práctica profesional y formación especializada, más los correspondientes a tres fases de práctica pedagógica.

El recurso humano docente que se desempeñará en la primera y segunda etapa de educación básica se forma mediante un programa de educación integral, cuyo diseño está fundamentado sobre la base de componentes curriculares, sistemas de unidades créditos y régimen de prelación. El plan de estudio está conformado por 44 cursos y cuatro fases de práctica profesional (diez semestres), con un total de 163 unidades crédito y un régimen de prelación basada en las complejidades de los cursos.

Los programas de formación docente de educación media diversificada y profesional tienen un diseño curricular basado en componentes, sistemas de unidades crédito y régimen de prelaciones. Los planes de estudio responden a 10 especialidades y 27 menciones que la universidad ha determinado para formar al docente de este nivel.

Los programas de formación inicial de los docentes están conformados por: formación general, formación pedagógica, práctica profesional y formación especializada. Los tres primeros responden a los planes homologados para las opciones que se ofrecen; el último componente responde al perfil específico del docente para el nivel correspondiente.

La formación y perfeccionamiento del personal docente en ejercicio tiene como objetivo fomentar competencias profesionales que respondan a las demandas actuales y futuras del sistema educativo, propiciar estrategias que contribuyan al mantenimiento del más alto nivel académico y facilitar a los maestros normalistas y a los bachilleres docentes, la obtención de las credenciales académicas requeridas.

Los programas de formación en ejercicio están organizados en un bloque común homologado de cursos y un bloque específico institucional y regional. Además, se ofrecen opciones y menciones, la opción única para atender las dos primeras etapas de la educación básica, con título de licenciado o profesor en educación integral. Los programas de formación tienen una duración de seis períodos académicos para el bloque común homologado y cuatro períodos académicos para el bloque específico institucional o regional (mención).

El perfeccionamiento de los docentes en ejercicio se realiza mediante programas de postgrado los cuales comprenden estudios de especialización profesional, maestría y doctorado. Estos estudios conducen al título de especialistas en educación, en la mención correspondiente, o al de especialista en el área de conocimiento a la que se refiere el diseño curricular. Los diseños curriculares comprenden de veinticuatro (24) a treinta (30) unidades créditos en asignaturas de carácter obligatorio y otras actividades académicas, y los demás requisitos que para cada caso en particular aprueben los organismos competentes de la universidad.

Los estudios de maestría en educación tienen como objetivo el estudio en un área específica del conocimiento y la formación metodológica para las actividades de investigación y/o de desarrollo. Estos estudios conducen al

título de magíster en educación, o de magíster en el área de conocimiento a la que se refiere el diseño curricular. Los diseños curriculares comprenden de treinta (30) a treintinueve (39) unidades créditos en asignaturas tanto obligatorias como electivas, y otras actividades académicas de estudio e investigación.

En los estudios de doctorado en educación los diseños curriculares comprenden de cuarenticinco (45) a sesentinueve (69) unidades créditos en asignaturas obligatorias y electivas, y otras actividades de estudio e investigación. Es requisito la elaboración, presentación y aprobación de la tesis doctoral en examen público conforme a lo señalado en la ley de universidades. Otros programas de formación docente en ejercicio son educación rural y educación intercultural bilingüe, los cuales están orientados a la planificación y ejecución de actividades que involucren a los docentes, instituciones, organismos vinculados con el desarrollo rural y con la problemática indígena. El programa de educación rural comprende las siguientes acciones: formación y especialización de docentes para la educación básica en el medio rural, capacitación y actualización del personal en servicio y capacitación para el trabajo en el medio rural. Para la formación de docentes de educación básica en el medio rural, se aplica un plan de estudio que comprende cursos pertenecientes al bloque común homologado en un 69% y cursos correspondientes a la especialidad en un 31%. Este plan de estudio es administrado bajo dos modalidades, presencial para los bachilleres que ejercen como docentes, y mixta para los docentes en servicio. A través de la capacitación se atienden las necesidades de gerentes para la educación rural (supervisores rurales, directores de las escuelas granjas y directores de las escuelas básicas rural).

El programa de educación intercultural bilingüe está dirigido al mejoramiento integral del docente indígena. El diseño curricular de este programa establece la formación y perfeccionamiento de los docentes indígenas, con el cual se obtiene el título de profesor o licenciado en educación intercultural bilingüe.

A partir del año 1994, la actualización y capacitación del docente en servicio se realiza a través de los Centros Regionales de Apoyo al Maestro (CRAM), a fin de prestar un apoyo directo al maestro de aula para mejorar su labor y propiciar el aprendizaje de los alumnos. En los centros se realizan varios tipos de actividades, principalmente talleres en las áreas de lengua, matemática, ciencias sociales y ciencias naturales y educación para la salud, desde la segunda semana de enero hasta la segunda semana de diciembre inclusive.

Los CRAM cuentan con un centro moderno de información equipado con computadoras, programas (software) de computación para el aprendizaje y de bibliotecas que permiten al docente mejorar su formación pedagógica.

Para el año escolar 1993-94, en educación preescolar el personal empleado (directivos, docentes de aula, docentes de especialidad y auxiliares) ascendió a un total de 29.942, siendo 23.690 del sector oficial y 6.252 del privado. De ellos, 24.849 trabajan en el área urbana y 5.093 en el área rural. A pesar de las exigencias establecidas en la ley, persisten docentes con títulos a nivel medio o sin el título respectivo: hay un total de 5.875 docentes sin el título correspondiente (estudios superiores), de los cuales 4.461 pertenecen al sector oficial y 1.414 al privado.



El personal que atiende el nivel de educación básica está conformado principalmente por maestros normalistas, bachilleres docentes y docentes graduados en el cuarto nivel (egresados de los institutos pedagógicos y universidades). Para el año escolar 1993-94, el número de docentes en este nivel es de 185.748, de los cuales 158.380 son del sector oficial y 37.477 del privado. Del total de docentes que trabajan en este nivel, 41.708 no poseen el título requerido y 114.040 tienen el título docente de cuarto nivel.

En educación media diversificada y profesional, imparten instrucción 33.692 docentes, de los cuales 22.776 están en los planteles de dependencia oficial y 12.631 en la dependencia privada. 28.306 son egresados de instituciones de formación docentes y 5.386 no poseen el título correspondiente. En el nivel de educación superior universitaria, el personal docente está clasificado en: profesor a dedicación exclusiva, profesor a tiempo completo, profesor a medio tiempo y profesor a tiempo convencional. El total de docentes del nivel superior ha sido de 44.181 para el año 1993-94.

El Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (art. 27), establece que la dedicación es el tiempo asignado al personal docente para la prestación del servicio, de acuerdo con su cargo y jerarquía. La dedicación será:

- tiempo completo: 36 horas docentes semanales;
- medio tiempo: 18 horas docentes semanales;
- tiempo integral diurno: 5 jornadas semanales de 5 horas diarias de 60 minutos (educación preescolar, básica 1° a 6° grado);
- tiempo integral nocturno: 5 jornadas semanales de 5 horas docentes diarias (educación básica y media diversificada y profesional);
- tiempo convencional: con carga horaria semanal variable (educación básica de 7° a 9° y media diversificada y profesional).

A fines de la estimación de la carga horaria, la hora de enseñanza tiene una duración mínima de cuarenticinco minutos y comprende el trabajo de aula, dirección, coordinación, orientación, planificación, administración, investigación, experimentación y evaluación.

En referencia a las condiciones de trabajo y de empleo del personal de educación, el salario está establecido por las normas y tablas que dictan las autoridades y los sindicatos. La remuneración comprende un sueldo base de acuerdo con categoría académica, primas correspondientes a la jerarquía administrativa de docente (la de director se establece de acuerdo con la clasificación del plantel); prima correspondiente a la jerarquía administrativa de docente superior; prima por hogar e hijos, residencia, lugar de trabajo o en zonas indígenas y fronteras; antigüedad en la categoría y cualquier otra que pudiera ser establecida por la autoridad competente (la bonificación de fin de año, trabajo nocturno, vacaciones, transporte y alimentación). En 1993, el salario de los docentes osciló entre B 32.286 y B 68.751.

La forma de reclutamiento del personal docente está establecida también en el Reglamento, el cual contempla que el ingreso se hará mediante concurso de mérito para incorporarse a la carrera docente y la jerarquía de docente coordinador, concurso de mérito y oposición para la promoción de los profesionales de la docencia a la dedicación integral nocturna y al tiempo completo, así como para la jerarquía de docente directivo y de supervisor. El Reglamento indica una gama de jerarquías acorde a las funciones que se desempeñan:

- Primera jerarquía: docente de aula de preescolar, de educación básica (primero a sexto grado), docente de aula de séptimo a noveno grado y de aula de educación media diversificada y profesional.
- Segunda jerarquía: docente coordinador, que comprende las denominaciones de docente y coordinador de seccional, coordinador de departamento, coordinador de laboratorio, coordinador de taller, coordinador de especialidad, coordinador residente nocturno.
- Tercera jerarquía: docente directivo y supervisor.

Los grados alcanzados en el ejercicio de la carrera docente se expresan en una escala académica de seis categorías.

Investigación e información relativas a la educación

Venezuelaposee cierta tradición en el campo de la investigación educativa. Son muchos los entes que dedican recursos y disposiciones para adelantar estudios que colaboren con mejoramiento cualitativo y cuantitativo del proceso educativo nacional.

Dentro del Ministerio de Educación se encuentra la Dirección General Sectorial de Planificación y Presupuesto, en la que está ubicada la División de Investigaciones Educativas a la cual compete el estudio permanente de la situación venezolana sobre:

- Expectativas de profesionalización de los docentes incorporados al proyecto de educación básica.
- Proyección de la demanda de educación media.
- Evaluación del proyecto de ensayo de la educación media.
- Factores que inciden en el decrecimiento matricular del nivel de educación media.
- Factores que inciden en el crecimiento matricular en educación básica (proyecto de plantel, centro regionales de apoyo al maestro, rendimiento estudiantil, laboratorio de calidad, innovaciones pedagógicas, formulación del proyecto de educación media, análisis de tendencias matriculares, transferencias de competencias y funciones, recuperación de la educación oficial, evaluación del curriculum del nivel de educación preescolar, etc.)
- A la par del Ministerio de Educación, otros organismos y universidades desarrollan importantes estudios en el campo educativo, como por ejemplo el Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE) y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

**BIBLIOGRAFÍA: MINISTERIO DE EDUCACIÓN.** (1996). *División de Investigaciones Educativas*. Informe nacional sobre el desarrollo de la educación en la República de <Imagen>Venezuela<Imagen>. 1994-1996. 45a reunión de la Conferencia Internacional de Educación, Ginebra. **UNESCO.** (1996). Anuario Estadístico. París.

**UNESCO/ME Wordl Educational Data 1993-1994.** Venezuelan Educational System. International Bureau of Education. Bajado de Internet en la dirección: [www.unicc.org/ibe/](http://www.unicc.org/ibe/)

## VENEZUELA, INVESTIGACIÓN E INFORMACIÓN RELATIVAS A LA EDUCACIÓN

Venezuela posee cierta tradición en el campo de la investigación educativa. Son muchos los entes que dedican recursos y disposiciones para adelantar

estudios que colaboren con mejoramiento cualitativo y cuantitativo del proceso educativo nacional.

Dentro del Ministerio de Educación se encuentra la Dirección General Sectorial de Planificación y Presupuesto, en la que está ubicada la División de Investigaciones Educativas a la cual compete el estudio permanente de la situación venezolana sobre:

Expectativas de profesionalización de los docentes incorporados al proyecto de educación básica.

Proyección de la demanda de educación media.

Evaluación del proyecto de ensayo de la educación media.

Factores que inciden en el decrecimiento matricular del nivel de educación media.

Factores que inciden en el crecimiento matricular en educación básica (proyecto de plantel, centro regionales de apoyo al maestro, rendimiento estudiantil, laboratorio de calidad, innovaciones pedagógicas, formulación del proyecto de educación media, análisis de tendencias matriculares, transferencias de competencias y funciones, recuperación de la educación oficial, evaluación del curriculum del nivel de educación preescolar, etc.)

A la par del Ministerio de Educación, otros organismos y universidades desarrollan importantes estudios en el campo educativo, como por ejemplo el Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE) y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

**BIBLIOGRAFÍA: MINISTERIO DE EDUCACIÓN.** (1996). División de Investigaciones Educativas. Informe nacional sobre el desarrollo de la educación en la República de Venezuela. 1994-1996. 45a reunión de la Conferencia Internacional de Educación, Ginebra. / **UNESCO.**(1996). Anuario Estadístico. París. / **UNESCO/Oficina Internacional de Educación (IBE).** / **INODATA** (1998). WORLD DATA ON EDUCATION/Second edition.

Bajado de la siguiente dirección: [www.unicc.org/ibe/](http://www.unicc.org/ibe/)

## VENTANA DE JOBARI

Denominación que recibe la técnica de retroalimentación creada por los inventores Joe Lyty Harry Inghan con el fin de organizar la información que recoja cuatro áreas relacionadas con el conocimiento y el desconocimiento que se posee de uno mismo y de los otros. Estas áreas son la pública, la escondida, la ciega y la desconocida.

**AÑORGA MORALES, Julia; Dora Luisa ROBAU SHELTON; Giselda MAGAZ CÁCERES; Elvira CABALLERO CÁRDENAS y Aida Julia DEL TORO.** *GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AVANZADA.* CENESEDA/República de Cuba.

## VENTILACIÓN

Movimiento del aire hacia los pulmones y desde éstos. Designada a veces como ventilación pulmonar o ventilación minuto.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

### VENTILACIÓN ALVEOLAR

Movimiento del aire entrando en los alveólos y saliendo de éstos.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

### VERBAL

a) Oralmente, no por escrito; concerniente a las palabras particularmente al verbo. Sonoridades verbales, formas verbales. b) Peyorativo: Reducido a palabras. Explicación puramente verbal.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús.** (1993). (Compilador) *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### VERBALISMO

a) Defecto intelectual consistente en contentarse con palabras de las que no se comprende el sentido, o incluso en multiplicarlas inútilmente. b) Defecto consistente en emplear en su cometido un vocabulario que el alumno no comprende. c) Defecto consistente en repetir palabras sin comprenderlas.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús.** (1993). (Compilador) *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

### VERDAD QUE ENGAÑA

“La verdad me enganó. Cuando la verdad me engana, de quién me voy a fiar yo?”. Esta frase del cante jondo, dramática y misteriosa, es profundamente sugerente. Afirmar que la verdad puede engañar tiene infinitas consecuencias para la relación con otros y con uno mismo, para la acción pública, para el manejo de organizaciones, y hasta para hacer ciencia. La verdad puede engañar por diversas razones. Una de ellas es especialmente importante: el conocimiento humano es siempre parcial, y la realidad infinitamente compleja. Sólo conocemos aspectos, facetas, aristas, fragmentos de ella. Durante procesos de transformación social es crucial recordar la capacidad de engaño que tiene la verdad. Quien en la Venezuela de estos días se crea poseedor de la verdad fácilmente puede perderse en la certeza de sus pareceres, por muy riguroso que sea su caudal de conceptos, proposiciones, cifras y modelos. Por muy informado que se esté de las experiencias mundiales y de las opinión de los expertos. La realidad es más creativa y sorprendente que cualquier obra de ficción literaria.

La trampa más peligrosa que enfrenta un académico, un gerente o un político es la exigencia de ideas claras y simples por parte de los ciudadanos. En tal clima, que exige autoridad, orden y lineamientos definitivos de quienes están en funciones de dirección, es fácil enganar a los demás y enganarse a sí mismo ofreciendo verdades contundentes. Por ejemplo, nadie sensato puede negar que el país necesita las políticas de ajuste macroeconómico. Pero también es cierto que la fortaleza de la economía de un país requiere muchísimo más que equilibrio macroeconómico: tecnología, espíritu empresarial, seguridad jurídica y gente capacitada y motivada, entre otros “detalles”.

**PIÑANGO, Ramón.** (1996). INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE LA ADMINISTRACION-IESA. VENEZUELA. La Verdad Engaña. El Nacional. A.4. 21/05/1996

## VERIFICACIÓN CONTABLE

Realización de un control financiero. Sinónimo: revisión de cuentas.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## VIABILIDAD

Es crear las condiciones para que las acciones, programas, proyectos o medidas de políticas, puedan ser ejecutados en el tiempo previsto y conforme a los objetivos y metas planteados a través del proceso de planificación.

**GLOSARIO DE CONCEPTOS SOBRE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CONCEPTOS E INDICADORES BÁSICOS DE EDUCACIÓN.** Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación. OEA.

## VIAJE

Desplazamiento que conduce a un lugar relativamente alejado.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús.** (1993). (Compilador) *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## VIAJE ESCOLAR

Salida de una clase, custodiada por sus maestros, con el fin de completar la información (principalmente geográfica) de los alumnos participantes, pero también con la intención de mejorar las relaciones de los alumnos entre sí y con los maestros.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús.** (1993). (Compilador) *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## VÍDEO EN LA EDUCACIÓN RURAL (ESTUDIO DEL USO DEL)

La presente investigación se planteó como un elemento de apoyo a un proyecto teleducativo elaborado por el Centro de Teleducación de la U.N.M.S.M. (TELEDUSM) con el asesoramiento de Télé-université, Quebec-Canadá. Nos estamos refiriendo al proyecto denominado Medio ambiente y producción agropecuaria, cuyos objetivos, en síntesis, son los de desarrollar un programa de formación a distancia sobre medio ambiente y producción agropecuaria con miras a incrementar la cantidad y la calidad de la producción y la productividad agropecuaria, preservando y mejorando el medioambiente. El proceso teleducativo del proyecto se centra en tres situaciones geográficas, económicas y sociales diferenciadas que corresponden a actividades del IVITA: Valle del Mantaro, módulos lecheros familiares), bosque amazónico en Pucallpa (recuperación de áreas degradadas) y Maranganí en la pradera alto-andina (control de la erosión y recuperación de forrajes).

En el proyecto teleducativo se plantea el uso de tres medios para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje: el impreso, la radio y el vídeo. En ese sentido, nos interesa específicamente indagar en torno al rol del video educativo.

Sin embargo, la estrategia del TELEDUSM varió a raíz de un Seminario-taller que se desarrolló a fines de marzo del año pasado con presencia de asesores de Télé-université y TELEDUC de la Universidad Católica de Chile y la fecha de inicio del proyecto Medio ambiente y producción agropecuaria fue aplazada hacia 1988 en vista de la decisión de implementar previamente un proyecto orientado a la "formación de formadores en educación a distancia".

Los objetivos de nuestro proyecto, ESTUDIO DEL USO DEL VÍDEO EN LA EDUCACIÓN RURAL, son los siguientes: 1) conocer las aplicaciones del vídeo en zonas rurales, 2) estudiar el público-objetivo, 3) determinar las funciones pedagógicas del vídeo en el medio rural en medios culturalmente diferenciados, y 4) establecer la complementariedad del vídeo con otros medios como el impreso y la radio.

El desarrollo del proyecto en base a los objetivos mencionados ha sido el siguiente:

### Objetivos

1. Se ha estudiado, a través de la revisión bibliográfica y videográfica, el uso del vídeo con finalidades formativas y de capacitación en el ámbito rural. Cabe destacar las experiencias en algunos países llamados subdesarrollados como México, Cuba y Colombia. En el Perú, ha sido importantísima la larga experiencia del ahora desaparecido Centro de Servicios de Pedagogía Audiovisual para la Capacitación (CESPAC), especializado en la atención de trabajadores del campo, y, en la actualidad, de la Universidad Nacional Agraria y del INRENA. La labor de los canales de televisión 4 y 5 nos parece significativa y digna de mención en cuanto al aporte audiovisual a través de los programas "Mundo agrario" y "Agrovisión", respectivamente. En cambio, consideramos que el aporte del INTE es sumamente pobre en lo que respecta lo rural.
2. En lo que referente al estudio del público-objetivo no se pudo alcanzar las metas previstas dado que por razones presupuestales y la postergación del proyecto de TELEDUSM ha sido imposible visitar el Valle del



Mantaro, Pucallpa y la zona alto-andina de Maranganí. Nos hemos limitado, entonces, a buscar la información en IVITA y, a partir de ella, se ha podido plantear algunas estimaciones. En las comunidades campesinas del Valle del Mantaro se observa un nivel de escolaridad que oscila entre primaria y secundaria completa, incluso con un 20% de criadores con educación superior. La organización comunal es sólida. La población tiene acceso a la radio y la televisión. En la región amazónica (Pucallpa), el nivel educativo de los pobladores es superior al reinante en zonas andinas y alto-andinas, a pesar de contar con la presencia significativa de colonos provenientes del Ande. Se verifica, además, una fuerte influencia urbana. La población tiene acceso a la radio, pero solamente en pequeña escala a la televisión. Siendo el público-objetivo fundamentalmente migrante alto-andino, cabe advertir que éste no posee, a nivel de sus patrones culturales, la conciencia del respeto del bosque amazónico (lo que sí ocurre entre los selváticos). Por último, en la pradera alto-andina (Maranganí) se debe señalar que el nivel educativo es sumamente bajo, con alta incidencia del analfabetismo, sobre todo femenino. Existe preponderancia del trabajo comunal, un acentuado culto a la “madre tierra” y fuerte presencia del folklore. Se trata de una zona bilingüe con amplio uso del quechua y aymara. Predominancia de la radio; el consumo de televisión es netamente inferior.

- 3 y 4. El video puede llegar a ser un medio sumamente eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje orientado a poblaciones como las que acabamos de bosquejar. Es recomendable, sin embargo, que su uso se haga de manera grupal o comunal y con participación de tutores o teleauxiliares. La elaboración de los contenidos videográficos tendrá que tener en cuenta que se trata de poblaciones culturalmente diferenciadas y, en algunos casos, con mayorías quechua o aymara-hablantes. Finalmente hay que recalcar que existe un alto nivel de complementariedad del vídeo con la radio y la impreso. Estamos convencidos que a este último le toca un rol central y preponderante y que el vídeo debe asumir un rol auxiliar o de apoyo.

**WEBER WASER, Rene Guillermo.** Universidad Nacional Mayor de San Marcos Facultad de Educación. Instituto de Investigaciones Educativas.

## VIDEOTEXTO

1. Término genérico aceptado internacionalmente para designar todos los sistemas de transmisión, por cable o por ondas, de informaciones alfanuméricas o gráficas que pueden ser recibidas en un televisor corriente;
2. Sistema interactivo en el que el usuario (que dispone de un teclado) puede solicitar, por medio del teclado, y ver en el receptor de televisión páginas de información alfanumérica y gráfica; este sistema requiere que el usuario tenga un línea de retorno que le permita dialogar con la computadora en la cual están almacenadas las informaciones.

**UNESCO/IBEDATA.** Glosario de Términos de Tecnología Educativa. París.

## VIOLENCIA

Del latín violencia, indica un modo no natural de proceder. Es un término que ha evolucionado mucho en los últimos tiempos y por esta razón no existe una sola definición sino muchas, dependiendo del contexto donde haga aparición y de quién la ejerce.

En relación a la paz, la violencia es una situación de no paz enfocada ésta desde la perspectiva del conflicto, la guerra, la injusticia y la opresión, que resulta de una interacción entre dos partes: una que inflige violencia y la otra que la recibe.

El investigador Jorge Tapia Valdés identifica varios tipos de violencia: violencia política, violencia estructural, violencia institucionalizada. Otros investigadores incluyen la violencia ecológica, la violencia doméstica y la lingüística. Al término violencia se le contraponen el de no violencia.

**BIBLIOGRAFÍA:** PATFOORT, Pat. (1987). *An Introduction to Nonviolence*. Ot, Brussels. Tapia Valdés, Jorge. "Pax castrense". En: Revista Nueva Sociedad, N.92, Caracas. / **HERRERA, María Antonieta y Marbella PINEDA**. Escuela de Educación EUS-UCV. *Apuntes para un Diccionario de Educación para la Paz*.

## VISITA GUIADA

Actividad que permite a los niños y jóvenes frecuentar lugares de interés científico y/o tecnológico: museos, jardines **zoológicos** y botánicos, observatorios astronómicos, centros arqueológicos, laboratorios, institutos de investigación, universidades, industrias, minas, granjas agrícolas y otros, siempre bajo la guía de un orientador.

### OBJETIVOS

- Conocer el estado de desarrollo científico y/o tecnológico de su comunidad mediante la observación y experiencia directas;
- Enriquecer los conocimientos teóricos adquiridos en el aula y ofrecer la oportunidad de ampliar su interés en otros aspectos de la realidad (científicos, históricos, sociales, económicos, geográficos, estéticos, etc.).

### ORGANIZACION (Acciones previas)

Toda visita debe ser cuidadosamente planeada con los participantes, los que deberán conocer el lugar, la fecha y forma en que se realizará, cuál es el beneficio que obtendrán con ella, las medidas de seguridad que debe tomarse, etc.

Contar con la autorización de las autoridades y de los padres de los participantes.

El orientador deberá conocer previamente el lugar objeto de la visita.

Obtener la autorización y facilidades de parte de la institución responsable del lugar objeto de la visita.

### REALIZACION

La visita se realizará en el día, hora y lugar previstos, cumpliendo en su totalidad el programa propuesto. Si el grupo fuese muy numeroso es convenient-

te formar grupos pequeños y homogéneos en los aspectos de edad y nivel escolar, para hacer más útil la visita.

### EVALUACION

La evaluación puede hacerse mediante encuestas, foros, etc. Esto permitirá optimizar próximas visitas.

**SECRETARIA EJECUTIVA PERMANENTE DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.** (1985). Seleccionado y modificado por CLARA FLORES (Escuela de educación de la Universidad Central de Venezuela) del: *Manual para el fomento de las actividades científicas y tecnológicas juveniles*. Serie: CIENCIA Y TECNOLOGIA. SECAB/UNESCO. Bogotá. Colombia.

## VITALIDAD (EL PRINCIPIO DE)

El **Principio de Vitalidad** es uno de los principios explicativos y de conducción de la acción pedagógica más difíciles de desentrañar, por la diversidad de fuentes que tienden a conformarlo (tal cual como se puede observar en el párrafo transcrito). Ahora bien, constituye uno de los ejes que recorre la totalidad de las obras y experiencias de los educadores que comparten la Plataforma de la Escuela Nueva, su influencia revela los signos del clima cultural de la época, donde las tendencias vitalistas tienen un espacio significativo en la creación y reflexión filosófica.

La vitalidad es esa inconmensurable capacidad de movimiento, de indagación, de expresión que se observa en el solo corretear de los niños cuando no están sujetos a coacciones externas. Son las fuerzas que afloran como un manantial que se transforma en múltiples y diversos impulsos, los cuales energizan las existencias, revelan cómo la vida es una especie de flujos e intercambios de energías que propulsan los deseos de vivir, crear, disfrutar, integrando lo racional, sensible y estético.

A. Ferriere (1959,1982), quien lo trabajó con mayor sistematicidad, lo entiende como una fuerza, como un empuje, como una eclosión energética de carácter irregular en intención y direccionalidad, como un movimiento poco continuo por donde el torrente de la vida se expresa y manifiesta.

Estas fuerzas interaccionan en el individuo en una relación interna/externa. En lo interno, el autor sostiene que todo ser viviente es movilizado por un **querer vivir orgánico interior**, el cual se mueve de una manera inconsciente y espontánea. Es un fenómeno que no se reduce a las explicaciones de la química y de física pero que implica la totalidad en muchas oportunidades de lo existente. Se desarrolla como **impulso vital**, en un espacio de fronteras y de encuentros entre lo biológico, lo orgánico y lo psíquico, donde se entrecruzan las emociones, lo espiritual, el pensamiento racional en su connotación intelectual y el sentido trascendente de lo metafísico y religioso.

Con el **impulso vital** interacciona la **realidad sensible de las cosas**, constituida por lo tangible, visible, lo perceptible, lo existente, lo dado, lo que está allí. Esa realidad es la materia prima, fuente de experiencias, de los datos experimentales para todo pensamiento y reflexión. Es el alimento de los distintos saberes, variable de acuerdo a los espacios, lugares y tiempos.

En esa interacción surge el "... <impulso espiritual>, que incita a la persona a superarse sin cesar; a poder, a saber, a querer siempre más, a acercarse a un estado juzgado como más perfecto" (FERRIERE:1982:44), **tomando siempre en cuenta que el apetito de saber, de buscar, de conocer, de crear y conquistar un fenómeno interior.**

Para el mismo autor "...la gran tarea de la humanidad es conocer este impulso vital, su objetivo, sus medios" (FERRIERE:1982:13). La Educación cumple la función de sostenerlo y acrecentarlo, mediante un crecimiento en calidad y cantidad de estas fuerzas, caudales de energías que se estrechan con los valores universales de la razón y del espíritu

**BIBLIOGRAFÍA: FERRIERE, A.** (1959). *El ABC de la Educación*. Kapeluz. Buenos Aires. / ————. (1982). *La escuela activa*. Herder. Barcelona. / **KILPATRICK, W.** (1968). *La función social, cultural y docente de la escuela*. Losada. Buenos Aires.

**ARELLANO D., Antonio y María Eugenia BELLO.** Universidad de los Andes-Núcleo Táchira/Venezuela.

## VITAMINAS

Nutrientes orgánicos en cuya presencia se producen importantes reacciones metabólicas. Son sustancias químicas orgánicas, esenciales en el funcionamiento del metabolismo de los seres humanos.

Las vitaminas pueden ser encontradas en los alimentos, principalmente frutas y vegetales. Hoy en día, con todo, ellas pueden ser obtenidas principalmente por procesos sintéticos industriales.

Ahora solo se necesita de pequeñas cantidades de ellas, su falta produce deficiencia llamada avitaminosis. Algunos síndromes de avitaminosis son el beriberi, o escorbuto, la pelagra, o raquitismo y la ceguera nocturna.

Algunas de las más importantes vitaminas son: vitamina A, B1, B2, B6, B12, C, D, E, K, etc.

**VALLEJO CUÉLLAR, Lisímaco.** Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Ciencia y Tecnología-Dpto. de Educación Física, Santafe de Bogotá, DC.

## VOCABLO

Elemento del lenguaje considerado principalmente desde el punto de vista de su significado.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús.** (1993). (Compilador) *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## VOCABULARIO

a) Conjunto de las palabras usuales en la lengua de los habitantes de un país, o de un grupo particular de ellos. El vocabulario de los colegiales. De este

vocabulario activo se puede distinguir un vocabulario pasivo: conjunto de palabras que comprende un individuo. b) Conjunto de las palabras que figuran en los escritos de un autor (el vocabulario de Cervantes, de Neruda); conjunto de las palabras que utiliza un individuo, o de aquellas que conoce de modo que puede utilizarlas o bien comprender su sentido cuando las usan los demás. La riqueza del vocabulario contribuye grandemente al interés de la conversación y al valor del estilo. c) Obra que da orden alfabético el significado de las palabras más importantes de una lengua, de una ciencia. Vocabulario técnico, etc. Algunos son bilingües y se usan para hacer traducciones. Vocabulario latín-castellano y castellano-latín, etc..

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús.** (1993). **(Compilador)** *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## VOCACIÓN

a) Llamada considerada como procedente de Dios o de una fuente que trasciende el mundo de los individuos. Vocación sacerdotal o religiosa. b) Inclinação y predisposición por una carrera que implica un ideal al cual se está dispuesto a consagrarse. Vocación militar, médica, científica.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús.** (1993). **(Compilador)** *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## VOCABULARIO MÍNIMO DE LA TEMÁTICA AREA ECO-AMBIENTAL PARA DOCENTES

### ABIÓTICO

Que carece de vida. En el ecosistema se le domina así aquellos componentes que no tienen vida, como las sustancias minerales, etc.

### AEROBIO

Organismo que necesita de oxígeno para vivir.

### ALOTROPÍA

cuando existen formas estructuralmente diferenciadas de un mismo elemento las cuales, por tanto, poseen características químicas y físicas notoriamente diferentes entre sí. Por ejemplo, el Fósforo posee tres formas alotrópicas: los llamados Fósforos blanco, rojo y negro. elemento en el anillo (i.e. furano).

### AMBIENTE.

Conjunto de elementos y fenómenos como clima, suelo, otros organismos, que condicionan la vida, el crecimiento y la actividad de los organismos vivos.

### ANAEROBIO.

Organismo que puede desarrollarse en ausencia total de oxígeno libre.

### ANTRÓPICO.

Debido al hombre.

### AUTÓTROFO.

Organismos que se nutren de por sí, sin el concurso de otros.

**BIODEGRADABLE.**

Sustancia que se desconpone o desintegra con relativa rapidez en compuestos simples por alguna forma de vida como: bacterias, hongos, gusanos e insectos.

**BIOGÉNESIS.**

Teoría que declara que en la actualidad y bajo las condiciones presentes sobre la tierra, todos los seres vivientes se originan de otros seres vivientes.

**BIOLOGÍA.**

Ciencia que estudia los seres vivientes: su constitución, estructura, función y relaciones.

**BIOMA.**

Grandes comunidades bióticas que exhiben asociaciones vegetales y animales similares. En el bioma, superficie controlada en la tierra por el clima y caracterizada por el predominio de ciertas plantas y animales, se debe estudiar detenidamente las relaciones ecológicas. Ejemplo de bioma: La selva tropical

**BIOMASA.**

La cantidad total de materia viviente en un área determinada.

**BIOSFERA.**

La parte de la tierra en la que habitan seres vivos.

**BIÓTICO.**

Todo lo viviente. Una asociación biótica comprende las plantas y los animales presentes en un área determinada.

**BIÓTOPA.**

Espacio caracterizado por un sustrato material (suelo, agua, etc) que constituye el soporte físico para que viva una biocenosis.

**CONTAMINACIÓN AMBIENTAL.**

Es la presencia de sustancias nocivas y molestas en nuestros recursos naturales como el aire, el agua, el suelo, colocadas allí por la actividad humana en tal calidad y cantidad que pueden interferir la salud y el bienestar de las personas.

**ECOLOGÍA.**

Ciencia que trata las acciones recíprocas entre organismos vivos y sus ambientes. También se le conoce como el estudio de los ecosistemas.

**ECOSISTEMA.**

Comprende el conjunto de seres vivos que viven en un área determinada, los factores que lo caracterizan y las relaciones que se establecen entre los seres vivos y entre estos y el medio físico. El ecosistema equivale a la biocenosis más el biótomo, luego incluye los seres vivos que habitan un área o zona determinada y su ambiente. La tierra es un enorme ecosistema que incluye en su interior otros ecosistemas pequeños, como: montañas, bosques, lagos, etc.

**EQUILIBRIO DE LA NATURALEZA.**

Concepto ecológico básico que el doctor Frank Egerton considera la teoría ecológica más antigua. El concepto de equilibrio de la naturaleza es parte muy importante de la visión del mundo "holístico" u "organísmica" propiciada por ecologistas académicos tan tempranos como F.E Clements, V.E Shelford a comienzos de este siglo. Introducen además el concepto "unidad de la "naturaleza", "mutualismo", "estabilidad" y "climax ecológico". Estas ideas no encontraron eco en una sociedad dedicada al desarrollo y al "progreso".



**EROSIÓN.**

Es la pérdida progresiva que produce en los terrenos, debido a la acción físico-química del agua, del viento y de agentes biológicos.

**ESPECIE.**

Un conjunto de organismos de similar apariencia y configuración genética, que pueden reproducirse entre ellos.

**FERTILIZANTE.**

Materia natural o elaborada que se añade a los suelos para suministrar los elementos químicos necesarios para mejorar o aumentar sus rendimientos.

**FOTOSÍNTESIS.**

Se trata de un proceso bioquímico que tiene lugar en las plantas verdes y en el que la energía de la luz del sol se transforma y almacena en forma de energía química.

**FOTOTROPISMO**

Se refiere a la reacción de una planta ante el estímulo de la luz.

**GEA.**

Conjunto del reino inorgánico de un país o región.

**GEOBIOFÍSICO.**

Corresponde a los físico, biológico y geológico de un ecosistema, en donde se encuentra a la acción humana para su desarrollo.

**HÁBITAT.**

Es la residencia, lugar o área donde vive un organismo son todos sus factores, también se pueden incluir los alrededores inmediatos que ocupa dicha especie. Es el ambiente natural de un organismo, el lugar que se cria, se encuentra o habita de modo natural.

**INDICADORES ECOLÓGICOS.**

Se refiere a ciertas especies que, debido a sus exigencias ambientales bien definidas y a su presencia en determinada área o lugar, pueden tomarse como indicio o señal de que en ellas existen las condiciones ecológicas por ellas requeridas.

**NECRÓFAGO.**

Comedor de cadáveres o carroña.

**NICHO.**

La ocupación o profesión o forma de vida únicas de una especie animal o vegetal. Es decir, es lo que hace en la comunidad, recordemos que el sitio o dirección donde vive se conoce como hábitat.

Nivel trófico Grupo de organismos vivos que tienen una base alimentaria de tipo común.

Nutrientes Son elementos químicos esenciales para la vida. Por ejemplo, el carbono, el oxígeno, el nitrógeno, el azufre, el fósforo, el magnesio y el potasio.

**ORGANISMO.**

Cualquier ser vivo que sea planta o animal

**PARQUE NACIONAL.**

Extensión terrestre que goza de protección especial para preservar y conservar sus recursos: flora, fauna, paisaje, aire, agua y las manifestaciones históricas y culturales.

**PIRÁMIDE ALIMENTICIA.**

Consiste en la representación de los diferentes niveles de alimentación, de tal forma que en cada nivel de la cadena alimentaria cambia la naturaleza de

la base alimenticia a medida que las plantas son ingeridas por los animales, los que a su vez son comidos por otros animales, etc, hasta llegar a animales más grandes pero en menor cantidad.

**RECICLAJE.**

Proceso mediante el cual se vuelven a utilizar las materias de desecho ya usadas, las cuales son transformadas en nuevos productos.

**RECURSOS NATURALES.**

Son todos los componentes, renovables y no renovables, características del medio ambiente natural que pueden ser de utilidad potencial para el hombre.

**RECURSOS NATURALES RENOVABLES.**

Son aquellos recursos naturales que tienen la capacidad de perpetuarse (por ejemplo, vida animal, vegetación).

**RECURSOS NATURALES NO RENOVABLES.**

Son aquellos recursos naturales que no tienen la capacidad de perpetuarse, sino que tienden a agotarse a medida que se consumen (ejemplo, carbón, petróleo, esmeraldas, etc)

**SANEAMIENTO AMBIENTAL.**

Una serie de medidas encaminadas a controlar, reducir o eliminar la contaminación, con el fin de lograr mejor calidad de vida para los seres vivos y especialmente para el hombre.

**SIMBIOSIS.**

Vida en común.

**TAXISMO.**

Conocido también como taxia, es la orientación de los movimientos locomotores de los organismos que, pudiendo trasladarse libremente de un lugar al otro, se orientan según la dirección de un estímulo externo.

**TRÓFICO.**

Relativo a un determinado tipo de alimentación

**TROPISMO.**

Movimiento de orientación realizado por una planta o por un miembro de la misma, que está dirigido y provocado por un estímulo externo como la gravedad o la luz.

**VECTOR.**

Es el elemento (insecto u otro animal o una forma física) transmisor de gérmenes patógenos, que los lleva de un organismo infectado hacia un nuevo hospedante.

**XANTOFILA**

Compuesto químico formado en los vegetales como clorofila a partir del amarillo. Junto con la clorofila participa en la síntesis de cloroplastos

**XILÓFAGO.**

Animales que se alimentan de madera: Los termites o comejenes se alimentan de celulosa y son una plaga muy importante de la madera, haciendo túneles en ella.

## VOCACIÓN PEDAGÓGICA

Conjunto de disposiciones que parecen predestinar para la formación de los niños, ya sea como maestro o como profesor (vocación docente), o bien como educador (vocación educacional).

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús.** (1993). (Compilador) *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## VOZ, EDUCACIÓN DE LA

Si preguntásemos ¿Dónde resuena la voz? probablemente una notoria mayoría respondería “en la garganta”. Haciendo un paralelo esto equivaldría a decir que el violín resuena sobre sus cuerdas; pero sabemos que el valor de un violín no depende de sus cuerdas -similar o igual para todos los violines- sino y únicamente de caja (su resonador).

Si se tendiera al aire las cuerdas del violín extraeríamos apenas un sonido débil y sin calidad: aire, al hacer vibrar las cuerdas vocales, que necesita una caja de resonancia para poder amplificarse. Y esta involucra prácticamente a todo el sistema óseo.

Los resonadores son pues múltiples. Los más importantes son los resonadores faciales: paladar óseo, cavum, región de la faringe y sobre todo los senos, cavidades óseas diseminadas por detrás de la cara, entre la mandíbula superior y la frente. A esta región muchos lo denominan “la Máscara” y decir “cantar en la máscara” significa cantar utilizando los resonadores de la cara. La resonancia del pecho para las partes graves es fácil de lograr, así como la resonancia palatal para el médium, que es la empleamos corrientemente en el habla.

Además agreguemos las resonancias superiores o de la cabeza, que aseguran a la voz su altura y su brillo en toda su extensión.

La boca, resonador importantísimo, es el único que varía su forma y de su adaptabilidad depende la facilidad en el paso del grave al agudo, sin notorios tropiezos.

### **El curso del sonido: de la laringe al orificio bucal.**

El sonido producido por las cuerdas vocales atraviesa la región de la laringe situada por encima de los glotis -conocida como vestibular de la laringe- que comprende los ventrículos, las bandeletas ventriculares y la epiglotis, como asimismo los repliegues de la mucosa laríngea; y para que las sonoridades puedan salir fácilmente es necesario que todas esas formaciones se aparten a su paso, tendiendo a aumentar el vestíbulo y su orificio superior.

Al salir de la laringe el sonido se expande en la faringe, que se encuentra limitada en la faringe, que se encuentra limitada hacia adelante por la base de la lengua y hacia arriba por el velo del paladar. Por encima de este último se encuentran la faringe nasal o cavum, las fosas nasales y los senos o cavidades accesorias.

La nasofaringe o cavum es una cavidad de paredes óseas, rígidas, abiertas hacia abajo en el momento de la respiración, porque el velo del paladar cuelga inerte, gracias a lo cual comunica ampliamente a la faringe nasal con la

faringe bucal. Por el contrario, cuando hablamos o cantamos el velo del paladar se eleva y cierra la faringe nasal para evitar que la voz salga con timbre gangoso. Luego, para la emisión correcta de la voz es indispensable que el velo del paladar esté sano, libre, flexible y en buen funcionamiento.

Las fosas nasales sirven para respirar y captar los olores, pero también cumplen su papel en la resonancia del sonido, y por ello deben estar libres de todo obstáculo e infección.

Los senos o cavidades accesorias son numerosas: maxilares, frontales, etmoidales y esfenoidales. Su desarrollo depende de el de la cara, disminuyen el peso de la cabeza pues son cavidades huecas y representan un papel en la fonación como resonadores. Estas cavidades deben estar vacías, bien aireadas y ventiladas para alcanzar la pureza de sonido.

Continuando su trayectoria el sonido atraviesa el istmo de las fauces (orificio de entrada), la boca y sale a nivel de los labios (orificio de salida).

El istmo de las fauces es una abertura situada en el fondo de la boca que permite el paso del aire y del sonido desde la faringe hacia la cavidad bucal. El pasaje está limitado por el velo del paladar, la úvula, los pilares y las celdas amigdalinas que contienen las amígdalas. Con sus movimientos de elevación, descenso, contracción o dilatación, el istmo del paladar aumenta o disminuye la capacidad de las cavidades bucal y faríngea.

El buen estado de salud de las amígdalas palatinas o bucales es importante para bienestar del individuo pero también para facilitar el paso de las sonoridades. Una infección de ellas obliga al que habla o canta a hacer contracciones, a limitar su registro y tener un timbre gutural.

La lengua es un órgano muy móvil, esencial para la palabra y el canto. Girando en torno a su punto de fijación posterior hioideo, puede moverse en todos los sentidos y adoptar todas las formas. Representa un papel primordial en la formación de vocales y consonantes.

El velo del paladar blando continua hacia adelante por el paladar duro, denominado bóveda palatina ósea. Es una superficie dura, fija, situada hacia atrás de los dientes incisivos superiores, y sobre la cual deben procurarse proyectar las sonoridades para obtener la buena emisión.

Los carrillos son las paredes laterales de la boca, paredes móviles, cuya forma y tensión está sometidas a nuestra voluntad. Cumplen el papel de paredes en la transmisión de la voz.

Los labios forman el orificio bucal, tienen buena musculatura y poseen gran plasticidad. Su posición varía para cada nota; cada vocal y cada consonante. Cuando hablamos o cantamos, la posición de los labios y la forma del orificio bucal tienen gran importancia para el timbre y el alcance de la voz.

### **Timbre y volumen ¿Cómo se forman?**

El mecanismo es simple. Las cavidades de la faringe y de la boca, a la que están anexas la cavidad nasofaríngea, las fosas nasales y los senos, funcionan como resonadores, y los carrillos y los labios como portavoces. Las vibraciones vocales producen sonoridades desprovistas de timbre; las cavidades de resonancia amplifican y seleccionan tanto las sonoridades como los timbres. Entonces hay que utilizar en la mejor forma posibles las cavidades de resonancia de la faringe, de la cara y de la boca para amplificar el sonido y dar a la voz, su timbre, su matiz.

El sistema de resonancia puede entenderse como formada por partes fijas y partes móviles.

Las partes fijas son rígidas. Son las paredes óseas: fosas nasales, senos nasofaríngeos y paladar óseo. No es posible modificar su forma a voluntad y adaptarlos a las distintas sonoridades.

Esas paredes óseas son comparables a las paredes de una sala en donde se habla o se canta. Esas paredes pueden vibrar y resonar dando a la voz el timbre y colorido correspondiente en la condición de que se hallen desnudas, lisas y vacías. Por el contrario, una mucosa e hipertrofiada, vegetaciones adenoides, voluminosas, amígdalas o pólipos, líquidos císticos, quísticos o purulentos ensordecen la resonancia y sofocan la sonoridad.

No nos extrañemos por cierto que, al igual que las demás partes del cuerpo, la configuración anatómica de estas cavidades varíe en forma considerable de un individuo a otro, cosa que explica por qué hay sujetos más favorecidos que otros desde el punto de vista de las cualidades naturales de la voz y en particular del timbre.

Las partes móviles son blandas, flexibles y por tanto moldeables. Se trata de paredes músculos-membranosas: partes superiores de la laringe, faringe, senos piriformes, base de la lengua, velo del paladar, amígdalas palatinas, istmo de las fauces, lengua, carrillos y labios. La forma y posición de estas cavidades está sometidas a nuestra voluntad. Esas paredes flexibles y móviles están dotadas de músculos y por ende pueden ser sometidos con provecho al trabajo muscular. El trabajo y el entrenamiento los pueden desarrollar, fortalecer, darle mayor elasticidad y educar a dicha musculatura con miras a obtener la adaptación óptima para la emisión de la voz. Claro que el juego de movimientos, formas y posiciones de estas partes es mucho más complejo.

Cuando el sonido ha adquirido la intensidad necesaria mediante la presión espiratoria y la altura mediante el número de vibraciones de las cuerdas vocales. Adquiere el timbre por la intervención de los resonadores.

El sistema de resonancia no sólo refuerza el sonido, sino también selecciona las armonías, hecho que da a la voz su timbre. La voz se amplía y se enriquece con timbre y colorido.

Definitivamente, si utilizamos en debida forma nuestros resonadores, la voz es fácil, clara, rotunda, bien situada hacia adelante y adecuadamente timbrada.

**LA MADRID C., Juan.** MAESTROS, Revista Pedagógica, Año 2, No. 5. Oct. 1996. Lima, Perú.

## VOZ HABLADA, LA TÉCNICA DE LA

Comúnmente se acepta que para cantar es necesario un programa de aprendizaje, se estudia canto. En cambio, el aprendizaje sistemático de la voz hablada no parece indispensable.

Sin embargo, la palabra es de uso constante. Lo empleamos a todo lo largo de nuestra vida, pero casi nunca nos ocupamos de aprender a hablar en forma correcta. Prácticamente todos hablan sin saber y sin haber adquirido la técnica. Se considera a la voz hablada como un acto tan natural que toda

persona normalmente constituida debiera poseerla. Así, cada cual habla como cree conveniente, con la entonación demasiado elevada o baja, con voz más o menos fuerte. Y el resultado es que la mayoría de la gente habla mal, abusa de su órgano vocal y fatiga su voz porque no ha aprendido a servirse de ella. Se desde una edad muy temprana enseñáramos a los niños a servirse de su voz, timbrarla y modularla, habríamos logrado con ello un gran progreso. Lamentablemente no se enseña a los niños ha hablar, pues quienes se encargan de educarlos o instruirlos jamás aprendieron el arte de la palabra. La generalidad de docentes desconocen el arte de hablar y el de leer en voz alta. No se da ninguna enseñanza de la voz hablada a las personas cuya profesión involucra un uso constante de ella. Es pues inverosímil e incomprensible que a las personas que eligen una carrera que compromete a hablar constantemente en público no se les exija en los exámenes o concursos ningún conocimiento del arte de hablar.

En conclusión, todo el mundo debería aprender a hablar bien, principalmente los niños desde que comienzan a balbucear y durante la edad escolar. Más aún el estudio de la voz hablada es absolutamente indispensable para quienes ejercemos una profesión en la que tenemos que valernos de nuestra voz. Dominio de la técnica vocal: cualidad indispensable para los docentes

Los docentes deben laborar varias horas al día sirviéndose de la voz. Sería entonces indispensable que aprendieran ha hablar y sobre todo servirse de su aparato vocal para desarrollarlo, fortalecerlo y no fatigarlo. Es lamentable que no hayan tenido la posibilidad de realizar debidamente esos estudios. En tales condiciones muchas maestras y maestros hablan demasiado fuerte o con excesiva energía, con voz mal medida y con articulación defectuosa. Si los alumnos hacen ruido, el docente grita, realiza esfuerzos vocales para obligarles a callar. En pocas palabras se fatiga.

Todos los larintólogos que se ocupan especialmente de la voz pueden decir que cada año ven llegar a sus consultorios profesores y sobre todo profesoras (porque su laringe es más delicada), que se quejan de estar acatarrados, de no poder continuar desarrollando sus clases. Todas esas maestras habían cometido la misma falta; habían violado las leyes de la fisiología vocal y de la fonética, porque no habían aprendido la técnica vocal. Entonces no sabían servirse de su instrumento, y su laringe maltratada o excesivamente fatigada clamaba en demanda de clemencia.

### **La técnica de la respiración**

Para aprender el arte de hablar en público hay que aprender primero a respirar. Esta es la base fundamental para la palabra tanto como para el canto.

Se comienza por aprender a inspirar por la nariz. La inspiración nasal ha de ser lenta, profunda, suave y silenciosa. Y cuando se sepa llenar el fuelle pulmonar y practicar la respiración total, sobretodo con ampliación de las costillas inferiores, hay que aprender la expiración bucal, lenta, suave, silenciosa y prolongada.

Los ejercicios de educación respiratoria permite adquirir la expulsión medida y la dosificación del aire inspirado. Cuando ya se domina la técnica se puede calcular bien la cantidad de aire a enviar bajo presión expiratoria hacia las cuerdas vocales para hacerlas vibrar. Los ejercicios de gimnasia respiratoria tienen por fin desarrollarle la capacidad de respirar, fortalecer y



dar flexibilidad a los músculos inspiradores y expiradores, y disciplinar el aliento hasta el grado de poder amplificarlo o reducirlo a voluntad. Quien practique regularmente los ejercicios cotidianos de educación y gimnasia respiratorias, llega a adquirir a fondo la TECNICA DE LA RESPIRACION.

Y Cuando hable en público en tales condiciones ya no tiene que preocuparse por ella. El acto será automático, fácil, suave y perfectamente adaptado a las vibraciones vocales. Desaparece toda preocupación física. A partir de entonces uno es dueño de su respiración.

### La dicción

Para aprender la técnica de la voz hablada, el alumno tiene que elegir un profesor de dicción, quien le enseñará el funcionamiento de los órganos de fonación y organizará la práctica de la gimnasia de los músculos de la laringe, de la faringe, de la boca y en particular de la lengua.

Bajo la dirección del profesor de dicción hay que trabajar metódicamente la articulación, que es lo que constituye la base fundamental de la palabra. El alumno aprende a articular bien las vocales, a darle su pronunciación exacta a hacer resaltar su valor, a articular las consonantes, a lograr que suenen, a separarlas, martillarlas, a repetir las sílabas, a pronunciar las palabras y decir correctamente las frases. Sabrá hablar claramente, con limpieza y en forma pura, estudiando a fondo la dicción que es una cualidad superior que dirige, equilibra y embellece la alocución. También el alumno aprenderá a respetar la puntuación, a distribuir el tiempo entre cada palabra y cada frase, a recitar con lentitud o rápidamente según el texto o a variar la cantidad de aire expulsado, a adquirir el sentido del ritmo, de la modulación; a poseer todas las situaciones vocales para variar los matices, a dar el timbre y la calidad de la voz a los sentimientos que quiere expresar, adornar la voz con tonos de fuerza, de dulzura, de dureza, encanto o suavidad. En suma a actuar como un virtuosos de su instrumento vocal.

Una forma excelente para progresar en el arte de la voz hablada consiste en ejercitar la lectura en voz alta y no solamente aprendiendo la parte mecánica sino también la comprensión. Esta actividad se complementa con ejercicios de articulación y pronunciación.

**LA MADRID C., Juan.** MAESTROS, Revista Pedagógica, Año 2, No. 5. Oct. 1996. Lima, Perú.

## VULGARIZACIÓN

Acción de vulgarizar, es decir, de poner al alcance del público los distintos dominios del saber.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús.** (1993). (Compilador) *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## Índice letra V

VACACIONES	3006
VACUNAS	3006
VALIDACIÓN	3007
VALIDEZ	3007
VALOR BRUTO	3007
VALOR DE UN PROBLEMA	3007
VALOR ECONÓMICO DE LA EDUCACIÓN	3007
VALORES	3008
VALORES ANDINOS (INFORMACIÓN SOBRE CON MIRAS A UN PROGRAMA NO ESCOLARIZADO)	
VALORES NOMINALES	3009
VALORES, EL MAESTRO COMO FORMADOR	3009
VARIABLES	3017
VARIANTE	3019
VASOCONSTRICCIÓN	3019
VASODILATACIÓN	3020
VELOCIDAD	3020
VELOCIDAD DE REACCIÓN	3020
VENEZUELA, EL SISTEMA ESCOLAR	3021
Venezuela, Investigación e información relativas a la educación	3040
VENTANA DE JOBARI	3041
VENTILACIÓN	3041
VENTILACIÓN ALVEOLAR	3042
VERBAL	3042
VERBALISMO	3042
VERDAD QUE ENGAÑA	3042
VERIFICACIÓN CONTABLE	3043
VIABILIDAD	3043
VIAJE	3043
VIAJE ESCOLAR	3043
VÍDEO EN LA EDUCACIÓN RURAL (ESTUDIO DEL USO DEL)	3044
VIDEOTEXTO	3045
VIOLENCIA	3046
VISITA GUIADA	3046
VITALIDAD (EL PRINCIPIO DE)	3047
VITAMINAS	3048
VOCABLO	3048
VOCABULARIO	3048
VOCACIÓN	3049
VOCABULARIO MÍNIMO DE LA TEMÁTICA	3049
VOCACIÓN PEDAGÓGICA	3053
VOZ, EDUCACIÓN DE LA	3053
VOZ HABLADA, LA TÉCNICA DE LA	3055
VULGARIZACIÓN	3057

# Y

---

## Y, GENERACION, ('TENGO CINCO AÑOS, LEO, ESCRIBO Y SE USAR LA COMPUTADORA')

Cuando la luz del sol se filtra en su habitación a las 6:55 de la mañana, Mary Rose Branch se esconde bajo las cobijas. "Mary Rose", le dice su madre dulcemente, "despierta, mi amor".

Mary Rose se levanta. Tiene el cabello castaño rizado. Se pone una camisa, un conjunto a rayas y unos llamativos zapatos deportivos. Su madre, Lillie Branch, una ejecutiva de seguros de 37 años, la peina.

Así comienza otro día para Mary Rose, una pequeña de cinco años de Cambridge, Massachussets, uno de los cuatro millones de niños que nacieron en 1992. Mary Rose pertenece a la llamada Generación Y, que podría ser tan influyente en el siglo XXI, como lo fueron los *baby boomers* -la generación posterior a la Segunda Guerra Mundial- en el siglo XX.

Casi un 60% de estos niños viven en hogares en que ambos padres trabajan. Por ello, son más independientes, más expresivos y mucho más activos que los que asistieron al jardín infantil antes que ellos. Mary Rose, que empezó a ir a la guardería a los siete meses, ya sabe escribir su nombre y contar hasta 100. Asiste a una escuela pública que le presenta más desafíos académicos que los que tuvieron sus padres. Usa una computadora, toma clases de ballet y ve dibujos animados de superhéroes japoneses.

Algo de remordimiento

Sus padres, aunque orgullosos de la precocidad de Mary Rose, sienten remordimientos por el ritmo de vida que llevan debido a sus profesiones. Y luchan por pasar tiempo con la familia.

Lillie Branch, de 37 años, hace sus diligencias a la hora del almuerzo para tener los fines de semana libres con Mary Rose. Steve está trabajando en su doctorado y a menudo se levanta a la 4:30 de la madrugada para tener tiempo de trabajar 12 horas en el laboratorio y llegar a casa para la cena.

En las mañanas todo son carreras. Después del desayuno, Mary Rose va a ver sus mascotas. Cuando llega la hora de partir, se resiste, y le dice a su madre: "No quiero ir a la escuela".

Tras cinco minutos de pataleta, suben al auto. En cinco minutos llega a la escuela primaria John M. Tobin.

El jardín infantil todavía es una gran línea divisoria de la niñez, el primer paso hacia el mundo real. Su salón de clases es un reflejo de la diversidad de su generación. En su clase hay siete niños negros, cuatro hispanos y cinco cuya lengua materna no es el inglés. A nivel nacional, el 37 % de los niños en edad preescolar no es de raza blanca y el 25% vive en la pobreza.

A las 8:20, cuando los estudiantes forman un círculo para empezar el día,

Mary Rose bosteza. Tiene por delante un día escolar de seis horas y otras tres de un programa de actividades después de la escuela.

Como la mayoría de sus compañeros ha pasado varios años en la educación preescolar, se integran rápidamente al trabajo escolar. Lillie Branch recuerda que cuando iba al jardín infantil, aprendió “a atarse los cordones de los zapatos y a hacer puré de manzanas”. En cambio, Mary Rose está aprendiendo a escribir y anuncia: “Voy a aprender a leer este año”. Hace una generación, la enseñanza formal de la lectura rara vez empezaba antes de la primaria.

Con todo, cuando la madre de Mary Rose oye a otros padres hablar de lo “enriquecedoras” que son las clases adicionales y la enseñanza de computadoras, se pregunta: ¿“La estoy impulsando lo suficiente?”. Mary Rose se impacienta cuando percibe la presión. “¡No aprendemos nada en la escuela, mamá!” dice. “Sólo hacemos cosas”.

Hoy, como de costumbre, se forman pequeños grupos para pintar o construir cosas con bloques. Mary Rose trata de escribir el abecedario. Al otro lado del salón, un niño comenta: “Esta es una cárcel y adentro hay gente peleando”.

No hay forma de proteger a los niños de hoy del mundo de los adultos. La “política sobre armas” de la escuela obligó a los Branch a firmar una carta en la que se comprometían a que Mary Rose no traería ni una pistola de agua a la escuela. Las leyes de acoso sexual prohíben a los estudiantes “tocarse de manera inadecuada”. Cuando Mary Rose abraza y besa un niño de su clase, la profesora le recuerda: “Dale un abrazo, pero guarda los besos para tu casa”. La disciplina también es más difícil, dicen los profesores de Mary Rose. A menudo tienen que reprender a los niños para que se mantengan en fila o para que se sienten a escuchar cuentos -mucho más de lo que tenían que hacer hace 10 años, dicen. Si un niño frecuentemente se comporta mal le darán una suspensión temporal, sentándolo en un rincón durante unos cuantos minutos. Pero algunos padres se quejan de que hasta las suspensiones temporales son muy duras.

Después del almuerzo y de un cuento, Mary Rose y sus compañeros de clase se acuestan sobre unas colchonetas a descansar. Cuando pasan los 45 minutos del descanso, uno de los niños está tan dormido que los profesores no pueden levantarlo. Arrastran la colchoneta junto con el niño y lo colocan a un lado del salón para que el resto de los niños pueda regresar a sus actividades. “Los niños están rendidos”, dice Jan Sallum, una de las profesoras. “Los padres tienen las mejores intenciones del mundo pero es un día sumamente largo para un niño”. Pronto son las 2 de la tarde, hora de ir a casa. Mary Rose se dirige al primer piso y se junta con otros niños en un programa de clases después de la escuela, en el que hoy harán dibujos con cartulina.

### Dos sueldos

Su madre la recoge a las 5 de la tarde. Una vez en la sala de la casa, la mamá de Mary Rose se sienta en una silla rendida y le pregunta a Mary Rose sobre su día. Lillie preferiría trabajar medio tiempo, pero la familia necesita su sueldo mientras su esposo termina sus estudios. “En esta parte del país se necesitan dos salarios”, dice.

Esta noche, el padre llega a casa temprano y Mary Rose le brinca encima. “Las madres imponen las reglas”, dice la niña. “Los padres se divierten”.

No siempre. La noche anterior, después de un día de 13 horas en el laboratorio mandó a Mary Rose a ver televisión mientras preparaba la cena. Más tarde, cuando ella se negó a apagar la televisión a la hora de cenar y le dio una pataleta, la mandó a su habitación. “Fue un error dejarla ver televisión tanto rato”, dice el padre. “Pero yo estaba tan cansado”.

Mary Rose ve unas siete horas de televisión a la semana, mucho menos que el promedio de 23 horas para los niños de su edad.

Sus padres recuerdan con nostalgia que cuando eran niños jugaban en la calle con sus amigos después de salir de la escuela. pero hoy día pocos niños -en la ciudad o los suburbios- tienen tiempo libre, o barrios lo suficientemente seguros como para jugar sin supervisión.

La hora de ir a la cama llega pronto. Su madre le lee dos libros. Lillie dice que la mejor parte del día es esta, después de la cena, cuando Mary Rose recibe su baño y le leen. “Es sagrado, el solo hecho de poder pasar tiempo juntas”. A las 8:35, su madre la arropa y apaga la luz.

**KAUFMAN, Jonathan.** Redactor de THE WALL STREET JOURNAL. Fuente: EL NACIONAL, 5 de Febrero 1997, Economía, E/4.

## YO

Punto común de referencia, soporte y punto de partida de los actos psíquicos humanos. E “yo” constituye un concepto central en la investigación de la personalidad. Sus principales significaciones son: Concepto psicológico del “yo” como fuente y meta de la motivación. Como instancia de organización de la conducta y de las vivencias. En la investigación empírica de la personalidad, se entiende el “yo” como el conjunto de contenidos experienciales y de modo de conducta.

**ANDRÉS LASHERAS, Jesús.** (1993). (Compilador) *Diccionario de Educación*. PANAPO. Caracas.

## Y, GENERACION ( Ya vienen los nuevos adolescentes)

Las universidades van a tener problemas para sentar a tanto alumno. La industria de la confección y de la música despertarán de su letargo. El número de accidentes automovilísticos podría aumentar. Y también la tasa de delincuencia.

Prepárese: La que será la nueva generación de adolescentes en Estados Unidos viene empujando fuerte.

La llamada Generación Y, la más numerosa desde la explosión demográfica que siguió al final de la Segunda Guerra Mundial, ya asiste a la escuela primaria. Cuando llegue el nuevo siglo todos estarán en la adolescencia y para el año 2006, serán unos 30 millones, la cifra más alta en este país desde 1975. La naturaleza impulsiva, libre e irreverente de la adolescencia hace de esta generación un desafío especial para los futuristas y los oráculos que intentan predecir su destino.

Los adolescentes de los sesenta y setenta protagonizaron una revolución cultural de alcance mundial. Eran jóvenes que decían sí al amor, no a la gue-

rra. Usaban el cabello largo y eran fanáticos del rock. Sus hijos -que crecen ahora en un mundo estresado, cambiante, lleno de familias poco tradicionales y alta tecnología- no parecen tener las mismas inclinaciones. “Se trata de un grupo de niños que quieren encajar en una sociedad convencional, no cambiaría”, dice Harold Hodgkinson, demógrafo de un instituto de investigación de Washington.

### **El poder adquisitivo**

Tentados por el poder adquisitivo, calculado en más de US\$100.000 millones anuales, los comerciantes ya han comenzado a bombardear a la Generación Y y han convertido las escuelas de Estados Unidos en una gran vitrina. Colocan sus anuncios en los boletines, tableros y autobuses escolares. Algunas empresas incluso distribuyen material educativo en el que también promocionan sus productos.

Los políticos y el electorado se han demorado en captar las verdaderas consecuencias de la próxima ola de adolescentes. Además de bienes, esta generación consumirá servicios -educación, entre los de mayor demanda- que el electorado se verá obligado a financiar.

A diferencia de sus rebeldes progenitores, que vivieron la expansión gubernamental, el escenario para la Generación Y es más austero: gobierno reducido, corporaciones más eficientes y mayor competencia mundial por los buenos empleos. “La educación, no la raza ni la cultura, será la que dividirá en clases la sociedad del siglo XXI”, indica Gregory Schmid, director de servicios de planificación estratégica del Instituto para el Futuro de Menhlo Park, California.

Los deberes y prohibiciones del mañana se están definiendo en los salones de clase de tercer grado de hoy, añade. Esto se produce a medida que los niños se integran a la era de la información o se quedan rezagados por la carencia de lectura o el acceso a la informática.

Una mayor cantidad de niños hoy significa un mayor número de trabajadores mañana. Por primera vez desde 1980, el número de personas que ingresa a la fuerza laboral ha comenzado a aumentar.

Las estadísticas indican que la oferta de trabajadores de 18 a 21 años llegará a su máximo entre el 2008 y el 2010. Aunque el mercado laboral será menor que el de la generación de la postguerra, la competencia por buenos empleos será más reñida.

Al tener a países como Corea del Sur y Taiwan, que hacen grandes inversiones en educación y capacitación, “deberán mejorar radicalmente las destrezas de la Generación Y para evitar que caigan los salarios en Estados Unidos”, explica Marc S. Tucker, presidente del Centro Nacional de Educación y Economía de Washington. Un título de licenciatura dejará de ser un pasaporte automático para ingresar a la clase media.

El ingreso a las universidades de élite será aún más competitivo mientras que las universidades públicas de muchos estados tendrán exceso de alumnos. El costo de los estudios será uno de los factores que moderará la demanda. Para el 2008, los estudiantes estadounidenses pagarán unos US\$85.000 por cuatro años de estudios en una universidad pública, calcula una compañía de fondos de inversión de Baltimore que registra las matrículas universitarias.



La educación a distancia -aprovechando los adelantos que promete la tecnología- es una de las grandes promesas, en especial porque la mayor parte de los niños que hoy van a la primaria tendrán que trabajar y sólo estudiarán media jornada. Estos estudiantes serán un enorme mercado para los cursos que se puedan tomar desde la casa o la oficina. Catorce gobernadores de Estados Unidos trabajan en la planificación de una “universidad virtual” que ofrecería clases y otorgaría títulos “en línea” .

Para la Generación Y, la primera que ‘nació’ usando Internet, el concepto del tiempo y el espacio serán muy diferentes del de sus progenitores. Algunos ya se escriben con amigos que han conocido en línea y que viven en Europa o Asia. Su mundo será -mucho más que ahora- un núcleo integral y vinculado las 24 horas del día.

### **Estabilidad emocional**

Debido a que las familias de muchos niños de hoy se han desintegrado, los grupos de amigos serán una fuente importante de estabilidad emocional cuando sean adultos, opinan los expertos.

Por otro lado, la Generación Y será más tolerante de las diferencias raciales y culturales. Es más, el término “minoría” , tan usado en Estados Unidos, perderá su significado literal ya que, de acuerdo con las proyecciones del Departamento del Censo, para el 2040 habrá el mismo número de adolescentes blancos que de otras razas. Los matrimonios interraciales se incrementarán y podría surgir el primer presidente negro o la primera presidenta de Estados Unidos.

No debemos sentirnos muy satisfechos con la disminución de la tasa de delincuencia en muchas ciudades del país, previene James Alan Fox, director de la escuela de criminología de Northeastern University. Los asesinatos cometidos por adolescentes aumentaron un 41% entre 1985 y 1995, destaca el académico. “Hemos reducido algunas cifras pero aún tenemos mucho camino por andar” . En 1995, hubo unos 4000 homicidios cometido por adolescentes.

La situación económica, el tamaño de los cuerpos policiales y las leyes sobre armas son otras variables que afectan las estadísticas sobre delincuencia. “Pero los estudios demográficos no mienten”, dice Fox. “Sabemos que tendremos un 20% más de adolescentes en el 2005 y las posibilidades de delincuencia juvenil son mayores”, concluye

**GRAHAM, Ellen.** Redactora de THE WALL STREET JOURNAL. Fuente: EL NACIONAL, 6 de febrero 1997, Economía, E/7

## **Indice letra Y**

<b>Y, GENERACION, (Tengo cinco años, leo,</b>	<b>3006</b>
<b>Yo</b>	<b>3008</b>
<b>Y, GENERACION ( Ya vienen los nuevos adolescentes)</b>	<b>3008</b>